

Le CRPA, un espace capacitant ? Exemple de l'appropriation de l'IA

Marine CAMPEDEL, Dr en traitement du signal et des images, Enseignant-chercheur ISFEC Midi Pyrénées, Institut Catholique de Toulouse, UR CERES, marine.campedel@ict-toulouse.fr

Sabine CLAUDIO, Directrice du centre de formation Assomption France, direction.formation@assomption-france.org

Frédéric CHERY, Dr en sciences médicales, Enseignant, Assomption Bondy, fchery@assomption-bondy.org

Marie-Valérie LAGARRIGUE, Médecin et religieuse de l'Assomption, marie.valerie.lagarigue@assumpta.org

Résumé : Dès 2023, le Centre de Ressources Pédagogiques de l'Assomption (CRPA) a proposé un dispositif de formation, à l'Intelligence Artificielle (IA), par la recherche. Ce chapitre décrit le dispositif et discute la possibilité de le qualifier de « capacitant », à l'aide de données recueillies entre 2024 et 2026. Les résultats suggèrent que le CRPA-IA favorise, chez certains de ses participants, le développement d'un pouvoir d'agir professionnel.

1. Former à l'IA : un enjeu à l'échelle du réseau Assomption France

1.1 Fin 2022, chatGPT bouleverse le monde de l'éducation

L'intelligence artificielle (IA) s'inscrit dans une histoire ancienne, depuis les travaux de Turing (1950) et la formalisation du champ par McCarthy et al. (1955). Plus récemment, l'architecture Transformer (Vaswani et al., 2017) a favorisé le développement des grands modèles de langage. La mise à disposition publique de ChatGPT par OpenAI, le 30 novembre 2022, marque cependant un changement d'échelle en rendant accessibles au grand public des capacités avancées de génération de textes et d'interaction en langage naturel.

Dès 2023, enseignants et institutions éducatives sont confrontés à de nouveaux usages qui interrogent notamment l'intégrité académique, la fiabilité des contenus, les biais, la protection des données, le droit d'auteur et les impacts environnementaux (Kasneci et al., 2023 ; Miao & Holmes, 2023). En France, le ministère de l'Éducation nationale publie en juin 2025 un Cadre d'usage de l'intelligence artificielle en éducation. Dès 2023, en l'absence de cadre national stabilisé, le Centre de formation de l'Assomption s'interroge sur la place à donner à l'IA générative dans les pratiques éducatives.

1.2 Le réseau Assomption et le CRPA

Le réseau Assomption est constitué en France de 15 établissements, de la maternelle au supérieur. Ce réseau est porté par la congrégation des sœurs de l'Assomption, fondée par Sainte Marie-Eugénie en 1839. « Pour elle, l'éducation est le moyen de former des hommes et des femmes de foi et d'action, aimant leur temps et s'y engageant ». Les écrits de Marie-Eugénie forment le socle du PAEA (Projet Apostolique et Éducatif Assomption)¹. Ce projet guide tous

¹ <https://assomption-france.org/wp-content/uploads/2026/04/PAEA-Assomption-France-web.pdf>

les établissements. Ainsi s'intéresser à l'IA et s'y engager, parce qu'elle fait partie de notre temps, est aligné avec le projet de l'Assomption et ses écoles.

Le Centre de Ressources Pédagogique de l'Assomption (CRPA) existe depuis 1994 ; il propose une modalité de formation par la recherche afin de prendre le temps de s'interroger collectivement et de produire des ressources pédagogiques pour la collectivité². Avec l'arrivée de l'IA, un comité de pilotage de 4 personnes s'est formé pour accueillir une dizaine d'enseignants volontaires. Comme pour les autres recherches-actions du CRPA, le comité de pilotage du CRPA-IA comprend la directrice du centre de formation Assomption France, un enseignant expérimenté du réseau, une sœur de la congrégation et une chercheuse : tous les 4 sont les auteurs de cet article. Les participants présentent des niveaux d'expérience variés. Certains sont également référents numériques ou formateurs.

5 séances d'une durée de 3h (en visio) sont annoncées en début d'année. La participation est volontaire et soutenue par chaque chef d'établissement. Chaque séance commence par le rappel des objectifs, puis se poursuit avec le partage des lectures/découvertes de chacun, des ateliers autour d'outils d'IA, un point d'avancement sur la recherche commune (dont les retours sur les expérimentations) et une réflexion éthique à la lumière du PAEA.

La méthodologie de la recherche guide le travail de groupe. Les premières séances ont permis de faire des constats et de poser une question phare : « Comment accueillir les bouleversements pédagogiques induits par l'IA dans nos pratiques quotidiennes en établissements scolaires ? ». Un padlet centralise toutes sortes de ressources internes et externes au groupe (articles, vidéos, témoignages, ...), en évolution pendant toute la durée du projet, grâce aux contributions des uns et des autres. Cette démarche a notamment abouti à l'élaboration d'une charte, d'assistants IA et d'une grille d'évaluation de l'intégration de l'IA dans le cadre des compétences professionnelles des enseignants.

1.3 L'enjeu et la problématique

« Aimer son temps » est l'un des principes du réseau Assomption, cependant un sondage réalisé auprès de 146 adultes en avril 2024 fait apparaître des représentations contrastées : 45 % se déclarent curieux, tandis que l'inquiétude et le doute sont également présents. Par ailleurs, 91 % considèrent que l'IA transforme le quotidien des élèves et des enseignants ; 38 % déclarent l'utiliser, tandis que 79 % estiment qu'elle a sa place dans le réseau. Ces résultats témoignent moins d'un rejet que d'une situation d'incertitude et d'un besoin d'accompagnement.

Pour accompagner ces interrogations et faciliter l'appropriation d'un questionnaire personnel envers l'IA, en parallèle du groupe CRPA-IA, le Centre de Formation Assomption a très vite proposé des formations³ « L'IA, enjeux et perspectives, pour une éducation transformatrice », mises en place pour les enseignants et personnels de l'Assomption, en commençant par les chefs d'établissement – A ce jour, plus de 600 personnes ont été formées. Les deux premiers formateurs participaient au copil du CRPA-IA.

Le projet CRPA-IA étant maintenant terminé, nous essayons d'analyser ce qu'il a produit pour les participants comme pour le reste du réseau : dans quelles conditions le CRPA-IA peut-il constituer un environnement capacitant pour l'appropriation professionnelle de l'intelligence

² <https://assomption-france.org/formations/centre-de-recherche/>

³ [CATALOGUE-DE-FORMATION-2025-2026.pdf](#) page 10

artificielle ? Quels éléments favorisent ou limitent la conversion des ressources disponibles en possibilités effectives d'action ?

Afin de répondre à ces questions, nous allons exploiter le cadre d'analyse de Fernagu (Fernagu, 2022) sur les environnements d'apprentissage capacitants⁴. La section qui suit présente ce cadre. Nous disposons également de différentes enquêtes résumées dans le tableau ci-dessous. Nous concluons enfin en ajoutant quelques perspectives.

Date	Répondants	Visée
Sondage - avril 2024	146 adultes	Premiers retours du réseau sur l'IA
Sondage - mai 2025	137 adultes 522 élèves	Pratiques de l'IA générative
Sondage - janvier 2026	5 membres du CRPA	Auto-évaluation des compétences IA
Sondage - mars 2026	82 élèves 138 adultes (religieuses, administratifs, enseignants, ...)	Usages, formation et charte IA, sentiment de compétence
Entretiens - juin 2026	2 membres du copil CRPA (E1 et E5) 2 participants CRPA (E2 et E6) 2 formatrices IA hors CRPA IA (E3 et E4)	Effets du CRPA, leviers/freins pour intégrer l'IA dans sa pratique professionnelle

Tableau 1- Ensemble des données disponibles – Les différentes enquêtes n'ont pas été administrées aux mêmes populations et ne constituent pas un suivi longitudinal. Réalisées par le Centre de formation Assomption France ou par différents groupes de travail.

2. Le CRPA, un espace capacitant ?

2.1 De l'émotion à l'action

Les émotions suscitées par l'IA conduisent d'abord à considérer les dimensions motivationnelles de l'engagement. La théorie de l'autodétermination distingue notamment trois besoins fondamentaux : autonomie, compétence et appartenance sociale (Ryan & Deci, 2017). Face à l'IA, le sentiment de compétence peut être fragilisé lorsque certains se disent « dépassés », tandis que l'autonomie peut être éprouvée en l'absence de repères permettant de déterminer ce qu'il est possible ou souhaitable de faire.

Cependant considérer la personne et ses sentiments ne suffit pas. Afin qu'une personne puisse exercer ses capacités, il lui faut un environnement qui la rend capable de faire des choix et d'agir dans cette situation. Cette affirmation provient de la théorie des capacités, adaptée au champ de l'éducation par Mme Fernagu. Elle ajoute en outre que le simple apport de ressources ne suffit pas à rendre capables les personnes. Un environnement capacitant est défini comme « *un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus* » ; « *dynamiser les environnements de travail pour les rendre capacitants, consiste à aider les individus à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition et pas seulement les mettre à disposition.* » (Fernagu, 2022). Nos capacités n'ont finalement de sens que si elles articulent trois dimensions complémentaires : vouloir agir (qui renvoie notamment aux motivations), savoir agir (qui suppose des connaissances et des compétences) et pouvoir agir (qui dépend des possibilités effectivement offertes par l'environnement). Dans cette perspective, une ressource ne devient véritablement capacitante que lorsqu'elle peut être appropriée et convertie en possibilité d'action. C'est à partir de cette articulation que nous proposons d'interroger le CRPA-IA.

⁴ NB : nous ne distinguons pas les espaces, des environnements capacitants. Ils désignent la même chose pour nous.

2.2 Le cadre d'analyse du dispositif

Le cadre d'analyse retenu distingue cinq dimensions (Fernagu, 2022) :

Les objectifs, explicites. Découvrir l'IA, comprendre ses applications en classe et construire des usages adaptés (auxquels s'ajoute la possibilité pour les participants de devenir des relais dans leurs établissements).

Les ressources, internes (motivations, connaissances, compétences) et externes (ressources partagées, temps institutionnel, formations, PAEA).

Les facteurs de conversion, qui facilitent ou freinent la mobilisation de ces ressources : temps disponible, accompagnement, collectif, formation, sentiment de légitimité ou relais locaux.

L'espace de choix, c'est-à-dire les possibilités effectives d'utiliser, de limiter ou de ne pas utiliser l'IA.

Les réalisations, enfin, correspondant aux pratiques effectivement mises en œuvre, à l'appropriation de l'IA par le réseau Assomption.

Dans cette section, nous essayons d'identifier en quoi le CRPA-IA a permis ou non à certains acteurs d'évoluer dans leur rapport à l'IA. Nous mettons en évidence ci-dessous quelques facteurs de conversion positifs et négatifs liés au dispositif et étendons la réflexion aux choix qui s'offrent alors aux acteurs. Nous nous appuyons sur les enquêtes et des entretiens réalisés en 2026.

3.1 La charte : de la ressource à son appropriation

La charte sur l'usage de l'IA constitue l'une des premières ressources produites par le CRPA-IA à destination de l'ensemble du réseau. Élaborée au cours de la première année du dispositif puis diffusée à partir de septembre 2024, elle comporte dix articles destinés à différents publics. Sa présentation aux chefs d'établissement, sa diffusion lors des formations internes et la création d'un jeu sous forme de texte à trous⁵ visaient à en faciliter l'appropriation.

Les 6 entretiens (appelés E1 à E6) montrent une connaissance de la charte avec des usages variés, que les personnes aient ou non participé au CRPA-IA.

La charte est notamment perçue comme un document qui autorise et encadre l'usage de l'IA. E1 rappelle qu'elle a été élaborée à une période où aucun cadre institutionnel national n'était encore disponible.

Pour E2, cette charte est traduite, en partie, en règles opérationnelles, de ce qui est permis ou non de faire avec les élèves. Elle n'hésite pas à revenir à la charte en cas de doute et a à cœur d'informer les élèves. Il est important pour cette personne de « *superviser et accompagner* » les usages des élèves. La charte l'aide dans cette tâche. E6 va encore plus loin avec ses élèves en leur proposant de transformer les articles de la charte en visuels, « *C'était pas juste un exercice, ça leur a permis de mieux s'approprier [la charte et ses valeurs]* ».

⁵ <https://assomption-france.org/wp-content/uploads/2025/05/Charte-de-IIA-du-validee-le-5-sept-2024.pdf>

Pour E3, qui n'a pas participé à l'élaboration de la charte, le document est connu depuis sa sortie, mais non attribué au CRPA-IA. Elle transmet cette charte dans les formations pour les adultes et ne l'exploite pas explicitement avec les élèves. Cependant elle a conçu des séances visant le développement de l'esprit critique de ses élèves lycéens. E4 n'était pas non plus dans le CRPA-IA et témoigne que la charte est connue mais non effective dans son établissement : *« tant qu'elle n'est pas utile, elle ne va pas être investie »*.

L'enquête suggère une progression des usages de l'IA dans le réseau, sans qu'il soit possible d'attribuer cette évolution à la diffusion de la charte ou, plus largement, au CRPA-IA. En effet, Le sondage 2026 montre qu'il y a plus de personnes qui utilisent l'IA que de personnes qui ont connaissance de la charte IA à l'Assomption selon les tableaux 2 et 3. Certains ne savent même pas de quoi il s'agit (réponse « je ne sais pas »). Seuls 6 élèves disent avoir connaissance de l'existence de la charte, et pour la plupart ils disent n'en avoir qu'entendu parler. Il est à noter que ce sondage n'a pas été effectué auprès de tous les jeunes du réseau, seulement de ceux participant au dernier forum⁶.

Utilisation de l'IA - % de l'effectif	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
Élèves (effectif : 82)	4% (3)	27% (22)	30% (25)	39% (32)
Adultes (effectif : 138)	9% (12)	22% (30)	35% (48)	35% (48)

Tableau 2 - Sondage Mars 2026 - Taux d'usage de l'IA selon le profil.

Connaissance de la charte - % de l'effectif	NON	OUI	Je ne sais pas
Élèves (effectif : 82)	73% (60)	7% (6)	20% (16)
Adultes (effectif : 138)	46% (63)	46% (64)	8% (11)

Tableau 3 - Sondage Mars 2026 - Connaissance de la charte selon le profil

L'ensemble de ces considérations rejoint l'idée que la mise à disposition d'une ressource ne suffit pas à la rendre opérationnelle, même si elle est accompagnée d'un jeu facilitant son appropriation. Ce n'est pas la charte qui est en elle-même capacitante. Ce sont certaines conditions d'appropriation de la charte qui peuvent la convertir en ressource pour l'action. La participation à son élaboration semble avoir favorisé cette appropriation chez certains membres du CRPA-IA. E6 en vient ainsi à se demander si le travail effectué par le CRPA-IA sur la charte ne devrait pas être prolongé par des travaux locaux, dans les établissements. Cela rejoint les considérations nationales actuelles⁷.

3.2 Donner du temps à l'IA

Le CRPA-IA offre un temps particulier, institutionnalisé, avec 5 séances dans l'année (qualifiés de « *temps forts* » par E6), mais il implique également un travail personnel, implicite, entre les séances (comme par exemple le test des assistants créés). Certains participants ont exprimé

⁶ Le Forum Assomption est un rassemblement festif annuel des communautés éducatives de tous nos établissements autour du projet éducatif de l'Assomption.

⁷ <https://www.vie-publique.fr/rapport/303911-mettre-lia-au-service-dune-nouvelle-ambition-pour-le-systeme-educatif>

n'avoir finalement pas assez de temps pour participer aux séances prévues ou pour expérimenter entre les séances comme ils avaient pu s'y engager verbalement. La possibilité réelle de se saisir du dispositif dépend de la disponibilité des participants.

Le rapport au temps intervient également dans les usages de l'IA. E1 souligne que le temps éventuellement gagné n'a d'intérêt que par son réinvestissement : il lui permet notamment de tester de nouvelles idées. À l'inverse, E2 indique que la transformation de son processus d'évaluation lui demande deux fois plus de temps, mais qu'elle produit selon elle un bénéfice pédagogique supérieur. Le caractère capacitant ne se confond donc pas avec un gain de productivité : l'IA peut aussi élargir les possibilités d'action au prix d'un investissement supplémentaire.

Le temps est bien un facteur de conversion lié à l'IA, mais pas toujours directement à l'existence du CRPA-IA. Le CRPA-IA offre un nouvel espace-temps activable selon notre disponibilité.

3.3 Formation, liberté d'agir et valeurs du collectif

Sentiment de liberté

Le sondage 2026 a mis en évidence un fort sentiment de liberté d'usage de l'IA, dans le cadre scolaire (cf Tableau 4). Nous savons déjà que la connaissance de la charte n'explique pas ce sentiment. Notons que les élèves se sentent moins libres que les adultes mais qu'ils sont également peu nombreux à avoir reçu une formation (cf Tableau 5). 45 personnes, soit 67% des adultes se sentant tout à fait libres, disent avoir participé à une formation. Sentiment de liberté et taux de formation semblent corrélés chez les adultes, mais pas chez les jeunes. 68% des élèves et 34% des adultes usagers de l'IA disent n'avoir pas reçu de formation (cf Tableau 6).

Vous sentez-vous libre d'utiliser l'IA dans le cadre scolaire - % de l'effectif	Non, pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui, tout à fait
Élèves (effectif : 82)	7% (6)	30% (25)	45% (37)	17% (14)
Adultes (effectif : 138)	2% (3)	8% (11)	41% (57)	49% (67)

Tableau 4 - Sondage 2026 - Sentiment d'être libre d'utiliser l'IA.

Dit avoir participé à une formation (interne ou externe au réseau) - % de l'effectif	Oui	Non
Élèves (effectif : 82)	27% (22)	73% (60)
Adultes (effectif : 138)	59% (81)	41% (57)

Tableau 5 - Sondage 2026 - Taux de formation déclaré.

Utilisent l'IA parfois et souvent - % de l'effectif	Sans avoir reçu de formation
Élèves (effectif : 57)	68% (39)
Adultes (effectif : 96)	34% (33)

Tableau 6 - Sondage 2026 – Usage sans formation de l'IA

Sentiment de compétence

Les élèves déclarent par ailleurs un sentiment de compétence supérieur à celui des enseignants malgré un faible taux de formation (Tableaux 5 et 7). Le questionnaire ne permet cependant pas de préciser les compétences auxquelles les répondants se réfèrent.

Dans quelle mesure vous sentez-vous compétent dans votre pratique ? % de l'effectif	1 Peu compétent	2	3	4	5 Très compétent
Élèves (effectif : 79)	8% (6)	13% (10)	32% (25)	33% (26)	15% (12)
Adultes (effectif : 138)	9% (12)	30% (42)	37% (51)	19% (26)	5% (7)

Tableau 7 - Sondage 2026 - Sentiment de compétence selon profil.

Ce type de sondage ne nous permet pas de détailler les compétences que chacun pense avoir. Ainsi, le CRPA-IA a travaillé à partir du PAEA, du référentiel professionnel de l'Éducation Nationale pour les enseignants⁸ et des référentiels des compétences IA de l'UNESCO⁹, pour définir son propre référentiel¹⁰. 5 enseignants se sont auto-évalués à l'aide de ce référentiel, ce qui a mis en évidence leur sentiment d'avoir particulièrement progressé au cours du projet sur 3 compétences principales de leur métier : s'engager dans une démarche de développement professionnel, agir en fonctionnaire de l'État de manière éthique et responsable, concevoir et mettre en œuvre son enseignement. Ce travail sur les compétences et leur évolution est préliminaire mais il montre que ces participants au CRPA-IA perçoivent un bénéfice direct pour l'exercice de leur métier.

Valeurs du collectif

Nous nous demandons maintenant si le PAEA, en plus d'être une ressource du réseau (ensemble de valeurs repères, de principes communs) ne pourrait pas être considéré comme un facteur de conversion positif. Dans son entretien, E1 explique que « *dans le PAEA de l'Assomption, il y a cette dimension de vivre avec son temps et de se former aux nouvelles technologies (...) quand il y a un truc nouveau on part pas en courant en se disant Oh là c'est la fin du monde.(...) On regarde ce que c'est, on l'étudie et après on statue sur l'utilisation.* » E6 souligne également la nécessité d'articuler innovation, contemporanéité et fidélité aux valeurs du réseau. Voici donc deux exemples où la ressource devient mobilisatrice, source d'un mouvement dans le champ professionnel.

En même temps E4 dit : « *On a beau avoir le PAEA, quand nous on l'utilise et qu'on veut le transformer en notre projet pédagogique, ben ça prend du temps. Il faut une équipe qui réfléchit.* » Finalement, le PAEA ne devient réellement opérationnel que collectivement. Ce besoin d'agir collectivement se reflète dans d'autres entretiens, où parfois certains regrettent de ne pas réussir à mobiliser plus de personnes autour d'eux ou au contraire remercient d'avoir des référents efficaces. Pour E2, c'est le groupe CRPA-IA lui-même qui est particulièrement

⁸ <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-454473>

⁹ <https://www.unesco.org/fr/articles/referentiel-de-competences-en-ia-pour-les-enseignants>

¹⁰ https://bit.ly/Assomption_Ref_Compетенces_IA_prof

important dans son évolution : « *Je participe à un groupe de recherche [...] j'analyse tout ce que je fais pour pouvoir apporter un petit peu et évoluer.* »

Enfin, tous les entretiens mettent en évidence un sens critique avec pour certains la volonté de l'enseigner explicitement aux élèves (mise à disposition d'un assistant IA dédié, de séances pédagogiques dédiées, ...). Les écueils de l'IA sont bien connus des 6 personnes interrogées : le coût énergétique, les biais et les hallucinations, la protection des données, l'affaiblissement du discernement sont les plus fréquemment cités. Ainsi, tous ont à cœur de ne pas utiliser l'IA n'importe comment. Ils ont appris à prompter et parfois l'enseignent. Ils choisissent eux-mêmes d'utiliser ou non l'IA, cet usage n'est pas systématique. Chez E3, l'impact écologique limite fortement l'usage ; chez E5, il conduit plutôt à un usage arbitré, avec parfois un sentiment de culpabilité. Leurs choix sont donc guidés par le PAEA mais également par d'autres considérations éthiques.

Ainsi, formation, valeurs partagées et collectif semblent contribuer à élargir l'espace de choix : le pouvoir d'agir ne réside pas dans l'usage systématique de l'IA, mais dans la capacité à décider quand, pourquoi et comment l'utiliser ou ne pas l'utiliser.

4. Conclusion et perspectives

L'analyse conduite à partir du cadre de Fernagu (2022) suggère que, pour certains participants, le CRPA-IA présente plusieurs caractéristiques d'un environnement capacitant. Temps institutionnalisé, expérimentation, échanges entre pairs, accompagnement par la recherche et valeurs partagées contribuent à convertir des ressources en possibilités d'action. Le pouvoir d'agir ainsi développé ne se traduit pas nécessairement par un usage accru de l'IA, mais par une capacité à arbitrer ses usages.

L'étude souligne notamment que la mise à disposition d'une ressource ne suffit pas à la rendre capacitante. La charte comme le PAEA deviennent opérants lorsqu'ils font l'objet d'un travail d'appropriation et d'interprétation. Le collectif apparaît ainsi moins comme une ressource supplémentaire que comme l'une des conditions permettant cette conversion.

Ces observations invitent ainsi à distinguer la diffusion d'une ressource de son appropriation. Dans le cas étudié, le collectif semble jouer un rôle important dans ce processus de conversion : il fournit un espace pour confronter les expériences, mettre en discussion les incertitudes et donner sens aux ressources disponibles. Le caractère potentiellement capacitant du CRPA-IA pourrait donc résider moins dans les productions qu'il met à disposition que dans les conditions de leur élaboration et de leur appropriation collective.

Ces résultats doivent cependant être interprétés avec prudence. Les données mobilisées proviennent de plusieurs enquêtes réalisées auprès de populations différentes et ne permettent pas de suivre les mêmes personnes dans le temps. Le nombre de participants directement interrogés reste limité et les personnes rencontrées lors des entretiens avaient toutes déjà développé des usages de l'IA. Il n'est donc pas possible de déterminer si les facteurs identifiés sont absents ou différents chez les personnes qui restent éloignées de ces technologies. Par ailleurs, le CRPA-IA ne constitue qu'un dispositif parmi d'autres dans le réseau Assomption : formations, initiatives locales, évolution des outils et diffusion sociale de l'IA ont pu contribuer simultanément à la transformation des pratiques. Les données recueillies ne permettent donc pas d'attribuer au CRPA-IA l'évolution globale des usages observée dans le réseau.

Ces limites ouvrent plusieurs perspectives. Une première consisterait à étudier plus précisément les conditions locales de diffusion des ressources produites par le CRPA-IA : rôle des référents, organisation des établissements, existence de collectifs professionnels ou temps accordé à l'expérimentation. Une seconde serait d'intégrer davantage les élèves dans la réflexion afin d'analyser leurs propres ressources, contraintes et possibilités de choix face à l'IA. La constitution annoncée d'un nouveau groupe associant des élèves à partir de la rentrée 2026-2027 pourrait permettre d'explorer cette dimension.

Plus largement, cette étude invite à considérer la formation à l'IA non comme la seule transmission de connaissances techniques ou de bonnes pratiques, mais comme la création de conditions permettant aux acteurs de développer leur pouvoir d'agir face à un objet sociotechnique en évolution rapide. Dans cette perspective, l'enjeu n'est pas seulement d'apprendre à utiliser l'IA, mais de devenir capable d'en interroger les usages, d'expérimenter, de choisir et, lorsque cela paraît nécessaire, de ne pas l'utiliser.

Bibliographie

Fernagu, S. (2022). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : Vers une définition des environnements capacitants ? *Travail et Apprentissages*, 23(1), 40-69. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0040>

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1955). *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*. <https://jmc.stanford.edu/articles/dartmouth/dartmouth.pdf>

Miao, F., & Holmes, W. (2023). Orientations pour l'intelligence artificielle générative dans l'éducation et la recherche. <https://www.unesco.org/fr/articles/orientations-pour-lintelligence-artificielle-generative-dans-leducation-et-la-recherche>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Éds.). (2017). *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Turing, A. M. (1950). I.—COMPUTING MACHINERY AND INTELLIGENCE. *Mind*, LIX(236), 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., & et al. (2017). Attention Is All You Need. *Advances in Neural Information Processing Systems*.

Biographies des auteurs

Marine CAMPEDEL : Docteur en traitement du signal et des images, enseignant-chercheur de l'ISFEC à l'Institut Catholique de Toulouse, au service du développement professionnel des enseignants, en croisant les thématiques de l'IA, des Neurosciences et de l'Education.

Sabine PIRROVANI CLAUDIO : Diplômée d'école de commerce, directrice du centre de formation du réseau des établissements Assomption France.

Frédéric CHÉRY : Docteur en sciences médicales, enseignant et formateur dans le réseau Assomption, Doctorant en sciences de l'éducation à l'Institut Catholique de Paris.

Marie-Valérie LAGARRIGUE : Médecin et religieuse de l'Assomption.