

Entretien avec Cédric Mulet-Marquis, enseignant en lycée « Il devient impossible à une majorité d'élèves de se concentrer »

Tout le monde le sait, peu le disent : les élèves nés en Cybérie¹, assujettis aux smartphones *dès le plus jeune âge*, ne sont plus capables de suivre un cours avec l'attention requise. Quoi d'étonnant. Les réseaux sociaux, leurs vidéos à la chaîne et leurs pompes à dopamine sont conçus pour réduire les capacités de penser. L'IA (le calcul-machine) prépare les cours, fait les devoirs et fournit l'illusion du travail accompli. Quant à l'Education nationale, elle a non seulement renié ses exigences pédagogiques (« adaptation des contenus », fin du redoublement, barèmes des examens « ajustés », etc.), mais elle impose le numérique pour le travail scolaire et le suivi des classes. L'effondrement était programmé.

Pourtant, ni les lycéens bloquant leurs établissements en cet automne 2026, ni leurs enseignants, ni leurs parents soutenant leurs protestations, ne se révoltent contre l'attaque massive des cerveaux - au contraire. La France Insoumise qui pousse au feu, a fait suspendre la loi interdisant les réseaux sociaux aux moins de 15 ans².

« À quels enfants allons-nous laisser le monde³ ? », demandait l'anti-industriel Jaime Semprun il y a trois décennies. Voici un témoignage clair et concret sur la réalité des classes et « la fabrique du crétin digital » (M. Desmurget). Cédric Mulet-Marquis, enseignant depuis près de 30 ans, constate la dégradation face au tsunami numérique : comment transmettre le savoir à des adolescents victimes de cette agression cognitive ? Il fait ainsi écho à l'appel « Pour notre jeunesse, résistons ! », lancé en juin 2026 par des profs et des parents d'élèves, dénonçant le numérique et l'IA et appelant à une refondation éducative⁴.

Il faut choisir : s'abandonner à son temps et renoncer à ses facultés humaines, ou rester soi-même et refuser le calcul-machine.

Propos recueillis par Pièces et main d'œuvre

1) Tu enseignes aujourd'hui la physique-chimie en lycée, Quel a été ton parcours ?

J'ai intégré une école d'ingénieurs du groupe ENSI à Grenoble (à l'époque l'ENSPG, maintenant il me semble qu'elle s'appelle PHELMA), où j'ai poursuivi des études de physique nucléaire. Après un an de service national civil, j'ai continué avec une thèse en physique des particules. Je n'ai pas souhaité poursuivre dans la recherche et je suis entré dans l'Education nationale en passant les concours en candidat libre (le Capes pour commencer, pendant ma thèse, puis l'agrégation lors de mon année de stagiaire Capes). J'ai enseigné un peu à tous niveaux, depuis le collège en REP+⁵ jusqu'à la préparation à l'agrégation de l'ENS Lyon. Actuellement, je suis en lycée à Saumur où j'ai des classes de seconde, première et BTS.

¹ Cf. Pièces et main d'œuvre, *En Cybérie*, Service compris, 2026

² Cf. « *Le Monde diplomatique*, journal des cybernanthropes : réseaux partout, humains nulle part » (août 2026) sur www.piecesetmaindoeuvre.com

³ J. Semprun, *L'abîme se repeuple*, L'Encyclopédie des nuisances, 1997

⁴ Voir <https://nouspersonne.fr/2026>

⁵ Réseau d'éducation prioritaire renforcé, avec des établissements dans les quartiers où se concentrent les difficultés sociales et/ou scolaires

2) Il est peu courant de renoncer à une carrière de chercheur pour entrer à l'Education nationale. Pourquoi cette décision ?

Pour dire les choses de manière provocante, c'est parce que je voulais faire de la physique. Ma thèse était une thèse expérimentale d'analyse des données du LEP (*Large Electron Positron collider*), l'accélérateur du CERN (Conseil européen pour la recherche nucléaire) qui a précédé le LHC (*Large Hadron Collider*). Il s'agissait d'essayer de trouver des particules supersymétriques, une classe de particules prévues théoriquement, et toujours pas détectées à l'heure actuelle. J'ai eu l'impression d'être embarqué dans une immense machinerie (chaque groupe de personnes travaillant sur un des quatre détecteurs du LEP regroupait à l'époque des centaines de personnes, c'est encore plus démesuré maintenant avec le LHC) dans laquelle je n'étais qu'un minuscule rouage, où je ne maîtrisais rien, où l'appareil dictait son rythme. Ainsi, pendant les périodes de prise de données, l'accélérateur fonctionnait 24h sur 24, et plusieurs fois j'ai participé à des sessions de contrôle du bon fonctionnement de la machine, la nuit, de minuit à huit heures du matin. Les équipes de physiciens se relayaient avec un rythme de 3X8. L'essentiel du travail de thèse était sur ordinateur, avec un niveau de réflexion sur les idées de physique que je trouvais très limité. Avant la thèse, j'avais été fasciné par l'enchaînement, et je dirais presque l'esthétique, des raisonnements qui avaient conduit à mieux comprendre ce qui nous entoure. J'avais admiré la façon parfois très subtile dont furent élaborées certaines expériences pour vérifier ou infirmer les idées des théoriciens (par exemple, l'expérience de Michelson et Morley pour tenter de détecter ce qu'on appelait à l'époque le vent d'éther). Là, il fallait produire des résultats à la chaîne, plus vite que l'équipe d'à côté, avant que la nouvelle vague de données ne rende caduque ce que l'on disait sur la précédente. Le questionnement sur les idées physiques m'apparaissait très mince, sans profondeur. Non parce que le travail était bâclé, mais parce que ce qui était produit par l'accélérateur ne le nécessitait pas. Pour prendre une image, j'avais l'impression de faire de la cuisine d'assemblage industrielle, alors que je voulais partir des produits les plus bruts possible, ou même faire pousser moi-même ces produits.

Puis, je me suis vite rendu compte que ce n'était pas un milieu d'idéalistes guidés par la seule soif de la connaissance désintéressée. S'y faire une place nécessite de savoir construire un réseau, comme on dit pudiquement (en cela, le milieu de la recherche n'est pas différent de la plupart des milieux professionnels) ; je ne sais pas le faire, et je ne voulais pas savoir le faire (je ne le veux toujours pas), en supposant que j'aie été au niveau scientifiquement.

3) Comme beaucoup d'enseignants, tu constates un problème d'attention chez tes élèves de lycée ou de BTS. Comment se traduit ce déficit d'attention ? Vois-tu une évolution depuis tes débuts ?

Il y a pour commencer la durée d'attention en continu. Dépasser une minute d'écoute soutenue - montre en main - est hors de portée de beaucoup d'élèves. Une valeur plus représentative serait trente secondes. Le constat est partagé par les collègues, quelle que soit la matière enseignée : il devient impossible à une majorité d'élèves de se concentrer. Sur une heure de cours, la durée cumulée d'attention, même fractionnée en tranches de trente secondes à une minute, est bien loin des soixante minutes, et diminue au fil des années.

Par ailleurs s'ajoute une mémorisation si restreinte des paroles prononcées ou des mots lus dans un texte qu'elle en devient pathologique. C'est une sorte de double peine : non seulement les élèves ne restent pas attentifs, mais en plus ils ne retiennent quasi rien du peu qu'ils écoutent. Il est fréquent - constat largement partagé, toutes disciplines confondues - que les élèves ne se souviennent pas, de bonne foi, d'une information qu'on leur a donnée moins d'une minute plus

tôt. Une notion importante, répétée vingt ou trente fois au cours d'un chapitre, sous des formes variées, et qui pour cette raison devrait être connue sans même avoir été apprise, semble souvent être une parfaite nouveauté, découverte avec surprise, à la fin du chapitre. Je ne porte pas de jugement de valeur sur les élèves. Je me borne à décrire ce que j'observe, et qui est confirmé par les collègues de toutes les disciplines. Même les bons éléments, ou ceux ayant moins de facilités mais pleins de bonne volonté, paraissent la plupart du temps dans l'incapacité de garder en mémoire quelques minutes ce qu'ils viennent d'entendre ou de lire. Bien des élèves ne savent sincèrement pas quel travail leur est demandé, ou quelles consignes appliquer une ou deux minutes après les avoir lues écrites en gras et encadrées, et que le professeur les leur ai rappelées oralement.

Je ne saurais pas dater précisément le début du phénomène. Ce qui est certain, c'est qu'il s'est amplifié avec l'arrivée massive des smartphones dans les mains des enfants et des adolescents. Je suis revenu en lycée depuis deux ans, après plus de quinze ans sans y avoir enseigné, et la différence est flagrante. Durant les douze ans pendant lesquels j'étais en IUT, j'ai aussi noté, comme mes collègues, cet affaiblissement progressif de la durée d'attention, de la mémorisation. Autres phénomènes marquants constatés depuis mes débuts comme enseignant : la baisse du niveau scolaire, une écriture de moins en moins maîtrisée (aussi bien le geste que l'orthographe), la diminution de la dextérité en travaux pratiques (TP), et le développement de comportements infantiles chez les adolescents.

4) Quelles sont les difficultés des élèves dans le maniement du stylo ou des instruments de TP ?

Une proportion désormais importante, et croissante, d'élèves ne maîtrise pas le geste de base de former proprement une lettre avec un stylo. Le tracé est hésitant, plein d'accrocs et d'irrégularités, comme marqué d'arrêts et de départs incessants, et non pas constitué d'une belle ligne fluide et continue, comme si les élèves (je parle ici de lycéens, c'était vrai également en IUT, de niveau bac+1 à bac+3 et au collège) avaient appris à écrire il y a peu dans leur cursus scolaire, ou comme s'ils souffraient d'un handicap moteur.

A l'évidence, les techniques pour apprendre le geste d'écriture et le temps consacré à cet apprentissage fondamental ont un rôle important. A l'évidence aussi, l'outil scripteur (argh ! Je suis contaminé par la prose technocratique !) a son importance : on produit de moins belles formes avec un crayon bille qu'avec une plume. Mais cela n'explique pas tout.

Il fut une époque, pas si lointaine, où les enfants jouaient aux billes, fabriquaient des arcs ou grimpaient aux arbres. Bref, ils utilisaient leurs mains et leurs doigts pour réaliser mille gestes, ce qui développait leur dextérité. Quelle dextérité acquière-t-on si l'éventail des gestes de la main se restreint à faire défiler des pages internet en glissant le doigt sur un écran tactile, à cliquer sur une souris informatique ou à enfoncer les touches d'une télécommande de téléviseur ?

La position des doigts pour tenir le crayon est à ce sujet révélatrice. Je suis effaré de voir comment certains élèves agrippent leur crayon, se contorsionnant les phalanges en une posture absolument contraire à celle qu'il semblerait naturel d'adopter pour écrire.

Faire écrire les élèves devient de plus en plus compliqué. A cause de leur lenteur, et de ce qu'il faudrait presque appeler une incapacité physique : puisqu'ils écrivent de moins en moins, et de manière générale se servent de moins en moins de leurs muscles, il leur devient objectivement impossible d'écrire beaucoup. Et pour une bonne part aussi, parce que l'écriture à la main leur apparaît une corvée inutile, un archaïsme, alors qu'il serait tellement plus facile à leurs yeux, qu'on leur donne une photocopie, qu'on leur envoie le document via les messageries de l'Education nationale, ou bien qu'ils prennent en photo le tableau avec leur téléphone.

Le proverbe qui dit : « *un cours écrit est à moitié appris* » a été validé par de multiples études qui montrent le rôle fondamental, dans les processus de compréhension et de mémorisation, du geste consistant à faire glisser un crayon sur une feuille de papier. Pour le dire autrement, l'interdépendance des muscles et du cerveau. Abandonner l'écriture manuelle pour la frappe sur un clavier, qu'on prétexte la modernité ou l'efficacité, serait une folie. C'est pourtant ce qui se pratique dans certains états des USA, où l'aveuglement idéologique se double d'intérêts financiers énormes pour vendre de la camelote électronique.

Ce manque de dextérité se retrouve en travaux pratiques. En physique-chimie, les TP occupent une part importante de mon temps d'enseignement. Je suis frappé de voir à quel point les jeunes, du collège jusqu'à l'IUT, deviennent gourds, comme l'étaient naguère les petits enfants qui apprenaient à se servir de leurs mains.

Des gestes qui étaient anodins au début de ma carrière, vingt-cinq ans plus tôt, par exemple séparer en deux parties sensiblement égales le contenu d'un tube à essai, sans renverser la moitié à côté, soulèvent à présent des difficultés. Régler une tension sur un générateur en tournant avec précision un bouton est un défi.

A cause de cela, mais aussi à cause de l'effondrement des savoir-faire théoriques, j'ai été contraint progressivement, pendant mes douze années en IUT, de réduire le contenu des séances de TP car les étudiants, même bons, ne suivaient plus. Un tiers du contenu de mes TP a ainsi dû être amputé, comme pour mes collègues. Je fais un constat similaire sur les classes de seconde. Quand je compare aux TP que je faisais voici vingt ans, le déclin, tant quantitatif que qualitatif est net.

5) Les progressistes te diront que le numérique rend l'écriture manuscrite et les manipulations obsolètes, et que tes élèves n'en auront pas besoin. D'ailleurs, tes élèves sont-ils plus habiles avec les outils numériques, comme on l'entend souvent à propos des « digital natives » ?

A force de dire que tout ce qui n'est pas fait par des machines est obsolète, on en arrive vite à dire, comme l'avait remarqué Günther Anders, que les humains sont obsolètes, qu'ils doivent eux aussi être remplacés par des machines, pour ne pas dire éradiqués comme certains transhumanistes l'écrivent.

Outre l'aide à l'apprentissage fournie par les gestes, je pense qu'il est important de développer et d'entretenir nos capacités manuelles (et corporelles) pour elles-mêmes. Je trouve de plus en plus détestable le dénigrement de ce qui est manuel pour glorifier ce qui serait intellectuel (ou étiqueté comme tel : il y aurait tout un débat à mener sur cette question). Cela introduit une hiérarchie entre les activités, et rapidement on en vient à hiérarchiser les gens. On comprend bien que pour les tenants de cette hiérarchie des activités, et pour paraphraser Orwell dans *La Ferme des animaux*, si nous sommes tous égaux, les intellectuels sont plus égaux que les autres.

Ensuite, nous ne sommes pas des esprits éthérés, ou des cerveaux si l'on préfère, mais aussi et surtout des corps. A ce sujet, il est amusant de constater que ceux qui se réclament du matérialisme ne perçoivent pas l'incohérence à considérer que l'humain se définirait essentiellement par ses pensées, en d'autres mots son esprit, et non par son contenu matériel, son corps.

Je voudrais réfuter le lieu commun faisant des nouvelles générations des surdouées du numérique. Le temps vertigineux qu'elles consacrent chaque jour à leurs téléphones, leurs ordinateurs, leurs consoles de jeux ne se traduit pas par une connaissance ou une maîtrise pointues de ces machines. Le plus souvent, les adolescents ne s'intéressent pas du tout à leur

fonctionnement, ainsi que le constatent les enseignants de sciences du numérique et technologie (SNT).

Bien sûr, les adolescents savent les yeux fermés envoyer un SMS, ou se filmer pour un réseau social. Mais qui n'en serait pas capable avec un minimum d'entraînement ? Je rappelle le chiffre affolant de sept heures quotidiennes d'utilisation des écrans pour les 13-18 ans.

Dès qu'il s'agit de tâches un peu plus élaborées, exigeant de la réflexion ou de suivre un protocole rigoureux, la prétendue habileté et familiarité avec le numérique s'évapore. Utiliser un logiciel de façon réfléchie, en suivant une notice d'utilisation, pour parvenir à un résultat bien défini, s'avère extrêmement laborieux. Les élèves se perdent à cliquer frénétiquement et à l'aveugle sur tous les onglets visibles à l'écran, sans produire quoi que ce soit de ce qui est demandé. Il faudrait qu'ils aient ouvert la bonne version du logiciel, ce qui n'est déjà pas une mince affaire pour eux, lorsque plusieurs versions sont installées sur un même ordinateur. Interpréter le résultat d'un graphique obtenu avec un tableur soulève d'énormes difficultés : qu'est-ce qui varie en fonction de quoi ? Que nous dit la forme de la courbe obtenue sur la variation des grandeurs ? Ecrire deux ou trois lignes basiques de programmation, ou modifier une seule ligne d'un programme informatique, est un exercice extrêmement ardu pour la majorité des élèves.

La calculatrice est un outil que les élèves de Seconde ne savent pas manier avec aisance, alors qu'ils la manipulent au minimum depuis le collège. (Pour les classes après la Seconde, le manque d'aisance avec la calculatrice est moins sensible dans les sections scientifiques, où un tri s'est fait entre les personnes à l'aise en science en général et les autres). Malgré les fréquents entraînements au calcul et le pointage des deux ou trois subtilités récurrentes de maniement, les élèves persistent dans les mêmes erreurs. En forme de boutade, tristement proche de la réalité, on pourrait dire qu'à la question : « *Combien font trois fois deux ?* », les lycéens, incapables de répondre autrement, sortent la calculatrice et disent « *sept* ».

6) C'est désormais l'IA (le calcul-machine) qui assiste les élèves dans leur travail scolaire. L'Education nationale prévoit d'ailleurs de l'introduire dans les enseignements secondaires. Quels sont les effets de cette nouvelle strate d'automatisation sur les lycéens et les étudiants ? Et sur l'enseignement ?

Inexistant voici quatre ou cinq ans, l'usage des logiciels d'IA par les élèves et les étudiants pour composer des devoirs à la maison s'est à ce point propagé qu'il rend vains et stériles ces devoirs. Beaucoup d'enseignants n'en donnent plus, ou un minimum pour préparer aux examens. Qu'apprend l'élève en recopiant servilement ce que lui a craché la machine ? Quel sens pour le professeur à corriger ce qu'un ordinateur a généré ?

Parmi tous les effets négatifs du numérique sur l'apprentissage, je ne saurais pas dire précisément ce qui est imputable à l'IA. Mais je suis certain que l'envie d'apprendre et de comprendre, avec les efforts que cela nécessite, va encore plus être sapée avec ce système qui promet de réfléchir à votre place et que l'on vend comme tel. Je suis convaincu aussi que les capacités de réflexion vont s'étioier davantage avec l'utilisation de plus en plus massive de l'IA, dans l'enseignement et ailleurs. Sans surprise, les capacités physiques des enfants se sont atrophiées à force de ne pas solliciter leurs muscles et leur corps. Les pédiatres sonnent l'alarme, en vain, tant la situation est préoccupante. Pourquoi en irait-il autrement avec les capacités de réflexion ?

En dépit des dangers que l'IA fait peser sur l'apprentissage scolaire (et il y aurait une longue liste à ajouter pour la société en général), le ministère de l'Education nationale a déjà décidé

qu'elle aura un rôle important à jouer au sein des établissements scolaires. Vous évoquez l'enseignement d'une heure par semaine sur l'IA en Seconde à partir de la rentrée 2027. Des initiatives locales l'ont d'ailleurs précédée (par exemple une introduction à l'utilisation de l'IA en option dans mon lycée dès cette rentrée). Cela ira en s'amplifiant comme le laisse penser le document *L'IA en éducation. Cadre d'usage*, publié en juin 2025 par le ministère. La direction suivie est bien celle d'une machinisation de plus en plus grande, de l'éducation et du reste. L'annonce de l'interdiction du téléphone portable au lycée n'infléchit pas la tendance.

Le jour même de l'annonce des résultats catastrophiques pour la France au classement PISA, le 8 septembre, Emmanuel Macron faisait l'éloge du jeu vidéo, et annonçait la création d'un festival international du jeu vidéo. Ce gouvernement construit à marche forcée - et s'en félicite - une société où tout passe par l'usage de l'ordinateur ou du téléphone portable. L'obligation de la facture électronique à partir du 1^{er} septembre en est une preuve supplémentaire. Tant pis pour ceux qui ne peuvent pas suivre ou pour les *amishs* qui le refusent. Tant pis aussi pour la vulnérabilité que cela induit. Les cyberattaques contre les administrations se multiplient. Après les impôts, plusieurs rectorats (Nantes et Toulouse en particulier) ont été touchés. Pour cette raison, la rentrée a été encore plus difficile que d'habitude, par exemple avec des listes de classes incomplètes, des professeurs qui n'ont pas été nommés faute de données accessibles et de moyens de communication. D'après ce qui nous a été dit, des informaticiens de divers ministères travaillent sur la question depuis le début du mois d'août. Des virus en dormance suspectés d'avoir infecté les serveurs informatiques ont contraint à suspendre certaines fonctionnalités jusqu'après le 20 septembre. Comme tout a été conçu pour ne fonctionner que par informatique, cela a immanquablement créé des difficultés.

7) Que prévoit précisément l'Education nationale, dans son plan *L'IA en éducation. Cadre d'usage*?

Je reviens un instant sur l'introduction d'un enseignement sur l'IA au lycée. L'annonce a été faite en juin 2026 par Edouard Geffray et Sébastien Lecornu au salon Vivatech, tout un symbole. Tous les élèves de Seconde, à partir de la rentrée 2027, auront une heure de cours par semaine dédiée à l'IA. Il ne s'agit pas d'une nouvelle discipline, cela sera intégré à l'enseignement de SNT (sciences du numérique et technologie). Le programme est pour l'instant assez vague : « comprendre le fonctionnement des modèles d'IA, leurs usages concrets, les enjeux éthiques, la souveraineté numérique, et surtout développer l'esprit critique face aux manipulations et aux fausses informations ».

L'horaire hebdomadaire de SNT est actuellement de 1h30. On ignore ce qui sera fait pendant la demi-heure restant, ou si l'horaire sera augmenté, ni comment seront formés les enseignants qui assureront spécifiquement ces cours sur l'IA. On peut ajouter à cet enseignement en Seconde une sensibilisation à l'IA (fonctionnement et dérives possibles comme les fausses images et vidéos) en 6^e. Des parcours « Pix » (séances d'évaluation des compétences numériques en vue d'obtenir un niveau de certification, d'une durée de 30 à 45 minutes) sur l'IA deviennent obligatoire en classes de 4^e, 2^{nde} et en première année de CAP.

J'en viens au document *L'IA en éducation. Cadre d'usage*, publié en juin 2025. Un blabla d'usage certifie la main sur le cœur qu'il ne sera pas fait n'importe quoi avec l'IA. Voici quelques morceaux choisis. « [l'IA] doit être utilisée dans le respect d'un cadre éthique et juridique, de manière consciente et raisonné » : on se demande bien qui serait assez fou pour réclamer le contraire. « Pour limiter l'impact environnemental, l'usage frugal de l'IA est à privilégier » : on sait la consommation déjà effrénée du numérique en matières premières (tant pour la construction des appareils que pour leur approvisionnement en énergie), et on sait que l'IA en

entraîne un accroissement énorme. Il n'existe pas d'usage *frugal* de l'IA. Je cite encore : « L'usage de l'IA ne doit porter atteinte ni à la valeur fondamentale de la relation humaine ni aux apprentissages des élèves, ni aux pratiques professionnelles tout en garantissant l'inclusion, l'accessibilité et l'équité ».

Comment y croire alors que l'on observe déjà, bien que les IA ne soient qu'au début de leur déploiement, que les relations humaines et les apprentissages sont bouleversés, et pas en bien ?

Ces précautions de façade ne servent au fond qu'à cautionner, pour ne pas dire fournir des excuses, à l'irruption de l'IA dans l'enseignement, et dans la société en général. Derrière le nuage de fumée qui ne trompe que ceux qui veulent être trompés, les objectifs réels sont clairement annoncés. « Au cœur de la société, l'Ecole a un rôle essentiel à jouer dans l'accompagnement de cette transformation [celle de l'utilisation massive de l'IA] ». A aucun moment on ne se pose de question sur la pertinence du recours à l'IA et ses implications. Il s'agit d'accompagner, pour ne pas dire encourager son utilisation. Deux citations, parmi tant d'autres, le montrent. « [L'IA] ouvre des perspectives d'innovation dans de nombreux domaines, dont celui de l'éducation » ou encore : « [Les IA] peuvent s'avérer des outils au service de l'enseignement et des apprentissages, mais aussi pour soutenir le “geste enseignant” (**dans la préparation de cours, l'aide à l'évaluation**) et pour simplifier les tâches administratives » (c'est moi qui souligne). Au cas où l'on n'aurait pas bien compris, il est écrit plus loin : « Pour ses tâches pédagogiques (assistance à la préparation de cours, **à l'évaluation, à la correction**, etc.) tout enseignant peut utiliser des IA accessibles au grand public ».

La question n'est pas de réfléchir à la place que doit ou ne doit pas occuper l'IA dans l'enseignement, et dans la société en général - il serait légitime que l'Education nationale se pose la question et entraîne les personnels dans la réflexion -, mais d'utiliser l'IA. Dans les formations proposées aux professeurs de physique-chimie de l'académie de Nantes, 100 places sont prévues pour le département du Maine-et-Loire pour une formation intitulée « Intégrer l'intelligence artificielle dans l'enseignement de la physique-chimie » (on *intègre* l'IA, on ne se questionne pas dessus), alors que les formations « Construire les apprentissages en physique-chimie par la pratique langagière » et « Travail de groupe » proposent respectivement 50 et 25 places pour l'ensemble de l'académie.

On pourrait donc bientôt avoir des professeurs qui demandent à des IA de préparer des évaluations que les élèves s'empresseront de faire faire par des IA et que les professeurs feront corriger par des IA !