

" On ne naît pas apprenant, on le devient" : l'apprentissage à l'ère de l'intelligence artificielle à partir de Simone de Beauvoir

Dr KONÉ Donitchiligué Ruth Épouse REGNIMA

Enseignante-Chercheure

Assistante en Sciences de l'Éducation

École Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire

ruthregnima@yahoo.fr

Résumé

L'intelligence artificielle transforme profondément les conditions de la transmission des savoirs, de la relation pédagogique et de la formation du sujet apprenant. En permettant la personnalisation des apprentissages, la génération de contenus et l'évaluation automatisée, elle renouvelle une question philosophique majeure : qu'est-ce qu'apprendre et qui est véritablement le sujet de cet acte ? En transposant la formule de Simone de Beauvoir, "on ne naît pas femme, on le devient", au domaine de l'éducation, cet article soutient que le sujet apprenant ne préexiste pas à l'apprentissage, mais se construit par son engagement, ses interactions et son expérience. À l'ère de l'IA, cette perspective existentialiste invite à repenser les conditions de l'autonomie, de la liberté et de la responsabilité éducatives, afin d'éviter une délégation passive de l'acte d'apprendre aux systèmes algorithmiques. L'étude propose ainsi une réflexion de philosophie de l'éducation en faveur d'une éthique de l'apprentissage émancipateur face aux défis de l'intelligence artificielle.

Mots-clés : Apprentissage ; Intelligence artificielle ; Existentialisme ; Émancipation ; Autonomie.

Abstract

Artificial intelligence is profoundly transforming the conditions of knowledge transmission, pedagogical relationships, and the formation of the learning subject. By enabling the personalization of learning paths, content generation, and automated assessment, it renews a major philosophical question: what does it mean to learn, and who is truly the subject of this act? By transposing Simone de Beauvoir's famous formula, "One is not born a woman, but becomes one," to the field of education, this article argues that the learning subject does not pre-exist the learning process but is constructed through engagement, interactions, and experience. In the era of AI, this existentialist perspective invites us to rethink the conditions of educational autonomy, freedom, and responsibility, in order to avoid a passive delegation of the act of learning to algorithmic systems. The study thus offers a philosophy of education reflection in favor of an ethics of emancipatory learning in the face of the challenges posed by artificial intelligence.

Keywords: *Learning; Artificial Intelligence; Existentialism; Emancipation; Autonomy.*

Introduction

En 1949, Simone de Beauvoir ouvrait le second volume du *Deuxième Sexe* par une formule qui allait marquer durablement la pensée féministe et philosophique du XXe siècle : "On ne naît pas femme : on le devient" (Beauvoir, *Le Deuxième Sexe* 13). Par cette affirmation, Beauvoir rompait avec toute conception essentialiste de l'identité féminine pour affirmer que le sujet se construit dans et par un processus d'existence, de socialisation et de choix. Loin d'être une donnée de nature, l'identité est le résultat d'un devenir historiquement et socialement situé.

C'est de cette intuition philosophique fondatrice que cet article entend partir pour interroger une question centrale de la philosophie de l'éducation à l'heure de l'intelligence artificielle : qu'est-ce qu'un sujet apprenant, et comment se constitue-t-il dans un monde où les algorithmes prennent en charge une part croissante des fonctions éducatives ? En reformulant la thèse de Beauvoir, nous posons l'hypothèse que l'on ne naît pas non plus apprenant : on le devient. Le sujet apprenant n'est pas une entité naturelle dotée de capacités d'apprentissage fixes et prédéfinies ; il est une construction existentielle, sociale, culturelle et désormais technologique.

Cette thèse constructiviste s'impose avec une urgence particulière dans le contexte actuel. L'essor de l'intelligence artificielle dans le champ éducatif — systèmes de tutorat intelligent, plateformes d'apprentissage adaptatif, outils de génération de contenu, assistants conversationnels — transforme radicalement les conditions dans lesquelles l'acte d'apprendre s'accomplit. Ces transformations ne sont pas techniquement neutres : elles soulèvent des questions philosophiques fondamentales sur l'autonomie du sujet, la nature de la relation pédagogique, les finalités de l'éducation et les risques d'une hétéronomie algorithmique qui délèguerait à la machine la direction du processus d'apprentissage.

La pensée de Simone de Beauvoir offre des ressources philosophiques remarquablement pertinentes pour penser ces enjeux. Son existentialisme humaniste, sa conception de la liberté comme projet et situation, sa critique des formes de déterminisme

et d'aliénation qui empêchent le sujet de se constituer librement, constituent autant d'outils conceptuels pour une réflexion critique sur l'IA en éducation. Associée aux apports de la philosophie contemporaine de l'éducation et des sciences de l'apprentissage, la pensée beauvoirienne permet de fonder une éthique de l'apprentissage émancipateur à l'ère numérique.

Notre démarche s'articulera en trois temps. Nous examinerons d'abord le fondement philosophique beauvoirien du sujet apprenant comme construction et devenir. Nous analyserons ensuite les transformations que l'intelligence artificielle introduit dans les conditions de ce devenir apprenant. Enfin, nous proposerons les jalons d'une pédagogie émancipatrice qui préserve et cultive la liberté du sujet apprenant à l'ère de l'IA.

I. Le sujet apprenant comme construction existentielle : les fondements beauvoriens

I.1. De la formule beauvoirienne à une philosophie du devenir apprenant

La formule "on ne naît pas femme, on le devient" condense une thèse philosophique d'une portée considérable. En affirmant que la féminité n'est pas une essence naturelle mais le résultat d'un processus de construction sociale, historique et existentielle, Beauvoir rompt avec deux siècles de discours naturalistes sur la différence des sexes. Mais sa portée dépasse le seul champ de la question féminine : elle engage une conception générale de la subjectivité et de l'identité comme devenir. "L'existence précède l'essence" (Sartre, *Existentialisme* 26) : formule sartrienne que Beauvoir décline et enrichit en montrant que ce devenir n'est jamais purement individuel mais toujours situé, contraint et orienté par des structures sociales, économiques et symboliques.

Transposée au champ de l'apprentissage, cette thèse devient : on ne naît pas apprenant — on le devient. Nul n'est apprenant par nature, de la même façon que nul n'est penseur, artiste ou citoyen par simple disposition naturelle. Le sujet apprenant se constitue dans et par un processus qui implique à la fois des conditions objectives — institutions, ressources, interactions, environnements — et des actes subjectifs — engagement, effort, désir, choix. Cette double dimension objective et subjective du devenir apprenant est au cœur de la conception beauvoirienne de la liberté en situation. Comme le souligne Beauvoir dans *Pour une morale de l'ambiguïté*,

“la liberté n’est réelle que si elle est conquise sur la résistance du monde” (Beauvoir, *Pour une morale* 78).

Cette perspective implique une critique de tout déterminisme pédagogique qui réduirait le sujet apprenant à ses aptitudes naturelles, à son milieu social d’origine ou à ses performances mesurées par des tests standardisés. Elle s’oppose également à tout instrumentalisme qui ne verrait dans l’apprentissage qu’un processus d’acquisition de compétences utiles, oubliant sa dimension existentielle de transformation du sujet. Apprendre, au sens philosophique que Beauvoir permet de lui donner, c’est se transformer, élargir son monde, gagner en liberté. Cette conception rejoint celle que Gaston Bachelard formule lorsqu’il affirme que “l’acte de connaissance est un acte de conquête” (Bachelard 18), une conquête sur l’ignorance et sur les limites de soi.

1.2. La situation comme condition du devenir: liberté et contrainte dans l’apprentissage

L’un des apports les plus originaux de la pensée de Beauvoir par rapport à l’existentialisme sartrien est sa conceptualisation de la situation. Là où Sartre tend à souligner la liberté radicale du sujet — “nous sommes condamnés à être libres” (Sartre, *L’Être et le Néant* 484) —, Beauvoir insiste sur le fait que cette liberté s’exerce toujours dans une situation concrète qui la conditionne sans jamais l’annuler entièrement. La situation est à la fois la condition de possibilité et la limite de la liberté : on ne peut se constituer comme sujet qu’en partant d’un monde donné, d’une position sociale, d’un corps, d’une histoire.

Pour la pédagogie, cette articulation entre liberté et situation est fondamentale. Le sujet apprenant n’est pas un sujet abstrait, universel et désitué qui accèderait au savoir dans des conditions identiques pour tous. Il est toujours un sujet situé, dont le parcours d’apprentissage est conditionné par des facteurs multiples : l’environnement familial et social, les ressources économiques et culturelles disponibles, les représentations que l’institution scolaire se fait de lui, les stéréotypes qui pèsent sur son identité de genre, d’origine ou de classe. Pierre Bourdieu a montré de façon décisive comment ces conditions objectives de la situation scolaire orientent et contraignent les trajectoires d’apprentissage, produisant des inégalités systématiques que l’idéologie méritocratique tend à

masquer sous l'apparence de talents naturels ou d'efforts personnels (Bourdieu 88).

La philosophie beauvoirienne de la situation invite à ne jamais dissocier l'analyse de l'apprentissage de l'analyse des structures sociales dans lesquelles il s'inscrit. Elle fournit ainsi un cadre critique pour interroger les systèmes d'IA en éducation : dans quelle mesure ces systèmes prennent-ils en compte la situation concrète des élèves ? Risquent-ils de reproduire et d'amplifier des inégalités existantes en algorithmisant les jugements pédagogiques ? La personnalisation algorithmique de l'apprentissage libère-t-elle le sujet de certaines contraintes institutionnelles, ou crée-t-elle de nouvelles formes de détermination plus diffuses et moins contestables ? Ce sont là des questions que le cadre beauvoirien permet de formuler avec précision.

1.3. L'altérité et la relation pédagogique : l'autre comme condition du devenir

Un troisième pilier de la pensée beauvoirienne pertinent pour notre propos est sa conception de l'altérité et du rapport à l'autre. Dans *Le Deuxième Sexe*, Beauvoir analyse comment la femme a été historiquement constituée comme l'« Autre » absolu, l'altérité radicale par rapport à laquelle le sujet masculin se définit comme norme et comme universel. Mais au-delà de cette analyse spécifique du rapport entre les sexes, Beauvoir développe une philosophie de l'intersubjectivité selon laquelle le sujet ne peut se constituer qu'en relation à l'autre. "Chaque conscience veut la mort de l'autre" (Beauvoir, *Le Deuxième Sexe* 17), mais cette tension ne peut être surmontée que par la reconnaissance réciproque.

Cette dimension intersubjective de la constitution du sujet est d'une importance capitale pour la philosophie de l'éducation. La relation pédagogique est fondamentalement une relation d'altérité : l'enseignant n'est pas seulement un transmetteur de savoirs mais un autre qui reconnaît le sujet apprenant dans son potentiel de transformation et qui l'accompagne dans son devenir. Martin Buber avait formulé cette intuition dans sa distinction entre la relation Je-Tu et la relation Je-Cela : "Dans la relation d'éducation véritable, l'enseignant adresse au disciple un Tu — une reconnaissance de sa subjectivité — et non un Cela — un traitement de l'élève comme objet" (Buber 32). C'est précisément cette dimension de

reconnaissance intersubjective que la médiation algorithmique de l'apprentissage met en question.

La question de l'altérité dans l'apprentissage à l'ère de l'IA prend ainsi une dimension philosophique décisive. Les systèmes d'IA éducatifs peuvent simuler une forme d'interaction personnalisée, adapter les contenus aux performances de l'élève, fournir des feedbacks immédiats. Mais peuvent-ils établir avec l'apprenant cette relation de reconnaissance intersubjective qui, selon Beauvoir et Buber, est la condition même du devenir? Peuvent-ils reconnaître le sujet dans son être libre et en devenir, ou ne font-ils que traiter des données de performance selon des logiques d'optimisation qui réduisent l'apprenant à un profil algorithmique? C'est cette question que nous allons maintenant approfondir.

II. L'intelligence artificielle et les transformations du devenir apprenant

II.1. L'IA en éducation : cartographie des usages et des enjeux

L'intelligence artificielle investit le champ éducatif selon des modalités multiples et en constante évolution. Trois grandes familles d'usage peuvent être identifiées, chacune portant des enjeux philosophiques distincts. La première concerne les systèmes de tutorat intelligent (Intelligent Tutoring Systems, ITS) et les plateformes d'apprentissage adaptatif, qui ajustent en temps réel le niveau et la nature des exercices proposés à l'élève en fonction de ses performances. La deuxième famille recouvre les outils de génération et de synthèse de contenus — assistants conversationnels comme ChatGPT, outils de résumé, de traduction ou de génération d'exercices — qui modifient radicalement le rapport à la production de texte et de connaissance. La troisième famille comprend les systèmes d'évaluation et de reconnaissance — correction automatique, détection du plagiat, analyse des comportements d'apprentissage — qui transforment les modalités du jugement pédagogique.

Ces usages ne sont pas philosophiquement neutres. Ils reposent sur des présuppositions implicites concernant la nature de l'apprentissage, de la connaissance et du sujet apprenant. Les systèmes adaptatifs, par exemple, reposent sur une conception behavioriste et computationnelle de l'apprentissage comme traitement de l'information et renforcement des réponses

correctes. Cette conception, héritée des travaux de Skinner et du behaviorisme, tend à réduire l'apprentissage à ses aspects observables et mesurables, laissant de côté ses dimensions affectives, relationnelles et existentielles. Comme le critique Jerome Bruner, "une psychologie de l'éducation qui se réduit à la mesure des performances manque l'essentiel : le sens que l'apprenant donne à son activité" (Bruner 73).

Par ailleurs, le déploiement de l'IA en éducation s'inscrit dans un contexte d'économie politique qui mérite d'être interrogé. Les grandes plateformes d'IA éducative sont majoritairement développées par des entreprises privées dont les intérêts commerciaux ne coïncident pas nécessairement avec les finalités éducatives des institutions publiques. La collecte massive de données sur les comportements d'apprentissage des élèves, la dépendance croissante des systèmes éducatifs à des technologies propriétaires, et la concentration du pouvoir de définition des normes d'apprentissage dans les mains d'acteurs industriels constituent des enjeux de gouvernance démocratique de l'éducation que la philosophie politique ne peut ignorer. Comme l'avertit Evgeny Morozov, "la solutionnisme technologique tend à transformer des problèmes politiques et sociaux complexes en problèmes techniques supposément résolubles par des algorithmes" (Morozov 7).

II.2. Autonomie et hétéronomie : les risques d'un apprentissage algorithmiquement guidé

La tension centrale que l'IA introduit dans la philosophie de l'apprentissage est celle entre autonomie et hétéronomie. L'autonomie est classiquement définie, depuis Kant, comme la capacité du sujet à se donner à lui-même sa propre loi, à agir selon des principes qu'il a lui-même rationnellement adoptés. Dans le domaine de l'apprentissage, l'autonomie désigne la capacité de l'apprenant à diriger lui-même son processus d'acquisition des savoirs, à fixer ses objectifs, à réguler ses stratégies et à évaluer ses progrès. C'est cette autonomie qui, selon la perspective beauvoirienne, est la condition d'un apprentissage réellement émancipateur.

Or, les systèmes d'IA éducatifs, même les plus sophistiqués, tendent structurellement à réduire l'autonomie de l'apprenant en prenant en charge des fonctions qui lui appartiendraient dans un cadre pédagogique traditionnel : choix des contenus, séquençage

des apprentissages, évaluation des compétences, proposition de remédiation. Cette prise en charge, présentée comme une aide et une personnalisation, peut en réalité produire une forme d'hétéronomie algorithmique : le sujet apprenant se laisse guider par le système sans exercer sa propre capacité de jugement, de choix et de régulation. Philippe Meirieu met en garde contre ce risque : "Il y a une pédagogie de l'obstacle dont l'IA ne peut qu'affaiblir la portée si elle supprime systématiquement les difficultés avant même que l'élève ait eu l'occasion de les affronter" (Meirieu 56).

Cette question de l'autonomie est d'autant plus cruciale que les recherches en sciences cognitives de l'apprentissage ont mis en évidence l'importance de l'effort et de la résistance dans les processus d'acquisition. Le phénomène de « desirable difficulties » (difficultés souhaitables), théorisé par Robert Bjork, montre que les apprentissages les plus durables sont souvent ceux qui ont requis le plus d'effort de la part du sujet, et que les aides trop systématiques peuvent paradoxalement nuire à la consolidation des connaissances. "Faire moins d'erreurs lors de l'apprentissage ne garantit pas des performances supérieures à long terme" (Bjork 187). Sous l'angle beauvoirien, on pourrait dire que le sujet se constitue comme apprenant précisément dans la mesure où il affronte la résistance du monde — de la difficulté cognitive — et la surmonte par son propre effort.

II.3. La question du sens : ce que l'IA ne peut pas donner

Au-delà de la question de l'autonomie, la philosophie existentialiste de Beauvoir permet d'identifier une limite fondamentale des systèmes d'IA éducatifs : leur incapacité à donner du sens à l'apprentissage. Pour Beauvoir, comme pour l'ensemble de la tradition existentialiste, le sens n'est pas une donnée objective que l'on découvrirait dans les choses ou dans le savoir : il est le résultat d'un engagement subjectif, d'un projet qui oriente l'existence vers des fins librement choisies. "L'existence est absurde, c'est l'engagement qui lui donne sens" (Beauvoir, *Pour une morale* 123). Or, le sens de l'apprentissage — pourquoi apprendre, pour quoi faire, dans quelle perspective de vie — ne peut être algorithmiquement calculé ni fourni par un système d'IA.

Les recherches en psychologie de la motivation scolaire ont amplement documenté l'importance du sens dans les processus

d'apprentissage. Les travaux d'Edward Deci et Richard Ryan sur la théorie de l'autodétermination montrent que la motivation intrinsèque — apprendre pour le plaisir de comprendre, de créer, de se dépasser — est étroitement liée aux besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. "Les êtres humains ont un besoin naturel et inhérent de croissance psychologique et d'intégration" (Deci and Ryan 32). Cette motivation intrinsèque est menacée lorsque l'apprentissage devient principalement un processus de réponse à des stimuli algorithmiques, de satisfaction de critères de performance définis de l'extérieur, ou de navigation dans des parcours prédéfinis par des systèmes d'adaptation automatique.

La question du sens dans l'apprentissage à l'ère de l'IA renvoie également à la problématique de la vérité et de la connaissance. Les outils génératifs d'IA comme les grands modèles de langage produisent des textes qui ont l'apparence de la connaissance mais qui peuvent contenir des erreurs, des approximations ou des constructions plausibles sans fondement factuel — ce que les spécialistes nomment les « hallucinations ». Face à ces outils, l'apprenant doit développer des compétences critiques de vérification, de contextualisation et d'évaluation épistémique qui sont précisément les compétences les plus fondamentales de la formation intellectuelle. Comme le souligne Edgar Morin, "la connaissance de la connaissance doit être intégrée à tout acte de connaissance : c'est la vertu épistémologique fondamentale de l'être éduqué" (Morin 30). Cette métacognition critique est irréductible à toute délégation algorithmique.

III. Vers une éthique beauvoirienne de l'apprentissage émancipateur à l'ère de l'IA

III.1. La liberté comme fin de l'apprentissage : réaffirmer les finalités de l'éducation

Face aux transformations que l'IA introduit dans les conditions de l'apprentissage, la philosophie de l'éducation doit commencer par réaffirmer les finalités de l'éducation qui ne peuvent être réduites à des logiques d'optimisation algorithmique. Dans la tradition beauvoirienne, la finalité de l'éducation est la liberté : former des sujets capables d'exercer leur liberté de manière éclairée, responsable et engagée dans un monde commun. Cette liberté n'est pas seulement formelle — la liberté de choisir entre des

options prédéfinies — mais substantielle : la capacité de se constituer comme sujet, de se projeter dans des possibles et de contribuer à la transformation du monde.

Cette finalité émancipatrice de l'éducation était au cœur des Lumières. Kant la formulait comme le développement de la raison autonome : "L'éducation est l'art de développer dans l'individu toute la perfection dont sa nature est capable" (Kant 12). Condorcet y voyait la condition de la citoyenneté démocratique : une éducation qui ne forme que des exécutants efficaces, sans développer leur capacité de jugement critique et de délibération, trahit les promesses de la démocratie. À l'ère de l'IA, réaffirmer ces finalités émancipatrices signifie résister à la réduction de l'éducation à la formation de compétences immédiatement utilisables sur un marché du travail en mutation accélérée, et défendre une conception de l'apprentissage comme formation globale du sujet dans ses dimensions intellectuelle, éthique, esthétique et citoyenne.

Dans ce cadre, l'IA doit être conçue non comme une fin en elle-même, ni comme un substitut de la relation pédagogique, mais comme un outil au service des finalités émancipatrices de l'éducation. Comme le rappelle Neil Selwyn, spécialiste de la technologie éducative, "la question n'est pas de savoir si l'IA peut améliorer l'apprentissage, mais de définir préalablement ce que nous entendons par apprentissage et pour quelles finalités nous éduquons" (Selwyn 4). Cette question préalable des finalités est précisément celle que la philosophie beauvoirienne nous invite à poser avec insistance face à tout dispositif technologique qui prétend « optimiser » l'éducation.

III.2. Une pédagogie de la résistance et de l'effort : le rôle de la difficulté dans le devenir apprenant

Le cadre beauvoirien de la liberté en situation permet de valoriser philosophiquement ce que la pédagogie contemporaine tend parfois à minimiser sous l'influence des idéologies de la facilitation et de la personnalisation : le rôle constitutif de la difficulté et de l'effort dans la formation du sujet apprenant. Si le sujet apprenant se constitue dans la résistance du monde, si la liberté se conquiert sur les obstacles, alors une pédagogie qui supprimerait systématiquement les difficultés cognitives priverait le sujet de la condition même de son devenir.

Cette valorisation pédagogique de l'effort et de la résistance cognitive ne doit pas être confondue avec une apologie de la souffrance ou de la pédagogie punitive. La difficulté dont il est question est une difficulté ajustée, calibrée au niveau de développement proximal de l'apprenant — pour reprendre le concept de Vygotsky —, une difficulté qui représente un défi stimulant sans être écrasante. "La zone de développement proximal définit les fonctions qui sont en cours de maturation" (Vygotsky 86) : c'est dans cet espace entre ce que l'apprenant peut faire seul et ce qu'il peut accomplir avec guidance que se joue le devenir apprenant au sens beauvoirien.

Dans ce cadre, les outils d'IA peuvent jouer un rôle légitime s'ils sont conçus pour maintenir l'apprenant dans cette zone de développement proximal plutôt que pour faciliter systématiquement sa tâche. Un système d'IA pédagogiquement bien conçu ne fournit pas la réponse à la place de l'apprenant : il pose des questions, propose des pistes, offre des ressources qui permettent à l'apprenant de construire lui-même sa compréhension. Cette conception socratique de l'aide algorithmique — l'IA comme nouveau Socrate ? — est théoriquement séduisante, mais elle requiert une ingénierie pédagogique sophistiquée et une vigilance constante contre les dérives d'une assistance qui deviendrait substitution. La ligne est mince entre l'IA qui soutient le devenir apprenant et l'IA qui s'y substitue.

III.3. Pour une éthique du care numérique et de la citoyenneté algorithmique

La troisième dimension d'une éthique beauvoirienne de l'apprentissage à l'ère de l'IA concerne la responsabilité collective envers les conditions du devenir apprenant. Si le sujet apprenant est toujours situé dans des structures sociales qui conditionnent ses possibilités d'émancipation, alors une éthique de l'apprentissage ne peut être seulement individuelle : elle est nécessairement politique. Elle requiert de réfléchir aux conditions institutionnelles, économiques et technologiques qui favorisent ou entravent le devenir apprenant de tous les élèves, et notamment des plus défavorisés.

Dans ce contexte, la notion d'éthique du care, développée par Carol Gilligan et Nel Noddings, offre un complément précieux à la philosophie beauvoirienne. L'éthique du care insiste sur la

dimension relationnelle et contextuelle de la responsabilité morale : “La morale du care part de la prémisse que moi et les autres sont interdépendants” (Gilligan 74). Appliquée au champ de l’IA en éducation, cette éthique invite à interroger les effets concrets des systèmes algorithmiques sur la relation de soin pédagogique : comment les enseignants peuvent-ils maintenir une attention personnalisée à chaque élève lorsque leurs tâches éducatives sont de plus en plus médiatisées par des interfaces numériques ? Comment garantir que l’IA ne remplace pas le soin relationnel que seul un être humain peut offrir à un autre être humain en situation d’apprentissage ?

Enfin, la formation à une citoyenneté algorithmique critique constitue un enjeu éducatif fondamental que la philosophie beauvoirienne permet d’éclairer. Dans un monde où les algorithmes orientent de plus en plus les décisions qui affectent nos vies — recrutement, crédit, santé, justice —, l’école doit former des citoyens capables de comprendre, de questionner et de résister aux logiques algorithmiques. Cette éducation à l’esprit critique numérique est une déclinaison contemporaine de l’idéal beauvoirien d’émancipation : apprendre à ne pas subir passivement les structures qui nous conditionnent, mais à les comprendre, à les critiquer et à agir pour les transformer. Comme le conclut Yann LeCun, l’un des pionniers de l’apprentissage profond, dans une tout autre perspective mais avec une intuition convergente, “la vraie intelligence — humaine ou artificielle — n’est pas l’optimisation mais la capacité à se fixer des buts, à remettre en question les buts qu’on nous donne” (LeCun 214). C’est bien là l’enjeu ultime d’une éducation à la hauteur des défis de l’ère algorithmique.

Conclusion

Le détour par la philosophie de Simone de Beauvoir pour penser l’apprentissage à l’ère de l’intelligence artificielle n’est pas un exercice d’érudition anachronique. Il révèle au contraire une extraordinaire actualité de la pensée beauvoirienne pour les défis pédagogiques de notre temps. En posant que l’on ne naît pas apprenant mais qu’on le devient, nous avons défendu une conception constructiviste, existentielle et émancipatrice de l’apprentissage qui s’oppose à toute réduction du sujet apprenant à un profil algorithmique, à un ensemble de données de

performance, ou à un consommateur de contenus numériques personnalisés.

La pensée de Beauvoir nous a permis d'identifier trois tensions philosophiques majeures que l'IA introduit dans le champ éducatif : la tension entre liberté et hétéronomie algorithmique, la tension entre sens existentiel et optimisation computationnelle de l'apprentissage, et la tension entre relation pédagogique intersubjective et médiation technologique. Ces tensions ne sont pas insurmontables : elles peuvent être productives si elles orientent une réflexion critique sur les usages pédagogiques de l'IA et sur les conditions d'un déploiement éthique de ces technologies en éducation.

Une éthique beauvoirienne de l'apprentissage à l'ère de l'IA n'est ni technophobe ni technophile : elle est exigeante. Elle demande que l'on commence toujours par clarifier les finalités de l'éducation avant de déployer des outils technologiques, que l'on préserve et cultive l'autonomie, l'effort et la capacité critique du sujet apprenant, que l'on maintienne la centralité de la relation pédagogique humaine, et que l'on forme les élèves à une citoyenneté algorithmique critique et émancipée. En un mot, elle demande que l'IA soit mise au service du devenir libre des sujets apprenants, et non l'inverse.

En définitive, si Simone de Beauvoir nous a légué la formule "on ne naît pas femme, on le devient", c'est peut-être à nous, philosophes et pédagogues de l'ère numérique, qu'il revient d'affirmer avec la même vigueur : on ne naît pas apprenant, on le devient — et il appartient à l'école, fût-elle augmentée par l'intelligence artificielle, de garantir que ce devenir reste une conquête libre, critique et digne de l'être humain.

Bibliographie

ACHELARD Gaston, 1938. *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Vrin, Paris.

BEAUVOIR Simone de, 1947. *Pour une morale de l'ambiguïté*, Gallimard, Paris.

BEAUVOIR Simone de, 1949. *Le Deuxième Sexe. Tome II : L'Expérience vécue*, Gallimard, Paris.

BJORK Robert A., 1994. « Memory and Metamemory Considerations in the Training of Human Beings », in METCALFE Janet et SHIMAMURA Arthur P. (dir.), *Metacognition: Knowing about Knowing*, MIT Press, Cambridge, pp. 185-205.

BOURDIEU Pierre, 1979. *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.

BRUNER Jerome, 1996. *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge.

BUBER Martin, 1938. *Je et Tu*, Aubier, Paris.

DECI Edward et RYAN Richard, 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York.

DEWEY John, 1916. *Democracy and Education*, Macmillan, New York.

DESMURGET Michel, 2020. « Numérique et apprentissage : ce que disent les sciences cognitives », *Le Débat*, n° 210, pp. 104-118.

FEENBERG Andrew, 2019. « Théorie critique de la technologie et éducation », *Éducation et Sociétés*, n° 43, pp. 23-38.

FLIPO Fabrice, 2020. « L'intelligence artificielle est-elle une intelligence ? Enjeux philosophiques et éducatifs », *Revue française de pédagogie*, n° 206, pp. 5-18.

GILLIGAN Carol, 1982. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge.

HOLMES Wayne, BIALIK Maya et FADEL Charles, 2019. « Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning », in HOLMES Wayne (dir.), *Artificial Intelligence in Education*, Center for Curriculum Redesign, Boston, pp. 1-46.

KANT Emmanuel, 1803. *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris, 2004.

LECUN Yann, 2022. *Quand la machine apprend. La révolution des neurones artificiels et de l'apprentissage profond*, Odile Jacob, Paris.

MARTY Robert, 2021. « L'intelligence artificielle face au sens : une limite irréductible », *Archives de Philosophie*, tome 84, n° 3, pp. 127-148.

MEIRIEU Philippe, 2018. *Faire l'École, faire la classe*, ESF Éditeur, Paris.

MORIN Edgar, 1999. *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil/UNESCO, Paris.

MOROZOV Evgeny, 2014. *Pour tout résoudre cliquez ici. L'aberration du solutionnisme technologique*, FYP Éditions, Paris.

NODDINGS Nel, 1984. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley.

OCDE, 2023. *L'IA et l'avenir de l'éducation : piloter l'apprentissage dans un monde intelligent*, Éditions OCDE, Paris.

SARTRE Jean-Paul, 1943. *L'Être et le Néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Gallimard, Paris.

SARTRE Jean-Paul, 1945. *L'Existentialisme est un humanisme*, Nagel, Paris.

SELWYN Neil, 2019. *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*, Polity Press, Cambridge.

TRICOT André et CHESNÉ Jean-François, 2020. « Numérique et apprentissages scolaires. Rapport de synthèse », Cnesco, Paris.

UNESCO, 2021. *Recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle*, UNESCO, Paris.

UNESCO, 2022. *K-12 AI Curricula: A Mapping of Government-endorsed AI Curricula*, UNESCO, Paris.

COMMISSION EUROPÉENNE, 2021. *Livre blanc sur l'intelligence artificielle : une approche européenne axée sur l'excellence et la confiance*, Commission européenne, Bruxelles.

VYGOTSKY Lev Semionovitch, 1934. *Pensée et Langage*, La Dispute, Paris, 1997.

WINNICOTT Donald W., 1971. « L'environnement et les processus de maturation », in *Jeu et Réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, Paris, 1975, pp. 61-83.