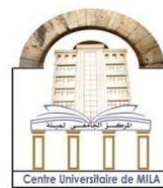


République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Centre universitaire Abelhafid BOUSSOUF – Mila

Institut des Lettres et Langues Etrangères

Département des Langues Etrangères

Filière : Langue Française

Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de master en sciences du langage

**Représentations et usages de l'intelligence
artificielle dans les pratiques rédactionnelles
universitaires.**

Cas des étudiants de la troisième année Information

De l'université Constantine 3

Présenté par

Boutarichet Imen
Dif Noudjoud

Sous la direction de:

Dre.MESSAOUR Loubna

Jury de soutenance

Année universitaire 2024/2025

Dédicace

Je dédie ce travail à :

Mes chers parents

Mes frères et sœurs

Mon mari

Ma fille

Tous mes amis.

Noudjoud

Dédicace

À mon cher grand-père, homme de sagesse et au grand cœur

À ma chère grand-mère

À ma mère qui m'a toujours encouragée

À mon père, pilier de ma vie et modèle de persévérance

À mon frère et à mes sœurs

À tous ceux qui m'ont donné l'envie d'avancer

Imen

Remerciements

En tout premier lieu, nous remercions Allah, tout puissant, de nous avoir guidées, éclairé notre chemin et de nous avoir donné l'audace pour dépasser toutes les difficultés ainsi que nous permis de réaliser ce modeste travail.

Un grand merci est dédié à notre encadrante du mémoire, Dre. MESSAOUR Loubna, pour sa disponibilité et la confiance qu'elle Nous 'a accordée. Nous avons profité pendant tout au long de cette année, du savoir et des précieux conseils dont nous avons pu bénéficier au cœur de nombreuses discussions qui nous a permis de mener à bien ce travail.

Nous adressons Également nos sincères remerciements à nos parents pour leur indéniable soutien financier et moral et leur désir ardent de nous voir réussir.

Nos remerciements se dirigent ensuite aux membres du jury d'avoir accepté cette tâche et pour le temps consacré à juger ce travail.

Déclaration

1. Ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par l'arrêté N°933 du 28 juillet 2016 fixant les règles relatives à la prévention et la lutte contre le plagiat.
3. Les citations reprises mot à mot d'autres auteurs figurent entre guillemets avec la mention, en bas de page, du nom de l'auteur, l'ouvrage et la page.

Nom : Prénom: signature:

Nom : Prénom: signature:

Résumé

La présente étude s'attache à analyser les représentations sociales et les usages de l'intelligence artificielle (IA) dans les pratiques rédactionnelles des étudiants de troisième année Information de l'université Constantine 3. S'inscrivant dans le cadre théorique des représentations sociales (S.Moscovici, J.C.Abric), Cette recherche vise, d'une part, à étudier la construction par les étudiants de leur perception de l'intelligence artificielle ainsi que l'impact de cette perception sur leurs pratiques rédactionnelles ; et, d'autre part, à analyser les divergences entre ces représentations étudiantes et celles des enseignants. À travers une approche méthodologique mixte, combinant un questionnaire auprès des étudiants et des entretiens semi-directifs avec les enseignants, l'étude met en lumière une représentation utilitariste et fonctionnelle de l'IA chez les étudiants, contrastant avec une vision plus critique et prudente chez les enseignants.

Mots clés

Représentations , intelligence artificielle , pratiques rédactionnelles, approche mixte.

Abstract

This study aims to analyze the social representations and uses of artificial intelligence (AI) in the writing practices of third-year Information Science students at Constantine 3 University. Framed within the theoretical perspective of social representations (S. Moscovici, J.C. Abric), this research seeks, on the one hand, to examine how students construct their perception of artificial intelligence and how this perception influences their writing practices; and on the other hand, to explore the divergences between these student representations and those held by faculty members. Through a mixed-methods approach, combining a student questionnaire and semi-structured interviews with teachers, the study highlights a utilitarian and functional representation of AI among students, contrasting with a more critical and cautious stance observed among educators.

Key words

Représentations, Artificial Intelligence (AI), Writing Practices, Mixed-Methods Approach

ملخص

تسعى هذه الدراسة إلى تحليل التمثيل الاجتماعي واستخدامات الذكاء الاصطناعي (AI) في الممارسات الكتابية لدى طلبة السنة الثالثة، تخصص إعلام، بجامعة قسنطينة 3. وانطلاقاً من الإطار النظري للتمثيل الاجتماعي (سيرج موسكوفيتشي، جان-كلود أبريك)، تهدف هذه الدراسة، من جهة، إلى دراسة كيفية تشكّل تصوّر الطلبة للذكاء الاصطناعي وأثر هذا التصرّو على ممارساتهم الكتابية؛ ومن جهة أخرى، إلى تحليل الفجوات بين تمثيلات الطلبة وتمثيلات الأساتذة. ومن خلال مقارنة منهجية مختلطة تجمع بين استبيان موجّه للطلبة ومقابلات شبه موجهة مع الأساتذة، تسلط الدراسة الضوء على تمثّل نفعي ووظيفي للذكاء الاصطناعي لدى الطلبة، يقابله تمثّل نقدي وأكثر حذرًا لدى الأساتذة.

الكلمات المفتاحية:

التمثّل، الذكاء الاصطناعي، الممارسات الكتابية، المقاربة المختلطة.

Table des matières

Dédicace	
Remerciements	
Liste des schémas et des graphiques	
Résumé	
Introduction générale	1

Chapitre 1

Cadrement théorique et méthodologique de la recherche

Introduction.....	6
I Ancrage théorique de la recherche	6
1. Intelligence artificielle : définitions, évolutions et enjeux.....	6
1.1. Définitions de l'intelligence artificielle	6
1.2. Évolution historique et technologique de l'IA.....	7
1.3. Enjeux cognitifs, pédagogiques et éthiques en contexte académique	7
2. Pratiques rédactionnelles universitaires : définitions, enjeux et transformations"	8
2.1. Définition et caractéristiques de l'écriture universitaire.....	8
2.2. L'écriture comme outil d'apprentissage et d'évaluation	9.
2.3. Évolution des pratiques rédactionnelles à l'ère du numérique	9
3. Théorie des représentations sociales.....	10.
3.1. Origines et définitions.....	10
3.2. Structure et fonctionnement.....	11
3.3. Fonctions des représentations sociales.....	11
3.4. Intérêt de ce cadre pour notre recherche	12
4. Revue de la littérature et positionnement de la recherche.....	13
4.1. Usage de l'intelligence artificielle en contexte universitaire	14
4.2. Apport de ces travaux à la présente recherche.....	15
4.3. Originalité et contribution de l'étude	16
II Ancrage méthodologique.....	17
1. Approche mixte : quantitative et qualitative.....	17
2. Outils de collecte : questionnaire et entretien semi-directif	18
3. Définition de la population cible.....	19

4. Constitution du corpus et collecte des données	20
5. Difficultés et obstacles rencontrés.....	21
Conclusion.....	21

Chapitre 2

Analyse des données recueillies

Introduction	23
I. Analyse des données quantitatives : questionnaires.....	23
1. Profil général des répondants.....	23
1.1. Répartitionnnn par sexe	24
1.2. Répartition par tranche d'âge.....	25
1.3. Niveau de compétences numériques.....	26
2. Usages de l'IA dans les pratiques rédactionnelles	27
2.1. Utilisation déclarée des outils d'IA	27
2.2. Tâches confiées à l'IA.....	28
2.3. Travaux académiques concernés par l'IA.....	30
3. Représentations étudiantes de l'IA.....	32
3.1. Représentations générales de l'IA	33
3.2. Substitution des compétences humaines.....	34
3.3. Compatibilité avec les exigences académique.....	36
3.4. Avantages attribués à l'IA	37
3.5. Risques ou limites de l'IA	38
3.6. IA et la progression en rédaction universitaire	40
4. Vision éthique de l'utilisation de l'IA.....	41
4.1. Usage de l'IA en classe	42
4.2. Statut de l'IA dans les devoirs	43
4.3. Formation sur l'IA	44
5. Synthèse des tendances majeures observées	45
II. Analyse des données qualitatives : entretiens semi-directifs	46
1. Noyau central :L'IA comme outil d'efficacité et de correction.....	47
2. Eléments périphériques : Diversité, contradictions et Ambivalences	48
3. Culpabilité et ambivalence morale.....	49

4. Les fonctions sociales des représentations	49
5. L'influence du contexte disciplinaire	50
6. L'IA comme objet social instable et en cours de normalisation	50
III. Lecture croisée des résultats.....	51
1. Usage pratique et ambivalence.....	52
2. Doutes éthiques et moraux.....	52
3. Besoin d'encadrement partagé	53
4. Écriture : outil ou construction ?.....	54
5. Enjeux et perspectives.....	55
Conclusion	55
Conclusion générale.....	56
Bibliographie	
Annexes	

Introduction générale

Introduction générale

L'intelligence artificielle (IA) constitue aujourd'hui l'un des vecteurs majeurs de transformation des pratiques humaines, redéfinissant en profondeur les modes traditionnels d'acquisition du savoir, de production de contenu et de communication. Dans ce contexte de mutation accélérée, l'enseignement supérieur et plus particulièrement les disciplines liées à l'information, à la communication et au journalisme se trouve confronté à une recomposition de ses fondements. Désormais, l'acte d'écrire, longtemps considéré comme l'expression d'un raisonnement personnel, se voit partiellement reconfiguré par des dispositifs automatisés capables de générer, corriger ou reformuler des textes. Comme le souligne à juste titre L. Floridi (2019.7), « *l'intelligence artificielle transforme radicalement nos modes de pensée, d'apprentissage et de communication* », révélant ainsi l'ampleur des changements à l'œuvre dans les espaces éducatifs et professionnels.

Parmi les outils les plus emblématiques de cette nouvelle ère, les assistants d'écriture, les correcteurs intelligents ou les générateurs de texte tels que ChatGPT, Grammarly ou Quillbot s'intègrent de plus en plus dans les pratiques rédactionnelles des étudiants. Ceux-ci y trouvent une aide précieuse pour formuler leurs idées, structurer leurs propos ou améliorer leur style. Toutefois, cette évolution, loin d'être purement technique, soulève des préoccupations croissantes : risque de dépendance technologique, fragilisation de la créativité individuelle, ou encore menace sur l'intégrité académique. Comme le rappelle Boudon (2021.45), « *l'intégration des technologies d'intelligence artificielle dans les pratiques éducatives pose des questions éthiques et pédagogiques cruciales, notamment concernant le développement des compétences personnelles des étudiants* ».

C'est dans ce contexte de tension entre potentialités techniques et enjeux pédagogiques que s'inscrit la présente recherche. Celle-ci s'attache à analyser la manière dont les étudiants, futurs professionnels de l'information, perçoivent l'usage de l'intelligence artificielle dans leurs pratiques rédactionnelles universitaires. Autrement dit, il s'agit de cerner les logiques sous-jacentes à leur appropriation des outils d'IA : les perçoivent-ils comme de simples soutiens techniques, comme des substituts à certaines tâches intellectuelles, ou comme des dispositifs menaçant l'acquisition autonome de compétences rédactionnelles ? Ces

Introduction générale

représentations prennent d'autant plus de sens que ces étudiants sont appelés à évoluer, à court terme, dans des milieux professionnels (journalisme, communication, rédaction web) où l'IA s'impose déjà comme une réalité incontournable.

L'Université Constantine 3 offre, à cet égard, un terrain d'étude particulièrement pertinent. En effet, les étudiants en troisième année Information y sont formés à des métiers où l'écriture constitue à la fois un outil d'apprentissage et une compétence professionnelle essentielle. Dans cette filière, la montée en puissance de l'IA soulève des enjeux concrets : automatisation de la production de contenus, vérification des sources, standardisation des formats rédactionnels, mais aussi risques de normalisation et de perte d'esprit critique.

Dans cette perspective, l'objectif de cette étude est d'identifier les représentations que les étudiants de troisième année Information construisent autour de l'intelligence artificielle dans leurs pratiques rédactionnelles, et d'évaluer l'impact de ces représentations sur leur rapport à l'écriture académique et professionnelle. Il s'agit également d'apporter un éclairage sur les tensions perçues entre l'utilité fonctionnelle de ces outils et les défis qu'ils posent en matière de formation intellectuelle et d'éthique professionnelle.

Face à l'essor rapide des technologies d'intelligence artificielle dans les domaines liés à la production de contenu, une question centrale se pose : Comment les étudiants universitaires en information perçoivent-ils l'usage de l'intelligence artificielle dans la rédaction académique, et quelles répercussions ces perceptions ont-elles sur leur manière d'écrire, d'apprendre et de se projeter professionnellement ?

Afin de mieux cerner les dimensions de cette problématique, deux questions de recherche principales ont été formulées :

- Quelles représentations les étudiants de troisième année Information se font-ils de l'usage de l'intelligence artificielle dans la rédaction universitaire et dans leur futur métier ?
- Dans quelle mesure perçoivent-ils l'IA comme un outil d'appui ou comme une menace pour le développement de leurs compétences rédactionnelles et professionnelles ?

Introduction générale

De ce fait, deux hypothèses sont proposées pour orienter l'analyse et apporter des éléments de réponse aux questions de recherche précédemment formulées.

:

- Il est probable que les étudiants considèrent l'intelligence artificielle comme un outil utile et complémentaire, capable d'alléger certaines tâches rédactionnelles sans pour autant remplacer les compétences humaines fondamentales telles que la pensée critique, la créativité ou la vérification de l'information.
- Nous supposons, aussi, que les étudiants bien que conscients des avantages pratiques offerts par ces technologies, expriment également des réserves, en particulier face à une possible dépendance technologique, perçue comme un frein au développement autonome de leurs compétences et comme un enjeu éthique pour leur avenir professionnel.

Pour étudier ces représentations, la recherche s'appuie sur le cadre théorique des représentations sociales, tel qu'élaboré par Serge Moscovici (1961) et développé par Jean-Claude Abric à travers la théorie du noyau central. Cette approche permet d'identifier les éléments stables et périphériques qui structurent la perception collective d'un objet social nouveau, ici, l'IA, en lien avec les pratiques et les contextes d'usage.

Sur le plan empirique, cette recherche adopte une approche méthodologique mixte, combinant des outils quantitatifs et qualitatifs afin de saisir avec nuance les représentations étudiantes relatives à l'usage de l'intelligence artificielle dans les pratiques rédactionnelles.

La dimension quantitative s'appuie sur un questionnaire, administré à 105 étudiants inscrits en troisième année Information à l'Université Constantine 3. L'objectif était de recueillir des données sur leurs pratiques effectives des outils d'IA, leurs perceptions quant aux apports et limites de ces technologies dans le contexte académique, ainsi que leurs attitudes vis-à-vis de leur utilisation dans un cadre professionnel futur.

En complément, l'étude intègre une démarche qualitative à travers trois entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants issus de spécialités différentes

Introduction générale

: sciences de l'information, langue anglaise et informatique. Ces échanges ont permis de recueillir des analyses pédagogiques et des réflexions critiques sur les usages observés chez les étudiants, mais aussi sur les enjeux éthiques, cognitifs et didactiques liés à l'introduction croissante de l'IA dans l'univers académique.

Ce dispositif articulé permet ainsi de croiser les regards entre étudiants et enseignants, et de mieux comprendre les dynamiques d'appropriation et de résistance autour des technologies d'intelligence artificielle dans les pratiques d'écriture universitaires.

Enfin, ce travail se structure en deux chapitres complémentaires. D'une part, le premier chapitre présente le cadrage théorique et méthodologique, en définissant les concepts clés liés à l'intelligence artificielle, aux représentations sociales et aux pratiques rédactionnelles, tout en exposant la stratégie de recherche adoptée. D'autre part, le deuxième chapitre est consacré à l'analyse des données empiriques, à leur mise en perspective théorique, ainsi qu'à une discussion des enjeux pédagogiques, professionnels et éthiques soulevés par l'usage croissant de l'IA dans l'enseignement supérieur

Chapitre 01 :
*Cadrage théorique et
méthodologique de la
recherche*

Introduction

Comprendre les représentations et les usages de l'intelligence artificielle dans un contexte universitaire nécessite de s'appuyer sur un cadre théorique solide et une démarche méthodologique rigoureuse. Ce premier chapitre mobilise ainsi un référentiel conceptuel centré sur la théorie des représentations sociales, élaborée par Serge Moscovici et enrichie par Jean-Claude Abric, afin d'analyser la manière dont l'intelligence artificielle est perçue, comprise et intégrée dans les pratiques rédactionnelles des étudiants. Cette approche est complétée par des apports issus de la didactique de l'écriture, de la sociologie des usages numériques, ainsi que par les réflexions contemporaines sur les enjeux éthiques et cognitifs liés à l'autonomisation des apprentissages à l'ère du numérique. Ce chapitre vise également à définir les concepts clés structurant notre recherche, à savoir l'intelligence artificielle, l'écriture universitaire et les représentations sociales, tout en proposant une revue critique de travaux antérieurs ayant exploré l'introduction de l'IA dans l'enseignement supérieur, notamment dans les pratiques liées à la rédaction académique. Enfin, la seconde partie du chapitre est consacrée à la présentation de la méthodologie adoptée. Il s'agit d'une approche mixte, articulant des outils quantitatifs (questionnaire) et qualitatifs (entretiens semi-directifs), visant à croiser les perceptions des étudiants et des enseignants.

III Ancrage théorique de la recherche

5. Intelligence artificielle : définitions, évolutions et enjeux

5.1. Définitions de l'intelligence artificielle

L'intelligence artificielle (IA) est un concept aux multiples dimensions, mêlant informatique, cognition, logique et philosophie. Selon le Dictionnaire Larousse (2024), elle désigne « *l'ensemble des théories et des techniques mises en œuvre en vue de réaliser des machines capables de simuler l'intelligence humaine* ».

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

». Le Dictionnaire encyclopédique de l'informatique (2022, p. 91) la définit comme « *un domaine de recherche en informatique visant à concevoir des programmes capables d'actions ou de raisonnements jugés intelligents par des humains* ».

Le chercheur J. McCarthy (1955), à l'origine du terme, décrit l'IA comme « *la science et l'ingénierie de la fabrication de machines intelligentes, spécialement de programmes informatiques intelligents* ». Plus récemment, S. Russell et P. Norvig (2016.2) proposent une définition fonctionnelle : « *l'étude des agents qui perçoivent leur environnement et agissent de manière à maximiser leurs chances de succès* » (p. 2).

Ces approches montrent que l'IA ne se limite pas à une automatisation d'actions, mais implique des capacités simulées de perception, d'apprentissage, de raisonnement et d'adaptation à l'environnement.

5.2. Évolution historique et technologique de l'IA

L'histoire de l'IA peut être divisée en trois grandes périodes. D'abord, une phase symbolique (années 1950–1970), centrée sur la formalisation de la logique humaine en règles. Ensuite, une période dominée par les modèles connexionnistes (années 1980–2000), avec l'essor des réseaux de neurones. Enfin, l'ère contemporaine (depuis les années 2010), marquée par l'essor du deep learning et des applications massivement déployées grâce au big data et à la puissance de calcul.

Aujourd'hui, des outils comme ChatGPT, Grammarly, Gemini, Perplexity ou Notion AI illustrent la montée de l'IA générative, capable de produire du texte, de reformuler des phrases ou encore de traduire automatiquement. Cette évolution marque un tournant dans les pratiques éducatives, car l'IA devient un dispositif d'assistance cognitive omniprésent dans les environnements numériques d'apprentissage. Selon L. Floridi (2019.7), « l'intelligence artificielle transforme radicalement nos modes de pensée, d'apprentissage et de communication » soulignant que les effets de cette révolution technologique dépassent le cadre fonctionnel pour interroger nos manières d'apprendre et de produire du sens.

5.3. Enjeux cognitifs, pédagogiques et éthiques en contexte académique

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

L'usage de l'IA dans le contexte universitaire soulève plusieurs enjeux cruciaux. Du point de vue pédagogique, elle permet aux étudiants d'améliorer la qualité linguistique, stylistique et méthodologique de leurs productions écrites. Certains y voient un outil d'émancipation, notamment pour ceux qui rencontrent des difficultés dans l'expression écrite ou la structuration d'un raisonnement.

Cependant, cette potentialité s'accompagne de dérives. T. Karsenti (2018, pp. 118–119) met en garde contre les risques d'une dépendance excessive : « l'IA peut devenir un obstacle à l'apprentissage si elle est utilisée comme une béquille plutôt qu'un levier ». De même, L.Sijing & Y.Lan (2018) insistent sur la nécessité de préserver l'autonomie cognitive et la capacité de jugement critique des apprenants.

D'un point de vue éthique, les questions de plagiat, de manque de transparence, de véracité des données générées ou de propriété intellectuelle restent au cœur des débats. L'UNESCO (2021) rappelle dans sa Recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle que l'éducation doit s'appuyer sur des usages responsables, transparents et centrés sur le développement humain.

Ainsi, au sein de l'université, l'IA ne peut être considérée comme un simple outil neutre. Elle devient un objet socio-technique qui transforme les normes de légitimité académique, la posture de l'apprenant et les critères d'évaluation du savoir

6. Pratiques rédactionnelles universitaires : définitions, enjeux et transformations"

6.1. Définition et caractéristiques de l'écriture universitaire

L'écriture universitaire dépasse la simple transcription d'idées : elle constitue un processus complexe visant à construire des savoirs, à structurer la pensée et à s'inscrire dans une communauté scientifique. Selon C. Delcambre(2002.19), « *écrire à l'université, c'est apprendre à s'inscrire dans une culture référentielle, à maîtriser des normes discursives et des genres textuels, tout en adoptant une posture épistémique spécifique* »

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

Cette pratique mobilise diverses compétences, telles que l'analyse critique, l'argumentation rigoureuse, la maîtrise linguistique et le respect des conventions méthodologiques. Elle s'exprime à travers une variété de genres académiques : dissertations, commentaires, synthèses, mémoires ou articles scientifiques.

Par ailleurs, Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2024) définit la rédaction comme « *l'action de produire un texte selon des règles établies, en veillant à l'ordre, la clarté et la cohérence* », soulignant ainsi le caractère délibéré et structuré de cette activité. La rédaction ne se réduit pas à la simple transcription d'idées, mais implique une organisation réfléchie et le respect de normes formelles, notamment en contexte universitaire, où la syntaxe, la grammaire et la structure argumentative sont cruciales. L'importance accordée à l'ordre, à la clarté et à la cohérence garantit une progression logique des idées, une communication précise et une unité du discours, éléments essentiels pour convaincre et démontrer une pensée critique. Cette définition, bien que classique, doit aujourd'hui intégrer les transformations induites par les outils numériques et l'intelligence artificielle, qui modifient les modalités de production textuelle tout en conservant les exigences fondamentales de qualité et de rigueur. Ainsi, la rédaction demeure un processus normé et réfléchi, essentiel à la réussite académique.

6.2. L'écriture comme outil d'apprentissage et d'évaluation

Au sein de l'université, l'écriture joue un rôle central dans l'appropriation des connaissances et le développement de l'autonomie intellectuelle. J. L. Lebrave (2003.73) souligne que « *l'écriture constitue à la fois un moyen d'apprentissage, un instrument d'évaluation et un vecteur d'intégration dans la communauté scientifique* »

Ainsi, rédiger revient à formaliser une pensée critique, structurer un raisonnement cohérent et démontrer la compréhension approfondie d'un sujet.

Il faut également noter que l'écriture universitaire n'est jamais neutre : elle traduit des rapports spécifiques au savoir et à l'institution. F. Reuter (1996.102) rappelle que « *l'écriture est un espace d'appropriation, de résistance ou de reproduction des savoirs académiques* »

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

1.2.3. Les difficultés rencontrées par les étudiants

Malgré son importance, la rédaction académique constitue une source importante de difficultés pour de nombreux étudiants. Ces obstacles peuvent être linguistiques (manque de maîtrise de la langue d'enseignement), méthodologiques (organisation du texte, citation des sources) ou cognitifs (construction de la pensée, esprit critique).

Comme le constate C. Barré-De Miniac (2000.41), *«les étudiants intègrent l'université sans avoir été suffisamment préparés aux exigences spécifiques de l'écriture»*. Ce déficit est accentué dans des contextes plurilingues, tels que l'Algérie, où la langue d'enseignement est souvent une langue étrangère.

Dans ce cadre, des études comme celle de O. Heddouche (2024) montrent que les étudiants recourent de plus en plus aux outils d'intelligence artificielle pour pallier des lacunes linguistiques et méthodologiques dans leurs travaux académiques.

6.3. Évolution des pratiques rédactionnelles à l'ère du numérique

L'avènement du numérique a profondément transformé les pratiques rédactionnelles dans le milieu universitaire. L'écriture, traditionnellement perçue comme une activité individuelle, statique et linéaire, tend aujourd'hui à devenir un processus plus interactif, dynamique et collaboratif, fortement médiatisé par les technologies numériques.

Premièrement, les outils numériques facilitent la production textuelle en automatisant certaines tâches laborieuses. Les correcteurs orthographiques et grammaticaux, les logiciels de gestion bibliographique (Zotero, EndNote), ainsi que les plateformes collaboratives (Google Docs, Overleaf) permettent aux étudiants et aux chercheurs de gagner en efficacité et en rigueur dans l'élaboration de leurs écrits (N. Selwyn, 2016.87). Ces outils contribuent à la standardisation des pratiques, tout en favorisant le travail en réseau, la co-construction des savoirs et la mutualisation des ressources documentaires.

Deuxièmement, l'émergence des technologies d'intelligence artificielle (IA) générative, notamment les systèmes de traitement automatique du langage

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

naturel tels que ChatGPT, marque une rupture qualitative dans l'assistance à la rédaction. Ces outils sont capables non seulement de corriger, mais aussi de générer du contenu, de reformuler, d'enrichir le style ou encore d'organiser les idées. Comme l'indiquent S.Clément et al. (2023.54), *« l'intelligence artificielle offre une aide potentiellement révolutionnaire en matière de rédaction, mais soulève également des défis importants quant à la validité, l'éthique et l'autonomie des apprenants »*.

Cette révolution technologique suscite plusieurs enjeux majeurs. D'une part, l'automatisation de certaines étapes de la rédaction peut contribuer à libérer du temps cognitif, permettant aux étudiants de se concentrer davantage sur la réflexion critique et l'argumentation. D'autre part, elle risque d'engendrer une dépendance excessive à ces outils, au détriment du développement des compétences langagières et méthodologiques fondamentales (Y.Zhao et N. Kemp, 2022, p. 101).

En outre, la question de la fiabilité et de la validité des contenus générés par l'IA est centrale. Si ces systèmes sont capables de produire des textes cohérents et stylistiquement satisfaisants, ils peuvent néanmoins introduire des erreurs factuelles, des biais ou des approximations, ce qui nécessite une vigilance constante de la part des utilisateurs et des enseignants (M.Gacemi, 2024).

Par ailleurs, cette mutation invite à repenser les modalités d'enseignement de l'écriture universitaire. L'intégration de l'IA et des outils numériques dans les pratiques pédagogiques doit s'accompagner d'une réflexion éthique approfondie, notamment sur la question du plagiat, de l'originalité intellectuelle et de la transparence dans l'usage des technologies (O.Heddouche, 2024). Selon T.Karsenti (2018.118), il importe de *« trouver un juste équilibre entre préservation des savoir-faire traditionnels et exploitation judicieuse des nouvelles opportunités offertes par le numérique »*.

Enfin, ces transformations appellent à une redéfinition des compétences rédactionnelles à acquérir par les étudiants, qui devront désormais conjuguer maîtrise des savoirs disciplinaires, capacités critiques, et compétences numériques avancées. La formation à une utilisation responsable, critique et éthique des technologies numériques devient une priorité dans les cursus universitaires (F. Larose et A. Leclerc, 2021).

7. Théorie des représentations sociales

7.1. Origines et définitions

La théorie des représentations sociales a été introduite par Serge Moscovici dans son ouvrage fondateur *La psychanalyse, son image et son public* (1961). Selon lui, une représentation sociale est une forme de savoir socialement élaboré qui permet aux individus de comprendre le monde qui les entoure, d'échanger à propos de ce monde, et d'y agir.

« Une représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et contribuant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (S.Moscovici, 1961. 18).

Les représentations sociales permettent donc de rendre familier ce qui est nouveau ou inconnu, en inscrivant des objets émergents – comme l'intelligence artificielle – dans des catégories de pensée accessibles, mobilisables et partagées par un groupe.

7.2. Structure et fonctionnement

Cette théorie a été approfondie par Jean-Claude Abric, qui a proposé une modélisation structurale de la représentation sociale, autour de deux dimensions complémentaires :

- Le **noyau central**, composé d'éléments stables, consensuels et fortement liés aux valeurs fondamentales du groupe social. Il organise la représentation et lui donne son sens profond.
- Les **éléments périphériques**, plus souples, qui assurent l'adaptation de la représentation aux contextes spécifiques, aux expériences individuelles ou aux évolutions sociales.

« Le noyau central donne sa signification et sa cohérence à la représentation ; il reflète les valeurs collectives et les pratiques sociales du groupe » (J.C.Abric, 1994, .20).

Dans notre étude, ce modèle permet de distinguer, par exemple, les représentations de l'IA considérées comme essentielles (outil d'assistance, menace

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

pour l'autonomie, gain de temps), des éléments plus variables, influencés par les pratiques individuelles ou les disciplines d'enseignement (niveau de maîtrise, fréquence d'usage, utilité perçue).

7.3. Fonctions des représentations sociales

Les représentations sociales remplissent plusieurs fonctions qui les rendent particulièrement utiles pour l'analyse des comportements en contexte éducatif. Abric (1994) identifie trois fonctions principales :

- **Fonction de savoir** : elles permettent aux individus d'organiser leurs connaissances sur un objet, ici l'intelligence artificielle.
- **Fonction d'orientation** : elles guident les attitudes et les comportements, en déterminant les façons d'agir face à l'objet représenté.
- **Fonction d'identité** : elles participent à la construction de l'identité sociale, en positionnant l'individu par rapport à son groupe d'appartenance.

Ainsi, les représentations que les étudiants construisent à propos de l'intelligence artificielle façonnent à la fois leurs usages concrets, leurs jugements éthiques et leur rapport à l'écriture. L'IA n'est pas seulement perçue comme un outil technique, mais comme un objet porteur de significations sociales et symboliques.

7.4. Intérêt de ce cadre pour notre recherche

Appliquer la théorie des représentations sociales à l'étude de l'intelligence artificielle dans les pratiques rédactionnelles universitaires permet de comprendre en profondeur les significations que les étudiants attribuent à ces technologies. Ce cadre dépasse l'analyse des simples opinions individuelles, en replaçant les perceptions dans une dynamique collective, structurée et socialement construite.

Il est ainsi possible de mettre en lumière non seulement les usages déclarés, mais également les tensions, résistances ou ambivalences qui accompagnent l'appropriation de l'IA dans l'espace académique. En croisant ces représentations

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

avec les pratiques observées, la recherche vise à mieux cerner les enjeux pédagogiques, cognitifs et éthiques soulevés par l'intégration de l'IA dans l'écriture universitaire

8. Revue de la littérature et positionnement de la recherche

8.1. Usage de l'intelligence artificielle en contexte universitaire

Les recherches récentes menées en Algérie révèlent une montée en puissance des usages de l'intelligence artificielle (IA) dans les pratiques académiques des étudiants, en particulier dans la rédaction universitaire. L'étude de Ourida Heddouche (2024), menée auprès d'étudiants de Master à l'université de Biskra, met en évidence une utilisation fonctionnelle de l'IA pour surmonter des difficultés méthodologiques et linguistiques. Elle montre que les étudiants perçoivent ces outils comme un moyen d'amélioration de la qualité rédactionnelle et de gain de temps, tout en exprimant des craintes liées à la dépendance, à la perte de pensée critique et aux risques de plagiat.

Dans une autre enquête, Mohamed Gacemi (2024) analyse les usages déclarés de l'IA à l'université de Saïda auprès de 265 étudiants. Ses résultats révèlent une fréquence élevée d'utilisation, notamment de ChatGPT, dans les évaluations. Bien que de nombreux étudiants reconnaissent des bénéfices en termes de performance, l'étude souligne un manque de recul critique sur la fiabilité des contenus produits et une incertitude concernant les enjeux éthiques. Enfin, Sabrina Melouah (2023) attire l'attention sur la nécessité d'un encadrement pédagogique réfléchi pour intégrer ces technologies, en insistant sur leur impact potentiel sur les pratiques d'apprentissage et les dynamiques de formation.

8.2. Apport de ces travaux à la présente recherche

Ces études offrent des points d'appui essentiels pour mieux cerner les pratiques émergentes autour de l'IA dans le milieu universitaire algérien. Elles mettent en évidence un usage pragmatique, souvent non régulé, qui révèle autant

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

d'opportunités pédagogiques que de risques cognitifs et déontologiques. Toutefois, elles se concentrent principalement sur les usages déclarés ou les attitudes des étudiants, sans toujours mobiliser de cadre théorique structurant pour en analyser les significations sociales. C'est dans cette lacune que s'inscrit notre travail, en s'appuyant sur la théorie des représentations sociales pour explorer non seulement les pratiques mais également les logiques symboliques et discursives qui les sous-tendent.

8.3. Originalité et contribution de l'étude

L'originalité de cette recherche réside d'abord dans son ancrage théorique, fondé sur l'approche de Serge Moscovici et Jean-Claude Abric, qui permet d'analyser les représentations comme des systèmes organisés de savoirs socialement construits. Elle se distingue également par son approche comparative, croisant les perceptions des étudiants en sciences de l'information avec celles de leurs enseignants, rarement intégrés dans les études précédentes. Enfin, la méthodologie mixte adoptée (questionnaires et entretiens) permet une exploration plus fine des écarts entre usages déclarés, perceptions et attentes pédagogiques. Ce positionnement confère à notre étude une valeur ajoutée, en contribuant à une compréhension contextualisée, critique et nuancée des usages de l'IA dans les pratiques rédactionnelles universitaires

IV Ancrage méthodologique

6. Approche mixte : quantitative et qualitative

Dans le souci de saisir la complexité des représentations que les étudiants construisent autour de l'intelligence artificielle dans leurs pratiques rédactionnelles, cette recherche s'est appuyée sur une approche méthodologique mixte, conjuguant une enquête quantitative et une investigation qualitative. Ce choix repose sur la conviction que les réalités sociales, notamment lorsqu'elles touchent à l'usage de technologies émergentes dans un contexte éducatif, ne peuvent être pleinement appréhendées par une seule modalité d'analyse.

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

L'approche quantitative, d'une part, permet de produire une vue d'ensemble des comportements, opinions et tendances dominantes au sein d'un échantillon représentatif. Selon Bryman (2016), la méthode quantitative vise à « *mesurer, comparer et établir des relations entre des variables* », ce qui en fait un outil précieux pour repérer les régularités et les variations significatives dans les pratiques étudiantes. Elle fournit ainsi une base solide pour objectiver certains phénomènes, en l'occurrence les usages et attitudes vis-à-vis de l'IA dans un cadre universitaire.

D'autre part, l'approche qualitative offre une profondeur d'analyse indispensable pour comprendre les logiques subjectives et les significations que les individus attribuent à leurs actes. Comme le rappelle HONORINE PEGDWENDÉ SAWADOGO(2020), « *la recherche qualitative cherche à comprendre les phénomènes dans leur contexte naturel, à travers les significations que les gens leur attribuent* ». À travers les entretiens semi-directifs menés avec les enseignants, cette méthode permet de faire émerger des discours nuancés notamment lorsqu'il s'agit de phénomènes récents, encore peu stabilisés sur le plan normatif ou institutionnel.

En conjuguant ces deux approches, la méthode mixte répond ainsi à une exigence de complémentarité. Elle ne vise pas à juxtaposer deux techniques, mais à croiser les regards pour enrichir l'interprétation. Comme le souligne Creswell (2014), « *l'approche mixte est particulièrement pertinente lorsqu'un seul type de données ne suffit pas à répondre aux questions de recherche dans toute leur complexité* ». Dans le cadre de ce travail, elle permet donc d'articuler la mesure des pratiques étudiantes avec une compréhension plus fine des discours enseignants.

7. Outils de collecte : questionnaire et entretien semi-directif

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche et de rendre compte de la diversité des représentations et des usages de l'intelligence artificielle par les étudiants, deux instruments complémentaires ont été mobilisés : le questionnaire et l'entretien semi-directif. Ce double dispositif a permis de croiser des données

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

quantitatives et qualitatives, en accord avec la logique d'une méthodologie mixte, afin de mieux cerner les dynamiques à l'œuvre dans les pratiques rédactionnelles universitaires.

Le questionnaire a été conçu comme un outil de mesure structuré, destiné à recueillir de manière standardisée les opinions, attitudes et usages des étudiants vis-à-vis des outils d'intelligence artificielle. Il s'agit, selon Boudon (1993), d'un instrument efficace pour « *capter des régularités statistiques dans les comportements sociaux, tout en garantissant une comparabilité des réponses* ». Le questionnaire s'organisait en plusieurs rubriques : la fréquence d'utilisation des outils d'IA, les finalités de leur usage (aide à la rédaction, correction, génération de contenu), ainsi que les perceptions liées aux bénéfices et aux risques associés. Ce format a permis de dresser un tableau d'ensemble des pratiques étudiantes dans un échantillon défini.

En parallèle, l'entretien semi-directif a été retenu comme technique qualitative permettant d'approfondir la compréhension des représentations et des discours entourant l'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur. Cet outil repose sur un guide d'entretien souple, laissant à l'interviewé la possibilité de développer ses réponses tout en respectant une trame thématique. Comme le souligne Blanchet et Gotman (2017), l'entretien semi-directif est particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit de « *saisir les logiques subjectives des acteurs dans la manière dont ils interprètent et construisent leur rapport au monde* ». Ce type d'entretien favorise ainsi l'émergence de discours nuancés, parfois ambivalents, qui ne peuvent être appréhendés par des outils fermés. Les entretiens ont été réalisés auprès d'enseignants du département d'Information, dans le but de recueillir leurs perceptions des usages étudiants, leurs craintes ou leurs espoirs quant à l'intégration de l'IA dans les apprentissages rédactionnels.

La complémentarité entre ces deux instruments repose sur une logique triangulaire de validation des données, permettant de confronter les discours des enseignants aux pratiques et représentations exprimées par les étudiants. Cette triangulation méthodologique renforce la robustesse de l'analyse, conformément aux recommandations de Huberman et Miles (2003), qui insistent sur la nécessité

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

de « croiser les sources et les approches pour asseoir la validité des résultats dans les recherches ».

8. Définition de la population cible

La sélection de la population constitue une étape décisive, en ce qu'elle conditionne la validité, la portée et la pertinence des résultats. Dans le cadre de cette étude, le choix s'est porté sur deux groupes complémentaires : d'une part, des étudiants de la troisième année Information de l'université Constantine 3 ; d'autre part, les enseignants exerçant dans ce même département.

Le premier groupe, composé de quatre-vingts quatre étudiants, a été retenu en raison de la spécificité de leur formation, orientée vers les métiers du journalisme, de la communication et des médias. Ces étudiants sont appelés à développer une compétence rédactionnelle poussée, tant sur le plan stylistique que déontologique. Le contexte actuel, marqué par l'émergence de l'intelligence artificielle dans la sphère éditoriale, justifie pleinement de s'intéresser à leurs représentations et pratiques. En effet, comme le souligne Bardin (2013), « *l'attitude d'un sujet face à un objet donné dépend largement de sa formation, de sa position sociale et de ses projections professionnelles* ». Enquêter les étudiants de la troisième année Information revient ainsi à anticiper les pratiques de futurs producteurs d'information, et donc à s'interroger sur les transformations en cours dans le champ médiatique.

Le second groupe est constitué de trois enseignants exerçant dans le même établissement de deux spécialités différentes (Sciences de l'information, langues étrangères et informatique). Leur expérience pédagogique, leur connaissance fine des exigences académiques et professionnelles, ainsi que leur position d'observateurs directs des évolutions étudiantes, en font des informateurs privilégiés. Le recours à cette double population répond à une volonté de croisement des points de vue, selon une logique comparative, comme recommandée par Demailly (2008), qui insiste sur « *l'intérêt d'articuler les discours d'acteurs situés à différents niveaux du système étudié pour mieux en*

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

saisir les dynamiques internes ».

Chapitre 1 : Cadrage théorique et méthodologique de la recherche

Ainsi, ce double corpus étudiants et enseignants permet d'aborder de manière plus riche et contrastée les représentations de l'IA dans le champ universitaire, tout en restant ancrée dans les spécificités de la filière Information, fortement concernée par les mutations de la production écrite à l'ère numérique.

9. Constitution du corpus et collecte des données

La phase de collecte des données empiriques s'est déroulée sur une période de sept semaines, entre avril et mai 2025, au sein du département d'Information de l'Université Constantine 3. Elle s'est articulée en deux temps, conformément à l'approche mixte mobilisée : la passation d'un questionnaire auprès des étudiants et la conduite d'entretiens semi-directifs avec les enseignants.

Dans un premier temps, le questionnaire a été administré aux étudiants de troisième année lors de séances encadrées, en présence d'un enseignant référent. Une brève présentation a permis de contextualiser la démarche, d'expliquer les objectifs de la recherche et de garantir l'anonymat ainsi que le caractère strictement confidentiel des données recueillies. Toutefois, la participation initiale s'est révélée timide, une minorité d'étudiants seulement ayant répondu spontanément. Il a donc été nécessaire de renforcer l'accompagnement, notamment par des rappels personnalisés et des clarifications sur l'usage des résultats, pour accroître le taux de réponse. Cette étape a confirmé l'importance d'un cadre de confiance dans l'obtention de données fiables, comme le suggère Demailly (2008), en soulignant le rôle central du contexte relationnel dans l'adhésion des répondants.

Dans un second temps, les entretiens semi-directifs ont été menés auprès de trois enseignants du même département. Chaque entretien, d'une durée moyenne de 45 minutes, a été réalisé dans un cadre calme et favorable à la libre expression. Un guide thématique a structuré les échanges, abordant les perceptions des enseignants sur les usages de l'intelligence artificielle par les étudiants, les éventuels effets sur leurs compétences rédactionnelles, ainsi que les enjeux éthiques et pédagogiques soulevés. Cette démarche qualitative a permis de recueillir des discours nuancés et situés, offrant un éclairage complémentaire aux données issues du questionnaire.

Conclusion

Ce chapitre a posé les bases théoriques et méthodologiques de notre recherche. En mobilisant la théorie des représentations sociales de S.Moscovici et J.C.Abric, ainsi que des apports issus de la didactique de l'écriture, de la sociologie des usages numériques et de l'éthique éducative, nous avons construit un cadre d'analyse adapté à notre objet d'étude. La revue de la littérature, notamment dans le contexte algérien, a mis en lumière l'actualité et la pertinence des enjeux liés à l'usage de l'IA en milieu universitaire. Par ailleurs, la méthodologie mixte retenue permet de croiser les perceptions étudiantes et enseignantes pour mieux cerner les représentations à l'œuvre. Le chapitre suivant s'attachera à analyser les données recueillies afin de dégager les principales dynamiques autour de l'intégration de l'IA dans les pratiques rédactionnelles. Le chapitre suivant sera ainsi consacré à l'analyse des données recueillies. Il explorera les représentations, les pratiques effectives, les apports perçus mais aussi les tensions et les résistances exprimées par les étudiants et les enseignants face à l'intégration de l'IA dans les pratiques rédactionnelles universitaires.

Chapitre 2
Analyse des données
recueillies

Introduction

L'analyse des données constitue une étape cruciale dans la compréhension des rapports que les étudiants de troisième année Information entretiennent avec l'intelligence artificielle. Ce chapitre se propose d'examiner les résultats issus du questionnaire et des entretiens, en les confrontant aux cadres théoriques précédemment établis. Il s'agira, dans un premier temps, de mettre en lumière les représentations, les usages et les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'IA, puis de rendre compte des discours des enseignants sur ces pratiques. Enfin, une lecture croisée permettra d'identifier les points de convergence et de tension entre ces deux catégories d'acteurs.

I . Analyse des données quantitatives : questionnaires

L'analyse des données quantitatives recueillies par questionnaire vise à explorer les représentations que se font les étudiants de troisième année en Information de l'Université Constantine 3 à propos de l'intelligence artificielle, notamment dans leurs pratiques rédactionnelles académiques. En s'appuyant sur un échantillon de 84 répondants, cette section présente les résultats selon plusieurs variables sociodémographiques (sexe, âge, compétences numériques), avant d'aborder les perceptions, usages et attitudes déclarées à l'égard des outils d'IA. L'objectif est de mettre en évidence des tendances générales, des profils d'usagers, ainsi que les éventuelles tensions ou ambivalences dans le rapport que ces étudiants entretiennent avec l'IA dans le cadre universitaire. Cette étape analytique constitue une base solide pour la confrontation des données qualitatives et l'interprétation finale des résultats.

a. Profil général des répondants

Avant d'aborder en détail les représentations et les usages de l'intelligence artificielle, il apparaît essentiel de dresser un aperçu du profil sociodémographique des étudiants ayant participé à l'enquête. Ces données permettent non seulement de situer les répondants dans leur contexte académique, mais aussi de mieux interpréter leurs attitudes et comportements à l'égard des outils d'IA. Les variables considérées ici, le sexe, l'âge et le niveau de compétence numérique, offrent un

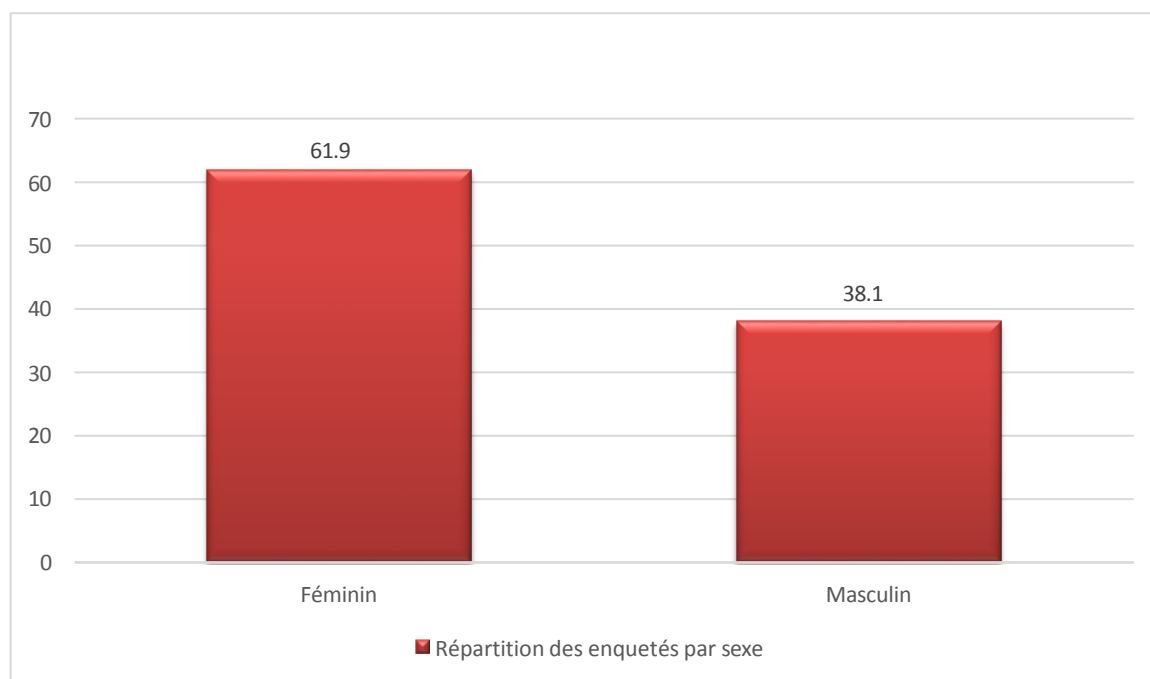
Chapitre 2 : Analyse des données recueillies

cadre de lecture initial pour comprendre la diversité des expériences et des perceptions exprimées au fil du questionnaire.

1.1. Répartition par sexe

La répartition par sexe des participants à cette enquête révèle une nette prédominance des étudiantes, qui représentent **61,9 %** de l'effectif total, contre **38,1 %** pour les étudiants.

Répartition par sexe



Cette distribution reflète une tendance souvent observée dans les filières de sciences humaines et sociales, et plus particulièrement dans les départements liés à l'information et à la communication, où les femmes sont généralement plus nombreuses. Ce déséquilibre peut s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment des choix d'orientation influencés par les représentations sociales de genre, les affinités perçues avec les métiers de la communication, ou encore la valorisation des compétences langagières et relationnelles, souvent associées à des stéréotypes féminins (P.Bourdieu, 1998).

Cette surreprésentation féminine peut également influencer les résultats de l'étude, notamment dans la manière dont les outils d'intelligence artificielle sont perçus et mobilisés. En effet, des recherches antérieures ont montré que les usages numériques et les rapports aux technologies peuvent varier selon le genre, tant en

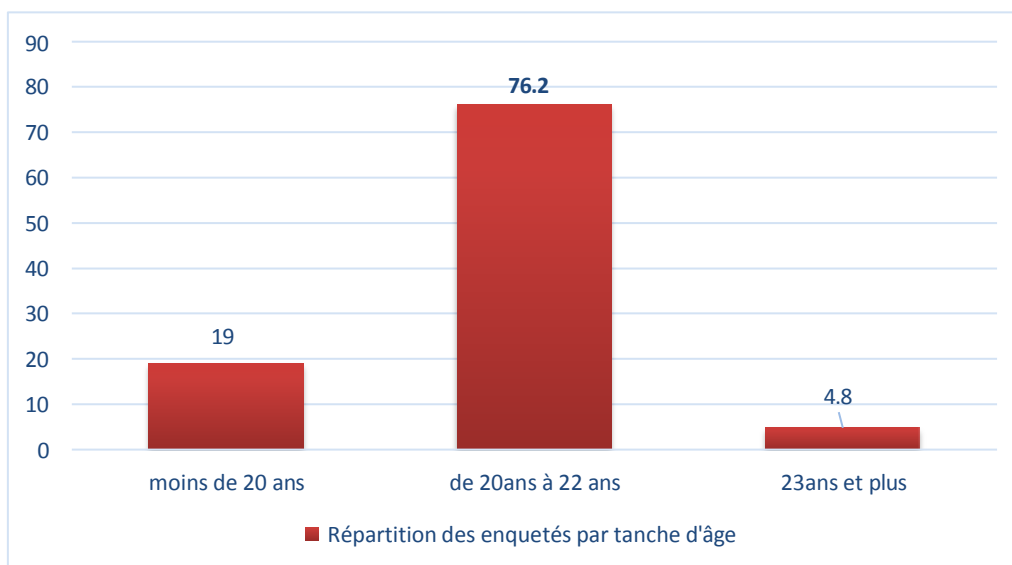
termes d'appropriation que de finalités visées (I.Collet, 2020). Il conviendra donc, dans l'analyse des données, de rester attentif aux éventuelles différences de perception ou de pratique entre les étudiantes et les étudiants, afin d'enrichir la compréhension des dynamiques d'usage de l'IA dans les pratiques rédactionnelles universitaires.

1.1. Répartition par tranche d'âge

L'analyse des données révèle que la majorité des répondants, soit 80 étudiants sur 105, appartiennent à la tranche d'âge comprise entre 20 et 22 ans, représentant 76,2 % de l'échantillon. Cette concentration dans la tranche centrale correspond à l'âge typique des étudiants en troisième année de licence, et reflète une cohérence avec le niveau académique ciblé. Les étudiants âgés de moins de 20 ans représentent 19 % de l'échantillon, soit 20 individus. Cette proportion peut être le signe de parcours scolaires plus rapides ou de cas d'entrée précoce dans l'enseignement supérieur, soulignant une certaine diversité dans les trajectoires étudiantes.

Enfin, une minorité d'étudiants, 5 personnes (4,8 %), sont âgés de 23 ans ou plus. Ces profils peuvent correspondre à des étudiants ayant connu un parcours atypique : réorientation, reprise d'études, ou année de césure. Bien que marginale, cette tranche d'âge apporte un éclairage complémentaire à l'analyse, en intégrant des expériences potentiellement différentes en matière d'apprentissage et de rapport aux outils numériques.

Répartition des enquêtés par tranche d'âge



De ce fait, la répartition par âge permet d'identifier un groupe relativement homogène en termes de génération, ce qui est pertinent pour étudier les usages et les représentations de l'intelligence artificielle, particulièrement chez une population largement familière avec les technologies numériques.

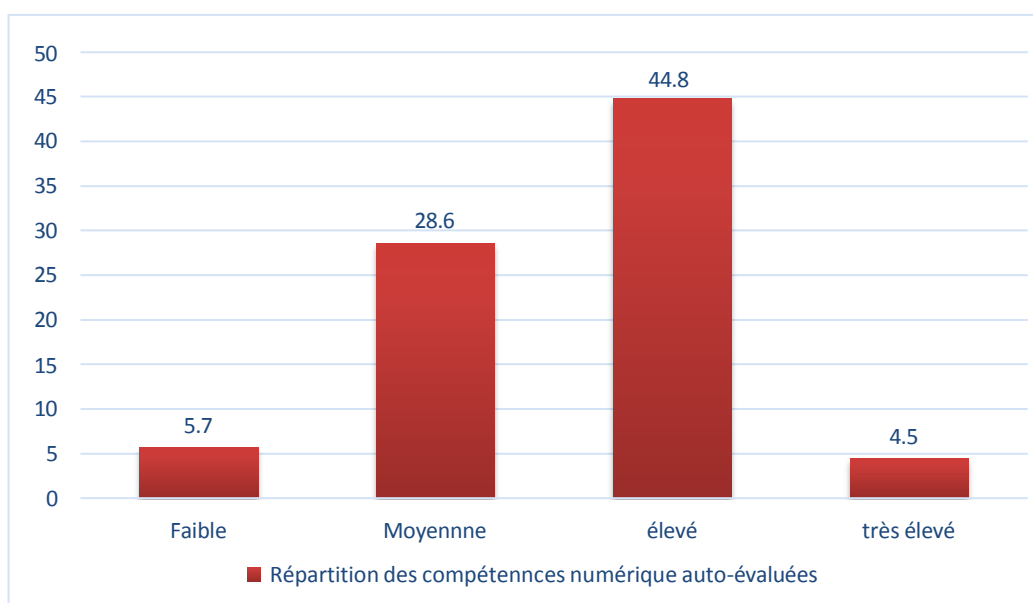
1.2. Niveau de compétence numérique

L'analyse des données relatives à l'autoévaluation des compétences numériques des étudiants montre une perception globalement positive de leurs aptitudes dans ce domaine. En effet, une large majorité d'entre eux se positionnent dans les catégories supérieures : 47 étudiants, soit 44,8 %, s'estiment avoir un niveau élevé, tandis que 22 étudiants (21,0 %) déclarent posséder une compétence très élevée. Ces chiffres traduisent une certaine aisance dans l'utilisation des outils numériques, ce qui constitue un prérequis important à l'usage autonome et réfléchi des technologies d'intelligence artificielle dans le cadre académique.

En parallèle, 30 étudiants (28,6 %) s'évaluent comme ayant une compétence moyenne, ce qui suggère un niveau de maîtrise fonctionnel, mais potentiellement limité lorsqu'il s'agit d'exploiter des outils plus complexes ou spécialisés. Ces étudiants pourraient bénéficier de formations complémentaires pour affiner leur maîtrise des outils numériques avancés.

Enfin, une minorité de 6 étudiants (5,7 %) reconnaissent avoir une compétence faible. Ce faible pourcentage souligne néanmoins l'existence d'un besoin d'accompagnement spécifique, afin d'éviter que cette faiblesse technique ne constitue un frein à leur participation aux nouvelles formes d'apprentissage médiées par la technologie.

Répartition des compétences numérique auto-évaluées



Ainsi, ces résultats témoignent d'un profil globalement favorable à l'intégration des outils d'IA dans les pratiques académiques, tout en mettant en lumière des disparités qu'il convient de prendre en compte dans une optique pédagogique inclusive.

b. Usages de l'IA dans les pratiques rédactionnelles

L'analyse des réponses relatives à l'usage de l'intelligence artificielle permet de mieux cerner la manière dont les étudiants de troisième année Information s'approprient ces outils dans leur parcours universitaire. Cette section met en lumière la fréquence d'utilisation, les types d'outils mobilisés, les raisons qui motivent leur usage ainsi que les tâches rédactionnelles qui leur sont confiées. Ces données offrent un aperçu significatif des pratiques actuelles et permettent de situer les usages de l'IA entre soutien technique, stratégie d'apprentissage et réponse à des besoins rédactionnels concrets.

2.1. Utilisation déclarée des outils d'IA

Avant d'aborder les modalités d'utilisation de l'intelligence artificielle dans les pratiques rédactionnelles universitaires, il convient de préciser la proportion d'étudiants qui y ont effectivement recours. À la question « Utilisez-vous des outils d'intelligence artificielle dans vos travaux rédactionnels ? », 84 étudiants sur 105, soit 80 % de l'échantillon, ont répondu par l'affirmative. En revanche, 21 étudiants, représentant 20 %, déclarent ne pas utiliser ces outils. Pour

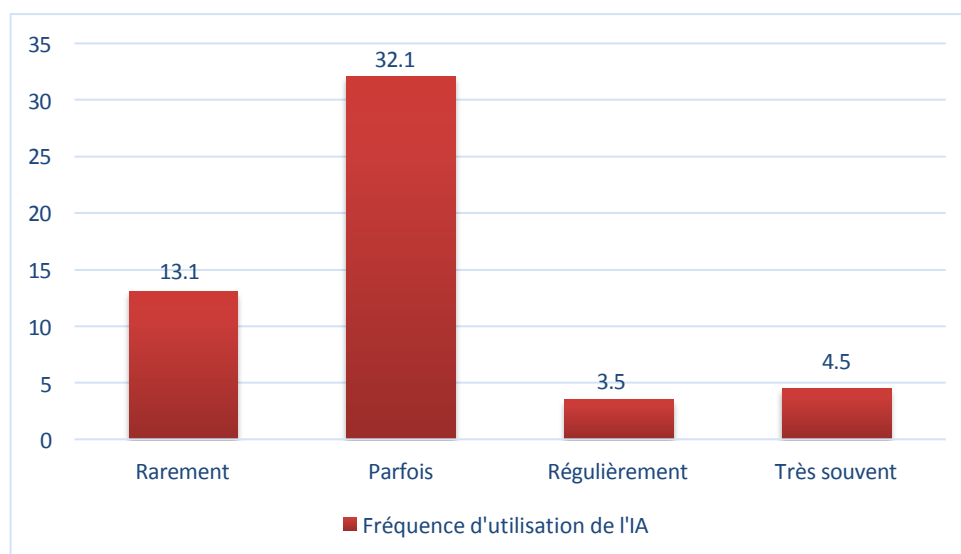
ces derniers, le questionnaire s'arrêtait à cette question. L'analyse qui suit se concentre donc exclusivement sur les 84 répondants utilisateurs, afin d'explorer la fréquence d'utilisation, les objectifs visés et les tâches rédactionnelles confiées à l'intelligence artificielle. Cette démarche permet d'éclairer de manière fine les usages effectifs de l'IA dans le contexte académique.

2.2. Fréquence d'utilisation de l'IA

L'analyse de la fréquence d'utilisation des outils d'intelligence artificielle parmi les 84 étudiants ayant déclaré y avoir recours met en évidence une variété de rythmes d'usage, traduisant des rapports différenciés à ces technologies. En effet, si 14 étudiants (16,7 %) déclarent n'y recourir que rarement, une proportion plus importante, soit 28 étudiants (33,3 %), indique les utiliser **parfois**, suggérant une approche ponctuelle, généralement motivée par des besoins spécifiques ou des contraintes temporelles, notamment à l'approche des échéances académiques.

À l'inverse, 25 étudiants (29,8 %) déclarent utiliser ces outils de façon régulière, ce qui laisse entrevoir une forme d'intégration durable et fonctionnelle de l'IA dans leurs pratiques rédactionnelles, possiblement liée à une meilleure maîtrise technique ou à une confiance accrue envers les bénéfices perçus. Enfin, 17 étudiants (20,2 %) affirment les utiliser très souvent, révélant une dépendance plus marquée ou une intériorisation plus avancée des outils d'IA comme auxiliaires du travail intellectuel.

Fréquence d'utilisation de l'IA



Ces résultats montrent que plus de la moitié des répondants (50 %) ont une pratique régulière ou intensive de l'IA, signe d'une transformation profonde de

l'environnement universitaire, dans lequel les technologies intelligentes s'insèrent désormais comme facilitateurs de production de contenu. Cette tendance soulève néanmoins des questions sur la nature de cette dépendance, la capacité à maintenir une pensée critique autonome, et les effets à long terme sur le développement des compétences rédactionnelles, notamment dans des disciplines où l'écriture constitue une compétence centrale.

2.3. Tâches confiées à l'IA

Les répondants ont pu cocher plusieurs activités. Voici la répartition des usages déclarés

L'analyse des activités rédactionnelles pour lesquelles les étudiants mobilisent les outils d'intelligence artificielle révèle une pluralité d'usages, qui témoignent d'une intégration diversifiée de ces technologies dans les pratiques d'écriture. Il apparaît que l'activité la plus fréquemment citée est la correction grammaticale, choisie par 65 étudiants (77,4 %). Ce résultat souligne l'importance accordée à la maîtrise linguistique dans les productions écrites universitaires, ainsi que la fonction d'assistance linguistique que les étudiants attribuent à l'IA, en particulier dans un contexte où le français n'est pas nécessairement la langue maternelle.

Vient ensuite la génération d'idées, mentionnée par 58 répondants (69 %), ce qui indique que l'IA est perçue comme un catalyseur de créativité ou un outil de dépassement du blocage rédactionnel. Cette fonction d'« amorceur de pensée » confirme que certains étudiants sollicitent ces outils dès les premières étapes du processus d'écriture, dans une logique de stimulation intellectuelle.

La rédaction complète ou partielle de textes est également une activité déclarée par 52 étudiants (61,9 %). Ce chiffre significatif interroge directement la frontière entre assistance et substitution, et pose la question de l'authenticité de la production universitaire, ainsi que celle du développement autonome des compétences rédactionnelles.

Par ailleurs, 45 étudiants (53,6 %) indiquent utiliser l'IA pour la mise en forme ou l'adaptation au style académique, ce qui témoigne d'un souci de conformité aux normes universitaires. Cela montre également que les étudiants

perçoivent l'IA comme un outil capable d'améliorer la qualité formelle de leurs productions.

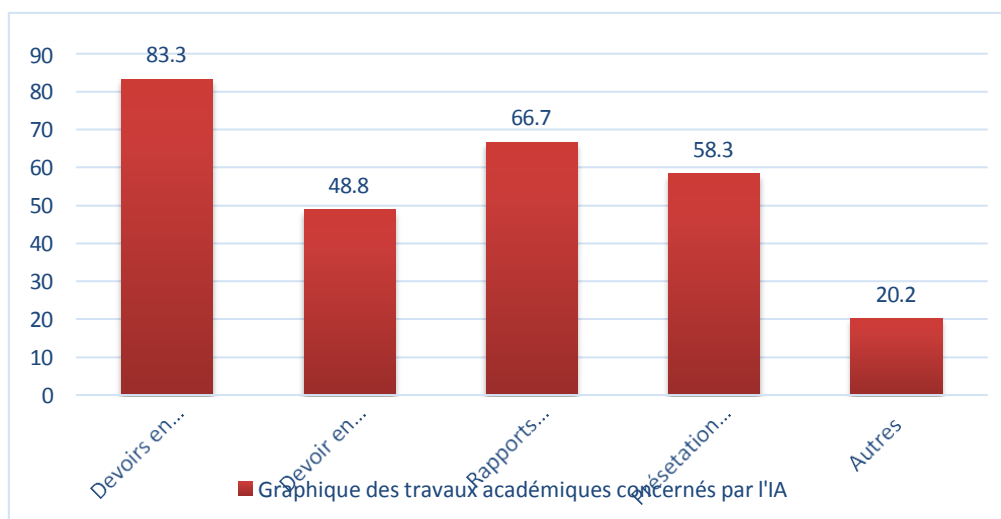
Enfin, 37 étudiants (44 %) déclarent recourir à ces technologies pour des besoins de traduction, confirmant ainsi leur rôle d'intermédiaire linguistique dans un contexte multilingue comme celui de l'université algérienne.

Ces résultats mettent en évidence un usage polyfonctionnel de l'intelligence artificielle, allant de l'aide à la formulation à l'amélioration linguistique, en passant par l'adaptation stylistique et la traduction. L'IA n'est donc pas perçue uniquement comme un correcteur, mais bien comme un compagnon rédactionnel à plusieurs niveaux du processus d'écriture, ce qui transforme en profondeur les rapports que les étudiants entretiennent avec la production écrite.

2.4. Travaux académiques concernés par l'IA

Les résultats obtenus permettent de mieux cerner les contextes spécifiques dans lesquels les étudiants mobilisent les outils d'intelligence artificielle dans leurs travaux universitaires. Il en ressort une nette tendance à recourir à ces technologies pour les productions écrites les plus fréquentes et les plus évaluées.

Travaux académiques concernés par l'IA



En tête de liste, les devoirs rédigés en langue française sont cités par 70 étudiants (83,3 %). Ce chiffre élevé peut s'expliquer par les difficultés linguistiques que rencontrent de nombreux étudiants dans la maîtrise du français

Chapitre 2 : Analyse des données recueillies

académique, langue d'enseignement dans de nombreuses disciplines à l'université. L'IA est ici perçue comme un soutien permettant de corriger, reformuler ou structurer des textes pour répondre aux exigences formelles et linguistiques attendues par les enseignants.

Les devoirs en langue arabe arrivent en deuxième position, mentionnés par 41 étudiants (48,8 %). Même si cette proportion est inférieure à celle des devoirs en français, elle montre que l'IA est également sollicitée dans un contexte linguistique national. Cela peut s'expliquer par la disponibilité croissante d'outils prenant en charge la langue arabe, ainsi que par la volonté des étudiants de produire des textes plus soignés, quel que soit le support linguistique.

La rédaction du rapport de stage constitue une autre catégorie importante, déclarée par 56 répondants (66,7 %). Ce chiffre reflète le rôle stratégique de l'IA dans les travaux à enjeu élevé, où l'attente en termes de qualité, de structuration et de conformité aux normes est particulièrement forte. L'IA y est mobilisée pour organiser les idées, améliorer le style, corriger les erreurs ou enrichir les contenus.

Quant aux présentations et exposés, 49 étudiants (58,3 %) affirment avoir recours à l'IA pour les préparer. Cette utilisation concerne à la fois la rédaction de supports (comme les slides) et l'élaboration du discours oral. L'IA peut également aider à synthétiser des idées ou à reformuler les informations dans un langage plus clair et plus convaincant.

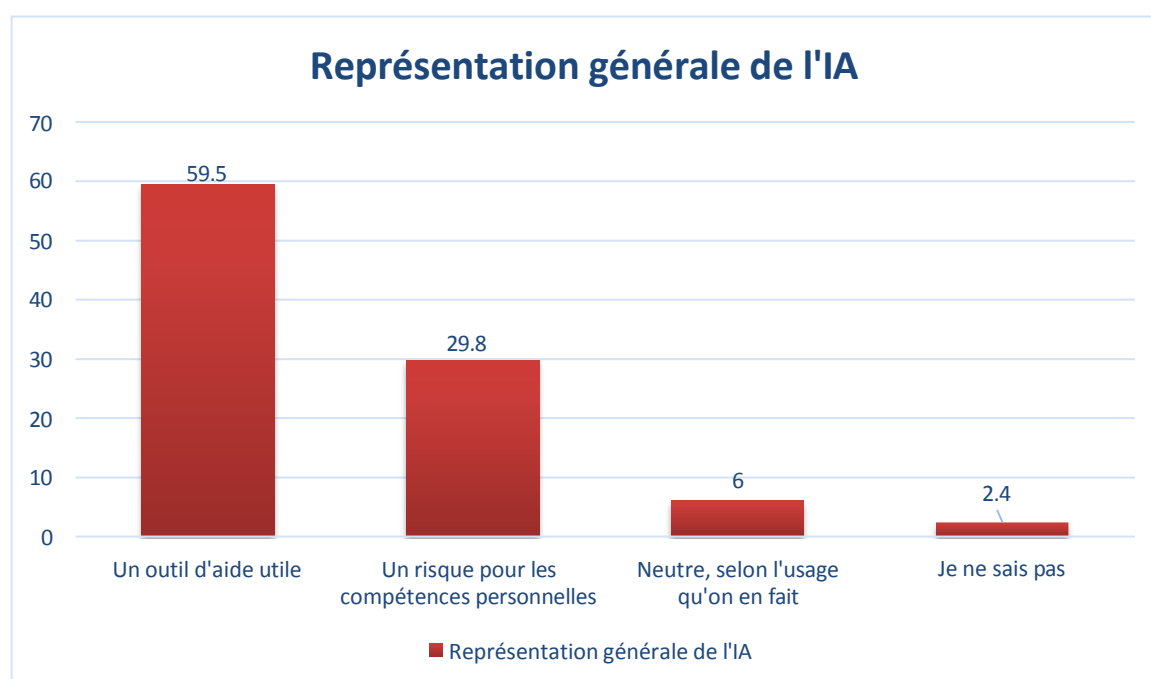
Enfin, dans la catégorie « Autres », plusieurs étudiants ont mentionné des usages complémentaires, notamment pour la relecture de candidatures (lettres de motivation, CV), la participation à des forums académiques ou encore la préparation d'articles ou de reportages dans le cadre de clubs ou de projets parascolaires. Bien que moins fréquents, ces usages confirment la diversité des fonctions que l'intelligence artificielle peut remplir dans l'univers académique.

Ces résultats soulignent que l'IA est devenue un outil transversal, présent dans une variété de tâches allant des simples devoirs quotidiens aux productions académiques les plus structurantes. Cette omniprésence dans les pratiques rédactionnelles pose des questions essentielles quant à l'autonomie des apprenants, à la légitimité de l'évaluation et aux nouvelles formes de compétence qu'il conviendra de valoriser à l'avenir.

c. Représentations étudiantes de l'IA

3.1. Représentations générales de l'IA

Les résultats obtenus à la question portant sur la perception de l'intelligence artificielle permettent de mieux comprendre les représentations que les étudiants construisent autour de cet outil numérique en pleine expansion. Ils révèlent des tendances nettes, mais également des tensions latentes quant à la place de l'IA dans les parcours universitaires.



En premier lieu, une majorité significative d'étudiants (50 sur 84, soit 59,5 %) considèrent l'IA comme un outil d'aide utile. Cette représentation dominante traduit une intégration croissante de l'intelligence artificielle dans les pratiques d'apprentissage, en particulier dans le domaine de la production écrite et de la recherche d'informations. L'IA est perçue comme un soutien fonctionnel, permettant de gagner du temps, de mieux structurer ses idées, d'enrichir ses productions ou encore de corriger ses textes. Cette vision pragmatique reflète une forme de normalisation de l'outil, intégré dans le quotidien académique sans remise en question majeure. Dans la perspective des représentations sociales, il s'agit là d'un noyau central fortement stabilisé autour de l'idée de l'utilité.

En revanche, un groupe important (25 étudiants, soit 29,8 %) exprime une certaine méfiance, en désignant l'IA comme un risque pour les compétences

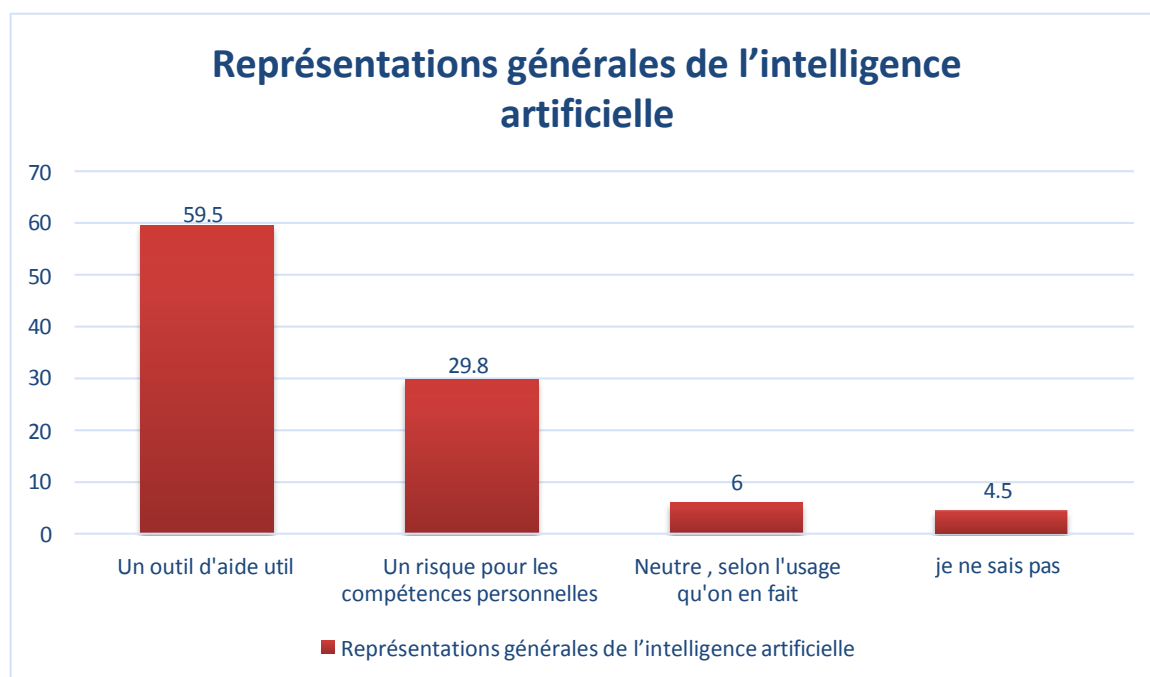
Chapitre 2 : Analyse des données recueillies

personnelles. Cette représentation plus critique, quoique minoritaire, révèle des préoccupations quant aux effets secondaires d'un usage intensif de ces outils : dépendance intellectuelle, appauvrissement de la pensée critique, baisse de l'effort cognitif ou perte d'autonomie. Ces réponses traduisent l'existence d'un pôle contrasté au sein de la représentation globale de l'IA. Elles soulignent les tensions entre efficacité et authenticité, entre gain de performance et développement personnel. Cette zone de résistance ou de vigilance mérite une attention particulière, car elle reflète un positionnement réflexif sur les enjeux à long terme de l'intelligence artificielle dans l'éducation.

À l'opposé, seuls 5 étudiants (6,0 %) adoptent une posture neutre, estimant que l'IA est un outil dont les effets dépendent entièrement de l'usage qu'on en fait. Cette approche, plus contextualisée, tend à relativiser les jugements globaux.

Toutefois, la faible proportion de cette réponse suggère que peu d'étudiants perçoivent l'IA de manière strictement circonstancielle ; la majorité l'associe soit à une utilité immédiate, soit à un risque latent. Dans le cadre théorique du noyau central, ces éléments peuvent être situés en périphérie, traduisant une flexibilité interprétative mais peu influente dans la structuration globale de la représentation.

Enfin, 2 étudiants seulement (2,4 %) indiquent ne pas savoir. Cette très faible proportion montre que l'IA est un objet familier, largement intégré dans les discours et les expériences des étudiants. Elle ne semble plus être perçue comme une innovation lointaine ou mystérieuse, mais comme un outil concret, présent et débattu.



Au total, ces résultats confirment que l'intelligence artificielle est largement représentée comme une ressource précieuse, bien qu'une fraction non négligeable d'étudiants en questionne les effets sur l'apprentissage. Cette coexistence d'usages fonctionnels et de critiques éthiques traduit une tension caractéristique des objets techniques récents, qui oscillent entre appropriation pratique et réinterrogation des normes éducatives. L'étude des représentations sociales dans ce contexte permet donc de mettre en lumière les nouvelles logiques d'appropriation, les zones de conflit symbolique et les pistes de réflexion pour une pédagogie augmentée mais critique.

3.2. Substitution des compétences humaines

Les réponses des étudiants à la question de la capacité de l'intelligence artificielle à remplacer certaines compétences humaines comme l'analyse, l'esprit critique ou le style personnel révèlent une perception globalement prudente et nuancée.

Une majorité relative (61,9 %) considère que l'IA peut partiellement remplacer ces compétences. Cette position intermédiaire reflète l'idée que l'IA est perçue comme capable d'accompagner certaines fonctions cognitives (comme la reformulation ou la structuration du discours), mais sans pour autant égaler la

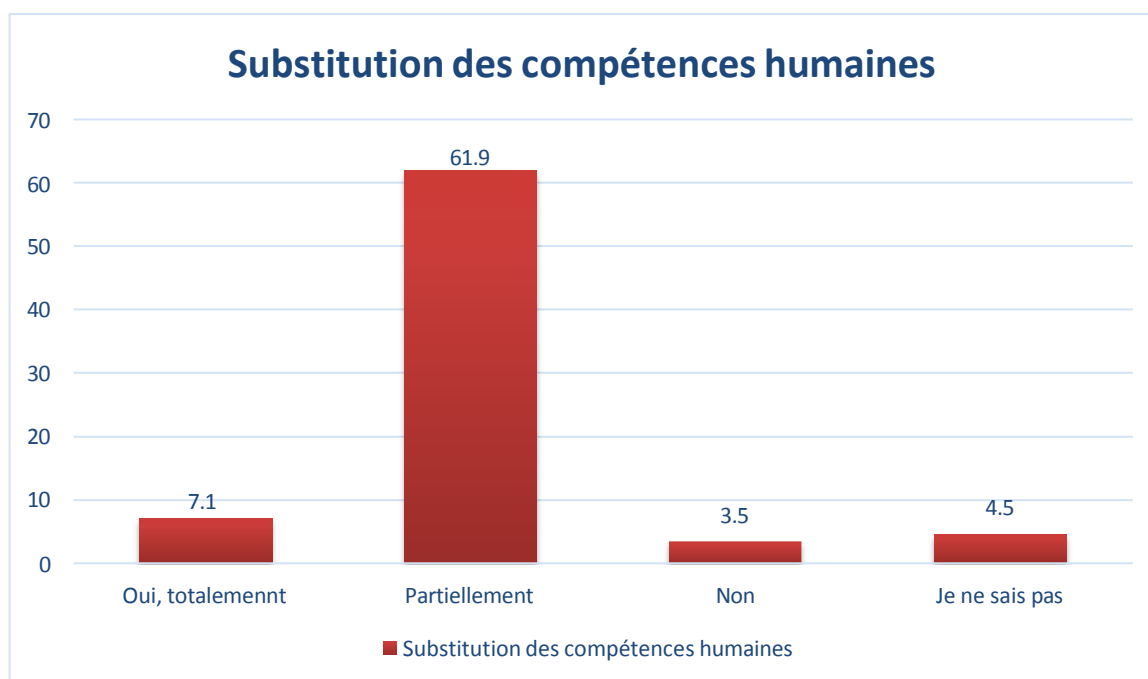
Chapitre 2 : Analyse des données recueillies

complexité du raisonnement humain. Cela rejoint les analyses de J.M.Hoc (2001) sur la coopération homme-machine, selon lesquelles l'automatisation peut soutenir la cognition sans la remplacer.

À l'inverse, près d'un quart des étudiants (23,8 %) rejettent toute idée de substitution, insistant sur la spécificité de la pensée humaine, du style personnel ou de la créativité.

Seule une minorité (7,1 %) croit à une substitution totale, ce qui suggère une forme de technophilie ou de fascination pour les avancées de l'IA générative, comme observé par L.Floridi et M.Chiriatti (2020) dans leurs réflexions sur les IA textuelles comme GPT.

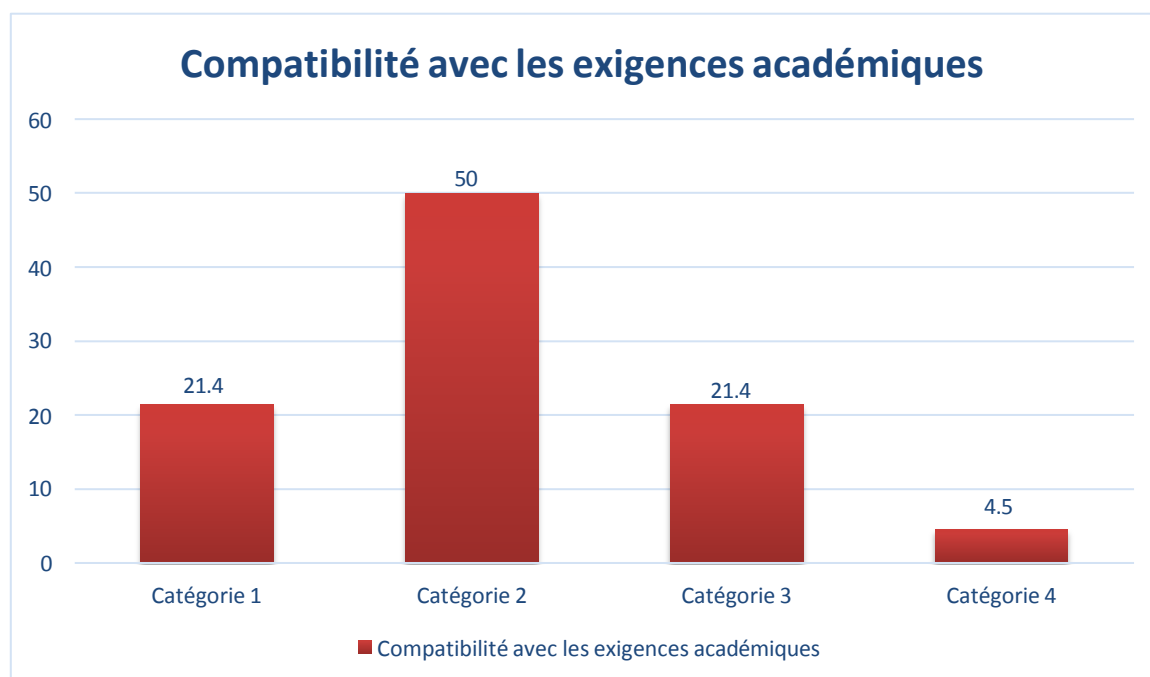
Enfin, une même proportion d'étudiants (7,1 %) se montre indécise. Cette hésitation traduit probablement une représentation encore flottante, caractéristique d'un objet social en cours de stabilisation dans la théorie des représentations sociales (S.Moscovici, 1961 ; J.C Abric, 1994).



Ces résultats montrent que l'IA, dans le champ académique, est perçue moins comme une menace directe que comme un outil auxiliaire dont les performances restent complémentaires, mais non équivalentes aux compétences humaines les plus complexes.

3.3. Compatibilité avec les exigences académiques

Les résultats de cette question sont présentés dans le graphique ci-dessous

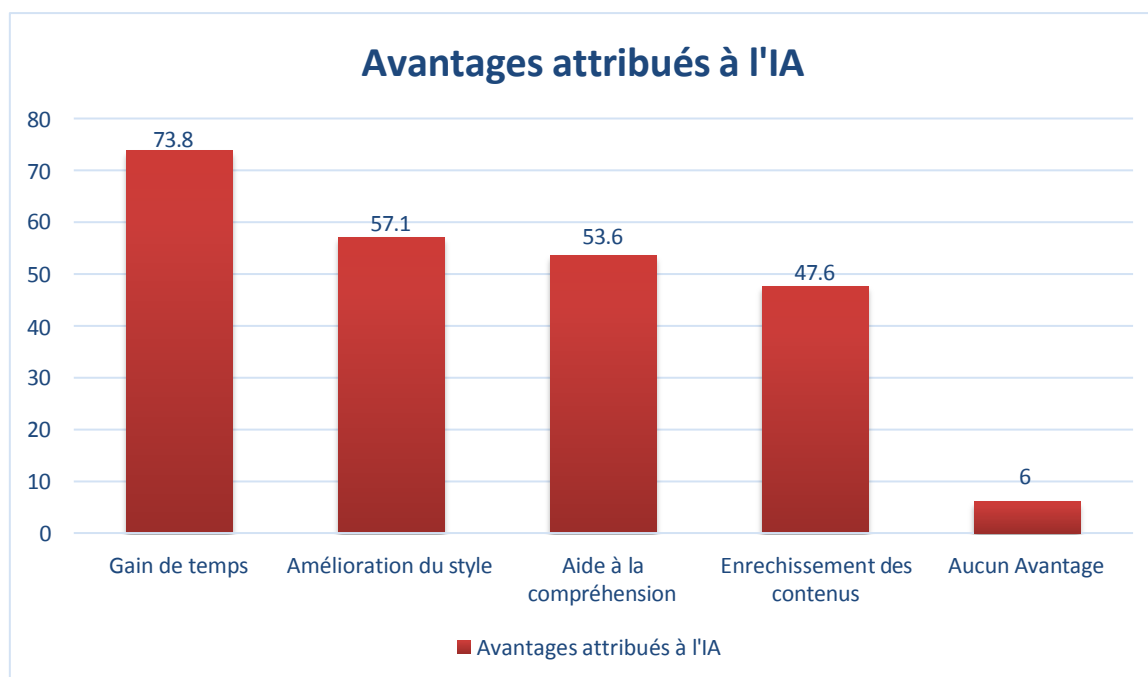


Les résultats révèlent que pour une majorité d'étudiants (71,4 %), l'usage de l'intelligence artificielle dans les devoirs universitaires est perçu comme compatible, totalement ou partiellement, avec les exigences académiques. Cette perception majoritaire traduit une évolution des représentations sociales autour de l'IA, désormais considérée non plus comme une entorse aux règles académiques, mais comme un outil de soutien légitime, capable d'aider à la structuration des idées, à la correction linguistique et à l'amélioration du style. Cela indique une forme de reconnaissance de l'IA comme adjuvant pédagogique, intégré dans le processus d'apprentissage.

Cependant, un pourcentage non négligeable d'étudiants (21,4 %) exprime des réserves, voire une opposition, estimant que l'usage de l'IA entre en conflit avec les normes de production individuelle, d'originalité et d'éthique attendues dans l'enseignement supérieur. Ces réponses critiques traduisent une tension entre les pratiques émergentes des étudiants et les représentations plus traditionnelles de l'évaluation académique. Ce clivage illustre ce que S.Moscovici (1961) désigne comme une phase d'instabilité dans la formation des représentations sociales : l'IA, en tant qu'objet technologique nouveau, suscite à la fois appropriation et méfiance. D'un côté, elle est banalisée comme outil fonctionnel, de l'autre, elle continue de faire débat sur le plan moral et institutionnel. D.Pecorari (2013) souligne à ce titre que l'introduction d'outils automatisés dans l'écriture universitaire remet en question les frontières établies entre assistance autorisée et

tricherie, notamment dans les contextes où les règles d'usage ne sont pas clairement définies. Ainsi, ces résultats suggèrent que l'usage de l'IA à l'université est à la fois une pratique en expansion et un terrain de négociation symbolique entre innovation et normes académiques.

3.4. Avantages attribués à l'IA



Les résultats du graphique ci-dessus montrent que les étudiants attribuent à l'intelligence artificielle de nombreux avantages concrets dans le cadre de la rédaction académique. En tête de ces bénéfices perçus, le gain de temps (73,8 %) est largement cité, ce qui indique que l'IA est avant tout perçue comme un facilitateur de productivité, dans un contexte universitaire où la pression des délais, la charge de travail et la multiplicité des devoirs sont des contraintes réelles. L'IA apparaît alors comme un moyen de rationaliser le temps, d'automatiser certaines tâches, ou d'accélérer la rédaction sans sacrifier la qualité attendue.

Viennent ensuite des bénéfices plus qualitatifs comme l'amélioration du style (57,1 %) et l'aide à la compréhension (53,6 %). Ces réponses suggèrent que les étudiants reconnaissent à l'IA un rôle actif dans l'amélioration de leurs productions écrites, en particulier sur le plan de la clarté, de la cohérence, voire de la grammaire ou du vocabulaire académique. Cette valorisation dépasse la simple assistance technique : elle traduit une forme d'accompagnement cognitif, dans laquelle l'IA agit comme un soutien pédagogique informel, capable de guider,

Chapitre 2 : Analyse des données recueillies

reformuler ou structurer les idées de manière plus rigoureuse. Certains étudiants peuvent ainsi la considérer comme un interlocuteur intermédiaire entre l'enseignant et l'élève, fournissant des retours instantanés ou des suggestions d'amélioration sans jugement.

Ces usages confirment une intégration fonctionnelle et positive de l'IA dans les pratiques d'écriture universitaires, en cohérence avec ce que note P. Lévy (2021), selon qui l'IA, loin d'être perçue uniquement comme un outil froid ou déshumanisé, s'inscrit dans une continuité des technologies cognitives déjà familières aux étudiants, comme les correcteurs orthographiques, les traducteurs ou les logiciels de mind mapping. L'IA devient ainsi un prolongement naturel des outils numériques d'aide à l'apprentissage, s'adaptant aux besoins des utilisateurs tout en renforçant leur sentiment de compétence.

Enfin, le fait que seulement 6 % des étudiants déclarent ne lui trouver aucun avantage montre que, dans les représentations étudiantes, l'IA bénéficie d'un large capital de légitimité, du moins sur le plan pragmatique. Elle est perçue avant tout comme un levier d'efficacité, ce qui pourrait expliquer pourquoi son intégration dans les pratiques universitaires se fait de manière rapide et souvent spontanée, en dépit des débats éthiques ou institutionnels qui l'entourent.

3.5. Risques ou limites de l'IA

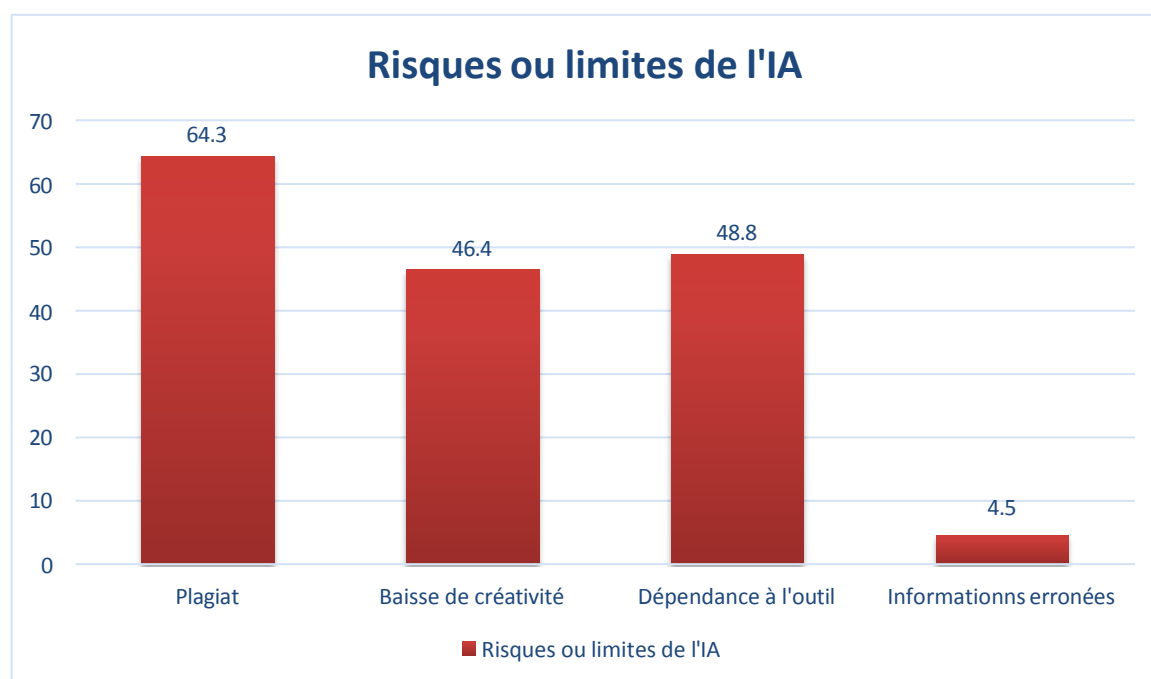
Les résultats soulignent que, malgré une reconnaissance claire des avantages de l'intelligence artificielle dans la rédaction académique, les étudiants expriment également une vigilance importante quant à ses effets négatifs potentiels. En premier lieu, le risque de plagiat est mentionné par 64,3 % des répondants, ce qui montre que les étudiants sont conscients des limites éthiques que pose l'utilisation de textes générés par l'IA, notamment en matière d'originalité et d'intégrité intellectuelle. Dans un contexte académique où la production personnelle est une exigence fondamentale, cette inquiétude reflète une représentation de l'IA comme outil dont l'usage abusif pourrait compromettre la validité des travaux.

La dépendance à l'outil (48,8 %) et la baisse de créativité (46,4 %) viennent ensuite, révélant une crainte plus cognitive : celle de voir les étudiants perdre certaines compétences fondamentales, telles que la capacité à formuler des idées originales, à structurer un raisonnement ou à développer un style personnel.

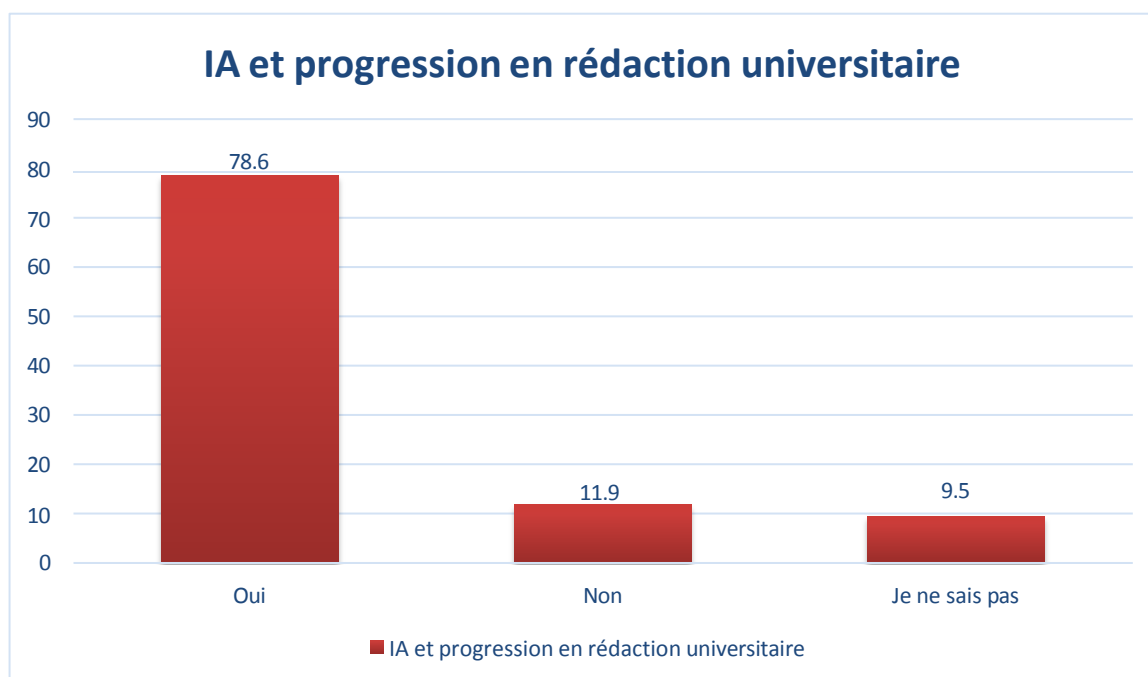
Chapitre 2 : Analyse des données recueillies

Ces préoccupations rejoignent les travaux de R. Sennett (2009), qui met en garde contre les effets négatifs d'une automatisation excessive sur le développement des savoir-faire intellectuels et expressifs. L'IA, en facilitant certaines tâches, peut en effet créer une forme de désengagement cognitif, où l'étudiant délègue l'effort réflexif à la machine, au détriment de son apprentissage.

Enfin, 35,7 % des étudiants évoquent le risque d'informations erronées, ce qui souligne une conscience critique face à la fiabilité variable des contenus générés par l'IA. Cette prudence montre que, bien que ces outils soient utilisés, ils ne sont pas acceptés sans réserve : leur usage exige encore un travail de vérification, de discernement et de confrontation avec d'autres sources. Ces résultats révèlent une représentation ambivalente de l'IA : perçue à la fois comme ressource précieuse et comme outil à manipuler avec précaution, elle est inscrite dans un système de normes en tension, où l'efficacité technologique se heurte aux principes académiques fondamentaux (S.Vanhulle, 2009). Les résultats sont présentés dans le graphique ci-dessous.



3.6. IA et la progression en rédaction universitaire



Les données issues du graphique ci-dessus indiquent que 78,6 % des étudiants estiment que l’intelligence artificielle peut les aider à progresser dans leurs compétences rédactionnelles. Ce résultat témoigne d’une valorisation forte du rôle pédagogique de l’IA, perçue non seulement comme un outil correctif, mais aussi comme un soutien au développement des savoir-faire rédactionnels. L’IA est ici pensée comme un compagnon d’apprentissage, capable d’apporter des suggestions, de reformuler, d’expliquer certaines règles linguistiques ou structurelles — autant de fonctions qui peuvent accompagner les étudiants dans la construction progressive de leurs compétences. Cette perception s’inscrit dans une dynamique de médiation cognitive, telle que décrite par Vygotski, où les outils symboliques (ici, numériques) soutiennent le développement de fonctions supérieures comme le raisonnement, la planification et la réflexion métalinguistique (G.Zarate, 2003).

Cependant, une minorité reste sceptique (11,9 % répondent « non »), tandis que 9,5 % ne savent pas encore se positionner. Ces réponses montrent que l’intégration de l’IA dans l’apprentissage reste conditionnée à l’usage que l’on en fait, et à la manière dont l’étudiant est capable d’en tirer profit activement. L’IA, bien qu’en apparence neutre, ne garantit pas en soi un progrès réel si son usage ne s’accompagne pas d’une attitude réflexive et critique. Cela rejoint les travaux de M.Tardy (2006) sur l’autonomisation des apprenants, qui soulignent que l’appropriation des outils numériques dépend d’une posture active de l’usager,

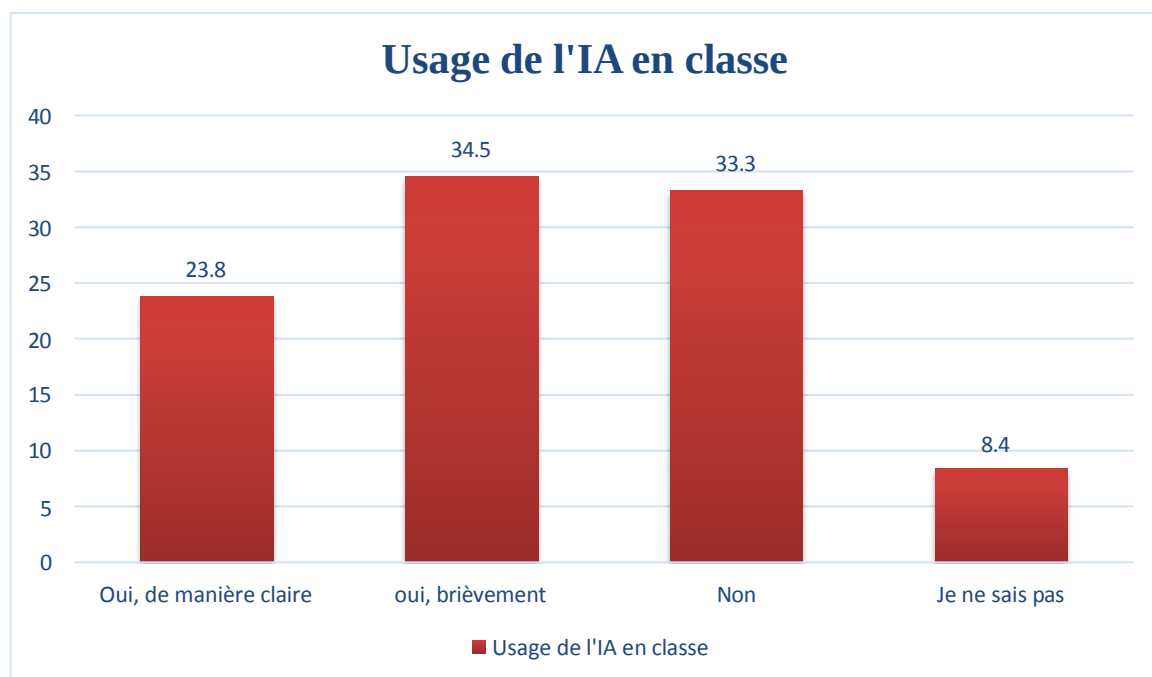
capable de mobiliser la technologie comme un levier d'amélioration, et non comme une béquille systématique.

Ainsi, ces résultats montrent que les étudiants perçoivent l'IA non seulement comme une aide ponctuelle, mais comme un facteur d'évolution de leur rapport à l'écriture, à condition que son usage s'inscrive dans un processus d'apprentissage conscient et encadré.

d. Vision éthique de l'utilisation de l'IA

4.1. Usage de l'IA en classe

Le graphique ci-après présente la répartition des réponses des étudiants concernant l'abord de la question de l'intelligence artificielle par leurs enseignants dans les cours universitaires. Les données montrent que seulement 23,8 % des étudiants déclarent que l'usage de l'intelligence artificielle a été abordé clairement par leurs enseignants, tandis que 34,5 % affirment que le sujet a été évoqué brièvement.



Les données montrent que seulement 23,8 % des étudiants déclarent que l'usage de l'intelligence artificielle a été abordé clairement par leurs enseignants, tandis que 34,5 % affirment que le sujet a été évoqué brièvement. Environ un tiers (33,3 %) déclarent que le thème n'a jamais été abordé. Cette situation révèle une grande disparité dans l'intégration pédagogique de l'IA, qui s'explique

probablement par un manque de directives institutionnelles structurées et une certaine prudence ou méconnaissance des enseignants face à cette technologie récente. Dans un contexte universitaire où l'utilisation de l'IA par les étudiants est en forte progression, cette absence de cadre clair peut engendrer une confusion et des usages potentiellement inappropriés. Comme le rappelle P. Fastrez (2010), il est indispensable que l'école intègre les outils numériques de manière réfléchie afin de développer l'esprit critique des élèves face à l'information. L'absence de discussion claire autour de l'IA peut donc priver les étudiants d'un encadrement nécessaire pour comprendre les usages légitimes et les limites de ces outils.

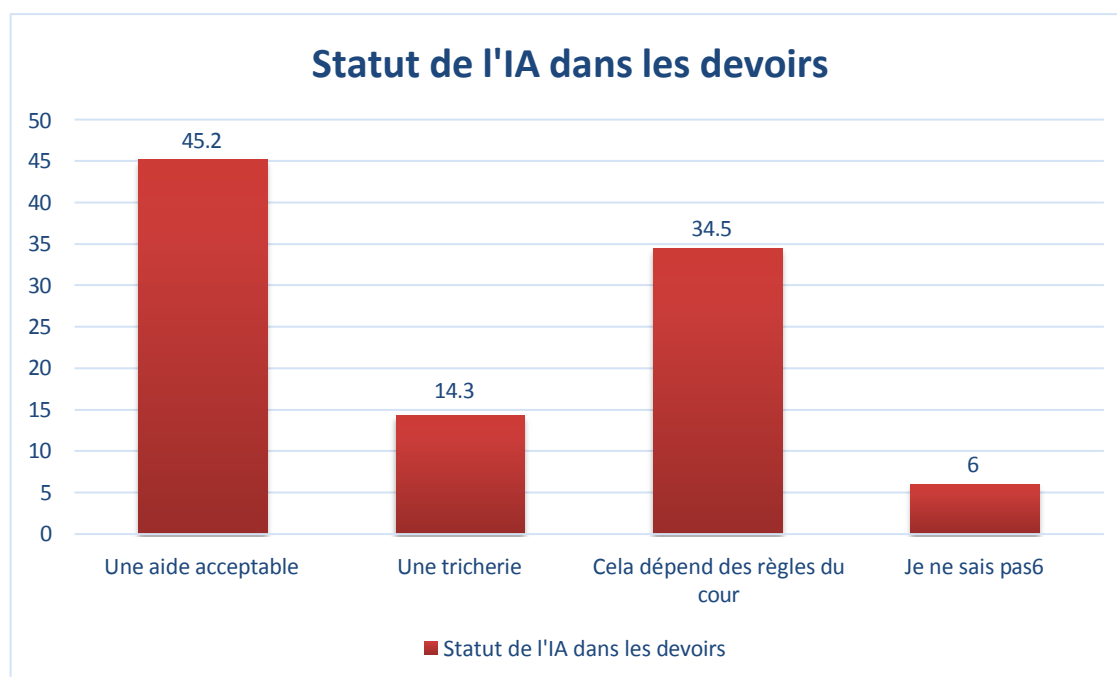
4.2. Statut de l'IA dans les devoirs

L'analyse des réponses des étudiants révèle une représentation nuancée du statut de l'intelligence artificielle dans le contexte académique. Une majorité relative, soit 45,2 %, considère que l'utilisation de l'IA dans les travaux universitaires constitue une aide acceptable. Une proportion également significative (34,5 %) affirme que la légitimité de son usage dépend des règles spécifiques à chaque cours. À l'opposé, seuls 14,3 % des étudiants perçoivent cet usage comme une forme de tricherie, et une minorité (6 %) avoue ne pas savoir quoi en penser. Cette répartition des avis montre une transformation des normes implicites dans les pratiques d'écriture universitaire : l'IA n'est plus considérée, dans la majorité des cas, comme un outil interdit ou illégitime, mais plutôt comme un support potentiellement utile, à condition que son usage soit défini et encadré par les enseignants.

Ces résultats suggèrent un déplacement du débat, qui ne porte plus sur l'acceptabilité intrinsèque de l'IA, mais sur les conditions de son usage. Les étudiants ne demandent pas tant l'interdiction ou la liberté totale, que des balises claires, permettant d'articuler l'assistance technologique avec les exigences de l'apprentissage autonome. Il semble que la notion de tricherie ne soit désormais mobilisée que lorsqu'il y a absence de transparence ou transgression d'une règle explicitement formulée.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le graphique ci-après, qui illustre la répartition des positions étudiantes face à la légitimité de l'usage de l'IA dans les travaux académiques. Il met en évidence cette diversité d'opinions, où l'idée

d'un usage acceptable domine, mais où persiste également une attente forte de régulation pédagogique.



Ce besoin de clarification rejoint les réflexions de Gérard Legros (2020), selon lesquelles l'usage des outils numériques en contexte éducatif ne peut être évalué uniquement à partir de leur efficacité fonctionnelle, mais doit être jugé à l'aune de leur inscription dans une démarche pédagogique cohérente. En l'absence de cadre normatif précis, les étudiants risquent de se retrouver face à des dilemmes éthiques qu'ils doivent arbitrer seuls, ce qui peut nuire à la transparence et à la qualité de l'évaluation.

Ainsi, ces résultats soulignent la nécessité d'une réponse institutionnelle claire : non pas pour interdire ou encourager aveuglément l'usage de l'IA, mais pour offrir aux étudiants des repères solides sur ce qui est considéré comme acceptable, collaboratif, ou au contraire, problématique, dans le cadre universitaire.

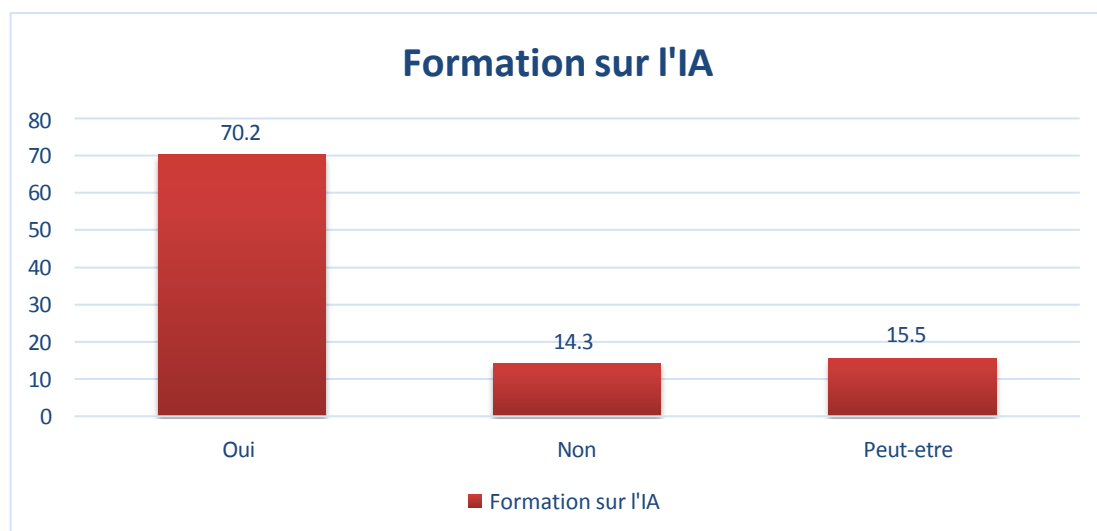
4.3. Formation sur l'IA

Chapitre 2 : Analyse des données recueillies

Le recours de plus en plus fréquent à l'intelligence artificielle dans les productions universitaires suscite chez les étudiants non seulement de nouvelles pratiques, mais aussi une demande croissante d'encadrement pédagogique. Les données recueillies montrent que 70,2 % des répondants souhaitent bénéficier d'une formation encadrée sur l'usage de l'IA à l'université. À l'inverse, seuls 14,3 % s'y opposent, tandis que 15,5 % restent hésitants. Ce résultat majoritaire souligne un besoin réel de repères institutionnels dans un contexte où l'IA est à la fois perçue comme un outil d'aide et une source de questionnements éthiques.

Ce souhait massif s'explique par le fait que de nombreux étudiants utilisent déjà ces outils de manière intuitive, sans formation spécifique, ce qui les expose à des usages inadaptés ou non conformes aux attentes académiques. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à utiliser l'outil, mais de comprendre ses implications, ses limites et les critères qui permettent d'en faire un usage pertinent. Dans cette optique, les étudiants expriment un besoin d'accompagnement méthodologique et réflexif, qui dépasse la simple maîtrise fonctionnelle.

C'est dans cette dynamique que s'inscrit le graphique ci-dessous, qui illustre clairement la proportion élevée d'étudiants favorables à une intégration formelle de l'intelligence artificielle dans les parcours pédagogiques universitaires. Ce graphique vient confirmer une tendance de fond : l'IA, perçue comme inévitable dans le monde académique, doit faire l'objet d'une formation contextualisée, adaptée et encadrée.



Cette orientation rejoint les travaux d'Éric Bruillard (2007), qui souligne que l'intégration des technologies dans l'enseignement ne peut se limiter à des usages techniques, mais doit permettre aux apprenants de développer une posture

critique, consciente des impacts cognitifs, sociaux et éducatifs de ces outils. Ainsi, répondre à cette attente de formation ne relève pas seulement d'une adaptation technologique, mais d'un véritable choix pédagogique, au service de la qualité des apprentissages.

e. Synthèse des tendances majeures observées

L'enquête menée auprès de 105 étudiants de troisième année en sciences du langage, option information, a permis de dresser un état des lieux des représentations et des usages de l'intelligence artificielle dans les pratiques rédactionnelles universitaires. Les résultats révèlent un profil sociodémographique marqué par une nette majorité féminine (61,9 %) et une concentration importante dans la tranche d'âge des 20-22 ans (76,2 %), correspondant à la population universitaire typique de ce niveau. En matière de compétences numériques, une large majorité des étudiants s'est déclarée à l'aise avec les outils numériques, 44,8 % s'estimant avoir un niveau élevé et 21 % très élevé. Ces éléments contextuels sont essentiels pour interpréter la manière dont l'IA est intégrée dans les parcours académiques.

L'analyse des données a mis en évidence que 80 % des répondants déclaraient utiliser l'intelligence artificielle dans leurs travaux rédactionnels. Parmi ces utilisateurs, une part significative en faisait un usage régulier voire intensif. Les tâches confiées à l'IA étaient variées : correction grammaticale, génération d'idées, rédaction partielle ou complète, adaptation au style académique et traduction. Ces résultats montrent que les étudiants considèrent l'IA comme un soutien fonctionnel, utilisé aussi bien pour améliorer la forme que pour stimuler le contenu de leurs productions écrites.

L'enquête a également permis d'identifier les types de travaux les plus concernés par l'usage de l'IA. Les devoirs en langue française arrivaient en tête (83,3 %), suivis par les rapports de stage, les présentations orales et les devoirs en arabe. Cette distribution reflète les besoins linguistiques et académiques concrets auxquels l'IA vient répondre. Elle confirme également le rôle croissant de ces outils dans les exigences rédactionnelles universitaires, notamment dans un contexte multilingue.

Chapitre 2 : Analyse des données recueillies

Sur le plan des représentations, les étudiants interrogés ont majoritairement exprimé une vision positive de l'IA, 59,5 % la décrivant comme un outil d'aide utile. Néanmoins, des préoccupations ont aussi émergé : plus d'un tiers (36,9 %) voyaient dans l'IA un risque pour les compétences personnelles, et 33,3 % la considéraient comme neutre, son impact dépendant de l'usage. Quant à sa capacité à remplacer certaines compétences humaines, une majorité (64,3 %) jugeait ce remplacement partiel, ce qui montre une conscience critique des limites de l'outil.

L'enquête a également mis en lumière les avantages perçus : le gain de temps (73,8 %), l'amélioration du style (57,1 %) et l'aide à la compréhension (53,6 %) ressortaient comme les bénéfices principaux. Toutefois, des risques notables étaient identifiés, notamment le plagiat (65,5 %), la dépendance à l'outil (63,1 %) et la baisse de créativité (53,6 %), soulignant une tension entre efficacité et autonomie intellectuelle.

Enfin, les résultats ont révélé un manque de cadre pédagogique structuré. Seuls 23,8 % des étudiants indiquaient que l'usage de l'IA avait été abordé clairement par leurs enseignants, tandis qu'un tiers affirmait que le sujet n'avait jamais été discuté. Cette lacune d'accompagnement semble d'autant plus préoccupante que 79 % des répondants se déclaraient favorables à l'instauration d'une formation encadrée sur l'usage de l'IA à l'université. Les données confirment ainsi le besoin d'un encadrement pédagogique plus explicite, afin de clarifier les usages légitimes et renforcer une appropriation critique de ces technologies, comme le recommande Fastrez (2010).

En somme, l'enquête réalisée montre que si l'IA est largement intégrée dans les pratiques académiques des étudiants, elle soulève également des enjeux de régulation, de formation et d'éthique qui doivent être pris en compte par les institutions universitaires.

II. . Analyse des données qualitatives : entretiens semi-directifs

Dans le cadre de cette recherche, deux entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants universitaires (un en sciences de l'information et un en langues étrangères), afin de mieux comprendre les représentations que se font les étudiants de l'intelligence artificielle (IA) dans leurs productions écrites.

L'analyse de ces entretiens s'appuie sur la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961) et sur la théorie du noyau central (Abric, 1994), qui offrent un cadre pertinent pour saisir la structuration et la dynamique des discours recueillis.

6. Noyau central : L'IA comme outil d'efficacité et de correction

Dans les discours des deux enseignants, un élément stable, partagé et structurant revient constamment : les étudiants utilisent l'intelligence artificielle comme un outil de simplification de la production écrite, au service d'un objectif clair : écrire plus rapidement, avec moins d'erreurs, sans trop d'efforts cognitifs.

Ce noyau central se manifeste explicitement à plusieurs reprises :

E1 : *« Ils savent que ça leur permet de produire un texte qui a l'air propre, cohérent, même s'ils ne comprennent pas toujours ce qu'ils rendent. »*

E2 : *« L'IA les rassure /// ça corrige tout et ça les aide à se sentir à niveau. »*

Dans la perspective de J-C Abric, ce noyau central constitue le cœur de la représentation sociale que les enseignants attribuent aux étudiants : une fonction utilitaire de l'IA. Elle n'est pas perçue comme un outil d'apprentissage mais comme une solution rapide à un besoin immédiat (rendre un devoir, éviter les fautes, gagner du temps).

Il est intéressant de noter que cette fonction centrale est non remise en question par les enseignants eux-mêmes : ils constatent cet usage comme une norme installée, ce qui correspond bien à l'idée de Moscovici que le noyau est le point de stabilité d'une représentation, peu sensible au contexte ou à l'expérience individuelle.

2. Eléments périphériques : Diversité, contradictions et ambivalences

Autour de ce noyau central gravite une série d'éléments périphériques, beaucoup plus souples, hétérogènes et adaptés aux contextes individuels, comme l'explique Abric. Ces éléments permettent d'adapter la représentation à la réalité quotidienne et aux pratiques variées des étudiants.

2.1. Des profils d'usages différenciés

Les enseignants décrivent deux types d'usages de l'IA chez les étudiants

- **Un usage stratégique** (réformulation, correction, suggestion d'idées) :

Chapitre 2 : Analyse des données recueillies

E1 : « Les étudiants solides l'utilisent comme un outil /// pas comme une béquille. »

- **Un usage passif ou intégral** (copier-coller sans compréhension) :

E2 : « Certains prennent la première version générée /// ils ne modifient rien /// donc ça les empêche de progresser. »

Cette distinction introduit une gradation dans les usages, typique du système périphérique, qui permet de conserver le noyau stable (l'IA comme outil utile) tout en intégrant des nuances, des jugements, voire des critiques.

2.2. Culpabilité et ambivalence morale

Les enseignants relèvent également une forme de culpabilité latente chez certains étudiants, liée à l'idée d'avoir « triché » ou d'avoir renoncé à l'effort intellectuel attendu dans un travail universitaire :

E1 : « Ils culpabilisent parfois /// ils sentent qu'ils ont été trop loin /// que ce n'est plus vraiment leur travail. »

E2 : « On sent une gêne /// ils savent qu'ils n'ont pas produit le texte /// c'est ChatGPT. »

Ces propos montrent que, même si l'outil est utilisé, il suscite une tension entre norme pédagogique (l'authenticité, l'effort personnel) et logique d'efficacité. Cette dissonance cognitive se loge dans le périmètre périphérique : elle n'invalide pas le noyau, mais l'entoure de jugements moraux, ambivalents et contextuels.

3. Les fonctions sociales des représentations (selon Abric)

Les représentations sociales remplies par les discours enseignants attribués aux étudiants remplissent plusieurs fonctions bien identifiées par Abric. Voici une lecture fonctionnelle des représentations relevées dans les entretiens .

Fonction	Exemple	Interprétation
Fonction de savoir	« L'IA les aide à structurer un devoir propre, sans fautes. » (E2)	Fournit une compréhension de ce qu'est un "bon" devoir.
Fonction d'orientation	« Ils s'en servent pour reformuler ///	Guide les comportements rédactionnels.

Chapitre 2 : Analyse des données recueillies

	<i>corriger /// améliorer. » (E1)</i>	
Fonction de justification	<i>C'est normal qu'ils utilisent ça /// ils sont débordés /// c'est une aide. » (E2)</i>	Légitime le recours à l'IA par des contraintes perçues.
Fonction d'identité	<i>« Ceux qui savent écrire s'en servent comme un outil /// les autres en dépendent. » (E1)</i>	Permet de distinguer les bons étudiants des autres.

Ces fonctions confirment que la représentation de l'IA chez les étudiants n'est pas neutre : elle structure leur rapport à l'écriture, légitime certains comportements, oriente les choix, et sert même de marqueur de compétence ou de statut.

4. L'influence du contexte disciplinaire

Un autre point essentiel à retenir est que les discours varient selon la discipline des enseignants, ce que Moscovici identifie comme la variabilité des représentations selon les groupes sociaux.

4.1. En sciences de l'information (E1)

Ici, l'écriture est perçue comme un outil de construction de la pensée. L'enseignant insiste sur le fait que l'usage excessif de l'IA nuit à la capacité à argumenter, structurer une réflexion personnelle.

« L'étudiant ne construit plus sa pensée /// il se contente de reformuler /// parfois sans même comprendre. »

La représentation dominante est donc celle d'un risque cognitif : l'IA compromet l'apprentissage intellectuel.

4.2. En langues étrangères (E2)

Chapitre 2 : Analyse des données recueillies

En revanche, pour E2, l'écriture est avant tout un exercice linguistique, et l'IA est perçue comme une aide utile à l'apprentissage du français, surtout chez les étudiants non natifs.

« Je leur fais utiliser ChatGPT comme un point de départ /// puis je leur demande de modifier, comparer, reformuler. »

Dans ce cas, la représentation est plus intégrative : l'IA est un levier d'apprentissage, à condition d'être pédagogiquement encadrée.

5. L'IA comme objet social instable et en cours de normalisation

Enfin, les discours révèlent que l'IA, bien qu'utilisée, reste un objet social instable. Elle suscite des jugements contradictoires, des positionnements flous, et une nécessité de régulation. Moscovici dirait que l'IA est une représentation sociale émergente, dont la stabilisation est encore en cours.

E1 : *« Il faut apprendre à l'utiliser /// mais aussi apprendre à penser sans elle. »*

E2 : *« On ne peut pas ignorer que c'est là /// mais il faut que ce soit encadré. »*

Ces propos montrent que les enseignants sont eux-mêmes en construction de leur propre représentation de l'IA, en parallèle de celle qu'ils attribuent aux étudiants. Ce processus est typique des objets technologiques récents, qui s'introduisent rapidement dans les pratiques, mais lentement dans les normes éducatives.

L'analyse des deux entretiens révèle une représentation sociale de l'IA perçue comme instrumentale, ambivalente et fortement influencée par le contexte disciplinaire. À travers la théorie de Moscovici, on voit comment l'IA devient un objet social porteur de sens et de tensions, et grâce à Abric, on comprend comment les éléments du noyau central (efficacité, simplification) coexistent avec des éléments périphériques (culpabilité, différenciation, adaptabilité).

Les enseignants ne parlent pas ici seulement d'un outil, mais bien d'un rapport au savoir, à l'écriture, à l'apprentissage, que l'IA reconfigure profondément.

III. . Lecture croisée des résultats

1. Usage pratique et ambivalence

Les étudiants voient l'intelligence artificielle comme un outil d'aide à la rédaction, utilisé pour structurer leurs idées, corriger des erreurs et gagner du temps, ce que confirment les enseignants. Ces derniers observent une utilisation majoritaire de l'IA comme moyen d'obtenir rapidement un texte clair et sans fautes. Ce constat reflète une représentation partagée : l'IA apparaît comme un facilitateur pragmatique, un appui technique notamment pour ceux rencontrant des difficultés linguistiques ou organisationnelles.

Pourtant, derrière cette façade fonctionnelle, émerge une certaine ambivalence. Si les étudiants affirment majoritairement relire et modifier les textes générés par l'IA, les enseignants perçoivent souvent une forme de dépendance plus marquée. Ils relèvent des productions uniformes, dépersonnalisées, où la voix propre des étudiants est absente, ce qui suggère que l'usage est parfois passif ou mécanique. Cette discordance met en lumière un possible décalage entre les pratiques réelles des étudiants et leur représentation consciente ou déclarée de ces pratiques.

2. Doutes éthiques et moraux

L'utilisation de l'intelligence artificielle suscite chez les étudiants des questionnements éthiques non négligeables. Beaucoup expriment un malaise ou une inquiétude quant à la légitimité de leur recours à ces outils, craignant un impact négatif sur leur apprentissage ou la possibilité d'être accusés de triche. Ce sentiment de culpabilité ou de gêne est d'ailleurs perceptible dans le regard des enseignants, qui rapportent une ambivalence chez les étudiants, partagés entre la tentation du confort offert par l'IA et la conscience des enjeux moraux et pédagogiques liés à son usage.

Cette tension morale éclaire la complexité du rapport que les étudiants entretiennent avec l'intelligence artificielle : ils ne l'utilisent pas uniquement pour ses bénéfices, mais aussi en étant conscients des risques et limites, ce qui fragilise la légitimité de cet usage au sein du parcours universitaire.

3. Besoin d'encadrement partagé

Le souhait d'un encadrement pédagogique de l'usage de l'IA est largement exprimé par les étudiants qui souhaitent apprendre à maîtriser ces outils de façon critique. Ils envisagent cet encadrement comme une opportunité de développer

des compétences nouvelles et adaptées aux évolutions technologiques. Les enseignants partagent cette volonté, mais avec des réserves importantes. Leur principal souci concerne la préservation de l'autonomie intellectuelle des étudiants et la prévention des dérives potentielles, notamment l'abandon des compétences fondamentales de réflexion et de rédaction.

Ces différences de regard traduisent une tension pédagogique : d'un côté, les étudiants voient dans l'intégration de l'IA une chance de s'adapter au monde contemporain, de l'autre, les enseignants craignent que cette intégration ne compromette les exigences académiques traditionnelles et le développement personnel des étudiants.

4. Écriture : outil ou construction ?

Un autre élément majeur qui ressort de l'analyse croisée concerne la place accordée à l'écriture dans le processus d'apprentissage. Pour une large part des étudiants, l'IA est un moyen d'optimiser la production de textes, sans que cela améliore nécessairement leur réflexion ou compréhension du sujet. L'écriture tend ainsi à être perçue comme une tâche à accomplir, un exercice dont l'objectif premier est la livraison d'un contenu « correct » plutôt que la construction d'une pensée personnelle.

Ce point de vue est nettement en décalage avec celui des enseignants, qui insistent sur le rôle de l'écriture comme espace privilégié d'élaboration intellectuelle. Ils regrettent que l'IA transforme parfois l'écriture en une activité mécanique, déconnectée de la progression cognitive et de l'affirmation d'une voix individuelle. Ce désaccord souligne la nécessité de repenser les pratiques pédagogiques pour concilier l'usage des nouvelles technologies avec la préservation des compétences critiques et réflexives indispensables.

5. Enjeux et perspectives

La confrontation des perspectives étudiantes et enseignantes fait apparaître un tableau nuancé où se mêlent convergence et divergence. Tous reconnaissent l'ampleur et l'utilité de l'intelligence artificielle dans les pratiques rédactionnelles contemporaines, mais ils diffèrent quant à la nature exacte de ces usages et à leur impact sur la formation. La dépendance réelle à l'outil, l'ambivalence morale, les attentes d'encadrement et le rapport à l'écriture révèlent des tensions importantes

qui invitent à une réflexion approfondie sur l'intégration de l'IA dans l'enseignement supérieur.

Cette intégration ne pourra se faire sans un dialogue continu entre étudiants et enseignants afin de définir ensemble les usages légitimes, les limites à poser, et les moyens pédagogiques adaptés pour que l'intelligence artificielle soit un levier au service du développement des compétences plutôt qu'un obstacle à l'autonomie intellectuelle.

10. Difficultés et obstacles rencontrés

Malgré un cadre méthodologique rigoureux et un déroulement globalement satisfaisant, plusieurs contraintes sont venues ponctuellement freiner la fluidité du travail de terrain. Ces limites, principalement d'ordre organisationnel et humain, doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats.

Du côté des étudiants, la réserve initiale face au questionnaire a constitué un premier obstacle. Certains ont exprimé une méconnaissance du sujet, d'autres une forme d'ambiguïté sur les conséquences de leurs réponses. Cette réticence a exigé une médiation pédagogique pour dissiper les inquiétudes et favoriser une participation plus authentique, comme l'ont observé Blanchet et Gotman (2017) dans le cadre d'enquêtes menées auprès de publics universitaires. Une fois cette confiance établie, la participation s'est améliorée, mais une part des réponses demeure marquée par une prudence, voire une autocensure partielle.

Du côté des enseignants, la principale difficulté a été liée à leur forte indisponibilité. En raison de charges pédagogiques importantes, plusieurs enseignants pressentis n'ont pu être rencontrés, réduisant le nombre d'entretiens initialement envisagés. Ceux qui ont accepté de participer ont parfois exprimé leurs opinions avec retenue, particulièrement lorsqu'il s'agissait d'évoquer des pratiques perçues comme sensibles ou controversées. Cette modulation du discours s'explique par le souci de préserver leur posture professionnelle, dans un cadre institutionnel qui ne propose pas encore de directives claires sur l'usage de l'intelligence artificielle en milieu universitaire.

Ces obstacles, bien que surmontés dans une large mesure, rappellent que toute recherche en contexte réel doit composer avec des résistances implicites, des contraintes logistiques et des postures discursives stratégiques. Comme le notent

Chapitre 2 : Analyse des données recueillies

Huberman et Miles (2003), la complexité du terrain ne constitue pas une faiblesse de la recherche, mais une richesse dès lors qu'elle est intégrée de manière réflexive dans l'analyse.

Tableau 01 : Tableau récapitulatif de la méthodologie



Qualitative	Enseignants	Entretien semi- directif	Approfondir les perceptions et discours	Analyse thématique
-------------	-------------	--------------------------------	---	-----------------------

Conclusion

Ce deuxième chapitre a permis de mieux comprendre les dynamiques complexes qui sous-tendent l'usage de l'intelligence artificielle dans les pratiques rédactionnelles universitaires. À travers l'analyse croisée des entretiens avec deux enseignants, issus de disciplines différentes, se dessine une représentation ambivalente de l'IA : à la fois perçue comme un outil facilitateur et source d'efficacité, mais aussi comme un défi majeur pour l'authenticité et l'autonomie des étudiants.

Les enseignants reconnaissent que l'IA répond à des besoins réels des étudiants, notamment en termes d'aide à la structuration et à la correction des écrits, mais ils alertent également sur les risques d'une dépendance excessive qui pourrait affaiblir les compétences fondamentales en matière de réflexion et d'écriture. Cette tension est renforcée par un questionnement éthique partagé, qui témoigne d'un malaise face à l'intégration de ces technologies dans les processus d'apprentissage.

Par ailleurs, le consensus autour de la nécessité d'un encadrement pédagogique souligne l'importance d'une approche éducative renouvelée, capable de concilier innovation technologique et exigences académiques. Le rôle de l'écriture, au cœur de la formation universitaire, doit être repensé pour que l'IA devienne un levier d'apprentissage plutôt qu'un simple facilitateur mécanique.

Ainsi, ce chapitre met en lumière les défis et opportunités que l'intelligence artificielle pose dans l'enseignement supérieur, invitant à un dialogue approfondi entre étudiants, enseignants et institutions afin d'élaborer des pratiques équilibrées et adaptées aux enjeux contemporains de la formation

Conclusion générale

Conclusion générale

Ce mémoire a eu pour objectif d'interroger l'usage de l'intelligence artificielle dans la production écrite des étudiants de première année en Sciences de l'Information, en articulant cette réflexion autour de trois axes majeurs : les pratiques effectives des étudiants, leurs représentations de ces outils, et les impacts potentiels sur leurs compétences rédactionnelles et leur autonomie intellectuelle. Ce travail s'est appuyé sur une méthodologie mixte, combinant une enquête par questionnaire auprès des étudiants et des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants, afin de croiser les regards et d'enrichir l'analyse.

Les résultats issus des questionnaires révèlent une utilisation massive et quotidienne de l'IA par les étudiants, principalement à des fins de correction orthographique, de reformulation et d'amélioration du style. L'intelligence artificielle est perçue comme un outil facilitateur, un gain de temps, et parfois même comme une forme de partenaire invisible dans le processus rédactionnel. Toutefois, cette appropriation technologique est loin d'être totalement assumée : une partie des étudiants exprime des réserves, notamment en lien avec le risque de dépendance, le manque d'effort personnel, ou encore la crainte d'un affaiblissement de leur capacité à rédiger sans assistance.

Le croisement de ces résultats avec les entretiens menés auprès des enseignants a permis de mieux comprendre les enjeux pédagogiques soulevés par l'usage de l'IA. Du côté du corps enseignant, les perceptions sont plus nuancées, parfois critiques, mais souvent ouvertes. Certains enseignants reconnaissent l'intérêt de ces outils lorsqu'ils sont utilisés de manière encadrée, notamment pour soutenir les étudiants en difficulté linguistique. D'autres, en revanche, s'inquiètent d'un usage déresponsabilisant, qui pourrait compromettre l'acquisition progressive des compétences fondamentales en écriture académique. Une crainte commune émerge : celle de voir l'IA remplacer la réflexion, et d'assister à une forme d'automatisation de la pensée étudiante.

Conclusion générale

Ces observations croisées permettent de confirmer les hypothèses initiales. D'une part, les étudiants considèrent l'IA comme un outil complémentaire, utile pour alléger certaines tâches rédactionnelles, mais sans pour autant remplacer les compétences humaines essentielles comme la pensée critique, la créativité ou la capacité d'analyse. D'autre part, une conscience claire existe – tant chez les étudiants que chez les enseignants – des risques associés à une utilisation excessive : perte d'autonomie, dépendance technologique, et banalisation de l'écriture assistée.

De ce fait, les résultats soulignent l'urgence d'une réflexion collective et institutionnelle sur l'intégration pédagogique de l'IA. Ils invitent à la mise en place de dispositifs de formation destinés aussi bien aux étudiants qu'aux enseignants, afin de promouvoir un usage éclairé et critique de ces outils. Il pourrait être particulièrement pertinent d'élaborer des modules universitaires spécifiques consacrés à l'éthique du numérique, à la maîtrise des outils d'IA, et à la redéfinition des compétences rédactionnelles dans un contexte technologiquement enrichi.

Par ailleurs, plusieurs perspectives de recherche se dessinent à l'issue de ce travail : une étude longitudinale sur l'évolution des compétences rédactionnelles à travers l'usage prolongé de l'IA ; une analyse fine des usages selon les disciplines universitaires ; ou encore l'observation de l'impact psychologique et motivationnel des outils d'IA sur l'engagement des étudiants dans leur apprentissage.

En définitive, si ce mémoire a pu apporter quelques éléments de réponse et ouvrir des pistes de réflexion, il convient de garder à l'esprit qu'il ne constitue qu'un jalon parmi tant d'autres. Ce travail, dans sa portée modeste mais sincère, n'est qu'une gouttelette dans le flot de réflexions et d'interrogations qui inondent aujourd'hui le monde académique face à l'essor de l'intelligence artificielle. Puisse-t-il contribuer, à sa mesure, à nourrir un dialogue critique, éthique et constructif autour des transformations de l'enseignement supérieur à l'ère numérique.

Bibliographie

Ouvrages:

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (14e éd.). Paris : PUF.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Rapports au savoir, rapports au langage*. Paris : L'Harmattan.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2017). *L'entretien : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.

Boudon, R. (1993). *La place du désordre : Critique des théories du changement social*. Paris : PUF.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Clément, S., Larose, F., & Lépine, M. (2023). *L'écriture universitaire à l'épreuve de l'IA : mutation ou dérive ?* *Revue canadienne de l'éducation*, 46(2), 45–62.

Collet, I. (2019). *Les oubliées du numérique*. Le Passeur éditeur.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

Demailly, L. (2008). *Enquêter dans les institutions. L'enquête de terrain comme pratique réflexive*. Paris : PUF.

Delcambre, C. (2002). *Écrire à l'université : situations, problèmes et pratiques*. Paris : PUF.

Floridi, L. (2019). *La révolution de l'intelligence artificielle*. Paris : Librio.

Huberman, A. M., Miles, M. B., & Saldana, J. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Karsenti, T. (2018). *L'intégration du numérique dans l'éducation : enjeux et perspectives*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larose, F., & Leclerc, A. (2021). *Compétences numériques et écriture universitaire : quels défis ?* *Revue Française de Pédagogie*, 194, 97–110.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

Reix, R., & Rowe, F. (2022). *Dictionnaire encyclopédique de l'informatique et des systèmes d'information* (4e éd.). Paris : Vuibert.

Russell, S., & Norvig, P. (2016). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (3rd ed.). Pearson Education.

Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London : Bloomsbury Academic.

Articles et Rapports:

Clément, S., Larose, F., & Lépine, M. (2023). *L'écriture universitaire à l'épreuve de l'IA : mutation ou dérive ?* *Revue canadienne de l'éducation*, 46(2), 45–62.

Delcambre, C. (2002). *Écrire à l'université : situations, problèmes et pratiques*. PUF.

Gacemi, M. (2024). *L'intelligence artificielle à l'université : Questions pratiques et enjeux éthiques*. Université Dr. Moulay Taher de Saïda, rapport de recherche.

Godrie, B., & Hirsch, S. (à venir). *Analyse critique d'un article et d'un débat*. Dans *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines (Module 6)*. Éditions Science et Bien Commun.

Godrie, B., & Samb, O. M. (à venir). *Pourquoi et comment faire un terrain ?* Dans *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines (Module 7)*. Éditions Science et Bien Commun.

Heddouche, O. (2024). *L'intelligence artificielle dans la rédaction académique : perceptions et pratiques étudiantes*. *Revue ATRAS*, 6(2), 651–660.

Lebrave, J.-L. (2003). *Écriture et cognition*. *Langages*, 150(2), 69–81.

McCarthy, J. (1955). *Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*. Manuscrit fondateur.

Pluye, P., Grad, R., Dunikowski, L., & Stephenson, R. (2018). *Synthèse des méthodes mixtes en recherche en santé*. *Revue Canadienne de la Recherche en Soins Infirmiers*, 50(1), 7–22.

Reuter, F. (1996). *Les écrits universitaires comme pratiques sociales*. *Études de linguistique appliquée*, 101, 99–108.

Sawadogo, H. P. (2020). *L'approche qualitative et ses principales stratégies d'enquête*. Dans *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines (Module 7)*. Éditions Science et Bien Commun.

Sijing, L., & Lan, Y. (2018). *Ethical and Educational Implications of AI Use in Higher Education*. *Journal of Educational Technology*, 18(4), 33–45.

UNESCO. (2021). *Recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Dictionnaire :

- 1- Larousse (2024) dictionnaire de la langue française, paris, larousse
- 2- Reix, R, & Rowe, F (2022) Dictionnaire encyclopédique de l'informatique et des systèmes d'information (4^{ème} éd) paris Vuibert.

Sites Web :

- 1- CNRTL (2024) Définition de rédaction Centre National de Ressources Textuelles et lexicales
<https://www.cnrtl.fr>

Annexes

Questionnaire

Contexte : Ce questionnaire s'inscrit dans un travail de recherche sur les représentations que les étudiants se font de l'intelligence artificielle (IA) dans leurs pratiques rédactionnelles. Les réponses sont anonymes, confidentielles et destinées à un usage strictement académique.

✧ Choisissez une ou plusieurs réponses.

1. **Sexe :**

☐ Féminin ☐ Masculin

2. **Âge :**

☐ Moins de 20 ans ☐ 20 à 22 ans ☐ 23 ans et plus

3. **Compétence numérique :**

☐ Faible ☐ Moyenne ☐ Élevée ☐ Très élevée

4. **Avez-vous déjà utilisé un outil d'intelligence artificielle**

☐ Oui ☐ Non

5. **Si oui, à quelle fréquence utilisez-vous ces outils ?**

☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Régulièrement ☐ Très souvent

6. **Pour quelles activités rédactionnelles utilisez-vous principalement l'IA ?** (*plusieurs choix possibles*)

- ☐ Génération d'idées
- ☐ Correction grammaticale
- ☐ Rédaction complète ou partielle de textes
- ☐ Traduction
- ☐ Mise en forme / style académique
- ☐ Je ne l'utilise pas

7. **Dans quels types de travaux avez-vous recours à l'IA ?** (*plusieurs choix possibles*)

- ☐ Devoirs en langue française
- ☐ Devoirs en langue arabe
- ☐ Rédaction du rapport de stage
- ☐ Présentations / exposés
- ☐ Autres :

8. **L'IA vous semble être**
- ☐ Un outil d'aide utile
 - ☐ Un risque pour les compétences personnelles
 - ☐ Neutre, selon l'usage qu'on en fait
 - ☐ Je ne sais pas
9. **L'IA peut-elle remplacer certaines compétences humaines (analyse, esprit critique, style personnel) ?**
- ☐ Oui, totalement
 - ☐ Partiellement
 - ☐ Non
 - ☐ Je ne sais pas
10. **L'usage de l'IA dans les devoirs universitaires est-il compatible avec les exigences académiques ?**
- ☐ Oui, totalement
 - ☐ Partiellement
 - ☐ Non
 - ☐ Je ne sais pas
11. **Quels avantages attribuez-vous à l'IA dans la rédaction académique ?***(choix multiples)*
- ☐ Gain de temps
 - ☐ Amélioration du style
 - ☐ Aide à la compréhension
 - ☐ Enrichissement des contenus
 - ☐ Aucun avantage
12. **Quels risques ou limites percevez-vous ?***(choix multiples)*
- ☐ Plagiat
 - ☐ Baisse de créativité
 - ☐ Dépendance à l'outil
 - ☐ Informations erronées
 - ☐ Aucun risque identifié
13. **Pensez-vous que l'IA peut aider à progresser en rédaction universitaire ?**
- ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Je ne sais pas
14. **Vos enseignants ont-ils abordé en classe l'usage de l'IA dans les travaux académiques ?**
- ☐ Oui, de manière claire
 - ☐ Oui, brièvement

- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

15. L'utilisation de l'IA dans un devoir universitaire est pour vous :

- ☐ Une aide acceptable
- ☐ Une tricherie
- ☐ Cela dépend des règles du cours
- ☐ Je ne sais pas

16. Souhaitez-vous une formation encadrée sur l'usage de l'IA à l'université ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Peut-être

17. Souhaitez-vous ajouter un commentaire personnel sur votre rapport à l'IA dans la rédaction

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF – ENSEIGNANT 1 (E1)

Conduit par l'enquêteur (Q)

Durée estimée : environ 45 minutes

Contexte introductif par l'enquêteur :

Q : Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à cet entretien. Dans le cadre de cette recherche, nous cherchons à mieux comprendre comment les étudiants utilisent et perçoivent les outils d'intelligence artificielle, notamment dans leurs productions écrites universitaires. Le questionnaire que nous avons diffusé a permis de recueillir des données quantitatives sur les usages, la fréquence et les finalités, mais l'objectif des entretiens est d'aller plus loin dans la compréhension des représentations, des discours, et parfois des tensions qui entourent l'IA dans le contexte universitaire. Je vais donc vous poser quelques questions ouvertes, et je vous invite à répondre librement.

Q : Pour commencer / est-ce que vous avez déjà observé ou suspecté que des étudiants utilisent l'intelligence artificielle dans leurs travaux écrits ?

E1 : Ah oui / ça devient même assez courant (.) Au début c'était discret / presque caché /// mais maintenant / certains l'assument complètement (.) Je pense à une étudiante qui m'a dit / *"j'ai utilisé ChatGPT pour améliorer mon introduction"* (.) Donc clairement, y a un usage qui s'est installé.

Q : Est-ce que cet usage vous semble généralisé à tous les étudiants ?

E1 : Mmm... je dirais pas tous /// mais une majorité, oui (.) Surtout dans les premières années /// quand l'étudiant est encore en train de construire ses méthodes / ses automatismes d'écriture (.) Il voit l'IA comme un moyen de rattraper un manque (.) Ou d'aller plus vite /// ou même d'avoir moins peur de se tromper (.)

Q : Et dans les travaux que vous corrigez / est-ce que vous parvenez à repérer quand l'IA a été utilisée ?

E1 : C'est pas toujours évident (.) Mais parfois il y a des indices (.) Le style est très lisse /// un peu artificiel / ou trop bien structuré pour un niveau L1 /// et puis on voit que l'étudiant n'est pas capable d'expliquer ce qu'il a écrit /// ça c'est un signal (.)

Q : Selon vous / pourquoi les étudiants ont-ils recours à ces outils ?

E1 : Pour plusieurs raisons /// y a d'abord le stress /// la peur de rater /// la pression du rendu /// donc l'IA devient une béquille (.) Mais aussi / parce qu'ils sont habitués à aller vite / à fonctionner avec la technologie /// ils ont grandi avec ça /// donc ils l'intègrent comme une aide naturelle (.)

Q : Est-ce que vous avez déjà abordé cette question avec eux en classe ?

E1 : Oui / à plusieurs reprises (.) On a eu des discussions assez franches (.) Certains disent (rire) "*au moins avec ChatGPT j'ai pas la page blanche*" /// d'autres avouent qu'ils ne savent pas trop quoi en penser /// qu'ils ont peur d'être sanctionnés /// alors ils utilisent mais sans en parler (.)

Q : Est-ce qu'il y a une forme de contradiction dans leurs discours ?

E1 : Clairement oui (.) Il y a une forme d'ambivalence /// ils trouvent ça pratique, rassurant /// mais en même temps ils culpabilisent /// ils ont l'impression de tricher /// ou de ne pas progresser vraiment (.)

Q : Est-ce que vous voyez une différence dans la façon dont les bons et les moins bons étudiants utilisent l'IA ?

E1 : Ah oui / nettement (.) Les bons étudiants / en général / ils l'utilisent ponctuellement /// pour reformuler une phrase, vérifier une structure /// ils savent ce qu'ils font (.) Les étudiants en difficulté / eux / ont tendance à tout déléguer /// parfois sans relire (.) Et du coup / ça crée un vrai problème d'appropriation (.)

Q : Selon vous / est-ce que l'IA est en train de changer la nature de l'écriture universitaire ?

E1 : Oui / radicalement (.) On passe d'une écriture de réflexion /// à une écriture de correction /// d'optimisation /// et ça / c'est un changement profond (.) L'étudiant ne construit plus toujours sa pensée par l'écriture /// il la délègue à une machine / qui ne pense pas / mais qui écrit bien (.)

Q : Est-ce que ce phénomène vous inquiète ?

E1 : Oui / en partie (.) Je pense qu'on est en retard dans la façon d'accompagner cette évolution (.) Si on fait comme si ça n'existait pas /// on laisse les étudiants seuls face à leurs usages /// et ça / c'est dangereux (.)

Q : Que proposez-vous comme piste pour accompagner cela ?

E1 : Il faudrait intégrer l'IA dans nos enseignements /// mais pas comme un outil magique /// plutôt comme un objet critique /// un sujet de réflexion /// voire de formation (.) Apprendre à utiliser / mais aussi à analyser / à détecter les biais /// à se poser la question de ce qui est *vraiment personnel* dans ce qu'on écrit (.)

Q : Avez-vous des exemples concrets de moments où l'usage de l'IA a été bénéfique pour un étudiant ?

E1 : Oui / j'ai eu une étudiante allophone /// qui avait beaucoup de mal à écrire en français /// elle m'a dit que l'IA l'aidait à "soulager" son anxiété /// à formuler des phrases correctes /// et donc à se concentrer sur ses idées (.) Là je me dis / ok / c'est un bon usage / ça soutient sans remplacer (.)

Q : Et à l'inverse / un usage problématique ?

E1 : Oui / un devoir totalement généré /// avec des paragraphes sans lien /// pas de réflexion personnelle /// un vernis de qualité /// mais creux (.) Quand je l'ai confronté / l'étudiant m'a dit "*je voulais juste que ça ressemble à ce que vous attendez*" /// donc là / c'est révélateur (.)

Q : Est-ce que vous voyez une différence de posture selon les disciplines ?

E1 : Oui / en lettres ou sciences humaines /// y a plus de réticence /// parce que l'écriture est centrale /// elle est l'objet de la formation (.) En informatique ou en droit /// les étudiants parlent plus librement de leur usage /// comme si c'était normal (.)

Q : Et vous / personnellement / est-ce que vous utilisez l'IA ?

E1 : Mmm... oui / parfois /// pour reformuler un mail /// ou générer des idées /// mais jamais pour écrire un cours (rire) (.) Je veux garder ma voix (.)

Q : (rire) Vous diriez donc que l'IA peut être utile / mais à condition d'en garder le contrôle ?

E1 : Exactement (.) L'IA doit rester un *outil* /// pas un *auteur* (.) L'écriture / c'est aussi une signature / un acte de pensée /// c'est ça qu'il faut préserver (.)

Q : Merci beaucoup pour le temps que vous avez consacré à cet échange /// c'était très enrichissant /// et vos propos vont vraiment nous aider à mieux comprendre ce qui se joue dans les représentations et les pratiques étudiantes autour de l'IA (.) Je vous tiendrai au courant des résultats de la recherche si vous le souhaitez.

E1 : Avec plaisir / c'est un sujet passionnant /// et j'espère que ça fera évoluer les pratiques pédagogiques aussi (.)

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF – ENSEIGNANT 2 (E2)

Conduit par l'enquêteur (Q)

Enseignant de langues étrangères (anglais/ Français)

Durée estimée : environ 45 minutes

Introduction par l'enquêteur :

Q : Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à cet entretien. Dans le cadre de cette étude, nous cherchons à comprendre comment les étudiants utilisent et perçoivent les outils d'intelligence artificielle dans leurs pratiques d'écriture universitaire. Le questionnaire nous a donné une vue d'ensemble sur les usages et les tendances, et maintenant, à travers ces entretiens, nous souhaitons approfondir la compréhension des représentations que se font les étudiants de ces outils. N'hésitez pas à répondre librement, à donner des exemples si vous en avez.

Q : Est-ce que vous avez constaté que vos étudiants utilisent des outils d'intelligence artificielle pour leurs productions écrites ?

E2 : Oui / tout à fait (.) En fait / c'est devenu quasi systématique dans certaines classes /// surtout en expression écrite / quand je donne une consigne de rédaction /// je sais que certains vont passer par **ChatGPT** /// ou des outils comme **Quillbot** ou **Grammarly**.

Q : Est-ce que c'est quelque chose qu'ils avouent facilement / ou c'est plutôt implicite ?

E2 : Ah / au début c'était tabou /// je pense qu'ils avaient peur qu'on les accuse de triche (.) Mais depuis cette année /// c'est plus assumé /// j'ai même eu un étudiant qui a dit devant tout le monde "*moi j'ai vérifié mes paragraphes avec ChatGPT*" (rire) /// donc je pense qu'ils intègrent ça comme une pratique *normale*.

Q : Quelle est votre réaction face à ça ?

E2 : Mmm... j'ai un double regard (.) D'un côté / je comprends /// ils sont en insécurité linguistique /// surtout les niveaux B1 /// et du coup / l'IA leur donne confiance /// leur permet de produire quelque chose sans fautes / ou du moins / plus fluide (.) Mais d'un autre côté / je vois bien que certains ne font plus l'effort /// ils copient-collent /// sans comprendre /// et du coup / ils stagnent (.)

Q : Est-ce que vous diriez que l'IA modifie leur rapport à la langue ?

E2 : Oui / clairement (.) Avant / l'étudiant prenait le temps de chercher / de reformuler /// il s'appropriait la langue /// aujourd'hui / l'IA le fait à sa place /// donc la langue devient une *interface* /// pas un objet d'apprentissage /// ou alors elle devient invisible (.)

Q : Est-ce que vous abordez ce sujet en classe ?

E2 : Oui / régulièrement /// je les fais réfléchir dessus /// je montre un texte généré par l'IA /// je leur demande de le corriger /// de dire si c'est pertinent ou non /// et là / ils se rendent compte que ce n'est pas toujours juste /// que ça peut manquer de cohérence / ou que certaines phrases sont trop neutres /// trop génériques (.)

Q : Et quels sont les arguments qu'ils avancent pour justifier leur usage ?

E2 : Ah / c'est intéressant (.) Certains disent : *"je suis nul en grammaire / l'IA m'aide à ne pas perdre de points"* /// d'autres : *"ça m'aide à me lancer"* /// ou encore *"je n'ai pas eu le temps / donc j'ai demandé à l'IA de résumer mes idées"* /// donc on voit que l'usage est souvent lié à une forme de **recherche de sécurité** /// ou de **gain de temps** (.)

Q : Est-ce que vous voyez ça comme un problème ?

E2 : Pas en soi (.) Ce qui est problématique / c'est qu'ils ne savent pas toujours **comment** l'utiliser (.) Par exemple /// ils prennent la première version générée /// ils ne modifient rien /// ou ils ne comprennent pas les suggestions /// donc ça les empêche de progresser (.) Pour moi / l'IA ne doit pas être un raccourci /// mais un support /// un tremplin pour retravailler (.)

Q : Avez-vous eu des cas où vous avez dû refuser un devoir parce que vous suspectiez qu'il avait été fait par l'IA ?

E2 : Une fois /// c'était un devoir en espagnol /// un niveau de langue *trop élevé* /// aucune erreur /// une syntaxe trop parfaite /// même les tournures idiomatiques étaient impeccables (.) J'ai confronté l'étudiant /// il a reconnu qu'il avait tout généré /// il m'a dit *"je ne savais pas quoi dire / alors j'ai demandé à l'IA"* (.)

Q : Et comment avez-vous réagi dans ce cas-là ?

E2 : Je l'ai fait recommencer /// en lui demandant cette fois de me montrer les brouillons /// de passer par une étape de rédaction manuelle /// avec feedback /// ça a été bénéfique / mais ça m'a fait comprendre qu'on devait former les étudiants à ces usages (.)

Q : Vous pensez qu'ils ont conscience de l'impact de l'IA sur leur apprentissage linguistique ?

E2 : Pas vraiment (.) Ils voient l'effet immédiat /// une meilleure note /// un devoir rendu dans les temps /// mais ils ne mesurent pas l'impact à long terme /// la perte de maîtrise /// ou le fait qu'ils ne sauront pas s'exprimer sans ce support (.)

Q : Vous sentez une différence entre les étudiants plus avancés et ceux en difficulté ?

E2 : Oui / les avancés utilisent l'IA comme un correcteur /// ils analysent /// ils comparent /// ils apprennent /// les autres délèguent /// et se contentent du résultat /// donc il y a un vrai risque de fossé (.)

Q : Et par rapport aux langues étrangères précisément / y a-t-il une spécificité dans le rapport à l'IA ?

E2 : Oui / je pense que c'est encore plus tentant /// parce que la langue étrangère est perçue comme un obstacle /// donc tout outil qui facilite est le bienvenu (.) Mais ça fausse la logique d'apprentissage /// on apprend une langue en faisant des erreurs /// pas en les évitant systématiquement grâce à l'IA (.)

Q : Est-ce que vous voyez une place pour l'IA dans la pédagogie des langues ?

E2 : Oui / si elle est encadrée /// intégrée dans des activités de métacognition /// comme analyser une production IA /// la comparer à la sienne /// ou encore l'améliorer (.) L'idée / c'est de transformer l'IA en outil de réflexion /// pas juste en machine à rédiger (.)

Q : Est-ce que vous avez déjà mis cela en place concrètement ?

E2 : Oui / j'ai fait un atelier où les étudiants devaient générer un paragraphe avec **ChatGPT** /// puis le réécrire en conservant le sens /// mais en changeant le style / les temps verbaux / les connecteurs (.) C'était très formateur /// ils ont réalisé que l'IA avait ses limites /// que parfois le vocabulaire était pauvre / ou trop formel (.)

Q : Pensez-vous que l'IA peut contribuer à améliorer certaines compétences linguistiques ?

E2 : Oui / mais pas toutes /// ça peut aider sur la syntaxe /// le vocabulaire /// la fluidité /// mais pas sur la spontanéité /// l'interaction /// la créativité linguistique (.) Il faut donc rester critique /// et surtout / complémentaire.

Q : Merci beaucoup pour cet échange / vos retours sont extrêmement précieux pour cette recherche /// et ils nous permettent d'éclairer les usages de l'IA sous un angle souvent peu exploré /// celui de l'apprentissage des langues (.) Je vous tiendrai informé des résultats de l'étude si vous le souhaitez.

E2 : Avec plaisir /// j'espère que ça pourra faire évoluer les pratiques / et aider les étudiants à mieux apprendre / avec ou sans IA (.)