



L'intelligence artificielle à l'université : pratiques étudiantes, perceptions enseignantes et enjeux d'adaptation pédagogique

Laetitia GERARD

gerard.laetitia@gmail.com

PhD, consultante
internationale en Education

TABLE DES MATIERES

PARTIE THEORIQUE

I. Les pratiques des étudiants avec l'IAG	1
1. Des usages hétérogènes selon les profils et les parcours	1
2. Finalités et contexte d'utilisation	2
3. Perceptions étudiantes des apports et limites	2
II. Les perceptions et stratégies des enseignants face à l'IAG	1
1. Intensité d'usage et profils contrastés	1
2. Ambivalence des représentations enseignantes.....	2
3. Ajustements pédagogiques centrés sur l'évaluation	3
4. Fragilité des repères institutionnels et demande de formation	4

PARTIE METHODOLOGIQUE

I. Objectif visé par l'Etude	2
II. Matrice d'évaluation	3
III. Outils méthodologiques et population échantillonnéE	4
1. Etudiants.....	4
2. Enseignants universitaires	5

RESULTATS ET ANALYSE - ETUDIANTS

I. Représentations de l'IAG par les étudiants	6
1. Perceptions des avantages liés à l'usage de l'IAG	6
2. Perception des risques liés à l'usage de l'IAG	10
II. Usages de l'IAG par les étudiants	15
1. Types d'utilisateurs.....	15
2. Type d'outils utilisés	20
3. Types d'activités réalisées avec l'IAG.....	21
4. Prise en compte de l'impact environnemental	24

RESULTATS ET ANALYSE -ENSEIGNANTS

I. Représentations des enseignants concernant les IAG	28
1. Représentations négatives des IAG	28
2. Représentations positives des IAG	30
II. Usages personnels des IAG par les enseignants	32
1. Fréquence d'usage et intensité déclarée	32
2. Nature des usages personnels rapportés.....	33
3. Motifs de non-usage et critères de limitation	33
4. Sentiment de compétences	34
III. Usage pédagogique des IAG par les enseignants	35
1. Lien entre usages personnels de l'IAG et usages pédagogiques	35
2. Intégration des IAG en classe et scénarios d'usage	36
3. La pédagogie active questionnée	38
IV. Perception des enseignants de l'usage de l'IAG par les étudiants	39
1. Usages perçus comme favorables aux apprentissages	39
2. Dérives perçues et effets problématiques	40
3. L'évaluation remise en question	42
4. Règles, recommandations, et communication aux étudiants	47
V. Recommandations.....	53
Axe 1 : Clarifier le cadre institutionnel et les règles d'usage	53
Axe 2 : Transformer les pratiques d'évaluation	54
Axe 3 : Former et accompagner les acteurs.....	54
Axe 4 : Expérimenter et évaluer	55
Bibliographie	56

PARTIE THEORIQUE

L'intelligence artificielle constitue une révolution technologique aux effets profonds sur la société. Depuis novembre 2022, avec la diffusion massive de l'IA générative (notamment ChatGPT), elle est devenue accessible à tous. Cette accessibilité a accéléré son adoption mais a aussi suscité des inquiétudes, liées autant aux biais invisibles qui peuvent affecter la fiabilité de l'information qu'à l'idée d'une intelligence susceptible de dépasser l'humain.

Dans l'enseignement supérieur, l'émergence des intelligences artificielles génératives marque une rupture majeure. Leur diffusion rapide a bousculé les temporalités habituelles d'intégration des outils numériques, traditionnellement plus progressives et encadrées. Elles obligent enseignants et institutions à repenser leur rôle, entre intégration encadrée et mise en place de règles restrictives. Cette « sidération pédagogique », déjà expérimentée lors de la crise sanitaire avec le passage à l'enseignement à distance, illustre l'ampleur du bouleversement en cours.

Face à cette transformation, il est possible d'envisager de multiples angles d'analyse, qu'ils soient techniques, institutionnels ou politiques. Toutefois, dans l'enseignement supérieur, ce sont les étudiants et les enseignants qui se trouvent au cœur du processus pédagogique. L'IAG modifie directement leurs pratiques et leurs interactions, ce qui rend pertinent de cibler leurs usages pour saisir l'impact concret de cette mutation.

Dans cette perspective, l'analyse portera sur deux axes complémentaires :

- d'une part, les usages de l'IAG par les étudiants, entre opportunités pédagogiques et risques pour l'intégrité académique ;
- d'autre part, les usages de l'IA par les enseignants, qui oscillent entre potentiel d'innovation et nécessité de repenser les modalités d'enseignement et d'évaluation.

I. LES PRATIQUES DES ETUDIANTS AVEC L'IA

→ Qui utilise (profils), pour quoi faire (finalités), et comment c'est perçu (apports/limites).

1. Des usages hétérogènes selon les profils et les parcours

Les recherches montrent que l'appropriation de l'IA par les étudiants est loin d'être homogène. Elle dépend à la fois de leurs compétences numériques, de leur rapport à l'apprentissage et du contexte disciplinaire dans lequel ils évoluent.

Bachy (2025) montre qu'environ 30 % des étudiants présentent une forte vulnérabilité numérique. Ils évoluent souvent dans un contexte d'apprentissage défavorable lié à des difficultés scolaires, économiques ou sociales. Ils maîtrisent mal les outils bureautiques et disposent de faibles compétences numériques citoyennes. Ces étudiants utilisent moins l'IA, en tirent peu de bénéfices pour leurs apprentissages et connaissent mal ses limites. Leur maîtrise limitée de ces outils accentue cette vulnérabilité.

Dans une autre enquête, Salou et Lukasik (2024) identifient deux profils distincts. Le premier, qualifié de « consciencieux », se caractérise par un usage réfléchi de l'IA : l'étudiant tente d'abord de résoudre un problème par lui-même avant de recourir à l'outil, qu'il mobilise pour approfondir sa compréhension. Le second, qualifié « d'oisif », tend à solliciter l'IA dès qu'une difficulté se présente, ce qui traduit une économie d'effort cognitif et une dépendance possible aux solutions automatisées. Ces profils mettent en évidence une polarisation entre usage critique et usage opportuniste.

Enfin, Zeller et Chevy-Pebayle (2024) montrent que l'hétérogénéité se retrouve aussi selon les parcours académiques. Dans leur étude menée auprès d'étudiants de première année de BUT Information-Communication, plus de la moitié des étudiants en Information numérique dans les organisations (52,17%) et une proportion importante en Communication (40,7%) ont recours à des outils d'IA. En revanche, dans le parcours Publicité, un seul étudiant a déclaré les utiliser. Cette diversité de profils est confirmée par une enquête nationale récente menée auprès de plus de 30 000 répondants dans l'enseignement supérieur (Mission IA-Sup, 2025). Elle révèle que 68% des étudiants utilisent l'IA chaque semaine et un tiers quotidiennement, mais que 18% d'entre eux déclarent ne pas recourir à des outils génératifs. Ce paradoxe suggère une méconnaissance du terme « IA » et illustre une illusion de compétence : les étudiants pratiquent l'IA sans toujours en maîtriser les concepts ni les limites.

Ces recherches montrent que l'usage de l'IA par les étudiants ne peut pas être envisagé comme une pratique uniforme. Les inégalités de compétences numériques, les différences de posture face à l'apprentissage et les contextes disciplinaires façonnent des profils contrastés. L'IA agit ainsi comme un révélateur des écarts entre étudiants, certains développant un usage critique et stratégique tandis que d'autres peinent à en tirer un bénéfice réel.

2. Finalités et contexte d'utilisation

Les enquêtes mettent en évidence une diversité de situations dans lesquelles les étudiants mobilisent l'IA. Chez les étudiants en informatique, l'IA s'inscrit dans les apprentissages quotidiens : certains s'en servent pour mieux comprendre un concept technique, d'autres pour préparer un devoir ou coordonner un projet collectif. Dans ce cas, l'outil prend la forme d'un soutien méthodologique qui accompagne la réalisation des tâches tout en offrant une aide ponctuelle à la réflexion (Salou & Lukasik, 2024).

Dans d'autres contextes, l'IA intervient comme un recours en situation de surcharge informationnelle. Les observations montrent que des étudiants commencent par utiliser les ressources fournies par leurs enseignants, puis basculent vers l'IA lorsque la masse documentaire devient difficile à gérer. Le recours à des outils comme ChatGPT ou Perplexity apparaît alors comme une manière d'éviter l'infobésité et d'obtenir des synthèses plus rapides et plus ciblées (Zeller & Chevy-Pebayle, 2024).

Les étudiants en formation MEEF soulignent quant à eux l'intérêt de l'IA lorsqu'ils se trouvent en difficulté face à la page blanche ou lorsqu'ils manquent d'inspiration pour structurer un devoir. Ils la sollicitent aussi pour corriger des textes ou tester des méthodologies, bien que les résultats soient jugés inégaux et parfois décevants (Bazile et al., 2024).

Ainsi, on constate que l'IA ne semble pas être utilisée de manière continue mais comme un appui dans des moments précis du travail étudiant. Elle est sollicitée pour surmonter un blocage, gérer une surcharge d'information ou trouver une inspiration méthodologique. Son usage apparaît donc circonstanciel, lié à des besoins ponctuels plutôt qu'à une intégration régulière dans les apprentissages.

3. Perceptions étudiantes des apports et limites

Les recherches montrent que les étudiants présentent une vision ambivalente de l'IA. Ils la décrivent comme un outil efficace pour gagner du temps et pour mieux

comprendre certaines notions complexes. Ils indiquent aussi qu'elle peut les aider à surmonter des difficultés ponctuelles. Certains reconnaissent toutefois l'utiliser pour obtenir des réponses rapides sans approfondir réellement le travail. Les auteurs interprètent cette attitude comme le signe d'un rapport utilitaire, qui peut conduire à une dépendance accrue et à une réduction de l'effort cognitif. Ces comportements concernent toutefois une minorité d'utilisateurs (Salou & Lukasik, 2024).

Dans une autre enquête, l'IA est décrite comme une ressource qui soutient l'apprentissage. Cependant, les étudiants les plus vulnérables sur le plan numérique reconnaissent ne pas savoir l'utiliser de manière critique. Ils manquent d'aisance pour formuler des requêtes et connaissent mal les risques associés à ces outils. Cette vulnérabilité limite leur capacité à en tirer un bénéfice réel (Bachy, 2025).

Certains étudiants en formation MEEF estiment que l'IA peut être utile dans des moments de blocage, mais ils jugent aussi que les résultats produits manquent de qualité et que les textes générés restent peu convaincants. Leur perception oscille donc entre un appui ponctuel et une méfiance quant à la fiabilité de l'outil (Bazile et al., 2024).

Enfin, une étude en contexte de recherche documentaire montre que le recours aux IAG ne conduit pas à de meilleures performances scolaires. Les étudiants qui s'en sont servis n'ont pas obtenu de notes supérieures à ceux qui ne les avaient pas utilisées. Le recours à l'IA semble donc davantage lié à une stratégie de gestion de l'information qu'à un véritable gain académique (Zeller & Chevy-Pebayle, 2024).

Ces résultats montrent que les étudiants perçoivent l'IA comme une aide précieuse mais imparfaite. Ils reconnaissent ses apports pour gagner du temps et faciliter certaines tâches, tout en soulignant la faible qualité ou la fiabilité incertaine de leurs productions. **Ainsi, on constate que leur manque de compétences critiques et de formation spécifique limite l'usage éclairé de ces outils et réduit la possibilité d'en tirer pleinement parti pour l'apprentissage.** Cette fragilité est confirmée par l'enquête nationale Mission IA-Sup (2025). Plus de la moitié des étudiants déclarent n'avoir reçu aucune formation à l'IA. Lorsque formation il y a, elle provient rarement des établissements : moins de 10 % des répondants indiquent en avoir bénéficié dans ce cadre. L'appropriation repose donc largement sur l'auto-formation individuelle, avec les limites que cela implique en termes de maîtrise critique, d'homogénéité des pratiques et de réduction des inégalités.

Résumé

Les études qui portent sur les usages étudiants de l'IAG mettent en évidence une **forte hétérogénéité**. Cette diversité ne s'explique pas seulement par les outils mobilisés ou la fréquence d'utilisation, mais renvoie aussi aux différences de compétences numériques, aux postures face à l'apprentissage et aux contextes disciplinaires.

Les recherches montrent que **l'IAG est surtout sollicitée dans des moments précis du travail universitaire**. Elle apparaît comme une ressource pour dépasser un blocage, gérer une surcharge informationnelle ou trouver une inspiration méthodologique. Son usage reste donc circonstanciel, plus lié à des besoins ponctuels qu'à une intégration régulière dans les apprentissages.

La perception étudiante est traversée par une ambivalence persistante. **L'IAG est perçue comme un soutien efficace qui fait gagner du temps et facilite certaines tâches, mais elle est aussi jugée peu fiable et de qualité inégale**. Les chercheurs soulignent qu'un tel rapport utilitaire peut réduire l'effort cognitif et conduire à une dépendance.

Ces constats révèlent que **le manque de compétences critiques et de formation spécifique limite une appropriation éclairée de l'IAG**. Elle fonctionne ainsi comme un **révélateur d'inégalités** : certains étudiants en tirent un bénéfice réel, tandis que d'autres restent dans une utilisation fragile ou superficielle. L'IA ne constitue donc pas un levier uniforme de réussite, mais un facteur qui tend à accentuer les écarts existants et qui appelle un accompagnement institutionnel adapté.

II. LES PERCEPTIONS ET STRATEGIES DES ENSEIGNANTS FACE A L'IAG

→ Qui utilise (profils), pour quoi faire (finalités), comment c'est perçu (apports/limites), et où ça s'étend (effets sur l'évaluation, la pédagogie et le besoin de régulation institutionnelle).

1. Intensité d'usage et profils contrastés

L'étude conduite par Verpoorten et al. (2025) auprès de 404 enseignants de l'Université de Liège montre que l'usage de l'intelligence artificielle générative se distribue de manière très inégale. Les auteurs identifient plusieurs catégories selon la fréquence déclarée : 26 % des enseignants déclarent un recours quotidien ou plusieurs fois par semaine, tandis que 19 % l'utilisent de manière

ponctuelle, environ une fois par semaine. Près de 30 % restent à distance de l'IAG, avec des usages rares ou inexistants. Cette cartographie met en évidence un éventail de comportements allant de l'expérimentation régulière à la non-utilisation. L'étude indique aussi que ces différences d'intensité ne s'expliquent pas par l'appartenance disciplinaire. Les enseignants en sciences humaines, en sciences et techniques ou en santé se répartissent de façon similaire dans les différentes catégories d'usagers. Cela suggère que le rapport à l'IAG dépend davantage de choix individuels que de contraintes liées au domaine académique. L'enquête nationale « Mission IA-Sup » (2025), menée en France auprès d'un échantillon beaucoup plus large, met toutefois en évidence une intensité d'usage plus marquée : près de 50 % des enseignants y déclarent un usage hebdomadaire de l'IAG. Si les proportions diffèrent, les deux études convergent sur un point essentiel : l'appropriation de l'IA par les enseignants progresse rapidement mais demeure marquée par une forte hétérogénéité.

Cette distribution inégale révèle que **l'IA n'est pas encore intégrée comme une pratique professionnelle stabilisée. Elle apparaît davantage comme un objet d'expérimentation personnelle**, investi de façon variable selon les individus, ce qui contribue à maintenir une fragmentation des usages dans le corps enseignant.

2. Ambivalence des représentations enseignantes

Les enseignants perçoivent l'intelligence artificielle générative avec un mélange d'intérêt et d'inquiétude. Dans l'enquête de Verpoorten et al. (2025), beaucoup reconnaissent que ces outils peuvent améliorer leur productivité personnelle et les aider dans la préparation de cours ou de documents. L'IAG est alors vue comme un assistant, capable de libérer du temps pour d'autres tâches pédagogiques. Cette perception positive reste toutefois limitée à un usage personnel et ne s'accompagne pas toujours d'une volonté d'intégrer l'IAG dans l'enseignement.

Les inquiétudes prennent une place importante. Dans l'étude de Bazile et al. (2024), les enseignants interrogés soulignent le risque de voir les étudiants utiliser l'IA de manière « bête », en recopiant des productions sans réflexion critique. Ils craignent que cette dépendance fragilise l'apprentissage et creuse les inégalités entre ceux qui savent utiliser l'IAG de façon pertinente et ceux qui se limitent à un usage superficiel. Ce constat est renforcé par les observations de Cases-Fournier (2025), qui insiste sur le brouillage des repères en matière d'intégrité académique. La frontière entre travail original et production automatisée devient incertaine, ce qui alimente la crainte d'une banalisation du plagiat.

L'ambivalence relevée dans ces études traduit l'absence de consensus sur la place de l'IA dans l'enseignement. **L'outil est envisagé comme un allié potentiel pour la préparation et l'organisation du travail, mais il est aussi perçu comme une menace pour l'intégrité académique et pour le développement des compétences des étudiants.** Cette tension maintient les enseignants dans une posture hésitante, partagée entre exploration prudente et vigilance face aux dérives possibles.

3. Ajustements pédagogiques centrés sur l'évaluation

L'introduction de l'IAG dans l'enseignement supérieur oblige les enseignants à ajuster leurs pratiques, en particulier dans le domaine de l'évaluation et de l'encadrement pédagogique. La question centrale est de savoir si ces adaptations traduisent une véritable innovation pédagogique ou relèvent avant tout d'une logique défensive visant à préserver la validité académique.

D'une part, de nombreux enseignants modifient leurs modalités d'évaluation, par exemple en privilégiant davantage l'oral ou le présentiel. Certains demandent aux étudiants de préciser l'usage qu'ils ont fait de l'IA dans leurs travaux. Cette exigence de transparence vise moins à valoriser l'outil qu'à garantir des conditions jugées équitables pour l'évaluation des apprentissages (Verpoorten et al., 2025).

D'autre part, l'intégration de l'IAG dans les pratiques pédagogiques demeure encore limitée et expérimentale. Environ 30 % des enseignants déclarent faire utiliser l'IA à leurs étudiants, mais dans une logique d'acculturation : il s'agit de leur apprendre à manipuler l'outil ou d'éveiller leur curiosité, plutôt que de l'inscrire dans un dispositif d'apprentissage structuré (Mission IA-Sup, 2025). Une minorité explore néanmoins des pistes plus pédagogiques, en utilisant l'IA comme support d'analyse critique ou comme déclencheur de débats en classe. Ces démarches cherchent à transformer une contrainte en opportunité d'apprentissage, mais elles restent marginales et s'inscrivent toujours dans un contexte global dominé par la logique défensive (Mission IA-Sup, 2025).

Ces constats rejoignent les observations de Zeller et Chevry-Pebayle (2024), qui montrent que l'usage croissant de l'IA par les étudiants transforme aussi leur rapport à la recherche et au traitement de l'information. Enseignants et bibliothécaires universitaires se trouvent ainsi confrontés au même défi : adapter leurs pratiques d'encadrement et de formation afin de doter les étudiants des compétences critiques nécessaires face aux productions automatisées.

Ces résultats montrent que les enseignants semblent davantage se concentrer sur la protection de l'évaluation, avec l'objectif de limiter les

risques liés à l'usage de l'IA plutôt que de transformer les pratiques pédagogiques. Quelques enseignants tentent néanmoins de l'intégrer dans leurs cours comme support d'analyse ou de discussion critique, mais ces initiatives restent marginales par rapport aux stratégies défensives.

4. Fragilité des repères institutionnels et demande de formation

Les travaux soulignent que les enseignants manquent de repères clairs pour encadrer l'usage de l'intelligence artificielle générative. L'enquête de Verpoorten et al. (2025) montre qu'à peine quatre enseignants sur dix connaissent l'existence d'une charte institutionnelle. La moitié seulement en ont parlé avec leurs étudiants. Ce déficit d'information se traduit par des pratiques dispersées et parfois contradictoires, chacun adoptant ses propres règles sans coordination.

Les observations recueillies par Zeller et Chevry-Pebayle (2024) confirment ce besoin d'accompagnement. Les bibliothécaires universitaires interrogés constatent que les enseignants et les étudiants se retrouvent confrontés à des pratiques nouvelles de recherche documentaire liées aux IAG. Or les dispositifs de formation restent insuffisamment adaptés à ces évolutions. Les professionnels insistent sur l'importance de travailler avec les enseignants pour intégrer dans les cursus des compétences informationnelles actualisées, afin d'apprendre aux étudiants à vérifier les sources, à garder un esprit critique et à éviter les références fictives générées par les IA.

À cette fragilité des repères institutionnels s'ajoute un déficit manifeste de formation. L'enquête nationale *Mission IA-Sup* (2025) indique que 43 % des enseignants n'ont reçu aucune formation à l'IA, et que moins de 10 % ont bénéficié d'un dispositif proposé par leur établissement. L'appropriation de ces outils repose donc principalement sur l'auto-formation individuelle. Ce décalage entre l'intensité croissante des usages et l'absence d'accompagnement structuré fait peser des risques sur la qualité, la cohérence et l'éthique des pratiques pédagogiques.

Ces constats convergent vers l'idée qu'une sensibilisation et une formation partagées sont nécessaires. **Les enseignants expriment le besoin de mieux comprendre le fonctionnement des IAG, mais aussi de disposer de lignes directrices institutionnelles qui puissent harmoniser les pratiques et réduire les incertitudes actuelles.**

Résumé

L'analyse des travaux consacrés aux enseignants montre que l'usage de l'IAG reste fragmenté et non stabilisé. Les profils identifiés révèlent **des écarts importants dans l'intensité d'appropriation**, qui tiennent moins aux disciplines enseignées qu'aux choix individuels. Cette diversité traduit l'absence d'une pratique professionnelle partagée et l'ancrage de l'IA dans des expérimentations personnelles plus que dans une démarche collective.

Les représentations demeurent marquées par une forte ambivalence. **L'IAG est reconnue comme un appui possible pour améliorer la productivité ou préparer des supports, mais elle est aussi perçue comme une menace** pour l'intégrité académique et pour la qualité des apprentissages étudiants. Cette tension entretient une posture hésitante, entre curiosité prudente et vigilance face aux dérives possibles.

Les adaptations observées se concentrent surtout sur l'évaluation. Les enseignants cherchent avant tout à prévenir la remise de productions générées par IAG, en renforçant l'oral ou le présentiel et en demandant plus de transparence. Quelques initiatives tentent d'en faire un support pédagogique en classe, par exemple comme objet d'analyse critique, mais elles restent marginales. **L'IAG apparaît donc davantage comme une contrainte à contrôler que comme une ressource à intégrer.**

Ces constats soulignent enfin le rôle central du cadre institutionnel. La faible connaissance des chartes, la dispersion des pratiques et le manque de formation adaptée laissent les enseignants isolés face à l'IA. Cette **absence de repères collectifs nourrit l'hétérogénéité** des réponses et limite la possibilité d'élaborer des stratégies cohérentes.

Ainsi, ces résultats montrent que **l'IAG agit comme un révélateur des fragilités organisationnelles de l'université**. Sans accompagnement partagé et sans cadre institutionnel solide, les enseignants risquent de rester dans des approches individuelles, défensives et dispersées, au détriment d'une réflexion collective sur l'intégration de ces outils.

METHODOLOGIE

I. OBJECTIF VISE PAR L'ETUDE

Comme nous venons de le voir, l'usage de l'IAG dans l'enseignement et l'apprentissage reste très hétérogène. Cette diversité semble notamment liée au flou qui entoure les attentes et les perceptions réciproques à propos de son utilisation.

- **Du côté des étudiants, cette diversité d'usage peut s'expliquer par une méconnaissance des attentes et des perceptions de leurs enseignants : ils ne savent pas toujours ce qui est autorisé, encouragé ou perçu comme problématique.**
- **Du côté des enseignants, l'absence d'informations précises sur les usages réels des étudiants et le manque de repères communs à l'échelle de l'institution conduisent chacun à définir sa propre stratégie.**

Cette méconnaissance réciproque entretient la dispersion des pratiques et empêche l'émergence d'une approche collective et partagée de l'IAG à l'université.

La présente étude s'inscrit dans ce contexte. Elle vise à rendre visibles les pratiques étudiantes à l'Université d'Avignon et à éclairer les perceptions et réactions enseignantes, afin de favoriser une prise de conscience collective et de créer les conditions d'un dialogue pédagogique mieux informé.

Objectif de cette étude

Favoriser une prise de conscience collective chez les enseignants concernant :

1. Les pratiques réelles des étudiants dans leur usage de l'intelligence artificielle pour l'apprentissage et la réussite ;
2. Les représentations, réactions et stratégies mises en place (ou non) par leurs collègues enseignants face à ces usages.

II. MATRICE D'ÉVALUATION

La matrice suivante présente les questions évaluatives, les indicateurs et les outils méthodologiques retenus pour l'étude.

AXES D'ANALYSE	QUESTIONS ÉVALUATIVES	INDICATEURS	OUTILS MÉTHODO
1. Usages de l'IA par les étudiants	Quels types d'outils d'IA les étudiants utilisent-ils ?	Les 3 outils IA les plus cités	Questionnaire
	Pour quelles finalités les étudiants mobilisent-ils l'IA ?	Les usages de l'IA pour l'apprentissage Les usages de l'IA pour la réussite	Questionnaire
	Quels effets les étudiants attribuent-ils à ces usages ?	Les 3 principaux gains liés à l'usage de l'IA Les 3 principaux risques/craintes liés à l'usage de l'IA	Questionnaire étudiants de L et M
	Les usages diffèrent-ils selon le niveau d'étude (licence/master) ?	Comparaison des usages de l'IA entre étudiants de licence, de master et de doctorat	Questionnaire étudiants de L et M
2. Perceptions et réactions pédagogiques des enseignants	Quelles représentations les enseignants ont-ils de l'usage de l'IA par les étudiants ?	Perception des enseignants des principaux usages de l'IA par les étudiants	13 Entretiens Questionnaire
	Quelles réactions ou émotions suscite cet usage ?	Postures de l'enseignant face à l'usage de l'IA par les étudiants	13 Entretiens Questionnaire
	Quelles réponses pédagogiques sont mises en œuvre ?	Types d'adaptations de l'enseignant face à l'usage de l'IA par les étudiants	13 Entretiens Questionnaire

III. OUTILS METHODOLOGIQUES ET POPULATION ECHANTILLONNEE

1. Etudiants

En novembre 2025, l'université de la Nouvelle-Calédonie et l'unité de recherche Techné de l'université de Poitiers ont lancé une enquête à large échelle portant sur les représentations, les pratiques et les postures des enseignants(e)s et des étudiant(e)s à l'égard des IAG. Nous avons utilisé les données issues de ce questionnaire pour analyser les usages de l'IAG à l'Université d'Avignon.

346 étudiants de l'Université d'Avignon ont répondu au questionnaire. 192 étudiantEs et 140 étudiants. L'âge médian est de 20 ans, 64,6% des répondants ont entre 19 et 22 ans.

Le domaine d'études le plus représenté correspond aux « Sciences Humaines et Sociales » (115 étudiants), puis « Sciences et Technologies, Santé » (95), « Arts, Lettres et Langues » (54), « Droit, Économie et Gestion » (53), « STAPS » avec 15 étudiants et 5 étudiants sont inscrits en « Enseignement et Formation ».

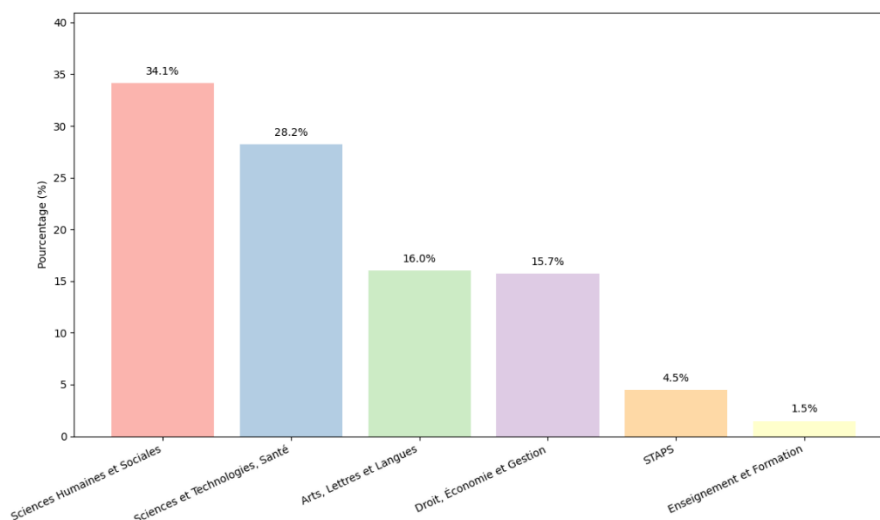


Figure 1. Domaine d'études des étudiants interrogés.

Concernant le niveau d'études, 100 étudiants sont en Licence 2 ou BUT 2, 89 sont inscrits en Master, 81 en Licence 1 ou BUT 1, et 67 étudiants sont inscrits en Licence 3 ou BUT 3.

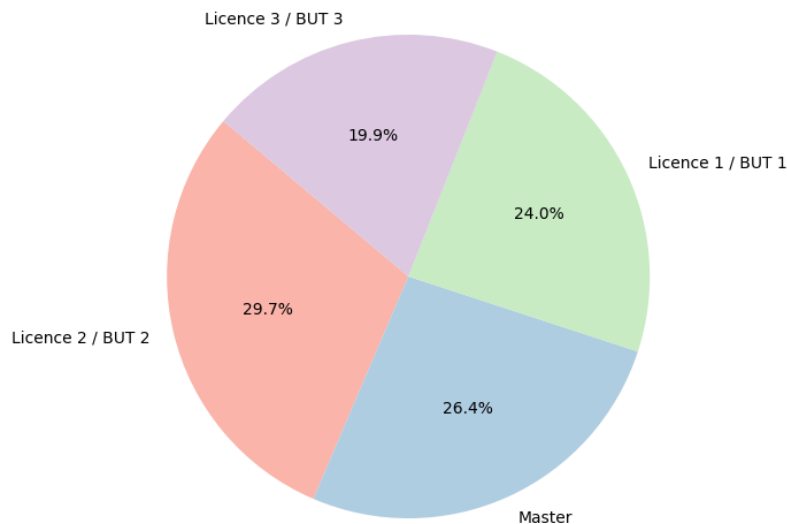


Figure 2. Niveau d'études des étudiants interrogés.

2. Enseignants universitaires

16 enseignants universitaires de l'Université d'Avignon ont répondu au questionnaire de l'université de la Nouvelle-Calédonie et de l'université de Poitiers. Parmi eux, 12 ont complété l'intégralité du questionnaire et 4 l'ont interrompu avant la fin. Les analyses statistiques reposent uniquement sur les 12 questionnaires complets. Parmi ces 12 enseignants, certains n'ont pas souhaité renseigner leur profil, de manière à préserver leur anonymat.

Concernant la discipline d'appartenance, 4 enseignants sont en Droit, Économie et Gestion, 3 enseignants sont en Sciences et Technologies, Santé, 2 en Arts, Lettres et Langues et 2 enseignants sont en Sciences humaines et sociales.

La très grande majorité appartient au corps des enseignants-chercheurs permanents : 9 MCF/PR, 1 enseignant contractuel, 1 vacataire.

En plus de ces questionnaires, 13 entretiens ont été menés auprès des enseignants. 7 appartiennent à une discipline des sciences dures et 6 appartiennent à une discipline de sciences humaines et sociales.

Parmi les **13 enseignants interrogés**, 4 se présentent comme utilisateurs réguliers de l'IA. 6 déclarent un usage occasionnel ou limité de l'IA. 3 se définissent comme non utilisateurs de l'IA.

RESULTATS ET ANALYSE- ETUDIANTS

I. REPRESENTATIONS DE L'IAG PAR LES ETUDIANTS

1. Perceptions des avantages liés à l'usage de l'IAG

Dans le questionnaire, plusieurs scénarios ont été présentés aux étudiants, ils devaient se positionner sur chaque scénario pour dire s'ils le trouvaient acceptable ou inacceptable. L'analyse des résultats montre une acceptabilité élevée pour les scénarios d'assistance par l'IAG.

- Le scénario « reformulation des cours au niveau de l'étudiant » est jugé acceptable par 85,1% étudiants ;
- Le scénario « amélioration d'un texte rédigé par l'étudiant » est jugé acceptable par 74,4% étudiants.

Ces résultats indiquent que les étudiants jugent acceptable l'usage de l'IAG comme outil d'aide à l'apprentissage, à l'image d'un recours à Internet, pour mieux comprendre un cours ou améliorer un travail.

Une question sur les représentations de l'IAG confirme cette orientation : 77,5 % des répondants considèrent effectivement l'IAG comme « un outil pour améliorer les apprentissages ».

Aide à la compréhension du cours. Cette perception se retrouve dans la question ouverte « Selon toi, quels sont les avantages de l'utilisation d'IAG à l'université ? ». Le thème le plus fréquent concerne l'aide à la compréhension des cours. Cette idée apparaît dans 169 verbatims, soit 53 % des 319 réponses : « L'IAG permet de reformuler des cours », « Demander à Chat GPT permet de réduire les incompréhensions du cours ». Ces formulations associent l'IAG à une médiation du contenu, qui vise à rendre le cours plus accessible. L'IAG peut être mobilisé sur l'ensemble du cours ou sur une partie spécifique : « Il explique des concepts et méthodes compliqués à comprendre », « Il arrive parfois que certaines parties du cours bloquent réellement, l'IA permet d'avoir une réponse rapide et plutôt bien expliquée ». L'IAG apparaît alors également comme un soutien ponctuel sur des concepts complexes.

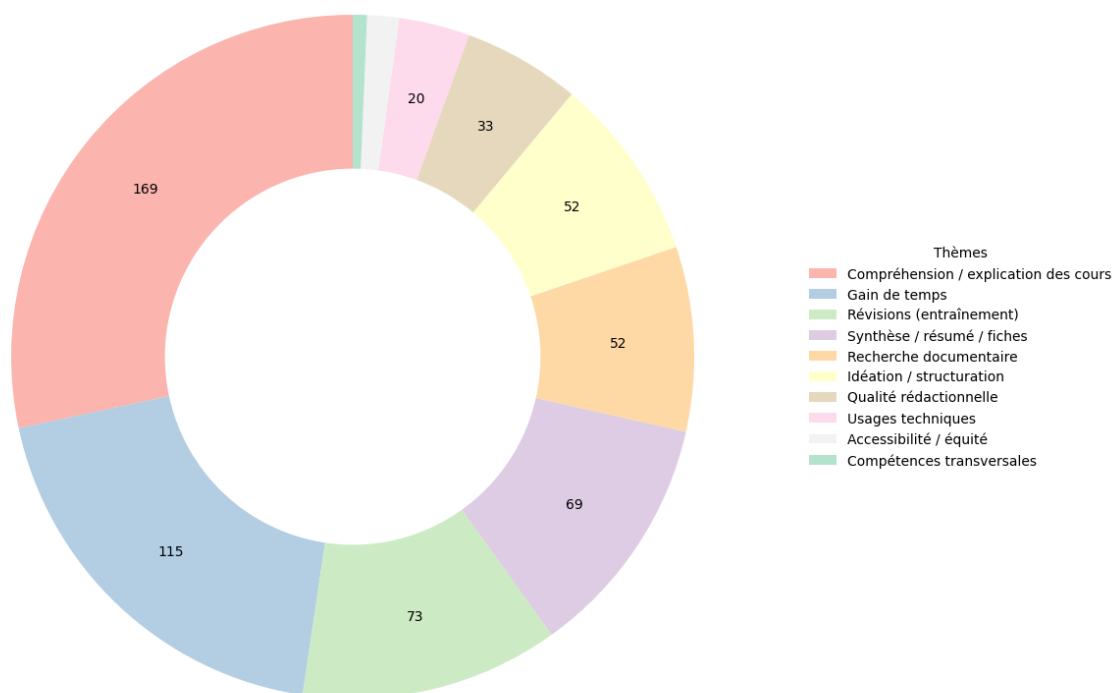


Figure 3. Avantages de l'utilisation de l'IAG à l'université, selon les étudiants.

Gain de temps. 115 verbatims, soit 36,11 %, citent le gain de temps comme avantage de l'utilisation d'IAG à l'université. Les verbatims évoquent une pression temporelle liée à la charge de travail perçue comme élevée. L'IAG permet alors de pouvoir faire le travail demandé et dans les temps impartis. Il s'agit d'un gain de temps dans la production : « Cela permet un gain de temps au vu de la charge de travail », « C'est bien pour gagner du temps face à la masse de travail qu'il y a à rendre », « Gain de temps sur des devoirs qui s'accumulent ».

L'IAG permet aussi un gain de temps sur la recherche d'informations : « l'IA permet un gain de temps de recherche qui aurait pas été possible sans cet outil », « Gain de temps dans la recherche de sources », « Recherche biblio beaucoup plus rapide, scan d'internet direct » Dans ces formulations, l'IAG est utilisée comme raccourci pour accéder plus vite à des éléments jugés nécessaires au travail universitaire.

Aide à la révision. Le soutien aux révisions apparaît dans 73 verbatims, soit 22,9 %. Pour les étudiants, un autre avantage de l'IAG à l'université réside dans la possibilité de s'entraîner. Les verbatims renvoient à un usage d'entraînement au service de la révision. L'IAG sert à générer des exercices de révision, sous forme de quiz, de QCM ou de questions-réponses : « réviser en générant des QCM à partir de nos cours », «

en proposant des quiz ». Cet usage vise à générer des exercices d'auto-évaluation de leurs connaissances sur le cours, dans le but de s'entraîner pour l'examen.

La thématique de la synthèse, du résumé, de la mise au propre de notes et de la reformulation apparaît dans 69 verbatims, soit 21,6 % des réponses. Les verbatims décrivent un avantage pour la préparation à la révision. L'IAG sert à transformer le cours en supports plus clairs, sous forme de résumés, de fiches et de contenus restructurés : « faire des résumés/fiches de révision », « Pouvoir faire des fiches de révision et gagner du temps pour réviser », « faire des fiches de synthèse ».

L'appui à la recherche documentaire constitue un autre avantage identifié. Cette idée apparaît dans 52 verbatims (16,3%). Les réponses décrivent une recherche plus rapide d'informations, en particulier pour constituer une bibliographie : « Recherche biblio beaucoup plus rapide », « Recherche web accélérée pour des devoirs nécessitant une bibliographie ». Certains étudiants cadrent leur prompt de manière à obtenir uniquement des sources de qualité : « je suis en droit, quand je cherche un article je lui demande d'être à jour et de rechercher uniquement dans Légifrance ». Face aux hallucinations de l'IAG, certains étudiants mentionnent qu'ils vérifient les références proposées : « demander à Chat GPT de le trouver est bien plus rapide, il faut juste vérifier après qu'il donne le bon article ».

Le soutien à l'idéation et à la structuration de la pensée apparaît dans 52 verbatims. Les réponses présentent cette fonction comme un autre avantage de l'utilisation de l'IAG à l'université. L'IAG leur permet d'organiser leurs réflexions, dans une logique de brainstorming : « proposer différents points de vue, idées, illustrations ». Les réponses mentionnent aussi des pistes de réflexion, des angles d'approche et une aide à la construction de plans : « donner des idées de plan, vérifier ses idées ». Plusieurs verbatims décrivent un appui méthodologique pour organiser un raisonnement et cadrer un travail : « Permet de synthétiser des éléments de réponses difficiles à organiser ».

L'amélioration de la qualité rédactionnelle et linguistique apparaît dans 33 verbatims (10,3%). Une première catégorie concerne la correction linguistique, telle que l'orthographe, la grammaire et la syntaxe : « corrections des devoirs (grammaire, orthographe, syntaxe) », « Corrige les fautes, améliore la syntaxe ». Une deuxième catégorie concerne la mise en forme. Les verbatims décrivent une amélioration de la lisibilité et de la présentation du texte : « la remise en forme des cours ou une reformulation ». Une troisième catégorie concerne l'aide à la rédaction et à la reformulation. Les réponses décrivent un appui pour reformuler et relire un écrit avant

rendu, en particulier pour produire un texte plus académique et plus lisible : « une aide pour relire ce que l'on a écrit et éventuellement corriger (formulation, donner un langage plus académique) ».

Appui à des tâches spécifiques. Selon les étudiants, un avantage de l'IAG à l'université réside aussi dans l'appui à des tâches techniques. 20 verbatims citent l'aide au code, le débogage « elle débogue facilement un programme », LaTeX « Simplification de certaines tâches qui sont chronophages (ex : structure LaTeX de rapports) », l'aide sur des logiciels, le traitement de données et, plus marginalement, la production de supports comme des présentations : « [les IAG] permettent de gagner du temps : comme la génération d'une présentation pour un passage à l'oral ».

Les dimensions d'accessibilité et d'équité apparaissent dans 9 verbatims. Les étudiants évoquent un soutien pour des personnes avec handicap, pour des étudiants très contraints (alternance, responsabilités familiales) ou pour des étudiants sans entourage mobilisable. Les verbatims décrivent parfois un « tuteur » disponible, patient et non jugeant, qui peut compenser l'absence d'une aide humaine.

Une minorité de réponses évoque des **compétences transversales** et une préparation au monde professionnel. Cette idée apparaît dans 4 verbatims, avec des références au « prompting », à des compétences attendues sur le marché du travail, ou à l'idée d'anticiper des évolutions de métiers « Nécessite et développe la pensée critique et la maîtrise du prompting (communiquer efficacement avec l'IA), compétences clés pour le marché du travail », « Une meilleure appréhension des outils ce qui prépare à une vie professionnelle où l'IA sera fort probablement d'usage ».

Représentations positives de l'IAG par les étudiants : une aide à l'apprentissage

Cette analyse met en évidence une représentation dominante de l'IAG comme dispositif de médiation. La médiation désigne une fonction d'intermédiation qui facilite une activité sans se confondre avec l'activité elle-même. Les scénarios jugés acceptables, les représentations déclarées et les verbatims convergent vers cette logique.

a) La médiation cognitive apparaît comme la plus structurante. Selon les étudiants, le principal avantage de l'usage de l'IAG à l'université tient à l'aide à la compréhension. Les étudiants décrivent une IAG qui reformule, clarifie et explique, afin de rendre le cours plus accessible et de réduire les incompréhensions sur des notions ciblées. Cette

médiation renvoie également à l'aide à la révision par la génération d'exercices, de QCM ou d'autres formes d'auto-évaluation. Elle porte enfin sur l'aide à l'idéation, lorsque l'IAG aide à organiser une réflexion et à dégager un plan.

b) La médiation rédactionnelle arrive en second plan. Les verbatims mentionnent la correction, l'amélioration de la syntaxe et la reformulation vers un registre plus académique. Cette médiation renvoie à une amélioration de la qualité formelle des productions, sans que les étudiants décrivent nécessairement une production intégrale par l'IAG.

c) La médiation documentaire apparaît aussi dans les verbatims comme un avantage de l'IAG. Les étudiants associent l'IAG à une recherche plus rapide d'informations et de ressources bibliographiques. La présence de verbatims sur la vérification des références indique une conscience des limites de fiabilité et une stratégie de contrôle a posteriori.

d) La médiation technique apparaît plus marginale. Les verbatims citent le code, le débogage, LaTeX, les logiciels, le traitement de données et, plus ponctuellement, la production de supports. Les étudiants associent cet avantage à une aide opérationnelle pour résoudre un problème précis, avec des explications et des étapes proposées par l'IAG.

Ces médiations partagent un même ressort transversal : le gain de temps, qui constitue un bénéfice attendu dans chacune d'elles.

2. Perception des risques liés à l'usage de l'IAG

Un travail intégral produit par l'IAG est jugé inacceptable. Le scénario « copie-colle sans lecture ni retouche » est jugé « inacceptable » par 86,9 % des étudiants. De la même manière, le scénario « devoir à distance avec réponses à toutes les questions par l'IAG » est également jugé inacceptable par 77,2 % des étudiants. Ainsi, les scénarios qui portent sur la production d'un devoir complet par l'IAG sont majoritairement rejetés. Ce résultat suggère que, pour une large majorité, l'inacceptabilité tient à l'absence d'appropriation du contenu et à la suppression du travail intellectuel de l'étudiant.

Une partie du travail intégralement produite par l'IAG : zone de débat. Le scénario « plan généré par l'IAG et contenu rédigé par l'étudiant » occupe une position intermédiaire et révèle une zone de débat : « Acceptable » pour 53,6 % étudiants et « Discutable » pour 38,2 %. Cette distribution indique que, même lorsque l'étudiant

rédige le contenu, une partie importante des répondants interroge la légitimité de déléguer l'entièreté d'une partie du devoir (ici le plan). De la même manière, le scénario « traitement de données en statistiques » est tout aussi controversé. 50% des étudiants jugent cela « Discutable », alors que 36,2 % jugent cela « acceptable ». La forte part de réponses « discutable » indique que ces opérations sont perçues comme sensibles, peut-être parce qu'elles peuvent orienter le résultat final. La construction d'un plan nécessite l'identification des idées à traiter, leur hiérarchisation et leur progression logique. Ainsi, une délégation de cette étape à l'IAG peut être perçue comme une délégation d'une partie du cadrage intellectuel du travail. Le traitement de données statistiques fonctionne de manière comparable. Il implique des choix de méthode, des réglages et une manière de présenter les résultats. Ces choix influencent l'interprétation. Une délégation à l'IAG peut donc être perçue comme une perte de maîtrise sur une étape qui conditionne les résultats et leur lecture.

IAG perçue comme danger pour l'apprentissage. 29,2% des étudiants considèrent l'IAG comme un « danger pour les apprentissages » ou comme un « gadget peu utile » (12,7 %).

La question ouverte « Selon toi, quels peuvent être les risques liés à l'utilisation des IAG dans le cadre des études supérieures ? » permet de mieux comprendre cette perception de l'IAG comme d'un danger. Le risque le plus souvent formulé concerne une dégradation du raisonnement et de l'esprit critique. Cette thématique se retrouve dans 96 verbatims (29,6%). Les étudiants décrivent un transfert de l'effort de compréhension, d'analyse et de recherche vers l'outil, avec un apprentissage jugé plus passif : « ne plus réfléchir de nous-même », « Perte d'aptitude à réfléchir, raisonner, penser par soi-même. Perdre son esprit critique ».

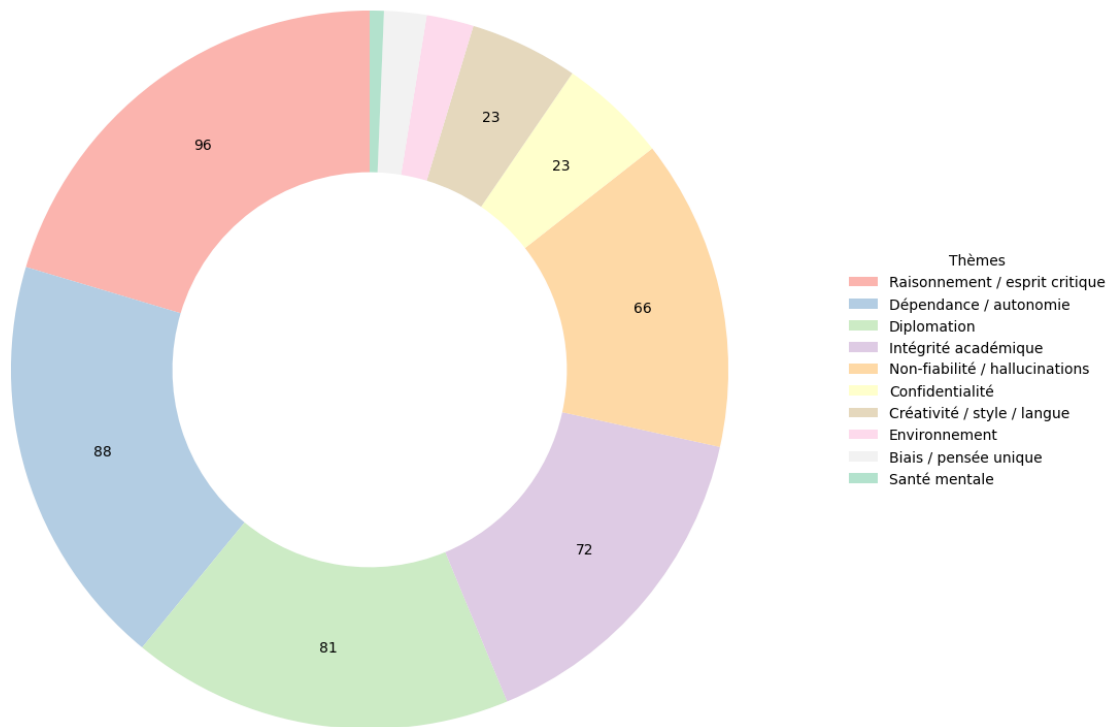


Figure 4. Risques perçus liés à l'utilisation de l'IAG à l'université, selon les étudiants.

La dépendance et la perte d'autonomie apparaissent avec 88 verbatims (27,2%) : « la difficulté à faire sans », « devenir dépendant ». Les verbatims évoquent notamment l'installation d'un réflexe de demande systématique : « Risque de perte d'autonomie : le réflexe de demander à une IA plutôt que réfléchir par soi-même peut s'installer », « une dépendance à l'IAG, ne plus savoir chercher par soi-même. ». L'usage répété de l'IAG est décrit comme un mécanisme qui réduit l'initiative et l'effort de recherche personnels, et qui peut installer une dépendance fonctionnelle à l'outil.

Pour 25% des étudiants, il y a également un risque pour la diplomation. Les étudiants relient l'usage abusif de l'IAG à une non-acquisition de compétences, à une préparation jugée plus faible aux examens, et à un risque de diplômes qui ne reflètent pas le niveau réel : « donner un diplôme à une personne qui n'est finalement pas qualifiée », « Si l'IA est utilisée sans l'intention de monter en compétence grâce à son utilisation, cela peut avoir l'effet totalement inverse, les diplômes pourraient alors perdre fortement en valeur réelle », « obtenir un diplôme sans connaissances solides ». Ces verbatims indiquent une inquiétude centrée sur la fonction du diplôme. Le diplôme représente une garantie de niveau. Cette garantie peut devenir moins fiable si l'IAG permet de réussir

des évaluations sans maîtrise correspondante des acquis. 22,2% des verbatims portent, en effet, sur les dérives d'intégrité académique. Les réponses mentionnent le plagiat, le copier-coller, l'usage en examen, et des difficultés de régulation dans les travaux de groupe : « La triche pendant les examens », « Certains élèves ne réfléchissent plus et font copier coller, ce qui est compliqué à gérer lors de travaux de groupe », « triche et fraude », « Risque de plagiat ». Ces verbatims indiquent une inquiétude centrée sur la validité de l'évaluation. L'IA est perçue comme un facteur qui facilite la triche et le plagiat, et qui rend plus difficile la régulation, surtout en examen et dans les travaux de groupe.

La non-fiabilité des contenus est mentionnée par 20,4 % des étudiants (66 verbatims). Les réponses citent des erreurs et des informations inventées. Le vocabulaire mobilise explicitement les « hallucinations » : « Le problème est clairement ce qu'on appelle l'hallucination, c'est lorsque l'IA crée ou interprète des informations qui n'existent pas. », « L'IA risque d'halluciner et d'inventer des choses qui n'existent pas. » Ces verbatims montrent que l'avantage de rapidité reste conditionné à une activité de validation. La fiabilité perçue dépend du maintien d'une vérification par l'étudiant.

Des risques sociétaux apparaissent. On constate ici un élargissement des préoccupations au-delà même de l'aspect académique. La confidentialité des données apparaît dans 23 verbatims. Plusieurs réponses associent ce risque au consentement et à l'usage des informations saisies : « données utilisées sans consentement », « Plagiat, fuite de données ».

Les enjeux de créativité, de style et de langue apparaissent dans 23 verbatims : « Un manque d'inspiration », « l'appauvrissement de la langue », « Appauvrissement du style personnel et de la créativité ».

Les risques environnementaux apparaissent dans 10 verbatims : « cette technologie est énergivore comme jamais », « risques environnementaux : des milliards de requêtes par minute = désastre pour l'environnement ».

Les biais idéologiques et la « pensée unique » apparaissent dans 9 verbatims « connaissances transformées et orientées (totalitarisme) politiquement dans le sens ultralibéral / "pensée unique" ». Les verbatims relient ce risque à des biais perçus de l'outil (biais de ChatGPT, orientation des réponses) et à des biais liés au cadrage par l'utilisateur (biais induits par les consignes et les questions posées) : « le biais de chat GPT », « une vision du monde limitée par les biais que l'utilisateur a imposé à l'IA ».

Enfin, les risques liés à la santé mentale apparaissent dans 3 verbatims : « la dépendance (oui je parle d'addiction) serait un gros désavantage pour le mental ». Une

autre réponse mentionne le suicide : « certaines personnes ont été poussées au suicide après avoir demandé de l'aide à ChatGPT ».

On constate alors qu'une partie des étudiants ne discute plus seulement l'usage de l'IAG à l'université. Les réponses amènent ces étudiants à interroger plus largement l'émergence de l'IAG dans le quotidien. Les réponses associent cette émergence à des risques pour la vie ou la survie de l'humain.

Trois niveaux de risques perçus par les étudiants

Les résultats font apparaître trois niveaux de risques perçus.

a) **Risque pour l'étudiant.** La production d'un devoir complet par l'IAG est majoritairement jugée inacceptable. Cette inacceptabilité renvoie à l'idée que l'étudiant ne s'approprie plus le contenu et ne mobilise plus le travail intellectuel attendu.

Une zone d'incertitude apparaît lorsque l'IAG est utilisée pour produire une partie entière d'un devoir, mais pas l'entièreté du devoir. Par exemple, la génération d'un plan par l'IAG risque d'influencer les idées retenues, leur ordre et la logique d'ensemble. Le traitement statistique traité par IAG va impliquer des choix de méthode et des réglages qui risquent d'influencer la lecture des résultats. Une part des étudiants juge donc ces usages « discutables » lorsque l'IAG intervient à ce niveau.

Les verbatims sur l'esprit critique, l'autonomie et la dépendance éclairent ce positionnement. Les étudiants expriment la crainte d'une baisse du raisonnement personnel lorsque l'IAG devient le premier recours pour comprendre, analyser ou chercher des informations.

b) **Risque pour l'université.** Les étudiants évoquent un risque de dérive de l'activité académique. Les verbatims mentionnent la triche, le plagiat et l'usage de l'IAG pendant les examens. Ces pratiques rendent plus difficile la régulation des évaluations et des devoirs à la maison. Les verbatims sur la diplomation prolongent cette inquiétude. Le diplôme est perçu comme une preuve de compétence. Cette preuve pourrait devenir moins fiable si l'IAG permet de réussir sans maîtrise réelle des acquis.

c) **Risque sociétal.** Une partie des étudiants élargit la réflexion au-delà de l'université. Les verbatims évoquent la confidentialité des données, avec une inquiétude sur le devenir des informations saisies et sur le consentement. Les verbatims évoquent aussi des biais de l'IAG, avec la crainte de réponses orientées et d'une « pensée unique ». Les réponses mentionnent des effets environnementaux, en lien avec une technologie perçue comme énergivore. Les étudiants mentionnent enfin des effets sur la créativité, le style et la langue, ainsi que, plus marginalement, des risques pour la santé mentale.

II. USAGES DE L'IAG PAR LES ETUDIANTS

1. Types d'utilisateurs

a) Principalement utilisateurs académiques de l'IAG. 282 étudiants disent utiliser les IAG dans le cadre de leurs études, soit 82,7%. On constate alors que l'IAG se situe comme un outil déjà intégré aux pratiques d'étude, et non comme un usage marginal.

La répartition par domaine d'études met en évidence certains écarts. Le taux d'usage atteint 92,5 % en « Droit, Économie et Gestion », 90,4 % en « Sciences et Technologies, Santé », 77,2 % en « Sciences Humaines et Sociales » et 64,2 % en « Arts, Lettres et Langues ». Une hypothèse pourrait être que le droit et les sciences mobilisent davantage de notions techniques et de raisonnements structurés, ce qui peut rendre plus utile une IAG pour expliquer et reformuler.

On observe davantage d'écart d'usage entre discipline qu'entre les niveaux d'études. Le taux d'usage atteint 87,9 % en « Licence 3/BUT 3 », 84,7 % en « Licence 2/BUT 2 », 81,5 % en « Licence 1/BUT 1 » et 78,7 % en « Master ». L'écart entre le niveau le plus utilisateur et le niveau le moins utilisateur atteint 9,2 points (87,9 % versus 78,7 %). Cette amplitude plus faible suggère une adoption relativement stable selon le niveau, avec une légère baisse observée au niveau Master dans cet échantillon.

→ *Hypothèse générationnelle* : les étudiants de Master ont commencé leur parcours universitaire avant l'émergence des IAG grand public (fin 2022). Ils ont construit leurs méthodes de travail et leurs habitudes d'apprentissage sans ces outils, ce qui pourrait freiner leur adoption ;

→ *Hypothèse liée à la nature des tâches* : au niveau Master, les exigences académiques (recherche, analyse critique approfondie, production scientifique) correspondent moins aux capacités actuelles des IAG ou requièrent une posture plus prudente face aux risques d'erreurs et d'approximations. Les étudiants pourraient davantage utiliser l'IAG comme support ponctuel à l'apprentissage (reformulation, clarification de concepts) plutôt que comme outil de production intégrale.

→ *Hypothèse de maturité académique* : les étudiants de Master, disposant de compétences méthodologiques et disciplinaires plus affirmées, auraient moins besoin de recourir systématiquement à l'IAG pour réaliser leurs travaux. Leur autonomie intellectuelle leur permettrait d'effectuer un usage plus sélectif et stratégique de l'outil.

b) Les non utilisateurs : éthique, environnement, fiabilité. Concernant le sous-échantillon des non-utilisateurs de l'IAG, les motifs déclarés les plus fréquents

correspondent à des « problèmes d'éthique et de biais » (72,9%), « d'impacts sur l'environnement » (64,4%), et des « réponses non fiables » (57,6%). D'autres motifs plus marginaux sont également cités comme des « sujets non couverts ou absence de réponse utile » (16,9%) et le « manque de connaissances » (15,3%). Les étudiants font ici principalement mention des limites techniques de l'IAG et des risques sociétaux liés à l'usage de cet outil.

c) Moins d'utilisateurs pour des usages personnels. Parmi les étudiants utilisateurs d'IAG pour les études, 59,5% déclarent utiliser aussi une IAG dans la sphère personnelle (156/262). La question ouverte sur la nature des usages personnels décrit principalement des pratiques de consultation et de recherche d'informations, pour des questions du quotidien (61 verbatims). Ce résultat situe l'IAG comme un outil de support informationnel dans la vie courante, avec certainement une logique de réponse rapide. D'autres usages sont mentionnés comme le travail personnel hors études (mails, lettres, CV), avec 22 verbatims, des usages liés à la cuisine (21 verbatims), des usages liés à l'écriture ou la créativité (20 verbatims), au bien-être et au suivi santé-sommeil-alimentation (18 verbatims), et des usages liés à l'informatique et au dépannage (16 verbatims).

Les résultats indiquent que l'usage personnel reste secondaire par rapport à l'usage académique. Un peu plus de la moitié des utilisateurs pour les études déclarent un usage personnel, ce qui situe l'IAG d'abord comme un outil de travail universitaire, puis comme un outil du quotidien.

d) Usage d'outils gratuits. On constate que l'usage des IAG dans le cadre des études repose majoritairement sur des versions gratuites, tandis qu'une minorité déclare un accès payant (13,2%), principalement à ChatGPT ou Gemini. Ainsi, l'enjeu d'accès financier existe mais il ne structure pas (ou pas encore) la pratique de la majorité, puisque près de 9 utilisateurs sur 10 déclarent ne pas avoir souscrit d'abonnement.

e) Usage fréquent. L'ancienneté d'usage indique une appropriation déjà installée chez une majorité d'utilisateurs. 192 étudiants utilisent l'IAG depuis plus d'un an, soit 68,3%, alors que 23,5% (66/281) disent l'utiliser entre 6 mois et un an et 8,2% depuis moins de 6 mois (23/281). Ces résultats montrent que la majorité des étudiants ont adopté l'IAG dès sa mise à disposition. Ils ont probablement identifié rapidement son utilité pour soutenir leur apprentissage.

La fréquence d'usage confirme une intensité élevée pour une part importante des utilisateurs. Près de la moitié des étudiants interrogés l'utilise au moins une fois par

semaine (40,7%), 35,7% au moins une fois par jour, 17,5% au moins une fois par mois et seulement 6,1% disent l'utiliser rarement. L'addition des modalités « au moins une fois par jour » et « au moins une fois par semaine » atteint 76,4% (214/280). Cette proportion indique que, pour une large majorité, l'IAG s'inscrit dans des routines de travail régulières plutôt que dans un usage ponctuel.

Le croisement « fréquence d'usage » et « discipline » montre des intensités différentes. La part d'usage quotidien atteint 45,9 % en « Sciences et Technologies, Santé » (39/85). La part d'usage quotidien atteint 24,1 % en « Sciences Humaines et Sociales » (21/88). Les IAG seraient donc utilisées moins souvent dans les disciplines des Sciences humaines et sociales.

f) Apprentissage autonome. Apprentissage de l'usage de l'IAG majoritairement informel. Dans le sous-échantillon des 282 étudiants utilisateurs, 83,7% d'entre eux ont appris « seul(e), par essai-erreur », ce qui situe l'apprentissage autonome comme la voie principale. Cette configuration indique que l'entrée dans l'usage repose surtout sur des expérimentations individuelles, sans dispositif de formation structuré. Des formes de socialisation de l'apprentissage existent également, avec 25,2% des étudiants qui ont appris à utiliser l'IAG grâce « aux conseils d'autres étudiant(e)s, ami(e)s ou membres de la famille ». On observe alors le rôle de l'entourage dans l'appropriation des pratiques, avec une transmission par échanges et recommandations plutôt que par enseignement formel. 8,5% ont utilisé des « tutoriels en ligne », ce qui traduit une mobilisation plus ponctuelle de ressources pédagogiques numériques, possiblement pour résoudre un problème précis ou comprendre une fonctionnalité.

L'apprentissage accompagné par l'institution ressort comme marginal, mais elle existe, 8,2% disent avoir appris « avec un ou une enseignant(e) ». Ce résultat suggère que l'accompagnement en contexte de cours relève surtout d'initiatives individuelles d'enseignants, et non d'une règle institutionnelle commune.

Besoins d'accompagnement déclarés. 192 répondants expriment au moins un besoin d'accompagnement, soit 55,5 % (192/346). Les formats de formation exprimés sont principalement collectifs et pratiques : « ateliers de mise en pratique » (28,6%), « formations générales en présentiel » (23,7%), « webinaires / tutoriels » (20,5%). La demande d'accompagnement individualisé reste minoritaire (11,8%). On peut supposer ici que les étudiants recherchent plutôt des repères communs, comme des règles d'usage et des compétences de base, qui se transmettent plus facilement en groupe. On peut supposer aussi que les étudiants préfèrent plutôt des formats collectifs parce qu'ils sont moins engageants en temps.

Attente de régulation par cadre. 80,3% des étudiants ont une préférence nette pour une régulation par cadre plutôt que de rester dans une logique de laisser-faire ou d'interdiction. Ce résultat indique qu'une très large majorité souhaite que l'usage existe, mais avec des règles explicites, ce qui suggère une recherche d'équilibre entre opportunités pédagogiques et maîtrise des risques. Les autres possibilités restent plus limitées : 23,7% des étudiants souhaitent une modalité « encouragé », 12,1% « librement autorisé » et 9,2% des étudiants déclarent vouloir que l'IAG soit interdit.

g) Les étudiants se disent compétents dans l'usage de l'IAG. Parmi le sous-groupe des utilisateurs de l'IAG, 61% des étudiants déclarent être « Compétent(e) » dans leur usage de l'IAG. 30,1% se disent « Peu compétent(e) ». On observe alors un besoin potentiel d'acculturation ou de montée en compétence chez près d'un tiers des utilisateurs. Ce résultat est cohérent avec leur besoin de formation. Les positions extrêmes restent minoritaires : 6% des étudiants se jugent « Très compétent(e) » et 1,4% « Pas compétent(e) du tout ». A savoir que les étudiants qui se jugent pas compétents du tout, sont majoritairement ceux qui n'utilisent pas l'IAG (69,2%).

L'Usage de l'IA Générative par les Étudiants : Chiffres Clés

Adoption Massive & Variée



82,7%

des étudiants utilisent une IA Générative pour leurs études.



L'adoption varie selon les filières.



Apprentissage & Besoin d'Encadrement



83,7%

ont appris seuls



Fréquence & Ancienneté



76,4%

des utilisateurs ont un usage hebdomadaire ou plus fréquent.



68,3%

utilisent ces outils depuis plus d'un an (pratique installée).

55,5%

expriment un besoin d'accompagnement (ateliers, formations).

Freins des Non-Utilisateurs



72,9%

citent les problèmes d'éthique



57,6%

le manque de fiabilité des réponses.



80,3%

préfèrent une régulation par un cadre explicite plutôt qu'une interdiction (9,2%).

2. Type d'outils utilisés

a) IAG de texte. 96,1% des étudiants déclarent utiliser des « IAG de texte », ce qui correspond le mieux aux activités associées à leur métier d'étudiant. Les usages d'outils plus spécialisés restent minoritaires, mais ils semblent complémentaires : 29,8% utilisent des IAG de « recherche documentaire », 14,9% utilisent des « IAG de codes », il s'agit principalement des étudiants inscrits en Sciences et techniques, santé.

Les résultats montrent que les étudiants utilisent moins les IAG orientées vers des productions non textuelles. Les catégories « images » et « présentation » concernent respectivement 27 utilisateurs (9,6 %) et 22 utilisateurs (7,8 %). Les catégories « vidéo » et « musique » concernent chacune 8 utilisateurs (2,8 %). Ces résultats décrivent un recours marginal aux IAG multimodales dans le cadre des études. Les usages déclarés se concentrent sur des activités textuelles, en particulier la compréhension, la reformulation et l'écriture. Ce profil d'usage s'inscrit dans les exigences ordinaires du travail étudiant, davantage orientées vers la lecture et la production écrite que vers la création visuelle ou audiovisuelle.

b) Croisement outil et niveau d'étude. Des différences s'observent au niveau de l'usage des IAG de recherche documentaire en fonction des niveaux universitaires. On constate que l'usage des IAG de recherche documentaire reste limité en début de cursus. 25,8% des étudiants en Licence 1 ou BUT 1 déclarent cet usage, puis 19,3% en Licence 2 ou BUT 2. La part augmente ensuite. 34,5% des étudiants en Licence 3 ou BUT 3 déclarent cet usage, puis 38,6% en Master.

L'usage des IAG de code suit une dynamique proche. 9,1% des étudiants en Licence 1 ou BUT 1 déclarent cet usage, puis 9,6% en Licence 2 ou BUT 2. La fréquence monte en Licence 3 ou BUT 3 avec 22,4%, puis elle se maintient en Master avec 21,4%. Ainsi, on constate que les étudiants mobilisent davantage ces outils quand les exigences académiques et méthodologiques se renforcent, c'est-à-dire en L3 et en Master. Les attentes portent alors plus souvent sur la recherche de sources, la construction d'un travail long et, selon les filières, des activités de programmation ou de traitement technique. Ces usages semblent donc moins liés à une familiarité générale avec l'IAG qu'à l'évolution des tâches universitaires attendues au fil du parcours.

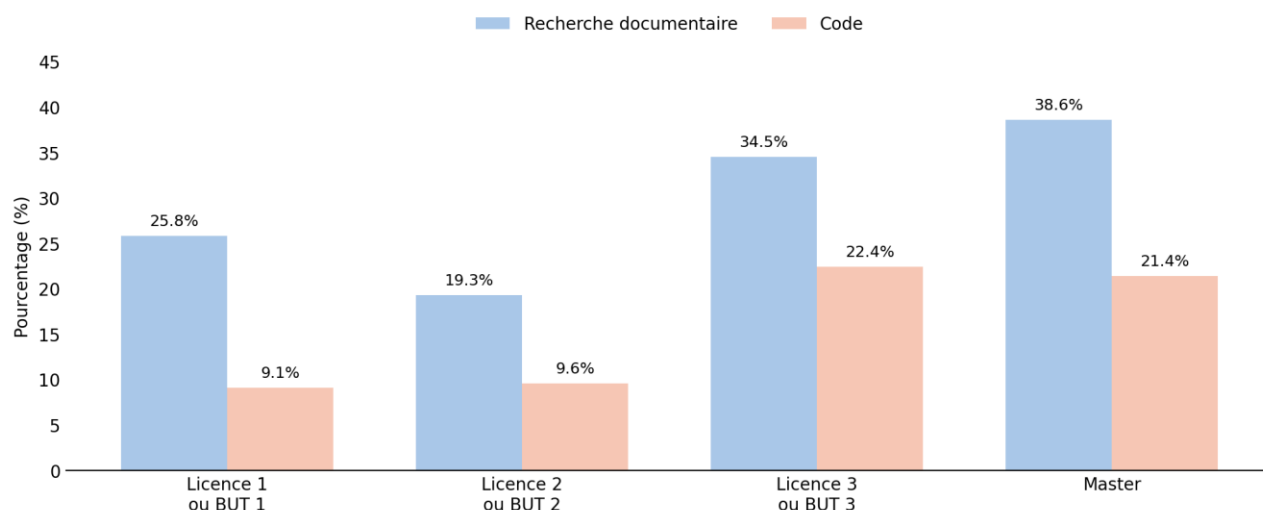


Figure 5. Usages des IAG documentaire et de code en fonction du niveau universitaire.

3. Types d'activités réalisées avec l'IAG

a) Un usage pour la compréhension des cours. Les étudiants se concentrent sur des fonctions de soutien à l'apprentissage. Les trois activités les plus fréquentes relèvent d'un même registre d'appui cognitif et informationnel. 73,4% des étudiants utilisent l'IAG comme une « aide à la compréhension des cours », 72% comme une « aide à la révision » et 71,6% comme une aide pour la « recherche d'informations / recherche documentaire ». Ces niveaux proches indiquent que les étudiants mobilisent l'IAG surtout comme un tuteur, une aide à l'apprentissage.

b) Un usage pour améliorer son travail. Un deuxième ensemble d'activités renvoie à la transformation et à l'amélioration de productions intermédiaires. 60,3% des étudiants disent utiliser l'IAG pour réaliser des « synthèses / résumés ». 56,4% l'utilisent comme une « aide à la réalisation ou correction d'exercices ». La moitié des étudiants utilisateurs de l'IAG utilisent également les IAG pour la « recherche d'idées » (50%) et pour la « correction de texte » (48,6%) Ces résultats décrivent des usages qui portent sur la structuration, la reformulation et l'optimisation de contenus.

c) Un usage technique minoritaire. Les activités plus techniques restent minoritaires et concernent une part plus limitée des étudiants utilisateurs. 29,8% des étudiants utilisent l'IAG pour l' « analyse de données », 28,4% pour la « traduction » et seulement 12,4% pour la création de « supports visuels de présentation ». On remarque alors que l'IAG sert moins fréquemment à produire des livrables techniques ou visuels qu'à soutenir la compréhension, la révision et l'écriture.

d) Croisement avec les disciplines. Le domaine d'études influence surtout les usages de type « tuteur » (cf. Figure 5). L'aide à la compréhension varie de 60,2% en Sciences Humaines et Sociales à 83,5% en Sciences et Technologies, Santé, à 92,9% en STAPS. L'aide à la révision suit une logique proche, avec 60,2% en Sciences Humaines et Sociales, 80,0% en Sciences et Technologies, Santé, puis 85,7% en STAPS. Une hypothèse concerne la nature des contenus et des apprentissages. Les filières relatives aux sciences dures mobilisent plus souvent des notions techniques. Un besoin plus fréquent de clarification rapide et d'entraînement pourrait donc renforcer l'usage d'un « tuteur » disponible à la demande.

Les écarts les plus marqués concernent l'aide aux exercices. La proportion atteint 76,5% en Sciences et Technologies, Santé. La part descend à 42% en Sciences Humaines et Sociales. Les Arts, Lettres et Langues se situent à 55,9%. Le Droit, Économie et Gestion se situe à 46,9%. Les filières relatives aux sciences dures proposent plus souvent des exercices avec attendus procéduraux et correction possible étape par étape. L'IAG peut alors être utilisée pour vérifier une démarche, proposer une méthode et corriger. Dans les Sciences Humaines et Sociales, les productions relèvent plus souvent de l'argumentation, avec des critères plus interprétatifs. Une aide à « l'exercice » peut alors apparaître moins adaptée, ou moins directement mobilisable.

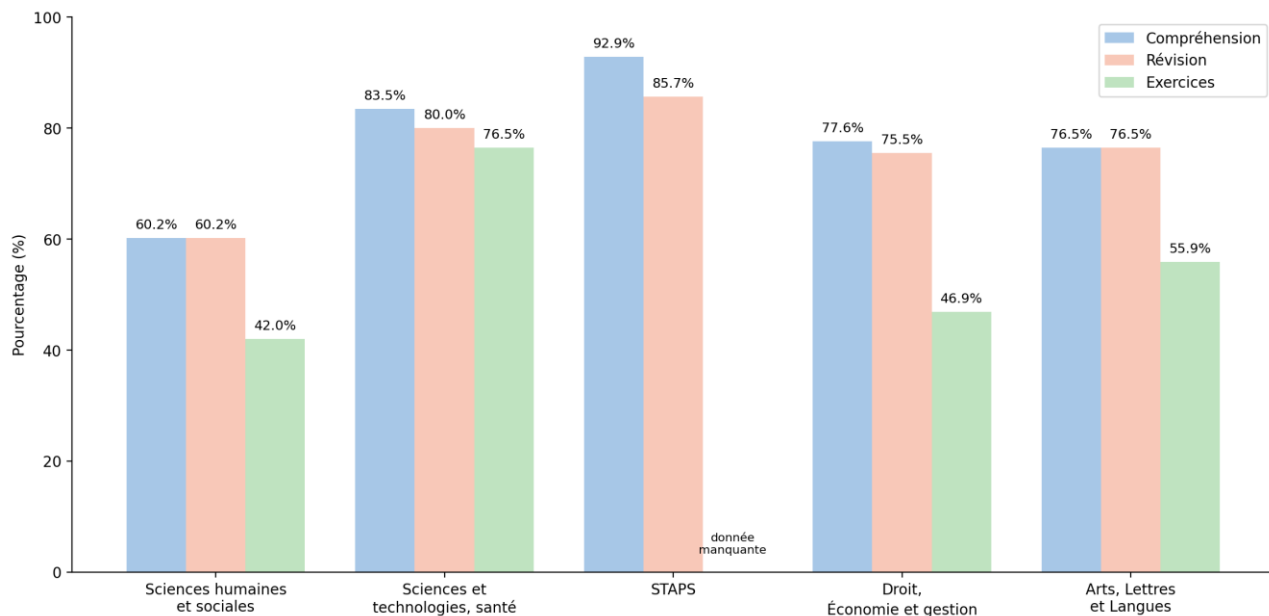


Figure 6. Domaines d'études et usages : compréhension, révision, exercices.

e) Croisement avec niveau d'études. Le niveau d'études différencie surtout les usages « révision » et « compréhension ». L'aide à la compréhension reste élevée en Licence 1 ou BUT 1 avec 78,8%, puis en Licence 2 ou BUT 2 avec 79,5%. La part baisse en Master avec 61,4%. L'aide à la révision suit une baisse plus continue. La part passe de 81,8% en Licence 1 ou BUT 1 à 58,6% en Master. Ces écarts peuvent s'expliquer par l'évolution des exigences au fil du cursus. En Licence, les étudiants font face à un volume élevé de notions nouvelles et à des évaluations fréquentes de type contrôle de connaissances. Un besoin de clarification et d'entraînement soutient donc des usages élevés de compréhension et de révision. En Master, le travail se déplace vers des productions plus longues et plus autonomes, ce qui peut réduire la part d'usages centrés sur la compréhension et la révision au profit d'autres fonctions de l'IAG.

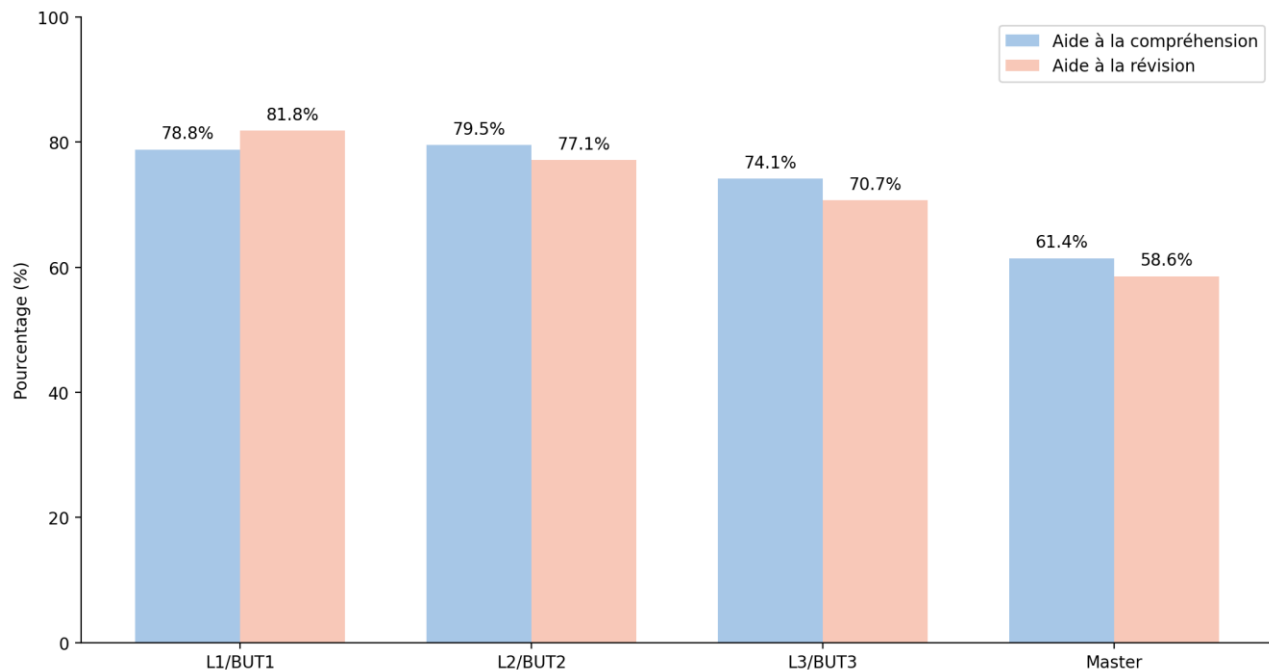


Figure 7. Niveau d'études et usages de l'IAG pour la « révision » et la « compréhension »

f) Contrôle de l'exactitude fréquente. Les réponses montrent que la vérification des contenus produits par les IAG fait partie des pratiques déclarées par la plupart des étudiants. On constate cependant des niveaux d'exigence différents. La moitié des étudiants (50,5%) disent vérifier « systématiquement » le contenu produit par l'IA, 47,7% déclarent le faire « parfois » et 1,8% « jamais ». Ainsi, la quasi-totalité des étudiants vérifient la production de l'IAG, même si ce contrôle n'est pas constant. Il y a donc une conscience chez les étudiants que l'IAG n'est pas infaillible.

4. Prise en compte de l'impact environnemental

Les réponses distinguent trois profils déclaratifs, qui portent à la fois sur la connaissance des impacts et sur la traduction de cette connaissance en pratiques. A la question « Tiens-tu compte des impacts sur l'environnement ? », presque la moitié des étudiants (46,8%) disent en avoir « connaissance et pr[endre] en compte », 39% déclarent en avoir « connaissance sans changement d'usage » et 14,1% des étudiants disent « [ne] pas [en avoir] connaissance ». Ainsi, la connaissance des impacts environnementaux est majoritaire, car l'addition des deux modalités de connaissance atteint 85,9 % (231/269). Néanmoins, la traduction en action déclarée reste plus limitée.

a) Réduction de l'usage. La stratégie la plus fréquente concerne la réduction du volume d'usage. 67 réponses (55,4%) décrivent une baisse volontaire de la fréquence ou de l'intensité, avec des formulations du type « j'essaie de l'utiliser moins », « je limite au maximum », « je l'utilise rarement ». Cette logique correspond à une sobriété par restriction, sans modification technique particulière de l'outil.

b) Usage lorsque strictement nécessaire. Une deuxième logique concerne l'usage réservé aux besoins jugés nécessaires ou complexes. 35 réponses (28,9%) indiquent l'utiliser « en dernier recours », « seulement si besoin », ou lorsque la recherche paraît difficile autrement. Les répondants associent souvent cette décision à une forme d'arbitrage coût-bénéfice, par exemple quand le gain de temps paraît significatif ou quand la compréhension du cours reste bloquée.

c) Usage en dernier recours. Une troisième logique concerne la substitution par d'autres ressources avant l'IAG. 29 réponses (24%) mentionnent un passage préalable par un moteur de recherche, des supports de cours, ou des sources en ligne, avec un usage de l'IAG uniquement après cet essai. Cette logique se distingue de la simple réduction car elle décrit une séquence d'action : « je cherche d'abord ailleurs, puis j'utilise l'IAG si nécessaire ».

d) Optimisation des prompts. Une logique plus opérationnelle concerne l'optimisation des requêtes. 17 réponses (14,0%) décrivent des prompts plus courts, plus précis, regroupés en un seul message, avec la suppression de messages jugés inutiles (« merci », « bonjour », relances multiples). Cette logique vise une réduction du nombre d'itérations plutôt qu'une réduction du recours global.

e) Evitement des usages multimodaux. Une logique plus ciblée concerne l'évitement des usages multimodaux. 10 réponses (8,3%) citent explicitement le fait de ne pas générer d'images, de vidéos, de PDF ou de schémas, au motif d'un coût environnemental perçu comme plus élevé. Cette logique apparaît souvent en complément d'une réduction générale de l'usage.

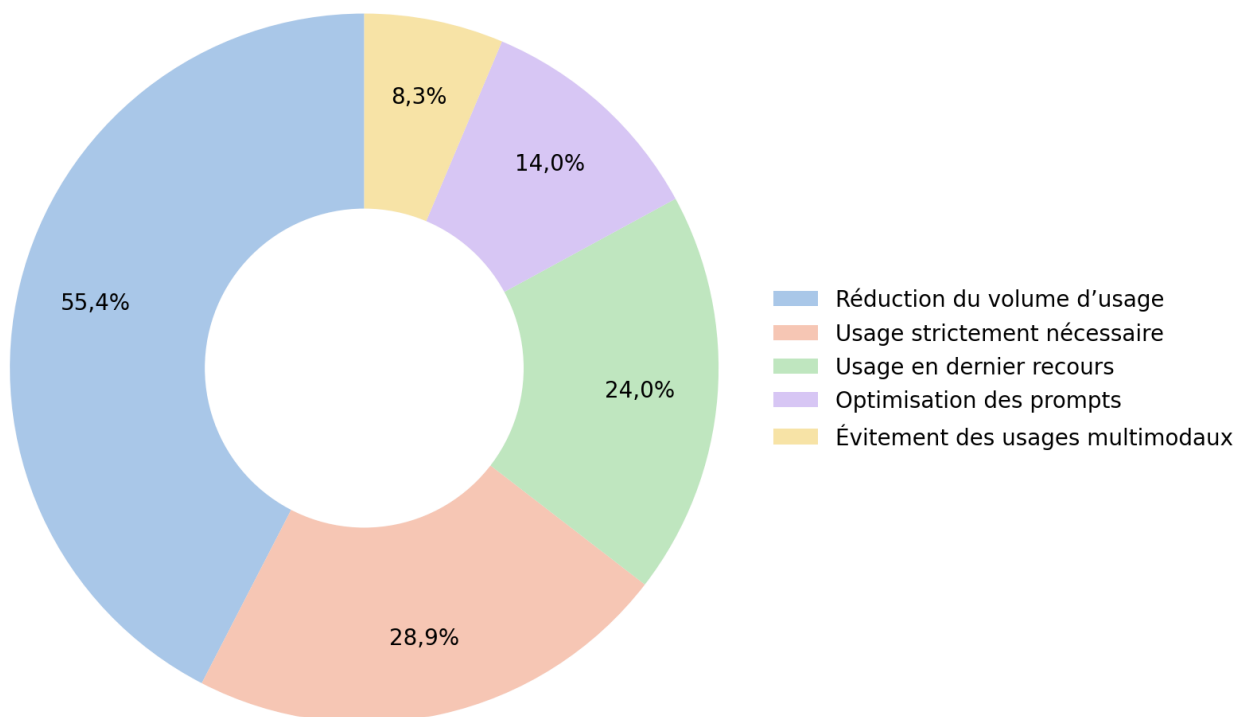


Figure 8. Stratégies déclarées des étudiants pour réduire l'impact environnemental de leur usage de l'IA.

La majorité des réponses s'organise autour d'une logique unique. 76 réponses (62,8%) relèvent d'une seule stratégie. 36 réponses (29,8%) combinent deux stratégies, le plus souvent la réduction d'usage avec l'usage "en dernier recours" (7 réponses) ou avec la substitution par d'autres ressources (7 réponses). 9 réponses (7,4%) combinent trois stratégies, ce qui décrit des pratiques plus structurées (réduire, substituer, optimiser la formulation).

Types d'outils utilisés

Les usages décrivent une intégration pragmatique de l'IAG dans les pratiques d'étude. Le recours se structure autour d'un **objectif d'appui à l'apprentissage**. L'IAG sert d'abord à comprendre, réviser, rechercher et améliorer des productions intermédiaires. Cette fonction de « tuteur » constitue le noyau commun des usages.

Les profils d'usage varient selon les exigences académiques et les formats disciplinaires. En sciences dures, on observe plutôt un usage pour les exercices et la vérification de démarches. Dans les disciplines des sciences humaines, à dominante argumentative, les étudiants s'orientent davantage vers la reformulation, l'organisation

des idées et la correction rédactionnelle. L'IAG apparaît donc comme un outil ajusté aux tâches attendues, plus qu'un usage uniforme lié à une familiarité générale. **Par ailleurs, les besoins méthodologiques (recherche documentaire) et techniques/spécifiques s'intensifient en fin de cursus**, au niveau du Master.

Les pratiques déclarées montrent une **régulation partielle des limites de fiabilité** : la moitié vérifie systématiquement la production de l'IAG et l'autre moitié vérifie parfois. La vérification fait alors partie des routines. Cette hétérogénéité indique que la compétence de validation reste inégalement stabilisée. Ainsi, la qualité des usages dépend surtout des capacités individuelles à relire, recouper et corriger.

Globalement **les étudiants ont conscience de l'impact environnemental de l'IAG sur l'environnement**, la moitié disent le prendre compte dans leurs usages. Les étudiants arbitrent principalement par réduction du volume d'usage. Les stratégies d'optimisation et de substitution apparaissent comme des compléments. L'ensemble décrit une responsabilité émergente, encore gérée au cas par cas, et peu structurée par des repères partagés.

RESULTATS ET ANALYSE- ENSEIGNANTS

I. REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS CONCERNANT LES IAG

A travers les entretiens et les questionnaires, on constate que les enseignants ont des représentations très hétérogènes concernant l'IAG : négatives ou positives. On remarque par ailleurs qu'un même enseignant peut aussi avoir ces deux représentations opposées en même temps, à savoir une perception négative et une perception positive de l'IAG. Dans les deux cas, les représentations intermédiaires sont plutôt rares : l'IA on adhère ou on n'adhère pas.

1. Représentations négatives des IAG

Du processus d'apprentissage au livrable à produire. A partir des questionnaires adressés aux enseignants on constate que les IAG sont considérées comme un « risque pour les apprentissages » pour 9 enseignants sur 12. Les entretiens détaillent les mécanismes associés à ce risque. Par exemple, un enseignant décrit des étudiants qui font faire systématiquement leurs exercices à l'IAG « ils n'apprennent rien, ils ne travaillent pas le vocabulaire ». Une autre enseignante associe l'IA à une forme de « fainéantise » pour certains étudiants et elle relie l'IA à une remise en cause de « toute notre éducation, notre apprentissage ».

Ainsi, pour les enseignants, l'émergence de l'IAG bouscule les repères habituels de l'apprentissage. Dans le rapport au savoir, on observe un déplacement du sens de l'apprentissage. Le savoir devient un produit à rendre plutôt qu'un objet à construire, car l'étudiant va chercher une réponse immédiatement disponible au lieu de passer par l'effort, le temps, la réflexion et l'erreur qui permettent l'appropriation.

De la reconnaissance d'un cheminement d'apprentissage à la suspicion sur les preuves d'évaluation. Concernant l'évaluation, pour 7 enseignants, l'IAG constitue « un risque pour la qualité des évaluations », en raison notamment de la triche et de la fraude associées à ces usages (7/12). Les entretiens associent l'IAG à une fragilisation des preuves d'apprentissage. Plusieurs enseignants décrivent des productions écrites « bien formulées » mais « vides de sens », avec des formules récurrentes et des références bibliographiques inventées. Une enseignante explique que l'IA « fait illusion

» et qu'elle peut produire des citations ou des auteurs faux, sans que l'étudiant ne s'en rende compte.

Ces résultats indiquent que la préoccupation dominante des enseignants concerne la fiabilité des preuves d'apprentissage produites par les étudiants, et la capacité des dispositifs actuels d'évaluation à mesurer des compétences réellement acquises. Du côté étudiant, la facilité d'accès à l'IAG ouvre la possibilité d'une stratégie de conformité formelle : obtenir une production acceptable pour valider l'évaluation sans nécessairement passer par la compréhension. Du côté enseignant, cette possibilité alimente une suspicion généralisée qui peut conduire à remettre en doute même les productions authentiques, réduisant ainsi la reconnaissance des apprentissages réellement effectués. Cette double dynamique modifie la relation de confiance qui soutient l'évaluation comme moment de validation des apprentissages. L'évaluation devient plus explicitement un espace de contrôle des conditions de production, et moins un espace de reconnaissance d'un cheminement

Fragilisation du sentiment de compétences chez les étudiants. Outre la déstabilisation du rapport au savoir, les enseignants décrivent un bouleversement dans le rapport à soi dans l'apprentissage. La comparaison à une production « parfaite » installe une norme de performance extérieure à l'étudiant. Cette comparaison fragilise le sentiment de compétence.

Ainsi, plutôt que de parler de fainéantise intellectuelle, un enseignant décrit une déstabilisation et une démotivation des étudiants liée à la comparaison de leurs capacités avec les productions de l'IAG : « J'ai posé une question difficile à des étudiants, ils n'arrivaient pas à faire [l'exercice], avec ChatGPT la réponse était tellement parfaite, donc je dis aux étudiants : comment vous allez faire pour être compétitif par rapport à cette machine, ils m'ont dit : c'est mort ! donc ils sont démotivés car ils ne peuvent pas être au niveau. ». Une enseignante va dans ce sens en mentionnant que des étudiants se sentent « bêtes » face à un texte « lisse » produit par l'IA. Ces discours mettent en avant une comparaison entre la performance de l'étudiant et celle d'un algorithme. Cette comparaison fragilise la confiance en soi et peut conduire à une posture de renoncement, de démotivation, car l'étudiant juge la compétition perdue d'avance et il ne voit plus l'intérêt de faire l'effort. Il interprète la différence de niveau comme un retard qu'il ne pourra pas rattraper. La comparaison avec l'algorithme peut aussi modifier la posture de l'étudiant face au savoir. Le savoir peut apparaître comme inaccessible à son niveau, puisque la machine « fait mieux » et « plus vite ». Cette perception peut nourrir une logique de renoncement, où l'étudiant réduit l'engagement cognitif et il cherche surtout à éviter l'échec ou l'exposition de ses limites. Se sentant incapable de rivaliser avec l'IA, l'étudiant se tourne alors vers elle pour compenser ses insuffisances perçues, renforçant ainsi sa dépendance et amplifiant le sentiment d'incompétence dans un cercle vicieux délétère.

Tâches supplémentaires au métier d'enseignant. Les enseignants relient également l'IAG à une charge professionnelle accrue. 5 enseignants sur 12 qualifient les IAG de « source de surcharge de travail ». Les exemples cités renvoient à l'adaptation des consignes des travaux demandés à la maison, à la surveillance accrue des examens et à la refonte des modalités d'évaluation. L'analyse indique un déplacement de l'effort organisationnel vers l'enseignant, parce que la prévention des usages frauduleux et la sécurisation de l'évaluation demandent des ajustements continus. D'autres enseignants évoquent aussi une perte de temps dans l'usage de l'IAG lui-même, avec un besoin de multiplier les essais et une nécessité de vérification pour obtenir une réponse satisfaisante. Le discours associe donc le risque non seulement à l'usage étudiant, mais aussi aux coûts de contrôle et de fiabilisation.

2. Représentations positives des IAG

Un tuteur disponible et personnalisé. Concernant les représentations positives, les enseignants considèrent que l'IAG peut constituer une aide et un soutien pour les étudiants dans leurs apprentissages. Dans le questionnaire, les enseignants associent l'IAG à « révolution », « aide », « prof à la maison », et « moteur de recherche amélioré ». 5 enseignants décrivent aussi les IAG comme « des outils permettant la réussite ». 4 enseignants sur 12 les décrivent comme « des outils au service du développement de compétences transversales ». 4 enseignants les décrivent comme « des outils au service de l'insertion professionnelle ». Ces réponses situent l'intérêt de l'IAG dans sa fonction de support, et dans son articulation avec des attentes de réussite et de professionnalisation.

A travers les entretiens, on constate également que certains enseignants présentent l'IAG comme un appui potentiel à l'apprentissage, parce qu'elle peut fournir un échange individualisé et une explication reformulée. Les étudiants qui n'osent pas poser leurs questions à l'enseignant, par peur de moquerie ou par timidité, peuvent obtenir une réponse rapidement et sans peur du jugement. Un enseignant évoque la possibilité d'« apprendre le cours en dialoguant avec l'IA », avec une « rétroaction personnalisée ». Une enseignante décrit l'IAG comme une « troisième personne », comparable à un livre, car elle propose une autre manière d'expliquer lorsque la première explication ne suffit pas. L'IAG est alors perçue comme un médiateur cognitif, disponible et adaptable, qui peut soutenir l'apprentissage autonome de l'étudiant.

Une opportunité pédagogique. Les entretiens associent aussi une représentation positive à la dynamique pédagogique que l'IAG peut susciter, lorsque l'étudiant reste en position de contrôle. Un enseignant de langues indique que l'IA peut « rendre le cours plus dynamique », car elle peut créer un matériau à analyser et à discuter. Ici, le discours valorise moins l'outil en lui-même que l'opportunité de renforcer l'analyse, la justification et la recherche de preuves.

Un gain de temps sur des tâches répétitives, jugées moins intéressantes ou à faible exigence cognitive. Certains enseignants associent aussi les IAG à un gain de temps, mais ce gain apparaît circonscrit à des tâches spécifiques. 8 enseignants considèrent les IAG comme « des outils qui permettent de gagner du temps ». Les entretiens situent ce gain sur des tâches répétitives ou administratives. Par exemple, une enseignante explique utiliser elle-même l'IA « pour tous les trucs qui [l']ennuient : les comptes-rendus de réunion, les rapports administratifs ». D'autres enseignants décrivent des usages orientés vers l'efficacité rédactionnelle, avec une IA mobilisée pour « la reformulation et la correction des fautes d'orthographe » à partir d'un premier jet. Plusieurs propos citent aussi des gains de temps sur des tâches techniques, comme la traduction, la génération de « bouts de code », la mise en forme de documents en LaTeX, ou la création d'exercices et de plans de cours « sur-mesure ».

Représentations des enseignants face aux IAG

L'analyse des questionnaires et entretiens révèle des représentations très polarisées : les enseignants adhèrent ou rejettent, avec peu de positions intermédiaires.

Les représentations négatives dominent et s'articulent autour de quatre préoccupations majeures :

- **Transformation du rapport au savoir** : le savoir devient un produit à rendre plutôt qu'un objet à construire, court-circuitant l'effort et le temps de réflexion nécessaires à l'appropriation.
- **Fragilisation de l'évaluation** : les productions sont bien formulées mais vides de sens, avec des références inventées. L'évaluation bascule d'un espace de reconnaissance du cheminement d'apprentissage vers un espace de contrôle des conditions de production, érodant la relation de confiance pédagogique.
- **Impact psychologique sur les étudiants** : la comparaison avec les productions parfaites de l'IA fragilise le sentiment de compétence. Face à cette résignation ("je ne pourrai jamais faire aussi bien"), l'étudiant renonce à l'effort et se tourne davantage vers l'IA pour réussir, créant un cercle vicieux de dépendance et de démotivation.

- **Surcharge professionnelle** : l'adaptation constante des consignes, la surveillance accrue des examens et la refonte des modalités d'évaluation génèrent un surcroît de travail pour prévenir les usages frauduleux et sécuriser les dispositifs.

Les représentations positives, bien que minoritaires, identifient des potentialités intéressantes. L'IAG est valorisée comme tuteur personnalisé : disponible pendant et en dehors des cours, sans jugement, elle offre des explications reformulées et une rétroaction adaptée, particulièrement utile pour les étudiants timides. Un gain de temps est reconnu, mais uniquement sur des tâches répétitives ou administratives à faible exigence cognitive.

Ces résultats soulèvent des enjeux structurants : comment préserver l'engagement cognitif et le sentiment de compétence des étudiants ? Comment maintenir la relation de confiance pédagogique ?

II. USAGES PERSONNELS DES IAG PAR LES ENSEIGNANTS

1. Fréquence d'usage et intensité déclarée

Faible usage personnel. Les réponses au questionnaire indiquent un usage personnel minoritaire des IAG. 5 enseignants déclarent utiliser une IAG dans leur quotidien. Le sous-groupe des utilisateurs se caractérise par une intensité d'usage plutôt faible, puisque 2 répondants déclarent un usage « plusieurs fois par semaine » ou « plusieurs fois par mois », tandis que 3 répondants déclarent un usage plus occasionnel. Le questionnaire décrit aussi un recours très limité aux abonnements payants, avec seulement un enseignant déclarant payer un abonnement. Les entretiens confirment cette tendance, avec seulement 4 enseignants déclarant un usage personnel régulier de l'IAG.

Le faible niveau d'usage personnel déclaré peut contribuer à une connaissance partielle des outils. Cette situation peut limiter la capacité de certains enseignants a) à identifier les possibilités de l'IAG et donc à identifier les usages possibles de l'IAG par les étudiants et b) à identifier des bénéfices pédagogiques de l'usage de l'IAG en classe.

2. Nature des usages personnels rapportés

Les entretiens montrent que les enseignants déclarant un usage personnel de l'IAG l'utilisent surtout pour des tâches liées à leur travail. Les tâches concernent la programmation, la traduction, la recherche de ressources, la réécriture et la production de documents. Par exemple, un enseignant en informatique décrit un usage « essentiellement pour la programmation, la traduction dans des langages [qu'il] connaît et la recherche bibliographique ». Le même enseignant précise qu'il repasse « en mode manuel » quand la tâche devient complexe. Un autre enseignant décrit un usage centré sur la reformulation « je fais réécrire par l'IA, je n'aime pas mon style ». Un autre enseignant mentionne des échanges de type dialogue avec l'IA sur des questions philosophiques. Enfin, une enseignante décrit un usage pour des tâches jugées peu valorisées : « les comptes-rendus de réunion » et les « rapports administratifs ». Dans les extraits mobilisés ici, les enseignants décrivent surtout l'IAG comme une aide pour réaliser des tâches de leur activité professionnelle, à savoir la recherche et les activités administratives.

3. Motifs de non-usage et critères de limitation

Entretiens et questionnaires confondus, 4 enseignants déclarent ne pas utiliser les IAG du tout. Par exemple, une enseignante explique refuser de l'utiliser de manière à **éviter une dépendance** à l'outil et préserver un rapport lent et incarné à l'apprentissage : « je refuse de l'utiliser, c'est une position idéologique, je veux pas être dépendante de cela. Si on s'habitue à un outil confortable c'est difficile de ne plus l'utiliser ». Le non-usage fonctionne alors comme une stratégie de protection du rapport au savoir et au temps d'apprentissage. Un autre enseignant décrit l'IA comme **un rival possible de l'enseignant** : « J'ai une répulsion personnelle pour cela, l'estime de moi en pâtirait si je l'utilisais, ça apparaît comme un rival pour l'humain et pour l'enseignant. C'est une question d'orgueil ». Le propos relie l'usage de l'outil à un possible affaiblissement de la valeur professionnelle perçue. L'enjeu porte sur la place de l'enseignant et sur la reconnaissance de sa compétence. Enfin, un enseignant ne l'utilise pas parce qu'il n'a **jamais réussi à obtenir de résultats convaincants** : « Je l'ai utilisé une seule fois pour faire des images pour un cours. Le résultat n'était pas concluant ». Ce troisième verbatim exprime une logique pragmatique. L'enseignant évalue l'outil à partir du résultat obtenu. L'absence de résultats satisfaisants suffit à justifier le non-usage. Ainsi, on constate que le non-usage de l'IAG relève d'un positionnement raisonné, car les enseignants refusent l'outil lorsqu'il entre en tension avec leurs repères d'apprentissage, leur identité professionnelle ou leur évaluation de son utilité.

L'enjeu environnemental apparaît aussi comme un facteur qui limite l'usage des IAG, et parfois aussi comme une raison de non-usage. D'après les questionnaires, 6 enseignants déclarent tenir compte « parfois » ou « souvent » des effets des IAG sur l'environnement. Les entretiens décrivent des stratégies de réduction de la fréquence d'usage et de réduction de la taille des sollicitations, avec une préférence pour d'autres outils avant une IAG, tels que les moteurs de recherche classiques. Deux entretiens mentionnent explicitement l'environnement comme motif de limitation. Une enseignante déclare « éviter de s'en servir car l'impact environnemental est énorme » et elle restreint l'IA à la création ponctuelle d'exercices ou d'exemples. Une autre enseignante explique l'utiliser en dernier recours « J'essaie de réduire l'usage de l'IA car il y a un coût environnemental, je regarde d'abord sur google et si j'ai pas la réponse sur google, je demande à l'IA ».

Les préoccupations liées à l'usage des données et à la traçabilité des contenus constituent aussi un motif de non-usage. Un enseignant rappelle que des plateformes IA « exploitent commercialement » les bases de données confiées et il s'interroge sur les droits d'auteur et la protection de la vie privée des étudiants. Une enseignante refuse d'utiliser l'IAG pour la recherche ou la rédaction, en raison d'un « problème d'éthique scientifique » lié à l'absence de sources exactes. Ces verbatims montrent ici que la limite dans l'usage de l'IAG porte moins sur les capacités de l'outil que sur le cadre de production des réponses.

4. Sentiment de compétences

Autoformation des enseignants à l'usage de l'IAG. D'après les réponses au questionnaire, 8 enseignants se décrivent comme « compétents » dans l'usage de l'IA, 2 enseignants comme « peu compétents » et un enseignant comme « pas compétent du tout ». Le mode d'apprentissage repose surtout sur l'auto-formation. 9 répondants indiquent avoir appris « seuls, par essai-erreur ». 3 répondants déclarent avoir bénéficié d'une formation et un enseignant mentionne des tutoriels en ligne. Aucun répondant ne cite l'aide de collègues ou d'amis. Ces réponses décrivent une appropriation principalement individuelle des outils, avec un apprentissage par expérimentation.

Vérification systématique des résultats. A travers les entretiens, on constate que le contrôle de l'exactitude des réponses apparaît systématique chez les enseignants. L'ensemble des utilisateurs d'IAG déclarent évaluer l'exactitude des réponses fournies. Les répondants décrivent des pratiques de vérification qui combinent croisement d'informations, attention aux références et relecture experte. Un répondant « croise les informations et n'utilise presque que Perplexity qui fournit systématiquement une référence ». Plusieurs enseignants insistent également sur une reprise humaine du contenu : « relecture minutieuse », « avec mon cerveau », « l'IA donne des pistes mais je reprends tout à la main ». Un enseignant indique aussi que la réponse n'est « jamais pertinente au premier jet » et décrit un besoin de plusieurs prompts. Ces éléments convergent vers une représentation de l'IAG comme un outil d'appui et de production intermédiaire, plutôt que comme un substitut au raisonnement et à la production humaine.

III. USAGE PEDAGOGIQUE DES IAG PAR LES ENSEIGNANTS

1. Lien entre usages personnels de l'IAG et usages pédagogiques

Les entretiens montrent un **lien entre l'usage personnel et l'usage pédagogique** de l'IAG. Les enseignants qui utilisent l'IA dans leur quotidien l'utilisent aussi en classe, tandis que ceux qui l'utilisent peu ou pas dans leur quotidien ne l'utilisent pas en classe. Cette observation suggère que l'appropriation personnelle fonctionne comme un préalable à l'appropriation pédagogique. Un enseignant qui utilise l'IAG dans son quotidien développe une familiarité avec l'outil. Cette familiarité facilite ensuite l'intégration en classe, parce que l'enseignant sait mieux cadrer un usage, anticiper les limites, et assumer un positionnement.

On observe également une **cohérence entre (non)usage et représentations** : les enseignants utilisateurs se rattachent plutôt à des représentations positives, alors que les non-usagers se rattachent plutôt à des représentations négatives. Cette cohérence entre usage et représentations indique aussi une dynamique de renforcement. L'usage peut produire une représentation plus positive, parce que l'enseignant expérimente des bénéfices concrets. Une représentation négative peut freiner l'usage, parce que l'enseignant anticipe des risques et évite l'expérimentation. On observe alors un cercle où pratique et représentation se consolident mutuellement.

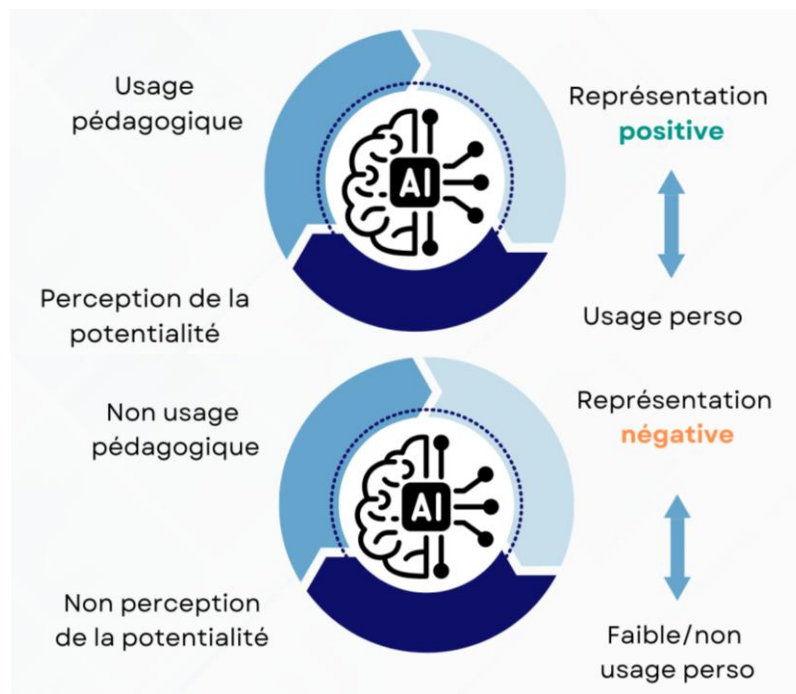


Figure 9 . Lien entre représentation de l'IAG, usage personnel et usage pédagogique.

2. Intégration des IAG en classe et scénarios d'usage

D'après les questionnaires, les usages de l'IAG pour l'enseignement concernent d'abord **la préparation des cours** : 7 indiquent utiliser les IAG pour « préparer des contenus de cours ». 6 indiquent les utiliser pour « générer ou adapter des supports de cours ». 5 déclarent les mobiliser pour « adapter les ressources à différents niveaux d'étudiants », et 5 enseignants pour « créer des exemples, exercices ou cas d'étude ». De manière plus marginale, 3 enseignants déclarent un usage pour « reformuler ou simplifier des contenus », et pour « produire des feedbacks génériques ».

Les entretiens décrivent aussi des **usages en classe** qui relèvent de scénarios pédagogiques structurés, où l'IAG devient un objet de travail plutôt qu'un simple outil de production.

a) Produire du contenu créatif innovant et ludique. Par exemple, un enseignant utilise l'IAG pour co-construire avec ses étudiants une activité de récréation de chansons politiques des années 1920–1930, avec l'IA Suno. Les étudiants doivent générer une

musique conforme au style de l'époque, ce qui implique une recherche d'archives sur le style musical, les instruments et les codes esthétiques attendus. L'IAG sert ici de support de production, mais l'activité s'appuie sur une exigence de contextualisation et de justification, qui sollicite des savoirs disciplinaires.

b) Produire une première version puis corriger. Une enseignante en langues décrit un usage où l'IAG produit une première version de traduction ou de texte, puis les étudiants doivent corriger pour améliorer. Le principe organise un déplacement du travail étudiant, qui passe de la production « à partir de rien » vers l'analyse, la révision et la justification.

Un autre enseignant décrit également un usage de l'IAG pour la traduction. Le cours part d'un texte contextualisé sur un pays particulier, avec du vocabulaire et des usages lexicaux spécifiques liés à ce pays. L'enseignant demande aux étudiants de réaliser une première traduction, puis il leur demande de soumettre le même passage à ChatGPT afin d'obtenir une traduction automatique à comparer. L'enseignant utilise ensuite les erreurs de l'IA comme objet de travail. L'enseignant signale que certains mots typiques du pays en question induisent l'IA en erreur, car elle tend à produire une traduction « standard » qui ne respecte pas les nuances de sens propres au contexte local. L'enseignant demande alors aux étudiants d'identifier les segments de traduction problématiques et de justifier les corrections. Ces scénarios pédagogiques rendent visibles la valeur du travail linguistique, car l'enseignant transforme les erreurs et approximations de l'IAG en matériau pédagogique.

c) Accélérer les tâches exécutives pour aller vers la résolution de problèmes complexes. Un enseignant en informatique autorise Copilot pour la rédaction du code dans des projets longs, tout en réservant aux étudiants la responsabilité de la conception, du choix des architectures et de la résolution des bugs. L'usage repose ici sur une séparation explicite des responsabilités. L'IAG intervient comme accélérateur de production, tandis que l'enseignant maintient l'exigence sur des dimensions difficiles à déléguer sans compréhension, comme l'architecture, la cohérence du système et le diagnostic des erreurs.

d) Proposer du tutorat asynchrone personnalisé. Enfin, un enseignant en langues met à disposition un chatbot entraîné sur ses supports de cours pour répondre aux questions des étudiants en dehors des heures de classe. Cette modalité décrit un usage d'extension de l'accès aux ressources, avec une forme de continuité pédagogique hors temps synchrone.

On constate que dans ces scénarios, l'IAG modifie, déplace la tâche étudiante. Le travail attendu se déplace de la production directe vers des activités d'analyse, de correction, de justification, de conception ou de contextualisation. Ainsi, le

déplacement de la tâche modifie le rapport au savoir parce que l'étudiant ne se situe plus seulement dans une logique de production de réponse. Le rapport au savoir se reconfigure autour du jugement, car l'étudiant doit comparer, corriger et expliquer. Dans cette configuration, l'IAG fonctionne comme un matériau ou comme un point de départ, et l'apprentissage porte sur la capacité à transformer ce matériau.

3. La pédagogie active questionnée

Plusieurs enseignants indiquent que l'IA remet en cause des pratiques situées à la fois du côté de la pédagogie transmissive et du côté de la pédagogie active. La difficulté concerne notamment le travail personnel et le travail à distance, car l'IA peut réaliser une partie des tâches attendues sans que l'étudiant mobilise les opérations cognitives visées. L'enseignement hybride et les devoirs à la maison deviennent donc plus difficiles à utiliser comme espaces d'entraînement ou d'évaluation, puisque la production rendue ne garantit plus un lien direct avec l'activité intellectuelle de l'étudiant.

Un enseignant en mathématiques estime que des recommandations nationales comme la « classe inversée » deviennent peu réalistes si le travail personnel se réduit à des prompts. Cette remarque met en évidence un déplacement du problème. Le problème ne porte pas seulement sur la fraude. Le problème porte aussi sur la fonction formative des tâches hors classe, car une tâche qui sert à apprendre peut perdre sa valeur si l'étudiant délègue l'activité à l'outil. Les données conduisent donc à situer l'enjeu sur la conception des situations d'apprentissage et sur la conception des évaluations. Les enseignants décrivent une recherche de solutions « ailleurs », ce qui renvoie à un besoin de nouveaux formats qui rendent visibles le raisonnement, la progression et l'appropriation, y compris lorsque l'IA est disponible.

Usage des IAG par les enseignants

1) Premièrement, **l'appropriation pédagogique de l'IAG s'ancre dans l'appropriation personnelle.** Les enseignants qui intègrent l'IA en classe sont d'abord ceux qui l'utilisent dans leur quotidien. Cette familiarité personnelle leur permet de cadrer l'usage pédagogique, d'anticiper les limites de l'outil et d'assumer un positionnement explicite face aux étudiants. À l'inverse, les non-usagers restent en retrait, souvent parce que leurs représentations négatives freinent l'expérimentation. On observe ainsi un effet de **renforcement mutuel entre pratique et représentation**, qui produit une polarisation des postures enseignantes.

2) Deuxièmement, lorsque l'IAG est intégrée en classe, **elle ouvre de nouveaux possibles pédagogiques et transforme la nature du travail étudiant**. Les scénarios observés révèlent quatre logiques d'usage :

- l'IAG permet de créer des activités innovantes et ludiques auparavant irréalisables ;
- elle sert de matériau pédagogique dans des dispositifs où l'étudiant doit corriger et justifier les productions générées ;
- elle accélère les tâches exécutives pour libérer du temps vers la résolution de problèmes complexes et la conception ;
- elle étend l'accompagnement pédagogique hors temps synchrone via du tutorat asynchrone.

Ces usages déplacent l'activité attendue de la production directe vers l'analyse, la justification et la contextualisation. Le rapport au savoir se reconfigure autour du jugement critique et de la capacité à transformer un contenu généré.

3) Troisièmement, l'arrivée de l'IAG **interroge les pratiques pédagogiques établies**, qu'elles relèvent de la transmission ou de la pédagogie active. Les enseignants constatent que **le travail personnel et le travail à distance perdent une partie de leur fonction formative** lorsque l'étudiant peut déléguer les tâches à l'outil.

Ces trois dynamiques convergent vers un questionnement pédagogique commun : comment réinventer les pratiques d'enseignement et d'évaluation pour que l'apprentissage reste au centre, même lorsque l'IAG transforme les conditions de production et les modalités de travail ? Quels dispositifs institutionnels peuvent accompagner cette transformation du métier enseignant ?

IV. PERCEPTION DES ENSEIGNANTS DE L'USAGE DE L'IAG PAR LES ETUDIANTS

1. Usages perçus comme favorables aux apprentissages

7 enseignants identifient des usages de l'IAG qu'ils jugent favorables aux apprentissages étudiants. **Ces usages se caractérisent par le maintien d'un travail intellectuel actif de la part de l'étudiant**.

Les situations valorisées concernent principalement l'aide à la compréhension des cours, la production de résumés, l'obtention d'explications complémentaires et la révision. Certains enseignants reconnaissent notamment l'intérêt de l'IAG pour améliorer la qualité formelle des productions. Un enseignant souligne par exemple que

les étudiants « peuvent s'aider d'un outil IA pour les aider à mieux rédiger, corriger leur faute, faire un résumé en anglais correct. Ça c'est le côté positif ». L'outil apparaît ainsi comme une **aide à la correction linguistique et à la structuration**, sans remplacer le travail de réflexion. D'autres enseignants observent que l'IAG peut servir de recours complémentaire pour **approfondir la compréhension**. Une enseignante note que certains étudiants « se posent des questions, ils veulent mieux comprendre le cours, ils utilisent l'IA pour ça ». Cette démarche témoigne d'une posture active où l'étudiant mobilise l'outil pour lever des incompréhensions. Un cas concret illustre ce type d'usage. Un enseignant décrit une situation en classe où une étudiante avait utilisé l'IAG pour éclairer un point technique dans une formule vue en cours. Il juge cet usage pertinent pour deux raisons : la question **prolonge un raisonnement déjà engagé** par l'étudiante, et l'objectif porte sur la compréhension d'un concept plutôt que sur la copie d'une réponse toute faite.

2. Dérives perçues et effets problématiques

Les enseignants interrogés identifient trois dérives principales : a) le remplacement de l'enseignant par l'outil, b) la délégation excessive de tâches essentielles à l'apprentissage, et c) l'affaiblissement de l'engagement intellectuel.

a) Une première dérive concerne l'idée d'un **remplacement partiel ou total du cours par l'IAG**. Les entretiens décrivent une hausse de l'absentéisme. Un enseignant précise qu'il a « des étudiants qu'[il] n'[a] jamais vus » et que « la moitié de la promo n'est même pas venue au premier cours ». Certains propos relient cette absence à un contournement du cours par l'IAG. Une enseignante mentionne, en effet, que certains étudiants « révisaient avec l'IA, sans venir en cours ». Une autre enseignante indique que « l'étudiant avec l'IA a l'impression d'avoir moins besoin d'aller en cours car ils ont les infos rapidement ».

Or, les enseignants constatent que pour ces étudiants-là qui pensent pouvoir remplacer l'enseignant par l'IA, leurs résultats aux examens ne sont pas bons « si vous ne connaissez pas le sujet vous êtes mort, ce ne sera pas bon ». En effet, selon 6 enseignants interrogés, pour un usage bénéfique de l'IA, **les étudiants doivent disposer d'une base disciplinaire solide de manière à pouvoir discuter de manière constructive avec l'IA et leur permettre d'identifier les lacunes et les erreurs produites par celle-ci**. Une enseignante en sciences humaines affirme que l'IAG reste « un outil à utiliser quand on a une certaine maîtrise de la matière » et elle dit avoir « du mal à le penser comme favorisant les apprentissages quand l'outil se substitue à l'effort initial ». Un autre enseignant va dans ce sens et estime qu'« il faut déjà connaître sa matière pour utiliser l'IA efficacement ». L'IAG apparaît alors, dans

ces discours, comme un outil qui peut aider un étudiant déjà engagé dans l'apprentissage, mais qui peut aussi renforcer des fragilités lorsque l'étudiant ne possède pas de repères pour vérifier les informations fournies par l'IA.

b) Une deuxième dérive concerne **la délégation de la rédaction et de la structuration à l'IA**. 6 enseignants décrivent un usage étudiant pour rédiger ou structurer des travaux écrits. Une enseignante mentionne que pour les rapports de stage « tous l'utilisent pour le plan et la rédaction ». Un autre enseignant indique que « chaque fois qu'on leur demande de rédiger, ils utilisent l'IA », avec des résumés de cours ou des synthèses de documents. Ainsi, les enseignants ne peuvent plus interpréter la qualité rédactionnelle comme un indicateur direct du niveau réel de l'étudiant. Les discours convergent alors vers un besoin de déplacer les critères d'évaluation vers des critères autres que celui de la qualité rédactionnelle.

c) Les enseignants interrogés observent une troisième dérive qui concerne **l'affaiblissement de l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages**. Par exemple, l'une des stratégies étudiantes consiste à réaliser un « gros résumé du cours à l'IA », ce qui réduit le temps de relecture de son cours, ainsi que le temps d'apprentissage. Certains étudiants vont plus loin en estimant pouvoir obtenir les informations via l'IA et donc « ne pas avoir besoin de les retenir ». Les enseignants associent ces pratiques à des connaissances moins bien acquises et moins connectées au contenu réellement travaillé en cours. Une enseignante en langues décrit des exercices non notés réalisés en 5 minutes avec l'IA, avec une homogénéité des idées et des formulations. Une autre décrit un travail de groupe visant à produire une vidéo sur le fonctionnement de l'université en Angleterre, puis elle observe des parties produites avec l'IA « sans aucune relation entre les parties ». Un enseignant en sciences humaines décrit des étudiants qui copient les questions des TD dans l'IA et récupèrent directement les réponses « sans même lire les questions ». On constate que dans ces usages, l'IA devient un outil de raccourcissement de l'activité étudiante. L'étudiant privilégie la production rapide d'un livrable, le rapport au savoir se déplace alors vers une logique de résultat. Il oublie que l'important n'est pas la réponse produite, mais bien le processus d'apprentissage.

3. L'évaluation remise en question

3.1. Triche aux examens : quelles preuves ?

Une triche difficile à démontrer

Les entretiens décrivent une remise en cause directe des conditions de preuve de la fraude, surtout lorsque l'évaluation se déroule sur ordinateur. 8 enseignants rapportent des situations de triche avérée ou fortement suspectée avec IAG pendant des examens. Par exemple, un enseignant rapporte une « fraude massive » lors d'un QCM en ligne, avec des étudiants qui sélectionnent le texte de la question et obtiennent la réponse en un clic droit. Cette description renvoie à une difficulté centrale, car le geste de triche devient discret, rapide, et difficile à distinguer d'un usage ordinaire de l'ordinateur. L'enseignant indique avoir dû attribuer de bonnes notes à cet examen tout en sachant que des réponses provenaient de l'IA, au détriment d'étudiants qui avaient travaillé sans tricher. Cette situation illustre un déplacement du problème, car **l'enjeu ne porte plus uniquement sur l'existence d'une triche, mais sur l'impossibilité de la prouver et donc de rétablir une équité de traitement.**

Des techniques de triche plus sophistiquées

Les enseignants comparent ce contexte aux formes de fraude antérieures : antisèches papier, formules cachées dans les calculatrices, SMS échangés discrètement, ou encore plagiat de contenus trouvés sur internet pour les travaux à rendre. Avec l'IAG, accessible via smartphone, montre connectée ou oreillette, la fraude devient à la fois plus sophistiquée et plus difficile à détecter. Les enseignants décrivent un sentiment de démuntion : ils peuvent identifier des indices et même avoir une conviction, sans disposer d'éléments suffisamment probants pour agir dans un cadre disciplinaire.

Pendant les examens, **les enseignants sont alors à la recherche de nouvelles preuves matérielles** de l'usage de l'IAG par l'étudiant.

- Une première preuve matérielle repose sur **la recherche d'outils de connexion**, comme smartphone, oreillette ou montre connectée. Une enseignante en langues raconte des examens sur table où des étudiants utilisent smartphones et montres connectées pour obtenir des traductions. La même enseignante mentionne des écouteurs cachés sous les cheveux ou le voile. Plusieurs enseignants rapportent qu'ils se sont aperçus de cette fraude quand le haut-parleur du téléphone s'est déclenché par inadvertance pendant l'examen. Les objets trouvés signalent une possibilité de triche, mais ils ne prouvent pas

toujours l'usage effectif de l'IAG, ce qui maintient une zone d'incertitude et alimente une méfiance généralisée lors des examens.

- Une deuxième forme de preuve décrite dans les entretiens repose sur **la capacité de l'étudiant à expliquer ce qu'il a produit**. Un enseignant en informatique décrit un examen où un étudiant avait rendu un code « qui n'avait pas de sens », et qu'il était incapable d'expliquer. L'étudiant avait reconnu avoir utilisé ChatGPT et l'avait justifié par « il faut vivre avec son temps ». Cette situation fournit une preuve explicite parce qu'elle repose sur un aveu. Les enseignants décrivent toutefois la limite pratique de cette stratégie, car une vérification orale au cas par cas reste chronophage et difficile à généraliser à l'ensemble des étudiants. Par ailleurs, nous pouvons souligner que l'incapacité d'un étudiant à expliquer le contenu produit n'est pas forcément liée à un usage de l'IAG à l'examen. Un étudiant peut avoir appris son cours avec l'IAG en amont de l'examen ou avoir appris son cours par cœur, de manière mécanique, sans en comprendre le sens.
- Les enseignants s'appuient également sur des **preuves indirectes, construites à partir d'écarts de performance observés**. Plusieurs enseignants décrivent des situations où des étudiants habituellement en difficulté obtiennent d'excellents résultats pour les travaux à la maison, mais échouent lors des examens sur table. Cette rupture dans le profil de performance constitue un signal d'alerte. Néanmoins, cet écart ne représente pas une preuve formelle : d'autres facteurs peuvent expliquer ces différences, comme le stress, le temps limité en examen ou la nature différente des tâches demandées.
- Les entretiens décrivent aussi des **preuves fondées sur des comportements jugés inhabituels**. Par exemple, un enseignant rapporte un épisode de détection de fraude pendant un QCM en ligne, 20 secondes par question. Il a observé que certains étudiants, parmi les moins bons de la classe, donnaient souvent la bonne réponse mais répondaient plus tard que le reste du groupe. Les étudiants bons répondaient plus vite, ce qui renforçait l'hypothèse d'un recours à une IA chez les étudiants qui répondaient tardivement. L'enseignant a choisi de réduire le temps disponible par question, en passant de 20 secondes à 10 secondes. Il a pu observer une baisse des scores chez les étudiants qui répondaient habituellement tardivement, alors que les étudiants bons ont conservé des performances stables. Néanmoins, ce type d'observation ne supprime pas le doute, car un temps de réponse plus long peut aussi traduire un besoin de réflexion plus important chez les étudiants les plus en difficulté.

Ainsi, les entretiens révèlent une tension centrale autour de la preuve. **L'IAG rend la fraude plus discrète et plus difficile à objectiver**, ce qui déplace fondamentalement le problème : l'enjeu ne porte plus seulement sur l'existence de la triche, mais sur la

capacité à la démontrer dans un cadre qui garantisse l'équité de traitement entre étudiants. Face à cette situation, les enseignants mobilisent des indices de nature différente : découverte d'objets connectés, incapacité de l'étudiant à expliquer une production, incohérences de performance ou comportements inhabituels. Néanmoins, ces indices présentent une limite commune : ils soutiennent une suspicion sans constituer une preuve robuste. Cette fragilité probatoire a deux conséquences. Premièrement, elle alimente une **méfiance généralisée lors des examens**, car les enseignants soupçonnent des fraudes qu'ils ne peuvent sanctionner. Deuxièmement, elle crée une **situation d'inéquité** : des étudiants ayant potentiellement triché obtiennent de bonnes notes, tandis que ceux qui ont travaillé honnêtement se trouvent désavantagés, sans que l'enseignant puisse intervenir faute de preuves suffisantes.

3.2. Entre contrôle renforcé et recherche de solutions anti-fraude

Moins de devoirs à la maison, plus de devoirs sur table et d'oraux. Plusieurs enseignants décrivent une réduction des devoirs maison notés, un retour vers des évaluations sur table et un recours accru aux oraux « je ne donne quasiment plus de devoir à la maison », « on diminue les activités à la maison, ça sert plus à rien ». Une enseignante explique le remplacement d'un rapport de stage écrit de 15 à 20 pages en 1ère année par une épreuve sur table « le rapport de stage de première année, on l'a supprimé et remplacé sur une épreuve sur table sans document autorisé ». Une enseignante de langues indique que les exercices à la maison comptent peu dans la note et elle précise « l'examen sur table représente 3/4 de la note et les devoirs à la maison comptent peu donc c'est pas grave s'ils utilisent l'IA ». Un autre enseignant envisage l'abandon de QCM en ligne au profit d'examens oraux : « peut-être garder mes cours hybride mais faire des exams oral, pas de QCM, pour éviter la triche et vérifier s'ils connaissent vraiment les choses, mais le pb c'est qu'ils sont très nombreux ». Une enseignante propose davantage d'oraux dans de petites promotions comme la L3, mais elle juge cette solution peu réaliste en L1 et en L2. Ces adaptations traduisent une logique de sécurisation de la validité de l'évaluation, mais elles déplacent aussi les contraintes vers d'autres dimensions, comme le temps d'organisation, la charge de correction et la faisabilité selon les effectifs.

Plus d'enseignants pour surveiller. Un enseignant décrit une augmentation du besoin de surveillance. La surveillance demande désormais une attention continue, alors qu'auparavant l'enseignant pouvait faire autre chose en même temps, ce qui n'est plus possible : « pour surveiller 20 étudiants il faut être deux enseignants ». Cette phrase décrit un changement d'organisation qui dépasse le seul registre moral de la fraude.

Cette phrase décrit un besoin de ressources humaines supplémentaires, donc une contrainte de faisabilité pour les équipes, surtout dans les formations à effectifs importants.

Tous les étudiants sont considérés comme des tricheurs potentiels. Plusieurs enseignants décrivent des contrôles renforcés des téléphones, des oreillettes et des montres connectées. Une enseignante en sciences dures explique qu'« on regarde sous la table, on les fait se lever » car des étudiants cachent leur téléphone : « A l'examen je regarde les oreilles pour voir s'ils ont une oreillette, et je regarde les jambes pour voir si le smartphone est sur les genoux. Ces descriptions montrent aussi une évolution de la surveillance vers une logique de suspicion préventive : « Les étudiants qui ont cheveux longs ou voilés ont des écouteurs ». Ce durcissement installe une suspicion généralisée, car le contrôle vise l'ensemble du groupe avant même l'identification d'un cas, et **chaque étudiant devient un tricheur potentiel tant que le doute n'a pas été écarté.**

Confisquer les téléphones. Les entretiens décrivent également une recherche de solutions pour réduire la fraude. Pour éviter les fraudes avec des outils connectés, certains départements choisissent de confisquer les téléphones aux examens. Malgré cela, les étudiants « tricheurs » s'adaptent à ces nouvelles contraintes. Un enseignant explique qu'un étudiant avait conservé un deuxième téléphone. L'incident a été détecté lorsque ce téléphone a sonné en amphithéâtre pendant l'épreuve. Ce cas illustre une dynamique d'adaptation réciproque. **Les enseignants renforcent les contrôles. Les étudiants développent des stratégies de contournement**, comme ils l'ont toujours fait.

Ces ajustements révèlent une **reconfiguration des pratiques d'évaluation** centrée sur le contrôle et la prévention de la fraude. Le renforcement de la surveillance installe une suspicion généralisée qui transforme la relation pédagogique : chaque étudiant devient un tricheur potentiel jusqu'à preuve du contraire. On constate également une logique d'adaptation réciproque entre enseignants et étudiants, où chaque renforcement du contrôle appelle de nouvelles stratégies de contournement.

3.3. Inégalités entre étudiants, sentiments d'injustice, et qualité des diplômes

Fossé cognitif entre les bons étudiants et ceux en difficulté. Les entretiens décrivent une articulation entre IAG, inégalités et légitimité des résultats académiques. 5 enseignants décrivent une différence perçue entre les bons étudiants et les étudiants en difficulté dans leurs usages de l'IA. Les bons étudiants disent « que ce n'est pas bien de l'utiliser trop » et prennent conscience de l'importance d'apprendre et de faire les exercices par soi-même. Ces bons étudiants utilisent l'IAG en appui ponctuel, pour renforcer et soutenir leurs apprentissages. Les étudiants en difficulté se reposent quant à eux davantage sur l'IA pour sécuriser leur note et leur diplôme, une sorte de stratégie de survie. On observe alors que l'IA creuse les écarts cognitifs entre étudiants. **L'IAG va soutenir le développement de connaissances et de compétences des bons étudiants.** Alors que, **pour les étudiants en difficultés, l'IAG va au contraire « faire à la place », donc réduire l'effort d'apprentissage** et conduire à des acquisitions encore plus faibles que celles obtenues par le bachotage ou par un effort limité.

Fossé de performance des IAG selon les ressources financières des étudiants. Les entretiens décrivent aussi une inégalité d'accès liée aux abonnements. Une enseignante mentionne des « différences entre les IA, payantes ou non » et elle souligne un avantage possible pour des étudiants qui financent des abonnements plus performants, en qualité de rédaction ou en vitesse de production. Un autre enseignant a pu le constater effectivement lors d'un devoir maison. Il avait proposé aux étudiants de produire une vidéo à la place d'un écrit, parce que ce format rend plus difficile une délégation totale à l'IAG et parce qu'il rend visible un travail de conception et de mise en forme. Il s'est rendu compte que ce type de livrable, en vidéo, avait créé un « fossé » entre étudiants, parce que certains avaient payé des fonctionnalités ou des options pour améliorer la qualité du montage. Néanmoins, les données du questionnaire étudiant relativisent cette crainte : seuls 13,2% des étudiants déclarent avoir souscrit un abonnement payant à une IAG. Cette proportion pourrait toutefois évoluer, car les éditeurs d'IA proposent des offres de plus en plus diversifiées, susceptibles d'accentuer les inégalités d'accès aux performances les plus avancées.

Fossé de réussite aux examens entre les utilisateurs de l'IAG et les non-utilisateurs. Des enseignants rapportent des situations où des étudiants qui n'utilisent pas l'IA et qui ont travaillé leur cours, jugent injuste que d'autres obtiennent de meilleures notes en utilisant l'IAG. Ce sentiment d'injustice aboutit à des « **délations** » **entre étudiants à l'encontre de ceux qui ont eu de meilleures notes avec l'IAG.** Dans certains cas, les étudiants estiment avoir « perdu leur place » dans des filières sélectives. Ces

éléments décrivent une **dégradation du climat de confiance et de soutien entre étudiants**.

On constate également **une inquiétude chez les enseignants interrogés concernant le profil des étudiants qui valident leurs diplômes** en utilisant l'IA. Un enseignant souligne un risque de profils diplômés fragiles sur le plan conceptuel, dans des métiers qui exigent un haut niveau de compétences scientifiques et techniques. Les enseignants relient cet enjeu à des filières où l'erreur peut avoir des conséquences graves, notamment dans le domaine de la santé. Les étudiants qui ont travaillé peuvent se retrouver devancés par des étudiants moins bons qui utilisent l'IA pour réussir un examen ou un concours d'entrée. La question devient alors une question de santé publique, parce que l'accès à des formations comme la médecine repose sur des épreuves censées garantir un niveau réel de maîtrise.

On constate alors que l'IA amplifie les inégalités entre étudiants en transformant les écarts de compétences initiales en fossés cognitifs durables, tout en générant de nouvelles formes d'inégalités financières et relationnelles. Cette situation remet en cause la fonction certificative de l'université : le diplôme ne garantit plus de manière fiable les compétences qu'il est censé attester, ce qui pose une question de responsabilité sociale.

4. Règles, recommandations, et communication aux étudiants

4.1. Transparence relative à l'usage de l'IA.

Le questionnaire met en évidence une pluralité de postures de communication aux étudiants concernant à la fois a) les usages IA par les étudiants et b) les usages de l'IA par les enseignants eux-mêmes.

a) **Usage IA par les étudiants.** 5 enseignants déclarent recommander ou autoriser l'usage des IA dans un cadre précis, avec des règles. 3 enseignants déclarent déconseiller l'usage. 2 enseignants déclarent ne pas donner de consignes particulières. Cette dispersion des pratiques suggère une absence de repères partagés au sein de l'équipe enseignante. Les étudiants peuvent donc recevoir des messages divergents selon les cours et les disciplines.

Les entretiens confirment ces différences de postures à l'égard de l'usage de l'IA par les étudiants (Cf. Figure 10). La posture d'accompagnement concerne 3 enseignants

sur 13. Ces enseignants acceptent explicitement l'usage de l'IAG et l'intègrent dans leur dispositif pédagogique. Un enseignant en informatique explique : « j'accepte l'IA en classe dans tous les cours. Si je l'interdis ils vont l'utiliser dans leur vie pro, ou chez eux. Je me bats sur les usages irréfléchis ». Il cherche à conduire les étudiants vers des usages réfléchis et responsables, en insistant sur la nécessité de valider ce que produit l'IA. Un enseignant en économie autorise l'usage en cours magistral et le demande dans certains travaux dirigés, car il considère que l'IA peut aider à traiter un thème dans un temps limité. Cette posture s'appuie sur une logique de formation à l'usage, mais elle suppose que l'étudiant dispose d'un socle disciplinaire suffisant pour exercer un contrôle sur le contenu produit.

La posture de régulation concerne 5 enseignants. Ces enseignants autorisent ou tolèrent l'usage, tout en fixant des limites et en décrivant des risques. Une enseignante en droit explique se situer « plus sur la régulation » et « sur la prévention », sans enseigner aux étudiants comment utiliser l'IA. Elle estime qu'il faut d'abord « qu'ils aient acquis d'autres points avant de passer à cette étape là ». Une enseignante en italien insiste sur les limites : « je dis aux étudiants que l'IA est intelligente jusqu'à un certain point, mais que l'humain doit être là ». Un enseignant en biologie fait de la « mise en garde sur la qualité des réponses », soulignant qu'on exige « un niveau d'exigence que l'IA ne peut pas faire ». Le cadre se construit principalement par la prévention, en reliant cette prévention à des enjeux de qualité, d'éthique et de responsabilité.

La posture d'absence de positionnement stabilisé concerne 5 enseignants. Cette posture recouvre une neutralité déclarée, une hésitation explicite, ou un cadre incomplet. Une enseignante dit ne pas avoir de « positionnement explicite par rapport à l'usage de l'IA » et explique : « Moi je sais pas comment je pourrais me positionner ». Un enseignant exprime une incertitude similaire : « Pas de posture claire sur l'IA, je sais pas quoi faire, il y a des choses positives, des choses négatives, quelle posture ? Je sais pas ». Un autre enseignant se situe « ni dans l'encouragement ni dans l'interdiction », et dit ne pas savoir « comment il faudrait faire ». Ces postures peuvent refléter une période de transition où les enseignants ne savent pas quoi penser de l'IAG ni quoi dire aux étudiants.



Figure 10 . Postures des enseignants concernant l'usage de l'IAG par les étudiants.

b) **Usage IAG par les enseignants.** Le questionnaire décrit aussi des positions contrastées sur la transparence des usages IAG par les enseignants. 3 enseignants se déclarent « tout à fait d'accord » avec la nécessité d'informer les étudiants des usages qu'ils font eux-mêmes des IAG. 3 enseignants se déclarent « plutôt d'accord ». 2 enseignants se déclarent « plutôt pas d'accord ». Cette distribution montre que la question de la transparence ne relève pas uniquement de règles techniques. Cette distribution renvoie aussi à une déontologie individuelle, car chaque enseignant articule différemment la relation de confiance avec les étudiants et le rapport aux outils numériques. Un consensus explicite n'apparaît pas dans les données disponibles.

4.2. Recommandations institutionnelles relatives à l'usage de l'IA.

Les entretiens décrivent l'existence de règles explicites et de références institutionnelles, mais ils soulignent aussi leurs limites. 6 enseignants mentionnent des règles institutionnelles concernant l'IA. Le règlement des études assimilerait l'usage de l'IA à une forme de plagiat et prévoit une sanction, même si sa mise en œuvre reste difficile.

Il existerait également une clause sur l'interdiction d'utiliser l'IA pendant les épreuves dans le règlement des examens. Néanmoins, d'après les enseignants, ces textes ne sont « pas applicables ou pas précis ». Ces éléments indiquent une tension entre l'existence de normes écrites et la difficulté d'opérationnaliser ces normes dans des situations concrètes d'évaluation, notamment quand la preuve de l'usage reste incertaine.

Les entretiens évoquent aussi une « charte de l'IA au niveau national » abordée en réunion et un projet de charte au niveau de l'université d'Avignon, sans certitude sur la formalisation. Cette incertitude contribue à une perception de cadre incomplet, parce que les enseignants ne disposent pas d'un référentiel clair et stabilisé pour définir des règles homogènes, expliquer ces règles aux étudiants et traiter les situations de suspicion de fraude.

4.3. Formation des enseignants sur l'IA.

Les enseignants interrogés situent les services d'appui pédagogique comme acteurs possibles, avec un besoin de soutien structuré. Plusieurs enseignants mentionnent des formations sur l'IA proposées par la MAPUI et les jugent parfois trop générales ou trop optimistes. Plusieurs enseignants souhaiteraient des formations plus avancées et plus disciplinaires, avec des usages concrets en traduction, traitement de données, évaluation, et scénarios pédagogiques intégrant l'IA. Un enseignant rapporte des rencontres MAPUI sur l'IA qui ont pu « braquer » certains collègues, parce que les échanges ont peu répondu à leurs attentes d'outils concrets pour repérer l'usage de l'IA par les étudiants. Certains enseignants évoquent le besoin d'avoir une « personne ressources sur l'IA » au sein de ces services, avec une capacité de veille et de réponse aux questions concrètes. Ces attentes décrivent un besoin d'accompagnement centré sur deux dimensions complémentaires. Une première dimension concerne l'intégration pédagogique de l'IA en classe. Une seconde dimension concerne la régulation, car les enseignants attendent des repères praticables pour définir des règles, expliquer les attendus aux étudiants et sécuriser les évaluations.

Perception enseignante de l'usage de l'IAG par les étudiants : entre opportunités pédagogiques et remise en cause du système d'évaluation

Les enseignants identifient des **usages bénéfiques de l'IAG lorsque l'étudiant maintient un travail intellectuel actif** : aide à la compréhension, correction linguistique, obtention d'explications complémentaires. Néanmoins, ils observent **trois dérives majeures qui remettent en cause les fondements de l'apprentissage universitaire** :

- Premièrement, certains étudiants tentent de remplacer le cours par l'IAG, ce qui conduit à l'échec aux examens faute de socle disciplinaire suffisant ;
- Deuxièmement, la délégation de la rédaction à l'IAG rend impossible l'évaluation des compétences réelles ;
- Troisièmement, l'affaiblissement de l'engagement intellectuel transforme le rapport au savoir en logique de production rapide de livrables.

L'IAG bouleverse également le système d'évaluation. La fraude devient difficile à prouver : les enseignants identifient des indices (objets connectés, incohérences de performance, incapacité à expliquer une production) mais ces éléments ne constituent pas des preuves robustes. Cette fragilité probatoire alimente une suspicion généralisée qui transforme la relation pédagogique : chaque étudiant devient un tricheur potentiel. Les adaptations mises en place (davantage d'oraux, de surveillance, suppression des devoirs maison) génèrent de nouvelles contraintes organisationnelles sans résoudre le problème de fond.

Par ailleurs, **l'IAG amplifie les inégalités entre étudiants** selon une logique paradoxale : elle renforce les apprentissages des étudiants performants tout en affaiblissant ceux des étudiants fragiles, creusant ainsi les fossés cognitifs. Cette dynamique dégrade le climat relationnel (sentiment d'injustice, délations) et remet en cause la fonction certificative de l'université : le diplôme ne garantit plus de manière fiable les compétences attestées, posant une question de responsabilité sociale dans les filières où l'erreur peut avoir des conséquences graves.

Face à cette situation, **les enseignants adoptent des postures contrastées : accompagnement (formation aux usages réfléchis), régulation (mise en garde et prévention), ou absence de positionnement stabilisé.** Cette dispersion révèle l'absence de repères partagés au sein des équipes. Bien que des règles institutionnelles existent, elles sont jugées « pas applicables ou pas précises ». Les enseignants expriment un besoin d'accompagnement structuré, avec des formations disciplinaires concrètes et une « personne ressource » capable de répondre aux questions pratiques d'intégration pédagogique et de régulation.

On observe alors que **l'IAG génère une crise de confiance à trois niveaux** : entre enseignants et étudiants (suspicion généralisée), entre étudiants (sentiment d'injustice), et envers l'institution (légitimité des diplômes). L'absence de cadre

institutionnel clair et opérationnel conduit chaque enseignant à définir ses propres règles, fragmentant davantage les pratiques et amplifiant le sentiment de démunition face à un enjeu qui dépasse les réponses individuelles.

V. RECOMMANDATIONS

Les constats présentés dans ce rapport révèlent que l'IAG remet en cause les fondements du système d'évaluation universitaire, amplifie les inégalités entre étudiants et transforme la relation pédagogique en logique de suspicion généralisée. Face à cette situation, l'université d'Avignon doit agir sur quatre axes complémentaires : la clarification du cadre institutionnel, la transformation des pratiques d'évaluation, la formation des acteurs et l'expérimentation.

Axe 1 : Clarifier le cadre institutionnel et les règles d'usage

R1. Élaborer une charte d'usage claire et opérationnelle. *Destinataire : Gouvernance de l'université (Présidence, VP Formation)*

Formaliser un cadre institutionnel explicite sur l'usage de l'IAG qui précise : a) les usages autorisés et interdits selon les contextes (cours, travaux, examens), b) les sanctions applicables en cas de non-respect, et c) les procédures de signalement et de traitement des situations de fraude suspectée. Cette charte doit être co-construite avec les enseignants et étudiants pour garantir son appropriation, puis diffusée largement via l'ENT, les règlements d'études et les syllabus de cours.

R2. Harmoniser les règles entre formations et disciplines. *Destinataires : Responsables de formations, Directeurs de composantes*

Organiser des concertations entre équipes pédagogiques pour définir des principes communs d'usage de l'IAG au sein de chaque formation. Cette harmonisation permettra de réduire la confusion actuelle où les étudiants reçoivent des messages divergents selon les cours. Chaque formation devra préciser ses règles spécifiques dans un document accessible aux étudiants dès la rentrée.

R3. Créer un référentiel institutionnel de bonnes pratiques. *Destinataires : MAPUI, Responsables de formations*

Constituer un document de référence qui recense les usages pédagogiques pertinents de l'IAG par discipline (traduction, programmation, analyse de données, recherche documentaire) et les modalités d'intégration dans les enseignements. Ce référentiel s'appuiera sur les expériences réussies des enseignants et sera mis à jour régulièrement.

Axe 2 : Transformer les pratiques d'évaluation

R4. Diversifier les modalités d'évaluation. *Destinataires : Enseignants, Équipes pédagogiques, MAPUI (appui)*

Développer des évaluations qui limitent les possibilités de délégation totale à l'IAG : oraux de soutenance, présentations commentées, analyses critiques de productions d'IAG, dossiers progressifs avec validation d'étapes intermédiaires, évaluations par les pairs. Cette diversification permettra de mieux évaluer les compétences réelles tout en réduisant la charge de surveillance.

R5. Repenser les critères d'évaluation. *Destinataires : Enseignants, Équipes pédagogiques, MAPUI (formation)*

Déplacer les critères d'évaluation de la qualité rédactionnelle vers d'autres dimensions : capacité à expliciter sa démarche, pertinence de l'argumentation, esprit critique sur les sources mobilisées, originalité de la réflexion. Former les enseignants à l'élaboration de grilles d'évaluation adaptées à ce nouveau contexte.

R6. Intégrer l'IAG comme objet d'apprentissage. *Destinataires : Enseignants, Équipes pédagogiques*

Concevoir des activités pédagogiques où l'IAG devient un support d'apprentissage : analyse critique de productions d'IAG, comparaison entre plusieurs outils, identification des biais et erreurs, amélioration itérative de prompts. Cette approche permet de développer l'esprit critique des étudiants tout en les formant à un usage réfléchi.

R7. Expérimenter des évaluations "avec IAG déclarée". *Destinataires : Enseignants volontaires, Responsables de formations*

Tester dans certaines formations des évaluations où l'usage de l'IAG est autorisé mais doit être documenté : les étudiants explicitent les prompts utilisés, identifient les parties générées par l'IA, et justifient leurs choix de modification ou de validation. Cette approche responsabilise les étudiants et permet d'évaluer leur capacité à utiliser l'outil de manière réfléchie.

Axe 3 : Former et accompagner les acteurs

R8. Structurer un accompagnement pédagogique différencié pour les enseignants. *Destinataires : MAPUI, VP Formation, Directeurs de composantes*

Mettre en place un dispositif de formation à plusieurs niveaux : a) formations générales de sensibilisation aux enjeux de l'IAG, b) ateliers disciplinaires sur les usages pédagogiques concrets, c) accompagnements individuels pour intégrer l'IAG dans des

scénarios pédagogiques spécifiques. Privilégier des formats courts, pratiques et orientés vers l'action.

R9. Créer une cellule d'appui "IAG et pédagogie". *Destinataires : MAPUI, Gouvernance de l'université*

Constituer au sein de la MAPUI une équipe de personnes ressources dédiées à l'IAG, capable d'assurer : une veille sur les évolutions technologiques et pédagogiques, un appui à la conception d'activités intégrant l'IAG, un soutien aux enseignants confrontés à des situations problématiques, et une animation de communautés de pratiques entre enseignants.

Axe 4 : Expérimenter et évaluer

R10. Lancer des expérimentations pilotes. *Destinataires : VP Formation, Responsables de formations volontaires, MAPUI (accompagnement)*

Identifier 3 à 5 formations volontaires pour expérimenter des approches innovantes d'intégration de l'IAG sur une année universitaire : évaluations repensées, formation systématique des étudiants, accompagnement renforcé des enseignants. Documenter ces expérimentations et évaluer leurs effets sur les apprentissages, la fraude et le climat pédagogique.

R11. Engager une réflexion collective sur la finalité des diplômes. *Destinataires : Gouvernance de l'université, Conseil académique, Partenaires professionnels*

Organiser des temps d'échange entre enseignants, étudiants et partenaires professionnels sur la question : "Que doit garantir un diplôme universitaire à l'ère de l'IAG ?". Cette réflexion collective permettra de redéfinir les compétences essentielles à certifier et les modalités pour y parvenir, au-delà des ajustements techniques immédiats.

- Bachy, S. (2025). Inégalités et vulnérabilités numériques, lien avec usage limité et peu critique de l'IA. [PDF fourni].
- Bazile, S., Alonso, B., Cwiczynski, M., Lauze, M., & Mayoral, M. (2024). Quelles représentations et quelles pratiques personnelles des IA génératives, pour quelles transpositions possibles aux usages scolaires ? *Le français aujourd'hui*, 226(3), 39-50.
- Cases-Fournier, C. (2025). Défis éthiques des IA génératives pour l'enseignement supérieur. *Management & Data Science*.
- Salou, A., & Lukasik, S. (2024). Usages et pratiques de l'IA en éducation : le cas des étudiants en informatique. In *Actes du colloque international Ticemed 14*. Université Aix-Marseille & Université du Luxembourg.
- Verpoorten, D., Delfosse, C., Doppagne, V., & Schoenaers, F. (2025). Perceptions de l'IA à l'université : une enquête sur les outils, pratiques et postures pédagogiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 22(1), Article 9.
- Zeller, A., & Chevry-Pebayle, E. (2024). Usage des intelligences artificielles génératives à l'université : regards croisés entre usagers et professionnels des bibliothèques universitaires. *Revue COSSI*, 13.