



Élargissement du pouvoir d'agir et défis éthiques chez les étudiants utilisateurs de l'intelligence artificielle générative à l'université Norbert Zongo

Expanding students' Empowerment and ethical challenges among using generative artificial intelligence at Norbert Zongo university

Barthélémy SORGHO

Université Norbert Zongo, Burkina Faso

Email : barthelemysorgho@gmail.com

Orcid id : <https://orcid.org/0009-0001-8203-9114>

Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ

École normale supérieure, Burkina Faso

Email : ztientore@gmail.com

Résumé : L'Intelligence Artificielle Générative (IAG) considérée dans cette étude comme une technologie générant du texte, des images, des vidéos, du code ou de l'audio, suscite un débat relatif à ses effets, notamment dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso. L'objectif de la présente étude est d'analyser les pratiques d'IAG des étudiants dans le cadre de leurs apprentissages ainsi que les problèmes éthiques qui en découlent, en s'appuyant sur l'Université Norbert Zongo (UNZ). Pour ce faire, une démarche méthodologique mixte alliant approche quantitative et qualitative a permis d'interroger un échantillon représentatif de 374 étudiants sur leurs expériences d'utilisation de cette technologie. Les résultats obtenus montrent que le recours à l'IAG, favorise un accès rapide à des explications adaptées aux besoins des apprenants, soutient la reformulation des contenus pédagogiques et permet un accompagnement pédagogique personnalisé. Toutefois, l'étude révèle également l'existence de pratiques caractérisées par un recours systématique à cette technologie ainsi que son potentiel usage à des fins de fraude académique. Afin de limiter les enjeux éthiques associés à l'usage de l'IAG, la vice-présidence chargée des enseignements, des innovations pédagogiques et de la professionnalisation de l'UNZ pourrait élaborer un cadre institutionnel de référence distinguant les pratiques d'IAG conformes aux exigences pédagogiques et éthiques de celles qui ne le sont pas. Ces pratiques pourraient ensuite être portées à la connaissance des étudiants à travers des modules prévus à cet effet ou par l'organisation régulière de formations à leur intention.

Mots-clé : Défis éthiques, Élargissement du pouvoir d'agir, Intelligence artificielle générative, Personnalisation des apprentissages

Abstract : Generative Artificial Intelligence (GAI), considered in this study as a technology that generates text, images, videos, code or audio, is the subject of debate regarding its effects, particularly in higher education in Burkina Faso. The aim of this study is to analyse students' use of GAI in their learning and the ethical issues that arise from it, based on the Norbert Zongo University (NZU). To this end, a mixed methodological approach combining quantitative and qualitative methods was used to survey a representative sample of 374 students about their experiences of using this technology. The results show that the use of IAG promotes rapid access to explanations tailored to learners' needs, supports the reformulation of educational content and enables personalised educational support. However, the study also reveals the existence of practices characterised by the systematic use of this technology and its potential use for academic fraud. In order to limit the ethical issues associated with the use of GAI, the vice-Presidency responsible for teaching, educational innovation and professionalisation at NZU could develop an institutional reference framework distinguishing between GAI practices that comply with educational and ethical requirements and those that do not. These practices could then be brought to the attention of students through modules designed for this purpose or through the regular organisation of training courses for them.

Key words : Ethical challenges, empowerment, Generative artificial intelligence, learning personalization

Introduction

L’Intelligence Artificielle Générative (IAG), définie dans la présente étude comme une technologie capable de produire du texte, des images, des vidéos, du code ou de l’audio (Allouche, 2024, p. 15), fait l’objet d’un débat soutenu au sein de la communauté éducative depuis sa mise à la disposition du grand public en novembre 2022. Ces préoccupations reposent sur la conviction que l’IAG ne saurait être assimilée aux technologies telles que la calculatrice, l’ordinateur, ou plus généralement l’internet que l’école a su intégrer dans sa mission d’éducation au cours de ces dernières décennies.

Cette vision a conduit certains enseignants et établissements d’enseignement supérieur à adopter des mesures restrictives, interdisant partiellement ou totalement l’usage de cette technologie dans leurs contextes éducatifs (CES et CEST, 2024, p. 20). Ces décisions traduisent un pessimisme technologique, alimenté par les incertitudes liées aux conséquences éthiques de l’adoption massive de cette technologie. Du reste, de nombreux auteurs semblent soutenir cette démarche visant à limiter l’usage de l’IAG dans l’enseignement supérieur au regard des risques qu’elle est susceptible d’y introduire. Lo (2023, p. 15) redoute que sa capacité à fournir des réponses rapides et précises favorise la tricherie lors des examens. Le CSE et CEST (2024, p. 12), soulignent quant à eux l’insuffisance de fiabilité de l’IAG comme tuteur virtuel. Antsa (2023, p. 19) alerte sur la banalisation de comportements contraires à l’éthique académique, entendus dans cette étude comme des pratiques susceptibles d’engendrer « un conflit de valeur ou de principes » avec les règles académiques (St-Vincent, 2017, p.43). Dans la même perspective, Obaje (2025, p. 263) souligne le risque de dépendance cognitive lié à l’usage de l’IAG, qu’il définit comme une tendance à déléguer certaines tâches de réflexion à des systèmes techniques pouvant entraîner une moindre mobilisation des capacités de traitement créatif et un affaiblissement de la réflexion critique.

Cependant, face à ce pessimisme et ces appels à l’interdiction de l’IAG dans l’enseignement supérieur, d’autres chercheurs adoptent une position plus nuancée, soutenant que ces technologies offrent aux étudiants l’opportunité de réorganiser leurs apprentissages et de surmonter certaines difficultés autrefois considérées comme des obstacles à la poursuite de leurs études. Pour eux, ces interdictions strictes relèvent d’une réaction excessive, fréquemment observée lors de l’apparition de technologies posant de nouveaux défis. Halaweh (2023, p. 11) par exemple, soutient que l’interdiction de cette technologie dans le contexte universitaire serait non seulement inefficace, mais également irréaliste. Il souligne que l’IAG est déjà intégrée dans de nombreux outils numériques et produits largement utilisés, tels que le moteur de recherche Microsoft Bing, rendant son utilisation inévitable, même de manière implicite, par les étudiants et enseignants. Cette perspective est partagée par Crawford *et al.* (2023, p. 11), qui plaident pour une intégration raisonnée de l’IAG dans l’éducation, à l’instar d’autres outils d’aide à l’apprentissage comme Grammarly, un logiciel d’assistance à la rédaction reposant sur l’IAG et disponible en ligne. Mballo (2023, p. 99), renchérit à son tour que cette technologie constitue désormais une nécessité pour soutenir les apprenants, en leur permettant de générer des questions pour réviser, de rechercher des références bibliographiques et de structurer leurs travaux.

Les potentialités identifiées aux outils d’IAG semblent conférer aux utilisateurs de ces technologies la possibilité de développer leur pouvoir d’agir. Le pouvoir d’agir est défini dans cette étude comme la possibilité de transformer son activité, de renouveler son métier et de dépasser les limites imposées par l’organisation du travail (Canguilhem, 2002, p. 68). Reprenant ce concept en y introduisant la notion de développement, Valérie et Le Bossé (2006, p. 88) expliquent que le « développement du pouvoir d’agir » est un processus par lequel des personnes accèdent ensemble ou séparément à une plus grande possibilité d’action sur ce qui leur semble important.

Au demeurant, le débat sur l'intégration de l'IAG dans l'éducation met en lumière une tension entre d'une part la prudence face à ses risques potentiels et, d'autre part la reconnaissance de son intégration inévitable dans un monde en pleine numérisation. Pour dépasser la dichotomie entre technophobes, qui soulignent les risques possibles de l'IAG pour l'éducation, et les technophiles, qui en valorisent principalement les opportunités, il apparaît essentiel d'examiner les pratiques d'usage de cette technologie par les étudiants afin d'en proposer une analyse plus nuancée. À cet effet, cette étude prend pour terrain l'Université Norbert Zongo (UNZ), l'une des plus grandes universités publiques du Burkina Faso en termes de capacité d'accueil et de diversité des filières. Elle vise ainsi à identifier les opportunités et les défis éthiques associés à l'utilisation de l'IAG par les étudiants de cette institution.

Afin d'atteindre cet objectif, il est présenté dans la section suivante la méthodologie retenue pour cette étude. Les résultats sont ensuite exposés et discutés. Enfin, une conclusion vient clore l'article en rappelant ses principaux apports et implications pour la recherche.

1. Méthodologie

Les pratiques d'IAG développées par les étudiants dans le cadre de leurs apprentissages, ainsi que les problèmes éthiques qui en découlent, ont été appréhendées en ayant recours à une approche méthodologique mixte combinant des méthodes quantitatives et qualitatives. Comme le soulignent Savoie-Zajc et Karsenti (2000, p. 132), ces deux approches tendent aujourd'hui à être envisagées davantage sous l'angle de leurs complémentarités que de leurs différences, car elles permettent d'enrichir et de trianguler les résultats de la recherche.

Sur le plan quantitatif, cette méthode a permis de recueillir un volume important d'informations à la fois factuelles que subjectives (Parizot, 2012, p. 93) auprès d'un échantillon représentatif de 374 étudiants sur un total de 12.944 étudiants que compte l'UNZ. Cet échantillon a été défini en nous servant de la plateforme de sondage en ligne [surveymonkey sample-size-calculator](#) et correspond à un niveau de confiance de 95% et une marge d'erreur de 5%. Nous entendons en « tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait » (De Landsheere, 1975, p. 251). Les étudiants interrogés proviennent de l'Unité de Formation et de Recherche en Lettres et Sciences Humaines (UFR/LSH), de l'UFR Sciences Économiques et Gestion (UFR/SEG), de l'UFR Sciences et Technologies (UFR/ST) et de l'Institut Universitaire de Technologie (IUT). À ceux-ci s'ajoutent des étudiants issus de l'École Doctorale Lettres, Arts, Communication et Sciences Humaines et Sociales (ED-LACOSHS) ainsi que de l'École Doctorale Sciences et Technologies (ED-ST).

La méthode qualitative, quant à elle, a été mobilisée afin d'approfondir l'analyse en interrogeant uniquement les participants « disposant de savoir et d'expérience, susceptibles de fournir des données valides et complètes » (N'Da, 2015, p. 100). Au total, 16 étudiants issus des mêmes établissements ont été rencontrés afin de documenter leurs expériences concrètes et leurs perceptions relatives à l'utilisation de l'IAG dans leurs apprentissages.

La collecte des données s'est appuyée sur deux instruments : un questionnaire et un guide d'entretien semi-directif. Le questionnaire qui a été diffusé en ligne sous forme de sondage est structuré en deux grandes parties. La première porte sur les caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants (genre, âge, établissement, niveau d'étude). La seconde s'intéresse aux usages de l'IAG, à travers plusieurs thématiques que sont la personnalisation du travail, le soutien tutoral, l'aide à l'amélioration des textes, la création de contenus et l'appui à la recherche scientifique.

Le guide d'entretien semi-directif comporte quant à lui deux sections. La première vise à comprendre les pratiques d'IAG effectuées par les étudiants. La seconde s'attache à identifier les problèmes éthiques auxquels ils s'exposent en utilisant cette technologie. Le principal critère de choix des participants à l'étude repose sur l'utilisation fréquente des outils d'IAG dans leurs apprentissages.

Les données quantitatives ont été analysées par l’entremise du logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). À l’aide de ce logiciel, deux types d’analyses ont été réalisés. La première analyse descriptive a permis de déterminer les fréquences d’usages et de caractériser les types d’utilisation de l’IAG. La seconde, une analyse de la variance à un facteur (ANOVA) a été effectuée pour comparer les pratiques d’IAG selon le niveau d’étude et l’établissement d’appartenance.

Les données qualitatives ont été à leur tour, analysées manuellement, à travers la technique de l’analyse de contenu. De façon pratique, nous avons procédé à une retranscription intégrale des entretiens, puis les avons codés avant de les catégoriser afin d’identifier les thèmes récurrents. L’identité de chaque étudiant interrogé a été remplacée par la lettre « E » suivi d’un chiffre en vue de respecter le principe de l’anonymat qui leur a été garanti avant l’interview.

Malgré notre volonté de renforcer la validité du dispositif méthodologique retenu en triangulant les données quantitatives et qualitatives, il convient de noter que cette entreprise n’a pas pour autant permis d’épuiser ses insuffisances. En effet, une observation participante, qui fait défaut dans la présente méthodologie, aurait permis de l’enrichir en confrontant les déclarations des utilisateurs de cette technologie d’avec ce que nos observations auraient révélé. Nonobstant les précautions prises pour garantir la qualité des données déclaratives collectées, celles-ci peuvent demeurer affectées par certains biais, notamment ceux de désirabilité sociale. En effet, la particularité de la population enquêtée, composée d’étudiants, peut conduire certains d’entre eux à adapter leurs déclarations, dans la mesure où ils perçoivent parfois les enquêtes portant sur l’usage de l’IAG comme susceptibles de déboucher sur des mesures coercitives à leur égard.

2. Résultats

Les données analysées ont été organisées en sous-dimensions afin d’en faciliter la lisibilité et d’assurer une meilleure structuration des résultats. Chacune de ces sous-dimensions a ensuite été soumise à des tests statistiques de fiabilité visant à vérifier la cohérence interne des items qui la composent. Conformément aux standards généralement admis en sciences humaines et sociales, un coefficient Alpha de Cronbach compris entre 0,70 et 0,80 traduit un niveau de fiabilité satisfaisant (Oviedo et Campo-Arias, 2005, p. 572).

En outre, pour appréhender plus finement les usages développés par les étudiants en fonction de leur niveau d’étude et de leur établissement d’appartenance, des analyses de variance (ANOVA) à un facteur ont été mobilisées. La réalisation de ces tests requiert au préalable l’examen de l’homogénéité des variances au moyen du test de Levene appliqué à l’ensemble des items regroupés dans chaque sous-dimension. Lorsque la p-value issue du test de Levene est inférieure à 0,05, l’hypothèse nulle (H_0), qui postule l’égalité des variances, est rejetée au profit de l’hypothèse alternative (H_1) selon laquelle au moins une variance diffère des autres. Autrement dit, l’homogénéité des variances n’est pas vérifiée. À l’inverse, lorsque la p-value est supérieure à 0,05, l’hypothèse nulle est retenue, indiquant que les variances peuvent être considérées comme homogènes. L’homogénéité des variances constitue une condition statistique permettant de recourir à l’ANOVA à un facteur suivi, d’un test post hoc de Tukey pour identifier les différences significatives entre les groupes. En revanche, en cas d’hétérogénéité des variances, il est recommandé d’utiliser le test post hoc T3 de Dunnett, plus adapté à ce type de situation, afin d’examiner les différences d’usages de cette technologie.

2.1. Usages de l’IAG en soutien à l’apprentissage des cours

L’analyse de l’utilisation de l’IAG comme assistant à l’apprentissage des cours par les étudiants s’est appuyée sur trois items portant sur l’accompagnement dans l’adaptation du niveau de langue de certains textes, l’aide à la compréhension des notions de cours, ainsi que la génération des quiz. Ces items ont été retenus en raison de leur pertinence par rapport aux

usages déclarés par les étudiants et à la problématique étudiée. Avant leur intégration dans les analyses statistiques, ils ont été soumis à un test de cohérence interne dont les résultats sont mentionnés dans le tableau 1.

Alpha de Cronbach	Nombre d’items
0,718	3

Tableau 1. Statistiques de fiabilité (Source : données d’enquête de terrain, mars-mai, 2025).

Le test réalisé a produit un coefficient Alpha de Cronbach de 0,718, indiquant un niveau de fiabilité satisfaisant au regard des standards généralement admis en sciences humaines et sociales. Cette valeur suggère que les items retenus présentent une homogénéité acceptable et mesurent de manière relativement cohérente un même construit. En conséquence, cette sous dimension peut être considérée comme suffisamment fiable pour les besoins de la présente recherche.

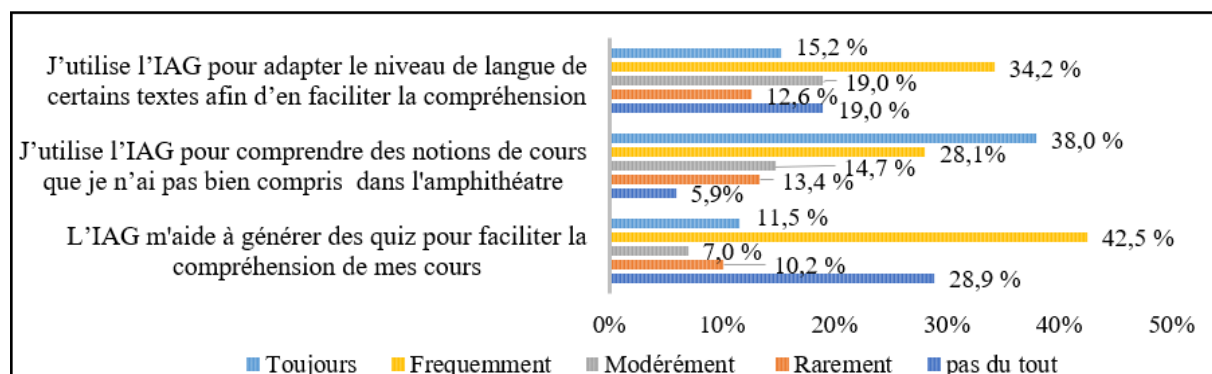


Figure 1. Fréquences d'utilisation de l'IAG comme aide à l'apprentissage des cours (Source : données d'enquête, mars-mai, 2025).

Les résultats présentés dans la figure 1 indiquent que l'IAG est mobilisée avec des fréquences variables par les étudiants de l'UNZ. Plus précisément, 68,4 % des répondants déclarent recourir régulièrement à cette technologie pour adapter le niveau de langue de certains textes, 80,7 % l'utilisent pour améliorer leur compréhension des notions de cours, et 61 % s'en servent pour générer des quiz destinés à faciliter l'assimilation des contenus enseignés.

Globalement, près de 70 % des participants à l'étude admettent que l'IAG soutient la personnalisation de leur apprentissage. Ces résultats traduisent un intérêt marqué pour cette technologie, que les étudiants intègrent progressivement dans l'élaboration de stratégies d'apprentissage adaptées à leurs besoins et objectifs académiques.

Cependant, à mesure que nous avons affiné l'étude, il est constaté comme mentionné dans le tableau 2 que le niveau d'étude exerce une influence sur l'usage de l'IAG pour les apprentissages.

Items		J'utilise l'IAG pour adapter le niveau de langue de certains textes afin d'en faciliter la compréhension		L'IAG m'aide à générer des quiz pour faciliter la compréhension de mes cours		J'utilise l'IAG pour comprendre des notions de cours que je n'ai pas bien compris dans l'amphithéâtre	
		Utilisation irrégulière	Utilisation régulière	Utilisation irrégulière	Utilisation régulière	Utilisation irrégulière	Utilisation régulière
Niveau d'étude	Licence	25,60 %	74,70 %	29,40 %	70,90 %	15,00 %	85,30 %
	Master	53,80 %	43,60 %	94,90 %	2,60 %	23,10 %	74,40 %
	Doctorat	100,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %

Tableau 2. L'IAG comme aide à l'apprentissage des cours selon le niveau d'étude (Source : données d'enquête, mars-mai, 2025).

Ce tableau indique des usages différenciés de l’IAG selon le niveau d’étude des étudiants. Ceux en licence sont proportionnellement plus nombreux à recourir régulièrement à cette technologie, notamment pour adapter le niveau de langue des textes (74,7 %), générer des quiz (70,9 %) et clarifier des notions de cours (85,3 %). Cependant, les étudiants en master accomplissent modérément ces pratiques, tandis que les doctorants rarement engagés dans des cours magistraux en font un usage irrégulier dans le cadre de la personnalisation des apprentissages. Ainsi, le niveau d’étude semble avoir une influence significative sur l’utilisation de l’IAG pour l’apprentissage des cours. Afin de vérifier statistiquement l’existence de cette relation, un test d’homogénéité des variances permettant d’opérer un choix entre le test ANOVA à un facteur et le test T3 de Dunnett a été réalisé, comme l’illustre le tableau 3.

		Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
Scores_apprentissages	Basé sur la moyenne	20,582	2	371	,000
	Basé sur la médiane	16,819	2	371	,000

Tableau 3 : Test d’homogénéité des variances d’étude (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025)

Il en ressort que la p-value du test de Levene est de 0,000. Ce constat conduit au rejet de l’hypothèse nulle H0 et à l’acceptation de l’hypothèse alternative H₁ qui postule qu’au moins une des variances est significativement différente des autres. En d’autres termes, les moyennes des groupes licence, master et doctorat ne sont pas homogènes. Dans ces conditions, nous recourons au test post hoc T3 de Dunnett afin d’identifier les groupes présentant éventuellement des différences significatives. Les résultats issus de ce test sont synthétisés dans le tableau 4.

(I) Niveau d’études des répondants	(J) Niveau d’études des répondants	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Licence	Master	3,36719*	,43588	,000	2,2911	4,4432
	Doctorat	7,55140*	,15871	,000	7,1705	7,9323
Master	Doctorat	4,18421*	,40596	,000	3,1709	5,1975

Tableau 4. Test post hoc T3 de Dunnett (Source : données, enquête, mars-mai, 2025).

Les p-values obtenues pour les trois comparaisons (Licence–Master, Licence–Doctorat et Master–Doctorat) sont toutes strictement inférieures au seuil de signification fixé à 0,05 (p = 0,000). Ce résultat indique que les moyennes observées entre les groupes diffèrent de manière très significative. L’examen de la figure 2 ci-dessous montre que la moyenne des étudiants inscrits en licence s’élève à 10,6, celle des étudiants en master à 7, tandis que celle des doctorants est estimée à 3. Ces écarts confirment que le niveau d’étude exerce une influence significative sur l’utilisation de l’IAG comme aide à la personnalisation de l’apprentissage. En d’autres termes, les étudiants de niveau licence et Master utilisent davantage l’IAG pour leurs apprentissages que les doctorants.

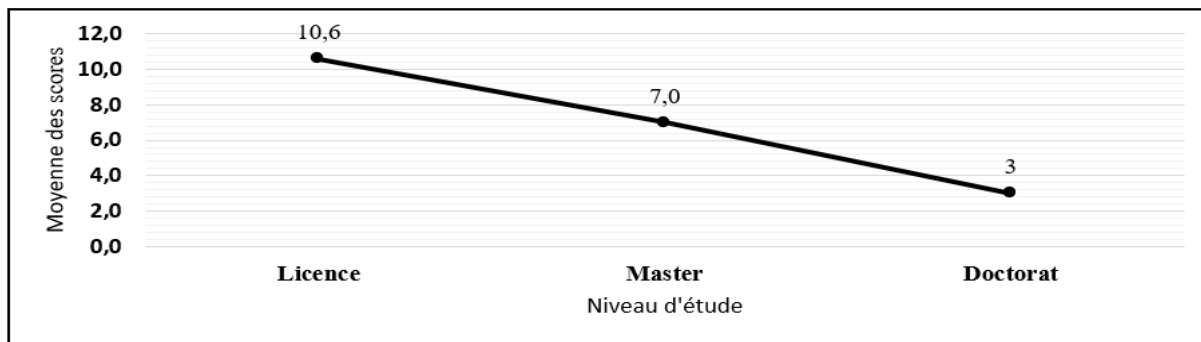


Figure 2. Tracés des moyennes (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025).

En prenant en compte, la variable relative à l’établissement fréquenté, les analyses statistiques mettent en évidence des différences dans les usages de l’IAG, présentées dans le tableau 5.

	L’IAG m’aide à générer des quiz pour faciliter la compréhension de mes cours		J’utilise l’IAG pour comprendre des notions de cours que je n’ai pas bien compris dans l’amphithéâtre		J’utilise l’IAG pour adapter le niveau de langue de certains textes afin d’en faciliter la compréhension	
	Utilisation irrégulière	Utilisation régulière	Utilisation irrégulière	Utilisation régulière	Utilisation irrégulière	Utilisation régulière
UFR/LSH	38,60%	61,40%	19,60%	80,40%	36,50%	63,50%
UFR/SEG	27,80%	72,20%	7,80%	92,20%	26,70%	73,30%
UFR/ST	47,80%	52,20%	23,90%	76,10%	13,40%	86,60%
UIT	40,00%	60,00%	20,00%	80,00%	40,00%	60,00%
ED/LACOSHS	100,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %

Tableau 5. L’IAG comme aide à l’apprentissage des cours selon l’établissement fréquenté (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025).

Il en ressort qu’à l’exception des étudiants de l’ED/LACOSHS, l’ensemble des autres étudiants déclarent recourir régulièrement à l’IAG dans des proportions relativement élevées (Tableau 5). Ces résultats suggèrent que l’établissement d’appartenance exerce une influence significative sur l’utilisation de cette technologie comme outil d’aide à l’apprentissage. Le test de Levene utilisé comme condition préalable à l’application du test ANOVA à un facteur donne une p-value de 0,000, comme illustré dans le tableau 6.

		Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
Scores apprentissages	Basé sur la moyenne	7,020	4	369	,000
	Basé sur la médiane	3,451	,4	369	,009

Tableau 6. Test d’homogénéité des variances (Source : données d’enquête de terrain, mars-mai, 2025).

Ce résultat confirme l’absence d’homogénéité des variances et justifie le recours au test post hoc T3 de Dunnnett pour identifier statistiquement l’influence de l’établissement d’appartenance sur la mobilisation de l’IAG par les étudiants comme outil d’aide à l’apprentissage des cours. Les résultats de ce test sont présentés dans le tableau 7.

(I) Établissement d'appartenance du répondant	(J) Établissement d'appartenance du répondant	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
ED/	UFR/LSH	-6,78836*	,21481	,000	-7,3965	-6,1802

LACOSHS	UFR/SEG	-7,92222*	,34483	,000	-8,9108	-6,9336
	UFR/ST	-6,88060*	,36621	,000	-7,9393	-5,8219
	UFR/UIT	-6,30000*	,85870	,000	-8,9891	-3,6109

Tableau 7. Test post hoc T3 de Dunnett (Source : données d’enquête de terrain, mars-mai, 2025).

Ce test atteste que les moyennes du groupe ED/LACOSHS diffèrent de manière très significative de celles des autres groupes (UFR/LSH, UFR/SEG, UFR/ST et IUT), avec une p-value ($p=0,000$) inférieure à 0,001 ($p<0,001$). Le diagramme des moyennes présenté dans la figure 3 ci-dessous renforce cette conclusion en fournissant une représentation schématique et chiffrée des écarts observés entre les groupes : UFR/LSH (9,7884), UFR/SEG (10,922), UFR/ST (9,8806), IUT (9,03) et ED/LACOSHS (3). Ces résultats confirment l’hypothèse selon laquelle l’utilisation de l’IAG pour la personnalisation des apprentissages varie en fonction de l’établissement d’appartenance. L’écart particulièrement marqué chez les étudiants de l’ED/LACOSHS peut s’expliquer par les caractéristiques spécifiques de leur profil. En effet, ce groupe est exclusivement composé de doctorants dont la formation, fortement orientée vers la recherche scientifique, sollicitent moins les usages analysés dans cette sous-dimension. Cette particularité justifie la moyenne nettement plus faible constatée dans ce groupe par rapport aux autres établissements.

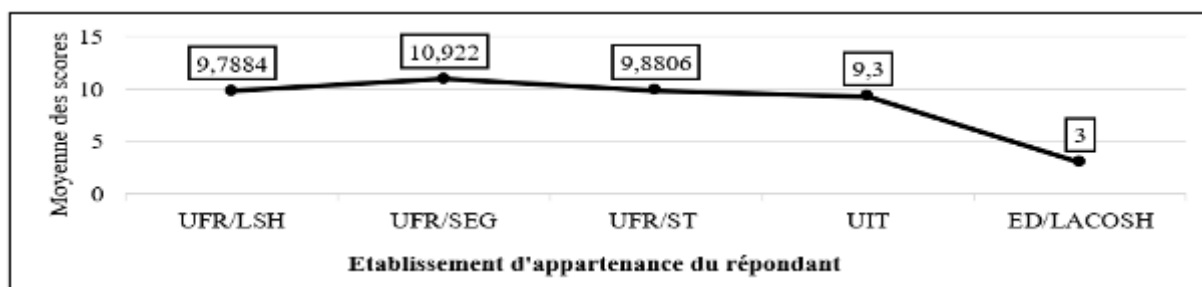


Figure 3. Tracé des moyennes (Source : données enquête, mars-mai, 2025).

2.2. Implications éthiques liées à l’utilisation de l’IAG dans les apprentissages

Les implications éthiques liées à l’utilisation de l’IAG dans les apprentissages ont été analysées en prenant appui sur deux sous-dimensions, à savoir les risques d’altération de l’intégrité académique et la dépendance que cette technologie peut susciter chez les étudiants.

2.2.1. Usages de l’IAG par les étudiants et ses implications sur l’intégrité académique

L’analyse des effets des usages de l’IAG par les étudiants sur l’intégrité académique a été effectuée à travers trois items portant sur la fréquence d’utilisation de cette technologie lors des évaluations, son potentiel usage à des fins de tricherie et la récurrence des reprises textuelles des contenus qu’elle génère. Le test effectué sur ces items afin d’en vérifier leur fiabilité a donné les résultats mentionnés dans le tableau 8.

Alpha de Cronbach	Nombre d’éléments
,738	3

Tableau 8. Statistiques de fiabilité (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025)

Ce tableau montre une valeur d’Alpha de Cronbach de 0,738. Cette valeur indique une bonne cohérence interne des items, nous permettant d’effectuer une analyse descriptive des données relatives à cette sous-dimensions, dont les résultats sont présentés dans la figure 4.

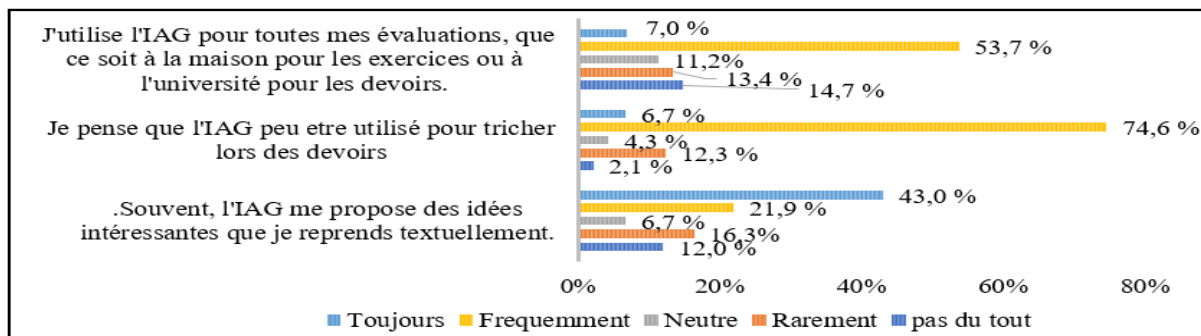


Figure 4. Usage de l’IAG par les étudiants et ses implications sur l’intégrité académique (Source : données enquête terrain, mars-mai, 2025).

Cette figure révèle que les étudiants de l’UNZ accomplissent à des fréquences élevées et variées des usages de l’IAG susceptibles de nuire à l’honnêteté intellectuelle. En effet, plus de 71 % des enquêtés reprennent textuellement certains textes fournis par l’IAG, au moins 85,6 % affirment que cette technologie pourrait-être mobilisée pour tricher pendant les évaluations et environ 70 % des répondants l’utilisent dans toutes leurs évaluations.

La prise en compte de la variable portant sur le niveau d’étude, en vue d’approfondir l’étude, permet de constater comme l’indique le tableau 9 des variations dans les usages de l’IAG.

		Souvent, l’IAG me propose des phrases intéressantes que je reprends textuellement.	Je pense que l’IAG peut être utilisé pour tricher lors des devoirs.	J'utilise l’IAG pour toutes mes évaluations, que ce soit à la maison pour les exercices ou à l'université pour les devoirs.
Licence	Pas d’accord	20,3 %	6,6 %	21,6 %
	D’accord	79,7 %	93,4 %	70,3 %
Master	Pas d’accord	65,8 %	44,7 %	55,3 %
	D’accord	34,2 %	55,3 %	44,7 %
Doctorat	Pas d’accord	100,0 %	100,0 %	93,8 %
	D’accord	0,0 %	0,0 %	6,3 %

Tableau 9. Pratiques d’IAG des étudiants en rapport avec l’intégrité académique selon le niveau d’étude (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025).

De manière synthétisée, ce tableau montre que plus de 70 % des étudiants inscrits en licence reconnaissent mobiliser l’IAG pour des pratiques nuisant potentiellement à l’honnêteté intellectuelle, contre moins de 50% chez les étudiants de master. En revanche, la quasi-totalité des doctorants se montre réticente à l’adoption de ces pratiques. Ces résultats semblent révéler que le niveau d’étude exerce une influence significative sur l’usage de l’IAG à des fins nuisant l’intégrité académique.

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
34,423	2	371	,000

Tableau 10. Test de Levene (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025).

Le test de Levene (0,000) montre que les variances des groupes sont hétérogènes (Tableau 10), ce qui autorise statistiquement la réalisation d’un test post hoc T3 de Dunnett pour évaluer statistiquement l’influence du niveau d’étude sur l’adoption des pratiques d’IAG susceptibles de nuire à l’intégrité académique. Les résultats issus du test post hoc T3 de Dunnett sont présentés dans le tableau 11.

(I) Niveau d'études	(J) Niveau d'études des répondants	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Licence	Master	3,48553*	,65864	,000	1,8467	5,1244
	Doctorat	6,58750*	,28231	,000	5,8631	7,3119
Master	Doctorat	3,10197*	,69481	,000	1,3836	4,8204

Tableau 11. Test post hoc T3 de Dunnett (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025)

Les résultats de ce test montrent que les différences de moyennes entre les groupes licence-master, licence-doctorat, master-doctorat sont statistiquement très significatives. En effet, les étudiants en licence présentant une moyenne élevée (11,28) sont ceux qui adoptent davantage de pratiques d’IAG susceptibles d’altérer l’honnêteté académique comme l’illustre la figure 5. Quant aux étudiants en master et doctorat, leurs moyennes décroissent (Master : 7,789 et doctorat : 4,688), révélant ainsi une prudence observée dans la mobilisation de l’IAG pour leurs apprentissages.

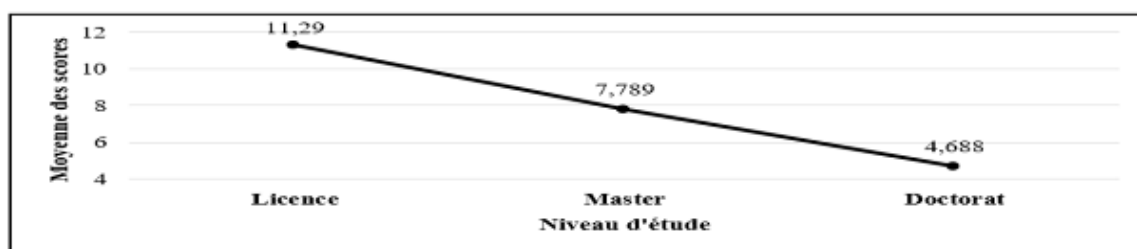


Figure 5. Tracé des moyennes (Source : données d’enquête, mars-mai 2025).

En outre, le type d’établissement pourrait influencer la mise en œuvre de pratiques d’IAG altérant potentiellement l’intégrité académique, comme l’indique le tableau 12.

		Souvent, l'IAG me propose des phrases intéressantes que je reprends textuellement.	Je pense que l'IAG peut être utilisé pour tricher lors des devoirs	J'utilise l'IAG pour toutes mes évaluations, que ce soit à la maison pour les exercices ou à l'université.
UFR/LSH	Pas d'accord	27,50 %	14,80 %	25,40 %
	D'accord	72,50 %	85,20 %	74,60 %
UFR/SEG	Pas d'accord	34,40 %	15,60 %	37,80 %
	D'accord	65,60 %	84,40 %	62,20 %
UFR/ST	Pas d'accord	16,40 %	9,00 %	26,90 %
	D'accord	82,10 %	94,00 %	82,10 %
UIT	Pas d'accord	15,00 %	100,00 %	15,00 %
	D'accord	85,00 %	0,0 %	85,00 %
ED/LACOSHS	Pas d'accord	100,00 %	100,00%	100,00 %
	D'accord	0,00 %	0,00 %	0,00 %

Tableau 12 : Pratiques d’IAG des étudiants en rapport avec l’intégrité académique selon l’établissement (Source : données d’enquête terrain, mars-mai, 2025).

Cette affirmation est liée au fait que plus de la moitié des enquêtés des UFR/LSH, SEG, ST et UIT reprennent textuellement dans leurs travaux académiques certains contenus générés par l’IAG. Ces étudiants soutiennent également qu’il est possible de tricher lors des devoirs en ayant recours à cette technologie et l’exploitent systématiquement pour toutes leurs évaluations. À l’inverse, les étudiants de l’ED/LACOSHS disent être réservés quant à l’accomplissement de ces pratiques. Afin de nous rassurer que le type d’établissement fréquenté influence significativement l’accomplissement de pratiques susceptibles d’altérer l’intégrité académique, nous avons effectué un test de Levene pour vérifier l’homogénéité des variances. Les résultats obtenus sont mentionnés dans le tableau 13.

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
8,897	4	369	,000

Tableau 13. Test d'homogénéité des variances (Source : données d’enquête terrain, mars-mai, 2025)

Ce test de Levene a permis de conclure que les variances des groupes sont hétérogènes. Cette conclusion nous incite à nous tourner vers le test post hoc T3 de Dunnett pour identifier statistiquement l’influence du type d’établissement sur l’adoption des pratiques susceptibles d’altérer l’intégrité académique, dont les résultats sont synthétisés dans le tableau 14.

(I) Établissement d'appartenance du répondant	(J) Établissement d'appartenance du répondant	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standar d	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
UFR/LSH	UFR/SEG	,74550	,37721	,395	-,3230	1,8140
	UFR/ST	-,41586	,33882	,914	-1,3767	,5449
	UIT	-,33228	,34573	,981	-1,3415	,6769
	ED/LACOSHS	6,61772*	,27337	,000	5,8183	7,4171
UFR/SEG	UFR/ST	-1,16136*	,40148	,043	-2,3008	-,0219
	UIT	-1,07778	,40733	,093	-2,2510	,0955
	ED/LACOSHS	5,87222*	,34803	,000	4,8690	6,8755
UFR/ST	UIT	,08358	,37206	1,000	-,9976	1,1648
	ED/LACOSHS	7,03358*	,30600	,000	6,1409	7,9262
UFR/UIT	ED/LACOSHS	6,95000*	,31363	,000	5,9972	7,9028

Tableau 14. Test post hoc T3 de Dunnett (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025).

Les résultats de ce test révèlent que les différences de moyenne entre l’ED/LACOSHS et les UFR/LSH, SEG, ST et UIT sont significatives. La figure 6 ci-dessous indique que les UFR/LSH, SEG, ST et UIT ont des moyennes relativement élevées (UFR/LSH : 10,868; UFR/SEG : 10,122; UFR/ST : 11,284; UIT : 11,2 et UIT) que celle du groupe de l’ED/LACOSHS (4,25). En rappel, les étudiants de ces UFR sont majoritairement en licence et, comme suggéré plus haut, auraient tendance à recourir à la facilité au détriment de l’effort cognitif. Cet état de fait pourrait expliquer leur tendance à adopter ces pratiques pouvant affecter négativement l’honnêteté intellectuelle. Ainsi, le type d’établissement influence significativement l’adoption des pratiques susceptibles d’altérer l’intégrité académique.

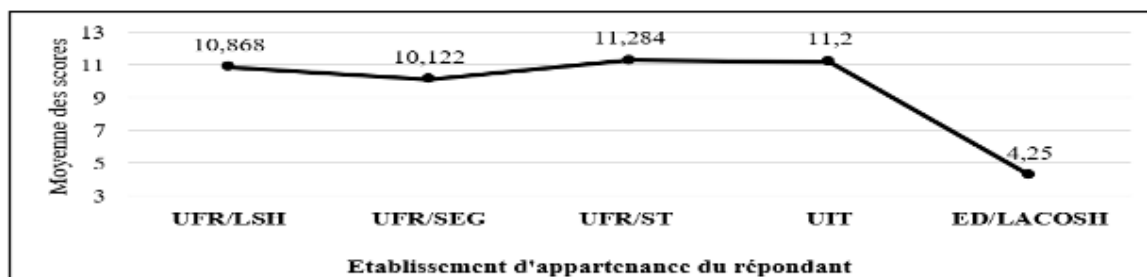


Figure 6. Tracé des moyennes (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025).

2.2.2. Usage de l’IAG par les étudiants et ses implications sur leur dépendance à cette technologie

L’analyse des implications éthiques liées à l’usage de l’IAG par les étudiants a été également menée à partir de l’étude de leur niveau de dépendance à cette technologie. Cette évaluation s’est appuyée sur des items portant sur les dysfonctionnements de l’IAG pouvant affecter la qualité des travaux, l’adoption systématique de cette technologie pour la recherche d’informations, ainsi que son utilisation régulière dans le cadre de la rédaction des travaux académiques. Comme illustré dans le tableau 15, ces items ont été testés afin de mesurer leur fiabilité avant la poursuite de l’analyse.

Alpha de Cronbach	Nombre d’éléments
,751	3

Tableau 15. Statistiques de fiabilité (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025).

Le test de fiabilité effectué a produit un alpha de Cronbach de 0,751, indiquant une bonne cohérence interne entre les items retenus. Ce constat nous a ensuite permis de réaliser une analyse descriptive dont les résultats sont mentionnés dans la figure 7.

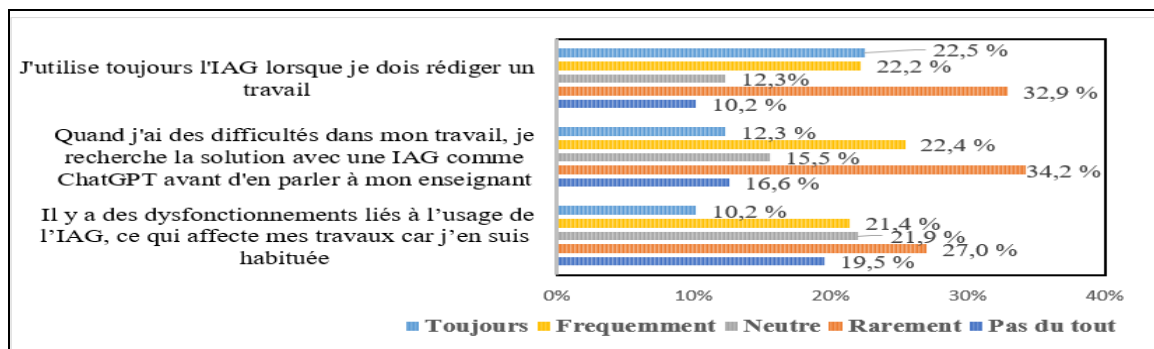


Figure 7.

re 7. Pratiques d’IAG susceptibles d’induire une dépendance (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025).

Il ressort de cette figure que la majorité des enquêtés mobilise l’IAG pour des pratiques susceptibles de les engager dans une relation de dépendance à cette technologie (figure 7). De manière détaillée, plus de 50% des participants à l’étude déclarent que le dysfonctionnement de l’IAG affecte leurs travaux académiques. Une proportion équivalente la mobilise systématiquement pour rechercher des solutions à leurs difficultés avant d’en parler à leur enseignant ou l’utilise toujours lorsqu’ils ont un travail à rédiger.

Dans la perspective d’affiner davantage l’étude, nous avons également introduit la variable relative au niveau d’étude dans l’analyse de ce corpus de données dont les résultats sont présentés dans le tableau 16.

		Il y a des dysfonctionnements de l'IAG, ce qui affecte mes travaux car j'en suis habituée	Quand j'ai des difficultés dans mon travail, je recherche la solution avec une IAG comme ChatGPT avant d'en parler à mon enseignant	J'utilise toujours l'IAG lorsque je dois rédiger un travail
Licence	Pas d'accord	46,3 %	54,7 %	54,7 %
	D'accord	53,8 %	45,3 %	45,3 %
Master	Pas d'accord	46,3 %	34,2 %	31,6 %
	D'accord	53,8 %	65,8 %	68,4 %
Doctorat	Pas d'accord	37,5 %	62,5 %	50,0 %
	D'accord	62,5 %	37,5 %	50,0 %

Tableau 16. Pratiques d’IAG susceptibles d’induire une dépendance selon le niveau d’étude (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025).

Ce tableau renseigne que l’ensemble des enquêtés accomplit, selon une proportion d’au moins 50%, des pratiques tendant à les rendre dépendants de cette technologie (Tableau 16). Ces résultats laissent penser qu’il n’existe pas d’influence significative entre le niveau d’étude et l’adoption de pratiques engageant les étudiants dans une relation de dépendance à l’IAG. Pour s’en convaincre, un test de Levene a été effectué aux fins de vérifier l’homogénéité des variances. Le tableau 17 rend compte des résultats issus de ce test.

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
10,502	2	371	,000

Tableau 17. Test d'homogénéité des variances (Source : données d'enquête, mars-mai, 2025)

Ce tableau affiche un résultat confirmant l’homogénéité des variances. Ce constat rend pertinent l’emploi du test post hoc T3 de Dunnett pour évaluer statistiquement l’influence du niveau d’étude sur l’adoption de pratiques susceptibles de favoriser une forme de dépendance des étudiants à l’égard de l’IAG. Le tableau 18 expose les résultats de ce test.

(I) Niveau d'études des répondants	(J) Niveau d'études des répondants	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Licence	Master	,11184	,36526	,986	-,7809	1,0046
	Doctorat	,56250	,79935	,860	-1,5437	2,6687
Master	Doctorat	,45066	,83552	,930	-1,7170	2,6183

Tableau 18. Test post hoc T3 de Dunnett (Source : données enquête, mars-mai, 2025)

Ce test montre que les différences de moyennes (0,05) entre les groupes licence-master (0,986), licence-doctorat (0,860) et master-doctorat (0,930) ne sont pas significatives. La figure 8 ci-dessous indique que la moyenne des scores des étudiants de niveau licence est de 8,375, celle des étudiants en master est de 8,2632 et celle des étudiants inscrits au doctorat est de 7,8125. Ces données permettent de constater que les écarts entre les moyennes des scores des différents niveaux d’étude sont faibles. La faiblesse des écarts suggère qu’ils entretiennent tous au même niveau, une relation de dépendance à l’égard de l’IAG. La relation de dépendance à cette technologie pourrait s’expliquer par la rapidité de réponse aux questions qui lui sont adressées, mais aussi par sa capacité à apporter des résultats parfois vraisemblables à toutes les questions qui lui sont adressées.

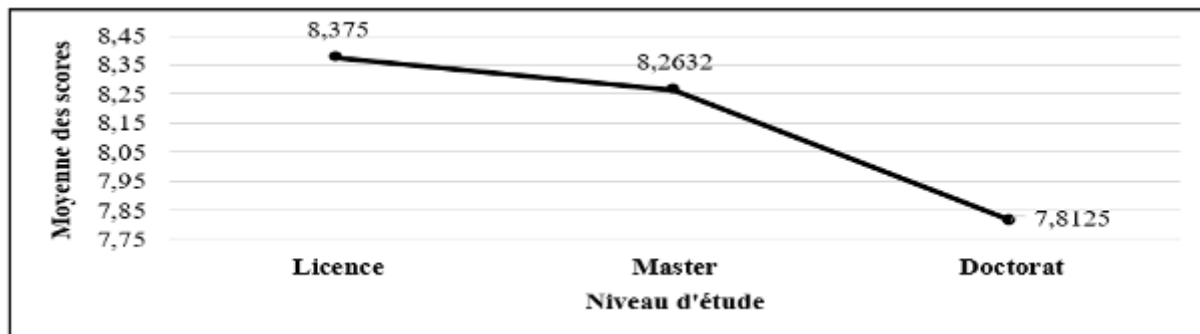


Figure 8. Tracé des moyennes (Source : données d'enquête terrain, mars-mai, 2025)

Par ailleurs, nous avons introduit la variable portant sur l’établissement fréquenté dans l’analyse du jeu de donnée considéré dans cette section dont les résultats figurent dans le tableau 19.

		Il y a des dysfonctionnements de l'IAG, ce qui affecte mes travaux car j'en suis habituée	Quand j'ai des difficultés dans mon travail, je recherche la solution avec une IAG comme ChatGPT avant d'en parler à mon enseignant	J'utilise toujours l'IAG lorsque je dois rédiger un travail
UFR/LSH	Pas d'accord	38,6 %	45,5 %	44,4 %
	D'accord	61,4 %	54,5 %	55,6 %
UFR/SEG	Pas d'accord	60,0 %	64,4 %	72,2 %
	D'accord	40,0 %	35,6 %	27,8 %
UFR/ST	Pas d'accord	38,8 %	53,7 %	38,8 %
	D'accord	61,2 %	46,3 %	61,2 %

IUT	Pas d'accord	45,0 %	65,0 %	75,0 %
	D'accord	55,0 %	35,0 %	25,0 %
ED/ LACOSHS	Pas d'accord	62,5 %	62,5 %	62,5 %
	D'accord	37,5 %	37,5 %	37,5 %

Tableau 19. Pratiques d’IAG susceptibles d’induire une dépendance selon l’établissement d’étude (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025)

Les données analysées révèlent que les proportions d’étudiants déclarant être affectés par les dysfonctionnements de l’IAG, recourant à cette technologie en cas de difficultés avant de solliciter l’aide de leurs enseignants, ou affirmant l’utiliser systématiquement pour la rédaction de leurs travaux, varient en fonction du type d’établissement. Ces constats suggèrent que le type d’établissement exerce potentiellement une influence significative sur l’exécution de pratiques engageant les étudiants dans une relation de dépendance à l’IAG. Le test de Levene (0,617) effectué, révèle une homogénéité des variances entre les groupes, comme indiquée dans le tableau 20.

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
,664	4	369	,617

Tableau 20. Test d’homogénéité des variances (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025).

Cette homogénéité des variances a motivé le recours à un test ANOVA à un facteur pour identifier statistiquement l’influence du type d’établissement sur l’adoption de pratiques susceptibles d’induire une dépendance à l’IAG. Les résultats de ce test sont mentionnés dans le tableau 21.

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
Inter-groupes	140,975	4	35,244	3,305	,011
Intra-groupes	3934,899	369	10,664		
Total	4075,874	373			

Tableau 21. Test ANOVA à un facteur (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025).

Ce test met en lumière une différence significative entre les moyennes des scores d’au moins deux établissements comparés. Cela permet la poursuite de l’analyse par un test post hoc de Tukey, afin d’identifier les établissements pour lesquels les écarts de moyennes sont significatifs.

(I) Établissement d'appartenance du répondant	(J) Établissement d'appartenance du répondant	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
UFR/LSH	UFR/SEG	1,12751	,41822	,056	-,0190	2,2740
	UFR/ST	-,28327	,46431	,973	-1,5561	,9895
	UIT	1,52196	,76786	,277	-,5830	3,6269
	ED/LACOSHS	1,42196	1,17872	,748	-1,8093	4,6532
UFR/SEG	UFR/ST	-1,41078	,52692	,059	-2,8552	,0337
	UIT	,39444	,80726	,988	-1,8185	2,6074
	ED/LACOSHS	,29444	1,20476	,999	-3,0082	3,5971
UFR/ST	UIT	1,80522	,83207	,194	-,4757	4,0862
	ED/LACOSHS	1,70522	1,22152	,631	-1,6434	5,0538
UFR/UIT	ED/LACOSHS	-,10000	1,36607	1,000	-3,8448	3,6448

Tableau 22. Test post hoc de Tukey (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025).

Le test de Tukey montre que seules les comparaisons entre l’UFR/LSH et l’UFR/SEG ainsi qu’entre l’UFR/SEG et l’UFR/ST présentent des p-value ($p=0,056$ et $p=0,059$) proches du

seuil de signification (0,05). Les comparaisons entre les autres établissements affichent tous des coefficients de signification supérieurs au seuil retenu. Ces résultats attestent que la quasi-totalité des étudiants des établissements de l’UNZ manifestent de manière similaire une forme de dépendance à l’égard de l’IAG. Le diagramme des moyennes ci-dessous (figure 9) confirme cela, en montrant que les écarts de moyennes entre les différents établissements ne sont pas élevés.

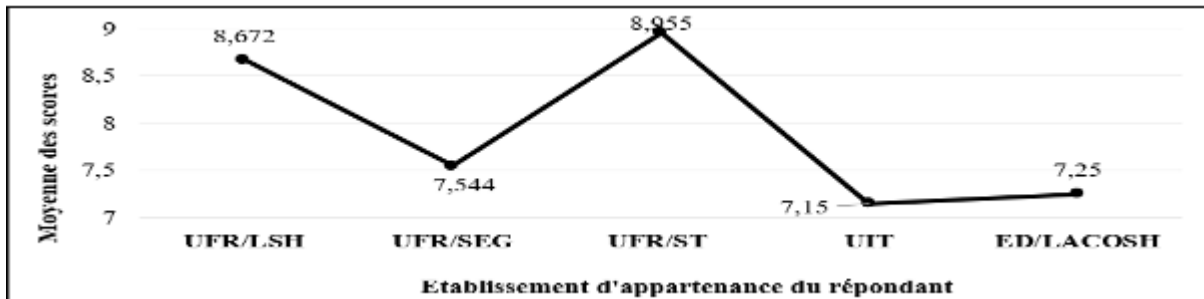


Figure 9. Tracé des moyennes (Source : données d’enquête, mars-mai, 2025)

Les entretiens semi-directifs effectués corroborent les résultats issus de l’analyse des données quantitatives. Il en ressort que les possibilités offertes par l’IAG sont souvent comparées aux compétences de l’humain, avec une tendance à recourir à cette technologie pour rechercher des solutions aux difficultés rencontrées pendant le processus d’apprentissage que d’aller vers un devancier potentiellement capable de fournir l’aide attendue. L’étudiante E1 (2025) nous apporte un aperçu sur ce fait en ces termes : « l’intelligence artificielle a toujours des réponses à tout par rapport à l’être humain ». Cette affirmation révèle un problème éthique caractérisé par une tendance à anthropomorphiser l’IAG, mais également à lui attribuer un pouvoir démesuré, en lui prêtant à tort la capacité de répondre à toutes les questions. En réalité, dans son principe de fonctionnement, l’IAG génère des contenus pour la quasi-totalité des requêtes qui lui sont soumises, à l’exception de celles qui relèvent, par exemple, de l’apologie du terrorisme ou de pratiques interdites. Toutefois, ces contenus sont avant tout vraisemblables et ne sauraient être considérés comme des réponses véritablement exactes aux questions formulées par l’utilisateur.

En outre, la quasi-totalité des étudiants ayant pris part à l’étude émette des inquiétudes en lien avec l’utilisation de cette technologie dans leurs apprentissages. Alors que certains, notamment de niveau doctoral pointent du doigt le fait que les informations générées par cette technologie manquent de précision et les exposent à la consommation de contenus potentiellement erronés, d’autres confient qu’ils ont habituellement recours à l’IAG pour leurs travaux si bien qu’il est en train d’émerger en eux une certaine addiction vis-à-vis de cette technologie. Pour illustrer ce problème, E7 (2025) se confiait à nous pendant les entretiens en ces termes : « je dirais que ça crée une dépendance, à tel point que souvent, il y a du mal à travailler seul. Quand tu n’as pas l’IA à côté, pour poser certaines questions, ou pour demander de faire une reformulation par rapport à telle chose, souvent tu es bloqué ».

3. Discussion

La présente étude révèle qu’une large majorité des étudiants (70 %) adoptent des pratiques d’IAG visant à les assister dans leurs apprentissages, avec une tendance plus marquée chez ceux inscrits en licence. Ce résultat confirme en partie les déclarations de Kasneci et al. (2023, p.2), selon lesquelles l’IAG pourrait contribuer à la personnalisation des apprentissages, au soutien à l’apprentissage des langues et à l’accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. Toutefois, nos données n’attestent pas d’usages liés à l’apprentissage des langues ni à l’accompagnement des élèves à besoins spécifiques. Cette modalité d’utilisation de l’IAG n’est pas encore ancrée dans les habitudes numériques des étudiants de l’UNZ probablement en raison de la précocité de l’adoption de cette technologie.

Qu’à cela ne tienne, en facilitant l’accès à des explications adaptées, la reformulation de contenus complexes ou encore un guidage individualisé, l’IAG se positionne comme un médiateur contribuant à transformer le processus d’apprentissages des étudiants de l’UNZ. Cette médiation technologique tend ainsi à élargir le pouvoir d’agir de ces étudiants, entendu ici comme la capacité de transformer les méthodes traditionnelles d’apprentissage afin de surmonter certaines contraintes en vue d’atteindre les objectifs fixés (Canguilhem, 2002, p.68 ; Valérie et Le Bossé, 2006, p.88).

En ce qui concerne les enjeux éthiques posés par l’usage de l’IAG, l’étude montre qu’une large proportion (71,9 %) d’étudiants adoptent des pratiques susceptibles de compromettre l’intégrité académique, avec une prévalence plus marquée chez ceux inscrits en licence que chez les mastérants. Ces pratiques incluent la reprise textuelle de phrases générées par l’IAG, l’utilisation systématique de cette technologie pour réaliser des évaluations à domicile ou en présentiel, ainsi que la reconnaissance explicite de son potentiel usage pour la tricherie lors des examens. Les doctorants se montrent nettement plus réservés face à ces pratiques, conscients des risques accrus de plagiat qu’elles engendrent. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Lo (2023 p.15), qui redoute que les réponses immédiates et précises fournies par l’IAG puissent être utilisées pour contourner les principes d’honnêteté intellectuelle.

En outre, indépendamment du niveau d’étude, les résultats suggèrent qu’une forme de dépendance à l’IAG tend à s’installer parmi l’ensemble des étudiants de l’UNZ. Ceux-ci affirment que les dysfonctionnements de la technologie affectent la qualité de leurs travaux, reconnaissent y recourir systématiquement pour la recherche d’informations et déclarent l’utiliser fréquemment dans la rédaction de leurs productions académiques. Cette conclusion rejoint la perspective de Obaje (2025, p. 263) qui souligne le risque de dépendance cognitive à l’usage de l’IAG. Ces constats confortent également la mise en garde du CSE et du CEST, selon laquelle la possibilité de poser toute sorte de questions aux systèmes d’IAG comporte le risque de renforcer une certaine dépendance aux réponses qu’ils génèrent (2024, p.23).

Face au risque que l’usage actuel de l’IAG par les étudiants altère la qualité des apprentissages au sein de l’UNZ, la Vice-présidence chargée des enseignements, des innovations pédagogiques et de la professionnalisation de cette université pourrait engager l’élaboration d’un cadre institutionnel de référence, visant à distinguer les pratiques d’IAG conformes aux exigences pédagogiques et éthiques de celles qui s’en écartent. Les pratiques jugées acceptables ainsi que celles considérées comme non conformes dans les activités pédagogiques devraient ensuite être portées à la connaissance des étudiants. Cette diffusion pourrait s’effectuer à travers des modules de sensibilisation spécifiquement conçus à cet effet ou par l’organisation régulière de formations destinées aux apprenants.

Conclusion

La présente étude visait à analyser les opportunités et les défis éthiques associés à l’usage de l’IAG par les étudiants en prenant pour exemple ceux de l’UNZ.

Les résultats montrent que dans cette université, l’IAG contribue au renforcement de la personnalisation des apprentissages, en facilitant l’accès à l’information, la compréhension de contenus complexes et l’accompagnement individualisé. Cependant, les usages observés demeurent ambivalents, certaines pratiques d’IAG étant susceptibles de fragiliser l’intégrité académique et de favoriser une dépendance progressive des étudiants à cette technologie, notamment dans le cadre de leurs études.

Ces constats peuvent être attribués à plusieurs contraintes structurelles propres à l’environnement universitaire burkinabè, parmi lesquelles figurent la massification des effectifs, l’insuffisance de l’encadrement pédagogique individualisé et l’absence de dispositifs de formation visant à doter les étudiants de compétences nécessaires à un usage raisonné de cette technologie. Dans ce contexte, le recours à l’IAG apparaît pour ces apprenants comme

une ressource de compensation pédagogique. Toutefois, ces dynamiques font émerger une tension persistante entre l’élargissement de leur pouvoir d’agir académique et les risques éthiques inhérents à ces usages.

Cette recherche présente un intérêt scientifique en ce qu’elle met en évidence le potentiel de l’IAG pour surmonter certains obstacles aux apprentissages, tout en soulignant la nécessité d’un usage réfléchi de cette technologie par les apprenants, à la lumière des risques éthiques inhérents à son mésusage.

L’étude reste toutefois limitée par son ancrage dans une seule institution et par le recours exclusif à des données déclaratives, lesquelles peuvent être affectées par des biais de désirabilité sociale. Des recherches futures, privilégiant à la fois une approche comparative et participante, permettraient d’approfondir l’analyse des conditions d’une intégration pédagogique et éthique durable de l’IAG dans les universités du Burkina Faso.

Références bibliographiques

- Allouche, E. (2024). *Intelligence artificielle et éducation*. Ministère de l’éducation nationale.
- Antsa, N.N.A. (2023). Pour une utilisation éthique de l’intelligence artificielle en éducation. Pourquoi est-il urgent de préparer les enseignants et enseignantes ? *Université Du Québec à Trois-Rivières*, 52(3), 18-21. <https://doi.org/10.7202/1107538ar>
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Le Seuil.
- Conseil supérieur de l’éducation & Commission de l’éthique en science et en technologie. (2024). *Intelligence artificielle générative en enseignement supérieur : Enjeux pédagogiques et éthiques*. Conseil supérieur de l’éducation.
- Crawford, J., Cowling, M. & Allen, K. A. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT : Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(3),1-18. <https://doi.org/10.53761/1.20.3.02>
- De Landsheere, G. (1975). *Introduction à la recherche en éducation*. Armand Colin-Bourrelier.
- DNE-TN2. (2023). *Intelligence artificielle et éducation : apports de la recherche et enjeux pour les politiques publiques*. Éducation, numérique et recherche.
- E1 (2025, Juin 17). Entretien semi-dirigé sur l’utilisation de l’intelligence artificielle générative dans les apprentissages.
- E.7 (2025, Juin 29). Entretien semi-dirigé sur l’utilisation de l’intelligence artificielle générative dans les apprentissages.
- Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education : Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2),1-11. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F. et al. (2023). ChatGPT for Good ? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. *Learning and Individual Differences*, 103 (1), 1-13. <https://doi.org/10.35542/osf.io/5er8f>
- Lo, C. K. (2023). What Is the Impact of ChatGPT on Education ? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences*, 13(4), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Mballo, M. H. W. (2023). Une IA générative responsable au service de l’enseignement supérieur. *Sciences Appliquées et de l’Ingénieur*, 5(1), 96-100. <http://publication.lecames.org/index.php/ing/article/view/29874> (consulté le 7 février 2025).
- N’Da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L’Harmattan.
- Oviedo, H. C. & Campo-arias, A. (2005). De investigación y lectura crítica de estudios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (4), 572-580. <https://www.semanticscholar.org/paper/Metodolog%C3%ADa-de-investigaci%C3%B3n-y-lectura-cr%C3%ADtica->

[de-Oviedo-Campo-Arias/81710e23ea759df4761e9cec5671383f1b5ad026](https://doi.org/10.1016/j.chaos.2025.111111). (consulté le 12 février 2025)

- Obaje, T. A. (2025). Advancing Critical Thinking in Higher Education: The Transformative Role of Artificial Intelligence. *Interdisciplinary Journal of Economics and Business Law*, 14, 254–271. https://www.researchgate.net/publication/392758106_Advancing_Critical_Thinking_in_Higher_Education_The_Transformative_Role_of_Artificial_Intelligence. (consulté le 08 mars 2026)
- Parizot, I. (2012). L’enquête par questionnaire. In mentionnez les auteurs, *L’enquête sociologique* (p. 93-113). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0093>
- Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions Du CRP.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L’agir éthique de la direction d’établissement scolaire : fondements et résolution de problèmes*. Presses de l’Université du Québec.
- Valérie, B. & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d’agir (empowerment) des personnes et des collectivités : De son expérimentation à son enseignement. *Les sciences de l’éducation pour l’Ère nouvelle*, 39(3), 87-100, <https://doi.org/10.3917/lsdle.393.0087>