วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย
ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า
กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี
Journal homepage: https://www.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/index



Intégration pédagogique de ChatGPT en français langue étrangère : effets sur les connaissances en éthique numérique et l'évolution des usages éthiques des étudiants

Montiya PHOUNGSUB *

Université de Chiang Maï, Chiang Maï, Thaïlande

Pedagogical integration of ChatGPT in French as a foreign language: effects on digital-ethics knowledge and the evolution of learners' ethical-use practices

Montiya Phoungsub*

Chiang Mai University, Chiang Mai, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 2 August 2025

Revised 26 February 2026

Accepted 27 February 2026

Mots-clés :

Intelligence artificielle générative, activités pédagogiques, éthique numérique

Keywords:

Generative artificial Intelligence, Pedagogical Activities, Digital ethics

Résumé

L'intelligence artificielle générative (IAG) soulève des enjeux majeurs pour l'apprentissage, notamment en matière de pensée critique et d'éthique numérique. Cette étude examine son intégration pédagogique en français langue étrangère afin de promouvoir un usage responsable chez les étudiants. Des activités ont été conçues pour encourager l'adaptation active des contenus générés et prévenir l'usage passif d'outils d'IAG tels que ChatGPT. À l'issue d'un cours de quatre mois intégrant les principes d'éthique numérique, les étudiants ont exprimé une perception globalement positive de ChatGPT, tout en identifiant ses avantages et les risques associés. Les résultats indiquent une progression nette des connaissances en éthique numérique entre novembre 2023 et juin 2024. Parallèlement, une évolution significative des pratiques éthiques est observée : les étudiants ajustent les contenus, vérifient les informations et adoptent une posture plus critique. Entre juin 2024 et juin 2025, ces réflexes éthiques se maintiennent, suggérant une appropriation durable et une pérennisation des acquis. Ces résultats confirment le rôle essentiel des enseignants dans l'accompagnement et la régulation des usages de l'IAG. Ils soulignent la nécessité d'intégrer des stratégies

* Corresponding author
E-mail address: montiya.p@cmu.ac.th

pédagogiques adaptées pour exploiter pleinement le potentiel de cette technologie, tout en limitant ses dérives.

Abstract

Generative artificial intelligence (GenAI) raises major challenges for learning, particularly in terms of critical thinking and digital ethics. This study examines its pedagogical integration in French as a foreign language to promote responsible use among students. Activities were designed to encourage active adaptation of generated content and to prevent passive use of GenAI tools such as ChatGPT. After a four-month course incorporating principles of digital ethics, students expressed an overall positive perception of ChatGPT while also identifying its benefits and associated risks. The results indicate a clear improvement in digital-ethics knowledge between November 2023 and June 2024. At the same time, a significant evolution in ethical practices was observed: students adjusted content, verified information, and adopted a more critical stance. Between June 2024 and June 2025, these ethical reflexes were maintained, suggesting lasting appropriation and sustained learning gains. These findings confirm the essential role of teachers in guiding and regulating GenAI use. They also highlight the need to integrate appropriate pedagogical strategies to fully harness the potential of this technology while limiting its possible misuses.

1. Introduction

Avant même l'émergence de l'intelligence artificielle générative (IAG), les enseignants de la section de français de l'Université de Chiang Maï exprimaient déjà des préoccupations récurrentes concernant le plagiat dans les productions écrites des étudiants. Certains copiaient des phrases traduites du thaï ou de l'anglais à l'aide d'outils tels que Google Traduction, tandis que d'autres reproduisaient directement des contenus trouvés en ligne sans les reformuler. Avec l'émergence de l'IAG, ces pratiques prennent une nouvelle ampleur et la question de l'éthique numérique devient plus pressante que jamais.

Dans ce contexte, l'enjeu ne se limite pas à l'autorisation ou à l'interdiction de ces outils, mais concerne surtout leur encadrement pédagogique, afin de préserver les apprentissages, l'intégrité académique et le développement d'une posture critique. En effet, l'IAG peut soutenir l'apprentissage (aide à la formulation, rétroaction rapide, exploration lexicale), tout en exposant les étudiants à des risques bien documentés : dépendance, affaiblissement de l'autonomie rédactionnelle, ainsi que des usages contraires à l'éthique numérique (plagiat, non-citation, absence de vérification, etc.) (Marchal & Phoungsub, 2025). C'est dans cette tension entre potentiel pédagogique et risques d'usage que s'inscrit la présente recherche.

La problématique qui guide l'étude est la suivante : comment une intégration pédagogique guidée d'un outil d'IAG (en l'occurrence ChatGPT, mobilisé ici comme cas d'étude représentatif) peut-elle contribuer à renforcer la sensibilisation des étudiants à l'éthique numérique, tout en limitant des usages passifs susceptibles de fragiliser les apprentissages ?

Dans cette perspective, l'étude s'appuie sur un dispositif d'activités pédagogiques intégrant un usage encadré de ChatGPT, et poursuit quatre objectifs de recherche :

(1) explorer les perceptions générales des étudiants sur ChatGPT ;
(2) explorer les avantages de ChatGPT pour l'apprentissage du français selon les étudiants ;
(3) identifier les risques perçus liés à son usage ;
(4) évaluer l'évolution, avant et après l'intervention, de la sensibilisation des étudiants à l'éthique numérique liée à l'usage de ChatGPT (connaissances, pratiques déclarées, vigilance critique).

Enfin, l'analyse permet de dégager des conditions favorisant un usage plus équilibré en cours de FLE, notamment en ce qui concerne la médiation, la régulation et l'évaluation par l'enseignant.

2. Revue de la littérature

2.1 Intelligence artificielle générative et ChatGPT : une révolution technologique et linguistique

L'IAG, une branche récente et dynamique de l'intelligence artificielle (IA), constitue une avancée majeure dans le domaine des technologies éducatives et linguistiques. Contrairement aux systèmes traditionnels fondés sur des règles déterministes, l'IAG mobilise des réseaux neuronaux de type « transformer » et des algorithmes d'apprentissage automatique capables de simuler un raisonnement humain. Ces grands modèles de langage (Large Language Models ou LLM) peuvent générer des textes, des images ou des sons en réponse à des requêtes appelées « prompts », tout en tenant compte de contextes complexes sur plusieurs milliers de mots (Haton, 2024).

Parmi les outils les plus emblématiques de cette révolution figurent les agents conversationnels comme Bard, Claude, Gemini et ChatGPT, tous fondés sur le même principe de traitement du langage naturel (Natural Language Processing). Ces outils sont conçus pour produire des contenus textuels cohérents et adaptés à une grande diversité de tâches. Les contenus produits atteignent aujourd'hui un tel niveau de fluidité et de pertinence qu'il devient parfois difficile de les distinguer de ceux rédigés par des humains (Haton, 2024). ChatGPT, développé par OpenAI, se distingue tout particulièrement. Lancé plus tôt que ses concurrents, il a été largement adopté en Thaïlande pour sa capacité à générer des textes fluides et à accomplir efficacement diverses tâches linguistiques (Sirirojjananan, 2023).

2.2 Opportunités pédagogiques offertes par ChatGPT

Depuis son lancement public le 30 novembre 2022 avec la version 3.5, suivie rapidement par ChatGPT-4 puis 4o, ChatGPT a entraîné des changements considérables dans tous les domaines (Chatterji et al., 2025). Grâce à une utilisation intuitive à travers les navigateurs et une interface de chat, ainsi qu'à un système de saisie de prompts simplifié, de nombreuses personnes ont commencé à utiliser ChatGPT pour diverses tâches, telles que la recherche d'informations, la rédaction de lettres, la

composition d'e-mails, l'écriture d'articles de presse, la création de fictions et même la programmation.

Dans un contexte où l'efficacité du modèle pédagogique traditionnel fait l'objet de remises en question face aux exigences du XXIe siècle (Blewett, 2016), l'IAG, telle que ChatGPT, semble ouvrir la voie à des pratiques d'apprentissage plus dynamiques, interactives et personnalisées. Comme l'a souligné Audrey Azoulay, directrice générale de l'UNESCO, l'IAG représente un facteur clé susceptible de transformer l'ensemble des systèmes éducatifs (Djelti & Kouninef, 2022).

Face à ces transformations en cours, de nombreuses recherches s'intéressent désormais aux bénéfices pédagogiques concrets que l'IAG peut apporter. Loin de se limiter à un rôle d'outil passif, l'IAG s'inscrit dans une logique de co-apprentissage humain-machine (Stahl et al., 2006), dans laquelle l'IAG agit comme un partenaire d'apprentissage. Cette collaboration entre l'apprenant et la machine redéfinit les pratiques pédagogiques en créant une dynamique plus flexible, où les contenus peuvent être adaptés aux besoins spécifiques et au rythme de chaque apprenant (Qin & Zhong, 2024). En parallèle, l'IAG favorise l'autonomie des étudiants, en les incitant à explorer et à apprendre par eux-mêmes (Szabó & Szoke, 2024). Le retour immédiat offert par ces systèmes joue également un rôle clé dans l'engagement et l'accessibilité des apprenants, tout en soutenant une amélioration continue des compétences (Qin & Zhong, 2024 ; Sangkala & Mardonovna, 2024). Cette capacité à fournir des feedbacks instantanés permet de pallier certaines limites de l'enseignement traditionnel, comme le manque de temps ou la difficulté à personnaliser les corrections (Nhu, 2024 ; Phu'o'ng, 2024). De plus, les outils basés sur l'IAG fournissent des instructions et des commentaires ciblés sur des aspects spécifiques de l'utilisation des langues, améliorant ainsi l'expérience d'apprentissage globale (Qin & Zhong, 2024).

L'utilisation de l'IAG pour soutenir les compétences en écriture des apprenants est également devenue un sujet largement débattu (Joo, 2024). En effet, l'IAG peut aider à réduire certaines lacunes fréquemment rencontrées dans le processus d'apprentissage, telles que l'utilisation incorrecte de la grammaire et/ou du vocabulaire, ainsi que l'organisation des idées qui manque parfois de cohérence. Ces résultats corroborent ceux de Marchal et Phoungsub (2025), qui ont conduit une enquête auprès

de 124 étudiants thaïlandais afin d'examiner les usages de l'IAG. Les auteurs soulignent que les étudiants mobilisent l'IAG pour les bénéfices qu'elle offre en production écrite, en particulier pour la correction grammaticale, l'enrichissement lexical, ainsi que pour le développement de stratégies de révision et d'auto-correction. Plusieurs études menées en Asie confirment aussi cette tendance. Les apprenants en langues étrangères perçoivent ChatGPT de manière globalement positive, en particulier pour sa capacité à faciliter la génération d'idées, la révision des paragraphes et la structuration des textes (Barrot, 2023 ; Su et al., 2023). Etant donné que l'IAG est capable d'identifier et de corriger ces erreurs instantanément, cet outil permet aux apprenants d'identifier les points faibles de leurs productions écrites et de progresser graduellement grâce à un processus d'auto-correction régulier (Mahapatra, 2024 ; Rahmi et al., 2024).

Les bénéfices de ChatGPT ne se limitent pas à la production écrite : plusieurs études mettent également en évidence son apport dans le développement des compétences orales. La capacité du modèle à simuler des échanges conversationnels et à fournir des feedbacks en temps réel contribue à la fluidité de l'expression ainsi qu'à une plus grande précision grammaticale et lexicale chez les apprenants qui l'utilisent régulièrement (Nhu, 2024). Cette interaction immédiate est particulièrement précieuse dans les contextes non occidentaux, où l'accès à des locuteurs natifs reste souvent limité (Phu'o'ng, 2024).

Au-delà de ces gains techniques, ces opportunités s'inscrivent dans une dynamique d'usages « individuants » de l'IAG. Dans la perspective de l'individuation de Gilbert Simondon (2017)[1], l'IAG peut être envisagée comme un médiateur : elle aide l'apprenant à clarifier sa pensée et à construire progressivement sa singularité. En s'appuyant sur la machine, l'apprenant transforme ses difficultés et ses tensions cognitives en ressources d'apprentissage.

[1] Selon Gilbert Simondon (2017), l'individuation est le processus par lequel l'individu se constitue progressivement dans sa relation avec son milieu. Les tensions et difficultés rencontrées ne sont pas seulement des obstacles. Au contraire, elles deviennent des moteurs de transformation et d'apprentissage.

2.3 Risques associés à l'intelligence artificielle générative dans l'éducation

Malgré les nombreux bénéfices attribués à l'IAG, notamment à des outils comme ChatGPT, son utilisation dans le contexte éducatif soulève des préoccupations croissantes. La popularité de l'IAG interroge non seulement son rôle dans l'apprentissage, mais aussi son impact potentiel sur les pratiques pédagogiques. En accomplissant certaines tâches à la place des apprenants, y compris la réalisation de devoirs (Farazouli et al., 2024), elle remet en question les processus d'acquisition des connaissances et les efforts intellectuels attendus.

Les préoccupations sont particulièrement marquées chez les enseignants chargés des cours d'écriture, dans la mesure où l'IAG peut générer des contenus complexes qui ressemblent fortement à une écriture humaine. De nombreux étudiants ont ainsi tendance à s'en servir pour rédiger des textes entiers, sans automatiquement mobiliser ni développer leurs propres compétences rédactionnelles. Depuis l'apparition de l'IAG, de nombreuses recherches ont mis en lumière un déficit notable de compétences éthiques chez les apprenants évoluant dans les environnements d'apprentissage en ligne. Ces problématiques incluent des questions relatives au plagiat et à la dépendance technologique (Mohamed, 2024). Certains se contentent en effet de copier les idées proposées par le système sans les adapter ni les questionner (Marchal & Phoungsub, 2025). Cet usage inapproprié peut conduire à des formes de fraude académique (Simpson, 2023), mais aussi entraîner une diminution de la créativité et de l'originalité (Johinke et al., 2023), une perte de capacité décisionnelle (Ahmad et al., 2023), ainsi qu'un affaiblissement de l'esprit critique (Qin et al., 2020 ; Iskender, 2023).

Au-delà de ces enjeux pédagogiques, des limites techniques inhérentes au fonctionnement des modèles génératifs doivent également être prises en compte. Le système de ChatGPT repose sur des traitements statistiques sans véritable compréhension du sens. Ce « perroquet statistique », pour reprendre l'expression de Haton (2024), donne l'illusion d'une intelligence humaine en produisant un discours fluide et syntaxiquement cohérent, mais dépourvu de conscience ou d'intention. Dans certains cas, l'IAG peut générer des contenus plausibles mais factuellement incorrects, un phénomène généralement désigné par le terme « hallucination » (Athaluri et al., 2023).

Certaines réponses peuvent en effet s'avérer incohérentes ou déconnectées du réel. Si les apprenants ne disposent pas de moyen pour vérifier les informations générées, ces erreurs risquent de conduire à la diffusion de contenus inexacts ou à des interprétations erronées.

Enfin, l'évaluation constitue un défi majeur dans ce nouveau contexte. L'utilisation croissante de l'IAG complexifie la distinction entre les productions authentiques des étudiants et celles générées par l'IAG, ce qui peut compromettre l'équité et la crédibilité des processus d'évaluation (Rosselló-Geli, 2023).

Face à ces enjeux, de nombreuses institutions éducatives ont instauré des mesures pour prévenir l'utilisation nuisible de l'IAG dans le cadre de l'apprentissage. Ces mesures peuvent aller jusqu'à l'interdiction du recours à l'IAG par les étudiants ou à la limitation de son usage (Hsu, 2023), afin de préserver l'équité dans l'enseignement et de promouvoir le développement autonome des compétences académiques des apprenants.

2.4 Ethique numérique et défis éducatifs face à l'essor de l'intelligence artificielle générative

Toutefois, de nombreux chercheurs s'accordent à dire que l'enjeu majeur ne réside pas dans son rejet, mais plutôt dans la compréhension approfondie de son fonctionnement, de ses potentialités et de ses limites (Haton, 2024 ; Yu, 2023).

Haton (2024), par exemple, souligne la nécessité d'apprendre à utiliser ces « systèmes statistiques évolués » avec lucidité et esprit critique. Dans cette même perspective, plusieurs États australiens, qui avaient initialement interdit cette technologie par crainte de dérives liées au plagiat et à ses effets sur les apprentissages, ont opéré un revirement notable à la mi-2023. En effet, ils ont uni leurs efforts pour établir un cadre visant à garantir une utilisation sûre et efficace de l'IAG dans les écoles du pays (Leaver & Srdarov, 2023).

Il est ainsi essentiel d'explorer les usages bénéfiques de l'IAG en éducation tout en anticipant les risques qu'elle peut poser pour l'apprentissage (Collin & Marceau, 2022 ; Djelti & Kouninef, 2022). Dans cette perspective, la question de l'éthique numérique émerge aujourd'hui comme un enjeu central.

L'éthique numérique se définit comme l'ensemble des principes et des pratiques visant à encadrer l'usage des technologies numériques de manière responsable (Choi, 2016 ; Jandrić et al., 2018). En milieu éducatif, elle soulève des questions centrales liées à la propriété intellectuelle, à la confidentialité des données, ainsi qu'à l'utilisation raisonnée et critique des outils numériques.

Dans cette optique, l'intégration de l'IAG dans l'enseignement devrait s'attacher à maintenir un équilibre entre l'usage de cette technologie et le développement des compétences des apprenants. Il est crucial de les initier au fonctionnement de l'IAG, aux biais qu'elle peut induire, ainsi qu'à la nécessité d'un discernement éthique. Des initiatives éducatives doivent ainsi être mises en place pour sensibiliser aux usages inappropriés, encourager une posture critique face aux réponses générées, et promouvoir une interaction responsable avec ces technologies (Cotton et al., 2024 ; Halaweh, 2023). Une telle démarche permettrait d'assurer un apprentissage efficace tout en préservant l'aspect humain et réflexif du processus éducatif (Anson & Straume, 2022). Enfin, l'intégration de l'éthique numérique dans les programmes éducatifs constitue une étape fondamentale pour préparer les étudiants à adopter des comportements responsables dans un environnement de plus en plus numérisé (Tan & Maravilla, 2024).

3. Méthodologie de recherche

3.1 Public cible et terrain de recherche

La sélection des participants repose sur une méthode d'échantillonnage non probabiliste, et plus précisément sur un échantillonnage par convenance. Le public cible était constitué d'étudiants thaïlandais inscrits au cours « French 4 », dispensé sur une période de quatre mois (de novembre 2023 à mars 2024), et présentant un niveau de compétence B1. L'échantillon se compose de 20 étudiants thaïlandais (12 femmes et 8 hommes), tous inscrits en deuxième année de licence de français à l'Université de Chiang Maï. Pendant ce cours, plusieurs activités ont été mises en place afin d'initier les étudiants à l'utilisation de ChatGPT, considéré dans cette étude comme un outil représentatif de l'IAG, dans le cadre de leurs apprentissages, tout en les sensibilisant aux enjeux liés à l'éthique numérique. Ce même échantillon a été suivi jusqu'en juin

2025, dans le but d'évaluer l'évolution de leurs attitudes, de leurs connaissances et de leurs compétences en matière d'éthique numérique liées à l'usage de l'IAG.

3.2 Organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences écrites en français avec l'intégration de ChatGPT

Le cours « French 4 » vise à renforcer les compétences écrites et orales des étudiants. Dans le cadre de cette recherche, l'attention a été portée spécifiquement sur la production écrite, en raison notamment des difficultés régulièrement signalées par nos collègues, parmi lesquelles figure le plagiat. De plus, le travail sur cette compétence en classe nécessite un investissement important en temps, en particulier pour la correction individualisée par l'enseignante. Avant l'émergence de ChatGPT, les étudiants étaient amenés à lire des textes, à assimiler le vocabulaire et les points grammaticaux, puis à rédiger, seuls ou en petits groupes, des phrases, des paragraphes ou des dialogues. Nous circulions ensuite dans la salle pour corriger les productions de chacun, les accompagner tout en évitant de les surcharger de devoirs. Toutefois, cette tâche s'avérait particulièrement chronophage, surtout lorsqu'il s'agissait de fournir un retour personnalisé à chaque étudiant ou groupe. Les étudiants les plus avancés terminaient souvent leur travail avant les autres et devaient patienter jusqu'à la fin du processus de correction, ce qui pouvait entraîner un sentiment d'ennui ou de démotivation.

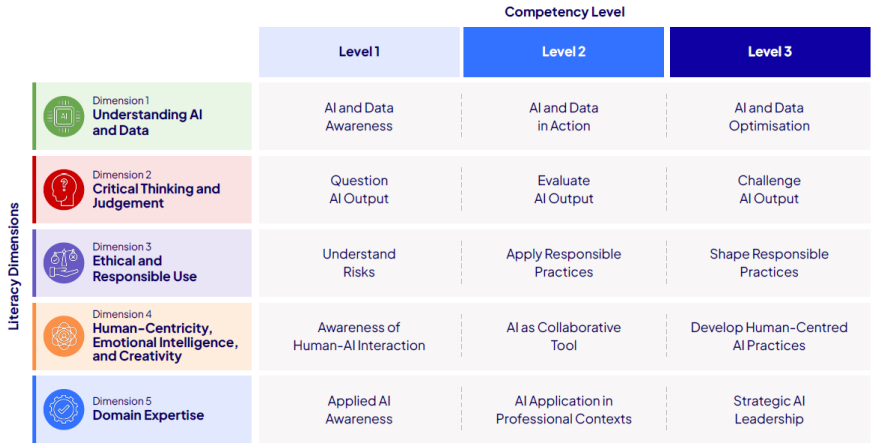
Afin de répondre à ces contraintes pédagogiques, nous avons intégré ChatGPT dans notre dispositif de classe, permettant aux étudiants de bénéficier de retours personnalisés et immédiats. Cette intégration ne visait pas uniquement à optimiser la gestion du temps en classe, mais également à sensibiliser les étudiants à l'importance d'un usage critique des suggestions générées par l'IAG, en évitant une reproduction mécanique des contenus proposés.

Les activités réalisées dans ce cadre n'étaient pas soumises à évaluation, dans la mesure où l'objectif principal était de promouvoir une utilisation responsable et réfléchie de l'IAG. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur le *DEC AI Literacy Framework* (Digital Education Council, 2025), qui propose des repères pour développer une littératie éthique de l'IAG. Quatre des cinq dimensions du niveau 2 ont été mobilisées (voir figure 1). La dimension 5, axée sur l'expertise disciplinaire et le leadership

stratégique, n'a pas été retenue car elle dépasse les objectifs pédagogiques et le niveau attendu des étudiants à ce stade de leur formation.

Les activités conçues visaient ainsi à permettre aux étudiants d'utiliser concrètement des outils d'IAG (dimension 1), d'évaluer de manière critique les suggestions générées (dimension 2), d'adopter des pratiques responsables en évitant le plagiat et en ajustant les contenus à leur niveau (dimension 3), et de développer des compétences communicationnelles dans l'interaction avec l'IAG afin d'obtenir les résultats souhaités (dimension 4). Ce cadre a constitué une base structurante pour concevoir des usages pédagogiques de l'IAG alliant efficacité technologique et développement des compétences responsables et critiques.

Figure 1 : *DEC AI Literacy Framework* ou cadre de référence de la littératie en IA de DEC (Digital Education Council, 2025, p.10)



Dans cette perspective, les étudiants ont été accompagnés dans la découverte de différentes manières d'utiliser ChatGPT, en vue de développer un apprentissage plus autonome et mieux adapté à leur niveau linguistique. Les activités proposées sont

principalement classées en 4 types[2] : exercices interactifs sur des points grammaticaux, des structures et du lexique ; génération de dialogues à partir d'un thème imposé ; simulations de conversation ; et production écrite accompagnée par ChatGPT.

1) Exercices interactifs sur des points grammaticaux, des structures et du lexique

Dans le cadre des exercices interactifs, les étudiants interagissaient avec ChatGPT à partir de consignes ciblées visant à renforcer certaines structures linguistiques avant de passer à la production écrite. Parmi les prompts proposés figuraient :

- *« Propose un exercice de transformation de phrases avec le pronom relatif "où" pour exprimer un lieu ou un moment (niveau B1). Attends ma réponse à la première question, puis donne-moi un retour et continue avec la suivante. »*
- *« Propose un début de phrase à compléter avec la structure "sauf si". Corrige la phrase produite et, si nécessaire, suggère des améliorations avant de passer à la phrase suivante. »*

2) Génération de dialogues

En ce qui concerne la génération de dialogues à partir d'un thème imposé, les étudiants étaient invités à solliciter ChatGPT pour produire un court échange intégrant un vocabulaire, un thème ou une structure grammaticale spécifique. Par exemple : « *Propose un dialogue court pour donner des conseils en utilisant l'expression "il vaut mieux que" ».* À l'issue de cet échange, les étudiants devaient identifier les éléments linguistiques nouvellement acquis, puis publier le dialogue généré ainsi que ce qu'ils avaient appris sur un Google Docs accessible à l'ensemble de la classe.

3) Simulations de conversation

Pour ces activités, elles invitaient les étudiants à dialoguer avec ChatGPT dans des situations simulées. Exemples de scénarios proposés :

[2] Les activités pédagogiques ont été relues et commentées par deux collègues français, mais n'ont pas été soumises à une validation selon l'indice de congruence item-objectif ou « Index of Item-Objective Congruence » (IOC).

- À l'aide du prompt suivant : « *Fais semblant d'être mon ami. Je n'ai pas l'air bien. Demande-moi si j'ai des problèmes et donne-moi des conseil*s », les étudiants sollicitaient ChatGPT pour initier une situation de communication impliquant une réponse formulée sous forme de conseil.
- Dans un autre exercice, les étudiants formulaient la consigne suivante à ChatGPT : « *Tu es le personnage 1, je suis le personnage 2. Lance un dialogue qui m'amène à formuler une demande polie. Donne uniquement ta première réplique. Attends ma réponse, corrige-la si nécessaire, puis poursuis. Le dialogue doit compter au maximum six répliques. »* Cette interaction guidée visait à favoriser l'usage contextualisé des marques de politesse dans un échange structuré.

À l'issue de l'activité, les productions écrites devaient être publiées sur un Google Docs, accompagnées des éléments linguistiques nouvellement acquis.

4) Activités de production écrite accompagnée par ChatGPT

Le déroulement des activités de production écrite en classe s'est articulé en plusieurs étapes successives :

- Rédaction initiale : chaque étudiant, seul, en binôme ou en trinôme, rédigeait un paragraphe, un texte ou un dialogue à partir d'un sujet donné.
- Interaction avec ChatGPT et amélioration de sa production : la production était ensuite soumise à ChatGPT afin d'obtenir des suggestions d'amélioration, à partir du prompt suivant : « *Pouvez-vous me donner des suggestions pour améliorer la qualité de mon écriture ?* ». Deux cas de figure ont été observés à cette étape. Pour certains étudiants, ChatGPT fournissait des suggestions détaillées sans altérer le texte original. Dans ce cas, les étudiants étaient invités à intégrer eux-mêmes ces indications dans une nouvelle version de leur production. Dans d'autres cas, le texte était entièrement réécrit. Les étudiants devaient alors reformuler leur production à partir de cette version, en reformulant avec leurs propres mots, tout en conservant leurs idées et l'intention communicative initiale.

- Analyse réflexive : chaque étudiant ou groupe devait ensuite expliciter les connaissances acquises à travers les interventions de ChatGPT, telles que les structures, les points grammaticaux et les mots nouvellement appris.
- Partage collectif : les productions étaient ensuite publiées sur un Google Docs à l'aide d'un tableau structuré comportant quatre rubriques : texte original, suggestions de ChatGPT ou texte réécrit par ChatGPT, réécriture personnelle et présentation des connaissances acquises.
- Présentation orale (si le temps le permettait) : chaque groupe était invité à présenter son travail devant la classe et à partager avec ses camarades les éléments linguistiques découverts au cours de l'activité.

3.3 Données collectées et types d'analyse

Trois types de données principales ont été recueillis :

1) Les productions écrites publiées par les étudiants sur un Google Docs pendant les heures de classe, entre début novembre 2023 et début mars 2024.
2) Les réponses aux questionnaires. Elles ont été recueillies à trois moments :
    - en novembre 2023, avant le début de l'expérimentation (Q0) ;
    - en juin 2024, environ deux mois et demi après l'expérimentation (Q1)[3] ;
    - et en juin 2025 (Q2).

    Les questionnaires, rédigés en thaï, comportaient des questions fermées. Le Q0 porte sur l'auto-évaluation des connaissances en éthique numérique relatives à l'usage de l'IAG, ainsi que sur les pratiques déclarées associées à cette éthique. Le Q1 porte sur l'usage de ChatGPT entre novembre 2023 et juin 2024, notamment la satisfaction des utilisateurs, la perception de

[3] Il n'a pas été possible de diffuser le Q1 en mars 2024, à la fin du semestre, en raison de l'attente de l'approbation éthique pour la recherche impliquant des participants humains, finalement obtenue en avril 2024. Par ailleurs, les mois d'avril et de mai correspondant aux vacances universitaires, la diffusion du questionnaire a donc été planifiée pour juin 2024, à la rentrée, afin d'en faciliter la passation ainsi que l'organisation des entretiens.

son utilité, les risques perçus, l'évolution des connaissances en éthique numérique, l'évolution des pratiques éthiques liées à cet usage, ainsi que les besoins concernant la présence de l'enseignant. Le Q2 examine principalement l'évolution des pratiques éthiques liées à l'usage de l'IAG un an après l'expérimentation. Au total, 20 questionnaires ont été distribués à chacun des trois temps de mesure (soit 60), et 60 questionnaires complets et valides ont été retenus pour l'analyse. Les attitudes des étudiants ont été mesurées au moyen d'items sur une échelle de Likert à 5 points (Likert, 1932), où 1 = « Pas du tout d'accord » et 5 = « Tout à fait d'accord ». Compte tenu du caractère ordinal des réponses et de la violation de l'hypothèse de normalité (test de Shapiro-Wilk ; Shapiro & Wilk, 1965), l'évolution entre deux temps (novembre 2023 et juin 2024) a été examinée par le test des rangs signés de Wilcoxon (bilatéral) (Wilcoxon, 1945). Quant à l'évolution sur trois temps (novembre 2023, juin 2024 et juin 2025), elle a été analysée au moyen du test de Friedman (mesures répétées) (Friedman, 1937), complété par des comparaisons post-hoc de Wilcoxon. Les analyses non paramétriques ont été réalisées avec le logiciel « Jamovi » (version 2.3.28).

3) Les réponses recueillies lors des entretiens menés en juin 2024 (E1) et en juin 2025 (E2). Les questions, en thaï et de nature ouverte, portaient sur les mêmes thématiques que celles abordées dans les Q1 et Q2, permettant ainsi d'obtenir des réponses plus approfondies. Ces données ont été analysées au moyen d'une analyse qualitative thématique visant à identifier des catégories à partir des réponses fournies par les étudiants. Une fois les thèmes identifiés, leur fréquence de mention a été résumée à l'aide d'effectifs et de pourcentages (part des participants ayant cité chaque thème).

Dans un souci de fiabilité, les questionnaires et les guides d'entretien ont été relus par trois enseignants spécialistes dans l'enseignement du FLE. La validité de contenu a été évaluée à l'aide de l'indice de concordance item-objectif ou IOC, afin de vérifier l'adéquation entre les questions et les objectifs de recherche. Les indices obtenus

sont de 0,97 pour les questionnaires et de 0,96 pour les guides d'entretien, ce qui indique une très forte concordance.

4. Résultats d'analyse

4.1 Les perceptions générales des étudiants sur ChatGPT

D'après les données collectées à partir du Q1, les étudiants ont exprimé une perception majoritairement positive concernant l'utilisation de ChatGPT dans leur apprentissage du français. La moyenne de satisfaction est de 4,1 sur 5, avec un écart-type de 0,91, traduisant un haut niveau de satisfaction. Les mots-clés reflétant une attitude positive envers ChatGPT, tirés des témoignages sont nombreux : **«** *ça aide* », « *j'aime beaucoup* », « *facilite le travail* », « *alléger le travail* », « *gain de temps* », « *rend la vie plus pratique* », « *accessible facilement* ».

Plusieurs participants ont considéré cet outil comme un moyen efficace pour faciliter leur travail académique (voir 4.2). 6F-E1 a même déclaré son regret de ne pas s'etre approprie de manière approfondie et critique cet outil plus tôt. 19F-E1, de son côté, a souligné un point de vue particulièrement intéressant concernant l'évolution technologique : « *Si on remonte dans le temps, c'est un peu comme avant l'arrivée des calculatrices. Les mathématiciens ou les étudiants en mathématiques de l'époque auraient-ils pensé que l'arrivée des calculatrices ralentirait leur capacité à calculer ? Cela doit être similaire. Mais à l'époque, ils ne devaient probablement pas y réfléchir autant. Pour ma part, je pense que ces outils ont été créés pour nous faciliter la vie, car c'est précisément pour cela que nous développons la technologie.* » Son témoignage établit une analogie entre l'arrivée des calculatrices et celle des outils d'IAG, suggérant que ces technologies sont conçues pour améliorer la praticité et l'efficacité, plutôt que pour encourager la paresse. Ces réponses reflètent une reconnaissance générale des avantages technologiques de cet outil dans le contexte éducatif.

4.2 Les avantages de ChatGPT pour l'apprentissage du français

Tableau 1

Avantages de ChatGPT pour la rédaction en français

	Avantages	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Aide à la rédaction	Elargissement du vocabulaire, des expressions et des structures de phrases	20	100%
	Recherche d'idées	16	80%
	Correction linguistique	14	70%
	Fluidité des phrases	8	40%
	Structuration d'idées	1	5%
Soutien à l'apprentissage personnalisé	Création des exercices interactifs personnalisés	14	70%
	Impression de converser avec une personne réelle	8	40%

L'analyse des réponses au Q1 a révélé que tous les étudiants considéraient ChatGPT comme bénéfique pour leur apprentissage du français à un niveau élevé, avec une moyenne de 4,35 et un écart-type de 0,59. Les deux principaux avantages mentionnés par les étudiants pendant les entretiens concernent particulièrement l'aide à la rédaction en français et le soutien à l'apprentissage personnalisé (voir tableau 1).

4.2.1 Aide à la rédaction en français

En ce qui concerne l'aide à la rédaction en français, ChatGPT a contribué à l'élargissement du vocabulaire, des expressions et des structures de phrases, à la recherche d'idées, à la correction linguistique, à la fluidité des phrases ainsi qu'à la structuration d'idées (voir tableau 1).

Tous les étudiants ont confirmé que le recours à ChatGPT leur a permis de découvrir de nouveaux termes, de mieux comprendre le fonctionnement des phrases, et d'intégrer progressivement ces éléments dans leurs propres productions. 5G-E1 s'est inspiré, quant à lui, des structures de phrases proposées et les a adoptées dans sa production. D'autres, comme 16F-E1, ont apprécié la qualité syntaxique des phrases

générées, tandis que 15F-E1 s'est servie de l'outil pour intégrer des connecteurs logiques qu'elle n'avait pas l'habitude d'utiliser. 18F-E2 a mentionné que ChatGPT proposait parfois des formulations plus raffinées, qu'elle adaptait en fonction de son niveau. Cette visualisation de phrases bien construites a été jugée utile par plusieurs, dont 9F-E1, 11F-E1 et 17F-E1, car elle facilitait la mémorisation et favorisait le réemploi de vocabulaire et des structures de phrases.

Seize étudiants, tels que 10F-E2, 15F-E1 ou 20G-E1, ont également utilisé ChatGPT comme soutien pour développer leurs idées. Lorsqu'ils étaient en panne d'inspiration, ils demandaient à l'outil de proposer des exemples, des arguments ou même des plans de texte, ce qui leur servait de point de départ pour rédiger ou compléter leurs compositions. Parmi eux, 10F-E1 a précisé que ChatGPT ne l'aidait pas uniquement à générer des idées, mais contribuait également à structurer celles-ci de manière plus claire et cohérente.

L'aspect correctif a aussi été largement apprécié. Quatorze étudiants, dont 1F-E1 et 3G-E1, ont affirmé que ChatGPT les avait aidés à repérer et corriger des erreurs qu'ils n'auraient pas vues seuls. L'outil était souvent utilisé pour relire des phrases, vérifier leur justesse ou affiner certaines tournures. 5G-E1 s'y est référé pour améliorer ses devoirs tandis que 6F-E2 a mis en avant la rapidité des retours. 17F-E1, pour sa part, a estimé que ces corrections renforçaient sa confiance en elle lors de la rédaction.

Enfin, huit étudiants ont souligné une amélioration notable de la fluidité de leurs textes grâce aux suggestions de reformulation. 12F-E1 a donné l'exemple du remplacement de « tous les jours » par « chaque jour », perçu comme plus élégant. 1F-E1 et 3G-E1 ont noté que ChatGPT les aidait à réorganiser leurs phrases pour les rendre plus claires. D'autres, comme 7G-E1 et 11F-E1, combinaient l'usage de Google Traduction pour une première ébauche, puis faisaient appel à ChatGPT pour affiner le style et corriger les incohérences. 5G-E1 a également mentionné une nette amélioration de la fluidité de ses écrits grâce à l'appui de l'outil.

4.2.2 Tuteur virtuel pour un apprentissage personnalisé

Au-delà de l'aide à la rédaction, ChatGPT a offert un accompagnement personnalisé à quatorze étudiants (voir tableau 1). Dix d'entre eux l'ont utilisé pour créer

des exercices de grammaire personnalisés adaptés à leur niveau, similaires à ceux présentés en classe. 12G-E2, 15F-E2 et 16F-E2, par exemple, ont expliqué qu'ils ont utilisé l'outil comme un tuteur pendant la période de révision, en lui demandant des exercices ou des explications complémentaires sur des points difficiles ou mal compris. 2G-E1, quant à lui, a apprécié l'aspect ludique des exercices interactifs.

De plus, grâce à son interactivité, ChatGPT fournit des feedbacks immédiats. Cet atout a donné à huit étudiants l'impression de converser avec une personne réelle, rendant ainsi leur apprentissage plus engageant, interactif et stimulant. 3G-E1 a précisé qu'il préférait utiliser ChatGPT plutôt que des sites web ou des livres, car l'échange avec l'IAG ressemble davantage à une conversation humaine. D'autres, comme 10F-E2 ou 20G-E2, ont aussi exprimé le sentiment d'un échange individualisé, décrivant l'outil comme une présence rassurante qui les accompagne dans leur apprentissage, en particulier lorsqu'ils travaillent seuls. 16F-E1 et 19G-E2, de leur côté, ont souligné qu'ils n'osaient pas toujours poser certaines questions en classe et préféraient interroger ChatGPT pour clarifier des notions sans se sentir jugés. Nous sommes ici dans le concept de co-apprentissage homme-machine selon la définition de Stahl et al. (2006).

4.3 La prise de conscience des dangers potentiels de ChatGPT chez les étudiants

Malgré les avantages largement reconnus de ChatGPT, plusieurs étudiants interrogés ont exprimé des préoccupations quant aux dérives possibles d'un usage non maîtrisé de l'outil. Trois risques principaux ont été identifiés lors des entretiens : l'affaiblissement de la pensée critique, la perte d'autonomie et les atteintes à l'intégrité académique (voir tableau 2).

Tableau 2

Dangers potentiels de ChatGPT

Dangers potentiels	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Affaiblissement de la pensée critique	13	65%
Perte d'autonomie	12	60%
Atteintes à l'intégrité académique	1	5%

4.3.1 Risque d'affaiblissement de la pensée critique

Treize étudiants ont souligné les dérives potentielles d'un usage trop mécanique de l'outil, sans évaluation ni vérification des contenus générés. 1F-E2 a résumé cette inquiétude en affirmant : « *On ne réfléchit plus si on copie ce qui est proposé sans analyser.* », un avis partagé également par 5G-E2 et. 17F-E2. Quant à 3G-E2, elle a rejeté l'utilisation répétée de ChatGPT, estimant que cela n'apporte aucun réel bénéfice en termes d'apprentissage. Elle a expliqué : « *Si on l'utilise trop, on finira parfois par se contenter de reprendre ce que l'outil propose, sans vraiment apprendre ni mémoriser quoi que ce soit. On va se dire : "Ça a l'air correct, alors je le prends tel quel." Pour moi, ça ne sert à rien. Alors pourquoi continuer à l'utiliser ? Pourquoi copier quelque chose qui ne m'apporte rien ?* » Ce témoignage illustre bien le risque d'un affaiblissement de la pensée critique à cause de l'usage passif de l'outil. Une telle pratique risque de conduire l'acceptation des contenus sans les interroger, au détriment du raisonnement personnel et de l'apprentissage en profondeur. Pour 6F-E1, le véritable défi réside dans la capacité à ne pas s'appuyer uniquement sur ChatGPT, mais à diversifier ses sources. En effet, une telle pratique, si elle n'est pas remise en question, pourrait restreindre la faculté à croiser et à évaluer les informations de manière critique, une compétence pourtant essentielle au développement intellectuel. De plus, 10F-E2 a mentionné explicitement un « *blocage du processus de pensée* » en cas d'usage excessif sans réflexion personnelle.

4.3.2 Perte d'autonomie : une dépendance technologique préoccupante

Outre le risque d'affaiblissement de la pensée critique, douze étudiants ont exprimé, lors des entretiens, une crainte réelle de dépendance. Ils redoutent de perdre leur autonomie et leur capacité de réflexion s'ils utilisent ChatGPT trop fréquemment comme un outil de substitution plutôt que comme un outil de soutien. 2G-E2 a attiré l'attention sur le fait que « *ChatGPT ne doit pas penser à notre place* ». Quant à 4G-E1, il craignait que la facilité d'accès aux réponses « *préfabriquées* » ne diminue la motivation à chercher, à explorer ou à apprendre par soi-même. Il allait jusqu'à dire pendant les entretiens : « *Je ne veux pas en dépendre trop.* » 5G-E1 a reconnu que ChatGPT représentait souvent « *le chemin le plus facile* », ce qui pourrait encourager

une forme de paresse intellectuelle. Il a affirmé préférer faire l'effort par lui-même avant de recourir à l'outil. 10F-E1 a souligné, quant à elle, qu'un usage trop fréquent pourrait nuire à la créativité et « *finir par ne plus avoir envie de faire les choses soi-même.* » Plusieurs étudiants, comme 7G-E2, 12G-E2, 15F-E1 et 18F-E2, se sont inquiétés également du risque d'automatisme : utilisé sans recul, ChatGPT pourrait rendre les étudiants passifs, voire incapables de produire un travail personnel sans l'IAG. Comme l'a résumé 7G-E2 : « *Si une personne ne sait pas utiliser correctement l'outil et ignore la bonne manière de s'en servir, cela peut devenir une habitude : elle risque alors de ne plus apprendre par elle-même, de ne plus réfléchir par elle-même, ni de compter sur ses propres capacités.* » Enfin, 20G-E1 s'est montré clairement opposé à une utilisation trop dépendante de l'outil : « *À mon avis, la plupart des gens l'utilisent en mode "je mets une consigne, il génère une réponse, et je la prends telle quelle", sans vraiment réfléchir à l'impact que cela peut avoir sur nous. On l'utilise juste comme ça, sans y penser. Moi, je n'aime pas ça. Vraiment, je n'aime pas du tout.* »

4.3.3 Fragilisation de l'intégrité académique

Enfin, 20G-E1 a mis en évidence un risque de dérive lié à l'intégrité académique. Cet étudiant a en effet souligné que les fonctionnalités de ChatGPT, capable de générer du contenu de manière fluide et instantanée, pourraient inciter à la tentation d'utiliser directement les textes générés, sans en vérifier ni la validité ni les sources. Il s'agit, pour lui, d'une forme de « *plagiat masqué* », susceptible de compromettre la crédibilité de leurs travaux.

Cependant, lorsque les étudiants ont été invités à évaluer, dans le Q1, les risques que l'IAG présente pour leur apprentissage, la moyenne obtenue est relativement faible : 2,8, avec un écart-type de 1,32. Nous discutons plus en détail de ces résultats dans la section 0, consacrée aux dérives possibles et à la gestion éthique de l'outil.

4.4 Une utilisation équilibrée pour minimiser les risques : impacts de la formation

La prise de conscience des dangers potentiels de ChatGPT s'est accompagnée d'une meilleure compréhension des enjeux liés à l'éthique numérique et d'une évolution des pratiques déclarées, associée à une vigilance critique accrue.

Tableau 3

Évolution des scores de connaissances en éthique numérique entre T0 et T1

Indicateur	T0 (nov. 2023)	T1 (juin 2024)	Statistiques de comparaison (Wilcoxon, rangs signés, bilatéral)[4]
N	20	20	*n* utile = 19 (1 paire à valeurs rattachées)
Médiane	3	5	Différence (HL) (T0 - T1) : -2,00
IQR [Q1-Q3]	[2-3]	[4-5]	IC à 95% : [-2,00 ; -1,50]
Etendue [Min–Max]	[2-4]	[4-5]	Test de Wilcoxon (W) = 0
Moyenne (écart-type/ET)	2,85 (0,59)	4,55 (0,51)	Taille de l'effet (r_b) : -1,00 (Large)
	-	-	Valeur p (bilatéral) : $p < 0,001$

Concernant l'évolution des connaissances en éthique numérique entre T0 et T1, les résultats indiquent une progression nette et significative. En effet, la médiane des scores passe de 3 (IQR : 2–3) à 5 (IQR : 4–5) et l'étendue des scores se resserre vers les valeurs supérieures (T0 : 2–4 ; T1 : 4–5), traduisant une concentration accrue des réponses sur les niveaux élevés à l'issue de la formation (voir tableau 3 et figure 2). Le test des rangs signés de Wilcoxon met en évidence une différence statistiquement très significative ($W = 0$, $p < 0,001$, bilatéral ; *n* utile = 19 avec 1 paire rattachée). La taille de l'effet est considérée comme très importante ($r_b = -1,00$). Ces résultats témoignent de l'impact tangible de la formation sur la compréhension des enjeux éthiques liés à l'usage de l'IAG. À titre indicatif (bien que l'échelle soit ordinale), la moyenne des scores progresse également, passant de M = 2,85 (ET = 0,59) à M = 4,55 (ET = 0,51). Selon les étudiants interrogés, cette évolution semble avoir été encouragée par la formation, dans laquelle l'enseignant aurait joué un rôle déterminant (voir 4.5.2).

[4] Le test des rangs signés de Wilcoxon a été appliqué en raison de la distribution non normale des données (Shapiro-Wilk, $p = 0,004$).

Figure 2 : Distribution des scores de connaissances en éthique numérique à T0 et T1

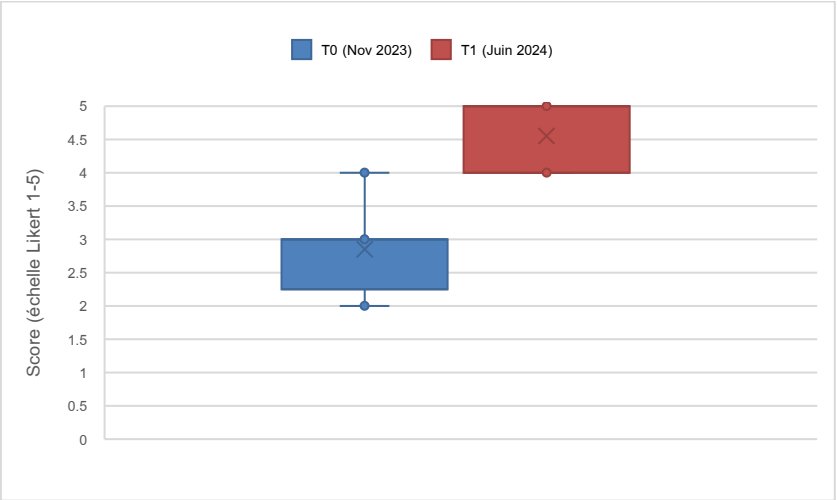


Tableau 4

Évolution des scores d'utilisation éthique de ChatGPT entre T0, T1 et T2

Indicateur	T0 (nov. 2023)	T1 (juin 2024)	T2 (juin 2025)	Test de Friedman
N	20	20	20	χ^2 de Friedman : 29,4
Médiane	2	4	4	ddl : 2
IQR [Q1-Q3]	[1,75 - 2,25]	[3,00 - 5,00]	[4,00 - 4,25]	Valeur p : < 0,001
Étendue [Min-Max]	[1,00 - 3,00]	[2,00 - 5,00]	[3,00 - 5,00]	W de Kendall : 0,735
Moyenne (ET)	2,15 (0,67)	4,00 (0,97)	4,20 (0,62)	

S'agissant de l'évolution des pratiques éthiques liées à l'utilisation de ChatGPT, mesurées à trois temps (T0, T1, T2), le test de Friedman indique une différence globale hautement significative entre les trois mesures ($\chi^2(2) = 29,4$, $p < 0,001$), avec un effet très marqué (le W de Kendall = 0,735). Sur le plan descriptif, la médiane passe de 2 (IQR : 1,75–2,25) à 4 (IQR : 3–5) à T1 et se maintient à 4 (IQR : 4–4,25) à T2, ce qui suggère une amélioration forte après la formation, suivie d'un maintien pérenne des acquis (voir tableau 4).

Des comparaisons post-hoc par le test de Wilcoxon précisent cette évolution (voir tableau 5) : l'amélioration est statistiquement très significative entre T0 et T1 (W = 0, p < 0,001) ainsi qu'entre T0 et T2 (W = 0, p < 0,001), avec une taille d'effet très élevée (r_b = -1,00). En revanche, la différence entre T1 et T2 n'est pas statistiquement significative (W = 25, p = 0,478 ; n utile = 11 dont 9 paires à différence nulle). Sur le plan descriptif, la figure 3 met en évidence un déplacement marqué de la distribution vers les scores élevés entre T0 et T1, puis une superposition importante des distributions entre T1 et T2 (médiane et IQR proches), ce qui corrobore l'interprétation d'une stabilisation des pratiques éthiques un an après la formation, malgré des variations interindividuelles.

L'appropriation progressive de l'outil au fil des activités pédagogiques, mise en évidence par les résultats statistiques, est également corroborée par les entretiens, comme l'illustrent les sections 4.4.1 - 4.4.5.

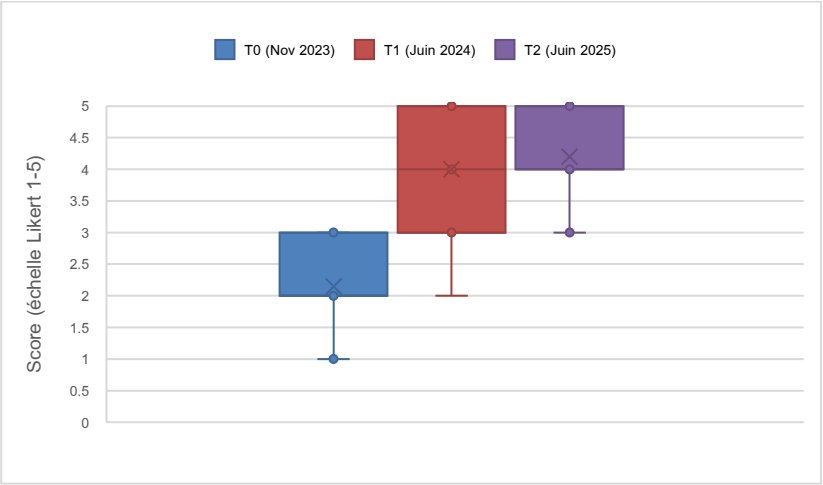
Tableau 5

Évolution de l'utilisation éthique de ChatGPT entre T0, T1 et T2 : comparaisons post hoc (tests de Wilcoxon[5], rangs signés, bilatéral)

Compa-raison	Différence des rangs	Statistique (W)	Valeur p	IC à 95% [inf ; sup]	Taille de l'effet r_b	n utilisé (rattachées)
T0 vs T1	-1,85	0	< 0,001	[-2,00 ; -1,50]	-1 (Large)	20 (0)
T0 vs T2	-2,05	0	< 0,001	[-2,50 ; -1,50]	-1 (Large)	20 (0)
T1 vs T2	-0,2	25	0,478	[-1,50 ; 1,00]	-0,242 (Faible)	11(9)

[5] Le test de Friedman et les comparaisons post-hoc de Wilcoxon ont été privilégiés en raison du caractère ordinal des données et de la non-normalité des distributions (Shapiro-Wilk, p < 0,05).

Figure 3 : Distribution des scores d'utilisation éthique de ChatGPT à T0, T1 et T2



4.4.1 Une posture d'adaptation : entre suggestions de l'intelligence artificielle générative et expression personnelle

La prise de conscience progressive des risques liés à l'IAG, ainsi que le développement graduel d'une compréhension des enjeux éthiques, s'articulent étroitement avec l'adoption de bonnes pratiques par les étudiants tout au long de la formation. Grâce aux activités pédagogiques mises en place, tous les étudiants ont intégré la nécessité d'éviter la reproduction littérale des contenus générés par ChatGPT.

Un exemple concret illustre cette évolution : dans une activité menée en classe, les étudiants devaient engager un dialogue avec ChatGPT en lui donnant la consigne suivante : « *Fais semblant d'avoir un problème et demande-moi un conseil.* » Ensuite, ils demandaient à ChatGPT de suggérer des améliorations, à partir desquelles, ils devaient améliorer la qualité de leur production. Enfin, ils publiaient leur travail finalisé sur un Google Docs à destination de leurs camarades, en y ajoutant les connaissances ou compétences acquises grâce à ce co-apprentissage.

Le tableau 6 présente quatre éléments clés du travail de trois étudiantes : leur phrase produite en réponse à la demande de conseil de ChatGPT, la correction proposée par ChatGPT, la version finale modifiée par l'étudiante en tenant compte à la

fois des propositions de ChatGPT et de ses propres intentions, ainsi que les éléments linguistiques qu'elles estiment avoir appris grâce à cette interaction.

Tableau 6

Exemples de travaux écrits réalisés par trois étudiantes

Phrase originale	Phrase corrigée par ChatGPT	Phrase retravaillée par l'étudiante	Ce que j'ai appris
ChatGPT : Que faut-il faire pour être heureux ? 15F : il vaut mieux que tu sortes et que tu manges de la nourriture délicieuse.	Il serait préférable que tu sortes et que tu **dégustes des plats délicieux**.	Il vaut mieux que tu sortes et que tu **dégustes des plats délicieux**.	chatgpt ช่วยในการปรับเปลี่ยนประโยคให้มีความถูกต้องขึ้นและได้เรียนรู้ศัพท์ใหม่เช่น dégustes แปลว่าชิมรสชาติ[6]
ChatGPT : Je veux manger plus sainement. Avez-vous des conseils à me donner ? 10F : Il vaut mieux que tu fasses le regime et penses au corps.	Il vaut mieux que tu adoptes une alimentation équilibrée en incluant des **fruits, légumes et protéines**. Il faudrait que tu planifies des repas réguliers pour éviter les grignotages. Penser au corps, tu pourrais intégrer une activité physique que tu apprécies, comme la marche ou **le yoga**. **Consulte un professionnel de la santé** pour des conseils personnalisés.	Il vaut mieux que tu manges quelques **fruits** et quelques **légumes et protéines. Consulte un professionnel de la santé**. De plus, fais du **yoga** et du jogging.	Professionnel de santé บุคลากรทางการแพทย์ Protéïne โปรตีน[7]

[6] ChatGPT m'aide à corriger mes phrases et à enrichir mon vocabulaire, par exemple avec le mot « dégustes », qui veut dire « goûter pour apprécier le goût » (notre traduction).

[7] Traduction du mot en thaï, indiquée par l'étudiante elle-même.

Tableau 7

Exemples de travaux écrits réalisés par trois étudiantes (Ext.)

Phrase originale	Phrase corrigée par ChatGPT	Phrase retravaillée par l'étudiante	Ce que j'ai appris
ChatGPT : J'ai raté mon examen et je ne veux pas le dire à mes parents ! Qu'est-ce que tu ferais à ma place ? 6F : Il vaut mieux dises tes parents. Ils te comprendrais. Tu dises que tu ne comprends pas l'examen et tu promets à tes parents que tu vas essayer plus.	Il vaut mieux que **tu en parles à tes parents**. **Ils te comprendront.** Explique-leur que tu as des difficultés avec cet examen et promets-leur que **tu feras de ton mieux pour t'améliorer**.	Il vaut mieux que **tu en parles à tes parents. Ils te comprendront**. Tu leur expliques que c'est trop difficile pour toi et **tu feras de ton mieux pour t'améliorer**.	ช่วยเรียงประโยคใหม่ให้สมบูรณ์มากขึ้น รวมถึงเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ๆ เช่น en parler à qqn, faire de ton mieux pour t'améliorer [8]

Nous constatons que les étudiants ont réellement fait l'effort d'éviter une attitude passive face aux suggestions de l'IAG. Tous ont également souligné l'importance d'adapter les contenus générés pour enrichir la qualité de leur production, tout en préservant leur style personnel et leur propre réflexion. Voici quelques propos révélateurs :

- 1F-E1 : « *Je ne copie jamais directement la phrase proposée. Je la transforme pour qu'elle corresponde à mon propre niveau de langue.* […] *Je pense que le fait d'adapter une phrase pour en faire vraiment notre propre travail est une bonne démarche. On peut utiliser ChatGPT comme un point de départ, une source d'idées à développer dans notre propre production. C'est un outil qu'on peut personnaliser avec notre propre réflexion.* »
- 7G-E1 : « *En général, je relis les propositions de ChatGPT avant d'y apporter mes propres modifications.* »

[8] ChatGPT m'aide à reformuler correctement mes phrases. Et j'ai appris de nouvelles expressions, comme « en parler à quelqu'un » ou « faire de ton mieux pour t'améliorer » (notre traduction).

- 19G-E1 : « *J'utilise les techniques que le prof nous a enseignées pour modifier ce qu'il propose. Je pense que certaines phrases doivent être retravaillées. Il faut toujours adapter le contenu à notre propre niveau linguistique.* »
- 15F-E1 : « *Je mélange mes propres phrases avec celles de ChatGPT pour que ça reste personnel. J'utilise aussi les techniques qu'on a apprises en cours.* »

4.4.2 La vigilance face aux « hallucinations » et la nécessité de vérification

Par ailleurs, au cours de la formation, nous avons souvent insisté sur le phénomène d'« hallucination » de ChatGPT. Cela pourrait expliquer pourquoi une partie significative des étudiants interrogés, onze au total, ont manifesté une certaine méfiance à l'égard de cet outil, les incitant à vérifier systématiquement les informations générées. Comme l'a souligné 5G-E1 : « *Je vérifie toujours les informations. Je n'ai pas vraiment confiance en lui.* » Cette prudence s'explique par la crainte d'éventuelles erreurs de l'IAG. 19G-E1 a également confirmé ce constat : « *Je les vérifie toujours. Je compare avec les explications qu'on a vues en cours, ChatGPT n'est pas fiable à 100 %.* » 6F-E1 a aussi partagé cet avis en déclarant : « *Comme c'est un système d'IA, j'ai peur que ses explications ne soient pas tout à fait correctes. »* De son côté, 7G-E1, bien qu'appréciant la commodité et la rapidité d'accès à l'information offertes par ChatGPT, restait également vigilant : « *J'aime beaucoup utiliser ChatGPT. Il rend la vie plus pratique et facilite l'accès aux informations. Mais est-ce que je lui fais totalement confiance quand il me fournit des réponses ? Pas vraiment. Je dirais que ses réponses sont correctes à environ 80 %. Quand je reçois des informations de sa part, je les vérifie toujours.* » Pour 20G-E2, utiliser l'IAG de manière éthique signifie non seulement éviter de copier sans comprendre, mais aussi savoir reconnaître ce qui est crédible, poser les bonnes questions, et ne pas faire aveuglément confiance à l'outil : « *On ne peut pas lui faire entièrement confiance. Dès qu'on obtient les réponses de ChatGPT, il faut d'abord les vérifier. On est dans un processus d'apprentissage, donc on doit apprendre. On ne peut pas juste se contenter de copier-coller les réponses. Ce n'est pas comme ça que ça marche, on est des êtres humains, n'est-ce pas ? Il y a des choses qu'on doit questionner*

soi-même, et parfois, il ne faut pas le croire aveuglément. Ce qu'il dit n'est pas toujours juste. Il faut faire attention à l'IA. Je pense qu'on doit utiliser cet outil avec esprit critique. »

4.4.3 Une stratégie d'apprentissage active et plurielle

Par manque de confiance envers ChatGPT, tous les étudiants ont mobilisé divers outils pour surmonter leurs difficultés linguistiques. Ils ont eu recours à plusieurs ressources complémentaires afin de vérifier, comparer ou reformuler les contenus générés. Cette attitude témoigne d'une réelle démarche active d'apprentissage, visant à combler leurs lacunes et à progresser de manière autonome. Comme l'a illustré 18F-E1 : « *Pour moi, quand j'utilise Google Traduction, je commence par taper une phrase en thaï que j'ai en tête. Mais si le résultat ne correspond pas à ce qu'on a appris en cours, je me demande si c'est vraiment juste. Alors je vais dans ChatGPT pour lui demander de corriger. Et quand je tombe sur des mots que je trouve trop compliqués, je vais les chercher dans Collins pour trouver des synonymes et les simplifier. Ensuite, je vérifie aussi avec ChatGPT si le sens correspond bien à ce que je veux dire.* »

4.4.4 Préservation de la motivation et de l'autonomie intellectuelle

Face aux limites et aux biais potentiels de ChatGPT, plusieurs étudiants soulignent l'importance de rester acteurs de leur propre apprentissage. Huit d'entre eux ont affirmé faire des efforts conscients pour ne pas laisser l'outil nuire à leur motivation ni à leur autonomie intellectuelle. Ils ont insisté sur la nécessité d'un usage réfléchi de l'IAG, qui soutienne leur développement cognitif, sans toutefois s'y substituer. Pour 10F-E1, « *ChatGPT, ça donne une réponse qui semble trop complète… tellement complète qu'on n'a plus l'impression que c'est notre propre production.* » Elle a précisé qu'il faudrait « *d'abord utiliser ses propres capacités, puis se servir de l'outil pour vérifier ou enrichir ce qu'on a fait, notamment en affinant le choix du vocabulaire qui reflète vraiment notre propre niveau linguistique.* » Dans le même esprit, 13F-E2 a déclaré : « *Si je peux faire le travail par moi-même, je le fais. Mais quand c'est trop difficile, je demande à l'IAG de me donner des pistes.* » Cette posture d'engagement actif a également été défendue par 20G-E2 : « *Je pense qu'il faut que chacun garde sa capacité à raisonner, à réfléchir par soi-même.* » Enfin, 9F-E1 a mis en garde contre une dépendance aveugle à l'IAG : « *Je pense que l'IAG n'est pas plus intelligente que les humains, parce qu'au final, ellene fait que reprendre ce que les gens lui ont appris. Si on l'utilise sans éthique, notre cerveau*

risque de ramollir. » Ces témoignages traduisent une volonté partagée de préserver l'autonomie cognitive tout en tirant parti des apports de l'IAG de manière critique et éthique.

4.4.5 L'intelligence artificielle générative comme assistante, non comme substitut

Par ailleurs, onze étudiants ont expliqué utiliser ChatGPT comme une assistante ponctuelle, dans une logique d'accompagnement plutôt que de substitution. Ils valorisaient un usage qui stimulait leur compréhension et soutenait leur progression, sans se substituer à leur propre raisonnement. 2G-E1 a résumé ainsi cette posture : « *Il faut l'utiliser comme une secrétaire, pas comme quelqu'un qui pense à notre place. Elle donne des idées, des suggestions, qu'on doit adapter à notre manière pour en tirer le meilleur.* » De même, 7G-E2 a insisté sur la dimension pédagogique de l'outil : « *Il faut l'utiliser pour qu'elle nous apprenne, pas pour qu'elle pense pour nous. Je m'en sers pour vérifier, pas pour tout faire à ma place.* » Enfin, 17F-E2 a souligné la pertinence de ChatGPT en tant que soutien : « *Il me donne des conseils.* » Ces témoignages montrent que l'outil est perçu non comme un substitut à l'effort personnel, mais comme un appui ponctuel dans la construction des apprentissages.

4.5 Rôle des enseignants face à l'envahissement de l'intelligence artificielle générative

D'après le Q1, les étudiants ont évalué l'importance du rôle des enseignants à une moyenne de 4,65 avec un écart-type de 0,67. Cette perception trouve un écho fort dans les entretiens.

4.5.1 Attachement à une médiation humaine dans l'apprentissage

Si ChatGPT est reconnu pour son utilité, le rôle de l'enseignant demeure incontournable. Trois grands types de justifications émergent dans les propos des vingt étudiants interrogés.

La première justification renvoie à la capacité de l'enseignant à proposer des explications claires, ciblées et adaptées au niveau de chaque étudiant. Plusieurs étudiants ont souligné que l'IAG, aussi performante soit-elle, reste limitée dans sa compréhension du contexte, de la prononciation, des nuances de traduction ou du

niveau réel de l'étudiant. Pour 1F-E1, par exemple, *« même avec ChatGPT, je veux que le professeur m'explique la prononciation. Quand j'ai utilisé le chat pour m'exercer à l'oral, je n'ai rien compris à sa réponse, c'était trop rapide et avec un accent difficile à suivre. »* D'autres ont évoqué, dans le cadre de la production écrite, des réponses jugées inadaptées ou trop complexes : *« Il me répond en français mais c'est trop compliqué. Même, quand je fais traduire son explication en thaï, ça reste encore confus. Les explications des professeurs, c'est beaucoup plus clair »* (15F-E1). Le besoin d'un regard humain capable de reformuler, d'ajuster le vocabulaire ou de vérifier la pertinence des contenus apparaît ici comme essentiel à l'apprentissage.

Au-delà des aspects linguistiques, les étudiants évoquent avec force la dimension humaine, relationnelle et motivante du rôle enseignant. Loin d'une transmission descendante, ils valorisent l'échange, la parole incarnée, l'expérience partagée. De nombreux témoignages ont mis en avant la capacité de l'enseignant à générer de l'enthousiasme. Il peut faire passer un message à travers un ton, un regard ou un exemple culturel, souvent plus accessibles que les formulations parfois mécaniques d'un outil automatisé. 2G-E1 a confié ainsi : *« Apprendre avec un humain, c'est plus facile. On retient mieux. Un professeur peut partager ses expériences, des anecdotes, et même nous motiver à apprendre. »*

Enfin, les étudiants ont reconnu à l'enseignant un rôle fondamental d'accompagnateur dans l'usage de l'IAG. Comme l'a souligné 3G-E1 : « *Le chat, ça aide, mais ça ne peut pas remplacer complètement un professeur. Il y a encore des erreurs parfois, ce n'est pas comme un cours avec un professeur* ». 20G-E1 a ajouté avec lucidité : *« ChatGPT, c'est un outil. Mais celui qui nous accompagne, qui pose les bases, c'est l'enseignant. »* Ces témoignages illustrent une perception de l'IAG comme un soutien complémentaire mais imparfait, incapable de se substituer à l'interaction humaine et à la dynamique d'un enseignement en présentiel.

4.5.2 Nécessité d'un cadre éthique face aux dérives possibles

Tous les étudiants ont insisté sur l'importance d'un encadrement clair dès le départ afin d'éviter des usages mécaniques, voire une simple reproduction des contenus générés par l'IAG.

Plusieurs étudiants ont reconnu qu'en l'absence d'enseignement explicite, ils auraient probablement eu recours au copier-coller sans adaptation. 1F-E2 a expliqué ainsi : *« Si les professeurs ne m'avaient pas appris à reformuler les phrases pour qu'elles reflètent mon niveau linguistique, je n'aurais pas su le faire. J'aurais tout simplement copié le texte. »* 13F-E2 a aussi confirmé ce point : *« Sans enseignement, j'aurais tout envoyé tel quel au professeur. »* Par ailleurs, les étudiants ont évoqué les risques liés à une utilisation instinctive, guidée par la facilité. Pour 10F-E2, *« si on ne m'avait pas enseigné comment utiliser correctement l'outil, j'aurais risqué de me fier à ce qui est rapide et facile, sans vérifier la validité. »* 2G-E2 a estimé que *« sans encadrement, l'usage sort du cadre éthique »*, et 3G-E2 a ajouté : *« Sans un vrai cadre, on finit par copier sans apprendre. »* Dans le même esprit, 17F-E2 a souligné : *« Si on l'utilise trop, on ne pense plus par nous-mêmes. »*

Enfin, plusieurs étudiants ont formulé des attentes concrètes liées à un accompagnement pédagogique**.** Certains ont mentionné le besoin d'apprendre à reformuler, à sélectionner un vocabulaire plus adapté, ou à rédiger des prompts efficaces. 19G-E2 a souligné : *« Tous les professeurs devraient nous apprendre à rédiger des commandes utiles et responsables. Sinon, cela pourrait nuire davantage à notre apprentissage que nous aider. »* D'autres ont insisté sur une approche guidée plutôt que restrictive. 20G-E2 a affirmé : *« On devrait nous apprendre à utiliser l'IAG plutôt que de nous l'interdire. »* 8F-E2 a partagé ce point de vue : *« Si tous les professeurs peuvent nous guider vers un usage correct, ce serait beaucoup mieux. »*

4.5.3 Influence du regard de l'enseignant sur les pratiques d'écriture

Un autre point important a émergé des entretiens : lorsque les étudiants savent que leurs enseignants connaissent à la fois le fonctionnement de ChatGPT et le niveau de langue de chacun d'eux, ils évitent de recopier les réponses telles quelles. Ils prennent le temps de les vérifier, de les reformuler et de les adapter à leur propre style, souvent par crainte d'être repérés si le texte paraît trop élaboré ou trop éloigné de leur production habituelle. Cette vigilance traduit une certaine lucidité face à l'outil et un souci d'authenticité dans leur travail. Voici quelques extraits représentatifs des entretiens :

- 15F-E1 : « *Je n'ai pas tout copié, parce que sinon le professeur l'aurait remarqué.* »
- 5G-E1 : « *J'ai aussi peur que le prof le remarque.* »

5. Discussion

5.1 Intelligence artificielle générative : un potentiel pédagogique à condition d'un usage encadré

Les résultats montrent que ChatGPT constitue un atout considérable pour le développement des compétences linguistiques, notamment en rédaction (voir 4.2). Les étudiants s'en servent notamment pour corriger leurs textes, enrichir leur vocabulaire et améliorer la structure ainsi que la fluidité de leurs phrases. Ces observations rejoignent celles de plusieurs chercheurs, tels que Barrot (2023) ; Mahapatra (2024) ; Marchal et Phoungsub (2025) ; Su et al. (2023) ; Rahmi et al. (2024). De plus, en tant que tuteur virtuel, ChatGPT représente une ressource précieuse pour l'apprentissage du français, en offrant un accompagnement adapté aux besoins individuels tout en favorisant une approche active et dynamique de la langue. Ce constat correspond aux points de vue de Qin et Zhong (2024). ChatGPT se présente donc comme un outil pertinent pour dépasser les blocages cognitifs, en aidant les étudiants à gagner en efficacité et en confiance dans leurs productions écrites.

Cependant, malgré ces atouts et un haut niveau de satisfaction (voir 4.1), cela n'empêche pas que les étudiants aient conscience des dangers potentiels de ChatGPT. Et en l'absence de formation spécifique, son usage peut conduire à certaines dérives : dépendance excessive, reproduction mécanique ou plagiat masqué (voir 4.3). Cette situation met en évidence un lien direct entre la méconnaissance des enjeux éthiques et la difficulté à exploiter l'outil de manière durable et responsable, un constat partagé par Marchal et Phoungsub (2025).

Malgré ces risques, les entretiens révèlent une évolution positive : les étudiants développent progressivement une autonomie « outillée », fondée sur la vérification, l'adaptation et la mobilisation de ressources multiples (voir 4.4). Un témoignage a illustré clairement cette progression. 17F-E2 a expliqué que, dans un premier temps, elle n'appréciait pas l'usage de ChatGPT, car elle estimait qu'il limitait son processus de réflexion personnelle. Elle a souligné toutefois qu'avec le temps, elle avait appris à l'utiliser comme un support permettant de vérifier l'exactitude de ses réponses. Ce parcours montre que l'adoption de ChatGPT peut évoluer favorablement avec

l'expérience et une meilleure compréhension de ses potentialités. Cette évolution se reflète également dans les réponses au Q1 : les étudiants étaient conscients des dangers de l'IAG mais ont jugé peu préoccupants ses risques sur leur propre apprentissage, avec une moyenne de 2,8 et un écart-type de 1,32 (voir la fin de 4.3.3). Cela pourrait s'expliquer par une tendance chez nos étudiants à considérer l'outil davantage comme un appui que comme une menace, du moins lorsqu'il est intégré dans un cadre d'apprentissage guidé.

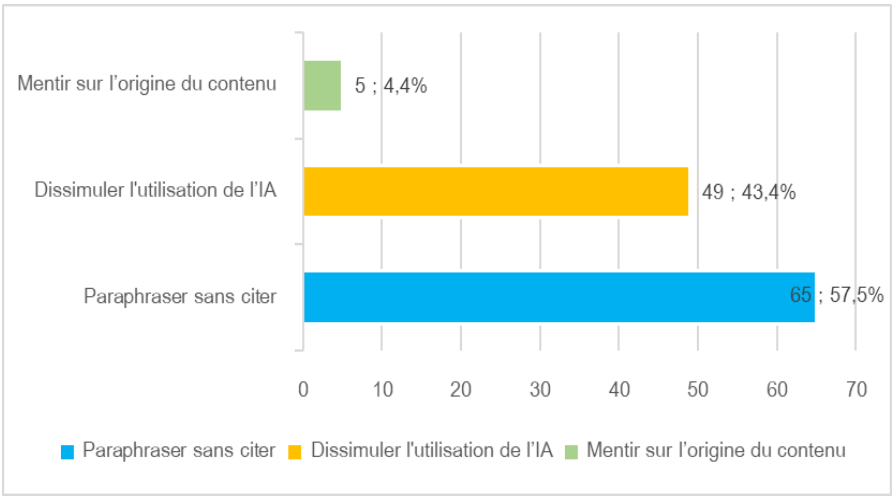
La conception d'activités pédagogiques centrées sur l'analyse critique et la réécriture constitue, à cet égard, une piste essentielle pour concilier innovation technologique et développement cognitif chez les étudiants. Nos résultats d'étude mettent en évidence une progression significative des connaissances en éthique numérique entre la période précédant la formation et celle qui la suit (voir tableau 3 et figure 2). En ce qui concerne l'évolution de l'utilisation éthique de ChatGPT entre novembre 2023 et juin 2024, les données confirment un progrès statistiquement significatif. Toutefois, si l'on examine les résultats un an après la formation, entre juin 2024 et juin 2025, on observe une progression plus modérée (voir tableau 4, tableau 5 et figure 3). Ce maintien, constaté en l'absence de tout renforcement pédagogique formel, ne saurait être interprété comme un échec de la formation, mais constitue au contraire, nous semble-t-il, un indicateur encourageant en faveur d'une appropriation durable des principes d'usage éthique de l'IAG. Il laisse également entrevoir un terrain favorable au développement futur d'initiatives pédagogiques complémentaires dans ce domaine.

5.2 Le rôle décisif des enseignants dans l'encadrement des usages

Plusieurs chercheurs soulignent l'importance de la former les étudiants à l'utilisation de l'IAG pour maintenir l'éthique (Aljabr & Al-Ahdal, 2024 ; Karpouzis, 2024). Par ailleurs, la recherche de Marchal et Phoungsub (2025) tend à montrer que ces compétences ne sont pas innées. Elles ne naissent ni spontanément ni automatiquement du simple contact avec l'outil. L'étude menée par ces auteurs auprès d'étudiants n'ayant jamais été sensibilisés aux enjeux du numérique révèle que nombre d'entre eux reconnaissent ne pas vérifier les réponses générées par ChatGPT (voir figure 4).

Cette observation rejoint le constat plus large selon lequel le mythe des « digital natives » (Eynon, 2020), censés maîtriser instinctivement les technologies du fait de leur exposition précoce, ne se vérifie pas systématiquement. Comme le rappellent Boissière et Bruillard (2021), l'usage fréquent des outils numériques ne garantit ni leur maîtrise critique, ni leur mobilisation à bon escient. En parallèle, l'étude de Mohammadkarimi (2023) menée auprès de 67 enseignants met en lumière une inquiétude partagée. Tous s'accordent à dire à l'unanimité que l'IA influence négativement l'engagement des élèves en faveur de l'honnêteté scolaire car elle est considérée comme favorisant des pratiques malhonnêtes et entravant le développement des compétences essentielles.

Figure 4 : Pratiques problématiques dans l'utilisation de l'IA (Marchal & Phoungsub, 2025, p. 47)



De notre côté, les étudiants interrogés ont indiqué qu'ils utilisaient l'IAG dans leur vie quotidienne comme dans leur parcours universitaire et avaient besoin d'un encadrement des enseignants (voir 4.5.2). À nos yeux, l'enjeu n'est donc pas de restreindre l'usage de l'IAG, d'autant plus que celle-ci est désormais omniprésente, mais de former les étudiants à l'intégrer de façon critique et responsable. Dans cette perspective, l'accompagnement des enseignants s'avère essentiel pour guider les apprenants vers une utilisation éthique et constructive de l'IAG. Nos résultats confirment

ce constat. Une sensibilisation progressive aux enjeux de l'éthique numérique, intégrée au fil des activités pédagogiques, combinée à un encadrement régulier, a en effet contribué à maximiser les bénéfices de l'outil tout en réduisant ses risques.

Les témoignages révèlent également que la posture éthique des étudiants est souvent influencée par le regard anticipé du professeur (voir 4.5.3). Lorsqu'ils savent que leurs enseignants maîtrisent à la fois les capacités de l'IAG et connaissent le niveau linguistique de chaque étudiant, ils deviennent plus vigilants et évitent le copier-coller brut, souvent par crainte d'être démasqués si le texte semble trop élaboré ou décalé avec leur vrai niveau. Cette conscience, loin d'être négative, constitue une étape vers un usage plus responsable de l'outil. C'est pourquoi il est essentiel que les enseignants soient, eux aussi, formés aux usages et aux limites de l'IAG, afin de pouvoir accompagner les étudiants avec justesse, lucidité et discernement. Karpouzis (2024) et Ramakrishnan et al. (2024) confirment également qu'à l'ère de l'IAG, les enseignants doivent développer eux-mêmes des compétences en matière d'IAG et d'évaluation critique et apprendre ensuite à leurs étudiants à évaluer de manière critique les contenus générés par l'IAG. Ainsi, les enseignants jouent-ils un rôle central dans l'encadrement des usages de l'IAG à des fins pédagogiques. Ils ne sont plus seulement comme des médiateurs linguistiques et affectifs, mais aussi comme des garants d'un usage éclairé de l'IAG. Loin de disparaître dans ce nouvel écosystème, l'enseignant se repositionne comme guide attentif et compétent, capable d'accompagner les étudiants dans une co-construction des savoirs, en tenant compte des enjeux éthiques et pédagogiques propres à l'ère numérique.

5.3 Concilier technologie et interactions humaines

L'utilisation de l'IAG ne doit pas éclipser l'importance des interactions humaines dans l'apprentissage des langues. Les résultats de notre analyse confirment en effet un attachement fort des étudiants à une médiation humaine, aussi bien sur le plan linguistique que relationnel (voir 4.5.1). Cette posture, loin de s'opposer frontalement à l'usage de l'IAG, ouvre plutôt la voie à une complémentarité entre interactions humaines et outils technologiques. Dans cette perspective, la conception d'activités intégrant l'IAG tout en valorisant les interactions entre enseignants et étudiants devient essentielle. Par

exemple, des débats en classe où les idées initiales sont générées par ChatGPT, puis discutées, nuancées ou contestées par les apprenants, peuvent favoriser un apprentissage collaboratif, critique et dynamique. De même, les enseignants peuvent proposer des exercices d'écriture avec l'aide de l'IAG. Dans ce cadre, un travail de relecture collective favoriserait alors une appropriation réflexive des contenus.

Dans ces dispositifs, la présence humaine reste centrale. L'enseignant, par sa capacité d'adaptation, son expérience et sa sensibilité pédagogique, joue un rôle irremplaçable dans l'accompagnement du processus d'apprentissage. Les pairs, quant à eux, contribuent à la co-construction du savoir, en échangeant, en reformulant et en questionnant les contenus. Ce travail collaboratif, soutenu à la fois par l'enseignant, par les pairs et par l'IAG, permet un accompagnement plus personnalisé, où chaque acteur joue un rôle complémentaire. Karpouzis (2024, p. 2) l'affirme : « While AI can, indeed, provide valuable support and personalization, the role of human teachers in fostering critical thinking, creativity, and social-emotional skills remains crucial »[9].

En définitive, cette dynamique invite à repenser les usages de l'IAG non comme des solutions toutes faites, mais comme des supports à intégrer dans une pédagogie réflexive et humaine. Ce n'est pas tant la puissance technologique de l'outil qui en garantit la valeur pédagogique. Ce sont plutôt les conditions dans lesquelles il est mobilisé qui comptent. Lorsqu'il est mis au service d'un apprentissage fondé sur l'échange, la compréhension partagée et la co-construction du sens, son apport devient réellement pertinent.

[9] « Bien que l'IA puisse effectivement offrir un soutien précieux et une personnalisation de l'apprentissage, le rôle des enseignants humains reste essentiel pour développer la pensée critique, la créativité et les compétences socio-émotionnelles. » (notre traduction).

6. Conclusion : Limites et perspectives de recherche

6.1 Limites méthodologiques et pistes de recherche futures

La présente étude, menée auprès d'un échantillon restreint de vingt étudiants issus d'une seule classe de notre université, présente certaines limites. Cette configuration, bien que riche sur le plan qualitatif, limite la généralisation des résultats à d'autres contextes éducatifs.

Cette contrainte concerne également la transférabilité : les effets observés, notamment en matière de sensibilisation à l'éthique numérique, peuvent varier selon le niveau de langue, les objectifs du cours, le degré d'accompagnement enseignant, ainsi que les politiques institutionnelles et l'accès aux outils. Les résultats doivent donc être compris comme ceux d'un dispositif situé, susceptible d'éclairer des tendances, mais nécessitant des validations dans d'autres environnements.

Ces limites soulignent la nécessité de poursuivre les recherches avec des échantillons plus larges et plus diversifiés. Il serait pertinent d'inclure différents niveaux, établissements et disciplines, notamment dans le champ de l'enseignement du français, qu'il s'agisse de la langue, de la traduction, de la littérature, de la linguistique ou du français sur objectifs spécifiques (FOS) afin d'éclairer la diversité des usages dans l'enseignement du français, selon les contextes.

Enfin, afin de renforcer la robustesse des conclusions, de futures recherches pourraient trianguler les données déclaratives avec des indicateurs plus objectivables, par exemple au moyen de tests de connaissances (pré/post) sur l'éthique numérique, de scénarios de jugement éthique, ou encore d'analyses de productions d'étudiants (écrits/oraux) réalisées dans ce cours et dans différents cours afin d'appréhender plus finement le transfert des acquis et la cohérence des pratiques dans des situations académiques diverses.

6.2 Un enjeu central : comment évaluer les écrits à l'ère de l'intelligence artificielle générative ?

L'un des défis majeurs identifiés concerne notamment l'évaluation des productions écrites assistées par l'IAG. En effet, les grilles d'évaluation classiques

mettent souvent l'accent sur le produit final, sanstenir compte du processus de rédaction, ce qui s'avère inadapté dans un contexte numérique où l'IAG permet de générer des textes, des images ou des sons à partir de simples consignes. Ainsi, appliquer une grille traditionnelle à un texte rédigé partiellement, voire entièrement, avec l'aide d'un outil génératif risque d'entraîner des biais importants, notamment une surestimation du niveau réel de l'étudiant.

Face à ce constat, nous avons élaboré une grille d'évaluation spécifique, fondée sur le principe qu'à l'ère de l'IAG, il devient indispensable d'évaluer non seulement le produit final, mais aussi le cheminement cognitif et stratégique de l'étudiant ainsi que les nouvelles connaissances acquises pendant le processus. Cette conception rejoint celle de Cao et Dede (2023), pour qui l'évaluation ne doit plus se limiter au résultat, mais accorder une attention centrale au processus. Il s'agit ainsi de déplacer le regard évaluatif du résultat vers le parcours d'apprentissage, en valorisant les efforts, les stratégies mobilisées et les progrès réalisés. Dans le même esprit, Aljabr et Al-Ahdal (2024) insistent sur la nécessité, pour les enseignants, de repenser les dispositifs d'évaluation afin de les adapter aux exigences d'un environnement d'apprentissage de plus en plus façonné par le numérique.

Pour concevoir et tester cette grille, nous avons recueilli les productions écrites d'étudiants inscrits au cours « *Reading and Writing in French - niveau intermédiaire* », dispensé au deuxième semestre de l'année universitaire 2024. Dans le cadre de ce cours, chaque étudiant devait produire, pour chaque tâche de rédaction, quatre types de documents :

- un premier brouillon rédigé sans assistance de l'IAG ;
- une version modifiée à l'aide de l'IAG ;
- une version retravaillée par l'étudiant à partir des deux précédentes, en évitant toute dépendance directe aux contenus générés ;
- une réflexion personnelle sur le processus de rédaction et sur ce que l'étudiant estime avoir appris grâce à l'IAG : vocabulaire, structures syntaxiques, points grammaticaux, mais aussi apports relatifs à l'organisation des idées, à l'inspiration, à la correction ou à la révision.

La grille ainsi conçue est actuellement en cours de validation par deux expertes en didactique du FLE ainsi qu'une experte en technologie éducative. Elle sera prochainement testée par un groupe d'enseignants sur les productions recueillies dans le cadre de l'étude précitée. L'objectif est d'analyser la pertinence, la faisabilité et l'efficacité comparée de cette nouvelle grille par rapport aux outils d'évaluation existants, afin de proposer une approche plus adaptée aux réalités pédagogiques contemporaines. Ce travail constituera également un point de départ pour une étude plus large, centrée sur les pratiques d'évaluation de l'écrit en contexte d'enseignement des langues à l'ère de l'IAG.

Références bibliographiques

Ahmad, S. F., Han, H., Alam, M. M., Rehmat, M. K., Irshad, M., Arraño-Muñoz, M. & Ariza-Montes, A. (2023). Impact of artificial intelligence on human loss in decision making, laziness and safety in education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(*311*), 1-14. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01787-8

Aljabr, F. S. & Al-Ahdal, A. A. M. H. (2024). Ethical and pedagogical implications of AI in language education: An empirical study at Ha'il University. *Acta Psychologica*, 251, Article No.104605. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104605

Anson, C. M. & Straume, I. S. (2022). Amazement and Trepidation: Implications of AI-Based Natural Language Production for the Teaching of Writing. *Journal of Academic Writing*, 12(*1*), 1-9. https://doi.org/10.18552/joaw.v12i1.820

Athaluri, S. A., Manthena, S. V., Kesapragada, V. S. R. K. M., Yarlagadda, V., Dave, T. & Duddumpudi, R. T. S. (2023). Exploring the Boundaries of Reality: Investigating the Phenomenon of Artificial Intelligence Hallucination in Scientific Writing Through ChatGPT References. *Cureus*, 15(*4*). DOI: 10.7759/cureus.37432

Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, Article No.100745. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745

Blewett, C. (2016). From Traditional Pedagogy to Digital Pedagogy. In M. A. Samuel, R. Dhunpath & N. Amin (Eds.), *Disrupting Higher Education Curriculum. Undoing Cognitive Damage* (265-287). Series Constructing Knowledge: Curriculum Studies in Action. Vol.13. Brill.

Boissière, J. & Bruillard, E. (2021). Chapitre 13. Intelligence artificielle dans l'éducation : une place à trouver. Dans J. Boissière & É. Bruillard (Dir.), *L'école digitale : Une éducation à apprendre et à vivre* (289-317). Armand Colin. https://shs.cairn.info/l-ecole-digitale-une-education-a-apprendre-et-a-vi--9782200623074-page-289?lang=fr

Cao, L., & Dede, C. (2023). *Navigating a World of Generative AI: Suggestions for Educators*. Harvard Graduate School of Education.

Chatterji, A., Cunningham, T., Deming, J. D., Hitzig, Z., Ong, C., Shan, C. Y., & Wadman, K. (2025). *How People Use ChatGPT* (NBER Working Paper Series. Paper No.34255). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w34255

Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory and Research in Social Education*, 44(*4*), 565-607. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549

Collin, S. & Marceau, E. (2022). Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en enseignement supérieur. *Éthique publique*, 24(*2*). https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.7619

Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(*2*), 228-239. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Digital Education Council (2025). *DEC AI Literacy Framework. AI Literacy For All.* https://moodle.net/.pkg/@moodlenet/ed-resource/dl/ed-resource/lei05IDJ/771_DEC_AI_Literacy_Framework.pdf

Djelti, M. & Kouninef, B. (2022). L'impact de l'intelligence artificielle sur le système éducatif. Dans B. Chouam & D. Reguieg Issaad (dir.), *L'intelligence artificielle appliquée à l'entreprise algérienne : impacts managériaux, organisationnels et éducatifs* (187-214). Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle.

Eynon, R. (2020). The myth of the digital native: Why it persists and the harm it inflicts. In T. Burns & F. Gottschalk (Eds.), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children* (131-149). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1209166a-en

Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K. & McGrath, C. (2024). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(*3*), 363-375. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2241676

Friedman, M. (1937). The use of ranks to avoid the assumption of normality implicit in the analysis of variance. *Journal of the American Statistical Association*, 32(*200*), 675–701. https://doi.org/10.2307/2279372

Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(*2*), Article No: ep421, 1-11. https://doi.org/10.30935/cedtech/13036

Haton, J.-P. (2024). L'intelligence artificielle générative. Techniques de l'ingénieur. Réf : H3760 v2 https://www.techniques-ingenieur.fr/base-documentaire/technologies-de-l-information-th9/intelligence-artificielle-42679210/l-intelligence-artificielle-generative-h3760/

Hsu, J. (2023), Should schools ban AI chatbots? *New Scientist*, 257(*3422*), 15. https://doi.org/10.1016/S0262-4079(23)00099-4

Iskender, A. (2023). Holy or unholy? Interview with open AI's ChatGPT. *European Journal of Tourism Research*, 34(*3414*), 1-11. https://doi.org/10.54055/ejtr.v34i.3169

Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(*10*), 893-899. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000

Johinke, R., Cummings, R., & Di Lauro, F. (2023). Reclaiming the technology of higher education for teaching digital writing in a post-pandemic world. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(*2*), 1-18. https://doi.org/10.53761/1.20.02.01

Joo, S. H. (2024). Generative AI as Writing or Speaking Partners in L2 Learning: Implications for Learning-Oriented Assessments. *Studies in applied linguistics & TESOL*, 24(*1*), 54-59. https://doi.org/10.52214/salt.v24i1.12865

Karpouzis, K. (2024). Artificial Intelligence in Education: Ethical Considerations and Insights from Ancient Greek Philosophy. *SETN '24: Proceedings of the 13th Hellenic Conference on Artificial Intelligence*. Article No.57, 1-7. https://doi.org/10.1145/3688671.3688772

Leaver, T., & Srdarov, S. (2023). ChatGPT Isn't Magic: The Hype and Hypocrisy of Generative Artificial Intelligence (AI) Rhetoric. *M/C Journal*, 26(*5*). https://doi.org/10.5204/mcj.3004

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(*140*), 5-55.

Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed methods intervention study. *Smart Learning Environnements.* 11(*9*), https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9

Marchal, B. & Phoungsub, M. (2025). L'Intelligence Artificielle Générative dans l'enseignement du FLE en Asie du Sud-Est : défis éthiques vers une rédaction créative computationnelle. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français*, 48(*149*), 25-65. https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/278499

Mohamed, S. P. M. (2024). Exploring Ethical Dimensions of AI-enhanced Language Education: A Literature Perspective. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(*3*): Special Issue on AI Technology in Language Education, 1-11. https://doi.org/10.29140/tltl.v6n3.1813

Mohammadkarimi, E. (2023). Teachers' reflections on academic dishonesty in EFL students' writings in the era of artificial intelligence. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(*2*), 105-113. https://doi.org/10.37074/JALT.2023.6.2.10

Nhu, P. T. T. (2024). Investigating the effectiveness of practicing English conversation with ChatGPT in improving non-English majored students' English speaking skills at Nguyen Tat Thanh University. *Journal of Science and Technology*, 7(*4*), 175-182. DOI: 10.55401/b1rnww21

Phu'o'ng, N. T. (2024). The Role of ChatGPT in Teaching Speaking Skills for English Majored Students: A Research Perspective. *International journal of social science and human research*, 7(*10*), 7815-7819. DOI: 10.47191/ijsshr/v7-i10-60

Qin, F., Li, K., & Yan, J. (2020). Understanding user trust in artificial intelligence‐based educational systems: Evidence from China. *British Journal of Educational Technology*, 51(*5*), 1693–1710. https://doi.org/10.1111/bjet.12994

Qin, L. & Zhong, W. (2024). Adaptive System of English-Speaking Learning Based on Artificial Intelligence. *Journal of Electrical Systems*, 20(*6s*), 267-275. DOI: 10.52783/jes.2637

Ramakrishnan, S., Bishnoi, M. M., Joghee, S., Jijitha, S. & Kumar, A. (2024). Social Engineering: Role of Teachers in Cohabitation of AI with Education. *2nd International Conference on Cyber Resilience (ICCR), Dubai, United Arab Emirates,* 1-6. https://ieeexplore.ieee.org/document/10532897

Rahmi, R., Amalina, Z, Andriansyah, A & Rodgers, A. (2024). Does it really help? Exploring the impact of AI-Generated writing assistant on the students' English writing. *Studies in English Language and Education,* 11(*2*), 998-1012. https://doi.org/10.24815/siele.v11i2.35875

Rosselló-Geli, J. (2023). Impact of AI on Student's Research and Writing Projects. In A. K. Das, J. Nayak, B. Naik, S. Vimal, D. Pelusi (Eds), *Computational Intelligence in Pattern Recognition. Proceeding of CIPR 2022* (705-713). Lecture Notes in Networks and Systems, vol.725. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-3734-9_57

Sangkala, I. & Mardonovna, N. S. (2024). Artificial intelligence as a personalized tutor in language learning: a systematic review. *Klasikal: Journal of Education, Language Teaching and Science*, 6(2), 565-576. https://doi.org/10.52208/klasikal.v6i2.1193

Shapiro, S. S. & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(*3–4*), 591–611. https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591

Simondon, G. (2017). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Jérôme Million.

Simpson, D. D. (2023). Educators, students, and plagiarism in age of AI. *BMJ*, 381, 1403. https://doi.org/10.1136/bmj.p1403

Sirirojjananan, T. (2023). *Thai high school students' perception toward the use of ChatGPT in EFL classes*. Master of Arts in English Language Teaching, Language Institute, Thammasat University.

Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (409–426). Cambridge University Press.

Su, Y., Lin, Y. & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57, Article No.100752. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752

Szabó, F. & Szoke, J. (2024). How does generative AI promote autonomy and inclusivity in language teaching? *ELT Journal*, 78(*4*), 478–488. https://doi.org/10.1093/elt/ccae052

Tan, M. J. T. & Maravilla, N. M. A. T. (2024). Shaping Integrity: Why Generative Artificial Intelligence Does Not Have to Undermine Education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 7. Article No. 1471224. 1-9. https://doi.org/10.3389/frai.2024.1471224

The Jamovi project. (2026). *Jamov*i (Version 2.3.28) [Computer software]. https://www.jamovi.org

Wilcoxon, F. (1945). Individual Comparisons by Ranking Methods. *Biometrics Bulletin*, 1(*6*), 80–83. https://doi.org/10.2307/3001968

Yu, H. (2023). Reflection on whether Chat GPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching. *Frontiers in Psychology,* 14. Article No.1181712. 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1181712