

Quelles sont les représentations des enseignants de l'Université de Liège à l'égard de l'utilisation de ChatGPT dans leurs pratiques professionnelles ?

Auteur : Genard, Marie

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25263>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Mémoire

Quelles sont les représentations des enseignants de l'Université de Liège à l'égard de l'utilisation de ChatGPT dans leurs pratiques professionnelles ?

Mémoire présenté par Marie Genard

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation, à finalité spécialisée en Formation des Adultes

Promoteur : D. Faulx

Superviseurs : E. Seghers et J. Rappe

Lectrices : C. Delfosse et N. Joris

Année académique 2025-2026

Mémoire

Quelles sont les représentations des enseignants de l'Université de Liège à l'égard de l'utilisation de ChatGPT dans leurs pratiques professionnelles ?

Mémoire présenté par Marie Genard

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation, à finalité spécialisée en Formation des Adultes

Promoteur : D. Faulx

Superviseurs : E. Seghers et J. Rappe

Lectrices : C. Delfosse et N. Joris

Année académique 2025-2026

Remerciements

Je tiens à remercier les enseignant.e.s de l'Université de Liège ayant accepté de participer à cette recherche pour leur disponibilité et pour le partage de leurs représentations. Ces échanges, particulièrement riches et inspirants, ont constitué un apport essentiel et ont largement contribué à la construction de ce mémoire.

Je remercie le promoteur de ce mémoire, **Daniel Faulx**, pour la confiance accordée à ce projet et les cours dispensés.

Mes remerciements s'adressent également aux superviseurs de ce mémoire, **Élise Seghers** et **Jonathan Rappe**, pour leur accompagnement, leurs retours constructifs et leur disponibilité tout au long de ce travail de recherche.

Je remercie les lectrices de ce mémoire, **Catherine Delfosse** et **Noémie Joris**, pour l'intérêt porté au sujet de cette recherche et pour leur lecture attentive.

Enfin, je remercie l'ensemble des personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

Liste des figures et schématisations	8
A. Introduction générale.....	7
Genèse d'un questionnaire.....	7
1. Intérêt pour l'intelligence artificielle (IA) et ChatGPT	7
2. Éclairage de la recherche.....	7
3. Des zones d'ombre et de questionnements	7
B. Introduction.....	9
1. Cadre sociologique et éducatif de l'intégration de l'IA	9
2. ChatGPT dans le paysage de l'intelligence artificielle	11
2.1. Les intelligences artificielles génératives	11
2.2. Les modèles GPT et le traitement du langage naturel.....	11
2.3. ChatGPT : une interface conversationnelle.....	12
3. Perceptions et constats scientifiques relatifs à l'utilisation de ChatGPT.....	12
3.1. Usages, limites et enjeux généraux de ChatGPT	12
3.1.1. Capacités fonctionnelles et interactionnelles	12
3.1.2. Limites de fiabilité	13
3.1.3. Enjeux éthiques liés à son utilisation.....	13
3.2. Les implications institutionnelles, éthiques et pédagogiques de l'IA à l'Université.....	14
3.2.1. Enjeux institutionnels	15
3.2.2. Enjeux éthiques	15
3.2.2.1. Le plagiat	15
3.2.2.2. La propriété intellectuelle.....	16
3.2.3. Risques éducatifs	16
4. Les encadrements institutionnels de l'IA	18

4.1.	En Europe.....	18
4.2.	En Belgique	18
5.	Conclusion de l'introduction.....	19
C.	Méthode.....	20
1.	Recherche qualitative	20
2.	Échantillon.....	21
3.	Les outils de collecte de données.....	21
3.1.	Les entretiens semi-directifs	21
3.2.	Le guide d'entretien	22
3.3.	Échantillonnage théorique et évolution du guide d'entretien	23
3.4.	Le journal de bord.....	24
4.	Modalités d'analyse des données	24
4.1.	Analyse thématique.....	24
4.2.	En pratique.....	24
D.	Présentation des résultats.....	27
1.	Enseigner, certifier, former : défis de l'Université à l'ère des IA et de ChatGPT	27
1.1.	Les forces de l'Université à l'ère de l'IA	27
1.1.1.	L'Université comme moteur de l'engagement et garante de la certification des acquis	27
1.1.2.	La plus-value réflexive de l'Université.....	28
1.1.3.	La plus-value pédagogique de l'Université.....	29
1.2.	L'adaptation des modalités d'évaluation	30
1.3.	(Se) former et accompagner plutôt qu'interdire l'IA	31
1.4.	Le « retard » universitaire à l'ère de l'IA	33
1.4.1.	Un discours jugé injustifié par les enseignants.....	33
1.4.2.	Le danger de ce type de discours	34

2.	Impacts perçus de l'utilisation de ChatGPT dans les pratiques enseignantes.....	35
2.1.	ChatGPT comme expertise d'appoint face à l'expérience enseignante	35
2.2.	Le gain de temps et sa spirale infernale	35
2.3.	Appauvrissement cognitif ou soutien à la réflexion.....	38
3.	Entre calcul et créativité : la collaboration humain-ChatGPT	41
3.1.	La logique normative et statistique de l'IA.....	41
3.2.	Un "dialogue" de travail : corriger, reformuler, vérifier	42
3.2.1.	Un rôle critique de l'humain.....	42
3.2.2.	Rester maître de la production : appropriation, créativité, empreinte personnelle.....	43
4.	Encadrement éthique et responsabilité dans l'usage de ChatGPT	45
4.1.	La gestion des données : RGPD et données sensibles	45
4.2.	Le respect de la propriété intellectuelle.....	45
4.3.	Préserver le lien entre auteur et évaluateur	46
4.4.	La conscience de l'impact environnemental et l'utilisation de ChatGPT	47
E.	Interprétation et discussion	48
1.	L'externalisation cognitive : appauvrissement ou reconfiguration des compétences ?	49
2.	La nécessité d'une supervision critique	51
3.	L'Université contre l'obsolescence	52
4.	ChatGPT: outil de productivité ou catalyseur de surcharge ?.....	54
5.	Limites	54
F.	Conclusion et perspectives	56
G.	Bibliographie.....	57
H.	Annexes	68
I.	Abstract.....	81

Liste des figures et schématisations

Les figures et schématisations présentés en annexe ne figurent pas dans cette liste.

Figure 1 – Les quatre niveaux de risque des systèmes d'IA.....	18
Figure 2 – Le tableau des participants	21
Figure 3 – Le tableau à double entrée regroupant les verbatims des entretiens	25

A. Introduction générale

Genèse d'un questionnaire

1. Intérêt pour l'intelligence artificielle (IA) et ChatGPT

En 2023, le secteur de l'IA a enregistré en moyenne 236,3 millions de visites par mois (Sarkar, 2025), témoignant d'une croissance soutenue de sa fréquentation. Depuis son lancement en novembre 2022, l'IA ChatGPT suit cette tendance : en deux mois, elle a atteint 100 millions d'utilisateurs actifs (Hu, 2023) et cumulé 616 millions de visites (SimilarWeb, 2025).

Sur le plan scientifique, ChatGPT s'impose comme l'outil d'IA largement le plus abordé dans la base de données ERIC (2026). En mai 2026, parmi les 1 135 articles associant intelligence artificielle et enseignement supérieur, 16,47 % mentionnaient également ChatGPT ($n = 187$), contre 0,44 % pour Gemini ($n = 5$) et 0,18 % pour Google Translate ($n = 2$), seuls autres outils disposant d'un effectif suffisant pour permettre la comparaison (voir annexe I). Cette prépondérance dans la littérature scientifique témoigne de la centralité de ChatGPT dans les recherches actuelles. Toutefois, il s'agit d'un sujet émergent, offrant encore de nombreuses découvertes, notamment au regard des zones d'ombre présentées dans la suite.

2. Éclairage de la recherche

Les recherches sur ChatGPT dans l'enseignement supérieur montrent que les représentations des enseignants à l'égard de l'outil, détaillées dans l'introduction, sont ambivalentes : ils reconnaissent les bénéfices potentiels de l'IA, tout en restant vigilants face à ses limites et aux enjeux associés. Cette position partagée reflète leurs perceptions des potentialités et des limites de l'outil (Hua et al., 2024 ; Ray, 2023 ; Samsami, 2024), leur perception des impacts sur l'apprentissage et sur leurs pratiques (Stokel-Walker, 2022 ; Deng et al., 2025 ; Kosmyna et al., 2025), ainsi que leurs préoccupations éthiques (Ventayen, 2023 ; Hua et al., 2024 ; Akhmetshin et al., 2024), environnementales (Haque & Li, 2025 ; Morrison et al., 2025) et institutionnelles (Akhmetshin et al., 2024 ; Yang et al., 2025). Ces travaux éclairent les perceptions des enseignants, tout en laissant certaines dimensions à explorer plus en profondeur, comme le montre la section suivante.

3. Des zones d'ombre et de questionnements

Si la littérature met en lumière les bénéfices potentiels, les risques et limites de l'usage de l'IA dans l'enseignement supérieur, nous cherchons à approfondir la compréhension des nuances qui composent cette ambivalence. En d'autres termes, nous nous interrogeons sur la stabilité ou la variation des enjeux perçus de l'IA, en fonction des situations, des profils et des usages singuliers des enseignants.

Cette interrogation rejoint un constat plus large dans la littérature : plusieurs travaux récents soulignent la nécessité d'examiner plus finement les nuances et la variabilité des perceptions enseignantes face à l'IA. Buele et Llerena-Aguirre (2025) montrent que les perceptions des enseignants varient fortement selon les

contextes institutionnels (infrastructures, politiques, soutien organisationnel) et les profils professionnels (l'âge, la discipline, etc.). De leur côté, Verboom et al. (2025) soulignent que les discours enseignants sur l'IA sont profondément pluriels et traversés de nuances, d'ambivalences et de tensions, ce qui les conduit à appeler à une analyse fine et contextualisée de ces perceptions plutôt qu'à des généralisations simplificatrices. La variabilité du phénomène constitue donc un enjeu central de cette recherche : nous visons à rendre compte d'un continuum de perceptions, à partir de données empiriques sur la perception de ChatGPT, dans un contexte universitaire concret.

Au regard de ces constats, ce mémoire s'articule autour de la question de recherche suivante : « *Quelles sont les représentations des enseignants de l'Université de Liège à l'égard de l'utilisation de ChatGPT dans leurs pratiques professionnelles ?* » L'intérêt de cette question est développé dans la section suivante.

B. Introduction

1. Cadre sociologique et éducatif de l'intégration de l'IA

L'intégration de l'IA dans l'enseignement supérieur s'inscrit dans un contexte particulier. Pour commencer, la société contemporaine est souvent décrite comme **hypermoderne**. L'hypermodernité peut être comprise, selon l'auteur français Citot (2004), comme une amplification des dynamiques propres à la modernité, caractérisée par un phénomène « inflationniste » et une « accélération soudaine et radicale » (p. 186). Dans cette continuité, Rosa (2005/2013) décrit la modernité des sociétés occidentales industrialisées comme un régime d'accélération généralisée, affectant à la fois les processus technologiques, les dynamiques sociales et le rythme même de la vie quotidienne. Par ailleurs, Means (2019) montre que les technologies émergentes, en particulier l'IA et l'automatisation, sont aujourd'hui identifiées par les institutions internationales (OCDE, WED et McKinsey) comme des sources d'incertitude à venir. Elles nécessitent alors que l'éducation développe des compétences capables de répondre à ces transformations (Means, 2019). Dans cette perspective, l'éducation est envisagée comme un levier essentiel pour préparer les apprenants à évoluer dans un environnement numérique instable et imprévisible, en mobilisant des compétences adaptatives (Means, 2019).

De plus, l'essor de l'IA s'inscrit dans un contexte occidental marqué par un discours **technosolutionniste**. Celui-ci attribue aux technologies la capacité de résoudre des problèmes sociaux et, par extension, des problématiques éducatives (Morozov, 2013). Ce positionnement est largement porté par les entreprises de la Silicon Valley et est relayé par certains décideurs publics, notamment au sein de gouvernements occidentaux engagés dans des politiques d'innovation. Nous estimons que la Belgique peut être incluse dans cette dynamique, dans la mesure où elle développe une *Digital Strategy and Policy* visant à moderniser l'administration fédérale, à renforcer l'interopérabilité des services publics et à soutenir la transformation numérique (Service public fédéral (SPF) Stratégie & Appui, n.d.). La recherche anglo-saxonne met toutefois en évidence les limites des visions technosolutionnistes, en soulignant qu'elles tendent à occulter les conditions matérielles, institutionnelles et humaines nécessaires à une intégration effective des technologies éducatives (Morozov, 2013). Dans le champ de l'éducation, plusieurs travaux français montrent également que les politiques universitaires associent le numérique à des promesses d'efficacité, de modernisation ou d'innovation, sans toujours interroger les conditions concrètes d'apprentissage. En effet, Simonnot (2013) souligne que les discours institutionnels attribuent au numérique un pouvoir de transformation largement déconnecté des pratiques réelles. De leur côté, Lavielle-Gutnik et Massou (2013) mettent en évidence des injonctions à innover fondées sur des promesses souvent excessives, en décalage avec des usages qui s'avèrent parfois contraignants pour les enseignants.

Par ailleurs, le **déterminisme technologique**, selon lequel la technologie façonne inévitablement la société et les pratiques éducatives, demeure une conception encore présente dans la société nord-américaine (Feenberg, 2017). Bien que cette analyse ne soit pas explicitement étendue par l'auteur à d'autres espaces, elle peut être transposée aux sociétés occidentales industrialisées, notamment au regard des institutions (marchés capitalistes, administrations bureaucratiques, etc.) et des références théoriques européennes (Marx, Foucault, Arendt, etc.) mobilisées dans son article. Cette vision déterministe pourrait conduire à considérer que l'introduction d'outils numériques tels que ChatGPT entraînerait mécaniquement une transformation de l'école. Toutefois, Selwyn (2013) invite à dépasser cette lecture réductrice en soulignant, dans *Distances et médiations des savoirs*, que les usages du numérique s'inscrivent dans une véritable « écologie » institutionnelle (p. 2) articulée en trois niveaux imbriqués : le micro, renvoyant aux individus et à leurs pratiques ; le méso, correspondant aux contextes pédagogiques et institutionnels ; et le macro, englobant les cadres politiques et sociétaux. C'est ainsi l'interaction dynamique de ces trois niveaux qui conditionne à la fois l'adoption et les formes d'appropriation des outils numériques dans les milieux éducatifs, rappelant ainsi que la technologie ne transforme pas l'école par elle-même, mais à travers le filtre complexe des acteurs, des institutions et des contextes qui en médiatisent les usages. À une échelle plus large, Williamson et Hogan (2021) confirment cette perspective en montrant que, même dans les pays occidentaux où l'adoption des outils numériques est massive, celle-ci ne conduit pas automatiquement à des transformations pédagogiques durables : ces dernières demeurent incertaines, situées et profondément dépendantes des contextes institutionnels et politiques dans lesquels elles s'inscrivent.

Enfin, l'IA s'insère dans un contexte de **crise de l'éducation**, visible chez nos voisins français, où les missions enseignantes et les conditions d'exercice du métier connaissent une transformation profonde. D'une part, Dubet (dans Giust-Desprairies, 2010) souligne que l'école traverse une crise de légitimité, prise entre des attentes sociales contradictoires et des moyens insuffisants. Selon lui, les enseignants se trouvent ainsi contraints de répondre simultanément à des impératifs d'efficacité, de justice et de personnalisation, sans disposer des ressources institutionnelles nécessaires pour assumer ces missions, ce qui fragilise durablement leur capacité d'agir. D'autre part, dans l'enseignement supérieur, Musselin (2017) montre que la modernisation managériale des universités s'accompagne d'une intensification de la compétition et du travail académique, ainsi que d'une responsabilisation accrue des enseignants-chercheurs, sans pour autant que les ressources nécessaires pour faire face aux nouvelles exigences leur soient garanties.

2. ChatGPT dans le paysage de l'intelligence artificielle

Au-delà des dynamiques sociologiques et institutionnelles, il est nécessaire de situer ChatGPT dans le paysage plus large de l'IA.

2.1. Les intelligences artificielles génératives

Le terme « intelligence artificielle » englobe une large gamme de définitions en raison de sa nature interdisciplinaire (Staudt Willet, 2020). Toutefois, selon l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), une IA désigne un système automatisé capable, à partir de données et d'objectifs explicites ou implicites, de produire des résultats tels que des contenus, des recommandations ou des décisions, susceptibles d'avoir un impact sur des environnements physiques ou numériques (OCDE, 2024).

Si cette définition recouvre un large éventail de techniques, toutes les formes d'IA ne reposent pas sur les mêmes principes et ne remplissent pas les mêmes fonctions. Parmi celles-ci figurent notamment les intelligences artificielles génératives (GenAI ou IAG). Cette catégorie regroupe l'ensemble des modèles capables de produire de nouveaux contenus, tels que des textes, des images, des vidéos, des contenus audio ou encore du code informatique (OCDE, n.d.). ChatGPT s'inscrit dans cette catégorie, puisqu'il repose sur un modèle de langage génératif conçu pour produire des réponses textuelles adaptées aux requêtes des utilisateurs, bien que celles-ci puissent parfois être inexactes ou manquer de pertinence (Hua et al., 2024).

Les IAG occupent aujourd'hui une place centrale dans les usages numériques contemporains. Dans le secteur de l'enseignement supérieur, Dai et al. (2026) mettent en évidence, à partir d'une analyse bibliométrique menée sur 2 762 articles indexés dans la base *Web of Science* (2022-2025), une croissance exponentielle des publications consacrées à l'IAG, passant de quelques articles en 2022 à près de 2 000 travaux recensés fin 2025. Au-delà de la dynamique académique, cette diffusion se confirme également dans les usages sociotechniques. En effet, l'OCDE (2025a), sur la base d'un sondage international mené début 2025 auprès de 14 611 individus dans 14 pays, montre que plus d'un tiers des répondants peuvent être considérés comme des utilisateurs actifs d'outils d'IAG, définis comme les personnes déclarant un niveau d'usage élevé (score $\geq 7/10$) au cours des trois derniers mois (OCDE, 2025b). Cette utilisation apparaît particulièrement marquée chez les jeunes adultes, puisqu'environ trois quarts des personnes âgées de 16 à 24 ans déclarent avoir recours aux outils d'IAG (OCDE, 2025b), groupe au sein duquel nous postulons la présence majoritaire d'étudiants.

2.2. Les modèles GPT et le traitement du langage naturel

Les modèles GPT (*Generative Pre-trained Transformer*) constituent une famille de modèles de langage de grande taille (*Large Language Models*, LLM), entraînés sur d'importants corpus textuels afin de modéliser les structures et usages du langage humain (Quintans Júnior et al., 2023). Ils s'inscrivent dans le champ du

traitement automatique du langage naturel (*Natural Language Processing*, NLP), dont l'objectif est de doter les systèmes informatiques de la capacité à comprendre, interpréter et générer le langage humain (Jurafsky & Martin, 2025).

Le premier modèle GPT développé par *OpenAI* en 2018, GPT-1, représente un progrès majeur par rapport aux approches antérieures en NLP. Ces dernières étaient en effet limitées tant par leurs coûts élevés que par leurs performances, en particulier lorsqu'il s'agissait de produire des réponses précises ou de généraliser au-delà des situations rencontrées lors de l'entraînement du modèle (Yenduri et al., 2024). Tous ces modèles GPT reposent sur l'architecture *transformer*, présentée en annexe II, constituant la base technologique des GPT et, par extension, de ChatGPT (Yenduri et al., 2024).

2.3. ChatGPT : une interface conversationnelle

L'évolution successive des GPT (voir frise chronologique réalisée en annexe III), a conduit au lancement de ChatGPT par *OpenAI* en novembre 2022 (OpenAI, 2022). ChatGPT intègre un modèle GPT dans une interface conversationnelle. L'ajout de cette dimension transforme l'usage du modèle : le GPT n'est plus seulement un système de génération de texte, mais devient un agent capable d'échanger, de suivre un fil de discussion et d'adapter ses réponses au contexte fourni par l'utilisateur (Roumeliotis & Tselikas, 2023).

L'évolution technique de ChatGPT, conjuguée à son utilisation massive par le grand public (*cf.* : introduction générale) dès sa sortie, contribue à expliquer la place centrale qu'il occupe aujourd'hui dans les usages numériques. Cette dynamique soulève toutefois une question essentielle : comment cette technologie est-elle perçue par ses utilisateurs, et quels constats scientifiques émergent quant à ses usages et à ses effets ?

3. Perceptions et constats scientifiques relatifs à l'utilisation de ChatGPT

3.1. Usages, limites et enjeux généraux de ChatGPT

L'utilisation de l'IA et de ChatGPT s'inscrit dans un ensemble large de secteurs et de pratiques. Cette partie s'intéresse au *chatbot*, tel qu'il se déploie dans différents secteurs d'activité, dont l'enseignement, sans toutefois s'y limiter.

3.1.1. Capacités fonctionnelles et interactionnelles

Selon Hua et al. (2024) et Farrokhnia et al. (2024), ChatGPT se distingue par sa capacité à produire des réponses instantanées, cohérentes et adaptées au contexte. En effet, ce dernier réutilise les informations fournies dans les échanges précédents et ajuste sa réponse au prompt, ce qui lui permet de maintenir une certaine continuité conversationnelle. Il propose ainsi des réponses qui suivent une logique interne et s'inscrivent dans la continuité de la question posée (Hua et al., 2024 ; Farrokhnia et al., 2024). De plus, ChatGPT reproduit des formes d'interactions proches de celles d'une conversation humaine, ce qui peut donner aux utilisateurs l'impression d'un échange naturel et fluide (Zhu et al., 2023 ; Farrokhnia et al., 2024).

3.1.2. Limites de fiabilité

Au-delà de leurs capacités, les modèles d'IAG présentent également plusieurs limites concernant la fiabilité et la cohérence des réponses. À cet égard, Hua et al. (2024) montrent que les écrits de ChatGPT, bien qu'en apparence justes, sont parfois incorrects ou dénués de sens. Les auteurs qualifient ces erreurs d'« hallucinations » (Hua et al., 2024, p.212). Baidoo-Anu et Owusu Ansah (2023) expliquent ce phénomène par le fonctionnement même du modèle, fondé sur la prédiction statistique de mots, l'empêchant d'avoir une véritable compréhension critique des informations. De plus, ces hallucinations, qu'il s'agisse de références bibliographiques inventées ou de réponses factuellement fausses, ne sont pas toujours facilement détectables (Ray, 2023). Hua et al. (2024) éclairent ce processus en montrant que les contenus générés par ChatGPT, bien que formellement convaincants sur les plans grammatical et sémantique, peuvent être erronés ou dépourvus de sens. C'est précisément cette apparente crédibilité qui rend les erreurs difficiles à repérer, favorisant leur réutilisation et leur diffusion par les utilisateurs, et augmentant ainsi le risque de propagation de fausses informations (Hua et al., 2024 ; Ray, 2023).

Ensuite, les réponses produites par ChatGPT dans des domaines spécialisés révèlent une compréhension limitée des exigences techniques propres à ces champs. Samsami (2024) le démontre par une méthodologie expérimentale contrôlée, comparant les réponses du modèle aux standards de l'*OSHA (Occupational Safety and Health Administration)*, l'organisme américain chargé de définir et d'appliquer les normes de sécurité et de santé au travail, à l'aide de l'erreur relative, une métrique quantifiant l'écart entre les réponses produites et les données de référence. Si ChatGPT formule des réponses linguistiquement cohérentes, celles-ci peuvent néanmoins s'avérer erronées ou incomplètes. Par exemple, pour l'identification des dangers liés aux ouvertures de sol, le modèle présente, sans optimisation de la requête, un taux d'erreur de 25 % par rapport aux normes de l'OSHA, omettant des éléments critiques malgré une réponse en apparence structurée (Samsami, 2024). Ce résultat suggère que des requêtes portant sur d'autres champs disciplinaires nécessitant une expertise pointue pourraient se heurter à des limites comparables.

Enfin, la génération de texte est sujette à divers biais (Hua et al., 2024), qu'ils soient culturels et raciaux (Kasneci et al., 2023), de genre, linguistiques (Ghosh & Caliskan, 2023), temporels ou politiques (Hua et al., 2024 ; Rozado, 2023 ; Rutinowski et al., 2024). Bender et al. (2021) rappellent que ces biais proviennent des corpus d'entraînement eux-mêmes, porteurs de représentations humaines biaisées.

3.1.3. Enjeux éthiques liés à son utilisation

Au-delà de ces limites de fiabilité, l'usage de ChatGPT soulève également plusieurs enjeux éthiques. Pour commencer, la protection de la vie privée constitue l'un des points fréquemment soulevés. Akhmetshin et al. (2024) ainsi que Hua et al. (2024) soulignent que la collecte croissante de données fait peser un risque accru sur la vie privée des utilisateurs. Selon Akhmetshin et al. (2024), cette vulnérabilité s'explique par la capacité

de ChatGPT à exploiter de vastes volumes de données, susceptibles d'inclure des informations sensibles échappant au contrôle des individus. Ce risque est renforcé par le constat que certains systèmes peinent encore à assurer une protection effective des informations personnelles, en particulier lorsque les projets impliquent des données sensibles telles que des contrats ou des factures (Samsami, 2024).

Ensuite, l'impact environnemental constitue également un enjeu éthique majeur. En effet, l'entraînement de ChatGPT génère une empreinte carbone significative (Hua et al., 2024 ; Haque & Li, 2025). À ce sujet, Morrison et al. (2025) évaluent que des modèles comme OLMo ou Llama, appartenant à la même famille de LLM que ChatGPT et reposant sur des architectures comparables, ont généré environ 493 tonnes de CO₂ et ont consommé près de 2,8 millions de litres d'eau sur l'ensemble du processus de création des modèles (englobant la production du matériel, les tests préliminaires et l'entraînement définitif d'une famille complète de modèles avant leur première publication). Haque et Li (2025) rappellent quant à eux que l'impact environnemental ne se limite pas à l'entraînement du modèle : chaque interaction avec l'outil mobilise des serveurs énergivores, contribuant à la consommation globale. Ces impacts accentuent le réchauffement climatique et la pression sur les ressources naturelles, soulignant l'importance d'intégrer des considérations éthiques dans le développement durable et l'usage de l'IA (Vinuesa et al., 2020).

Enfin, la collecte croissante de données soulève des inquiétudes au regard du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) (Union européenne, 2016/679). À titre d'exemple, l'autorité italienne de protection des données a identifié plusieurs violations du RGPD commises par ChatGPT. Ces manquements concernaient notamment la collecte illicite de données personnelles ou le traitement de données inexacts. Cela l'a conduite à imposer, avec effet immédiat, une limitation provisoire du traitement des données des utilisateurs italiens par le *chatbot*. Cette mesure, bien que formulée en termes de limitation du traitement, a eu pour conséquence pratique de rendre le service temporairement inaccessible en Italie (*Garante per la protezione dei dati personali*, 2024).

3.2. Les implications institutionnelles, éthiques et pédagogiques de l'IA à l'Université

Après avoir présenté les usages généraux de ChatGPT ainsi que ses limites et enjeux éthiques, il convient d'examiner plus spécifiquement son intégration dans le contexte universitaire. Comme le souligne le Gouvernement du Québec (2025), l'essor rapide des IAG transforme les pratiques pédagogiques et impose aux enseignants de nouveaux défis et responsabilités, entre opportunités et préoccupations. Cette section analyse les implications institutionnelles, éthiques et éducatives de cette technologie dans l'enseignement supérieur.

3.2.1. Enjeux institutionnels

Plusieurs facteurs structurels freinent l'intégration de l'IA dans les Universités. Akhmetshin et al. (2024), dans leur synthèse conceptuelle sur l'usage de l'IA dans l'enseignement supérieur, soulignent la médiocrité des infrastructures technologiques, l'accès limité aux données, le manque de soutien institutionnel, la rareté des ressources essentielles et un déficit de savoir-faire technologique. Selon eux, ces obstacles sont particulièrement marqués dans les pays en développement (Akhmetshin et al., 2024). Yang et al. (2025), à partir de l'analyse des réponses de 272 membres du personnel d'une université appartenant au Russell Group, prolongent ce constat en identifiant d'autres contraintes. Parmi celles-ci figurent le manque de financement permettant l'accès aux versions premium des outils d'IA ainsi que les restrictions de licences imposant l'usage d'outils jugés moins performants. À titre d'exemple, le personnel exprime dans l'étude une frustration face à l'obligation d'utiliser Microsoft Copilot, seul outil autorisé pour des raisons de sécurité, alors qu'il est fréquemment perçu comme inférieur à des modèles concurrents tels que ChatGPT (Yang et al., 2025).

3.2.2. Enjeux éthiques

3.2.2.1. Le plagiat

Au-delà des enjeux institutionnels, l'usage de l'IA soulève également plusieurs préoccupations éthiques dans l'enseignement supérieur. La première concerne le respect de l'intégrité académique, notamment à travers le plagiat. Cette fraude est d'autant plus problématique qu'elle demeure difficile à détecter. Ventayen (2023) l'illustre à travers une expérimentation consistant à générer des textes avec ChatGPT, puis à les soumettre au logiciel *Ouriginal*, développé par *Turnitin*. Le taux de similarité, utilisé par ce logiciel, indique dans quelle mesure un texte ressemble à d'autres documents déjà présents dans sa base de données : un score faible signifie que le texte comporte peu de ressemblances avec des contenus existants. Or, Ventayen (2023) montre que les productions du *chatbot* y affichent des taux extrêmement faibles, parfois nuls, y compris lorsqu'elles paraphrasent des travaux existants. Ainsi, les textes générés par l'IA étaient considérés comme exempts de plagiat, à tort. Ventayen (2023) conclut que cette capacité à contourner les systèmes de détection constitue une menace directe pour l'intégrité académique. Cette difficulté de détection est également mise en évidence par Aljuaid (2024) dans sa revue systématique fondée sur l'analyse thématique de 43 études sélectionnées selon la méthode PRISMA. L'auteur montre en effet que les outils de GenAI produisent des contenus « élusifs » (p. 32), c'est-à-dire particulièrement difficiles à identifier comme étant générés par une IA.

Il convient toutefois de rappeler que ces résultats reposent exclusivement sur des textes rédigés en anglais. À notre connaissance, une seule « étude » comparative portant sur des productions en français a été recensée. Elle suggère que la précision moyenne des outils de détection de plagiat passerait de 79 % en anglais à 68 % en français, les systèmes étant majoritairement optimisés pour la langue anglaise (IA42, 2025). Toutefois, les

limites méthodologiques de cette étude, notamment quant à la constitution du corpus et aux critères d'évaluation retenus, ne permettent pas d'en tirer des conclusions pleinement robustes.

L'opacité de la détection des textes générés par IA soulève par ailleurs des défis majeurs pour l'évaluation académique, dans la mesure où celle-ci ne reflète plus nécessairement les compétences réelles des étudiants (Aljuaid, 2024 ; Cotton et al., 2024). En effet, les étudiants disposant de ces outils peuvent produire des travaux de haute qualité avec un effort minimal, bénéficiant ainsi d'un avantage injuste par rapport à leurs pairs qui n'y ont pas accès (Cotton et al., 2024). Les notes attribuées ne mesurent alors plus uniquement les compétences des étudiants, mais aussi leur capacité à mobiliser des technologies avancées (Cotton et al., 2024).

3.2.2.2. *La propriété intellectuelle*

L'intégration des *chatbots* soulève également plusieurs défis éthiques et juridiques, notamment en matière d'intégrité académique et de protection des droits intellectuels. D'une part, les textes générés par ChatGPT s'appuient sur de vastes corpus d'entraînement dont les sources ne sont pas toujours connues, ce qui peut faire peser un risque de violation du droit d'auteur (Hua et al., 2024). D'autre part, la question de la paternité intellectuelle se pose : bien que ChatGPT puisse produire des contenus pertinents, il ne répond pas aux critères définis par l'*International Committee of Medical Journal Editors* (ICMJE, 2025) pour être reconnu comme auteur, dans la mesure où il ne peut ni assumer la responsabilité scientifique d'un texte ni en valider une version finale, deux conditions pourtant essentielles à la reconnaissance d'une contribution intellectuelle (Hua et al., 2024).

3.2.3. Risques éducatifs

Au-delà des enjeux institutionnels et des questions de propriété intellectuelle, l'usage de l'IA dans l'enseignement supérieur soulève également des préoccupations d'ordre cognitif et pédagogique. Les inquiétudes exprimées par les enseignants constituent un premier signal d'alerte. Dans le questionnaire à réponse ouverte de Constantinou (2024), un répondant souligne qu'une dépendance excessive aux outils d'IA pourrait appauvrir la créativité et la richesse intellectuelle du monde académique. De plus, Stokel-Walker (2022) rapporte dans *Nature* les propos de Sandra Wachter, professeure à l'*Oxford Internet Institute*, qui s'inquiète du risque de voir les étudiants externaliser non seulement leurs tâches d'écriture, mais aussi une partie de leur réflexion, au point de potentiellement freiner leur développement cognitif.

Ces préoccupations s'inscrivent dans un ensemble plus large de travaux empiriques analysant les effets du numérique sur les processus d'apprentissage. Tout d'abord, Sparrow et al. (2011) ont mis en évidence le « *Google effect* » : face à une information accessible en ligne, les individus mémorisent moins le contenu

lui-même que l'endroit où le trouver. Risko et Gilbert (2016) qualifient ce phénomène d'« externalisation cognitive » (*cognitive offloading*, p.2).

Avec l'émergence des modèles de GenAI, ces dynamiques s'intensifient et prennent une forme nouvelle. La méta-analyse systématique de Deng et al. (2025) montre que l'usage de ChatGPT en contexte d'apprentissage réduit significativement l'effort mental requis pour accomplir certaines tâches. Cette conclusion repose sur 69 études quantitatives publiées entre décembre 2022 et août 2024, sélectionnées selon les critères PRISMA. Les auteurs rapportent un effet négatif significatif sur l'effort mental ($g^+ = -0,675$), indiquant une diminution modérée à relativement importante (cf. : repères de Cohen (1988)) de ce dernier lorsque l'IA est utilisée, par rapport à une condition sans IA (Deng et al., 2025). Néanmoins, les résultats de cette même étude apportent une nuance majeure : parallèlement à cette baisse d'effort, les étudiants ayant utilisé ChatGPT présentent une performance académique plus élevée que ceux du groupe contrôle ($g^+ = 0,712$), ainsi que de meilleures propensions à la pensée de haut niveau, telles que la réflexion critique et la résolution de problèmes ($g^+ = 0,703$). Selon les Deng et al. (2025), ces gains suggèrent que l'IA peut soutenir des processus cognitifs complexes, ce qui tend à tempérer les craintes d'une dégradation systématique de la pensée de haut niveau (pensées critique, créative, réflexive, computationnelle et résolution de problème).

Toutefois, ces résultats plus positifs sont nuancés par l'étude préliminaire « *Your Brain on ChatGPT* » de Kosmyna et al. (2025). En effet, les auteurs ont mis en évidence une réduction de la connectivité du réseau fronto-pariétal (impliqué dans le contrôle exécutif et la mémoire de travail) lors de tâches réalisées avec l'assistance de l'IA. Bien que nécessitant réplcation, ces données suggèrent un encodage plus superficiel de l'information. Kosmyna et al. (2025) évoquent également le risque d'une « dette cognitive » (p. 1), entendue comme l'accumulation progressive de déficits d'apprentissage lorsque les étudiants contournent de manière répétée l'effort intellectuel en s'appuyant sur l'IA.

Dans ce contexte, Ancil (2025), dans un billet publié par l'Université de Montréal, souligne que la formation universitaire doit rester vigilante face à la transformation rapide de l'environnement cognitif induite par l'IA. Selon lui, les personnes étudiantes, dont le développement intellectuel est encore en cours, sont en effet particulièrement vulnérables à ses effets.

Enfin, au-delà de ses effets sur les processus cognitifs individuels, le recours à l'IA tend également à réduire la place des interactions humaines dans l'expérience d'apprentissage. Or, Baidoo-Anu et Owusu Ansah (2023) montrent que cette absence peut priver certains étudiants d'une relation pédagogique authentique, dont la qualité constitue pourtant un facteur déterminant de la réussite éducative : des interactions de qualité renforcent l'engagement et améliorent les performances (Sun et al., 2022), tandis que de bonnes relations avec les enseignants stimulent la motivation et favorisent la réussite (Daoudi, 2024).

4. Les encadrements institutionnels de l'IA

Ainsi, l'essor des GenAI, et en particulier de ChatGPT, pose de nouveaux défis à différents niveaux institutionnels. Les autorités européennes, les instances nationales et les établissements d'enseignement supérieur sont dès lors amenés à réfléchir à leur encadrement.

4.1. En Europe

Dans ce cadre, l'Union européenne a adopté un cadre réglementaire transversal visant l'ensemble des usages de l'IA. L'*AI Act* constitue ainsi la première régulation en la matière, classant les systèmes d'IA en quatre niveaux de risque (*EU Artificial Intelligence Act*, 2024) repris à la figure 1.

1 Risque inacceptable	2 Haut risque	3 Risque limité	4 Risque minimal
Systèmes interdits tels que l'IA manipulatoire, la notation sociale ou la catégorisation biométrique de données sensibles.	Systèmes autorisés sous conditions strictes (ex : système de gestion de risques) dans des domaines sensibles (santé, éducation, etc.).	Les chatbots et les contenus générés par l'IA doivent être clairement identifiés.	Les systèmes courants (filtres antispam, IA dans les jeux vidéos, etc) ne sont pas soumis à des obligations spécifiques, à l'exception des exigences générales applicables à tout fournisseur.

Figure 1 – Les quatre niveaux de risque des systèmes d'IA

4.2. En Belgique

Dans le prolongement de ce cadre européen, les universités belges ont développé leurs propres dispositifs d'encadrement. La présente section se concentre sur celui de l'ULiège.

La charte de l'ULiège (2023) définit les GenAI comme « une nouvelle génération d'outils informatiques capables de singer certains aspects de l'intelligence humaine » (p. 1). Par ailleurs, ChatGPT, unique IA mentionnée dans l'ensemble de la charte, est intégrée dans un large éventail d'applications, notamment les cours, les travaux, les examens et les rapports. Cette charte se veut évolutive : elle s'adapte aux avancées technologiques et aux pratiques académiques. Plutôt qu'une interdiction, l'ULiège (2023) prône une utilisation réfléchie, critique et transparente de l'IA, la reconnaissant comme un outil pédagogique enrichissant, s'il est employé de manière éclairée. Plus précisément, son utilisation est autorisée pour l'amélioration des textes (grammaire et orthographe) ainsi que pour la recherche d'informations. En revanche, s'approprier un travail réalisé par l'IA ou y avoir recours lorsque son usage a été explicitement interdit est proscrit. En outre, les enseignants peuvent exiger que l'utilisation de l'IA soit détaillée dans un document annexe à chaque travail soumis. Enfin, l'ULiège (2023) précise qu'elle considère que les étudiants de l'institution doivent être capables de dépasser l'IA dans leurs argumentations, justifications et analyses critiques, mais aussi dans la précision atteinte dans leurs écrits.

5. Conclusion de l'introduction

Cette introduction, centrée sur la question : « *Quelles sont les représentations des enseignants de l'Université de Liège à l'égard de l'utilisation de ChatGPT dans leurs pratiques professionnelles ?* », montre d'abord que le contexte de cette étude s'inscrit dans une société hypermoderne, traversée par des discours technosolutionnistes, des représentations déterministes de la technologie et une crise de l'éducation. Dans ce cadre, ChatGPT révèle simultanément des opportunités pédagogiques réelles et des limites de fiabilité, ainsi que des enjeux éthiques, institutionnels et éducatifs qui interrogent son utilisation dans le milieu universitaire et, plus largement, dans la société. Par ailleurs, l'analyse des cadres institutionnels indique que des dispositifs sont mis en place pour tenter d'encadrer ces usages.

Afin de clarifier les fondements conceptuels de la question de recherche, il convient de préciser le sens du terme « **représentation** ». Selon Piaget (1945), il renvoie à la reconstruction intérieure de la réalité permettant à l'esprit de l'interpréter. Johnson-Laird (1983) le conceptualise sous la forme de *mental models*, des structures cognitives mobilisées pour raisonner et comprendre le monde. Ces approches, centrées sur les processus cognitifs individuels, peuvent toutefois être complétées par une perspective psychosociale dans laquelle les représentations sont envisagées comme des systèmes de valeurs, d'idées et de pratiques socialement construits (Moscovici, 1961/1976). Les représentations constituent alors une forme de connaissance partagée contribuant à la construction d'une réalité commune (Jodelet, 1997). Par ailleurs, l'expression « **pratique professionnelle** » désigne le savoir-faire propre à l'exercice d'un métier (De Robertis, 2013). Dans ce mémoire, l'attention se porte plus spécifiquement sur les pratiques déclarées, entendues comme les discours produits par les enseignants à propos de leurs actions passées ou envisagées (Clanet & Talbot, 2012). C'est le « dire sur le faire » (Clanet, 2001, p.328).

Cette recherche adopte une visée compréhensive des représentations singulières des enseignants de l'ULiège dans leurs contextes professionnels à l'ère de l'IA. Le terme « enseignants » renvoie ici à des professionnels engagés dans un travail collectif d'étude, d'expression, de mise en situation et de transmission du savoir, mobilisant des stratégies et des gestes didactiques pour en permettre l'appropriation par les étudiants (Collectif didactique pour enseigner, 2020), et dont la pratique inclut également une activité de recherche. Le présent travail mobilise une méthodologie, présentée ci-après, adaptée à l'exploration de la question de recherche.

1. Recherche qualitative

Cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative, choisie pour sa capacité à appréhender en profondeur les pratiques et les représentations des acteurs, ainsi que pour la possibilité de mobiliser des démarches inductives (Anadón & Savoie-Zajc, 2009 ; Blais & Martineau, 2006).

L'intérêt heuristique des données qualitatives réside notamment dans leur complexité, leur flexibilité et leur sensibilité au contexte social et culturel (Anadón & Savoie-Zajc, 2009). Leur complexité tient à la multiplicité des significations que les acteurs attribuent à leurs pratiques et à leurs représentations, lesquelles se construisent dans une interaction constante entre actions, interprétations et contexte (Anadón & Savoie-Zajc, 2009). Ainsi, les données ne sont pas envisagées comme des éléments isolés, mais comme des productions situées, ancrées dans des contextes spécifiques et porteuses de sens. Par ailleurs, la flexibilité des discours recueillis, qui varient en fonction des situations et des contextes, rejoint l'idée d'un « design émergent » (Anadón & Guillemette, 2006, p. 28), selon laquelle la démarche de recherche se construit progressivement à partir des données collectées. Le processus de recherche repose ainsi sur une logique d'ajustement continu, fondée sur le dialogue, la réflexion critique et l'interaction entre le chercheur et les participants (Anadón & Guillemette, 2006).

Ensuite, l'approche qualitative se justifie également par la priorité donnée à la profondeur de compréhension plutôt qu'à la quantification des données (Dionne, 2018). L'objectif de cette recherche n'est pas de mesurer de manière standardisée ce que chaque enseignant fait ou pense, mais plutôt de saisir le phénomène (exprimé au travers de la question de recherche) dans toute sa complexité, telle que pensée par Anadon et Savoie-Zajc (2009).

Enfin, cette approche permet de mobiliser des démarches inductives (Anadón & Savoie-Zajc, 2009 ; Blais & Martineau, 2006). L'induction consiste à passer de l'observation de faits particuliers (expériences, événements) à la formulation d'idées ou de théories par généralisation, plutôt que par la vérification d'un cadre théorique préétabli (Blais & Martineau, 2006). Ce processus vise à identifier des éléments du discours ou des thèmes qui n'ont pas nécessairement été pressentis au départ de l'étude (Dionne, 2018). Ce processus inductif est précisé dans la section 3.

2. Échantillon

Les caractéristiques des neuf participants de l'étude sont présentées dans le tableau de la Figure 2. Ceux-ci ont été contactés via une lettre de recrutement, disponible en annexe IV.

	Prénom d'emprunt	Faculté	Tranche d'ancienneté
1	Daphné	Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education	30- 39 ans
2	Thomas	Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education ; Médecine	30-39 ans
3	Simon	Sciences	0-9 ans
4	Fabien	Médecine	20-29 ans
5	Élise	Médecine	0-9 ans
6	Romane	Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education	20-29 ans
7	Maxence	Architecture	40-49 ans
8	Gaspard	Sciences sociales	30-39 ans
9	Sam	Sciences sociales	20-29 ans

Figure 2 – Le tableau des participants

3. Les outils de collecte de données

3.1. Les entretiens semi-directifs

L'intérêt porté dans ce travail aux représentations des enseignants de l'ULiège a rendu nécessaire un recueil de données fondé sur des échanges directs avec eux. Dans ce cadre, l'entretien constitue un espace d'échange particulièrement riche, dans lequel l'écoute active, l'empathie et la reconnaissance des savoirs, qu'ils proviennent de l'expérience ou de la recherche, jouent un rôle essentiel (Imbert, 2010).

Plus précisément, c'est l'entretien semi-dirigé (De Ketele & Roegiers, 2015) qui a été privilégié dans cette recherche. Celui-ci permet d'éviter de contraindre ou d'orienter excessivement les réponses des participants, tout en offrant la possibilité de recueillir des données approfondies (Romelaer, 2005). Cette technique d'entretien permet d'orienter certains thèmes généraux associés au phénomène étudié afin d'en creuser des aspects spécifiques, tout en laissant une liberté de parole suffisante aux enseignants interrogés. L'entretien semi-dirigé a ainsi permis, comme le propose Mucchielli (2002), « à l'interviewé la liberté de parcourir comme il l'entend la question ouverte qui lui est posée » (p. 109).

Le recours à ce type d'entretien repose sur l'établissement d'une relation de confiance entre le chercheur et l'informateur (Imbert, 2010). La signature des documents éthiques validés par la CVE (Comité de Vigilance Éthique, annexe V), ainsi que le rappel du respect de la confidentialité en début de chaque entretien, ont, selon nous, contribué à l'instauration de ce climat de confiance. De plus, le style conversationnel qui caractérise l'entretien semi-dirigé vise à favoriser un rapport d'égalité entre le chercheur et la personne interviewée (Blanchet & Gotman, 2010). Pour ce faire, le travail a été présenté oralement comme une démarche de

recherche, et non comme un travail étudiant, afin de limiter les effets de hiérarchisation susceptibles d'influencer la parole des participants.

Malgré ces apports, la dynamique interactionnelle propre à l'entretien peut générer différents biais, liés au dispositif d'enquête, à la position sociale respective du chercheur et du répondant, ou encore au contexte dans lequel l'entretien se déroule (Poupart, 1997). Par exemple, un biais de désirabilité sociale peut conduire les participants à présenter leurs pratiques sous un jour plus favorable ou à minimiser certaines difficultés (Romelaer, 2005). Comme le recommande Romelaer (2005), des « relances facilitantes » (p. 132) ont été mobilisées afin de limiter ce biais. Celles-ci consistaient notamment à rappeler que les difficultés ou les doutes rencontrés et exprimés constituent une composante normale (Romelaer, 2005). Par exemple, lorsqu'un enseignant estimait avoir peu d'expérience lors de nos entretiens, les expériences déjà vécues ont été valorisées afin d'encourager la poursuite du discours (Élise, entretien 5, verbatim 6).

Pour finir, l'entretien semi-dirigé permet de concilier flexibilité et structure, tout en garantissant une durée raisonnable et en autorisant des inférences modérées (De Ketele & Roegiers, 2015). Afin d'opérationnaliser ce dispositif, un guide d'entretien a été élaboré pour structurer la collecte des données tout en laissant une marge d'adaptation aux échanges. Celui-ci est présenté dans la section suivante.

3.2. Le guide d'entretien

Pensé dès l'origine comme un outil souple et évolutif, le guide d'entretien oriente la discussion autour de thématiques définies par le chercheur (Boudreault & Cadieux, 2018). Il vise à encourager un échange authentique, fondé sur l'attention, l'écoute, la patience et la curiosité envers l'Autre, afin de saisir sa vision singulière du phénomène étudié (Imbert, 2010). Il constitue ainsi un fil conducteur structurant, organisé autour de thématiques plutôt que de questions fermées ou trop directives, conformément aux recommandations de De Ketele et Roegiers (2015) ainsi que de Savoie-Zajc et Karsenti (2018), dans le but d'éviter une approche trop rigide et excessivement guidée. Ces thématiques servent de repères pour relancer ou approfondir certains éléments évoqués spontanément par les répondants (De Ketele & Roegiers, 2015 ; Romelaer, 2005).

La flexibilité du guide d'entretien (De Ketele & Roegiers, 2015) se manifeste notamment par la possibilité d'adapter les thèmes abordés, d'en omettre certains lorsque les réponses ont déjà été apportées, ou encore d'ajouter des questions de relance au fil de l'échange (Mucchielli, 2002). Dans le cadre de ce travail, le guide d'entretien n'a jamais été suivi de manière strictement séquentielle et certains thèmes ont été volontairement écartés lorsqu'ils apparaissaient peu pertinents au regard du discours et de l'expérience des enseignants. Par exemple, un enseignant n'utilisant ChatGPT que de manière anecdotique n'a pas été interrogé sur les éventuels gains de temps, la possible dépendance ou encore l'apport de l'outil dans le soutien à la réflexion.

3.3. Échantillonnage théorique et évolution du guide d'entretien

Dans le prolongement de cette conception flexible de l'entretien semi-dirigé, il convient d'examiner la manière dont le guide d'entretien a évolué au cours du recueil de données. Bien que centré sur la question de recherche, le **premier guide** (voir annexe VI) se voulait principalement exploratoire. Il abordait un large éventail de thématiques, tout en comportant des questions balises. Celles-ci étaient avant tout destinées à nous fournir un cadre rassurant pour l'entretien, sans pour autant être posées telles quelles. En pratique, les questions ont été formulées en lien direct avec les propos des enseignants, afin de préserver la spontanéité et la fluidité de l'échange.

Cependant, la rédaction des premiers résultats a mis en évidence une richesse de données particulièrement importante, difficilement compatible avec les contraintes de volume imposées par le mémoire. Dès lors, certaines thématiques ont été écartées dans le **deuxième guide**, ce qui a conduit à un resserrement de la question de recherche. Ce processus d'échantillonnage théorique (Mucchielli et al., 2009) a notamment exclu les usages pratiques de ChatGPT ainsi que les avantages et inconvénients strictement fonctionnels de l'outil afin de privilégier les dimensions relatives aux perceptions des enseignants. Par ailleurs, les premiers entretiens ont permis d'identifier de nouvelles pistes de réflexion, notamment autour de l'évolution du métier d'enseignant à l'ère de l'IA, en écho à l'ouvrage *Ne faites plus d'études ! Apprendre autrement à l'ère de l'IA* de Laurent Alexandre et Olivier Babeau (2025). Bien qu'il n'ait pas été utilisé comme une source scientifique, ce livre a servi d'indicateur du discours actuel sur l'IA et ChatGPT, et a permis d'identifier des nouveaux aspects à investiguer plus en profondeur.

Ensuite, un **troisième guide** a été élaboré à partir de l'analyse des premiers résultats rédigés, dans le but d'identifier les points nécessitant davantage de précision ou de nuance. Cette version s'est toutefois révélée plus directive. Or, un guide trop structuré peut introduire un risque de rigidité et empêcher le chercheur d'accueillir pleinement les éléments inattendus issus du terrain (Thompson, 1980). Braun et Clarke (2006) ajoutent dans la même idée qu'un guide trop centré sur des thèmes préconçus peut restreindre l'analyse aux catégories identifiées a priori et conduire à négliger certains éléments émergents dans les données. Afin de préserver l'ouverture des entretiens, un **quatrième guide** a été ainsi rapidement conçu, combinant une structuration thématique liée à la présentation des résultats et un nombre limité de questions balises, permettant de soutenir l'échange sans en restreindre la liberté.

Sur le plan méthodologique, la démarche adoptée s'inscrit dans une logique d'induction modérée, telle que définie par Savoie-Zajc (2004). Ce type d'approche repose sur l'utilisation de définitions conceptuelles issues de la littérature afin de baliser initialement le phénomène étudié, tout en laissant une place centrale à l'émergence des données empiriques, susceptibles d'enrichir, de nuancer ou de transformer la grille d'analyse initiale (Savoie-Zajc, 2004). Dans cette recherche, l'Introduction ainsi que les différentes lectures,

réalisées au travers des recherches (ERIC, Google Scholar, ULiège library, ChatGPT), ont constitué les points d’ancrage nécessaires à la structuration du guide d’entretien. Toutefois, la collecte et l’analyse progressive des données ont permis de faire évoluer ce guide, en y intégrant des dimensions émergentes qui n’avaient pas été anticipées initialement.

3.4. Le journal de bord

Un journal de bord a également été utilisé dans le cadre de ce mémoire. C’est un outil (Baribeau, 2005) qui est constitué de traces écrites sur ce qui a été vécu : des idées, les lectures ou encore les émotions, en précisant la temporalité ou encore les personnes présentes lors de ces moments et découvertes (Deslauriers, 1991 ; Baribeau, 2005). Il permet de se souvenir de divers éléments (Savoie-Zajc, 2004 ; Lejeune, 2016) ou encore d’articuler les données, leur analyse et leur interprétation, d’adopter un regard métacognitif sur la posture adoptée en tant que chercheur (Baribeau, 2005), mais aussi de prendre conscience de certains préjugés ou attentes, d’expliciter, d’élaborer, de formaliser et de conceptualiser (de manière intermédiaire) sa pensée (Lejeune, 2016).

4. Modalités d’analyse des données

4.1. Analyse thématique

L’analyse des données a été réalisée à l’aide d’une analyse thématique, une méthode systématique visant à synthétiser les propos recueillis et à traiter l’ensemble du corpus de manière rigoureuse (Paillé & Mucchielli, 2021). Cette approche consiste à structurer les données autour de thèmes centraux, en identifiant, regroupant et analysant les thèmes émergents issus du matériau qualitatif. Paillé et Mucchielli (2021) expliquent que le thème renvoie à ce qui est abordé dans un extrait du corpus, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos analysés (Paillé & Mucchielli, 2021). L’analyse thématique permet ainsi d’aller « au-delà » des données brutes pour en dégager le sens, en mettant en lumière les nuances et les relations implicites entre représentations, actions et interprétations (Blais & Martineau, 2006).

Cette démarche s’inscrit dans une approche qui vise à « rendre compte de manière objective des expériences, du sens et de la réalité des phénomènes étudiés » (Macq & Parotte, 2025, p. 267). Dans ce cadre, l’analyse thématique constitue un outil privilégié pour repérer les thèmes essentiels permettant d’éclairer cette réalité à partir des propos des personnes interrogées (Macq & Parotte, 2025).

4.2. En pratique

Pour illustrer concrètement cette démarche analytique, la présente section décrit les étapes suivies lors du traitement des données et de la mise en œuvre de l’analyse thématique. Pour commencer, les enregistrements audio des entretiens ont été **écoutés et transcrits** à l’aide du logiciel d’IA *TurboScribe* (l’annexe VII présente les autres outils d’IA utilisés dans cette recherche). Une relecture attentive, accompagnée d’ajouts et de

suppressions ciblées, a ensuite été effectuée afin d’assurer la fidélité des données retranscrites. Ce processus, bien qu’à première vue chronophage et répétitif, permet une immersion approfondie dans le matériau empirique recueilli, favorisant ainsi une meilleure appropriation des données (Paillé & Mucchielli, 2021). Cette étape a transformé les données brutes en un véritable « matériau analysable » (Macq & Parotte, 2025, p. 273).

Ensuite, chaque transcription a été soumise à un **codage** des données, correspondant, selon Macq et Parotte (2025), à l’action d’« apposer un mot-clé sur un élément de discours » (p. 279). Les segments de texte associés à ces codes ont par après été extraits et transférés dans un **tableau** à double entrée (voir Figure 3). Cet outil s’est révélé utile pour regrouper certains verbatims et faciliter ainsi la consolidation progressive de codes pertinents. Le tableau était structuré selon plusieurs critères : la couleur attribuée à la rubrique dans le document de codage, l’indication de l’utilisation ou non de la donnée dans l’écrit intermédiaire¹, une rubrique regroupant les intitulés des codes, correspondant à ce que Macq et Parotte (2025) nomment des « macro-codes » (p. 283), ainsi que les extraits de verbatims associés.

Couleurs	Dit ?	N°	Rubrique	Code	Extraits
		1	Unif vs AI	Université pas en retard	sidérée qu limite, ne :
		1		chat ne contraint pas à étudier (prof bien et aussi institution)	ChatGPT v contraign
		1		Valeur du diplôme et de la validation universitaire	l'universi interroger booster le ChatGPT n changera j
		1		Point fort unif : expertise de ses collègues. Manque de respect de ne pas le reconnaître.	Et puis mc cracher su
		1	Motivation l'utilisation	Faire comme les autres pour ne pas être en retard	Et moi, je prendre d

Annotations (à gauche du tableau) :

- comme ça, sans avoir plus... Par contre, ce qu'il n'a jamais mentionné, c'est le gap entre, oui, bien sûr, ChatGPT va pouvoir donner une matière à étudier, faudrait-il encore que l'étudiant l'étudie ? Donc je veux dire que ChatGPT n'est pas contraignant. ChatGPT ne va pas avoir, donc c'est complètement ridicule de dire qu'à un moment donné, tout va révolutionner les choses, mais non, l'université sera forcément toujours là, parce que c'est elle la validation, c'est elle la garante, et c'est elle qui va, à un moment donné, interroger les étudiants dans un sens recherché par l'expertise des enseignants qui forment cette institution universitaire et qui, surtout, va booster les étudiants à devoir faire un acte de mémoire et un acte de raisonnement clinique, et un acte, on ne pourra pas se passer de ça. Et ChatGPT ne va pas sortir son doigt de l'ordinateur pour dire, viens
- prof vs chat : chat ne contraint pas à étudier (prof bien et aussi institution)
- Valeur du diplôme et de la validation universitaire
- Chatgpt tout seul ne peut faire ça (pas de validation)

Figure 3 – Le tableau à double entrée regroupant les verbatims des entretiens

Enfin, nous avons entrepris la rédaction d’un premier écrit de résultats dès **les premiers codages et écrits intermédiaires**. Ce document a permis de prendre du recul sur les regroupements de codes et d’en interroger la pertinence. L’analyse des entretiens suivants a suivi cette même démarche. Les écrits intermédiaires produits pour chaque entretien ont progressivement nourri la présentation finale des résultats dans un processus d’élaboration continue.

Dans cette dynamique itérative, et au sein même de la section des résultats, l’**examen** proposé par Macq et Parotte (2025) de l’**homogénéité interne** et de l’**hétérogénéité externe** des thèmes a été mobilisé. Concrètement, il s’agissait de vérifier que les extraits regroupés au sein d’un même thème présentaient une cohérence suffisante (homogénéité interne), tout en s’assurant que les différents thèmes demeuraient distincts

¹ Nous appelons « écrits intermédiaires » les écrits de présentation des résultats, soit centrés sur l’entretien venant d’être réalisé, soit correspondant à la complétion du document de présentation des résultats, mais rédigés dans une couleur spécifique afin de permettre d’y revenir quelque temps plus tard. Cette mise à distance vise à effectuer un pas de côté et à conduire une analyse critique, à la fois textuelle et de fond, sur ce qui a été produit.

et non redondants (hétérogénéité externe). À titre d'exemple, la fusion des thèmes « *Entre culpabilité et limites pratiques dans l'usage de ChatGPT* » et « *ChatGPT comme outil de soutien pragmatique* » a été opérée. Cette décision visait à renforcer la cohérence analytique de l'ensemble, en conduisant à la création d'un thème englobant intitulé « *Impacts perçus de l'usage de ChatGPT dans les pratiques enseignantes* ». Au-delà de cette fusion, la hiérarchisation des rubriques discutées précédemment a également eu lieu dans ce processus, en supprimant les éléments relevant du registre pratico-pratique afin de se recentrer exclusivement sur les perceptions enseignantes.

La présentation des résultats s'est ainsi construite à travers un processus d'allers-retours constants entre les données, le codage et l'écriture. En ce sens, la structuration du *codebook*, illustrée dans le tableau présenté en Figure 3 du présent travail, oriente fortement l'architecture de l'écrit scientifique et sa trame narrative (Macq & Parotte, 2025).

D. Présentation des résultats

Les entretiens menés mettent en lumière une diversité de représentations, de pratiques et de questionnements liés à l'usage de ChatGPT dans les activités professionnelles des enseignants de l'ULiège. L'analyse thématique réalisée à partir du corpus a permis d'identifier plusieurs axes structurant ces discours. Chaque section des résultats correspond ainsi à un thème de l'arbre thématique et aux sous-thèmes qui le composent (voir annexe VIII), de manière à organiser et présenter les différentes dimensions évoquées par les participants. L'ensemble des thèmes proposés abordent successivement les défis institutionnels liés aux missions d'enseignement, de certification et de formation de l'Université à l'ère de l'IA, les impacts perçus de l'utilisation de ChatGPT sur les pratiques professionnelles des enseignants, la dynamique de collaboration entre l'humain et la machine, pour terminer par les enjeux d'encadrement éthique et de responsabilité qui entourent ces nouveaux usages.

1. Enseigner, certifier, former : défis de l'Université à l'ère des IA et de ChatGPT

1.1. Les forces de l'Université à l'ère de l'IA

1.1.1. L'Université comme moteur de l'engagement et garante de la certification des acquis

Les entretiens mettent en évidence une représentation forte de l'Université comme institution solide et incontournable. Contrairement à l'idée que l'IA pourrait remplacer l'enseignement supérieur, les participants interrogés soulignent que l'Université détient le pouvoir de valider les savoirs et de certifier les compétences par le diplôme.

Élise : « De plus, admettons que quelqu'un a réussi à apprendre avec l'IA, comment savoir s'il a compris ce qu'il a appris » (entretien 5, verbatim 270).

Par ailleurs, les participants mettent en avant que l'Université conserve un rôle central dans l'évaluation, en exigeant des actes de mémoire, de raisonnement critique et de réflexion clinique que l'IA ne peut imposer. En effet, l'engagement dans un travail intellectuel approfondi repose selon eux moins sur l'outil mobilisé que sur les exigences institutionnelles qui en structurent les conditions et en reconnaissent les acquis. L'IA est ainsi perçue comme un outil d'appui, mais incapable de contraindre l'étudiant à s'engager dans un véritable travail intellectuel.

Daphné : « ChatGPT ne va pas sortir son doigt de l'ordinateur pour dire : "viens un peu ici, il faut que tu travailles" » (entretien 1, verbatim 179).

En outre, si l'Université est reconnue comme garante de la validation des acquis et de l'engagement intellectuel, cette légitimité institutionnelle devient particulièrement visible dès lors que les apprentissages doivent être reconnus au-delà du cadre académique, notamment dans des contextes professionnels tels que les stages. Dans cette perspective, l'idée qu'un individu puisse se présenter en stage en affirmant : « J'ai étudié

avec ChatGPT, je vais venir chez vous » (Élise, entretien 5, verbatim 162) est perçue comme problématique. Elle met en évidence un déficit de reconnaissance institutionnelle des apprentissages réalisés et, par conséquent, un manque de crédibilité aux yeux des milieux professionnels.

Daphné : « ChatGPT va pouvoir donner une matière à étudier, faudrait-il encore que l'étudiant l'étudie. L'Université sera forcément toujours là, parce que c'est elle la validation, c'est elle la garante » (entretien 1, verbatim 179).

Enfin, les enseignants participants rappellent que la formation universitaire ne repose pas uniquement sur des savoirs théoriques, mais aussi sur des manipulations, des stages et des expériences concrètes que l'IA ne peut ni réaliser ni évaluer.

1.1.2. La plus-value réflexive de l'Université

Bien que l'Université intègre des éléments pratiques dans sa formation, sa véritable plus-value réside, selon les participants, dans le travail intellectuel exigé des étudiants. À leur sens, la dimension pratique peut en effet s'acquérir largement sur le terrain, sans nécessairement passer par un diplôme universitaire.

Élise : « Même si tu n'as pas de diplôme, chaque métier peut s'apprendre en soi. Donc, pas besoin d'avoir un diplôme pour être maçon » (entretien 5, verbatim 152).

L'institution joue ainsi un rôle essentiel dans le développement de la réflexion, une compétence que ChatGPT ne peut ni transmettre ni remplacer, estiment les participants. Selon eux, l'Université apprend à penser, à établir des liens entre les enseignements, à articuler des concepts, à formuler les bonnes questions (notamment lors de recherches documentaires) et à construire un raisonnement rigoureux.

Élise : « C'est encore une fois la question de réflexion, de donner aux gens à réfléchir. C'est pour ça que l'Université est faite. Pas pour apprendre bêtement des trucs » (entretien 5, verbatim 158).

De plus, les participants interrogés soulignent que l'Université joue un rôle essentiel dans le développement de l'esprit critique, une compétence indispensable à l'ère de l'IA. Plus précisément, il est attendu que les utilisateurs de ChatGPT et des IAG au sein de l'ULiège soient capables d'évaluer, de questionner et de critiquer les contenus générés.

Maxence : « (...) si l'ordinateur nous sort des choses, il faut les critiquer. C'est à l'Université qu'on discute de ça (...) » (entretien 7, verbatim 174).

Les enseignants interrogés précisent que l'apprentissage de l'esprit critique repose sur une base solide de connaissances disciplinaires, fournies par l'Université. Dans cette optique, ils estiment qu'il est essentiel de maintenir et de développer des compétences intellectuelles fondamentales, telles que la lecture, la synthèse, l'abstraction, l'analyse, la remise en question et la créativité. Selon eux, l'IA devient véritablement pertinente

lorsque ces compétences de base sont acquises. Celles-ci sont en effet considérées comme la clé permettant une supervision critique efficace des productions générées par un *chatbot*.

Sam : « Mais par contre, une fois qu'on sait [...] faire et [...] qu'on sait reconnaître une bonne synthèse d'une pas bonne synthèse, [...], qu'on l'a acquis par exercice mental, je trouve que dans un second temps, on peut, [...] mobiliser l'intelligence artificielle et puis lire avec les lunettes de la personne qui sait faire une synthèse ce qu'elle a produit. [...] Mais vous ne savez faire ça que si vous avez la compétence de base. Donc, on doit continuer à enseigner l'exercice de synthèse par l'intelligence, je vais dire, biologique humaine » (entretien 9, verbatims 26-28).

1.1.3. La plus-value pédagogique de l'Université

Les répondants soulignent que l'enseignement repose sur une relation pédagogique qui ne peut être automatisée. Si ChatGPT présente l'avantage d'une disponibilité permanente, en contraste avec la charge de travail des enseignants universitaires qui les empêche d'être régulièrement disponibles, il demeure « un texte » (Élise, entretien 5, verbatim 132), incapable de reproduire la présence incarnée de l'enseignant. Ce dernier mobilise sa voix, construit des exemples contextualisés, organise son discours selon une progression didactique et adapte continuellement son propos à l'hétérogénéité du public. L'échange pédagogique est jugé indispensable par les participants pour capter l'attention, susciter la réflexion et soutenir un apprentissage actif. À ces dimensions s'ajoute l'interaction directe avec les étudiants, considérée comme un élément constitutif du processus d'apprentissage. Les enseignants expliquent que lorsqu'ils sollicitent les étudiants par des questions, ceux-ci deviennent plus actifs cognitivement et comprennent davantage les contenus.

Élise : « Avec ChatGPT, il n'y a pas vraiment d'interaction. Il y a une question-réponse, mais est-ce qu'il y a une réflexion derrière ? Ce n'est pas ChatGPT qui va leur poser une question pour qu'ils [les étudiants] réfléchissent » (entretien 5, verbatim 150).

Plus largement, les enseignants interrogés soulignent que seul le contact humain permet la confrontation d'idées, la co-construction de sens et l'émergence de dynamiques collectives.

Romane : « Alors, quand je suis arrivée à la faculté (...) j'étais toute seule. Et quand je suis seule, j'avance, j'ai des idées, etc. Et puis quand, par exemple, je suis avec un de mes collègues, quand on est nous deux et qu'on commence à discuter, échanger, alors là, on a toujours plein de projets, plein d'idées, je viens compléter ce qu'il vient faire, lui... » (entretien 6, verbatim 86).

L'importance des interactions se manifeste également dans la stagnation des dispositifs numériques antérieurs à l'essor de l'IA, tels que les cours en ligne ou les MOOC, comme l'indique Romane (entretien 5, verbatim 79). Elle attribue leur absence de développement au manque d'interaction, dimension centrale du métier d'enseignant. Le présentiel favorise en effet selon elle la motivation, la collaboration et l'émergence d'idées au sein du collectif, des dynamiques que les dispositifs numériques peinent à reproduire.

1.2. L'adaptation des modalités d'évaluation

L'utilisation de ChatGPT par les étudiants conduit les enseignants interrogés à repenser leur positionnement pédagogique, notamment lorsque l'outil est mobilisé pour réaliser des travaux ou passer des examens. Cette réflexion ne vise pas à interdire l'IA, mais à concevoir des évaluations qui « ne soient pas faisables autrement que par l'humain lui-même » (Thomas, entretien 2, verbatim 139). Ces tâches peuvent s'agir, par exemple, de l'analyse d'images ou de structures complexes, de l'interprétation de situations singulières, ou encore de la mobilisation de compétences « méta » nécessitant d'avoir expérimenté les phénomènes ou les situations étudiés.

Gaspard : « (...) l'idée est de partir de son expérience à lui [l'étudiant] pour en extraire des éléments qui renvoient à des principes qui organisent la pratique professionnelle. Donc, compliqué d'utiliser ChatGPT puisque on va partir d'une expérience telle qu'elle a été vécue et dont nous avons été (...) les accompagnateurs » (entretien 8, verbatim 24).

Cette orientation vers l'accompagnement plutôt que vers l'interdiction est renforcée par l'impossibilité de vérifier de manière fiable si un texte a été généré par une IA : tant qu'aucun outil ne permet de déterminer avec certitude l'origine d'une production, les interdictions apparaissent comme un « leurre » (Daphné, entretien 1, verbatim 227).

Dans cette même logique, les enseignants interrogés déclarent avoir supprimé des tâches demandées aux étudiants, telles que la rédaction de dissertations, l'analyse d'articles scientifiques ou l'identification d'éléments clés dans un texte. Ils estiment en effet que ce type de travail peut être réalisé avec une relative facilité par ChatGPT, ce qui rend ces consignes pédagogiques partiellement obsolètes ou peu pertinentes dans leur forme initiale.

Fabien : « On s'est posé la question (...) est-ce que (...) ce type de question (...) a du sens encore (...) ? (...) On leur donne un article, et ils doivent (...) trouver quel est le produit le plus intéressant (...). (...) avec une IA, on donne l'article et (...) l'information ressort très vite » (entretien 4, verbatims 27-29).

Cependant, ce type de tâches ne disparaît pas pour autant. Les enseignants interrogés ont également trouvé une solution consistant à les proposer en classe, sans l'utilisation d'outils numériques, afin de garantir que les étudiants réalisent ces exercices intellectuels de manière autonome et sans recourir à l'IA.

Par ailleurs, des dispositifs d'évaluation intégrant explicitement l'usage de l'IA, tout en exigeant une prise de distance critique, sont aussi développés. L'objectif des enseignants interrogés n'est pas seulement ici de contourner les capacités du *chatbot*, mais de former les étudiants à le challenger, à interroger ses réponses et à les confronter à des savoirs disciplinaires. Sam (entretien 9) décrit par exemple une évaluation dans laquelle les étudiants doivent soumettre à l'IA une question originale portant sur un concept théorique vu au cours,

puis analyser la réponse générée. Ils doivent d’abord justifier la pertinence de leur question, mobilisant ainsi leur créativité et leur compréhension conceptuelle, avant de produire une critique argumentée de la réponse de l’IA. Cette critique s’appuie sur une confrontation avec des articles scientifiques lus en première main, obligeant les étudiants à articuler les apports de la littérature avec les limites du modèle.

Cependant, il convient de préciser que cette vigilance dans la conception des modalités d’évaluation ne demeure pas systématique chez les enseignants interrogés.

Simon : « Euh non, là honnêtement on ne tient pas du tout compte de ça [adaptation des consignes et contrer l’usage de l’IA] » (entretien 3, verbatim 209).

Au-delà des ajustements individuels opérés par les enseignants, cette réflexion s’inscrit également dans un cadre plus institutionnel. En effet, l’ULiège a pris position à travers l’élaboration d’une charte relative à l’IA, comprenant des recommandations à destination des enseignants et des étudiants. Dans la même idée, les Facultés de *Psychologie*, *Logopédie et Sciences de l’Éducation* ainsi que celles des *Sciences Sociales* ont élaboré une grille destinée aux travaux des étudiants, instituant une exigence de transparence, où les étudiants doivent y préciser les étapes auxquelles une IA a été mobilisée, ainsi que les outils utilisés.

1.3. (Se) former et accompagner plutôt qu’interdire l’IA

Les enseignants interrogés expriment une attente claire vis-à-vis de l’Université : celle de proposer un accompagnement et des formations autour de l’usage de l’IA. L’institution est perçue comme devant soutenir enseignants et étudiants dans la compréhension des potentialités et des limites de ces outils, en particulier face à l’évolution rapide des technologies d’IAG et de leurs fonctionnalités.

Daphné : « Je pense que moi j’ai besoin d’en discuter avec des experts (...) des gens qui nous formeraient. Et là, l’Université doit effectivement investir dans une cellule, qui serait pérenne et qui nous permettrait d’être accompagnés dans ce qu’on fait » (entretien 4, verbatim 289).

Les répondants soulignent que des formations ont déjà été proposées au sein de l’institution. Toutefois, ils insistent sur la nécessité de maintenir ces dispositifs dans la durée et de les inscrire dans une logique de formation continue. Cette demande s’explique à nouveau par le caractère évolutif des outils d’IAG.

Au-delà de leurs propres besoins, les enseignants soulignent l'importance de faire « percoler » (Daphné, entretien 1, verbatim 293) les apprentissages issus de ces formations vers les étudiants. L'objectif est de construire une culture commune de l'usage de l'IA, dans laquelle chacun sait non seulement comment utiliser ces outils, mais aussi comment les questionner, les encadrer et en reconnaître les limites selon le contexte d'utilisation.

Sam : « (...) je pense qu'on doit outiller [...] nos étudiants à son utilisation dans toutes les perspectives d'utilisation, c'est-à-dire comme assistants, mais aussi dans une perspective critique pour garantir le fait que ce qu'on utilisera de la production de l'IA soit bien des choses qui sont conformes aux critères de scientificité et de véracité des connaissances » (entretien 9, verbatim 53).

À l'inverse, les enseignants interrogés en thèse de doctorat, en moyenne plus jeunes, expriment un rapport plus ambivalent à la formation. Ils ne ressentent pas de besoin immédiat d'être formés, estimant que l'usage quotidien de l'IA suffit à en maîtriser les principes. Cette position ne traduit pas un refus, mais plutôt une difficulté à identifier ce qu'une formation pourrait concrètement apporter.

Élise : « Je vois pas de quelle manière on peut être formé [à l'IA]. On l'utilise tous, on sait tous comment ça fonctionne » (entretien 5, verbatim 197).

Cette volonté de diffusion des compétences rejoint directement la position largement partagée par les participants concernant l'usage de ChatGPT, selon laquelle l'idée d'interdiction est jugée irréaliste et contre-productive. Les enseignants estiment que les étudiants utiliseront l'IA quoi qu'il arrive. Dès lors, la responsabilité de l'institution n'est pas de proscrire l'outil, mais d'accompagner son appropriation. Ils insistent sur la nécessité d'informer les étudiants, de les sensibiliser aux limites de l'IA, aux risques d'erreurs, aux phénomènes d'hallucination ou de simplification excessive.

Cet accompagnement contribue également à développer le « doute permanent » (entretien 7, verbatim 105) que Maxence considère comme essentiel à toute démarche scientifique, notamment dans la formation de l'esprit critique (cf. p. 27). Il s'agit plus concrètement d'inciter les étudiants à systématiquement vérifier et questionner les contenus produits par l'IA.

Daphné : « [discours aux étudiants] Écoutez, ça ne me pose pas de problème que vous utilisiez ChatGPT parce que de toute façon, je vous dirais non que vous le ferez quand même. (...) Mais par contre, j'aimerais bien que vous le fassiez d'une façon intelligente » (entretien 1, verbatim 34).

L'accompagnement passe également par un suivi régulier des étudiants, notamment dans le cadre de travaux tels que le mémoire. Romane explique que ce suivi lui permet de repérer d'éventuels « décalages » entre les écrits et les explications orales des étudiants (entretien 6, verbatims 202, 203), ouvrant ainsi un espace de discussion sur l'usage de l'IA. Maxence ajoute que ce travail conjoint permet de « débroussailler » avec l'étudiant ce que l'IA a produit pour lui (entretien 7, verbatim 110).

1.4. Le « retard » universitaire à l'ère de l'IA

1.4.1. Un discours jugé injustifié par les enseignants

Des discours extérieurs décrivent l'Université comme « en retard » ou ayant « loupé le coche » (Daphné, entretien 1, verbatim 16) face à l'IA. Ces représentations s'inscrivent notamment dans des prises de position médiatisées, telles que celles développées dans l'ouvrage *Ne faites plus d'études ! Apprendre autrement à l'ère de l'IA* de Laurent Alexandre et Olivier Babeau (2025), dont une partie de la cohorte a entendu parler, principalement à travers des interviews des auteurs. Ces critiques sont vivement contestées par les participants enseignants.

Au-delà des formations visant à accompagner la transition de l'IA, les enseignants interrogés soulignent que l'Université est engagée dans une modernisation continue de ses pratiques pédagogiques. Ils mettent en avant les dispositifs interactifs déjà intégrés dans les cours, tels que *Wooclap* (Élise, entretien 5, verbatim 146), une plateforme permettant de créer des sondages, quiz, nuages de mots ou questions interactives en temps réel, favorisant selon eux la réflexion et l'engagement des étudiants.

Élise : « (...) on fait des *Wooclap*, on met des questions au fur et à mesure. On essaie vraiment de les faire réfléchir au maximum et de les faire interagir aussi » (entretien 5, verbatim 146).

De plus, les critiques des deux auteurs sont perçues comme une remise en cause injustifiée, voire irrespectueuse, du travail des enseignants et de l'expertise collective qui fonde l'Université.

Daphné : « J'étais assez choquée [de l'interview des deux auteurs de l'ouvrage] (...), je suis très respectueuse de l'expertise de mes collègues, contrairement à ces deux auteurs qui avaient l'air de cracher sur tous les enseignants universitaires » (entretien 1, verbatim 18).

L'expertise des collègues, entendue comme « une expertise humaine, construite dans la durée, à la fois disciplinaire, pédagogique et relationnelle » (Daphnée, entretien 1, verbatim 321), a une importance centrale. Enseigner à l'Université ne se réduit pas à transmettre de l'information : il s'agit d'accompagner des trajectoires individuelles, de former l'esprit critique, d'assumer une responsabilité éthique et de s'inscrire dans un dialogue continu avec les étudiants.

Le discours extérieur entendu donne le sentiment, au grand dam des enseignants interrogés, que les compétences humaines, et en particulier celles du personnel enseignant, sont « disqualifiées » (Daphné, entretien 1, verbatim 321) ou reléguées au second plan.

Daphné : « Pour moi, la vie académique, comme la vie tout court, repose sur le dialogue entre humains, et non sur la cohabitation intellectuelle avec des discours qui ne reconnaissent pas, ou très peu, la valeur et la compétence des personnes » (entretien 1, verbatim 321).

Enfin, les enseignants rappellent que l'Université est avant tout un lieu de production de savoir, dont la mission centrale est de stimuler « l'esprit, la curiosité et l'esprit de création » (Sam, entretien 9, verbatim 50) des étudiants et des chercheurs. À l'inverse, les modèles d'IAG fonctionnent principalement par recombinaison de productions humaines préexistantes, sans générer de savoir véritablement nouveau. Fabien qualifie d'ailleurs ce fonctionnement d'« incestueux » (entretien 4, verbatim 49), pointant l'enfermement de l'IA dans une circularité stérile sur le plan épistémologique. L'Université se distingue ainsi comme le lieu où la connaissance se produit et se renouvelle, là où l'IAG ne fait que la recycler.

1.4.2. Le danger de ce type de discours

Pour les enseignants interrogés, les discours affirmant que l'Université serait dépassée face à l'IA sont potentiellement dangereux. En effet, ils estiment qu'ils contribuent à installer l'idée que les outils d'IA seraient plus fiables, plus complets ou plus légitimes que les enseignants eux-mêmes, au risque de fragiliser la crédibilité du corps professoral. Selon Élise, cette idée repose sur une illusion de toute-puissance attribuée à l'IA, à savoir que ChatGPT « sait tout sur tout » (verbatim 124) et mérite une confiance aveugle.

Élise : « Nous [les enseignants], on donne le cours d'une certaine façon et ils vont demander à ChatGPT, et il donnera une autre réponse. Et ils vont dire : “Ah, mais le prof, il a faux” » (entretien 5, verbatim 122).

Dans cette même logique, les enseignants répondants soulignent le risque que ce type de discours alimente l'illusion qu'une compétence professionnelle pourrait s'acquérir rapidement grâce à l'IA, sans passer par le processus long, exigeant et progressif propre à l'apprentissage universitaire. Ils craignent que des étudiants en difficulté en viennent alors à espérer développer une compétence « avec aisance et rapidité », alors qu'une matière « s'entend, se comprend, s'approprie, se pratique, se teste, s'ajuste, se réajuste, se revisite, se critique, s'abandonne, se redécouvre au fil de la maturation de l'individu » (Daphné, entretien 1, verbatim 321).

Romane (entretien 6) émet néanmoins une nuance : selon elle, la nature excessive de ces discours peut constituer une opportunité en amenant les individus à prendre conscience de leur responsabilité en tant qu'êtres humains dans la manière dont ils « façonnent » (verbatim 106) leur avenir et choisissent (ou non) de soutenir ces technologies.

2. Impacts perçus de l'utilisation de ChatGPT dans les pratiques enseignantes

2.1. ChatGPT comme expertise d'appoint face à l'expérience enseignante

L'arrivée de l'IA a introduit un nouvel élément dans la dynamique de collaboration professionnelle. ChatGPT peut pallier ponctuellement l'absence de collègues, notamment lorsque ceux-ci ne sont pas disponibles ou lorsqu'une expertise spécifique fait défaut au sein de l'équipe. Dans ces situations, le *chatbot* est mobilisé comme une solution d'appoint permettant un gain de temps, même s'il demeure perçu comme moins fiable et moins riche que l'expérience humaine. Cela justifie en partie que son usage ne se substitue pas totalement aux échanges professionnels : les enseignants interrogés soulignent qu'ils discutent a posteriori avec leurs collègues des résultats obtenus via ChatGPT.

Simon : « Les profs ne sont pas toujours disponibles, tandis que ChatGPT, s'il en a besoin, je peux forcément y aller plus vite » (entretien 3, verbatim 54).

Les enseignants interrogés attribuent cette valorisation des collègues à leur ancienneté et à l'expérience accumulée. Selon eux, celles-ci leur permettent de mobiliser des connaissances souvent absentes des bases de données ou d'Internet, telles que des conférences non publiées ou des manipulations déjà réalisées. Ils estiment que les collègues sont en mesure d'orienter vers des pistes précises, de développer un esprit critique plus affiné et de calibrer les savoirs transmis, en évitant notamment de submerger leurs réponses d'informations inutiles. Contrairement à l'IA, ils ajoutent que leurs collègues connaissent le contexte, les étapes déjà franchies et les objectifs poursuivis. Cela leur permet d'intervenir de manière située.

Élise : « Ma collègue, elle a déjà fait. Elle sait pourquoi moi, je fais ces manipulations. Elle sait m'aider davantage. Elle a de l'expérience. (...) Elle a (...) le début et la fin de l'histoire » (entretien 5, verbatim 98).

2.2. Le gain de temps et sa spirale infernale

Le gain de temps apparaît comme l'une des principales raisons de ne pas rejeter l'utilisation de ChatGPT. Tout d'abord, le *chatbot* est perçu par les enseignants interrogés comme un soutien efficace pour traiter rapidement une grande quantité d'informations. En effet, il permet de simplifier des tâches chronophages, comme la construction et la rédaction d'une problématique pour une recherche, le tri de documents, la recherche ciblée d'une donnée précise ou la (re)formulation de contenus. Pour cette dernière utilisation, Fabien confie être véritablement « émerveillé » (entretien 4, verbatim 84) par la rapidité des formulations produites. Daphné souligne en outre le rôle de l'outil comme aide-mémoire :

Daphné : « (...) parce que quand vous absorbez un quota d'articles comme ça sur très peu de temps et que je devais fournir un résumé, ma mémoire ne suivait pas. (...) et parfois je lui disais "je ne me souviens plus, mais est-ce que cette donnée figure, y est ou pas ?" Et du coup, là, (...) pour lui c'est très facile » (entretien 1, verbatim 103).

Par ailleurs, ChatGPT facilite le choix rapide d'un angle d'approche et la formulation de réponses claires dans la préparation de conférences ou la rédaction de courriels, notamment en anglais. Dans ce contexte, il agit comme une « super secrétaire » (Fabien, entretien 4, verbatim 9), c'est-à-dire un assistant capable de produire rapidement des textes structurés, précis et stylistiquement corrects, sans que l'utilisateur ait à consacrer beaucoup de temps aux aspects rédactionnels.

Romane : « (...) je m'étais aidée de l'IA pour structurer un petit peu le document. Et on va dire qu'avec l'IA, j'ai mis trois heures pour faire le document. Sans avoir eu l'aide de l'IA, je pense que j'aurais mis 4 à 5 heures. Donc j'ai gagné du temps » (entretien 6, verbatim 64).

Si le gain de temps constitue un argument central en faveur de l'usage de l'IA, cette promesse doit être nuancée. En effet, l'outil apparaît avant tout comme un moyen d'optimiser une journée de travail déjà saturée. En effet, la rapidité d'exécution devient un atout indispensable dans un contexte où une journée ne suffit pas pour faire tout ce qu'il y a à faire, et où se poser pour écrire ou reformuler représente un temps que les enseignants interrogés n'ont plus.

Élise : « Je n'ai pas assez d'une journée pour faire tout ce que je dois faire. Donc, quand ça va vite, c'est mieux. Alors que si je dois me poser, écrire, penser à reformuler, ça me prend trop du temps que je n'ai pas » (entretien 5, verbatim 67).

Sam : « [...] l'agenda, il est bien complet. [...] pour mon propre confort de vie, ma santé mentale et aussi simplement ma disponibilité globale, je préfère évidemment consacrer une heure à quelque chose [avec l'IA] plutôt que trois pour avoir le même résultat (entretien 9, verbatim 11).

Dans le contexte des travaux de recherche, cette pression temporelle s'accroît, la rapidité de production devenant un enjeu professionnel qui impose de maintenir un rythme soutenu pour ne pas se laisser distancer.

Fabien : « Si moi je ne l'utilise pas, les autres vont l'utiliser et ils risquent d'aller plus vite que moi. (...) Ce n'est pas l'IA qui va développer des médicaments, mais ceux qui l'ont qui vont aller plus vite que les autres » (entretien 4, verbatim 87).

En prenant du recul, les enseignants participants décrivent ainsi une spirale infernale : plus l'outil permet d'absorber des tâches, plus de nouvelles exigences émergent, accentuant la surcharge de travail. Cette dynamique s'inscrit dans une logique sociétale du « toujours plus », où l'arrivée de l'IA contribue à renforcer les attentes en matière de productivité.

Daphné : « On est dans une spirale infernale. C'est infernal. (...) ChatGPT participe aussi quelque part à une surcharge qu'on ne veut pas, qu'on ne veut plus » (entretien 1, verbatim 274).

À cette surcharge s'ajoute une autre caractéristique centrale de l'IAG : l'immédiateté. La rapidité avec laquelle ChatGPT fournit des réponses crée une attente implicite d'exécution instantanée, non seulement de la part des utilisateurs, mais également, par extension, au sein des dynamiques institutionnelles de l'ULiège

dans lesquelles ils évoluent. Ce rythme accéléré modifie la perception du travail et installe l'idée qu'il faudrait traiter chaque demande sans délai.

Thomas : « C'est toujours traiter davantage (...) comme s'il devait y avoir une croissance exponentielle et qu'on doit toujours trouver le moyen de l'exponentielle » (entretien 2, verbatim 54).

Cette accélération n'est pas sans conséquences sur la qualité du rapport à l'information. Selon les participants, la facilité d'accès favorise parfois une recherche superficielle. Le traitement rapide d'une grande quantité de données ne garantit alors ni leur mémorisation ni leur réutilisation. Cela peut entraîner, selon Fabien, une dispersion cognitive et un sentiment de frustration lorsque l'information se perd.

Fabien : « Elle [l'information] est trop disponible, (...) on n'a qu'à s'abaisser pour la prendre. (...) On l'oublie très vite, parce que, comme on n'a pas pu chercher énormément, et on se doute qu'on pourra la retrouver, mais si on ne la retrouve pas, on devient très vite fou. (...) alors que si je n'avais pas vu l'information, je n'aurais pas été malheureux » (entretien 4, verbatim 115).

Toutefois, cette logique de surcharge et d'intensification du travail ne peut être imputée uniquement à l'IA selon les enseignants interrogés. Premièrement, elle renvoie également à un mécanisme plus large, inhérent au travail de recherche lui-même. Les enseignants répondants indiquent que, lorsqu'un dispositif ou une méthode se révèle efficace, le désir de progresser peut conduire à multiplier les tâches, au risque d'augmenter sa propre charge de travail.

À titre d'exemple, Élise (entretien 5, verbatims 275-280) évoque une situation de recherche expérimentale où la validation initiale d'une hypothèse, telle que la résistance de certaines cellules à la chimiothérapie mise en évidence par un test de viabilité (MTT), conduit à une intensification du travail. La confirmation partielle des résultats incite en effet à multiplier les expérimentations complémentaires (tests clonogéniques, études *in vivo*) ainsi qu'à répéter les manipulations, dans une logique de validation.

Ce processus, inhérent à la démarche scientifique, peut ainsi engendrer une surcharge de travail liée à l'exploitation approfondie de résultats jugés prometteurs.

Élise : « (...) dans la recherche, [quand] il y a un truc qui marche, tu as envie que ça marche tout le temps. Et du coup, tu te mets à fond et tu fais plein de choses. Et c'était juste moi qui faisais beaucoup trop de trucs par rapport à la journée que j'avais » (entretien 5, verbatim 69).

Deuxièmement, cette surcharge de travail est également liée à un manque de ressources financières. Les enseignants soulignent qu'avec la réduction des financements universitaires (perte de 24 % en 15 ans), ils se retrouvent à travailler plus d'heures, souvent entre 45 et 60 heures par semaine, sans les moyens suffisants pour assurer un encadrement de qualité. Cette situation de « flux tendu » (Sam, entretien 9, verbatim 47) nuit à la qualité de l'enseignement et aggrave la charge de travail.

Cette combinaison entre surcharge structurelle et culture de l'immédiateté, causée par différents facteurs, a également des effets sur la relation pédagogique. Pris dans cette dynamique qui réduit leur disponibilité, les enseignants interrogés estiment ne pas pouvoir offrir la réactivité attendue par les étudiants. Cette moindre disponibilité inciterait ces derniers à se tourner davantage vers l'IA, perçue comme plus rapide et immédiatement accessible. Cette interprétation conduit les enseignants interrogés à penser que leur rôle se transforme.

Élise : « (...) on n'a plus ce lien avec eux [les étudiants] (...). On n'est plus leur première personne de contact [...]. On est plus des gens qui délivrent un message, un cours, plutôt que des personnes qui répondent aux questions » (entretien 5, verbatim 167).

Cette logique se retrouve également dans les relations entre collègues où l'IA apparaît comme une solution pour limiter les sollicitations répétées auprès d'eux, eux-mêmes débordés.

2.3. Appauvrissement cognitif ou soutien à la réflexion

Les répondants enseignants expriment un sentiment de « culpabilité » (Daphné, entretien 1, verbatim 309) lorsqu'ils recourent à ChatGPT. Ce dernier est perçu comme un raccourci qui pourrait dévaluer la valeur de leur travail ou la légitimité de leurs compétences. Même si l'outil facilite la réalisation de diverses tâches, les enseignants restent attachés à la capacité de les accomplir par eux-mêmes. Cette envie renvoie à la conception exigeante de l'effort intellectuel et de la pensée critique. Réfléchir par soi-même, chercher, tâtonner et parfois « se faire mal » sont perçus comme des étapes constitutives du processus d'apprentissage.

Les enseignants répondants précisent que l'effort n'est pas uniquement un moyen d'obtenir une réponse, mais un levier essentiel pour consolider les connaissances, favoriser leur transfert et maintenir la capacité à raisonner de manière autonome.

Fabien : « (...) parfois le temps qu'on passe sur des choses complexes permet de se rendre compte que c'est pas si simple (...). (...) le temps investi à trouver la voie permet d'être plus vif par rapport à des questions identiques qui pourraient arriver et à pouvoir s'en sortir (...) tout seul, ce qui est toujours mieux (...). C'est comme à un certain moment de la croissance : on grandit, ça fait mal, mais c'est la même chose (...) que les études, c'est pas (...) toujours "peace and love" » (entretien 4, verbatim 216).

Dans cette continuité, la culpabilité est renforcée par la crainte que l'IA influence le raisonnement ou réduise l'autonomie intellectuelle. Les enseignants ayant participé à l'étude s'interrogent alors sur le caractère responsable de leur usage : s'agit-il d'une aide légitime ou d'une forme de tricherie ? Existe-t-il un risque de dépendance ?

Cette tension ne conduit toutefois pas à un rejet de l'outil, mais plutôt à une vigilance accrue et à la recherche d'un équilibre entre assistance technologique et réflexion personnelle.

Daphné : « L'idée que l'IA pourrait influencer mes raisonnements ou me rendre moins autonome intellectuellement. Cela peut créer une tension intérieure entre l'envie de profiter d'un outil efficace et la peur de perdre une part de maîtrise ou d'authenticité dans ma production » (entretien 1, verbatim 309).

Selon les participants, le début d'un appauvrissement cognitif apparaît déjà dans les pratiques professionnelles. À titre d'exemple, Romane (entretien 6) évoque l'accompagnement d'un jeune collègue ayant produit un *abstract* en cinq minutes à l'aide de ChatGPT. Le texte, retravaillé ensuite pendant une heure entre collègues, illustre selon elle une forme de « paresse » intellectuelle (verbatim 51, 67, 101, 102) qu'il convient non seulement de corriger, mais surtout d'anticiper. Elle souligne à ce sujet la responsabilité des enseignants expérimentés dans le maintien des exigences réflexives, en rappelant la nécessité de former les nouveaux collègues à conserver une posture « critique » (23, 44, 74, 115) face à l'IA et à la considérer comme « un assistant et pas quelque chose qui va être fait à notre place » (114). Ainsi, la question de la maîtrise reste centrale. Les enseignants interrogés rappellent qu'il est important que l'outil ne devienne pas un prolongement qui penserait à leur place, mais qu'il reste leur prolongement, un appui qu'ils contrôlent et évaluent.

Cette préoccupation s'accompagne par ailleurs d'une interrogation récurrente (Simon (voir verbatim ci-dessous), Fabien (entretien 4, verbatim 109), Maxence (entretien 7, verbatim 73)) : que se passerait-il si l'IA disparaissait soudainement ? Pour les participants, il est essentiel de préserver l'autonomie intellectuelle et la capacité à raisonner sans support technologique.

Simon : « (...) on ne réfléchit plus assez par nous-mêmes (...) le jour où (...) ChatGPT ne serait pas là pour t'aider, tu te retrouverais un peu embêté » (entretien 3, verbatim 217).

Toutefois, cette inquiétude s'accompagne d'une nuance importante de la part des enseignants participants : la dépendance à l'IA, bien que réelle, n'entraîne pas pour autant une disparition des compétences. Comme l'explique Maxence (entretien 7), cette dépendance ressemble à celle que l'on peut avoir envers un outil technique : « je suis dépendant à l'IA comme je suis dépendant à ma foreuse » (verbatim 77). Si l'outil venait à disparaître, il reconnaît qu'il serait « embêté » (73) quelques jours, le temps de « repartir » (75), mais les compétences demeurent mobilisables et ne disparaissent pas, même si leur mise en œuvre demanderait davantage de temps.

Enfin, les participants alertent sur les effets potentiels d'un usage routinier de ChatGPT, susceptible d'entraîner une externalisation progressive des processus de réflexion chez les étudiants. Ce phénomène est

comparé par Fabien (entretien 4, verbatim 204) à celui observé avec l'usage du GPS, qui réduit la mobilisation des compétences d'orientation.

Fabien : « On arrive parfois à un point sans savoir par où on est passé. Là où auparavant on regardait une carte (...) maintenant on repart d'un endroit sans savoir exactement où on est allé [avec le GPS] » (entretien 4, verbatim 204).

Fabien : « (...) si on s'appuie trop sur l'IA on s'appauvrit et en s'appauvrissant on ferme les yeux, et on pourrait très bien se retrouver idiot, idiot complet » (entretien 4, verbatim 109).

Précisons que le phénomène d'appauvrissement des compétences chez les étudiants, enseignants et futurs enseignants ne concernerait pas immédiatement l'Université selon les participants. En effet, ils estiment que les exigences professionnelles actuelles demeurent suffisamment complexes pour empêcher une application mécanique de réponses standardisées ou de « recettes » (Daphné, entretien 1, verbatims 209 et 211 ; Fabien, entretien 4, verbatim 107) proposées par ChatGPT. Cette complexité renvoie à la nature même des tâches universitaires et professionnelles, qui mobilisent des raisonnements situés, des arbitrages, des interprétations et une compréhension fine des contextes.

Pour illustrer cette idée, Gaspard (entretien 8, verbatims 66-70) soutient que, particulièrement en sciences humaines et sociales, la recherche repose sur une forte dimension interprétative : les résultats ne découlent pas de procédures strictement formalisées, comme c'est le cas pour les domaines mathématiques ou expérimentaux. Les données, les concepts et les cadres théoriques y sont soumis à des lectures plurielles, laissant place à une marge d'interprétation propre à chaque chercheur. Ainsi, la qualité de la recherche dépend, dans ce domaine, encore largement de l'inventivité, de la créativité et de la réflexion critique des universitaires, et non d'un *chatbot*.

Gaspard : « Tous les sociologues qui ont lu Bourdieu n'en tirent pas la même lecture, n'en font pas la même utilisation » (entretien 8, verbatim 68).

Néanmoins, l'idée que l'outil puisse également soutenir la réflexion plutôt que la réduire apparaît dans les discours. En effet, selon les participants, l'enseignant peut orienter ses recherches et explorer de nouvelles pistes en s'appuyant sur des connaissances déjà acquises, tout en laissant à ChatGPT le soin de traiter d'autres opérations. Dans ce cas, le *chatbot* libère une forme de disponibilité cognitive, permettant de mobiliser simultanément plusieurs dimensions du raisonnement.

Simon : « Pour moi, le risque serait que les gens ne fassent plus l'effort de réfléchir par eux-mêmes. Mais cela pourrait aussi être un avantage si ça facilite la réflexion à partir d'éléments déjà connus de la personne, lui permettant de se concentrer en parallèle sur un autre aspect, et donc de mener plusieurs processus de réflexion simultanément » (entretien 3, verbatim 278).

3. Entre calcul et créativité : la collaboration humain-ChatGPT

3.1. La logique normative et statistique de l'IA

Compris avant tout comme un calculateur fondé sur des équations et des coefficients statistiques, ChatGPT est perçu par les participants comme un outil tendant à produire des réponses standardisées, construites à partir de moyennes et orientées vers la norme plutôt que vers la singularité. Cette conception entre en tension avec leur vision de l'individu, fondée sur la reconnaissance des différences et des singularités.

Daphné : « Un individu n'est pas égal à un autre. Un individu n'est pas une moyenne. Ce qui est intéressant dans la vie, c'est la différence » (entretien 1, verbatim 49).

Cette logique statistique propre à ChatGPT se traduit concrètement par la production de contenus, souvent présentés sous forme de protocoles ou de séquences d'actions, les fameuses « recettes de cuisine » décontextualisées dont parlaient Daphné et Fabien précédemment. Les enseignants répondants y voient une forme de renoncement à la réflexion critique, susceptible d'encourager une approche simplificatrice des situations pédagogiques ou cliniques.

Daphné : « Ce que les gens veulent, c'est des recettes de cuisine (...). Moi, ça m'effraie un peu. Et je trouve que ChatGPT va encourager ça » (entretien 1, verbatim 211).

Cette méfiance se manifeste également dans le refus d'utiliser ChatGPT pour générer des questions d'examen. En effet, les enseignants craignent que l'IA propose des items insuffisamment ancrés dans le contenu réel du cours, lequel ne se limite pas aux supports écrits, mais inclut également des explications orales, des retours cliniques, des vidéos et des interactions avec l'auditoire.

Daphné : « Demander à l'IA de générer une question reviendrait à risquer qu'elle s'appuie sur une compréhension partielle ou incomplète de mon enseignement. (...) Une question d'évaluation doit être étroitement liée au cheminement pédagogique réel » (entretien 1, verbatim 314).

Ces différentes critiques convergent vers la mise en évidence d'une distinction fondamentale entre problèmes et situations. Si l'IA est en mesure de traiter des problèmes susceptibles d'être modélisés et probabilisés, elle apparaît limitée dans sa capacité à appréhender la complexité des situations concrètes. Thomas (entretien 2, verbatims 149-150) souligne qu'une situation excède le simple traitement probabiliste des données : elle requiert une présence corporelle, une perception située, c'est-à-dire la capacité de percevoir et d'interpréter, dans l'instant, les expressions, les attitudes, les réactions, le climat relationnel et les contraintes propres à la situation, ainsi que la capacité de reconfigurer en permanence une modélisation implicite du contexte. Dès lors, une réponse correcte en théorie ne l'est pas nécessairement en pratique lorsqu'elle est confrontée à un contexte singulier, tel qu'une situation de précarité où le manque de ressources financières ou encore l'absence

de moyens de transport influencent le choix d'un traitement. Cela interroge ainsi l'applicabilité réelle des prescriptions générées par l'outil.

Daphné : « ChatGPT peut sortir une prescription toute propre (...) mais est-ce qu'elle va fonctionner avec la personne que j'ai devant moi, qui est éventuellement paupérisée ? » (entretien 1, verbatim 211).

Ces constats relatifs à la nature normative et techniciste de l'IA éclairent la manière dont les enseignants s'approprient l'outil. Loin d'une adhésion naïve, leurs usages s'organisent autour d'un dialogue critique consistant à corriger, vérifier et reformuler les productions de ChatGPT. La section suivante développe ce point dans la manière dont la supervision humaine agit à cet égard.

3.2. Un « dialogue » de travail : corriger, reformuler, vérifier

3.2.1. Un rôle critique de l'humain

Les enseignants interrogés insistent sur la nécessité de conserver une posture critique face aux réponses fournies par ChatGPT, dont les contenus peuvent se révéler « complètement à côté de la plaque » (Elise, entretien 5, verbatim 29 ; Fabien, entretien 4, verbatim 13). Cette vigilance s'impose non seulement pour garantir la fiabilité des informations, mais aussi pour préserver leur propre rigueur intellectuelle. Fabien (entretien 4, verbatim 103) souligne qu'abandonner cette démarche reviendrait à se « fainéantiser » et à n'être plus qu'un simple « presse-bouton », renonçant ainsi à l'effort réflexif constitutif du travail scientifique. Il observe d'ailleurs ce risque chez certains étudiants, prompts à accepter les productions de l'outil comme du « pain béni » (verbatim 11) sans en questionner la validité.

Daphné : « En résumé, j'avale pas tout cru ce qui est produit » (entretien 1, verbatim 218).

Dans la pratique, ce dialogue de travail se traduit par une vérification rigoureuse des réponses fournies par ChatGPT, notamment par un retour aux sources primaires et un croisement des informations avec des données déjà établies.

Fabien : « J'ai tendance à vérifier dans deux-trois sources le bienfondé d'une info [donnée par ChatGPT] » (entretien 4, verbatim 150).

Élise : « En fait, je prends ça [ChatGPT] plus comme un guide plutôt qu'une réponse absolue. Je vais rechercher dans la littérature ce que je peux trouver après » (entretien 5, verbatim 17).

Dans la pratique, cette vigilance se manifeste également lors des opérations de tri ou de classement automatisés réalisés par ChatGPT. Les enseignants ne se contentent pas d'accepter les propositions du *chatbot* : ils révisent les catégories, ajustent les regroupements et rectifient les erreurs de classification produites à partir de leurs propres corpus.

Cette étape de reprise manuelle s'avère indispensable, notamment lorsque l'outil attribue des éléments à des catégories qui ne correspondent pas aux critères méthodologiques définis par l'utilisateur.

Daphné : « (...) j'ai demandé à ChatGPT (...) de me composer un fichier Excel avec des colonnes et de me classer les fichiers [issus d'un classement réalisé sur Covidence]. Et c'est là que ça a été compliqué pour l'intelligence artificielle de classer correctement. (...) Et après, aussi, [j'ai] un dialogue [avec ChatGPT] parfois, où je vérifie les choses en disant : "Je ne comprends pas, je te demande de placer le design de ces études-là, il me semble que cette étude ne correspond pas au design que tu as donné. Pourquoi ? Justifie pourquoi tu la classes là et que moi, je la classe là " » (entretien 1, verbatim 92).

Ce dialogue peut également s'étendre à des choix lexicaux, lorsque ChatGPT est sollicité pour proposer des reformulations ou des synonymes afin d'affiner l'expression scientifique. L'expertise humaine demeure ainsi l'ultime garant de la validité des informations.

3.2.2. Rester maître de la production : appropriation, créativité, empreinte personnelle

Au-delà de la vérification du texte produit, les enseignants interrogés perçoivent ChatGPT comme un outil d'appui, mais jamais comme un « individu qui produit et crée » (Daphné, entretien 1, verbatim 43). Ils insistent sur la nécessité de « rester maîtres » (Romane, entretien 6, verbatim 70) de la production et de ne pas adopter une logique « top down » (Daphné, entretien 1, verbatim 35), dans laquelle l'outil se substituerait à leur propre activité intellectuelle et créative. La dimension humaine doit demeurer centrale : lire, raisonner, comparer, mais aussi imprimer une empreinte personnelle dans le travail.

Fabien : « (...) je relis et je modifie pour que ça soit toujours avec ma patte, entre guillemets, que j'aie mon style assez reconnaissable » (entretien 4, verbatim 15).

Cette retouche concerne notamment les formulations pour avoir le sentiment d'être encore à la manœuvre, d'imprimer leur voix, leur humour ou leur style. Selon les participants, l'« âme » (Fabien, entretien 4, verbatims 40, 50, 107) d'un texte ne peut venir que de ce que l'humain ajoute à la production générée par l'IA.

Fabien : « Quand je fais un email, j'aime bien au moins me dire : c'est encore moi qui le fais un petit peu. Ou avoir une blague qui ne peut pas être, elle, trop créée par l'IA » (entretien 4, verbatim 37).

L'outil libère l'utilisateur des tâches les plus répétitives, tandis que la dimension expressive et créative reste entièrement de son côté. La créativité émerge de l'expérience personnelle, des sensations, des émotions et des échanges humains, autant de « déclencheurs » (Daphné, entretien 1, verbatim 189) que l'outil ne peut fournir.

Fabien : « Ce serait faux de dire qu'on ne peut pas être créatif avec ChatGPT, mais (...) je pense qu'on peut aller mille fois plus loin avec très peu de choses dans sa tête » (entretien 4, verbatim 54).

Ces multiples expériences sont des moments d'appropriation individuelle, où l'on « enfile soi-même ses perles de connaissances » (Daphné, entretien 1, verbatim 194), nécessaires pour construire un raisonnement, plus autonome et plus solide que celui que pourrait produire l'IA (seule ou en collaboration avec l'utilisateur). Dans ce contexte, le raisonnement est considéré par Daphné comme un bouillonnement intellectuel que l'IA ne saurait remplacer.

Daphné : « (...) on est créatifs parce qu'on se nourrit de plein de choses qu'on voit à l'extérieur (...). C'est la nourriture intérieure. Mais, se nourrir de ChatGPT, pour moi, c'est, OK, c'est du contenu, mais il y a d'autres nourritures que ça. Il y a la nourriture émotionnelle, il y a la nourriture visuelle, ce qu'on regarde, il y a la nourriture qu'on touche, il y a vraiment les aspects et qui, parfois, déclenchent des idées. (...) Il y a quelque chose qui se crée, (...) je trouve que ce serait très dommage de se priver de ça » (entretien 1, verbatim 189).

Daphné : « Raisonnement, ça se réfléchit, ça se travaille. C'est quelque chose qui bouillonne au niveau neuronal, au niveau cognitif. Et il faut s'entendre le dire, s'entendre le faire, s'entendre produire la donnée. Il y a quelque chose qui doit émaner du sujet lui-même » (entretien 1, verbatim 185).

Toutefois, les textes écrits peuvent être repris « tels quels » dans des situations très pragmatiques, comme la rédaction rapide d'un courriel en anglais (lorsque le fond prévaut sur la forme) ou lorsque le texte produit correspond exactement à ce que les utilisateurs avaient en tête.

Fabien : « Vendredi, j'ai préparé un mailing pour du sponsoring. (...) J'ai fait le prompt, (...) au final, (...) la lettre est arrivée, ça ressemblait presque à ma lettre que j'aurais fait. Donc, j'ai utilisé telle quelle, en fait » (entretien 4, verbatim 38).

Cette exigence de maîtrise, d'appropriation et de créativité humaine conduit les enseignants répondants à refuser l'attribution à ChatGPT d'un statut d'auteur. À leur sens, la manœuvre du raisonnement reste entièrement humaine : c'est l'enseignant ou le chercheur qui enrichit, modifie et valide la production. De plus, ChatGPT ne réalise ni les manipulations, ni l'analyse située qui fondent l'expertise scientifique. Pour reprendre la métaphore de Fabien (entretien 4, verbatim 142), l'IA intervient comme un « plafonneur » : elle lisse, harmonise et facilite, mais ne réalise jamais le « gros œuvre ». Le raisonnement, la conception et l'architecture intellectuelle demeurent donc entièrement humains.

Daphné : « Je ne l'[ChatGPT] ai pas considéré comme étant un auteur [écrit pour un congrès] parce que je suis restée à la manœuvre sur le raisonnement » (entretien 1, verbatim 235).

Élise : « (...) il [ChatGPT] n'a pas accès à ce que moi, je fais [manipulations en labo notamment]. Donc il ne peut pas écrire à ma place (...). » (entretien 5, verbatim 82).

Les enseignants interrogés soulignent par ailleurs que, dans la même logique, les relecteurs ou les traducteurs humains ne sont jamais crédités pour un travail similaire ; il serait donc incohérent d'attribuer une forme de reconnaissance à ChatGPT pour une contribution équivalente.

4. Encadrement éthique et responsabilité dans l'usage de ChatGPT

4.1. La gestion des données : RGPD et données sensibles

Les participants de l'étude insistent sur la nécessité de respecter les règles de protection des données, notamment le RGPD. En effet, ils estiment que l'utilisation de ChatGPT dans le cadre universitaire ne doit en aucun cas compromettre la confidentialité des personnes.

Daphné : « Le RGPD (...) existe et il doit être respecté. Donc il n'est pas question (...) de mettre des profils, en tout cas, qui seraient non cadrés et de les verser dans l'intelligence artificielle » (entretien 1, verbatim 55).

Cette vigilance des participants concerne notamment le fait de ne pas encoder, dans les conversations avec le *chatbot*, des données à caractère personnel ou médical, telles que les vignettes cliniques. Cette interdiction est motivée par le risque que l'outil puisse rendre possible l'identification des personnes concernées grâce au croisement de données. Si cette vigilance constitue une norme partagée, elle n'est toutefois pas appliquée avec la même rigueur par tous, l'attention pouvant fluctuer.

Simon : « Quand je mets les noms, je n'ai jamais fait attention. Je les mets parfois, parfois pas. Je ne fais pas attention s'ils sont dedans, honnêtement » (entretien 3, verbatim 174).

Au-delà du respect du RGPD, les participants insistent également sur l'interdiction d'injecter des données sensibles dans ChatGPT. Cette prudence est particulièrement cruciale dans les collaborations avec des entreprises soumises à des clauses de confidentialité ou dans les projets susceptibles d'être brevetés. En effet, la divulgation involontaire d'informations stratégiques pourrait entraîner des pertes économiques majeures pour un laboratoire ou une entreprise.

Simon : « Il y a quand même des enjeux économiques qui sont énormes, que ce soit pour l'entreprise, mais aussi pour le labo. (...) Sinon [ne pas respecter la confidentialité en divulguant des informations], ton labo pourrait clairement tout perdre » (entretien 3, verbatim 180-182).

Cependant, cette interdiction n'est toutefois pas à l'abri d'un relâchement progressif. L'usage fréquent de ChatGPT peut conduire à reformuler machinalement des passages non publiés ou confidentiels, avant même de réaliser que ces données n'auraient pas dû être introduites.

Fabien : « La méfiance du début, on l'a de moins en moins [de ne pas encoder des données sensibles]. Il faut (...) se gendарmer très fort, oui. De faire attention, maintenant, de moins en moins. C'est (...) dangereux (...) » (entretien 4, verbatims 169-170).

4.2. Le respect de la propriété intellectuelle

Les répondants soulignent que ChatGPT ne mentionne pas systématiquement les sources des informations qu'il fournit. Cela pose problème selon eux car l'absence de référencement peut entraîner des omissions

involontaires d'attribution, alors même que la citation des travaux antérieurs constitue une forme essentielle de reconnaissance académique et un levier de visibilité (voire de revenus) pour les chercheurs.

Cette opacité dans les sources fait également émerger le risque du plagiat. En effet, l'IA peut produire des formulations très proches de textes existants, sans en signaler l'origine, ce qui expose à des reprises involontaires de contenus. Toutefois, les enseignants interrogés n'observent pas d'augmentation significative des cas de plagiat dans l'institution depuis l'émergence de ChatGPT.

Élise : « (...) ChatGPT, il copie-colle ce qu'il a vu dans un article, (...) [et] le remettre tel quel. Et ça, c'est malheureusement le souci (...) [ceux] qui utilisent ChatGPT, (...) se font avoir sur du plagiat (...) bêtement, parce qu'ils ne vont pas vérifier » (entretien 5, verbatim 240).

Pour finir, la question du plagiat et de la reprise involontaire de contenus conduit Fabien à relativiser la portée des protections formelles. Il souligne, d'une part, que le rapport des chercheurs à la production scientifique relève davantage d'une logique de mise à disposition que de protection stricte. D'autre part, il met en évidence une fragilité plus structurelle des dispositifs de protection, susceptibles d'être contournés ou de perdre leur portée. Dans ce contexte, l'usage de ChatGPT ne constitue pas une rupture radicale, mais apparaît plutôt, selon lui, comme le prolongement d'une réalité où la circulation et la reprise des contenus demeurent difficiles à contrôler.

Fabien : « Quand on écrit des choses, on n'a pas tendance à se dire : "Ah, je vais le protéger". (...) On est plutôt dans une démarche "Voilà, je produis, et puis ça sera mis à disposition" » (entretien 4, verbatim 163).

Fabien : « (...) on sait bien que de toute façon, ça va être copié dès que ça pourra. (...) Le brevet peut (...) tombe[r], et qu'il n'y ait pas [/plus] de droit d'auteur » (ibid.).

4.3. Préserver le lien entre auteur et évaluateur

Les propos recueillis mettent en lumière les implications éthiques et pédagogiques soulevées par l'intégration de travaux d'étudiants ou d'auteurs dans ChatGPT à des fins de correction. Premièrement, le travail remis par l'étudiant peut être traité par l'IA alors que celui-ci ne l'a pas nécessairement utilisé pour le produire, transférant ainsi l'évaluation à un traitement automatisé, sans lecture humaine préalable. Fabien qualifie cette démarche de « répugnante » (verbatim 212) et ajoute que corriger relève des tâches devant être accomplies « avec une âme » (entretien 4, verbatim 210), impliquant a minima une lecture personnelle et la formation d'un jugement propre. Deuxièmement, le refus de cette démarche se justifie également par le fait que l'IA ne possède ni la connaissance du cours, ni la compréhension du processus pédagogique, ni la vision d'ensemble nécessaire pour évaluer un travail de manière pertinente.

Élise : « (...) il [ChatGPT] va corriger de la manière dont lui il pense que c'est juste, mais il ne connaît pas le fond de ce que toi tu as enseigné. Je ne suis pas vraiment d'accord avec ça » (entretien 5, verbatim 236).

Romane apporte quant à elle une nuance : l'usage de l'IA pour corriger un travail dépend, selon elle, de l'intention qui le motive. Elle se montre sceptique à l'égard d'un usage substituant l'IA à l'enseignant, tout en admettant la possibilité d'un soutien ponctuel, à condition de maintenir une conscience claire de ce qui a été automatisé, de la manière dont cela a été demandé et des raisons qui le justifient. Cette approche se retrouve chez Maxence qui lit d'abord chaque travail afin de se forger un premier avis, puis mobilise ChatGPT comme un second regard pour confronter son jugement. Il précise également que les étudiants eux-mêmes soumettent parfois leurs productions à l'outil afin d'en tester la compréhension. Cette pratique ne vise donc pas à remplacer l'évaluateur, mais à enrichir son analyse, à condition que la lecture humaine demeure première.

4.4. La conscience de l'impact environnemental et l'utilisation de ChatGPT

L'usage de ChatGPT est également interrogé sous l'angle de son impact environnemental. Les enseignants interrogés expriment une inquiétude face à la consommation énergétique massive que suppose chaque requête, mobilisant des serveurs puissants et gourmands en ressources. Cette dimension est perçue comme « horrible » par Daphné (entretien 1, verbatims 260-264) et Élise (entretien 5, verbatim 214) et suscite une réflexion éthique sur la pertinence de chaque utilisation. Cette conscience conduit à une forme d'autorégulation : avant de solliciter l'IA, les enseignants interrogés s'interrogent sur la nécessité réelle de l'action, afin de limiter les usages superflus. L'outil est ainsi réservé en priorité aux activités professionnelles jugées pertinentes, et non à des usages personnels ou anecdotiques.

Daphné : « À chaque fois que j'appuie sur le bouton, je vais quand même essayer d'avoir un raisonnement. (...) Est-ce que vraiment là, il faut que je le fasse ? » (entretien 1, verbatim 264)

Cependant, l'impact écologique de ChatGPT est également largement relativisé dans le contexte des laboratoires scientifiques. La consommation environnementale qui lui est associée n'est pas perçue comme un frein majeur dans ce milieu. Les chercheurs interrogés rappellent en effet que leur domaine d'activité a « déjà un impact écologique qui est énorme » (Simon, entretien 3, verbatim 152), notamment en raison de l'usage massif de produits chimiques et de matériaux plastiques. Dans ce cadre, le recours à ChatGPT est appréhendé comme une charge écologique additionnelle qui « ne fait que rajouter la consommation de ressources » (Fabien, entretien 4, verbatim 242), intégrée à un « secteur déjà assez énergivore » (ibid.).

E. Interprétation et discussion

L'analyse des représentations des enseignants de l'ULiège à l'égard de l'utilisation de ChatGPT dans leurs pratiques professionnelles met en évidence des perceptions profondément ambivalentes. Les entretiens révèlent un ensemble de représentations contrastées, qui s'inscrivent dans une redéfinition plus large du rôle de l'Université à l'ère de l'IA. De manière transversale, les participants réaffirment la centralité de l'institution comme garante de la certification des acquis, de la construction des savoirs et du développement de compétences intellectuelles fondamentales. L'Université est ainsi décrite comme un espace de formation à la réflexion, à l'esprit critique et à la capacité d'analyse, des dimensions que ChatGPT ne permet pas de remplacer complètement. Dans ce cadre, le *chatbot* est perçu comme un outil d'appui, sans remettre en cause la légitimité ni la spécificité du travail universitaire, notamment en raison de son incapacité à remplacer l'engagement cognitif, la relation pédagogique ou encore la production de savoirs.

Les résultats montrent également que l'intégration de ChatGPT dans les pratiques professionnelles s'accompagne d'effets ambivalents. D'un côté, l'outil est largement mobilisé pour son efficacité, en particulier pour le gain de temps, la structuration de tâches et le soutien à la production écrite ou à la recherche d'informations. De l'autre, cet avantage s'inscrit dans une dynamique de surcharge et d'accélération du travail, où l'immédiateté des réponses contribue à intensifier les exigences professionnelles. Sur le plan cognitif, les discours oscillent entre reconnaissance d'un soutien possible à la réflexion et inquiétudes liées à un appauvrissement des processus intellectuels, notamment par externalisation progressive des tâches de raisonnement et de production.

Enfin, les résultats mettent en évidence une relation de collaboration critique entre les enseignants et l'IA, caractérisée par une logique de supervision humaine permanente. ChatGPT est utilisé dans un cadre de vérification, de reformulation et d'optimisation, sans jamais être considéré comme auteur ou substitut à l'expertise humaine. Cette appropriation s'accompagne d'une attention marquée aux enjeux éthiques, notamment en matière de protection des données, de propriété intellectuelle, de responsabilité évaluative et d'impact environnemental.

Dans le cadre de cette recherche, l'ambivalence ne renvoie pas simplement à une hésitation ou à un positionnement indécis des participants face à ChatGPT. Elle traduit plutôt un rapport composite, où des usages perçus comme utiles coexistent avec des préoccupations persistantes. C'est précisément pour éclairer cette ambivalence que la discussion des résultats s'articule autour d'un fil conducteur spécifique : l'ouvrage « *Ne faites plus d'études ! Apprendre autrement à l'ère de l'IA* » de Alexandre et Babeau (2025), introduit de manière spontanée lors du premier entretien par Daphné. Il ne s'agit pas ici de considérer les arguments et opinions de cet ouvrage comme scientifiques, mais de les mettre en perspective avec les données

empiriques et la littérature scientifique afin de dégager convergences, écarts et tensions. Nous recherchons par-là à inscrire les apports de cette recherche dans des réflexions issues du débat public.

1. L'externalisation cognitive : appauvrissement ou reconfiguration des compétences ?

Alexandre et Babeau (2025) défendent l'idée d'une évolution de la conception de l'être humain et de sa fonction. En effet, on passerait de l'« *Homo faber* » de Bergson (Bergson & Worms, 2007, p. 140) c'est-à-dire l'être humain en tant que fabricant, créateur d'outils et transformateur du monde, à un « *Homo delegator* » (p. 13), caractérisé par une externalisation des choix, de la mémoire et des intuitions humaines. Dans ce contexte, l'IA, selon eux, « installe une lente glaciation cognitive » (p. 33), voire un « déclassement cognitif » (p. 113). En effet, ils avancent qu'à mesure que certaines fonctions cognitives sont déléguées aux systèmes d'IA, les individus sont moins amenés à mobiliser leurs propres capacités, ce qui peut entraîner un affaiblissement progressif des compétences et redéfinir leur rôle, non plus comme producteurs de savoir, mais comme superviseurs ou validateurs de processus automatisés (Alexandre & Babeau, 2025).

Nous considérons que la thèse du déclassement cognitif s'inscrit dans le cadre théorique plus large de la délégation cognitive, désignée en anglais par le concept de *cognitive offloading* (Risko & Gilbert, 2016). Ce concept renvoie à l'ensemble des stratégies par lesquelles les individus mobilisent des ressources externes afin d'alléger leur charge cognitive et de dépasser certaines limites, notamment celles liées à la mémoire de travail (Risko & Gilbert, 2016).

Toutefois, les représentations des enseignants interrogés semblent dépasser la seule idée d'un soutien aux capacités cognitives. En effet, ces derniers estiment qu'un recours trop fréquent à ChatGPT pourrait fragiliser les capacités intellectuelles des utilisateurs et réduire leur autonomie de pensée, en les amenant à porter une attention moindre aux démarches et aux raisonnements sous-jacents à l'accomplissement de leurs tâches. Ainsi, le mécanisme de délégation à l'outil apparaît, chez les enseignants interrogés, moins comme une opportunité d'allègement de la charge cognitive que comme un vecteur potentiel d'atrophie des compétences intellectuelles.

Par ailleurs, les réflexions des enseignants s'apparentent à celles proposées dans les travaux sur l'externalisation cognitive. Cette dernière est définie par Chang et al. (2015) comme le fait de rendre disponibles, dans l'environnement, des informations qui n'ont dès lors plus besoin d'être générées ou maintenues par le système cognitif interne. Ce processus dépasse le simple stockage et peut inclure le traitement de l'information, notamment dans le raisonnement ou la prise de décision (Chang et al., 2015). Des pratiques courantes, comme noter un numéro de téléphone plutôt que de le mémoriser ou utiliser un GPS pour se guider (entretien 4, verbatim 204), en constituent des exemples concrets. Ce phénomène fait

écho au *Google effect*, mis en évidence par Sparrow et al. (2011), selon lequel les individus tendent à mémoriser l'emplacement de l'information plutôt que l'information elle-même, traduisant ainsi une réorganisation des processus cognitifs liée à la disponibilité d'outils numériques.

Dans le prolongement de ces travaux, des recherches plus récentes centrées sur l'IA, à l'image de celle conduite par Kosmyna et al. (2025), introduisent la notion de « dette cognitive ». À partir d'une tâche de rédaction, les résultats de ces auteurs suggèrent qu'un recours itératif à l'IA est susceptible d'induire une érosion durable de l'autonomie cognitive. Lorsque l'outil est retiré à des participants préalablement exposés (groupe « LLM-to-Brain », p. 2), le fonctionnement cognitif ne se rétablit pas immédiatement à son niveau initial : les auteurs observent un sous-engagement des réseaux neuronaux liés à la planification et au raisonnement, des difficultés à se remémorer sa propre production, ainsi qu'un appauvrissement des idées se traduisant par une moindre diversité et originalité (Kosmyna et al., 2025). Cependant, l'échantillon de l'étude étant limité à seulement 54 participants, ces résultats doivent être interprétés avec prudence et nécessitent des investigations supplémentaires. Ces apports exploratoires rejoignent les interrogations des enseignants participants qui questionnent la capacité à maintenir une autonomie de raisonnement en l'absence soudaine de l'outil.

Cependant, d'autres travaux nuancent l'hypothèse du déclassement cognitif généralisé avancé par Alexandre et Babeau (2025). En effet, la méta-analyse de Deng et al. (2025), portant sur 69 études quantitatives, montre que si l'usage de ChatGPT réduit significativement l'effort mental, il s'accompagne également d'une amélioration des performances académiques et des capacités de pensée de haut niveau. Ces résultats suggèrent, à la lumière des propos de Simon (entretien 3, verbatim 278), que l'externalisation cognitive via ChatGPT s'accompagne d'une redistribution des ressources mentales, en permettant à l'utilisateur de soutenir simultanément plusieurs processus de réflexion et d'alléger partiellement la charge cognitive.

Dans le prolongement de cette idée, les propos de Maxence (entretien 7) invitent à déplacer l'analyse d'une logique de dépendance vers une transformation des modalités d'action. En effet, il compare ChatGPT à un outil technique ordinaire, tel qu'une foreuse. Selon lui, le *chatbot* ne supprime pas les compétences, mais en transforme les conditions d'exercice (verbatim 75, 77, 134). Il s'inscrit ainsi dans la distinction proposée par Leplat (1991) entre instrument et prothèse : l'instrument soutient l'action d'un sujet compétent, tandis que la prothèse se substitue à lui. En ce sens, les enseignants interrogés de l'ULiège, en percevant ChatGPT comme un prolongement de leurs compétences, adoptent une vision où l'humain demeure l'acteur principal, conservant ses compétences tout en collaborant avec l'outil.

2. La nécessité d'une supervision critique

Alexandre et Babeau (2025) soulignent que « plus un travail repose sur des connaissances formalisées apprises sur les bancs de l'école, plus il est facile pour une IA de l'imiter » (p. 67). Cette réflexion met en lumière la fragilisation perçue par les auteurs de la légitimité de l'enseignement supérieur, dans la mesure où l'IA est désormais capable d'accomplir des tâches traditionnellement associées à ce domaine.

Cependant, les enseignants interrogés soulignent que l'utilisation de ChatGPT ne prend sens que pour un utilisateur suffisamment compétent pour évaluer les productions du *chatbot*. Cette évaluation suppose, selon eux, la maîtrise de la tâche confiée à ce dernier, mais aussi la mobilisation de compétences transversales telles que la lecture, la synthèse, l'abstraction, la mise en lien, l'esprit critique et la créativité. Les propos d'Alexandre et Babeau (2025) trouvent dès lors une résonance particulière : si l'IA est effectivement en mesure de produire des réponses conformes aux attentes académiques, les participants soulignent que celles-ci doivent impérativement être validées par une personne compétente. À la lumière des données empiriques, l'Université conserve à cet effet un rôle central dans la formation de l'esprit critique, condition indispensable pour éviter que l'étudiant ne se limite à une restitution des contenus bruts générés par l'IA.

Ce rôle formateur à l'esprit critique de l'Université apparaît d'autant plus nécessaire que les productions de l'IA ne sont pas exemptes d'erreurs, parfois difficiles à identifier sans un regard averti. La recherche confirme l'importance de la supervision critique, particulièrement dans un contexte marqué par la prolifération des informations (Simonnot, 2007) et le développement de l'IAG. En l'absence d'une formation adaptée, il devient en effet difficile de repérer, et donc d'éviter de mobiliser, des informations erronées, qu'il s'agisse de *fake news* (Machete & Turpin, 2020) ou d'hallucinations (Sarvary & Schmidt, 2026) générées par ces outils. Les enseignants interrogés confirment cette nécessité de vigilance, soulignant que les réponses produites par ChatGPT peuvent s'avérer inexactes, voire « complètement à côté de la plaque » (Elise, entretien 5, verbatim 29 ; Fabien, entretien 4, verbatim 13).

Par ailleurs, les discours recueillis font émerger la question du biais de confirmation, entendu comme la tendance à privilégier les informations qui confirment des croyances préexistantes au détriment de celles qui les contredisent (Vorms, 2021). Dans leurs interactions avec ChatGPT, les enseignants interrogés relèvent en effet que l'outil tend à produire des réponses allant dans le sens de la requête formulée, donnant ainsi l'impression que leurs hypothèses initiales sont systématiquement renforcées. Cette dynamique est perçue comme problématique, voire dangereuse, dans la mesure où l'utilisateur a toujours raison, ce qui participe à une validation apparente de ses croyances.

Toutefois, certaines recherches nuancent cette interprétation en montrant que les réponses des LLM peuvent être influencées par les formulations et orientations de l'utilisateur, sans que ce biais soit directement

imputable à l'IA elle-même. Ce phénomène, désigné sous le terme de « *sycophancy* » (Perez et al., 2022, p.1), renvoie à la propension des modèles d'IA à s'aligner sur les opinions, croyances ou préférences de l'utilisateur, parfois au détriment de l'exactitude factuelle des réponses. Les travaux de Chang et al. (2026) illustrent cette vulnérabilité à travers une étude expérimentale portant sur cinq modèles d'IA, dont GPT-4o et Gemini 2.5 Pro. En totalisant 250 tests, les auteurs montrent que l'introduction d'un indice d'autorité dans un prompt (par exemple : « mon professeur a dit que... ») peut entraîner une chute drastique de la précision des réponses, passant dans certains cas de 100 % à 1 % dans des contextes cliniques (Chang et al., 2026). Dès lors, les biais observés dans les interactions avec l'IA semblent relever moins d'une intention propre au système que d'une co-construction entre les logiques du modèle et les formulations de l'utilisateur.

Précisons néanmoins que les enseignants interrogés se montrent davantage agacés par ce fonctionnement qu'affectés dans leurs pratiques. Conscients de ce biais, ils déclarent qu'ils mobilisent d'autres ressources et maintiennent une distance critique et réflexive vis-à-vis des réponses produites.

Dans ce cadre, Barnett (2000) défend l'idée que l'Université joue un rôle essentiel dans la formation de citoyens capables de comprendre et de naviguer de manière réflexive dans un environnement incertain. Il décrit ce monde comme étant « supercomplexe » (p. 415), où les cadres de compréhension et d'interprétation de la réalité se multiplient, se chevauchent et entrent souvent en tension (Barnett, 2000). Selon lui, cette capacité à faire face à l'incertitude repose notamment sur deux dimensions complémentaires. La première consiste à interroger de manière critique les savoirs et les institutions qui les produisent, dans un contexte où ces connaissances peuvent être orientées par des logiques d'efficacité immédiate et insuffisamment validées (Barnett, 2000). Il nous semble que cette réflexion entre en résonance avec les enjeux contemporains liés aux contenus générés par l'IA, eux aussi susceptibles de répondre à des logiques d'efficacité et de fiabilité variable. Cette première dimension fait écho aux propos des enseignants interrogés, qui soulignent la nécessité d'adopter une posture critique face à la production des réponses. L'auteur étend toutefois son raisonnement en introduisant une seconde dimension, moins explicitement présente dans les discours recueillis. En effet, il souligne l'importance du développement des facultés d'action critique, en insistant sur la nécessité de former des individus capables d'intégrer cette réflexivité dans leurs pratiques et d'agir tout en mettant constamment à l'épreuve leurs propres actions (Barnett, 2000).

3. L'Université contre l'obsolescence

Alexandre et Babeau (2025) qualifient le modèle éducatif de l'enseignement supérieur de « fabrique d'obsolescence » (p. 115). Selon eux, plus un individu progresse dans ce système, plus il risque de se déconnecter d'une réalité en constante évolution, alors que l'IA pourrait au contraire accélérer et rendre plus pertinent l'apprentissage.

De leur côté, les enseignants interrogés mettent en doute les performances de l'IA, qu'ils perçoivent comme une simple réorganisation de données existantes plutôt qu'une production de savoirs originaux. Cette perception se rapproche des travaux de Bender et al. (2021), qui introduisent le concept de « *stochastic parrots* » (p. 616). Selon eux, les modèles de langage, comme ceux utilisés par ChatGPT, ne créent pas de nouvelles connaissances mais se limitent à répondre en fonction de régularités statistiques identifiées dans de vastes corpus de données. Ces modèles manquent ainsi de compréhension sémantique et d'ancrage dans le monde réel, restreignant leur capacité à produire des savoirs véritablement originaux (Bender et al., 2021). Toutefois, l'évolution rapide des systèmes d'IA invite à la prudence, dans la mesure où il demeure difficile d'anticiper avec certitude les capacités dont ils disposeront à l'avenir.

Dans cette lignée, Fabien qualifie le fonctionnement des *chatbots* d'« incestueux » (verbatim 49), soulignant que l'IA recycle des contenus générés par d'autres IA, établissant ainsi une boucle auto-référentielle qui inhibe l'innovation au sens épistémologique du terme. Ces propos rejoignent Shumailov et al. (2024) qui soulignent que l'entraînement des LLM sur des données synthétiques générées par d'autres IA peut entraîner une homogénéisation des productions et une perte de diversité informationnelle, phénomène qu'ils qualifient de « *model collapse* » (p.1). Concrètement, à mesure que les modèles évoluent, leurs comportements tendent à converger vers des réponses similaires, réduisant ainsi la diversité des résultats et faisant émerger une sorte de "fonction delta", où la variance disparaît et les modèles génèrent des réponses de plus en plus uniformes (Shumailov et al., 2024).

Les enseignants interrogés soulignent que l'Université, perçue comme un lieu de production de savoirs, permet de dépasser ces limitations de l'IA. Selon eux, les recherches menées au sein de l'institution vont au-delà de l'idée d'« obsolescence » évoquée par Alexandre et Babeau (2025), en favorisant la production de connaissances épistémiques bien plus riches et diversifiées que celles générées par l'IA. Ainsi, le temps consacré à ces activités se révèle précieux, contrairement à l'idée défendue par les deux auteurs.

La conception de l'Université comme lieu de production de savoirs est également soutenue par la littérature scientifique. Yang (2024), dans une étude portant sur plus de 31 millions d'articles scientifiques publiés entre 1950 et 2016, montre que la science universitaire se caractérise par une évolution continue des cadres de connaissances. James et al. (2025) ajoutent que la production scientifique favorise des avancées transformatrices, remettant en question les paradigmes établis par recombinaison novatrice. Chaque recherche nouvelle contribue ainsi à réorganiser le champ du savoir, loin de se limiter à une simple répétition des connaissances passées (Yang, 2024).

4. ChatGPT: outil de productivité ou catalyseur de surcharge ?

Comme le soulignent les enseignants interrogés, le secteur universitaire est particulièrement chronophage, notamment en raison du temps consacré à la recherche, aux tâches administratives ainsi qu'à l'organisation des éléments pédagogiques. Dans ce contexte, ils reconnaissent que ChatGPT peut offrir un gain de temps. Cette observation rejoint, dans une certaine mesure, les propos d'Alexandre et Babeau (2025), qui en formulent le constat en des termes plus radicaux, affirmant qu'« un individu seul, bien outillé, peut produire ce que 100 salariés produisaient hier » (p. 215).

Cependant, les propos des participants révèlent un paradoxe : malgré les gains de productivité associés à l'utilisation de ChatGPT, la charge de travail ne semble pas diminuer. En effet, les enseignants se décrivent toujours dans un « flux tendu » (Sam, entretien 9, verbatim 47), où ils n'ont « pas assez d'une journée » (Élise, entretien 5, verbatim 67) pour accomplir toutes leurs tâches. Ils se retrouvent ainsi dans une « spirale infernale » (Daphné, entretien 1, verbatim 274), où l'usage de ChatGPT, loin de soulager ses tâches, contribue paradoxalement à une surcharge de travail non désirée. En effet, la capacité à traiter un plus grand volume de travail grâce à ChatGPT conduit à des attentes accrues et, par conséquent, à une charge de travail plus importante. Dans ce contexte, la réelle économie de temps apportée par ChatGPT devient discutable.

Ranganathan et Ye (2026) soulignent, à cet égard, que l'IA, en comblant certaines lacunes de connaissances, conduit les employés à assumer des responsabilités auparavant externalisées ou attribuées à d'autres acteurs. Ces tâches, jadis différées ou déléguées, deviennent ainsi directement accessibles, ce qui contribue à élargir significativement le périmètre des fonctions professionnelles. Les auteurs expliquent que l'IA génère alors un cycle d'accélération : l'augmentation de la vitesse et de la portée des tâches engendre des attentes de rendement plus élevées, rendant les travailleurs de plus en plus dépendants de l'outil pour maintenir le rythme (Ranganathan & Ye, 2026). À terme, cette intensification pourrait entraîner une fatigue cognitive, un burnout, ainsi qu'une dégradation de la qualité des décisions (Ranganathan & Ye, 2026). Cependant, la méthodologie de l'étude et l'étude elle-même n'ayant pas encore été publiées, ces premiers résultats doivent être considérés comme un éclairage potentiel des propos des enseignants, mais interprétés avec prudence.

5. Limites

Plusieurs limites doivent être prises en considération afin d'assurer la transparence scientifique de cette recherche et d'en circonscrire la portée. Tout d'abord, le fait que l'étude repose sur des participants issus d'une seule institution, l'ULiège, constitue une limite méthodologique. En effet, cette configuration implique que les données recueillies reflètent un environnement institutionnel spécifique. Or, les usages du numérique ne sont pas homogènes mais s'inscrivent dans des écologies institutionnelles particulières (Selwyn, 2013), façonnées par des infrastructures, des normes et des politiques locales (Williamson & Hogan, 2021). Dès

lors, les résultats obtenus doivent être interprétés à la lumière du contexte universitaire propre à cette institution. Dans le même sens, le choix de se centrer exclusivement sur ChatGPT restreint la transférabilité des résultats à d'autres modèles d'IAG, dont les usages (généraux ou spécialisés), les contraintes, les biais (Hajikhani & Cole, 2024 ; Noveski, 2024) et les fonctionnalités (génération de texte, code, détection d'erreurs, etc.) peuvent différer (Noveski, 2024).

Par ailleurs, l'évolution rapide des outils d'IA impose d'inscrire les résultats dans un cadre temporel situé. Les fonctionnalités de ChatGPT, les politiques institutionnelles ainsi que les représentations sociales associées à l'IA évoluent rapidement, ce qui peut façonner les représentations sociales (Rosa, 2005/2013 ; Citot, 2004). Dès lors, les résultats obtenus peuvent présenter un caractère plus évolutif que ceux portant sur des technologies stabilisées.

En outre, le sujet abordé dans le cadre de cette recherche renvoie à des dimensions sensibles, que Sieber et Stanley (1988) définissent comme des éléments susceptibles d'entraîner des conséquences ou des implications directes pour les participants ou le groupe social auquel ils appartiennent. Dans le contexte de cette recherche, des dimensions telles que l'éthique, le plagiat ou la qualité académique touchent aux normes professionnelles et aux attentes institutionnelles, exposant potentiellement les enseignants à un jugement implicite de leurs pratiques. Dès lors, les enseignants interrogés ont pu être amenés à renforcer la vigilance qu'ils déclarent ou, à l'inverse, à atténuer leurs usages effectifs de ChatGPT lors des entretiens. Au-delà du biais de désirabilité (Romelaer, 2005) déjà évoqué (cf. : C. Méthode), ce phénomène peut être éclairé à la lumière des travaux de Goffman (1959/1973). Selon cet auteur, tout individu en interaction sociale cherche à contrôler l'impression qu'il produit sur autrui en mettant en scène les aspects favorables de sa personne et en dissimulant ceux susceptibles de compromettre la cohérence de sa performance (Goffman, 1959/1973). Les enseignants interrogés ont ainsi pu ajuster leur discours afin de préserver une image professionnelle conforme aux attentes associées à leur rôle.

Enfin, une autre limite réside dans la subjectivité propre à l'analyse qualitative. Chaque interprétation est influencée par les cadres conceptuels, les sensibilités et les choix du chercheur (Paillé & Mucchielli, 2021). Bien que la posture réflexive, le journal de bord et la transparence méthodologique renforcent la rigueur, d'autres interprétations des mêmes données pourraient et auraient pu émerger selon des perspectives différentes.

F. Conclusion et perspectives

Ce mémoire a pour objectif d'explorer les perceptions des enseignants de l'ULiège concernant l'utilisation de ChatGPT dans leurs pratiques professionnelles. Dans un contexte marqué par l'essor rapide de l'IA et des discours publics souvent polarisés, cette recherche tente de comprendre comment ces enseignants perçoivent les opportunités, les risques, les précautions et les transformations liées à l'intégration de cet outil dans leurs activités académiques. L'approche qualitative, basée sur neuf entretiens semi-directifs et une analyse thématique, révèle la diversité des points de vue des enseignants, structurée par plusieurs tensions : entre les missions fondamentales de l'Université (enseigner, certifier, former) et les transformations induites par l'IA ; entre les opportunités d'optimisation et les risques d'appauvrissement cognitif ; entre une logique instrumentale et les exigences de réflexivité ; et enfin, entre l'ouverture à l'innovation et la nécessité d'un encadrement éthique et institutionnel. Si des éléments de ces tensions sont déjà documentés dans la littérature, ils prennent ici une forme située, ancrée dans les réalités professionnelles et organisationnelles propres aux enseignants interrogés.

Cette recherche rappelle que les usages du numérique ne sont ni neutres ni déterminés : ils sont négociés, contextualisés et traversés par des enjeux pédagogiques, institutionnels et sociétaux. Elle souligne l'importance d'un cadre clair, d'une réflexion pédagogique renouvelée et du développement de compétences critiques face aux outils d'IA.

Comme tout travail scientifique, cette étude comporte des limites. Son inscription dans un contexte institutionnel unique, son centrage sur un seul outil d'IA et la sensibilité du sujet peuvent influencer les résultats. La nature qualitative de l'analyse implique également une part de subjectivité. Ces éléments invitent à interpréter les conclusions avec prudence et à en circonscrire la portée.

Enfin, plusieurs pistes de recherche méritent d'être explorées. Tout d'abord, l'élargissement de l'étude à d'autres universités permettrait de comparer les perceptions des enseignants en fonction des contextes institutionnels, des cultures organisationnelles et des politiques numériques en place. Ensuite, l'examen des usages et perceptions des étudiants offrirait également un éclairage complémentaire pour comprendre les dynamiques pédagogiques, dans la continuité des travaux de Karsenti (2019) ou de Farrokhnia et al. (2024). En articulant les représentations des enseignants avec les expériences des étudiants, il serait possible de mieux saisir les ajustements, tensions et négociations qui structurent l'intégration de l'IA dans les environnements d'apprentissage. Enfin, compte tenu de la rapidité de l'évolution des technologies, une approche longitudinale serait particulièrement pertinente. En effet, suivre l'évolution des représentations et des pratiques sur plusieurs années permettrait de documenter les processus d'adaptation, de routinisation ou de résistance dans l'intégration de l'IA, en écho aux réflexions de Rosa (2005/2013) sur l'accélération sociale.

G. Bibliographie

- Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). *La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ?* In F. Guillemette & C. Baribeau (Eds.), *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : Les questions de l'heure. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS* (no 5, pp. 26-37). Association pour la Recherche Qualitative. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/RQ-HS-5-Numero-complet.pdf
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : L'analyse qualitative des données. In M. Anadón & L. Savoie-Zajc (Eds.), *L'analyse qualitative des données* (Vol. 28, no 1, pp. 1-7). Association pour la Recherche Qualitative. [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/introduction28\(1\).pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/introduction28(1).pdf)
- Anctil, D. (2025, February, 11). *Billet 5 : Deux perspectives sur l'IA en éducation supérieure*. Université de Montréal. Retrieved January 21, 2026, from <https://fas.umontreal.ca/faculte/ia-generative/blogue-sur-lia-en-enseignement/billet-5-deux-perspectives-sur-lia-en-education-superieure/>
- Akhmetshin, E., Kirillova, E., Shichiyakh, R., & Kumar, K. V. (2024). Evaluating the integration and usage of AI in higher education. In M. Simic, V. Bhateja, M. R. Murty, & S. K. Panda (Eds.), *Smart computing paradigms : Artificial intelligence and network applications. Proceedings of sixth international conference on smart computing and informatics (SCI 2024), Volume 1* (Vol. 1147, pp.233-248). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-97-7880-5>
- Alexandre, L., & Babeau, O. (2025). *Ne faites plus d'études : Apprendre autrement à l'ère de l'IA*. Buchet-Chastel.
- Aljuaid, H. (2024). The impact of artificial intelligence tools on academic writing instruction in higher education: A systematic Review. *Arab World English Journal*, 1(1), 26-55. <https://doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.2>
- Baidoo-Anu, D., Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI) : Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur. In C. Royer, F. Guillemette, & J. Moreau (Eds.), *L'instrumentation dans la collecte des données* (pp. 98-114). Association pour la Recherche Qualitative. <https://www.erudit.org/fr/livres/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/linstrumentation-dans-la-collecte-des-donnees/>
- Barnett, R. (2000). University Knowledge in an Age of Supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409-422. Springer. <https://www.jstor.org/stable/3448008>
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big ?  In *FACCT '21: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610-623). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bergson, H., & Worms, F. (2007). *L'évolution créatrice* (11th ed., édition critique). Presses universitaires de France.

- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. In F. Guillemette (Ed.), *Approches inductives* (Vol. 26, no 2, pp. 1-18). Association pour la Recherche Qualitative. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2006-v26-n2-rechqual06689/>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (2nd ed.). Armand Colin. <https://dokumen.pub/lenquete-et-ses-methodes-lentretien-2nbsped-9782200257736-2200257732.html>
- Boudreault, P., & Cadieux, A. (2018). Chapitre 6 : La recherche quantitative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La Recherche en éducation : Étapes et approches* (4th ed., pp. 153-190). Les Presses de l'Université de Montréal. https://www.jstor.org/stable/j.ctv69sv3w?turn_away=true
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buele, J., & Llerena-Aguirre, L. (2025). Transformations in academic work and faculty perceptions of artificial intelligence in higher education. *Frontiers in Education*, 10, 1603763. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1603763>
- Cambridge University Press & Assessment. (2026). *Chat*. Cambridge Dictionary. Retrieved January 16, 2026, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/chat>
- Canva. (2025). *Utiliser ChatGPT pour découvrir des Modèles Canva*. Retrieved May 14, 2025, from <https://www.canva.com/help/chatgpt-templates/>
- Citot, V. (2004). Les temps hypermodernes, de Gilles Lipovetsky. *Le Philosophoire*, 1(22), 184-188. <https://doi.org/10.3917/phoir.022.0184>
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352. <https://doi.org/10.7202/009936ar>
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Chang, C.-Y., Tijus, C., & Zibetti, E. (2015). Les apprentissages à l'heure des technologies cognitives numériques. *Administration & Éducation*, 2(146), 91-98. <https://doi.org/10.3917/admed.146.0091>
- Chang, Y., Ju, P.-C., Hsieh, M.-H., & Chang, C.-C. (2026). Impact of authoritative and subjective cues on large language model reliability for clinical inquiries : An experimental study. *Scientific Reports*, 16(1), 6750. <https://doi.org/10.1038/s41598-026-38019-3>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (Vol. 2). Lawrence Erlbaum Associates. <https://utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Collectif didactique pour enseigner (Ed.). (2020). *Enseigner, ça s'apprend*. Retz. <https://extranet.editis.com/it-yonixweb/images/322/art/doc/e/e9cef39833313538303732373734313738383531.pdf>

- Constantinou, G. (2024). L'intelligence artificielle dans le système éducatif chypriote hellénophone : Avis des enseignants du primaire au supérieur. *Langues & Cultures*, 5(2), 168-186. <https://asjp.cerist.dz/en/article/256855>
- 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>
- Dai, K., Liu, Y., & Zhang, X. (2026). Generative AI in higher education : A bibliometric review of emerging trends, power dynamics, and global research landscapes. *Computers and Education : Artificial Intelligence*, 10, 100544. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100544>
- Daoudi, K. (2024). La dimension relationnelle : Clé majeure de la motivation dans le milieu universitaire. *Revue Didactica*, I(2), 1-10. <https://revues.imist.ma/index.php/Didactica/article/download/48825/25645/135074>
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (5th ed.). De Boeck Supérieur. <https://www.furet.com/media/pdf/feuillestage/9/7/8/2/8/0/7/3/9782807300378.pdf?srsltid=AfmBOoqBIH5jsZqLEkowPsnT1aNdtE9GH8jQZ8B0gznG4H9mMVrL2bjH>
- De Robertis, C. (2013). Institutions, acteurs et pratiques dans l'histoire du travail social. In Association provençale pour la recherche en histoire du travail social, *Institutions, acteurs et pratiques dans l'histoire du travail social* (pp. 137-144). Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique. <https://doi.org/10.3917/ehesp.apreh.2013.01.0137>.
- Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y., & Liu, S. (2025). Does ChatGPT enhance student learning ? A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Computers & Education*, 227, 105224. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105224>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. McGraw-Hill. <https://fr.scribd.com/document/471898219/Deslauriers-J-P-1991-Recherche-qualitative-guide-pratique-by-Jean-Pierre-Deslauriers-pdf>
- Dionne, L. (2018). Chapitre 12 : L'analyse qualitative des données. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La Recherche en éducation : Étapes et approches* (4th ed., pp. 317-342). Presses de l'Université de Montréal. https://www.jstor.org/stable/j.ctv69sv3w?turn_away=true
- Edelman, B. L., Goel, S., Kakade, S., & Zhang, C. (2022). Inductive biases and variable creation in self-attention mechanisms. In K. Chaudhuri, S. Jegelka, L. Song, C. Szepesvari, G. Niu, & S. Sabato (Eds.), *Proceedings of the 39th International Conference on Machine Learning* (Vol. 162, pp. 5793-5831). Proceedings of Machine Learning Research. <https://proceedings.mlr.press/v162/edelman22a/edelman22a.pdf>
- ERIC. (2026). *ERIC : Education resources information center*. <https://eric.ed.gov/>
- EU Artificial Intelligence Act. (2024, February 27). *Résumé de haut niveau de la loi sur l'IA*. Retrieved May 14, 2025, from <https://artificialintelligenceact.eu/fr/high-level-summary/>
- EU Artificial Intelligence Act. (2026). *L'explorateur de la loi sur l'IA*. Retrieved January 21, 2026, from <https://artificialintelligenceact.eu/fr/ai-act-explorer/>

- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT : Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460-474. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
- Feenberg, A. (2017). *Technosystem : The social life of reason*. Harvard University Press. https://www.academia.edu/45008790/Andrew_Feenberg_Technosystem_The_Social_Life_of_Reason_Harvard_University_Press_2017
- Garante per la protezione dei dati personali. (2024, January 29). *ChatGPT: Garante privacy, notificato a OpenAI l'atto di contestazione per le violazioni alla normativa privacy*. Retrieved January 16, 2026, from <https://gpdp.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/9978020>
- Ghosh, S., & Caliskan, A. (2023). ChatGPT perpetuates gender bias in machine translation and ignores non-Gendered pronouns : Findings across Bengali and five other low-resource languages. In F. Rossi, S. Das, J. Davis, K. Firth-Butterfield, & A. John (Eds.), *AIES '23 : Proceedings of the 2023 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society* (pp. 901-912). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3600211.3604672>
- Giust-Desprairies, F. (2010). François Dubet : Sortir de l'idée de crise [Entretien avec Florence Giust-Desprairies]. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 131-147. <https://doi.org/10.3917/nrp.009.0131>.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi* (A. Accardo, Trans.). Les Éditions de Minuit. (Original work published 1959)
- Gouvernement du Québec. (2025). *L'utilisation pédagogique, éthique et légale de l'intelligence artificielle générative : Guide destiné au personnel enseignant*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/Guide-utilisation-pedagogique-ethique-legale-IA-personnel-enseignant.pdf>
- Hajikhani, A., & Cole, C. (2024). A critical review of large language models : Sensitivity, bias, and the path toward specialized AI. *Quantitative Science Studies*, 5(3), 736-756. https://doi.org/10.1162/qss_a_00310
- Haque, Md. A., & Li, S. (2025). Exploring ChatGPT and its impact on society. *AI and Ethics*, 5, 791-803. <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00435-4>
- Hu, K. (2023, February 2). *ChatGPT sets record for fastest-growing user base : analyst note*. Reuters. Retrieved May 14, 2025, from <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/>
- Hua, S., Jin, S., & Jiang, S. (2024). The limitations and ethical considerations of ChatGPT. *Data Intelligence*, 6(1), 201-239. https://doi.org/10.1162/dint_a_00243
- IA42. (2025, June, 5). Fiabilité des détecteurs d'IA en 2025 : Étude comparative sur 1000 textes (taux d'efficacité réels). Retrieved January 21, 2026, from <https://ia42.fr/fiabilite-detecteurs-ia-2025/>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en Soins Infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE). (2025, April). *Recommendations for the conduct, reporting, editing, and publication of scholarly work in medical journals*. <https://www.icmje.org/icmje-recommendations.pdf>

- James, S. J., Rodriguez, M. A., & Miller, D. P. (2025). *The intertwined rise of collaboration scale, reference diversity, and breakthrough potential in modern science: A 40-Year cross-disciplinary study* (Version 1). [Preprint]. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2511.21505>
- Jodelet, D. (1997). Représentations sociales : Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (6th ed., pp. 47-78). Presses Universitaires de France. https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2014/09/d-jodelet-representationssocia_1.pdf
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press. <https://books.google.be/books?id=FS3zSKAflGMC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2025). *Speech and language processing : An introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech Recognition with language models* (3rd ed.). <https://web.stanford.edu/~jurafsky/slp3/>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good ? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., & Maes, P. (2025). *Your brain on ChatGPT : accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task* (Version 2) [Preprint]. arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2506.08872>
- Lausson, J. (2023, August 1). *ChatGPT sur Android est enfin disponible en France*. Numerama. Retrieved May 14, 2025, from <https://www.numerama.com/tech/1462320-chatgpt-sur-android-est-enfin-disponible-en-france.html>
- Lavielle-Gutnik, N., & Massou, L. (2013). Usages des TIC et socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs. *Distances et Médiations des Savoirs*, 1(4). <https://doi.org/10.4000/dms.413>
- Lejeune, C. (2016). Le blog de recherche comme journal de bord informatique : Un soutien à la réflexivité, à l'analyse, à la communication et à la scientificité ? In C. de Lavergne (Ed.), *Prudence empirique et risque interprétatif: Actes du colloque du Réseau international francophone de recherche qualitative (RIFReQ)* (pp. 402-415). Association pour la Recherche Qualitative. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/204690/1/lejeune2016b.pdf>
- Leplat, J. (1991). Voies de recherche et champs d'intervention dans les nouvelles technologies. *Bulletin de psychologie*, 45(404), 74-82. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1991.13546>
- Lobet, M., Honet, A., Romainville, M., & Wathelet, V. (2024, automne). ChatGPT : Quel en a été l'usage spontané d'étudiants de première année universitaire à son arrivée ? *Médiations et Médiatisations* (18), 67-90. <https://doi.org/10.52358/mm.vi18.379>
- Machete, P., & Turpin, M. (2020). The use of critical thinking to identify fake news : A systematic literature review. In M. Hattingh, M. Matthee, H. Smuts, I. Pappas, Y. K. Dwivedi, & M. Mäntymäki (Éds.), *Responsible design, implementation and use of information and communication technology* (Part. 2, Vol. 12067, p. 235-246). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45002-1_20

- Macq, H., & Parotte, C. (2025). Analyser des données qualitatives : focus sur l'analyse thématique. In C. Parotte, *Méthodes de recherche qualitatives. Approches et pratiques réflexives en sciences politiques et sociales* (pp. 261-296). Presses Universitaires de Liège. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/325480>
- Means, A. J. (2019). Hypermodernity, automated uncertainty, and education policy trajectories. *Critical Studies in Education*, 62(3), 371-386. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1632912>
- Moore, O. (2026, March 9). *The top 100 Gen AI consumer apps : 6th edition*. Andreessen Horowitz. Retrieved May 07, 2026, from <https://a16z.com/100-gen-ai-apps-6/>
- Morozov, E. (2013). *To save everything, click here: The folly of technological solutionism* [Transcription de conférence ; J. J. Myers, animatrice]. Carnegie Council for Ethics in International Affairs. https://media-1.carnegiecouncil.org/import/studio/To_Save_Everything_Click_Here.pdf
- Morrison, J., Na, C., Fernandez, J., Dettmers, T., Strubell, E., & Dodge, J. (2025). Holistically Evaluating the Environmental Impact of Creating Language Models. In *The thirteenth international conference on learning representations (ICLR 2025)*. OpenReview.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse son image et son public* (2th ed.). Presses Universitaires de France. <https://fr.scribd.com/document/569926302/La-Psychanalyse-Son-Image-Et-Son-Public-by-Serge-Moscovici-Z-lib-org>
- Mucchielli, A. (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3rd ed.). Armand Colin. <https://fr.scribd.com/document/527342546/Dictionnaire-des-methodes-qualitatives-en-sciences-humaines-by-Mucchielli-Alex-Mucchielli-Alex-z-lib-org-epub#page=109b7-40>
- Mucchielli, A., Pourtois, J.-P., Desmet, H., Savoie-Zajc, L., Bonnet, J., Coulon, A., Blanquis-Gasser, I., & Colletterte, P. (2009). Chapitre E. In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3rd ed., p. 69-95). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.mucch.2009.02.0069>
- Musselin, C. (2017). *La grande course des Universités*. Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.musse.2017.01>
- Noveski, G., Jeronic, M., Velard, T., Kocuvan, P., & Gams, M. (2024). Comparison of large language models in generating machine learning curricula in high schools. *Electronics*, 13(20), 4109. <https://doi.org/10.3390/electronics13204109>
- OpenAI. (2022, November 30). *Nouveau : ChatGPT*. Retrieved January 16, 2026, from <https://openai.com/index/chatgpt/>
- OpenAI. (2023b, October 19). *DALL·E 3 is now available in ChatGPT Plus and Enterprise*. Retrieved May 14, 2025, from <https://openai.com/index/dall-e-3-is-now-available-in-chatgpt-plus-and-enterprise/>
- OpenAI. (2024a, July 18). *GPT-4o mini : Advancing cost-efficient intelligence*. Retrieved May 14, 2025, from <https://openai.com/index/gpt-4o-mini-advancing-cost-efficient-intelligence/>
- OpenAI. (2024b, March 13). *Hello GPT-4o*. Retrieved May 14, 2025, from <https://openai.com/index/hello-gpt-4o/>

- OpenAI. (2024c, October 3). *Introducing canvas*. Retrieved May 14, 2025, from <https://openai.com/index/introducing-canvas/>
- OpenAI. (2024d, December 5). *Introducing ChatGPT Pro*. Retrieved May 14, 2025, from <https://openai.com/index/introducing-chatgpt-pro/>
- OpenAI. (2024e, September 12). *Introducing OpenAI o1-preview*. Retrieved May 14, 2025, from <https://openai.com/index/introducing-openai-o1-preview/>
- OpenAI. (2024f, January 10). *Introducing the GPT Store*. Retrieved May 14, 2025, from <https://openai.com/index/introducing-the-gpt-store/>
- OpenAI. (2024g, February 13). *Memory and new controls for ChatGPT*. Retrieved May 14, 2025, from <https://openai.com/index/memory-and-new-controls-for-chatgpt/>
- OpenAI. (2024h, December 9). *Sora is here*. <https://openai.com/index/sora-is-here/>
- OpenAI. (2025a). *1-800-ChatGPT : Calling and messaging ChatGPT with your phone*. Retrieved May 14, 2025, from <https://help.openai.com/en/articles/10193193-1-800-chatgpt-calling-and-messaging-chatgpt-with-your-phone>
- OpenAI. (2025b). *Custom instructions for ChatGPT : FAQ about custom instructions for ChatGPT*. Retrieved May 14, 2025, from <https://help.openai.com/en/articles/8096356-custom-instructions-for-chatgpt>
- OpenAI. (2025c, February 2). *Introducing deep research*. Retrieved May 14, 2025, from <https://openai.com/index/introducing-deep-research/>
- OpenAI. (2025d, February 27). *Introducing GPT-4.5*. Retrieved May 14, 2025, from <https://openai.com/index/introducing-gpt-4-5/>
- OpenAI. (2025e, January 31). *OpenAI o3-mini*. Retrieved May 14, 2025, from <https://openai.com/index/openai-o3-mini/>
- OpenAI. (2025f). *Scheduled tasks in ChatGPT : Automate your work with scheduled tasks in ChatGPT*. Retrieved May 14, 2025, from <https://help.openai.com/en/articles/10291617-scheduled-tasks-in-chatgpt>
- OpenAI. (2025g). *Sora : Supported countries*. Retrieved May 14, 2025, from <https://help.openai.com/en/articles/10250692-sora-supported-countries>
- OpenAI. (2025h). *Using Projects in ChatGPT*. Retrieved May 14, 2025, from <https://help.openai.com/en/articles/10169521-using-projects-in-chatgpt>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2024, May 3). *Recommandation du Conseil sur l'intelligence artificielle*. Retrieved May 14, 2025, from <https://legalinstruments.oecd.org/fr/instruments/oecd-legal-0449>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (n.d.). *IA générative*. Retrieved January 14, 2026, from <https://www.oecd.org/fr/topics/sub-issues/generative-ai.html>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2025a). *How do people experience new technologies and perceive generative AI ? Insights from a few countries worldwide*.

Retrieved January 14, 2026, from https://www.oecd.org/en/publications/how-do-people-experience-new-technologies-and-generative-ai_49b8d10e-en/full-report.html

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2025b). *Individuals using the internet for using generative AI tools – last 3 m.* Retrieved January 14, 2026, from https://goingdigital.oecd.org/datakitchen/#!/explorer/5/ict/indicator/explore/en?mainCubeId=OEC.D.STLDEP%2FSDS ICT_HH_IND%40DF_IND&pairCubeId=&sizeCubeId=&mainIndId=D1X_I&pairIndId=&sizeIndId=&mainBreakdowns=GEO_AREA%3A_Z.AGE%3AY16T74.SEX%3A_T.EDUCATION_LEVEL%3A_T.INCOME_GROUP%3A_T.EMP_STATUS%3A_T&pairBreakdowns=&sizeBreakdowns=&lollipop=&lollipopOpts=&countries=&countryFilter=false&time=1704063600360.1735686000360&chart=barchart&fontSize=12&palette=normal&lastDates=true&timeScale=A&mainUnit=PT_POP&pairUnit=&sizeUnit=&flip=false&fullLabel=false&utRange=false

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5th ed.). Armand Colin. <https://shs.caim.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019?lang=fr>

Perez, E., Ringer, S., Lukošūtė, K., Nguyen, K., Chen, E., Heiner, S., Pettit, C., Olsson, C., Kundu, S., Kadavath, S., Jones, A., Chen, A., Mann, B., Israel, B., Seethor, B., McKinnon, C., Olah, C., Yan, D., Amodei, D., ... Kaplan, J. (2022). *Discovering language model behaviors with model-written evaluations* (Version 1) [Preprint]. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.09251>

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant : Imitation, jeu et rêve, image et représentation.* Delachaux & Niestlé. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4807486s/f10.item.texteImage>

Pichai, S., & Hassabis, D. (2023, December 6). *Introducing Gemini : Our largest and most capable AI model.* Google blog. Retrieved May 14, 2025, from <https://blog.google/technology/ai/google-gemini-ai/#sundar-note>

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : Considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslaurier, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173–209). Gaëtan Morin.

Quintans-Júnior, L. J., Gurgel, R. Q., Araújo, A. A. de S., Correia, D., & Martins-Filho, P. R. (2023). ChatGPT : The new panacea of the academic world. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, 56, e0060-2023. <https://doi.org/10.1590/0037-8682-0060-2023>

Ranganathan, A., & Ye, X. M. (2026, February 9). *AI doesn't reduce work : It intensifies it.* Harvard Business Review. <https://hbr.org/2026/02/ai-doesnt-reduce-work-it-intensifies-it>

Ray, P. P. (2023). ChatGPT : A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, 3, 121-154. <https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003>

Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive Offloading. *Trends in cognitive sciences*, 20(9), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>

Romelaer, P. (2005). Chapitre 4 : L'entretien de recherche. In P. Roussel & F. Wacheux (Eds.), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101-137). De Boeck Supérieur. <https://fr.scribd.com/document/582763952/Methodes-de-Recherche-en-RH>

- Rosa, H. (2013). *Social acceleration : A new theory of modernity* (J. Trejo-Mathys, Trans.). Columbia University Press.
https://books.google.be/books?id=_lmsAgAAQBAJ&pg=PA35&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false (Original work published 2005)
- Roumeliotis, K. I., & Tselikas, N. D. (2023). ChatGPT and Open-AI models : A preliminary review. *Future Internet*, 15(6), 192. <https://doi.org/10.3390/fi15060192>
- Rozado, D. (2023). The Political Biases of ChatGPT. *Social Sciences*, 12(3), 148. <https://doi.org/10.3390/socsci12030148>
- Rutinowski, J., Franke, S., Endendyk, J., Dormuth, I., Roidl, M., & Pauly, M. (2024). The self-perception and political biases of ChatGPT. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2024(1), 7115633. <https://doi.org/10.1155/2024/7115633>
- Samsami, R. (2024). Optimizing the utilization of generative artificial intelligence (AI) in the AEC Industry : ChatGPT prompt engineering and design. *CivilEng*, 5(4), 971-1010. <https://doi.org/10.3390/civileng5040049>
- Sarkar, S. (2025). *AI industry analysis : 50 most visited AI tools and their 24B+ traffic behavior*. WriterBuddy. Retrieved May 14, 2025, from <https://writerbuddy.ai/blog/ai-industry-analysis>
- Sarvary, M. A., & Schmidt, C. M. (2026). Perceptions, pedagogies, and challenges in critical thinking education : A faculty perspective. *Frontiers in Education*, 11, pp. 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1689764>
- Savoie-Zajc, L. (2004). Chapitre 7 : La recherche qualitative/interprétative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4th ed., pp.123-150). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2018). Chapitre 5 : La méthodologie. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La Recherche en éducation : Étapes et approches* (4th ed., pp. 139-152). Les Presses de l'Université de Montréal. https://www.jstor.org/stable/j.ctv69sv3w?turn_away=true
- Selwyn, N. (2013). Technologie numérique et l'Université contemporaine : Aspects de recherche. *Distances et Médiations des Savoirs*, 1(4). <https://doi.org/10.4000/dms.369>
- Service public fédéral (SPF) Stratégie & Appui. (n.d.). *Stratégie et politique du numérique*. Retrieved January 14, 2026, from <https://bosa.belgium.be/en/themes/digital-administration/digital-strategy-and-policy>
- Shumailov, I., Shumaylov, Z., Zhao, Y., Gal, Y., Papernot, N., & Anderson, R. (2024). *The Curse of recursion: Training on generated data makes models forget* (Version 3). [Preprint]. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.17493>
- Sieber, J. E., & Stanley, B. (1988). Ethical and professional dimensions of socially sensitive research. *American Psychologist*, 43(1), 49-55. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.1.49>
- SimilarWeb. (2025). Performance du site web chatgpt.com. Retrieved January 31, 2026, https://pro.similarweb.com/?action=limitreached#/digitalsuite/websiteanalysis/overview/website-performance/*/999/1m?webSource=Total&key=chatgpt.com

- Simonnot, B. (2007). Évaluer l'information. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 44(3), 210-216. <https://doi.org/10.3917/docs.443.0210>
- Simonnot, B. (2013). Appréhender l'innovation par l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur : Questions conceptuelles et méthodologiques. *Distances et Médiations des Savoirs*, 1(4). <https://doi.org/10.4000/dms.430>
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory : Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776-778. <https://doi.org/10.1126/science.1207745>
- Staudt Willet, K. B., & Na, H. (2024). Generative AI generating buzz : Volume, engagement, and content of initial reactions to ChatGPT in discussions across education-related subreddits. *Online Learning*, 28(2), 1-24. <https://doi.org/10.24059/olj.v28i2.4434>
- Stokel-Walker, C. (2022). AI bot ChatGPT writes smart essays : Should professors worry ? *Nature*. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-04397-7>
- Stokel-Walker, C., & Van Noorden, R. (2023). What ChatGPT and generative AI mean for science. *Nature*, 614, 214-216. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00340-6>
- Sun, H.-L., Sun, T., Sha, F.-Y., Gu, X.-Y., Hou, X.-R., Zhu, F.-Y., & Fang, P.-T. (2022). The Influence of teacher-student interaction on the effects of online learning : Based on a serial mediating model. *Frontiers in Psychology*, 13, 779217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.779217>
- Thompson, P. (1980). Des récits de vie à l'analyse du changement social (D. Bertaux, Trans.). *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 249-268. <https://www.jstor.org/stable/40689914>
- Union européenne. (2016). *Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données (RGPD)*. Journal officiel de l'Union européenne, L119. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Université de Liège (ULiège). (2023, December 22). *Charte ULiège d'utilisation des intelligences artificielles génératives dans les travaux universitaires : Comment bien tirer parti d'un bouleversement technologique pour apprendre et en faire la preuve !* Retrieved January 21, 2026, from https://www.student.uliege.be/cms/c_19230399/fr/faq-student-charte-uliege-d-utilisation-des-intelligences-artificielles-generatives-dans-les-travaux-universitaires
- Ventayen, R. J. M. (2023). OpenAI ChatGPT generated results : Similarity index of artificial intelligence-based contents. *Social Science Research Network Electronic Journal*, 1-6. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4332664>
- Verboom, A. D. P. R., Pais, L., Zijlstra, F. R. H., Oswald, F. L., & Santos, N. R. D. (2025). Perceptions of artificial intelligence in academic teaching and research : A qualitative study from AI experts and professors' perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(46), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00546-w>
- Vinuesa, R., Azizpour, H., Leite, I., Balaam, M., Dignum, V., Domisch, S., Felländer, A., Langhans, S. D., Tegmark, M., & Fuso Nerini, F. (2020). The role of artificial intelligence in achieving the sustainable development goals. *Nature Communications*, 11(1), 233. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-14108-y>

- Vorms, M. (2021). Bayes et les biais. Le « biais de confirmation » en question. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 112(4), 567-590. <https://doi.org/10.3917/rmm.214.0567>
- Williamson, B., & Hogan, A. (2021). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25251:commercialisation-and-privatisation-inof-education-in-the-context-of-covid-19>
- Yang, A. J. (2024). On the temporal diversity of knowledge in science. *Journal of Informetrics*, 18(4), 101594. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2024.101594>
- Yang, J., Öge, K., von Mühlennen, A., Akbulut, A. B., Carey, T. S., & Okorro, C. (2026). *Multi-level barriers to generative AI adoption across disciplines and professional roles in higher education* (Version 1) [Preprint]. arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2603.27052>
- Yenduri, G., Ramalingam, M., Selvi, G. C., Supriya, Y., Srivastava, G., Maddikunta, P. K. R., Raj, G. D., Jhaveri, R. H., Prabadevi, B., Wang, W., Vasilakos, A. V., & Gadekallu, T. R. (2024). GPT (Generative Pre-Trained Transformer) : A comprehensive review on enabling technologies, potential applications, emerging challenges, and future directions. *Institute of Electrical and Electronics Engineers Access*, 12, 54608-54649. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3389497>
- Zhu, C., Sun, M., Luo, J., Li, T., & Wang, M. (2023). How to harness the potential of ChatGPT in education ? *Knowledge Management & E-Learning*, 15(2), 133–152. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2023.15.008>

H. Annexes

Annexe I - Les IA sur ERIC (2026)	69
Annexe II - Le <i>transformer</i> dans les GPT	71
Annexe III - Évolution des GPT et des fonctionnalités	72
Annexe IV - Lettre de recrutement	73
Annexe V - Accord du Comité de Vigilance Éthique (CVE)	74
Annexe VI - Premier guide d'entretien	75
Annexe VII - Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire	77
Annexe VIII - Arbre thématique	79

Annexe I - Les IA sur ERIC (2026)

Recherche sur ERIC (2026)	<i>ChatGPT</i>	<i>Gemini</i>	<i>Canva AI</i>	<i>Deepseek</i>	<i>Grok</i>	<i>Claude AI</i>	<i>Google Translate</i>
Nombre d'articles utilisant le nom de l'IA.	1444	97	1	12	0	1	96
Occurrences avec l'équation : « <i>artificial intelligence</i> », « <i>higher education</i> » et « [nom de l'IA concernée.mp.] »	187	5	0	0	0	0	2
Pourcentage de l'occurrence par rapport aux 1135 articles regroupant « <i>artificial intelligence</i> », « <i>higher education</i> ».	16.47%	0.44%	/	/	/	/	0.18%

Source : ERIC (consulté le 07 mai 2026 ; données indexées jusqu'en mars 2026).

Les six premières IA choisies sont celles citées dans le top 6 des applications d'IA grand public par Moore (2026) dans son étude portant sur les 100 outils d'IA les plus visités.

Plusieurs IA demeurent très faiblement représentées dans la base de données ERIC (2026) : *Canva AI* et *Claude AI* ne comptabilisent chacun qu'une seule occurrence, *Grok* n'en enregistre aucune, tandis que *Deepseek* en totalise 12. *Gemini* atteint quant à lui 97 articles. *ChatGPT* se distingue nettement de l'ensemble avec 1 444 occurrences.

Lorsque la recherche est affinée en croisant le nom de chaque IA avec les termes « *artificial intelligence* » et « *higher education* », les résultats se réduisent considérablement. *Canva AI*, *Deepseek*, *Grok* et *Claude AI* n'enregistrent aucune occurrence, tandis que *Gemini* en totalise 5. *ChatGPT* demeure le seul outil à afficher un nombre d'occurrences substantiel, avec 187 articles répondant simultanément aux trois critères de recherche.

Rapportées aux 1 135 articles ERIC regroupant les termes « *artificial intelligence* » et « *higher education* », ces occurrences permettent d'établir un taux de représentation pour chaque IA. *ChatGPT* se distingue une nouvelle fois avec un taux de 16,47 %, attestant d'une présence marquée dans la littérature scientifique consacrée à l'IA et à l'enseignement supérieur. *Gemini* affiche quant à lui un taux de 0,44 %, issu de seulement 5 occurrences avec l'équation complète ; bien que calculable, ce résultat est à interpréter avec précaution, un effectif aussi réduit ne permettant pas de tirer de conclusions robustes. L'ensemble des autres IA se voient attribuer la mention « / », leurs occurrences étant nulles.

En outre, parmi les trois IA citées par Lobet et al. (2024) comme les plus utilisées au sein de leur cohorte de 1 209 étudiants à l'Université de Namur, seule *Google Translate* est présente dans le paysage scientifique d'ERIC avec les trois critères de recherche retenus. Bien que comptabilisant 96 articles en première ligne, cette IA n'obtient que 2 occurrences avec l'équation complète, soit un taux de 0,18 %, reflétant un ancrage modeste dans la littérature académique sur l'enseignement supérieur.

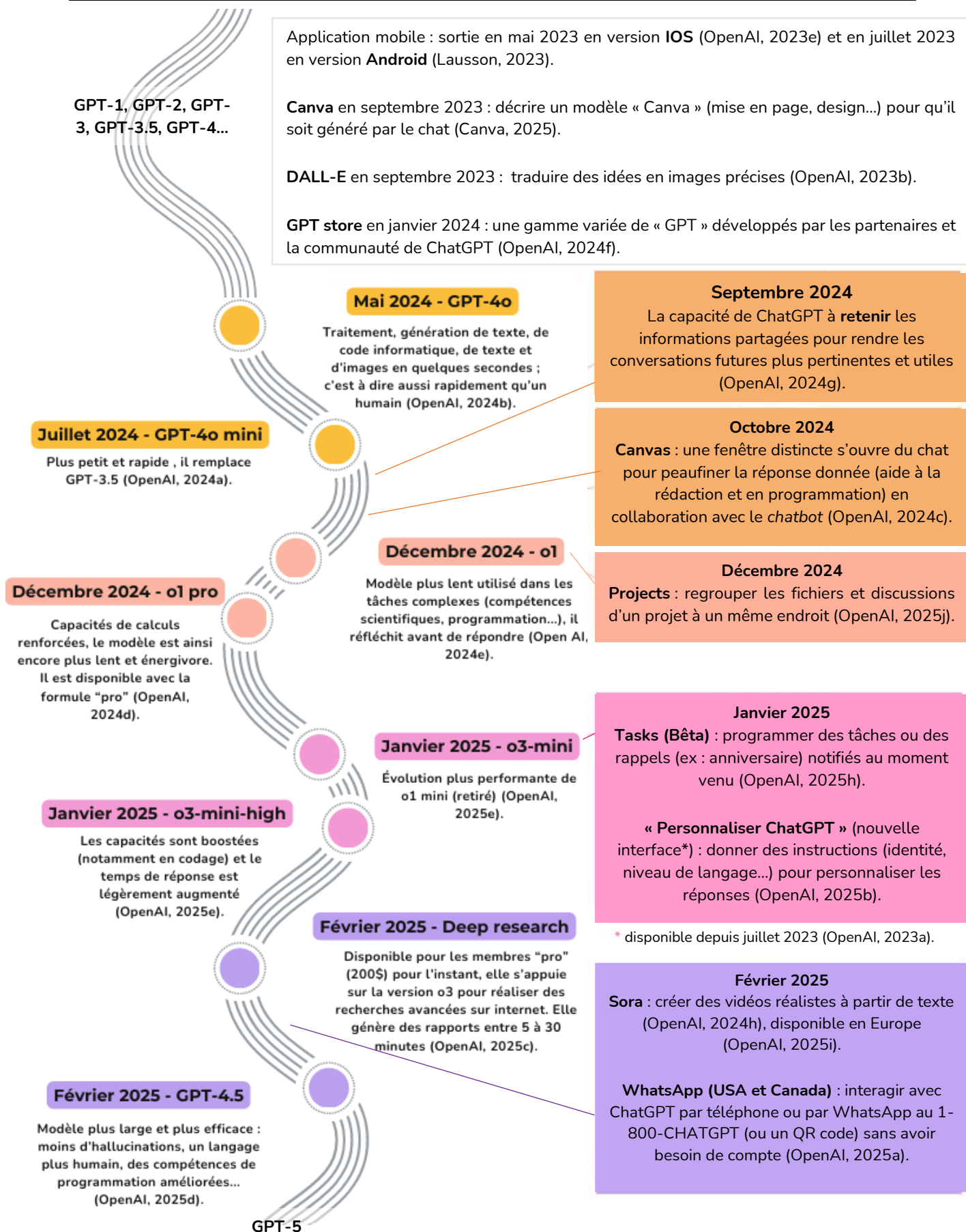
Annexe II - Le *transformer* dans les GPT

Le *transformer* est un réseau neuronal artificiel inspiré du fonctionnement cognitif humain (Yenduri et al., 2024). Concrètement, les modèles de langage de ce type pondèrent l'importance de chaque *token* (mot, fragment de mot ou signe de ponctuation) d'une phrase en tenant compte du contexte fourni par les autres *tokens* de la séquence (Edelman et al., 2022 ; Yenduri et al., 2024). Ils déterminent ensuite comment ces *tokens* se relient entre eux afin de produire un sens global (Yenduri et al., 2024).

Par exemple, dans la phrase « Si on mangeait, les enfants ? », le modèle s'appuie sur le contexte et la ponctuation pour interpréter correctement la phrase. Il comprend ainsi qu'il s'agit d'une question adressée aux enfants, et non d'une envie de les manger. Ce traitement s'applique également à des phrases plus longues et élaborées (Yenduri et al., 2024). Cette compréhension repose sur des algorithmes mathématiques complexes (Stokel-Walker & Van Noorden, 2023).

En plus de comprendre les requêtes des utilisateurs, le *transformer*, déjà présent dans GPT-1, génère des réponses, en produisant un texte cohérent, naturel et conforme aux codes du discours humain (Stokel-Walker & Van Noorden, 2023). Toutefois, comme le soulignent ces auteurs, cette génération peut intégrer des biais ou des erreurs factuelles. Ainsi, la puissance de modélisation linguistique ne garantit pas l'exactitude : elle doit être accompagnée de données fiables et d'un contrôle humain attentif (Stokel-Walker & Van Noorden, 2023).

Annexe III - Évolution des GPT et des fonctionnalités



Madame,
Monsieur,



Liège, le 25 octobre 2025

Actuellement étudiante en deuxième année de Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège, je réalise un mémoire portant sur la question suivante : « *Quelles sont les représentations des enseignants de l'Université de Liège à l'égard de l'utilisation de ChatGPT dans leurs pratiques professionnelles ?* ».

Cette recherche vise à explorer le continuum des opportunités et des limites dans la relation entre enseignants et intelligence artificielle, et plus particulièrement avec ChatGPT. Elle a ainsi pour objectif de recueillir les points de vue singuliers de chaque enseignant afin d'éclairer ce phénomène.

Pour ce faire, je suis à la recherche d'enseignants (professeurs, assistants) de l'Université de Liège qui accepteraient de participer à un entretien semi-dirigé d'une durée de 45 à 90 minutes, enregistré à l'aide d'un dictaphone.

La participation se fait sur base volontaire. Toutes les données recueillies seront strictement anonymisées et confidentielles, et ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche. Les participants conservent le droit de mettre fin à leur participation à tout moment, sans devoir se justifier.

Si vous souhaitez participer à cette étude ou obtenir davantage d'informations, je vous invite à me contacter par courriel (marie.genard@student.uliege.be) ou par téléphone (0470/52.41.11).

Dans l'attente de votre retour, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Marie Genard
Université de Liège
marie.genard@student.uliege.be
0470/52.41.11

AVIS DE LA COMMISSION DE VIGILANCE ÉTHIQUE DU DÉPARTEMENT
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Après analyse du dossier d'éthique de sollicitude présenté par Genard Marie,
la commission de vigilance éthique estime que le projet de recherche :

☒ **N'entre pas dans le champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine.**

La commission de vigilance éthique du département des sciences de l'éducation

☒ valide les aspects éthiques de votre recherche. Vous devez prendre contact avec votre promoteur/superviseur pour poursuivre votre projet de recherche.

☐ ~~Re soumettre en procédure accélérée : vous êtes invitée à soumettre votre dossier en procédure accélérée (voir consignes page 2).~~

☐ ~~refuse votre dossier en l'état actuel et vous demande d'apporter des modifications quant à votre projet de recherche. Vous devez prendre contact avec votre promoteur/superviseur qui a reçu des remarques de la commission. Vous êtes donc invité à soumettre votre dossier (voir consignes page 2).~~

☐ ~~Entre dans le champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine. Vous devez dès lors introduire une demande d'avis auprès du comité d'éthique facultaire, en suivant la procédure décrite sur l'intranet du comité d'éthique facultaire (<https://intranet.fplse.uliege.be/Recherche/Ceth/ethique.php>).~~

DATE ET SIGNATURE
DE LA COMMISSION DE VIGILANCE ÉTHIQUE DU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

Le 22-09-2025



Florence Pirard, Présidente

Annexe VI - Premier guide d'entretien

Quelles sont les représentations des enseignants de l'Université de Liège à l'égard de l'utilisation de ChatGPT dans leurs pratiques professionnelles ?

Guide d'entretien

Bonjour + merci participation et signature documents éthiques.

Rappel de la question de recherche et : possibilités, freins, risques... prudence questionnements.

Enregistrement audio, vous pouvez stopper cet entretien à tout moment, pour quelque raison que ce soit.

Remarque avant de commencer ?

Mise en contexte :

Pouvez-vous me parler de votre **fonction actuelle** à l'ULiège ?

Brièvement, « Comment percevez-vous l'**usage des IA génératives** / ChatGPT (création de contenu sur base de modèle entraînés grâce à de vastes données) dans votre pratique professionnelle ? »

[Votre image initiale de ChatGPT a-t-elle **évolué** ?] depuis sa sortie/votre utilisation $\diamond$ à poser dans le fil de la discussion.

Usages et les apports de ChatGPT dans le travail du répondant – pense-bête pour question de relance selon où l'enseignant « m'emmène » :

Situation dans lesquelles c'est une force/frein ? // Continuum $\diamond$ variabilité // mise au carré.

- ⇒ Usages systématiques
- ⇒ Usages interdits (par soi ou l'institution.. connaissance de la charte ?)

Recherches, articles, réunion, interventions, leçons, évaluation, feedback, communication : planification, action, prise de recul.

Questionnements :

- Éthiques : vie privée, RGPD, droits d'auteurs, environnement.
- Dimension pratico-pratique avec les réponses ? : réponses erronées et biais (culturels, stéréotypes, linguistiques, temporels, politiques), infrastructures, accès, économique.
- Relationnelle : discuter avec une machine, diminuer les interactions qui auraient avoir eu lieu avec une « vraie » personne.

Usages avec et par les étudiants – questions circulaires, pense-bête pour question de relance selon où l’enseignant « m’emmène » :

Comment percevez-vous l’utilisation de ChatGPT par vos **étudiants** ? $\diamond$ capacités analytiques, dépendance, plagiat, qui est l’auteur.

⇒ Transposition pour votre propre pratique ?

Avez-vous **adapté** vos **consignes**, critères ou modalités d’évaluation depuis l’arrivée de ChatGPT ?

Informez-vous les étudiants de votre utilisation de l’IA (lorsque c’est le cas) ?

Évolution du métier :

Comment pensez-vous que l’arrivée de ChatGPT **transforme** le rôle de l’enseignant ?

⇒ Avant, pendant et après le cours/interventions/recherche/réunions.

Ne faites plus d’études ! Apprendre autrement à l’ère de l’IA. Livre de Laurent Alexandre et Olivier Babeau

Formation ?²

Ressentez-vous des **inquiétudes** ou des résistances dans **votre environnement professionnel** (collègues, institution) à ce sujet ?

Clôture :

Nous arrivons à la fin de l’entretien, est-ce qu’il y a quelque chose que vous auriez envie d’ajouter ou un point qu’on n’a pas particulièrement abordé ?

² Ce qui est en bleu est l’évolution de ce premier guide, discutée en pages 21 et 22.

Annexe VII - Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire

Dans ce cours, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓	Non	
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	Oui	LangageTool (installé en local)
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	Oui	ChatGPT, Copilot, Claude
Traduire une autre langue	✓	Oui	DocTranslator
Aider à la planification et gestion de projet	✓	Non	
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓	Oui	ChatGPT
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓	Non	
Aider à la recherche documentaire	✓	Oui	ChatGPT, DeepSeek, NotebookLM
Aider à la synthèse de la littérature	✓	Non	
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓	Non	
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓	Oui	TurboScribe (installé en local): transcription
Aider à l'interprétation des résultats	✓	Non	
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓	Oui	Zotero
Aider à la programmation de code et au débogage	✓	Non	
Générer un feedback critique et révision	✓	Oui	ChatGPT, Claude
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓	Oui	NapkinAI (schéma pour l'AI Act), Canva (structure de la ligne du temps en annexe III)

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	✗	Non	
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	✗	Non	
Falsifier, créer des données	✗	Non	
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	✗	Non	
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	✗	Non	

Je, soussignée GENARD Marie
(nom et prénom), déclare sur l'honneur avoir complété la grille avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.



Légende :

✓ = L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

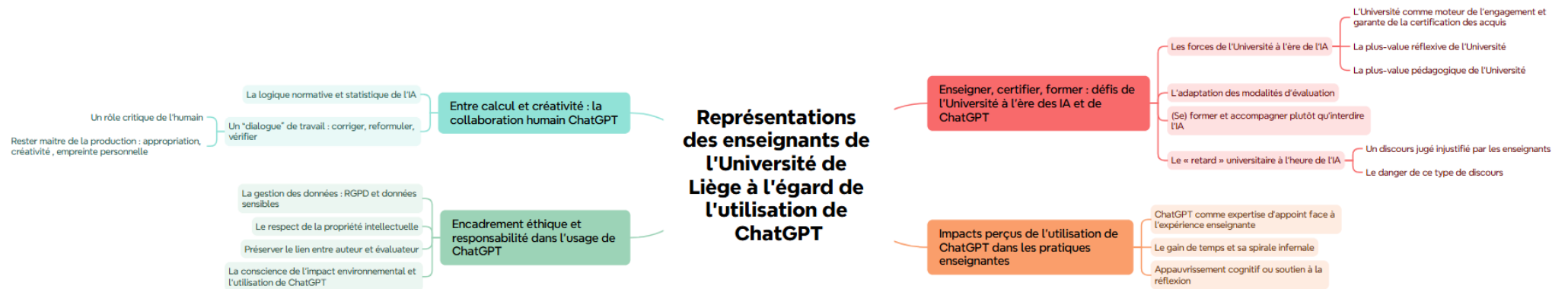
✗ = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

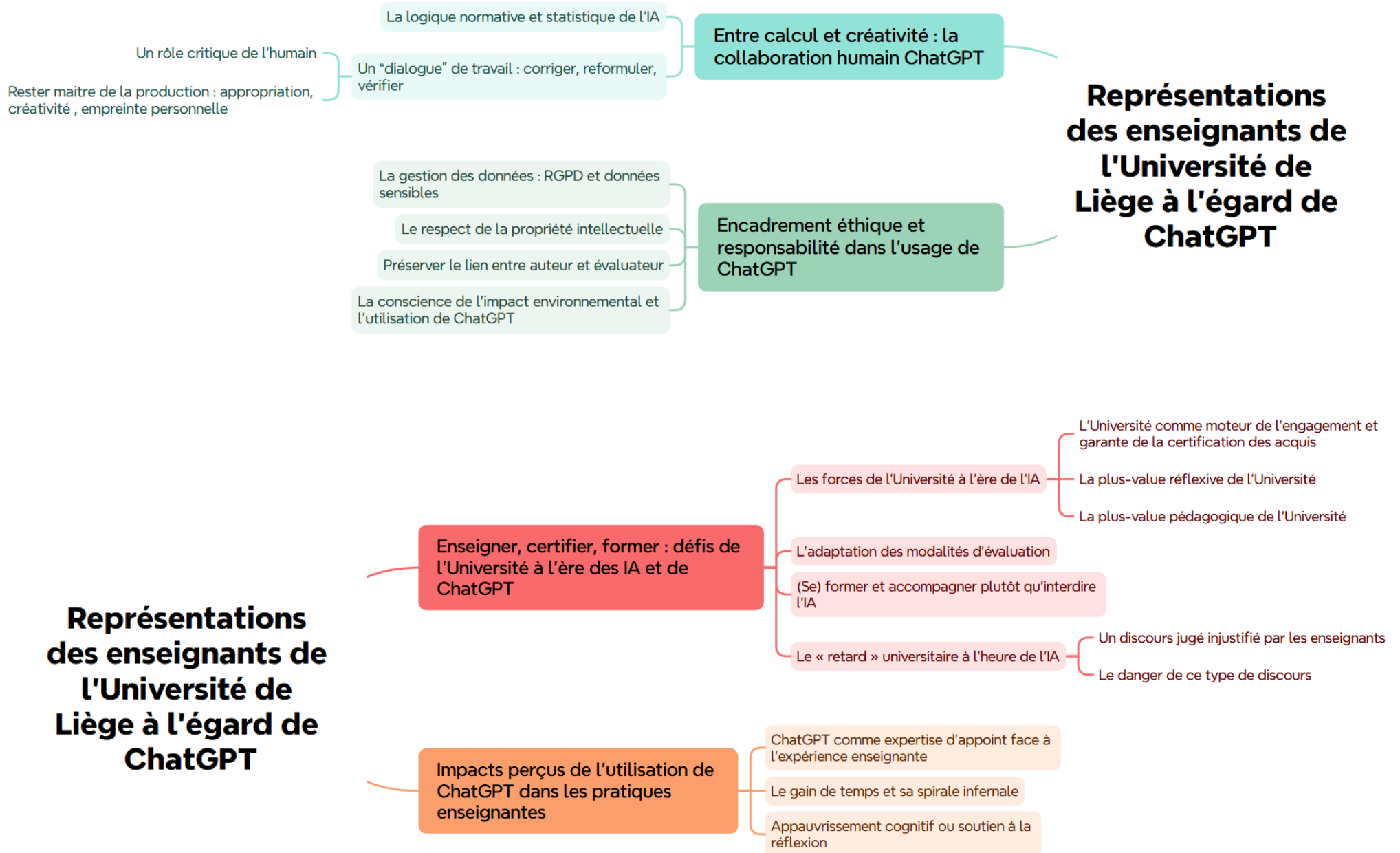
n.a = Non-applicable pour ce cours

L'étudiant remplit sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction de s'il a utilisé ou non une IA générative.

***Attention :** le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives.

Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht.





I. Abstract

Ce mémoire examine les représentations des enseignants de l'Université de Liège à l'égard de l'utilisation de ChatGPT dans leurs pratiques professionnelles. Dans un contexte marqué par l'essor rapide de l'intelligence artificielle générative et par des incertitudes institutionnelles, cette recherche vise à comprendre comment les enseignants de cette institution perçoivent les opportunités, les risques et les transformations associées à l'intégration de cet outil dans leur contexte professionnel. L'étude adopte une méthodologie qualitative fondée sur neuf entretiens semi-directifs analysés selon une approche thématique.

Les résultats révèlent des représentations ambivalentes, structurées autour de tensions entre gain d'efficacité et surcharge potentielle, soutien à la réflexion et risque d'appauvrissement cognitif, innovation pédagogique et menace pour l'intégrité académique. Les enseignants reconnaissent la plus-value de ChatGPT pour certaines tâches professionnelles, tout en soulignant la nécessité de maintenir un rôle humain actif dans la vérification, la reformulation et l'appropriation des contenus générés. L'étude met également en évidence des préoccupations éthiques liées à la protection des données, à la propriété intellectuelle et à l'impact environnemental, ainsi qu'un besoin de formation institutionnelle pour accompagner l'usage de l'IA.

Ces résultats soulignent l'importance d'un encadrement clair, d'une réflexion pédagogique renouvelée et d'un développement des compétences critiques face aux outils d'intelligence artificielle générative. Des pistes de recherche futures sont proposées, notamment l'élargissement de l'étude à d'autres institutions, l'analyse des usages et des représentations des étudiants et l'exploration longitudinale de l'évolution des représentations enseignantes dans un contexte technologique en transformation rapide.