

Reçu le : 01-02-2026

Accepté le : 26-03-2026

Entre médiation cognitive et agentivité : l'appropriation de l'IA générative en contexte universitaire algérien.

Between Cognitive Mediation and Agency: The Appropriation of Generative AI in the Algerian University Context

Souad BENELHADJ DJELLOUL¹, Fatiha BENAOUF²

¹Université de Relizane, Algérie, souad.benelhadjdjelloul@univ-relizane.dz.

² Université de Relizane, Algérie, fatiha.benaouf@univ-relizane.dz.

Résumé

L'essor des IA génératives reconfigure les pratiques d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, en particulier en didactique des langues étrangères. Cet article documente les usages, représentations et attentes d'étudiants algériens vis-à-vis de ces outils. Une enquête par questionnaire auto-administré menée auprès de 61 étudiants explore les finalités d'usage (recherche d'information, structuration, rédaction, traduction, entraînement), les bénéfices et risques perçus (dépendance, intégrité, traçabilité) ainsi que les préférences d'encadrement et d'évaluation. Les tendances observées indiquent une appropriation majoritairement collaborative de l'IA, un outil de médiation cognitive plutôt qu'une assistance intégrale, assortie d'une lucidité critique sur les limites et dérives potentielles. Les étudiants expriment une attente d'encadrement clair (règles, transparence, citation de l'IA) et plébiscitent des évaluations centrées sur le processus (journal de bord, preuves de vérification) plutôt que sur le seul produit final. Ces résultats, replacés dans le contexte du système LMD et du plurilinguisme universitaire, invitent à intégrer la littératie de l'IA dans les référentiels de compétences et à ajuster les dispositifs d'évaluation vers des tâches plus authentiques et traçables. Des limites méthodologiques (taille d'échantillon, auto-déclaration) sont discutées, ainsi que des pistes pour des études complémentaires.

Mots-clés : IA générative, appropriation, évaluation, enseignement supérieur, contrat pédagogique.

Abstract

The rise of generative AI is reshaping learning practices in higher education, particularly in foreign language didactics. This article documents the uses, perceptions, and expectations of Algerian students regarding these tools. A self-administered questionnaire survey conducted with 61 students examines purposes of use (information search, structuring, writing, translation, training), perceived benefits and risks (dependence, integrity, traceability), as well as preferences for supervision and assessment. The observed trends show a predominantly collaborative appropriation of AI, viewed as a tool for cognitive

¹ Auteur correspondant.

mediation rather than full assistance, accompanied by critical awareness of its limitations and potential misuse. Students express a clear need for guidance (rules, transparency, AI citation) and favor process-oriented assessment methods (learning logs, evidence of verification) over evaluation based solely on the final product. Situated within the context of the LMD system and university multilingualism, these findings call for integrating AI literacy into competency frameworks and adapting evaluation practices toward more authentic and traceable tasks. Methodological limitations (sample size, self-reporting) are discussed, along with directions for further research.

Keywords : Generative AI, appropriation, assessment, higher education, learning contract.

Introduction

L'essor récent des IA génératives reconfigure profondément les pratiques d'apprentissage et d'évaluation dans l'enseignement supérieur. Si ces outils ont pénétré toutes les disciplines, leur intégration soulève des enjeux de littératie (formulation de requêtes, vérification, traçabilité), d'intégrité académique et de transformation des tâches d'évaluation, qui appellent des cadrages explicites dans les référentiels de formation (UNESCO IESALC, 2023 ; Xia et al., 2024). En contexte algérien et maghrébin, les usages et les représentations des étudiants confirment ces dynamiques tout en révélant des besoins spécifiques d'accompagnement éthique et pédagogique (Haroud & Saqri, 2025 ; Bensalem, 2024). Parallèlement, le système LMD et la politique universitaire invitent à repenser l'équilibre entre médiations numériques, développement de compétences et modalités d'évaluation « authentiques » centrées sur le processus plutôt que sur le seul produit.

Dans ce cadre, notre étude vise à documenter empiriquement les pratiques et les représentations d'étudiants algériens vis-à-vis des IA génératives, ainsi que leurs attentes d'encadrement et d'évaluation. Plus précisément, nous cherchons à établir quels usages prédominent (recherche d'information, structuration, rédaction, traduction, entraînement), quelles représentations (bénéfices, risques, dépendance, transparence) sont associées à ces usages, et comment la posture d'appropriation collaborative, se relie à une préférence pour l'évaluation du processus (journal de bord, preuves de vérification, qualité du jugement) plutôt que pour l'évaluation du seul rendu final. En cohérence avec la littérature émergente sur le jugement évaluatif à l'ère du GenAI, nous posons l'attente que la posture d'outil de médiation favorise des dispositifs d'évaluation documentant les étapes, les critères et les décisions interprétatives de l'étudiant (Bearman et al., 2024).

Sans prétendre épuiser la diversité des situations, nous formulons des hypothèses directionnelles suivantes : une utilité perçue et une auto-efficacité plus élevées devraient s'associer à une probabilité accrue d'usage régulier ; une posture collaborative devrait coïncider avec une préférence marquée pour l'évaluation du processus et pour des tâches plus authentiques ; un niveau plus élevé de littératie IA devrait s'accompagner d'une plus grande transparence/traçabilité de l'usage déclaré ; et ces relations pourraient enfin varier selon la discipline.

Dans le contexte algérien, l'intégration de l'IA ne relève pas seulement de l'innovation pédagogique, mais pose avec acuité la question de la fracture numérique de second niveau (Weng & Fu, 2025). Au-delà de l'accès matériel aux outils, il existe désormais une inégalité de compétence : ceux qui maîtrisent l'art du "prompting" disposent d'un avantage académique majeur sur ceux qui utilisent l'outil de manière basique. Notre enquête vise ainsi à déterminer si l'usage actuel par les étudiants réduit cette fracture ou s'il risque, sans encadrement, de l'accentuer.

Pour mettre à l'épreuve ces questions et attentes, nous mobilisons les données d'une enquête par questionnaire menée auprès de 61 étudiants. Les analyses visent à caractériser les usages et les représentations, et à examiner le lien entre modalités d'appropriation de l'IA. Nous en tirons des implications opérationnelles pour l'encadrement et l'évolution des référentiels de compétences.

1. Fondements théoriques et cadre méthodologique : de la médiation outillée à la littératie de l'IA

Au lieu d'opposer l'ère des IA génératives aux approches antérieures "CALL/ALAO" (Apprentissage des langues assisté par ordinateur / Computer-Assisted Language Learning), nous adoptons une logique de continuité : les IA génératives prolongent la médiation outillée déjà à l'œuvre en didactique des langues étrangères. Nous précisons successivement, la place de l'IA générative comme artefact médiateur, l'opérationnalisation de la littératie IA dans la formation et les implications pour une évaluation plus authentique et processuelle. Ainsi, l'agentivité de l'apprenant (perspective socioculturelle) se manifeste concrètement à travers sa littératie IA, et peut être rendue visible et évaluable par des approches processuelles qui tracent la collaboration homme-machine.

En effet l'IA générative est envisagée comme un moyen de médiation qui soutient l'étayage et déplace certaines opérations de surface vers l'outil, favorisant l'engagement cognitif de niveau supérieur (Vygotski, 1978; Bruner, 1983). Cette vision prolonge la perspective socioculturelle de l'acquisition en langues, où l'interaction apprenant-outil-enseignant participe à la co-transmission du savoir (Lantolf & Thorne, 2006). Dans notre contexte plurilingue, cette médiation s'apparente à un translanguaging assisté par l'IA (Jeon et al., 2025). L'IA n'est pas seulement un outil de traduction, mais un espace transitionnel où l'étudiant mobilise l'ensemble de sa propre cognition : son répertoire linguistique (arabe dialectal, français, anglais). L'outil réduit la charge cognitive liée au code linguistique pour permettre à l'étudiant de se concentrer sur la structure conceptuelle, favorisant ainsi une forme d'inclusion épistémique.

Par ailleurs, une littératie IA opérationnelle est définie en quatre composantes : formulation de requêtes, vérification/triangulation, révision-édition justifiée, traçabilité/éthique — dans la continuité des travaux en CALL et littératie numérique (Levy, 1997 ; Chapelle, 2001) et des cadres récents d'AI literacy (Long & Magerko, 2020). Ces composantes fournissent des descripteurs transposables dans les référentiels de formation en langues. Dans la lignée des cadrages internationaux, la littératie IA recouvre des compétences opérationnelles (formuler, vérifier, éditer des requêtes), des éthiques (traçabilité, confidentialité) et des évaluatives (juger la qualité des sorties). Des synthèses récentes recommandent d'intégrer explicitement ces compétences aux référentiels et aux politiques d'usage (UNESCO IESALC, 2023 ; Xia et al., 2024). Cette opérationnalisation peut s'appuyer aussi sur des instruments dédiés à la littératie de l'IA générative (Jin, Martinez-Maldonado, Gašević, & Yan, 2025).

De plus, Pour préserver validité et équité à l'ère de l'IA, l'évaluation se recentre sur le processus et les traces (journaux de bord, versions annotées, justification orale), en cohérence avec l'évaluation formative et l'évaluation authentique (Sadler, 1989 ; Black & Wiliam, 1998 ; Wiggins, 1998). Ce déplacement permet d'apprécier la qualité du texte et la transparence des démarches. Enfin, Pour explorer ce phénomène émergent, nous avons adopté une démarche mixte exploratoire, combinant le quantitatif et le qualitatif, afin de saisir à la fois l'ampleur des usages et la richesse des perceptions étudiantes. Notre approche se veut exploratoire, elle cherche à dresser un premier panorama des pratiques d'usage des IA génératives par les étudiants, dans le contexte universitaire algérien.

La collecte de données s'est déroulée entre juin et août 2025 via un questionnaire diffusé en ligne sur les réseaux sociaux académiques de la faculté des langues étrangères. L'enquête a été complétée par 61 étudiants universitaires. L'outil de collecte consiste en un questionnaire auto-administré, conçu pour explorer les facettes de l'interaction entre les apprenants et les IA génératives. Sa structure s'articule autour de quatre sections thématiques garantissant la progression logique du répondant.

La première partie est dédiée au profil socio-démographique et académique des participants, incluant leur niveau d'études, leur filière et l'ancienneté de leur usage des outils d'IA. La deuxième section répertorie les pratiques effectives en identifiant les types de tâches linguistiques sollicitées ainsi que leur fréquence d'utilisation. Le dispositif se poursuit par une dimension axiologique et réflexive visant à recueillir, notamment via des échelles de Likert, les perceptions des étudiants sur les bénéfices escomptés et les risques perçus. Enfin, une quatrième section évalue les attentes institutionnelles en matière d'encadrement pédagogique et d'évolution des modalités d'évaluation dans le contexte universitaire algérien. L'intégralité de cet instrument est consultable en Annexe du présent article.

Il convient de noter que le questionnaire étant bilingue, certaines réponses libres ont été recueillies en langue arabe. Pour les besoins de l'analyse et de la présentation des résultats, ces verbatims ont été traduits vers le français par nos soins, en veillant à préserver fidèlement l'intention et les nuances sémantiques originales des participants.

Bien que la taille de l'échantillon (N=61) puisse apparaître modeste pour une généralisation statistique stricte, elle répond aux critères de validité interne d'une recherche exploratoire à visée compréhensive. Conformément au concept de « puissance informationnelle » (Information Power) développé par Malterud et al. (2016), la pertinence d'un échantillon ne réside pas uniquement dans sa volumétrie, mais dans la densité des informations recueillies au regard de la spécificité des participants. Ici, l'homogénéité du groupe cible (étudiants universitaires confrontés aux mêmes exigences académiques et linguistiques) combinée à la richesse des données qualitatives collectées via les questions ouvertes a permis d'atteindre une saturation thématique significative (Vasileiou et al., 2018), suffisante pour modéliser les postures d'appropriation émergentes.

L'analyse des données a été menée en deux temps. Les réponses aux questions fermées ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive (calcul de fréquences et de pourcentages) afin de dégager les tendances majeures. Les réponses aux questions ouvertes ont été soumises à une analyse de contenu thématique inductive, suivant une méthode en deux temps : un codage ouvert pour identifier les unités de sens pertinentes, suivi d'un codage axial pour regrouper ces codes en catégories thématiques émergentes. Cette double méthode nous a permis de quantifier les pratiques tout en interprétant le sens que les étudiants leur donnent.

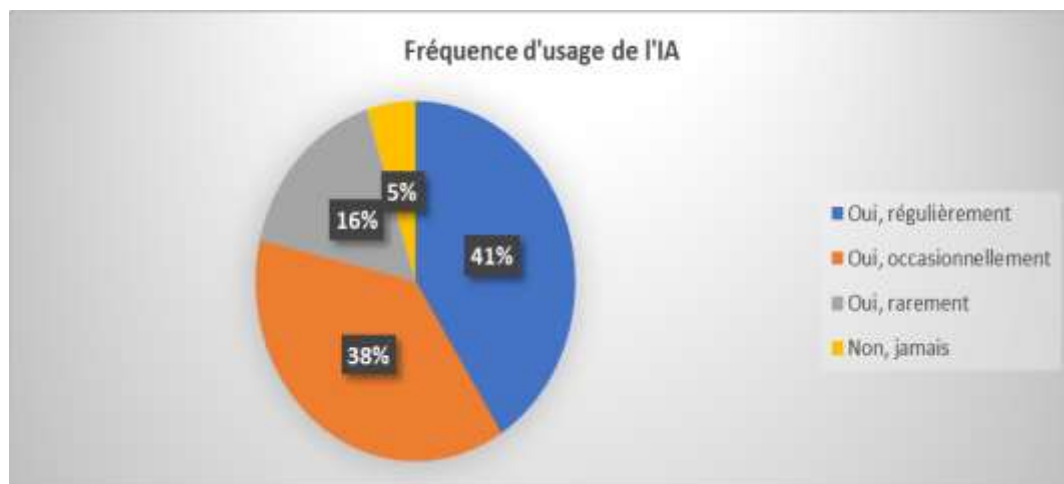
2. Analyse des résultats

L'analyse des réponses révèle trois tendances majeures : une pratique et une appropriation de l'IA déjà mature et régulière, une posture d'usage majoritairement collaborative, et une perception paradoxale qui allie reconnaissance de l'utilité et conscience des risques.

2.1. Appropriation, ancienneté et fréquence d'usage

Loin d'être un phénomène récent ou marginal, l'usage des IA génératives est massivement approprié. L'échantillon compte 56,8% de femmes et 43,2% d'hommes, majoritairement âgés de 21–28 ans (45,9%), et principalement inscrits en Master (54,1%). Dans ce contexte, la quasi-totalité des

répondants utilise ces outils, dont 78,4% depuis plus d'un an, confirmant une intégration profonde dans leurs routines de travail académique. La haute fréquence d'usage (41% d'utilisation « régulière ») indique que l'IA n'est plus un gadget occasionnel, mais un instrument de travail mobilisé pour répondre aux travaux académiques.

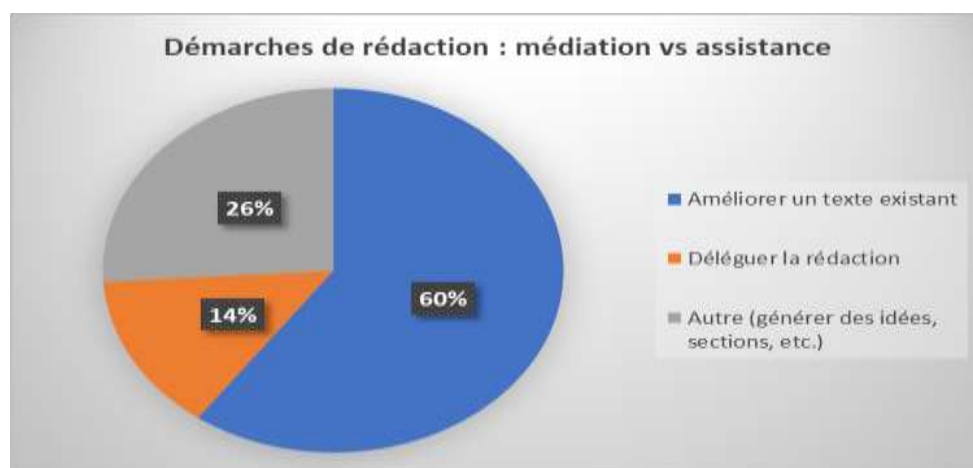


Graphique 1 : Fréquence d'usage et d'appropriation de l'IA

Cette pratique est largement portée par un outil dominant : 86,1% des répondants utilisent principalement ChatGPT, loin devant d'autres plateformes comme Claude (19,4%) et Gemini/Bard (16,7%). Cette hégémonie de ChatGPT justifie le focus de notre analyse sur les implications de ce type de moyen de médiation. La maturité et la régularité de l'usage sont des prérequis essentiels à notre analyse. Elles démontrent que nous ne sommes plus face à des pratiques exploratoires, mais bien face à des stratégies d'apprentissage et de production établies. Au regard de la durée d'usage déclarée par les étudiants et de la fréquence d'utilisation, nos données suggèrent que, pour une part des répondants, l'IA ne relève plus d'un effet de nouveauté. Cette ancienneté favorise vraisemblablement des usages plus réfléchis que la simple curiosité initiale.

2.2. L'IA comme un outil de médiation : caractériser la posture d'usage

La posture d'un outil de médiation, est observée dans l'organisation déclarée par une majorité de répondants : l'étudiant produit d'abord une version personnelle, puis mobilise l'IA pour la révision et la clarification. À l'inverse, la posture assistante (déléguer la rédaction complète à l'outil) demeure minoritaire. Dans cette logique, l'étudiant agit en « architecte » du texte, l'IA tenant le rôle d'auxiliaire d'édition (propositions, reformulations, contrôles).



Graphique 2 : Démarches de rédaction : médiation vs assistance

Interrogés sur leur démarche habituelle lors de la rédaction de textes, 60% des étudiants déclarent rédiger une version initiale de leur travail avant de demander à l'IA de la corriger ou de l'améliorer. Cette stratégie, qui agit comme un levier métacognitif, positionne l'étudiant comme l'architecte de sa production et l'IA comme un outil d'assistance qualifiée à la révision. L'étudiant n'est pas un simple copiste, mais auteur qui conserve le contrôle de sa production intellectuelle. Cette posture active développe des compétences d'édition, de révision et de jugement critique qui sont au cœur du travail intellectuel.

Cette posture de « co-pilote » est explicitée par les répondants dans les questions ouvertes : « *L'intelligence artificielle m'aide à éviter les erreurs et à rédiger des phrases correctement* » ou encore « *[je l'utilise] pour améliorer l'écrit et le vocabulaire* ». L'outil est perçu comme un levier de perfectionnement plutôt que comme un substitut : « *il est nécessaire de l'utiliser dans tous les champs comme avantage, et non comme référence* ».

Cette hiérarchie des usages est confirmée par l'analyse des tâches pour lesquelles l'IA est la plus sollicitée.

Tableau 1 : Hiérarchie des usages des IA génératives pour les tâches linguistiques

Rang	Type de tâche	Nombre de mentions	Fréquence (%)
1	Rechercher des informations / explications	49	80,6%
2	Génération d'idées	30	50%
3	Compréhension de textes complexes	30	50%
4	Correction / Amélioration de ses propres textes	27	44 %
5	Traduction de textes	25	41%
6	Génération d'exemples de phrases	20	33,3%
7	Rédaction de textes complets	18	30 %
8	Simulation de dialogues	12	19,4%
9	Préparation d'exposés oraux	12	19,4%

L'analyse est particulièrement révélatrice et complète la description, offrant un aperçu détaillé des stratégies cognitives des étudiants à l'ère de l'IA. Tout d'abord, elle confirme massivement la posture de l'étudiant comme étant un responsable de son apprentissage. Les quatre tâches les plus plébiscitées (recherche d'informations, génération d'idées, compréhension de textes et correction/amélioration) relèvent toutes d'un usage collaboratif et cognitif, où l'étudiant reste au centre du processus cognitif. La tâche la plus « passive », la Rédaction de textes complets, arrive seulement en septième position (30,6%), démontrant que la délégation totale du travail est loin d'être la norme. L'étudiant utilise l'IA pour mieux travailler et améliorer sa production.

Ensuite, les résultats mettent en lumière une hiérarchie claire des fonctions cognitives sollicitées. La fonction cognitive d'accès au savoir est prédominante (80,6%), positionnant L'IA comme un moteur de savoir interactif et un tuteur instantané. Ce résultat peut également être interprété à la lumière du contexte algérien, où l'accès aux bases de données académiques internationales peut parfois être limité, positionnant l'IA comme une alternative pragmatique pour accéder à une information synthétisée. Elle est suivie de près par les fonctions créatives et de soutien à la lecture (générer des idées et comprendre des textes complexes, toutes deux à 50%), où l'IA agit comme un partenaire de brainstorming ou un décodeur de contenu. Enfin, la fonction de révision (44,4%) place l'IA dans un rôle d'éditeur, intervenant en post-production. Cette hiérarchie montre que l'IA est avant tout perçue comme un outil qui augmente l'intelligence et la capacité de travail, et non comme un simple assistant en ligne.

Ces usages, notamment la prédominance de la correction (44 %) et de la traduction (41 %), révèlent une dimension sociolinguistique fondamentale : l'IA agit ici comme un instrument de « justice linguistique » auto-administrée (Weng & Fu, 2025). Dans le contexte universitaire algérien, caractérisé par un plurilinguisme complexe où la langue d'enseignement (souvent le français ou l'anglais) n'est pas la langue maternelle, l'IA générative fonctionne comme une zone tampon de médiation. Elle permet aux étudiants de compenser les inégalités de formation linguistique antérieures et de réduire la charge cognitive liée au code (le translanguaging) pour focaliser leur attention sur la complexité conceptuelle. L'outil ne se substitue pas à la pensée, mais permet à une pensée complexe de s'exprimer dans une langue académique normée, réduisant ainsi l'écart entre la compétence disciplinaire réelle de l'étudiant et sa performance scripturale observable.

Il est toutefois crucial de noter un « angle mort » dans cette appropriation : l'oralité. Des usages comme la simulation de dialogues ou la préparation d'exposés restent marginaux (moins de 20 %). Ce résultat est contre-intuitif pour des outils conversationnels, mais révélateur : il suggère que pour les étudiants algériens, l'oral demeure le lieu privilégié de l'authenticité et de l'interaction humaine, une compétence qu'ils semblent réticents à déléguer à la machine.

2.3.La lucidité paradoxale : entre utilité plébiscitée et risques assumés

Les étudiants développent une relation pragmatique et critique avec la technologie, naviguant dans un espace paradoxal. L'utilité des IA pour l'apprentissage est massivement reconnue (plus de 85% la jugent « utile » ou « très utile »), une perception tempérée par une conscience aiguë des risques. Le tableau en-dessous synthétise cette tension en juxtaposant les avantages et les inconvénients les plus cités :

Tableau 2 : Avantages et inconvénients perçus de l'usage des IA génératives

Principaux avantages cités	Fréquence %	Principaux inconvénients ou risques cités	Fréquence%
Accès rapide à l'information	80%	Dépendance / Moins de réflexion personnelle	75,6%
Gain de temps	73%	Frein à la rédaction autonome	47,2%
Aide à la rédaction / correction	60,5%	Fiabilité incertaine des informations	51,7%

L'analyse du tableau 2 révèle bien plus qu'une simple opposition ; elle expose une gestion consciente des compromis par les étudiants. En premier lieu, la structure même du paradoxe est parlante : les avantages cités sont d'ordre pragmatique et extrinsèque (gagner du temps, accéder à l'information), tandis que les risques identifiés touchent au cœur du développement cognitif et intrinsèque (dépendance, perte d'autonomie, moindre réflexion). Cette lucidité ne relève pas de la dissonance cognitive, mais d'un arbitrage rationnel. Les étudiants opèrent une négociation constante entre l'efficacité immédiate (le rendu du devoir) et la construction de compétences à long terme. Ils choisissent consciemment d'utiliser l'outil pour optimiser leur performance, tout en gardant à l'esprit le risque d'atrophie de leurs capacités propres. C'est le signe d'une culture numérique pragmatique en pleine émergence.

En second lieu, il existe un lien direct entre certains avantages et inconvénients. « L'accès rapide à l'information » (80%), avantage n°1, est intrinsèquement lié à la « Fiabilité incertaine des informations » (51,7%), risque n°3. De même, « l'Aide à la rédaction/correction » (60,5%) est le miroir direct du risque de « Frein à la rédaction autonome » (47,2%). Cela montre que les étudiants ne voient pas ces aspects comme déconnectés, mais comprennent qu'ils sont les deux faces d'une même pièce.

Cette juxtaposition est symptomatique d'une nouvelle littératie numérique en construction. Le paradoxe n'est pas un signe de confusion, mais la marque de cette littératie où les étudiants apprennent à exploiter le potentiel de l'outil tout en tentant activement de se prémunir de ses effets délétères. Cette « sagesse de l'usager » est une compétence en soi qui mériterait d'être reconnue. Leur optimisme modéré, avec plus de 70% percevant un impact globalement positif sur leurs compétences (54,1% plutôt positif et 16,2% très positif), suggère qu'ils se sentent pour l'instant capables de gérer cet équilibre délicat et de rester maîtres du processus.

Cette lucidité critique démontre l'émergence d'une nouvelle métacompétence : le « jugement évaluatif » (evaluative judgement). Comme le théorisent Bearman et al. (2024), à l'ère de l'IA générative, la compétence clé n'est plus seulement la capacité à produire un contenu, mais la capacité

à discerner la qualité du contenu produit par la machine. Nos résultats indiquent que les étudiants, en adoptant une posture de vérification et de doute, sont déjà engagés dans cet apprentissage informel du jugement évaluatif, passant d'un rôle de rédacteur solitaire à celui d'éditeur-superviseur d'un contenu co-généré.

2.4. Un appel unanime pour un nouveau contrat pédagogique

Le résultat le plus frappant de l'enquête concerne le décalage abyssal entre les pratiques autonomes des étudiants et un accompagnement institutionnel quasi inexistant.

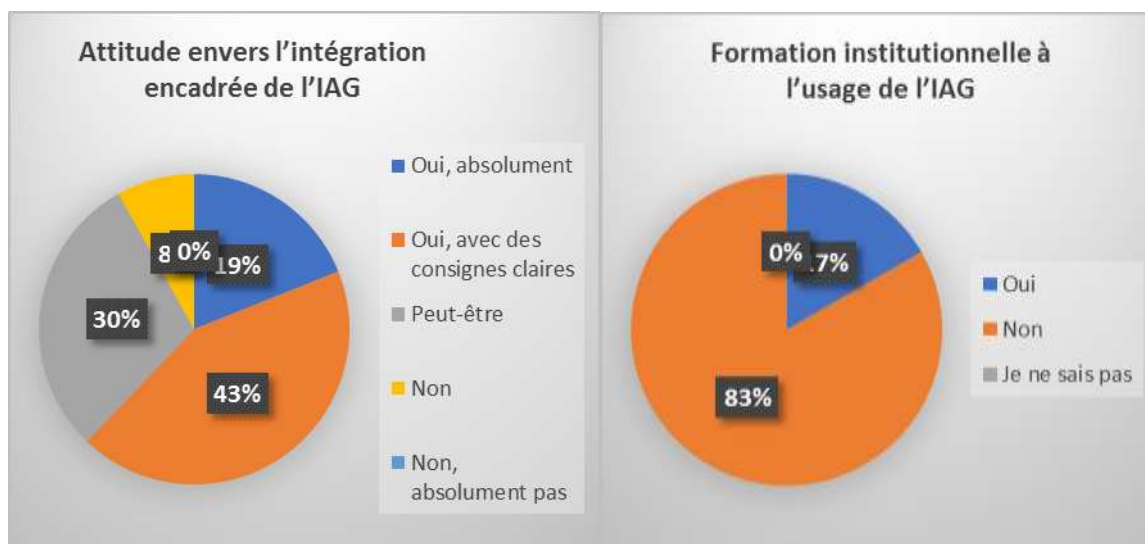


Figure 3 : Attitude envers l'intégration encadrée de l'IA générative

Figure 4 : Formation institutionnelle à l'usage de l'IA générative

Un chiffre alarmant émerge de nos données : 83% des étudiants déclarent n'avoir jamais reçu de formation ou de consignes institutionnelles sur l'usage critique et éthique de l'IA. Ils évoluent dans un vide normatif, développant leurs propres stratégies et règles. Face à ce vide, la demande des étudiants est sans équivoque : loin de vouloir cacher leurs pratiques, plus de 75% souhaitent que les enseignants intègrent l'IA dans leurs cours, avec une forte insistance pour 43% sur la nécessité d'avoir des « consignes claires ». Cette requête pour un cadre légitime et structuré, non pour le laxisme, est renforcée par une volonté claire de dialogue sur l'intégrité académique : 70% estiment que l'usage de l'IA devrait être déclaré selon le type d'usage, et 10% pensent qu'il doit toujours être mentionné.

Les étudiants expriment une conscience aiguë du besoin d'évolution des modalités de contrôle : « Avec l'arrivée de l'intelligence artificielle, on doit changer la façon d'évaluer les langues ». Selon eux, la focale doit se déplacer du produit vers la réflexion : « Il faut voir si l'étudiant pense bien, s'il comprend ce qu'il écrit [...] Ce n'est plus suffisant de regarder juste le résultat ». Un autre étudiant précise : « L'évaluation doit changer. Il faut tester si l'élève sait réfléchir, créer et bien utiliser l'IA, pas juste s'il connaît les règles ».

Cette volonté d'intégration est complétée par une demande de formation. Plus de 60% des étudiants se disent « intéressés » ou « très intéressés » par des ateliers dédiés à l'utilisation critique et efficace de ces outils. Ce besoin ne concerne pas uniquement les étudiants : il touche aussi les enseignants, qui doivent être outillés pour scénariser des tâches authentiques, évaluer le processus (traçabilité, justification) et encadrer les usages (éthique, citation/transparence).

3. Discussion et implications pédagogiques

Plusieurs biais de sélection doivent être soulignés. Premièrement, le mode de diffusion via les réseaux sociaux académiques entre juin et août 2025 (période hors session) a pu privilégier des profils d'étudiants déjà connectés et autonomes. Deuxièmement, l'échantillon présente une forte concentration disciplinaire, avec 91,8% des répondants issus des filières Français et Anglais (45,9% chacune). Enfin, le niveau de littératie numérique auto-déclaré est élevé, 56,7% des participants s'attribuant une note de 4 ou 5 sur 5, ce qui peut nuancer la généralisation des résultats à l'ensemble de la population estudiantine.

Les résultats révèlent une utilisation de l'IA comme prothèse cognitive ou un moteur de savoir interactif. Une large majorité d'étudiants déclare mobiliser l'IA générative pour comprendre, structurer/générer des idées et réviser leurs productions, plutôt que pour déléguer l'écriture complète. Empiriquement, 60,0 % indiquent rédiger d'abord puis demander à l'IA de corriger ou améliorer ; l'usage substitutif reste minoritaire. Cette hiérarchie des finalités d'usage -recherche d'informations/explications (80,6 %), génération d'idées et compréhension de textes (50,0 % chacune), révision/amélioration (44,0 %), traduction (41,0 %), rédaction complète (30,0 %) - s'inscrit dans un contexte d'ancienneté d'adoption (78,4 % déclarent un usage depuis > 1 an) et de fréquence non négligeable (41 % d'usage régulier). Les étudiants arbitrent entre bénéfices (accès rapide, gain de temps, soutien à la rédaction) et risques (dépendance, fiabilité), ce qui plaide pour des cadres d'usage explicites plutôt qu'une opposition binaire « outil miracle / machine à frauder ».

Interprétés à l'aune d'un cadre de médiation outillée et de littératie de l'IA, ces constats suggèrent que l'IA joue d'abord le rôle de moteur de savoir et d'auxiliaire d'édition au service de l'agentivité de l'étudiant. Dès lors, évaluer le seul produit final devient insuffisant dans de nombreux cas : la validité et l'équité de l'évaluation gagnent à se recentrer sur la preuve du processus (Boud & Molloy, 2013 ; Baillat et al., 2008 ; Wiggins, 1998). Les tendances observées rejoignent des travaux récents sur l'entraînement au jugement évaluatif en contexte d'IA (Bearman et al., 2024) et s'inscrivent en continuité avec des synthèses internationales qui appellent à outiller les compétences de littératie IA et à clarifier les politiques d'usage (p. ex. Ravšelj et al., 2025 ; Stoeck, Ou & Malmström, 2024).

Pour institutionnaliser cette approche, nous proposons de structurer l'évaluation autour d'un continuum en trois phases, garantissant l'intégrité académique tout en intégrant l'outil :

1. Phase d'idéation et de structure (Sans IA ou IA assistée déclarée) : L'étudiant soumet un plan détaillé ou une carte conceptuelle, validant sa maîtrise de la logique du sujet.
2. Phase de production et d'hybridation (Avec IA) : L'étudiant rédige avec l'aide de l'IA pour la correction ou l'enrichissement, mais doit conserver l'historique des "prompts" (traçabilité du processus).
3. Phase de métacognition (Défense) : L'évaluation finale intègre une « note d'intention » ou un oral où l'étudiant justifie ses choix : qu'a-t-il gardé de l'IA ? Qu'a-t-il rejeté ? C'est dans cette justification que s'évalue l'appropriation réelle des savoirs.

Concrètement, les dispositifs didactiques peuvent évoluer sans alourdir les cours : documenter le processus (prompts significatifs, versions annotées, preuves de vérification, note d'intention), juger la qualité des sorties de l'IA à l'aide de critères explicites (et, le cas échéant, de réfutations argumentées), et entraîner le jugement évaluatif par comparaison/calibration de productions. Ces leviers se combinent avec des évaluations en présentiel (oraux brefs, productions en classe) pour garantir l'attribution des

apprentissages et valoriser des compétences de haut niveau (argumentation, synthèse, pensée critique). L'objectif n'est pas de « traquer » l'IA, mais d'enseigner comment bien l'utiliser et d'en rendre compte.

Enfin, les données mettent au jour un vide normatif : 83 % des répondants n'ont reçu aucune formation institutionnelle, tandis qu'une forte majorité se dit favorable à une intégration encadrée, 43 % réclament des règles claires et 70 % souhaitent pouvoir déclarer l'usage selon les cas (10 % : toujours). Ce décalage - déjà relevé au niveau international (Bozkurt, 2023) - pèse sur l'agir professoral (Jorro, 2006). Deux axes apparaissent prioritaires : le premier est l'adoption de chartes d'usage contextualisées (par type de tâche, niveau d'étude, degré d'autonomie attendu) et le deuxième, l'enrichissement des référentiels de compétences par une littératie numérique critique au sens de Perrenoud (1997) - savoir mobiliser l'IA de façon éthique, traçable et pertinente. Plutôt que d'opposer interdiction et laisser-faire, ces éléments dessinent un contrat pédagogique où l'IA est un outil de médiation, l'étudiant le responsable de son apprentissage, et l'évaluation documente la démarche autant que le résultat.

4. Conclusion

Notre étude exploratoire, en donnant la parole aux étudiants en langues, dresse un portrait clair de l'intégration de l'IA générative dans leurs pratiques. Loin du cliché de l'utilisateur passif ou fraudeur, nos résultats révèlent une figure bien plus complexe : celle d'un apprenant attentif et lucide qui engage avec l'outil une collaboration réfléchie. Les étudiants ont massivement intégré ces technologies novatrices dans leurs stratégies d'apprentissage ; ils en exploitent les gains d'efficacité tout en étant remarquablement conscients des risques pour leur autonomie cognitive et intellectuelle. Ils ne sont ni contre l'IA, ni en attente de laxisme. Ils sont en demande urgente d'une formation pédagogique et éthique. Le défi majeur ne réside plus dans la vaine tentative de lutter contre ces outils, mais dans notre capacité, en tant qu'enseignants et institutions, à construire ce nouveau contrat pédagogique qu'ils appellent de leurs vœux.

Cela implique une transformation profonde des pratiques enseignantes. D'une part, une révolution dans les modalités d'évaluation, pour nous détourner des tâches facilement automatisables et nous concentrer sur ce qui reste au cœur de la compétence humaine : la pensée critique, l'argumentation orale, la créativité et l'interaction sociale authentique. D'autre part, une redéfinition des référentiels pour intégrer explicitement la littératie numérique critique (savoir dialoguer avec l'outil, évaluer ses productions et l'utiliser de manière éthique) comme une compétence fondamentale du XXI^e siècle.

En définitive, l'expérience de terrain des étudiants est une ressource inestimable. Ils nous montrent la voie vers une pédagogie numérique plus pertinente et plus résiliente face aux défis technologiques. Loin d'être une menace, l'IA pourrait bien être la chance historique de réaligner les pratiques sur les compétences essentielles. Il est de notre responsabilité de les accompagner dans cette transition. Le défi pour l'université algérienne n'est plus technique, il est contractuel. Il s'agit de redéfinir les règles du jeu pour que l'IA reste au service de l'émancipation intellectuelle, et non un assistant automatique substitutif. L'actualité récente, avec la mise en place de formations dédiées, montre que cette construction est en marche.

Enfin, l'usage massif de modèles occidentaux comme ChatGPT par nos étudiants soulève la question de la souveraineté des données et des modèles. Pour une véritable équité à long terme, l'université

algérienne devra encourager le développement ou l'adaptation de modèles d'IA qui respectent et valorisent nos spécificités culturelles et linguistiques locales, évitant ainsi une nouvelle forme de dépendance épistémique. Des recherches futures, sur des échantillons plus larges et par des approches plus qualitatives comme les entretiens, permettront sans doute d'affiner cette analyse et d'accompagner une transformation qui ne fait que commencer.

Bibliographie

- Bearman, M., Tai, J., Dawson, P., Boud, D., & Ajjawi, R. (2024). Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(6), 893–905. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321>
- Bensalem, D. (2024). Compétences numériques dans le contexte universitaire algérien. de l'usage des TICS à l'éthique. *Analele Universității din Craiova, seria Psihologie-Pedagogie/Annals of the University of Craiova, Series Psychology- Pedagogy*. 46. 186-199. 10.52846/AUCPP.2024.1.15.
- Boud, D., & Molloy, E. K. (Eds.) (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074336>
- Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence (AI) powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1). Retrieved from <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/718>
- Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L. et Thélot, C. (2008). Introduction. Dans G. Baillat, J. De Ketele, L. Paquay et C. Thélot Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs (p. 7-14). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baill.2008.01.0007>.
- Haroud, S., & Saqri, N. (2025). Generative AI in Higher Education: Teachers' and Students' Perspectives on Support, Replacement, and Digital Literacy. *Education Sciences*, 15(4), 396. <https://doi.org/10.3390/educsci15040396>
- Jaeho J., Li W., Kevin W H T., Seongyong L.,. Generative AI and its dilemmas: exploring AI from a translanguaging perspective, *Applied Linguistics*, Volume 46, Issue 4, August 2025, Pages 709–717, <https://doi.org/10.1093/applin/amaf049>
- Jin, Y., Martinez-Maldonado, R., Gašević, D., & Yan, L. (2025). GLAT: The generative AI literacy assessment test. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 9, Advance online publication. PII: S2666920X25000761.
- Jorro, A. (2006, février). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Communication présentée au Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation (CRF), CNAM, Paris, France. alshs-00195900.
- Malterud K, Siersma VD, Guassora AD. Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qual Health Res*. 2016 Nov;26(13):1753-1760. doi: 10.1177/1049732315617444. Epub 2016 Jul 10. PMID: 26613970.
- Misiejuk, K., López-Pernas, S., Kaliisa, R., & Saqr, M. (2025). Mapping the landscape of generative artificial intelligence in learning analytics: A systematic review. *Journal of Learning Analytics*, 12(1), 12–31. <https://doi.org/10.18608/jla.2025.8591>

- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Ophrys, 238 p. ISBN 2-7080-1105-7. <https://doi.org/10.4000/apliut.2635>
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF éditeur. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 438–439. <https://doi.org/10.7202/502035ar>
- Puren, C. (2009, février). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. *APLV Langues Modernes*. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>
- Ravšelj, D., Keržič, D., Tomaževič, N., Umek, L., Brezovar, N., Iahad, N. A., et al. (2025). Higher education students' perceptions of ChatGPT: A global study of early reactions. *PLOS ONE*, 20(2), e0315011. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0315011>
- Stohr, C., Ou, A. W., & Malmström, H. (2024). Perceptions and Usage of AI Chatbots among Students in Higher Education across Genders, Academic Levels and Fields of Study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, Article ID: 100259. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259>
- UNESCO IESALC. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>
- Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S. et al. Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: systematic analysis of qualitative health research over a 15-year period. *BMC Med Res Methodol* 18, 148 (2018). <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>
- Weng, Z. & Fu, Y. (2025). Generative AI in language education: Bridging divide and fostering inclusivity. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 8(2), 395-420. <https://doi.org/10.46328/ijte.1056>
- Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 40. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z>
- Zeivots, S., Smolansky, A., Radulescu, C., Makridis, C., & De La Torre, J. (2024). Perceived impact of generative AI on assessments: Comparing educator and student perspectives in Australia, Cyprus, and the United States. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 5, 100269. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100269>.

Annexe : Questionnaire de recherche²

Ce questionnaire est destiné aux étudiants en langues. Il est anonyme et les réponses seront utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche.

Section 1 : Informations générales

1. **Niveau d'études actuel** : (Licence 1, Licence 2, Licence 3, Master 1, Master 2, Doctorat, Autre).
2. **Filière d'études en langues** : (Champ libre).

² Les questions et les réponses libres ont été traitées dans un environnement bilingue (arabe/français). Les citations intégrées dans le corps de l'article sont des traductions effectuées par l'auteur.

3. **Depuis combien de temps connaissez-vous les outils d'IA générative comme ChatGPT ?**
- Moins de 3 mois
 - Entre 3 et 6 mois
 - Entre 6 mois et 1 an
 - Plus d'un an
4. **Utilisez-vous des outils d'IA générative (comme ChatGPT, Bard, Perplexity, etc.) dans le cadre de vos études en langues ?**
- Oui, régulièrement
 - Oui, occasionnellement
 - Oui, rarement
 - Non, jamais

Section 2 : Usages des IA génératives pour l'apprentissage des langues

5. **Pour quelles tâches liées à l'apprentissage des langues utilisez-vous principalement les IA génératives ? (Plusieurs choix possibles)**
- Rechercher des informations / des explications (grammaire, vocabulaire, culture)
 - Traduire du texte
 - Rédiger des textes (essais, résumés, emails)
 - Améliorer / Corriger mes propres textes (grammaire, style)
 - Générer des idées pour des travaux
 - Préparer des présentations orales / des exposés
 - Pratiquer la conversation / Simuler des dialogues
 - Comprendre des textes complexes
 - Générer des exemples de phrases
6. **À quelle fréquence utilisez-vous les IA génératives pour vos études en langues ?**
- Plusieurs fois par jour
 - Une fois par jour
 - Plusieurs fois par semaine
 - Une fois par semaine
 - Moins d'une fois par semaine.
7. **Quelle est votre principale motivation pour utiliser ces outils ? (Champ libre).**

8. Lorsque vous utilisez une IA pour rédiger ou améliorer un texte, quelle est généralement votre démarche ?

- Je demande à l'IA de rédiger entièrement le texte à partir d'une consigne.
- Je rédige une première version, puis je demande à l'IA de l'améliorer/corriger.
- J'utilise l'IA uniquement pour certaines sections de mon texte.

Section 3 : Perceptions des IA génératives

9. Sur une échelle de 1 (Pas du tout utile) à 5 (Très utile), comment évaluez-vous l'utilité des IA génératives pour votre apprentissage ?

10. Quels sont les principaux avantages perçus ? (Maximum 3)

- Gain de temps
- Accès rapide à l'information
- Aide à la rédaction
- Pratique à tout moment
- Explications personnalisées
- Réduction du stress.

11. Quels sont les principaux inconvénients ou risques perçus ? (Maximum 3)

- Dépendance
- Moins de réflexion personnelle
- Fiabilité incertaine
- Risque de plagiat
- Manque d'interaction humaine
- Frein à la rédaction autonome.

12. Pensez-vous que l'utilisation de l'IA a un impact sur vos compétences linguistiques authentiques ?

- Impact très positif
- Plutôt positif
- Pas d'impact
- Plutôt négatif
- Très négatif.

13. Pensez-vous que l'usage de l'IA devrait être déclaré dans les travaux académiques ?

- Oui, toujours
- Oui, selon le type d'usage
- Seulement si rédaction complète
- Non.

Section 4 : IA, Évaluation et Référentiels

14. Les enseignants devraient-ils intégrer l'IA générative dans leurs cours de langues ?

- Oui, absolument
- Oui, avec des consignes claires
- Peut-être
- Non.

15. Comment pensez-vous que l'évaluation des compétences linguistiques devrait évoluer avec ces outils ? (Champ libre).

16. Quelles nouvelles compétences les étudiants devraient-ils développer pour un usage efficace et éthique ? (Champ libre).

17. Seriez-vous intéressé(e) par des formations sur l'utilisation critique de l'IA ?

- Oui
- Non
- Peut-être.