



Entre naturel et artificiel : regards d'étudiants sur l'usage de ChatGPT dans l'accompagnement en autodirection

<https://doi.org/10.52358/mm.vi25.505>

Anissa Hamza-Jamann, maître de conférences en Sciences du langage
Université de Lorraine, France
anissa.hamza-jamann@univ-lorraine.fr
<https://orcid.org/0000-0001-9484-2177>

Marie Varcin, doctorante et formatrice en anglais
Université de Lorraine, France
marie.varcin@univ-lorraine.fr
<https://orcid.org/0009-0000-8457-8245>

RÉSUMÉ

L'émergence de l'Intelligence Artificielle Générative (IAG) bouleverse les cadres traditionnels de la formation et invite à repenser les modalités mêmes d'acquisition des compétences langagières. L'usage de ChatGPT par des étudiants du secteur LANSAD (apprenants de langues pour des spécialistes d'autres disciplines) à l'université met en évidence les tensions entre autonomie, innovation et nécessité d'un cadre pédagogique renouvelé. Cette recherche examine les conditions d'une intégration critique et contextualisée de l'IAG. Fondée sur une triangulation méthodologique articulant entretiens, questionnaires, traces d'usage et observations de terrain, elle vise à appréhender les processus d'appropriation de l'IAG dans l'apprentissage de l'anglais universitaire, tout en analysant les transformations épistémiques et pédagogiques suscitées par son intégration progressive dans le dispositif universitaire.

Mots-clés : IAG, Autodirection, conseiller, langues, accompagnement



Introduction

L'enseignement des langues se trouve traversé par des dynamiques de reconfiguration à la suite de l'arrivée de l'Intelligence Artificielle Générative (IAG), au point d'amener certains à questionner la pertinence même de l'apprentissage des langues (Pérez-Paredes, 2024). L'introduction d'outils tels que ChatGPT en contexte d'enseignement-apprentissage soulève alors une série de préoccupations quant à leur potentielle intégration dans le cadre institutionnel et les bouleversements qu'elle implique dans les différentes relations pédagogiques. Si les travaux et ressources institutionnelles publiées depuis l'ouverture de ChatGPT au grand public témoignent d'un intérêt croissant pour l'intégration de l'IAG en éducation, ils laissent encore dans l'ombre l'analyse empirique de ses usages concrets dans des contextes universitaires spécifiques. Ainsi, dans le cas de l'université de Lorraine, où aucune interdiction explicite n'a été formulée et où l'outil s'est progressivement inscrit dans les pratiques quotidiennes (Hamza-Jamann et Molle, 2025), son observation sur le terrain est apparue comme une étape nécessaire pour mieux saisir les besoins réels des acteurs.

Cet article examine la manière dont l'usage non encadré de ChatGPT par des étudiants de licence Coursus Master en Ingénierie (CMI) apprenant l'anglais LANSAD (Langues pour les Spécialistes d'Autres Disciplines) participe à reconfigurer les modalités d'apprentissage de l'anglais universitaire dans un dispositif d'autodirection (présenté ci-après). Il interroge également des notions telles que l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage autodirigé (Holec, 2022), le rôle de l'enseignant et du conseiller (Reinders, 2008), ainsi que les formes d'accompagnement pédagogique (Ciekanski, 2005) susceptibles de soutenir ou d'encadrer cette évolution. Ce faisant, il met en évidence les tensions entre innovation et régulation, et les conditions à réunir pour intégrer l'IAG dans une perspective à la fois formative et responsable.

Cadre théorique

Innovation, transformation ou progrès ?

Les débats suscités par l'arrivée de l'IAG dans les environnements éducatifs se polarisent entre discours alarmistes et positions opportunistes, reflétant des visions contrastées de ses usages et de ses implications : source de triche ou levier d'apprentissage (Kohnke *et al.*, 2023), facteur de dépendance technologique ou forme d'assistance cognitive (Aguilhon et Schoch, 2023), remise en cause ou redéfinition de l'autorité (Polonsky et Rotman, 2023). Cette polarisation révèle une diversité de positionnements parmi les acteurs de l'éducation ainsi qu'une difficulté à appréhender la complexité des usages et des effets produits. Depuis les années 60, les travaux de Rogers (1962) (cités par Nassau et Molle, 2024¹) sur la diffusion des innovations soulignent que l'adoption d'un nouvel outil ou d'une nouvelle pratique ne repose pas uniquement sur son accessibilité ou son efficacité perçue, mais également sur la manière dont elle est socialement, culturellement et subjectivement investie par les usagers. Dans cette perspective, la peur,

¹ Nassau, G. et Molle, N. (2024). L'intelligence artificielle générative au service de l'apprentissage ? État des lieux de l'utilisation de ChatGPT au sein d'un département de français langue étrangère. [communication]. Congrès RANACLES, Rouen, France.



qu'elle soit liée à la perte de contrôle, au déclassement de compétences acquises, ou à l'illisibilité des nouvelles normes d'usage, constitue un facteur non négligeable de résistance. Rogers (1962) identifie d'ailleurs plusieurs profils d'adoptants (innovateurs, adoptants précoces, majorité précoce, majorité tardive, retardataires), révélant que l'appropriation d'une innovation s'inscrit dans un processus progressif, marqué par des hésitations, des doutes, voire des rejets. Tout comme l'arrivée de DeepL, qui a fait couler beaucoup d'encre quant à l'avenir du métier de traducteur, l'irruption de ChatGPT dans le contexte éducatif suscite des inquiétudes tant chez les étudiants² que chez les enseignants. Ces outils, en modifiant les conditions mêmes d'accès à l'information et aux productions langagières, déstabilisent les repères traditionnels en matière d'autorité, d'évaluation et de construction des savoirs. Comme le rappellent les travaux de Jouët (2000), repris par Hamza-Jamann et Molle (2025), chaque avancée technologique majeure, notamment dans le champ numérique, est systématiquement précédée par des usages informels, parfois clandestins, qui se déploient en amont de toute forme d'institutionnalisation.

Dans ce contexte, une question centrale émerge : comment passer d'une IAG envisagée comme artefact, c'est-à-dire un objet technique conçu à des fins initialement éloignées de l'apprentissage, à un véritable instrument pédagogique, intégré dans un processus didactique réfléchi ? Selon Rabardel (1995), ce passage suppose qu'une « genèse instrumentale » soit un double processus d'instrumentalisation (l'attribution d'une fonction à cet artefact) et d'instrumentation (transformation, création, développement des schèmes de l'action de l'utilisateur). Cela implique que l'IAG ne devient un instrument d'apprentissage qu'à travers une appropriation progressive et contextualisée par les acteurs de l'enseignement.

Ce glissement nécessite également le développement de compétences spécifiques, à la fois en littératie numérique (Erstad, 2010 ; Lankshear et Knobel, 2008) et en littératie de l'IAG (Pinski et Benlian, 2024) tant du côté des apprenants que des enseignants. Il s'agit de déconstruire des pratiques déjà bien installées et souvent marquées par une utilisation naïve ou purement utilitariste de ces outils, et aussi d'accompagner les transitions vers des usages plus critiques, éthiques et pédagogiquement réfléchis. Car la simple disponibilité d'un outil ne saurait en justifier l'usage systématique (cf. le concept de l'impensé numérique de Robert, 2000, ou encore des biais liés aux stéréotypes et enjeux environnementaux de Fort, 2025). Perret (2025) aborde par ailleurs dans sa recherche empirique les retombées de l'IAG sur les capacités humaines. Il rappelle que « les risques cognitifs, par exemple, commencent à être documentés : les gains de performance associés à l'utilisation d'un programme comme ChatGPT s'accompagnent d'une dépendance à la machine (Bastani *et al.*, 2024), avec une diminution des capacités de mémorisation (Abbas *et al.*, 2024) ou d'esprit critique (Gerlish, 2025) ». Ces risques, en soulignant la possibilité d'une dépendance accrue à la machine, réactivent la problématique centrale de l'autonomie en apprentissage, et posent la question de la manière dont l'apprenant peut préserver sa capacité à s'orienter et à se questionner lui-même, tout en bénéficiant des potentialités offertes par l'IAG.

Autonomie et autodirection à l'ère de l'IAG : (re)nouveau ou illusion ?

Depuis les conceptualisations fondatrices de Holec (1981), prolongées notamment par Little (1991) et Benson (2011), l'autonomie en apprentissage des langues a été pensée dans une logique entre, d'une part, l'indépendance de l'action de l'apprenant et, d'autre part, son inscription dans un cadre médiateur

² Nous avons fait le choix d'utiliser le masculin générique comme forme grammaticale conventionnelle afin de garantir la lisibilité du texte. Il ne s'agit pas d'un choix idéologique et ne remet absolument pas en cause l'inclusivité du propos ni la reconnaissance des personnes concernées. Les analyses et résultats présentés concernent bien l'ensemble des personnes étudiées, indépendamment de leur genre.



définissant les modalités, l'objet et le rôle des acteurs de l'accompagnement. En didactique des langues, grâce aux travaux du CRAPEL (Chalon, 1970 ; Holec, 1979 ; Gremmo, 1995), l'autonomie n'est donc pas réduite à la simple capacité d'apprendre seul : elle a été conçue comme une compétence complexe, située dans une dialectique entre autodirection et guidance. Depuis, les travaux sur l'autonomie ont continué de croître au-delà du cercle du CRAPEL, avec notamment les recherches de Cappellini (2022), qui explore les dimensions sociales de l'autonomie des apprenants, et de Rivens Mompean (2022), l'autonomie dans l'apprentissage informel et les centres de langues. Les dispositifs tels que la plateforme Edolang (Bailly et Chateau, 2018) s'inscrivent dans ces perspectives.

L'autodirection, définie par Holec (1979), constitue un jalon majeur dans l'apprentissage des langues étrangères. À la différence d'un dispositif en autoformation, l'apprenant n'est pas en autonomie totale, puisqu'il bénéficie de l'accompagnement d'un conseiller. Celui-ci joue un rôle dans le processus de conscientisation des apprenants quant à leurs apprentissages, avant de favoriser progressivement l'accès à un stade d'autonomie plus affirmée. En effet, l'apprenant est amené, dans ce dispositif, à définir ses besoins, à planifier ses méthodes et ses rythmes d'apprentissage, et à se doter de ressources adaptées, tandis que l'enseignant adopte une posture nouvelle de conseiller. Dans une perspective d'apprentissage autodirigé, le rôle du conseiller ne consiste pas uniquement à ajuster ou proposer les modalités opératoires de l'apprentissage, mais à accompagner l'apprenant dans la clarification de ses objectifs et dans la prise de décision nécessaire à leur réalisation (Gremmo, 1995). Ces pratiques visent à lui permettre d'atteindre « un état d'autonomie aussi grande que possible » (Holec, 1979). L'émergence de l'IAG tend à interroger ce fonctionnement avec des logiques technologiques et des formes implicites de guidage susceptibles de déplacer les équilibres établis. Il s'agit alors de comprendre si l'IAG contribue à élargir les potentialités de l'autonomie ou si, au contraire, elle reconfigure de manière asymétrique les rôles respectifs de l'apprenant, du conseiller et, en l'occurrence, de la machine. Cette question d'autonomie ne peut être dissociée des usages que les apprenants développent tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'institution. L'IAG s'inscrit à ce titre comme un outil ambivalent. Mobilisée en situation pédagogique encadrée, elle pourrait constituer une ressource pour soutenir les activités linguistiques, la planification, le conseil et la régulation de l'apprentissage, prolongeant ainsi les effets déjà observés dans les approches adaptatives de Mandl et Lesgold (1988). Hors du cadre institutionnel, l'apprenant est amené à s'approprier ces outils en fonction de ses besoins, de ses représentations et de ses stratégies, dans un contexte moins régulé ; il pourra toujours l'utiliser pour obtenir de l'aide dans son apprentissage ou pour lui déléguer entièrement la réalisation d'une tâche.

Finalement, l'arrivée de l'IAG dans le monde universitaire se situerait au croisement de trois niveaux liés : (i) un registre sociotechnique, où les promesses d'innovation se heurtent à des controverses éthiques et écologiques (ii) un registre institutionnel et didactique, marqué par des régulations encore mouvantes et par l'écart entre usages informels et cadrages prescriptifs (iii) un registre épistémique et cognitif, où les gains de performance s'accompagnent de risques de dépendance et d'affaiblissement de la réflexivité. Dans notre recherche, le dispositif d'autodirection apparaît d'autant plus complexe qu'il cumule une double fonction qui n'est pas exempte de tensions : il constitue à la fois une proposition théorique qui vise à nourrir une recherche en constante évolution dans un champ encore émergent, et un dispositif pédagogique concret ayant servi de support à la collecte des données.



Protocole méthodologique

Contexte et public

Cette recherche a été menée à l'Université de Lorraine (France) auprès de tous les étudiants inscrits en troisième année de licence CMI, une formation dite « d'excellence ». Le public est composé de 25 étudiants (moyenne d'âge 21 ans)³, répartis sur deux cohortes : 8 participants lors de notre première année de recherche (2023-2024) et 17 lors de la seconde (2024-2025). Les deux cohortes ont effectué une mobilité Erasmus pendant 4 mois. Les étudiants, de retour d'Erasmus en semestre 6, ont intégré l'anglais comme une pratique quasi quotidienne et ont parallèlement développé l'habitude de lire des articles scientifiques dans cette langue, visant ainsi un niveau B2, voire C1, au regard des descripteurs du CECRL.

Le dispositif pédagogique proposé s'appuie sur les conceptualisations théoriques issues des travaux de recherche relatifs à l'autodirection, présentés précédemment. L'étude concerne un cours d'anglais (oral et écrit : avec des écrits préparatifs des genres académique et argumentatif) (cf. Annexe A pour plus de détails).

Posture et collecte de données

L'étude, conduite sur deux années (2023-2025), s'inscrit dans une démarche exploratoire à visée compréhensive (Narcy-Combes, 2002). Cette orientation méthodologique, fondée sur un positionnement subjectiviste, vise à appréhender le sens que les individus attribuent à leurs actions et à analyser la complexité de leurs pratiques langagières et cognitives (Castellotti et Moore, 2008; Behra et Macaire, 2017). La première phase (2023-2024) a consisté en une enquête pilote centrée sur les représentations, perceptions et stratégies mobilisées par les étudiants lors de la réalisation d'un écrit universitaire persuasif en anglais destiné à l'oral, dans un cadre non prescriptif laissant une liberté totale dans le choix des ressources (supports pédagogiques, outils numériques, traducteurs, IAG, etc.). La seconde phase (2024-2025) a prolongé cette orientation compréhensive dans une perspective herméneutique, visant à co-construire des savoirs situés (Condamines et Narcy-Combes, 2015) et à analyser les dynamiques d'appropriation, de distanciation ou de résistance face aux outils d'IAG dans un contexte académique multilingue et disciplinaire (Huver et Macaire, 2021)⁴.

Les données empiriques ont été recueillies sur deux années (cf. annexe B pour plus de détails sur la quantité et la répartition des outils de collecte) au moyen d'un ensemble d'outils méthodologiques. En tout, 35 entretiens semi-directifs ont été réalisés, 59 questionnaires ont été recueillis (17 initiaux + 42 postséances) ainsi qu'une sélection de *prompts* formulés par les étudiants dans le cadre des différentes activités (cf. annexes C, D, E et F pour les différents guides et questions). La multimodalité de ces données a permis une triangulation méthodologique. Ainsi, les pratiques déclarées (entretiens, questionnaires) et

³ Nous n'avons pas croisé les variables d'âge et de genre dans l'analyse des données en raison de contraintes liées à la taille de l'échantillon et à la spécificité de la formation. A cette fin, ces variables ne nous semblaient pas utiles à l'analyse des usages de l'IAG dans cette recherche.

⁴ Notre intervention, dans ce contexte, a consisté à proposer une introduction aux principes de fonctionnement de l'IAG, non seulement à ses apports potentiels, mais également à ses limites et à ses biais cognitifs, culturels ou linguistiques. Cette séquence n'avait nullement pour objectif d'orienter les opinions ou les jugements des étudiants quant à l'usage de tels outils. Elle visait uniquement à répondre à l'évolution rapide du contexte universitaire et technologique dans lequel ces pratiques s'inscrivent désormais de manière incontournable.



effectives (*prompts*) des étudiants, leurs représentations, ont pu être croisées et enrichies des dynamiques d'évolution observables au fil du dispositif d'enseignement. Une compréhension contextualisée et nuancée des pratiques d'appropriation des outils d'IAG dans l'apprentissage de l'anglais universitaire et argumentatif a ainsi pu être construite.

Méthode d'analyse des résultats

Cette recherche repose sur une approche méthodologique qualitative. L'analyse de contenu a été menée sur les transcriptions d'entretiens compréhensifs ainsi que des questions ouvertes des différents questionnaires, dans une perspective inductive, avec MAXQDA⁵, largement inspirée par la *Grounded Theory* de Glaser et Strauss (1967). En effet, les catégories d'analyse (cf. annexe G) n'ont pas été définies à l'avance, car elles ont été construites progressivement à partir d'une lecture attentive et itérative des données. Les réponses aux questionnaires, traitées de manière descriptive, donnent à voir les principales orientations dégagées dans les pratiques étudiantes à partir des entretiens.

Présentation des résultats et discussions

Brève présentation des résultats de la recherche pilote (23-24)

Les résultats de la première phase recueillis à travers les entretiens réalisés avec les huit étudiants mettent en évidence des usages variés et des représentations plurielles de ChatGPT. Les résultats se structurent autour de quatre catégories à savoir, (1) perception de l'outil même, (2) ses usages pour l'écrit, (3) ses apports et limites pour l'oral, (4) des stratégies de *prompts*. Dans le cadre de cet article, ces résultats sont présentés de manière synthétique, leur rôle essentiel ayant été de fournir une base nécessaire à la conception et à l'ajustement du protocole méthodologique pour la deuxième phase de la recherche.

La perception générale de ChatGPT par les étudiants oscille entre enthousiasme, curiosité et réflexions critiques sur son rôle et ses limites. La majorité (n=6) d'entre eux le décrivent comme un outil réactif, clair et accessible, capable de fournir des réponses rapides et détaillées. Clara⁶ souligne par exemple que

ChatGPT is reactive and detailed. He always has an answer to your question. [...] ChatGPT allowed me to have further information about the topic that I did not find in the document. In contrary to the other documents, it goes straight to the point.

Eva quant à elle insiste sur sa facilité d'utilisation : « aucune difficulté sur ChatGPT, je n'ai pas eu à relancer le *prompt*, à chaque fois j'ai vite une réponse qui me convient ».

Pour d'autres (n=2), l'outil constitue un moyen pour structurer ses idées qui doit toutefois être guidé pour donner des résultats pertinents, comme l'exprime Eva : « ChatGPT me donne des ressources audios, des conseils pour écrire un abstract mais il faut le guider pas à pas. » Dans plusieurs verbatims, ChatGPT

⁵ <https://www.maxqda.com>

⁶ Prénoms d'emprunt à des fins d'anonymisation

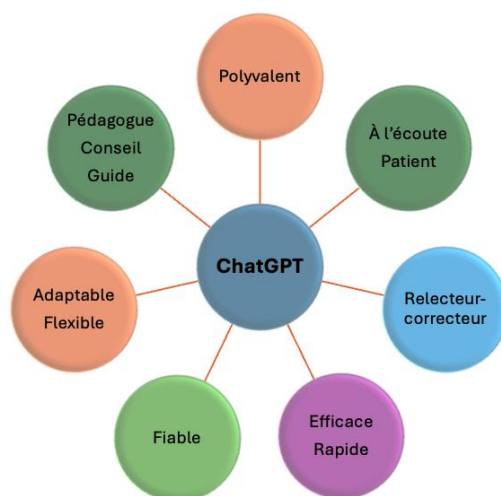


apparaît également comme un substitut de l'enseignant, puisqu'il fournit des conseils méthodologiques et des contenus organisés : « ChatGPT was useful because it made a summary of how to structure a persuasive speech and gave me tips to prepare it. Its response was clear and well-built with key titles » (Eva). Enfin, d'autres (n=2) relativisent son apport et soulignent ses limites, comme Alicia : « I was curious to know if ChatGPT can have an opinion about my question but he can't. However, he analysed the question. ». Dans l'ensemble, pour cette cohorte en particulier, ChatGPT est donc perçu comme un outil globalement positif, jugé ergonomique, réactif et utile pour structurer et enrichir la production écrite, mais qui doit être utilisé avec discernement et guidé avec précision.

Les résultats de cette phase pilote indiquent que les étudiants attribuent à ChatGPT une valeur ajoutée dans le cadre de la production écrite, en particulier pour la structuration des textes et l'enrichissement du lexique. Par ailleurs, les avantages déclarés par les étudiants tels que la rapidité des réponses, la disponibilité permanente et la clarté des productions générées, contribuent à conférer à l'outil une fonction de substitut partiel de l'enseignant, qui semble parfois susciter la projection d'une figure d'enseignant idéal. La figure 1 ci-dessous synthétise par des mots-clés les différentes qualités attribuées à ChatGPT par les étudiants lors des entretiens. Ces mots seront utilisés dans la seconde phase de l'expérimentation pour étudier le positionnement des étudiants par rapport à l'IAG.

Figure 1

Qualités attribuées à ChatGPT par les étudiants



Cette perception positive est toutefois contrebalancée par une conscience manifeste des limites de l'IAG, en particulier quant à la fiabilité des contenus générés et au risque d'une dépendance accrue dans les pratiques d'apprentissage.

Représentations initiales des étudiants (24-25)

Les données présentées ci-après proviennent du questionnaire administré aux 18 étudiants de la deuxième promotion.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.teluq.ca | N° 25, 2026

Le profil linguistique et apport du séjour à l'étranger

L'ensemble des étudiants interrogés rapporte une amélioration de leur niveau en anglais au cours de la mobilité et considère l'immersion linguistique vécue comme un facteur déterminant, permettant un usage quasi constant de la langue cible. Cette progression se traduit par le développement de plusieurs compétences langagières : fluidité et aisance à l'oral, amélioration de la prosodie et de la prononciation, enrichissement lexical, maîtrise de l'anglais universitaire ainsi qu'un renforcement des capacités rédactionnelles.

Usage de ChatGPT

Concernant l'usage de ChatGPT, il convient de souligner que les dix-huit étudiants n'ont pas bénéficié d'une formation institutionnelle, ni dans leur université d'origine ni dans l'université d'accueil. Quatorze d'entre eux déclarent s'être autoformés à l'utilisation de cet outil.

L'exploitation de ChatGPT dans la vie quotidienne reste contrastée : 8 étudiants indiquent y recourir, 9 ne l'utilisant pas. Pour les utilisateurs réguliers, l'outil est mobilisé principalement afin de simplifier les recherches multiples sur Internet et de gagner du temps pour des usages personnels très variés. À l'inverse, les non-utilisateurs dans la vie quotidienne recourent à ChatGPT surtout dans un cadre universitaire, ou indiquent ne pas ressentir le besoin d'y avoir recours.

S'agissant de l'apprentissage de l'anglais, treize étudiants mentionnent avoir utilisé ChatGPT à cette fin : 6 pour la compréhension écrite, 10 pour l'expression écrite, 5 pour l'expression orale, aucun pour la compréhension orale. Les usages rapportés recouvrent un large spectre d'activités : corrections, explications, rédactions et lectures académiques en français ou en anglais. Certains étudiants explicitent également des stratégies d'apprentissage construites autour de ChatGPT soit pour comprendre les erreurs soit pour préparer des productions écrites : « Préparer des idées à l'avance, et un plan basique du texte. De façon plus poussée, on peut lui demander d'écrire des textes-types de réponse. Parfois pour savoir vers quoi s'orienter précisément et sur quoi insister à l'oral. »⁷

Enfin, afin de mieux cerner la représentation que les étudiants se font de l'outil, nous leur avons demandé, à l'aide d'une échelle de Likert, de se positionner sur une série d'adjectifs qualifiant ChatGPT. Ces adjectifs avaient été préalablement recueillis lors des entretiens exploratoires conduits durant la première phase de la recherche. De la même manière, nous avons interrogé les étudiants sur le rôle que ChatGPT peut jouer dans leurs pratiques universitaires et quotidiennes (voir les figures 2 et 3). Les choix de réponses proposés étaient directement issus des résultats de la première phase de recherche, permettant ainsi de confronter les représentations dégagées lors des entretiens exploratoires avec les perceptions exprimées dans le questionnaire.

⁷ Les questionnaires initiaux ont été renseignés de façon anonyme, afin de s'assurer que les étudiants ne s'autocensurent pas dans leurs réponses.



Figure 2

Qualifier ChatGPT selon les adjectifs

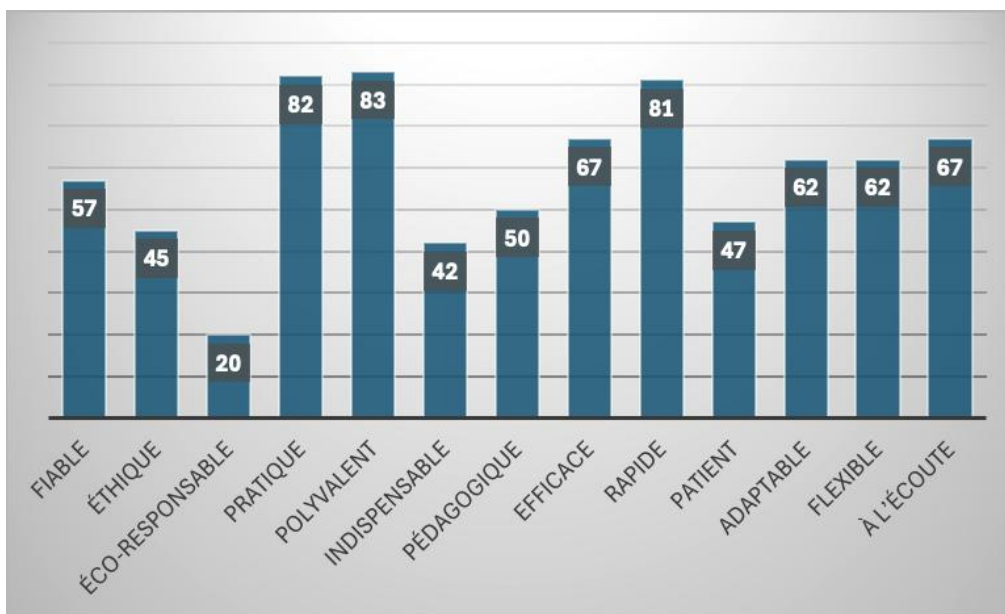
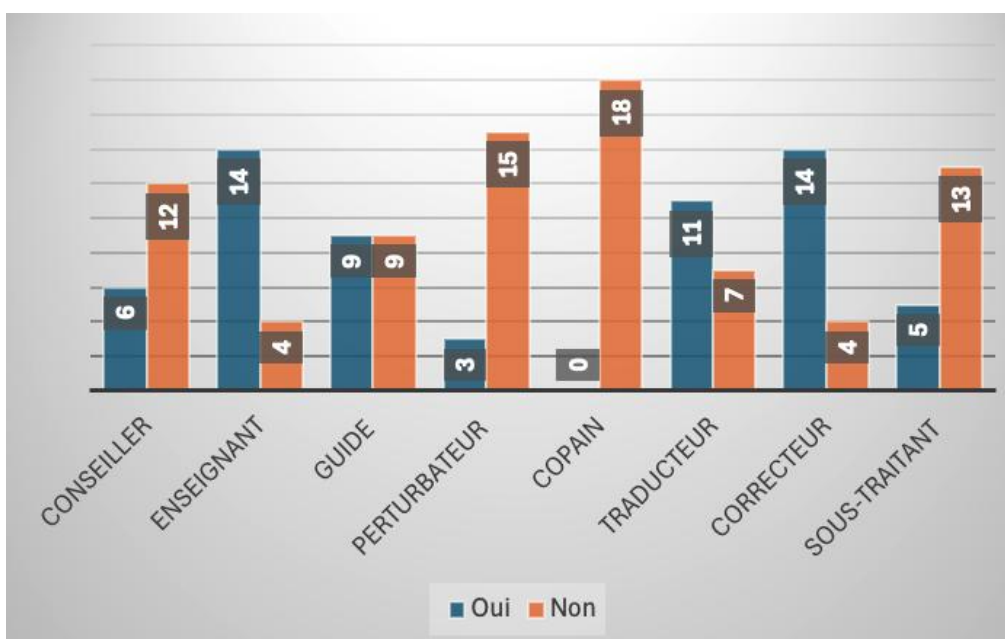


Figure 3

Qualifier ChatGPT selon le rôle



Cette démarche évolutive, de l'exploratoire à la confrontation, visait à croiser les perceptions individuelles avec un corpus d'attributs établi empiriquement. Afin de laisser une marge d'expression libre, une case « commentaire » a été ajoutée pour que les étudiants puissent proposer, s'ils le souhaitent, d'autres fonctions attribuées à l'outil. Deux rôles supplémentaires ont ainsi émergé : celui de « reformulateur » et celui « d'organisateur d'idées ».

Les étudiants ont également été invités à qualifier ChatGPT en un seul mot, afin de recueillir une représentation synthétique et spontanée de l'outil. Les adjectifs proposés se révèlent globalement positifs (« pratique » et « utile » mentionnés par 16 étudiants, « rapide », « simplifiant », « intelligent ») ce qui semble traduire une perception majoritairement favorable de son utilisation, malgré une mention unique de l'adjectif « méconnu », et de l'adjectif « peur ».

En s'exprimant sur la différence qu'ils établissent entre « se faire aider par l'IAG » et « déléguer complètement son apprentissage à l'IAG », ces étudiants adoptent des positions contrastées et leurs verbatims montrent qu'au-delà d'une opposition binaire, les usages de l'IAG ouvrent sur des conceptions variées de ce qu'est apprendre à des degrés d'autonomie différents. Certains discours tracent une frontière nette entre un usage considéré comme légitime et un usage perçu comme dangereux pour l'autonomie :

- « Déléguer son apprentissage revient à apprendre passivement et perdre nos capacités à effectuer nos recherches par nous-même. Tandis que se faire aider revient à demander des explication⁸ de termes dont on ne trouve pas forcément les définitions directement en ligne par exemple. »
- « Déléguer complètement son apprentissage c'est ne pas faire par soi-même et se mettre en difficulté dans ses études. Pas d'apprentissage, pas de savoir-faire>>> »

D'autres verbatims mettent l'accent sur la nécessité de maintenir un effort personnel et de rester auteur de son propre travail (cf. la notion d'auteurité Polonsky et Rotman, 2023):

- « La principale différence, pour moi, est que je demande à l'IAG de corriger mon travail déjà effectué. Déléguer complètement son apprentissage voudrait dire que je ne réalise plus la démarche de faire mes exercices, rapports, rédactions >>> ».

L'IAG est ici intégrée dans un cadre où l'activité humaine conserve la primauté, l'assistance se limitant à la correction ou à l'amélioration d'un produit déjà construit.

Pour d'autres étudiants, la différence se situe dans la capacité à maintenir un rapport réflexif à sa propre production : « en se faisant aider, on peut voir quelles sont nos erreurs et savoir les corriger, on apprend à analyser notre travail et se remettre en question dessus selon les remarques de l'IA. En lui déléguant le travail, on a plus aucun lien avec la production et on rend un travail impersonnel sans rien apprendre ». Cette position semble valoriser l'IAG comme outil de retour critique, dont la légitimité tient à son potentiel de formation.

⁸ Les citations des étudiants sont reproduites telles quelles sans correction.



Enfin, certains verbatims soulignent la dimension utilitaire et pragmatique de l'IAG et rappellent en même temps les enjeux normatifs de discipline :

- « Se faire aider permet d'acquérir des connaissances supplémentaires via les réponses apportées par l'IA, d'approfondir des notions mais surtout de gagner du temps ! »
- « Déléguer complètement son apprentissage relève plus de la flemmardise et du manque de discipline (aller à la solution de facilité) »

L'assistance dans ce contexte est ainsi envisagée comme un gain de temps et une ressource complémentaire, tandis que la délégation est associée à une posture moralement disqualifiée.

L'ensemble des réponses obtenues met en avant des positions qui varient entre la crainte de perdre des compétences, la valorisation de l'effort personnel, la recherche d'un appui réflexif et la légitimation pragmatique de l'IAG. L'apprenant semble ainsi négocier la place de l'IAG dans le travail universitaire et, plus largement, dans l'expérience d'apprentissage.

QUESTIONNAIRE POSTSEANCE

Les questionnaires de fin de séance révèlent une diminution de l'utilisation de ChatGPT au fil des séances. Sur les 42 questionnaires ChatGPT a été utilisé 31 fois. Dans les 3 premières, la majorité des étudiants considèrent que l'usage qui en est fait est primordial (ont coché « peut-être bénéfique ou nuire à mon apprentissage, tout dépend de la manière dont je m'en sers. » dans le questionnaire). Les étudiants ayant utilisé ChatGPT le trouvent à chaque séance à minima « assez fiable » sur l'échelle de Lickert proposée, hormis un étudiant. L'utilité est unanime en séance 2, et majoritaire en séances 1 et 3. De manière isolée (n=1) sur toutes les séances, il n'est pas considéré utile, n'apporte pas les réponses attendues et n'est pas indispensable. Les usages varient selon les séances, mais, d'après les résultats du questionnaire, l'IAG est majoritairement utilisée pour fournir des exemples, aider à la formulation ou la structuration d'idées, corriger la langue, et avoir un aperçu global d'un sujet. L'usage le moins mentionné, une fois sur les 31 questionnaires, est la recherche d'équivalences culturelles. Les points forts de l'IAG trouvés par les étudiants soulignent majoritairement sa rapidité et son efficacité (27/31 et 16/31). Parmi les autres adjectifs, il est fait mention une fois de sa créativité et une autre de son originalité. Les étudiants portent également ponctuellement un regard évaluateur par rapport à l'IAG, qu'ils jugent : « de bon conseil », « bonne méthodologie », « fort en correction », « bonnes idées ». Des adjectifs humains lui sont aussi attribués une fois : patient et gentil. Les points faibles de l'IAG définis par les étudiants ne font pas la majorité : la fréquence la plus élevée sur 42 questionnaires est de 8 mentions du manque de fiabilité et 8 réponses stipulant qu'il n'y a aucun point faible. Des adjectifs humains lui sont attribués une fois : « bête » et « esclave », tout en ayant été noté « moins humain » une autre fois. Les questions éthiques apparaissent à plusieurs reprises dans ces points faibles : éthique (3), source (3), vie privée (2), écologie (1), biaisé (1), irrespect (1), dangereux (1).

ANALYSE THEMATIQUE DES EXEMPLES DE PROMPTS DONNES PAR LES ETUDIANTS

Les étudiants ont partagé en tout 20 exemples de *prompts* dans les questionnaires postséances (cf. annexe E). Les *prompts* saisis par les étudiants présentent une grande diversité dans les formes et les formulations ; ils renvoient néanmoins à des usages récurrents et identifiables. Une analyse de contenu a permis d'associer à chaque *prompt* une fonction discursive dominante, selon la nature de la tâche demandée (tableau 1) : la fonction linguistique/rédactionnelle, qui relève des opérations de correction, de



reformulation et d'amélioration stylistique ; la fonction rhétorique/argumentative, qui concerne la construction d'un discours visant à convaincre un auditoire ; la fonction linguistique/métalinguistique, qui désigne les activités de traduction, d'explicitation ou d'analyse du langage ; la fonction fictionnelle/ludique, qui mobilise l'imaginaire pour inventer, raconter ou justifier de manière créative ; la fonction informative, orientée vers la recherche et la transmission de données factuelles ; enfin, la fonction cognitive, qui regroupe les tâches de synthèse, de structuration et de hiérarchisation des connaissances.

Tableau 1

Quelques exemples de prompts

Catégorie du prompt	Fonction discursive	Exemples
Reformulation ou aide à la correction	Linguistique / rédactionnelle	<i>Reformuler un texte</i>
Construction d'un discours persuasif	Rhétorique / argumentative	<i>Can you improve this for my persuasive speech on "Why students should have fewer class hours"</i>
Traduction	Linguistique / métalinguistique	<i>Peux-tu me traduire ce paragraphe ?</i>
Compréhension ou justification créative	Fictionnelle / ludique	<i>Je marche dans un parc avec un bébé gorille... Are there any hypotheses that link Easter Island to extraterrestrials ?</i>
Recherche documentaire ou factuelle	Informative	<i>J'aurais besoin du nombre d'adhérents à la FFM ?</i>
Synthèse structurée ou résumé	Cognitive	<i>I need you to summarize these this way: countries = school day length...</i>

Cette catégorisation, issue des travaux menés par Hamza-Jamann et Molle (2025), ne repose pas uniquement sur la forme linguistique des *prompts*, car elle prend également en compte le contexte de production et les finalités implicites de l'acte de langage dans le cadre de la tâche ou de l'activité. Ces *prompts*, bien que formulés de manière variée, révèlent des intentions langagières et cognitives similaires, correspondant aux pratiques autodéclarées (reformulation, clarification, traduction, assistance discursive, etc.).

Les tendances émergeant des questionnaires et des *prompts* montrent une perception accrue des étudiants quant aux possibilités offertes par l'IAG et à la responsabilité de l'utilisateur. Les entretiens permettront d'explicitier leur perception de l'outil et leur degré de responsabilisation dans le cadre de l'autodirection, et de mieux comprendre leur positionnement par rapport à l'outil.

Entretiens : inquiétudes exprimées sur l'éthique de l'IA

Les résultats issus des entretiens viennent conforter les analyses déjà menées à partir des questionnaires et des entretiens antérieurs, tant en ce qui concerne les usages de l'IAG dans l'apprentissage que les dérives qui peuvent en découler.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

Si les étudiants de ce groupe reconnaissent les bénéfices liés à l'usage de l'IA, ils identifient par ailleurs de nombreuses dérives et expriment à ce sujet des inquiétudes explicites. Agathe souligne par exemple qu'« il y a des dérives énormes, et assez incontrôlables ».

Ils montrent principalement une conscience aigüe des problématiques environnementales liées à l'utilisation de l'IAG. Les étudiants se responsabilisent dans leur utilisation de l'outil. Mélanie fait part de son souhait de réduire son utilisation de ChatGPT par souci environnemental ; quant à Léa, elle ne peut s'empêcher de l'utiliser malgré sa culpabilité.

Certains étudiants soulignent la nécessité d'un usage raisonné de l'IAG, affirmant qu'il convient de l'utiliser à bon escient. Leurs propos traduisent une conscience de la responsabilité qu'ils assument vis-à-vis de leurs apprentissages, ainsi qu'une inquiétude face au risque de perdre leur réflexivité. Plusieurs expriment la crainte que le recours systématique à l'IAG nuise à leurs acquisitions, en affaiblissant certains réflexes ou en réduisant leur autonomie : « Il faut savoir l'utiliser de manière correcte (...), ne pas être dépendant » (Clara). Louise, par exemple, s'interroge sur l'âge approprié pour recourir à l'IAG et s'inquiète de ses effets sur les plus jeunes :

Si je regarde par exemple les personnes qui sont en collège ou au lycée, je sais qu'il y en a beaucoup qui juste donnent leur exercice comme ça, ils ont fait leur truc. Je pense que là, ça pourrait être un problème. Parce que du coup, ils n'apprennent rien.

D'autres insistent sur l'importance de fournir un effort personnel ou soulèvent la question du mérite. Ces réflexions témoignent d'un rapport ambivalent à l'outil, où les étudiants interrogent non seulement les usages collectifs, mais également leurs propres pratiques.

Mylène souligne la question des droits d'auteur et de la propriété intellectuelle, tandis que Mélanie met en avant la problématique de la protection des données, indiquant qu'elle efface systématiquement ses échanges avec l'IAG. La crainte de pertes d'emplois liées au développement de l'IAG est également évoquée par Mélanie. La peur la plus vivement exprimée concerne la diffusion de fausses informations : Agathe insiste sur le risque de production rapide et massive de *fake news*, générées par l'IAG, évoquant le caractère « incontrôlable » de fausses vidéos. Tristan exprime quant à lui une inquiétude spécifique face à l'usage frauduleux potentiel de ces outils : « le problème, c'est que j'ai peur que ChatGPT, étant extrêmement efficace et extrêmement rapide, aille plus vite que les solutions qu'on pourrait trouver pour y pallier, en fait. [...] C'est ça... C'est ça, la seule crainte, en fait. C'est l'emballement. »

Différents degrés de personnification

La question de la politesse est apparue comme un thème saillant lors des entretiens, et révèle une tendance à la personnification de l'IAG dans les interactions. Alors que certains étudiants s'adressent à ChatGPT sans formules de politesse, d'autres les utilisent de manière quasi automatique, sans véritable réflexion sur le fait qu'ils communiquent avec une machine. Emmeline indique même avoir cessé d'être polie depuis qu'elle a appris que ces échanges génèrent une empreinte environnementale supplémentaire. Alexis et Tristan, de leur côté, prêtent des intentions à ChatGPT et expliquent adopter des marques de politesse parce qu'ils ont lu ou entendu qu'elles amélioreraient la qualité des réponses. Bien que d'autres affirment explicitement que ChatGPT est une machine, ils la personnifient inconsciemment : « Je suis polie avec les gens » (Agathe), « Je lui dis merci parce qu'il m'aide quand même beaucoup » (Johanna), ou encore « Je ne lui [=ChatGPT] ai pas demandé son avis, mais il a l'air content, j'imagine. » (Alexis)



Cette personnification est parfois plus consciente et progressive. Mylène relate par exemple un changement perçu dans le ton des réponses :

Au début, il était très sérieux, très strict. Et maintenant, il me parle un peu. Je ne sais pas s'il a compris. Mais je pense qu'il voit que quand je lui formule des demandes, ce n'est pas très strict. Donc, il me répond de la même manière, un peu cool quoi, comme si on était des amis.

Elle le compare alors explicitement à un être humain : « il parle comme un être humain et du coup, j'ai l'impression de m'adresser à un vrai être humain ». Clara, quant à elle, reconnaît le caractère ambivalent de ce rapport : « Il me parle vraiment comme si c'était un copain. Enfin, c'est un peu bizarre. [...] Il a évolué, oui. Il fait moins robot, en fait. Il fait plus humain dans ses réponses. »

La place des interactions humaines

Appoline exprime une inquiétude plus large, percevant l'IAG comme une menace pour les relations humaines et un facteur de perte d'humanité dans les échanges :

On se repose beaucoup trop dessus et justement on ne s'adresse plus aux vraies personnes qui sont en face de nous. [...] Je pense que c'est un outil très utile qui peut vraiment faire gagner du temps, mais qui n'est pas si fiable et qui gâche aussi beaucoup de choses humaines à côté.

Enfin, les critères qui conduisent les étudiants à solliciter l'IAG plutôt que leur enseignant apparaissent pluriels. La rapidité de l'IAG est fréquemment mise en avant comme un avantage, cependant son usage peut également relever de facteurs relationnels : certains y recourent par timidité, par crainte de déranger l'enseignant lorsqu'il est occupé avec un autre étudiant (Mylène, Loane), par peur de poser une question jugée « idiote » (Léa, Marta) ou sans lien direct avec le cours (Tristan), ou encore lorsqu'ils ne se sentent pas à l'aise dans la relation pédagogique (Agathe). Selma précise, par exemple, qu'elle préfère d'abord s'adresser à ses pairs lorsqu'elle a une question pour laquelle elle ne « réfléchi[t] pas trop ». À l'inverse, les raisons invoquées pour solliciter l'enseignant mettent en valeur la dimension humaine de l'interaction (Agathe), notamment la possibilité d'approfondir des points complexes. Le choix de se tourner vers l'enseignant peut également être stratégique, dans la mesure où il connaît le contenu travaillé en cours, les attendus, et occupe une position centrale dans l'évaluation, comme le rappelle Johanna. Pour elle, l'enseignant sera d'autant plus apte à l'aider que l'IAG ne connaît pas l'étendue du savoir des étudiants. Elle affirme cette limite de l'IAG que les étudiants ne peuvent pallier puisque « on ne peut pas savoir qu'on ne sait pas » (Johanna).

Discussions

Les progrès réels dans l'apprentissage des langues, en particulier l'anglais universitaire, apparaissent difficiles à mesurer dès lors qu'il s'agit d'évaluer l'impact de l'IAG, domaine émergent. Les données recueillies suggèrent que, pour ce public spécifique, l'outil est davantage mobilisé dans une perspective de performance immédiate (Rabardel, 1995) que dans une logique d'amélioration méthodologique du processus d'apprentissage. L'usage de l'IAG répond ainsi à une recherche d'efficacité particulièrement marquée, traduite par une volonté d'optimisation et de gain de temps. L'outil présente aussi des dérives qui invitent à redéfinir les valeurs et les pratiques pédagogiques. Le rôle de l'enseignant se trouve alors en mouvement : il ne s'agit plus uniquement de guider l'apprenant dans le choix et l'exploitation de



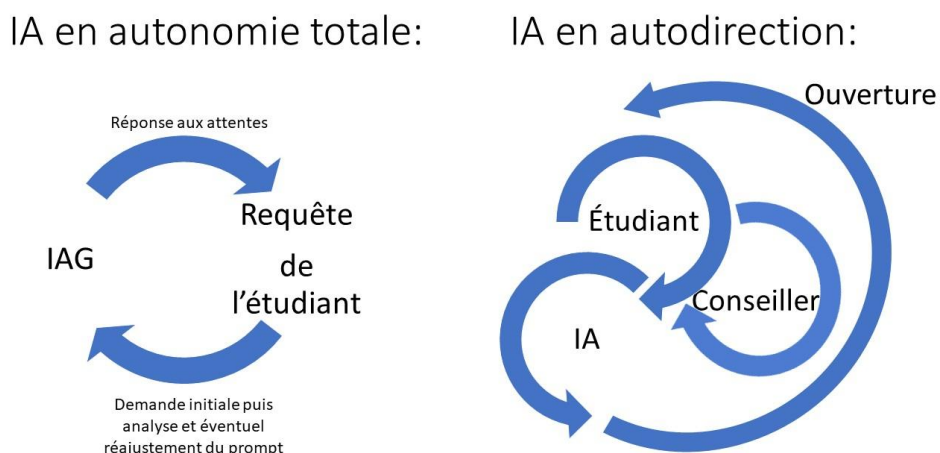
ressources, mais de l'accompagner vers un usage raisonné de l'IAG, en le sensibilisant à ses limites, en préservant son jugement critique et en stimulant ses capacités métacognitives. Dans ce contexte, la fonction de l'enseignant-conseiller (Gremmo, 1995) prend une nouvelle dimension, pour intégrer la médiation éthique et réflexive autour de l'IAG dans les apprentissages. Lors de la phase pilote de la recherche (année 1), l'analyse des données a montré que chaque étudiant formulait des projections différentes envers l'enseignant idéal, en lien avec son usage de l'IAG et la perception qu'il en avait. Les entretiens et questionnaires de la deuxième phase de recherche témoignent en revanche d'une évolution : l'usage de l'IAG apparaît désormais centré sur l'efficacité. Les étudiants attribuent un rôle spécifique à l'outil et décident de l'activer ou non selon la tâche à accomplir. Le positionnement observé se situe sur un continuum allant de l'accompagnement ponctuel à la délégation complète, en fonction du degré de confiance accordé à l'IAG. Plutôt qu'un enseignant, les étudiants recherchent un assistant dans l'IAG, voire un exécutant chargé de réaliser des tâches précises. L'appropriation de l'outil comme levier direct d'apprentissage de la langue demeure limitée, la manière dont les étudiants définissent et répartissent les tâches entre eux-mêmes et l'IAG révèle néanmoins un développement de l'esprit critique (Romero *et al.* 2023) et de l'agentivité, notamment dans une dynamique d'autodirection. Ils définissent les besoins que l'IAG devra combler, prennent en charge la rédaction des prompts, choisissent le degré d'aide voulue, et décident de la place accordée à la réponse fournie par l'outil. Cette tendance s'observe également dans les pratiques en classe : si les entretiens-conseils avec l'enseignant sont institutionnalisés, l'étudiant conserve la liberté de choisir son interlocuteur lorsqu'il rencontre une difficulté. Dans ce cadre, le recours à l'IAG traduit une diversité de stratégies : certains *prompts* apparaissent trop vagues, parfois intentionnellement, afin de stimuler l'inspiration ou d'orienter l'angle d'approche en fonction des réponses obtenues ; d'autres, plus précis, visent avant tout l'efficacité dans la réalisation d'une tâche. Enfin, les observations montrent que l'usage de l'IAG n'est pas uniforme selon les contextes pédagogiques. L'enquête postséances, qui portait initialement sur l'intégration de ChatGPT dans les cours d'anglais oral préparant à une revue intermédiaire scientifique en laboratoire, a mis en évidence une adoption quasi inexistante : lors de la première séance, aucun des 15 répondants n'y a eu recours ; lors de la deuxième, seuls 4 étudiants sur 12 l'ont utilisé ; et lors de la dernière, aucun des 4 répondants n'a fait appel à l'outil. Ces résultats suggèrent que l'IAG ne s'impose pas spontanément (cf. les travaux de Jouët (2000) sur l'arrivée des TIC) comme un soutien privilégié pour la préparation d'exposés scientifiques oraux, mais qu'elle est mobilisée prioritairement dans d'autres situations où priment l'optimisation, le gain de temps et l'exécution de tâches ciblées.

Enfin, les étudiants impliqués dans cette étude ont manifesté une certaine réflexivité envers l'IAG, lorsqu'ils évaluent les réponses produites par celle-ci selon leurs propres compétences linguistiques et cognitives. Cependant, cette évaluation demeure strictement tributaire de leur niveau de connaissances ainsi que de leur conscience des limites inhérentes à celles-ci. En effet, l'interaction entre l'étudiant et l'IAG demeure largement autoréférentielle : elle fonctionne comme un cercle fermé, sans possibilité d'ouverture vers une dynamique d'apprentissage spiralaire (figure 4 – côté gauche).



Figure 4

Proposition pour intégrer l'IAG dans un dispositif d'autodirection



La figure 4 (côté droit) propose une modélisation pour intégrer l'IAG dans le dispositif d'autodirection. En effet, si l'apprenant ignore qu'il ne sait pas, il ne peut en informer l'IA, laquelle se trouve dès lors dans l'incapacité de combler ces zones d'ombre, puisqu'elles ne sont pas explicitement signalées. C'est précisément dans cet interstice que le rôle du conseiller s'avère déterminant : en élargissant les perspectives des étudiants, il rend possible une prise de recul critique et favorise l'émergence d'apprentissages plus riches et contextualisés. Sans cette médiation humaine, certaines dimensions du savoir risquent de demeurer invisibles tant pour l'IAG que pour l'apprenant lui-même, comme en témoigne, par exemple, la question des équivalences culturelles, qui échappe à l'attention de l'étudiant s'il ne soupçonne pas leur existence dans le domaine exploré.

Conclusion

Cette recherche suggère que l'enjeu ne réside pas dans une adhésion ou un rejet de l'IAG, mais dans l'établissement des conditions d'une intégration pédagogique responsable, où l'outil demeure une ressource située, et où l'autodirection n'est pas confondue avec l'abandon de l'accompagnement du conseiller. Dans un contexte universitaire en transition, le rôle de l'enseignant-conseiller se redéfinit dans l'ouverture des angles morts, la régulation éthique, et la construction d'une autonomie réellement réflexive, celle qui permet d'apprendre avec l'IAG sans lui déléguer l'apprentissage lui-même. Les données recueillies sur deux cohortes indiquent que l'outil est majoritairement investi par les étudiants comme dispositif de performance (gain de temps, réponse immédiate, aide à la formulation, structuration), davantage que comme levier explicitement conçu pour transformer leurs stratégies d'apprentissage à long terme. Un résultat saillant réside dans la manière dont certains étudiants projettent sur ChatGPT des attributs associés à une figure d'enseignant idéal : disponibilité continue, réactivité, clarté, bienveillance perçue, capacité à répondre « à tout ». Cette projection n'est pas anodine : elle semble révéler une attente de sécurisation. L'IAG, précisément parce qu'elle répond vite et avec assurance, tend à créer une illusion



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

de maîtrise et peut soutenir un rapport utilitariste aux savoirs, où la priorité est moins la construction lente d'une compétence que l'obtention d'un produit final acceptable, voire performant. L'adoption de l'IAG au sein du public de cette étude n'est ni automatique ni uniforme : elle dépend de représentations, d'enjeux éthiques, de rapports à l'effort, de conceptions de l'apprentissage, et aussi d'une économie affective de la relation pédagogique (timidité, peur de déranger, recherche de réponses immédiates, etc.).

Enfin, l'interaction étudiant-IAG tend à fonctionner en circuit relativement fermé, car l'évaluation de la pertinence des réponses demeure indexée sur le niveau de connaissances et de l'esprit critique de l'étudiant. Lorsque les limites du savoir de celui-ci ne sont pas conscientisées, il ne peut ni formuler la question adéquate, ni identifier les implicites académiques ou culturels pertinents. C'est précisément là que se confirme la nécessité d'une médiation humaine pour ouvrir l'autodirection à une dynamique plus réflexive et plus formatrice. Le rôle de l'enseignant-conseiller apparaît renforcé et reconfiguré : il ne s'agit plus seulement d'accompagner des choix de ressources, mais de soutenir une littératie critique de l'IAG, incluant la fiabilité, l'éthique, les données personnelles, les biais, et les effets cognitifs possibles (dépendance, affaiblissement de la mémorisation ou de l'esprit critique). Lorsque les étudiants utilisent l'IAG dans les activités menées en autodirection, le conseil viserait alors l'appropriation de l'outil de manière raisonnée, où l'instrumentation et l'instrumentalisation de l'IAG viseraient pareillement une évolution du rôle de l'artefact. Le rôle attribué par les étudiants à l'IAG d'enseignant idéal ou d'assistant, pourrait alors tendre vers celui d'assistant du conseiller favorisant l'apprentissage autodirigé et le développement des compétences cognitives des étudiants.

Liste de références

- Abbas, M., Jam, F.A. et Khan, T.I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International journal of educational technology in higher education*, 21, 10. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>
- Agulhon, S. et Schoch, P. (2023). ChatGPT et l'éducation : Révolution numérique ou dépendance excessive à l'IA ? *Frédérique Guénot. L'IA éducative. L'intelligence artificielle dans l'Enseignement supérieur*, Studyrma / Bréal, p.117-123. <https://hal.science/hal-04260498/>
- Bailly, S. et Chateau, A. (2018). Le projet EDOLang : un environnement propice à l'apprentissage de langues en autodirection. *Transformacoes perenidades innovacoes*, 299-310.
- Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H. Kabakci, O. et Mariman, R. (2024). Generative AI Can Harm Learning. Dans *The Wharton School Research Paper. Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 122, 26. <https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122>
- Behra, S. et Macaire, D. (2017). Pisteurs de croyances : pratiques et formation initiale du premier degré, Représentations et stéréotypes. *Études en Didactique des Langues-EDL*, 28, 115-136.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy* (éd. 2ème, première éd. 2001). London. Pearson Education.
- Cappellini, M. (2022). Dimensions sociales de l'autonomie de l'apprenant et lien avec l'autonomie générale. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19-1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.10550>
- Castellotti, V. et Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle? Dans P. Blanchet, D. Moore et S. Assalah-Rahal (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (p.183-203). Éditions des Archives Contemporaines et AUF.
- Chalon, Y. (1970). Pour une pédagogie sauvage. *Mélanges CRAPEL*, 1, 1-7. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-1-1-1.pdf>
- Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : Contribution à l'analyse des pratiques professionnelles : étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des*



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
revue-mediations.teluq.ca | N° 25, 2026

systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère [Thèse de doctorat, Nancy 2, France].
<https://theses.fr/2005NAN21009>

- Condamines, A. et Narcy-Combes, J.-P. (2015). La linguistique appliquée comme science située. Dans F. Carton, J.-P. Narcy-Combes, M.-F. Narcy-Combes, D. Toffoli, *Cultures de recherche en linguistique appliquée*. Riveneuve éditions. hal.science/hal-01286390/
- Erstad, O. (2010). Educating the Digital Generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5, 56-71.
<https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2010-01-05>
- Fort, K. (2025). *Les grands modèles de langues, des outils situés*. [Communication]. Colloque Néala, Nancy, France.
<https://hal.science/hal-05467831/>
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies of qualitative research*. Wiedenfeld and Nicholson.
- Gremmo, M. J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-61.
<https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-22-12-2.pdf>
- Hamza-Jamann, A., et Molle, N. (2025). Cartographie des usages de l'Intelligence Artificielle Générative (IAG) dans l'apprentissage des langues chez les étudiants Lansad. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 23-2. <https://doi.org/10.4000/15bf1>
- Holec, H. (1979). Prise en compte des besoins et apprentissage autodirigé. *Mélanges pédagogiques*, 10, 49-64.
- Holec, H. (1981). A propos de l'autonomie, quelques éléments de réflexions. *Études de linguistique appliquée* (ELA), 41, 7-23.
- Holec, H. (2022) Le CRAPEL, l'autonomie et l'autonomisation : la construction de la démarche du CRAPEL. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.10710>
- Huver, E. et Macaire, D. (2021). Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme : Évolutions, enjeux, questions. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9673>
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 18(100), 487-521.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., et Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Lankshear, C., et Knobel, M. (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang Publishing Inc.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Mandl, H., et Lesgold, A. (1988). *Learning issues for intelligent tutoring systems*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4684-6350-7>
- Narcy-Combes, J.-P. (2002). Comment percevoir la modélisation en didactique des langues. *ASp. la revue du GERAS*, 35-36, 219-230. <https://doi.org/10.4000/asp.1678>
- Pérez-Paredes, P. (2024, 30 sept.). L'IA menace-t-elle l'apprentissage des langues ? The Conversation.
<https://theconversation.com/lia-menace-t-elle-lapprentissage-des-langues-239003>
- Perret, A. (2025). L'intelligence artificielle générative dans l'impasse informationnelle. *XXIVe Congrès de la SFSIC*, Jun 2025, Rennes (Université Rennes 2), France. <https://hal.science/hal-05126355v1>
- Pinski, M., et Benlian, A. (2024). AI literacy for users – A comprehensive review and future research directions of learning methods, components, and effects. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 2(1).
<https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100062>
- Polonsky, M. J., et Rotman, J. D. (2023). Should Artificial Intelligent Agents be Your Co-author? Arguments in Favour, Informed by ChatGPT. *Australasian Marketing Journal*, 31(2), 91-96. <https://doi.org/10.1177/14413582231167882>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.



- Rabardel, P. et Bourmaud, G. (2005). Instruments et systèmes d'instruments. Dans P. Rabardel, P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Paris, France : Octarès.
- Reinders, H. (2008). The what, why, and how of language advising. *MexTESOL*, 32(2), 13-22.
<https://mextesol.net/journal/public/files/4bb9d2d3600314691b9a9fa84d7b23bf.pdf>
- Rivens Mompean, A. (2022). Articulation d'un dispositif d'apprentissage pour l'accompagnement de l'autonomisation et la reconnaissance des apprentissages informels en langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.10608>
- Robert, P. (2020). *L'impensé numérique - Tome 2 : Interprétations critiques et logiques pragmatiques de l'impensé*. Éditions des archives contemporaines.
- Rogers, E. (1962). *Diffusion of Innovations*. 1st edn New York.
- Romero, M., Heiser, L., Lepage, A., Gagnebien, A., Bonjour, A., Lagarrigue, A., Palaude, A., Boulord, C., Gagneur, C.-A., Mercier, C., Caucheteux, C., Guidoni-Stoltz, D., Tressols, F., Henry, J., Alexandre, F., Céci, J.-F., Camponovo, J., Fouché, L., Métral, J.-F., ... Borgne, Y.-A. L. (2023). *Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle: Livre blanc*. Canopé. <https://hal.science/hal-04013223>

Annexes

Les annexes de cet article sont hébergées sur une plateforme Humanum, conforme aux exigences du RGPD⁹ et dédiée à la conservation des outils de recherche. L'ensemble est accessible à tous les chercheurs intéressés via suivant [ce lien](#)¹⁰.

Abstract / Resumen / Resumo

Somewhere between natural and artificial: students' perspectives on the use of ChatGPT in self-directed learning support

ABSTRACT

The emergence of Generative Artificial Intelligence (GAI) is disrupting traditional training frameworks and prompting a rethink of how language skills are acquired. The use of ChatGPT by university students in the LANSOD (language learners for specialists in other disciplines) sector highlights the tensions between autonomy, innovation, and the need for a renewed pedagogical framework. This research examines the conditions for a critical and contextualized integration of GAI. Based on a methodological triangulation combining interviews, questionnaires, traces of use, and field observations, it aims to understand the processes of AI integration in academic English learning, while analysing the epistemic and pedagogical transformations brought about by its gradual integration into the university system.

⁹ <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees>

¹⁰ <https://sharedocs.huma-num.fr/wl/?id=IXNGsJBrScmwaxOH1ub1xeE9H7kKLhF>



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](#)

revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

Keywords: GenAI, self-direction, advisor, languages, support

Entre lo natural y lo artificial: opiniones de los estudiantes sobre el uso de ChatGPT en el acompañamiento autodirigido

RESUMEN

La aparición de la inteligencia artificial generativa (IAG) está revolucionando los marcos tradicionales de la formación y nos invita a replantearnos las modalidades de adquisición de competencias lingüísticas. El uso de ChatGPT por parte de los estudiantes universitarios del sector LANSAD (estudiantes de idiomas para especialistas de otras disciplinas) pone de manifiesto las tensiones entre la autonomía, la innovación y la necesidad de un marco pedagógico renovado. Esta investigación examina las condiciones para una integración crítica y contextualizada de la IAG. Basada en una triangulación metodológica que articula entrevistas, cuestionarios, registros de uso y observaciones de campo, su objetivo es comprender los procesos de apropiación de la IAG en el aprendizaje del inglés académico, al tiempo que analiza las transformaciones epistémicas y pedagógicas provocadas por su progresiva integración en el sistema universitario.

Palabras clave: IAG, autodirección, asesor, idiomas, acompañamiento

Entre o natural e o artificial: opiniões dos estudantes sobre o uso do ChatGPT no acompanhamento da autodireção

RESUMO

O surgimento da Inteligência Artificial Generativa (IAG) está a revolucionar os quadros tradicionais da formação e a convidar a repensar as próprias modalidades de aquisição de competências linguísticas. O uso do ChatGPT por estudantes universitários do setor LANSAD (estudantes de línguas para especialistas de outras disciplinas) evidencia as tensões entre autonomia, inovação e necessidade de um quadro pedagógico renovado. Esta pesquisa examina as condições para uma integração crítica e contextualizada da IAG. Baseada numa triangulação metodológica que articula entrevistas, questionários, vestígios de utilização e observações de campo, visa compreender os processos de apropriação da IAG na aprendizagem do inglês académico, analisando simultaneamente as transformações epistémicas e pedagógicas suscitadas pela sua integração progressiva no sistema universitário.

Palavras-chave: IAG, autodireção, orientador, línguas, acompanhamento



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026