



Au-delà de l'adoption : les non-usages des IA génératives par les lycéens en France au prisme de l'éthique

<https://doi.org/10.52358/mm.vi24.529>

Michael Zeyringer, docteur en sciences de l'information et de la communication
Université de Strasbourg, LISEC, France
michael.zeyringer@ac-strasbourg.fr
<https://orcid.org/0009-0007-8056-8550>

RÉSUMÉ

Les lycéens français recourent largement aux intelligences artificielles génératives (IAG) dans le cadre de leurs activités scolaires. Tous? Non. Cette étude s'intéresse aux non-usagers et aux raisons du non-usage. Elle s'appuie sur les réponses de 153 lycéens non usagers, recueillies lors d'une enquête menée en France en décembre 2024. À partir d'une démarche mixte, nous montrons, d'une part, que des variables liées à l'éthique influencent significativement l'intention d'usage des IAG et, d'autre part, que les profils de non-usagers se distinguent par des rapports différenciés aux questions éthiques. Enfin, l'analyse qualitative des raisons du non-usage mobilise les concepts de *nécessités* et de *faits* issus du cadre théorique de la problématisation. Cette recherche contribue aux travaux sur le non-usage en sciences de l'information et de la communication, et apporte un éclairage original fondé sur la parole d'acteurs encore peu étudiés : les lycéens français non usagers des IAG.

Mots-clés : IA, non-usages, éthique, lycéens, problématisation

Introduction

Les études sur l'adoption des intelligences artificielles génératives (IAG) dans l'éducation relèguent souvent le non-usage au second plan. Or, la sociologie des usages considère le non-usage comme un objet scientifique à part entière, révélateur de rapports différenciés, critiques ou contraints aux technologies numériques (Flichy, 2008; Rinaudo, 2012). Comme le soulignent Holmes *et al.* (2025), les analyses critiques restent fragmentées et souvent éclipsées par les discours techno-optimistes. La question du non-



usage est d'autant plus pertinente que la diffusion des IAG en éducation s'accompagne de controverses éthiques (triche, dépendance cognitive, protection des données, etc.). Ainsi, des prises de position sont exprimées collectivement et explicitement contre l'usage des IA en éducation (Atelier Ecopol, 2025).

Nous appréhendons les non-usages des IAG par les lycéens comme des positions situées et réflexives, parfois éthiques, élaborées dans un contexte social, pédagogique et technique spécifique. Pour analyser ces positionnements, nous nous appuyons sur le cadre théorique de la problématisation (Fabre et Musquer, 2009; Orange, 2012), qui nous permet ici de comprendre comment les lycéens se saisissent d'un problème, ici les enjeux liés aux usages, aux risques et aux finalités des IAG.

L'article s'appuie sur une enquête menée fin 2024 auprès de lycéens de la région Grand Est. La méthodologie combine une approche quantitative (modèle UTAUT étendu et classification K-means) et une analyse qualitative de verbatims pour caractériser la diversité des formes de non-usage et en discuter les implications pour les rapports éthiques et éducatifs des élèves aux IAG. Notre étude contribue à l'actualisation des travaux sur le non-usage à l'ère des IA. Elle fait émerger le point de vue d'une part non anecdotique des lycéens et contribue à ce sens à nourrir le débat autour du cadre d'usage en construction, que ce soit du point de vue de la recherche (Flichy, 2008) que des institutions (MENESR, 2025).

Cadre conceptuel

Lycéens et IAG

Les lycéens occupent une position singulière quant aux IAG. D'un côté, ces outils offrent des opportunités pédagogiques, notamment en matière de personnalisation des apprentissages et de soutien individualisé (Mohammed *et al.*, 2025). De l'autre, leur usage soulève des enjeux éducatifs et éthiques. Un enjeu particulier est directement lié à l'utilisation par les élèves des IAG pour « tricher » : atteintes à l'intégrité intellectuelle (Cotton, Cotton et Shipway, 2023), mais aussi remise en cause des principes d'équité dans l'évaluation (Lo, 2023). Cela relance la réflexion sur l'évaluation pédagogique (Audran, 2024; Caneva, 2025). À ces préoccupations s'ajoutent des interrogations sur les risques informationnels (Frau-Meigs, 2024) et les effets cognitifs d'un recours intensif aux IAG : Gerlich (2025) met en évidence une corrélation négative entre l'usage accru et le développement de la pensée critique. Il existe aussi un risque de conditionner les élèves à des environnements de travail stressants (Boissière et Bruillard, 2021), voire de générer de nouvelles formes de dépendance. Linden (2020) souligne à ce titre que « des addictions nouvelles apparaissent notamment liées aux mondes virtuels ». Plus récemment, Andoh (2025) montre que de nombreux adolescents utilisent déjà des *chatbots* basés sur l'IAG pour des amitiés et supports émotionnels virtuels. Ainsi, Bruillard (2025) juge-t-il qu'« une partie des utilisations de l'IA et des IAG par les enfants et les adolescents est plutôt inquiétante, les robots conversationnels associés aux IAG leur servant de compagnon, auquel ils vont se confier ».

Ensuite, comme le soulignent Chiu *et al.* (2023, p. 12), les bénéfices de l'IA en éducation profiteraient souvent principalement aux élèves les plus compétents et motivés. Les autres rencontrent des difficultés pour interagir avec l'IA ou obtenir des réponses pertinentes, ce qui renvoie à la formation à la fois des élèves et des enseignants. L'interaction avec les systèmes d'IA suppose en effet l'acquisition de compétences spécifiques, telles que la formulation de requêtes pertinentes, l'usage du contexte pour guider les réponses ou la scénarisation des demandes (Choi et Chang, 2025). La dimension éthique constitue dès lors un enjeu de la littératie de l'IA (Lintner, 2024). Quince et Nikolic (2025) soulignent ainsi une tendance des élèves à sous-estimer les risques associés aux systèmes d'IA, plaidant pour un renforcement explicite de la sensibilisation éthique. En France, Naudet (2025) constate dans le cadre d'une étude menée auprès de lycéens que « certains élèves, généralement les plus à l'aise avec les codes



scolaires, mobilisent l'IAG comme un levier cognitif : ils s'en servent pour reformuler des notions, mieux comprendre les consignes, structurer un raisonnement ou encore expérimenter des styles d'écriture ». Autant il paraît important que les potentiels bénéfiques d'une technologie soient accessibles à tous, autant il doit être envisagé que, par l'exercice du libre arbitre, des individus choisissent de ne pas se saisir de ces opportunités, notamment au regard des risques qu'ils perçoivent.

L'intention d'usage : un concept au service de la compréhension du non-usage

Rinaudo (2012) propose de concevoir les usages et les non-usages dans une continuité, où les individus peuvent évoluer tant sur le plan social que psychique. Le non-usage peut prendre des formes variées : retrait volontaire ou résistance, abandon à la suite d'une déception, exclusion structurelle liée à des contraintes matérielles ou institutionnelles, ou encore usage partiel et critique (Flichy, 2008). Ainsi, selon Kellner, Massou et Morelli (2010), « les non-usagers constituent plus qu'une anomalie, en particulier lorsqu'il s'agit de l'internet ». Ainsi, d'après ces auteurs, « la question du non-usage est suffisamment complexe pour justifier qu'on la traite en tant que telle ». Pour Flichy (2008), le cadre d'usage d'une technologie résulte d'une coconstruction entre les concepteurs, les médiateurs (constructeurs, prescripteurs, médias, institutions) et les usagers eux-mêmes. Le non-usager n'est pas extérieur à ce cadre : il en est un acteur à part entière. Des controverses peuvent émerger autour des finalités, des modalités d'usage ou des effets attendus, contribuant à transformer progressivement le cadre d'usage.

Le concept d'intention d'usage utilisé dans les modèles d'intention d'usage tels que TAM ou UTAUT est particulièrement pertinent pour analyser les non-usages, car il permet de dépasser l'observation des comportements effectifs pour interroger les attitudes, les croyances et les freins qui sous-tendent les choix des individus.

Selon Venkatesh (2022), l'adoption des technologies d'IA ne se distingue que sur quelques points des problématiques classiques d'adoption technologique. Les recherches s'appuyant sur le modèle UTAUT et ses variables explicatives peuvent ainsi aider les organisations à anticiper et à soutenir l'adoption de l'IA (Venkatesh, 2022). Dans sa première forme (Venkatesh *et al.*, 2003), UTAUT était composé de quatre variables explicatives de l'intention d'usage : la performance espérée (PE), l'effort attendu (EA), l'influence sociale (IS) et les conditions facilitantes (CF). Pour les lycéens, la PE peut être liée au gain de temps, à l'efficacité pour les apprentissages, l'EA à la perception de la facilité d'usage, l'IS à l'influence des pairs ou des enseignants, et enfin les CF à l'équipement et l'aide humaine disponible (Trestini *et al.*, 2025).

L'intégration des IA dans le champ éducatif suscite des réactions contrastées allant de l'enthousiasme à la prudence, ou bien de l'identification des opportunités pour l'apprentissage contrebalancé avec l'identification de risques, « notamment l'impact négatif sur la capacité des enfants à gérer la gratification, à développer des compétences exécutives et à exercer une pensée critique », Devillers (2025). Parmi les variables susceptibles d'expliquer l'intention d'usage de ces technologies, la perception du risque apparaît dès lors comme un facteur pertinent. Afin d'analyser l'effet de questions d'éthique sur l'intention d'usage et le comportement d'usage, nous avons ajouté deux variables explicatives au modèle : le risque perçu et la transparence, et avons montré que le risque perçu est, pour des enseignants, un frein important pour l'adoption de technologie d'IA (Trestini et Zeyringer, 2026). La caractérisation des freins et des leviers de l'intention d'usage ne saurait être suffisante pour l'étude du non-usage : il paraît nécessaire de comprendre les raisons, de manière qualitative, qui expliquent les choix.



Analyser la problématisation du non-usage de l'IA par les lycéens au prisme de l'éthique

Ménissier (2023) conçoit l'éthique des usages de l'IA comme un processus réflexif ancré dans les pratiques et les expériences concrètes :

« L'éthique des usages de l'IA émet des jugements évaluatifs en fonction du sens que les acteurs incluent d'eux-mêmes dans leur pratique. Elle ne statue donc nullement a priori sur des valeurs qui seraient envisagées comme intrinsèquement bonnes ou mauvaises. Puisqu'elle offre le moyen d'incarner les situations sociales et professionnelles variées où l'implémentation des systèmes d'IA transforme les pratiques, elle observe et documente les situations vécues par les diverses catégories d'utilisateurs, situations où s'expriment des affects et des réactions dont la prise en compte permet de valider, d'affiner, de nuancer ou de corriger cette implémentation. »

La perspective est alors celle de l'éthique située (Zacklad et Rouvroy, 2022). Dans le champ éducatif, cette perspective invite à analyser les tensions auxquelles sont confrontés les élèves : opportunités d'apprentissage offertes par les IAG, contraintes institutionnelles (évaluation, programmes, règles d'intégrité intellectuelle) et risques émergents associés à ces technologies.

L'éthique située prend appui sur des situations concrètes pour interroger ce que « faire bien » signifie dans un contexte donné. La problématisation constitue un processus par lequel les tensions, les contraintes et les finalités peuvent être mises en débat, analysées et articulées. Fabre (2017) rappelle que « poser le problème, c'est identifier un manque, une désadaptation dans l'expérience existentielle, professionnelle, intellectuelle ». La problématisation consiste à « développer un questionnement visant à identifier les données et les conditions du problème et à les mettre en tension. De cette interaction résultent des hypothèses de solutions qui seront ensuite validées ou non » (Fabre et Musquer, 2009). Les données sont des *faits* constatés dans la situation. À l'opposé, les conditions du problème, ou *nécessités*, ont un caractère d'universalité. Cet extrait de l'article de Lebouvier, Ouitre et Briaud (2016, p. 86-87) permet, nous semble-t-il, de mieux comprendre ce qui différencie les conditions ou les nécessités des principes généraux établis dans des cadres normatifs :

« Les conditions sont de l'ordre des principes qui organisent les hypothèses et permettent aux tentatives de s'effectuer dans des conditions optimales. Elles dépassent « l'ici et maintenant » de l'action et ont un caractère de généralité et de nécessité. Les dimensions nécessaires et incontournables de ces conditions sont elles aussi à construire. La problématisation les mobilise et les examine. Ainsi, les conditions orientent fortement les solutions envisagées, mais sans donner l'intégralité de leurs contenus ».

En d'autres mots, *nécessités* et principes généraux établis par des institutions sont pensés dans une visée d'universalité. Ce qui les différencie, pour notre sujet et à notre époque, c'est à notre sens que les dimensions « nécessaires et incontournables » restent à construire ou à consolider, alors que, dans les textes normatifs, les principes généraux sont établis et imposés. Ce qui nous intéresse en cela, c'est que ce travail autour des *nécessités* est réalisé dans le cadre d'un effort collectif associant notamment les chercheurs et les acteurs de terrain (ici les lycéens non usagers).



Questions de recherche et hypothèses

L'usage massif des IAG par les lycéens est un constat largement partagé. Les tris à plat de l'enquête GTNUM IA2GE (DNE-TN2, 2024) font cependant ressortir qu'une part de la population lycéenne n'utilise pas d'IAG. La question du non-usage des IAG apparaît dès lors comme un angle mort. Nous n'envisageons pas le non-usage des IAG comme un simple déficit d'adoption ou une résistance uniforme. Nous essayons plutôt de mieux comprendre, dans leur complexité, les raisons qui fondent les non-usages.

Nous formulons ainsi nos questions de recherche :

- R1. Quelles positions les lycéens non usagers des IAG construisent-ils à l'égard des IAG?
- R2. Dans quelle mesure ces positions peuvent-elles être éclairées par leurs perceptions d'enjeux éthiques?

Dans cette perspective, deux hypothèses guident l'analyse quantitative :

- H1. Des questions d'éthiques exercent une influence significative sur l'intention d'usage des IAG chez les lycéens non usagers.
- H2. Les non-usages des IAG se déclinent en profils différenciés, dont certains s'expliquent notamment par la perception des risques.

Méthodologie

Un questionnaire en ligne a été administré de décembre 2024 à janvier 2025 auprès des élèves du secondaire de la région Grand Est via l'environnement numérique de travail (ENT), dans le cadre du projet GTNum IA2GE. La participation était volontaire et anonyme. Il s'adressait à l'ensemble des profils d'élèves : non-usagers, non-usagers avec intention d'usage, usagers. Les items fermés reposaient sur des échelles de type Likert à sept niveaux (1 = « pas du tout d'accord »; 7 = « tout à fait d'accord »). Trois questions ouvertes permettaient de recueillir les justifications et les perceptions des élèves à propos des IAG :

- Pourquoi? (utilisation ou non de l'IAG)
- Qu'est-ce que tu aurais envie de dire aux enseignants concernant les IA génératives?
- Quelle est la chose que les enseignants devraient savoir sur la façon dont les adolescents utilisent l'intelligence artificielle?

L'analyse quantitative des réponses repose sur deux traitements complémentaires. D'une part, un modèle d'équations structurelles (PLS-SEM) est mobilisé afin d'identifier les relations entre les variables explicatives et l'intention d'usage (H1). D'autre part, une classification par l'algorithme K-means permet de dégager des profils d'élèves à partir de variables manifestes sélectionnées dans une perspective exploratoire, afin de rendre compte de l'hétérogénéité des non-usages (H2). Les réponses aux questions ouvertes font l'objet d'une analyse qualitative des verbatims, interprétée à la lumière du cadre de la problématisation (Fabre et Musquer, 2009; Fabre, 2017). Cette analyse vise à compléter les éléments issus de l'analyse quantitative pour répondre à notre deuxième question de recherche.

Nous mobilisons le modèle UTAUT (Venkatesh *et al.*, 2003) auquel nous ajoutons trois variables : le risque perçu (RP), la transparence (TR) et les enjeux éthiques sur les apprentissages (EE). Le RP renvoie à l'anticipation des effets négatifs potentiels (données personnelles, équité, plagiat, créativité, évaluation), la TR, à l'exigence de compréhension du fonctionnement des IAG, tandis que les EE interrogent les effets des IAG, la qualité des apprentissages et le développement de nouvelles compétences (annexe A).



Résultats

Nous avons retenu les réponses complètes de 658 lycéens. Parmi celles-ci, 153 lycéens (23 %) déclarent ne pas utiliser d'IA génératives. Les caractéristiques de l'échantillon sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1

Caractéristiques de l'échantillon

Répartition par genre	Féminin : 82 (53,6 %) Masculin : 65 (42,5 %) Je ne souhaite pas répondre : 6 (3,9 %)
Répartition par niveau scolaire	Seconde : 52 (34,0 %) Première : 53 (34,6 %) Terminale : 48 (31,4 %)
Répartition par âge	13 ans : 1 (0,7 %) 14 ans : 3 (2,0 %) 15 ans : 58 (37,9 %) 16 ans : 62 (40,5 %) 17 ans : 27 (17,57 %) 18 ans : 2 (1,3 %)

L'intention d'usage apparaît globalement faible pour les 153 lycéens ($\mu = 1,90$; $\sigma = 1,34$), avec une distribution fortement asymétrique à droite (*skewness* = 1,79), traduisant une majorité de répondants peu enclins à envisager un usage effectif des IAG. Le tableau de l'annexe B précise les caractéristiques des variables.

L'analyse par PLS-SEM

L'un des avantages majeurs du PLS-SEM réside dans sa souplesse pour modéliser des phénomènes complexes en sciences sociales, notamment dans le champ de l'éducation (Hair et Alamer, 2022). Dans cette recherche à visée exploratoire, nous avons retenu une modélisation formative des variables latentes (par exemple RP), chaque variable manifeste étant considérée comme une dimension spécifique du construit. L'objectif n'est pas ici de proposer un modèle prédictif optimal de l'intention d'usage, mais d'examiner le rôle de certaines variables, notamment celles associées à des enjeux éthiques, dans l'explication de cette intention.

Les coefficients du modèle d'équations structurelles ont été estimés à l'aide d'une procédure de *bootstrap* implémentée dans Sphinx, permettant d'obtenir des estimations robustes ainsi que des intervalles de confiance à 95 %. Conformément aux recommandations de Hair et Alamer (2022), un coefficient est considéré comme statistiquement significatif lorsque son intervalle de confiance n'inclut pas zéro. Le tableau 2 présente les résultats du modèle structurel.



Tableau 2

Paramètres des liaisons internes

Variable latente	Coefficient	Corrélation	Coefficient (bootstrap)	Écart-type (bootstrap)	Intervalle de confiance
PE	0,25	0,55	0,25	0,02	[0,21; 0,29]
EA	0,07	0,16	0,08	0,03	[0,12; 0,28]
IS	0,20	0,43	0,20	0,04	[0,17; 0,33]
RP	-0,10	-0,22	-0,10	<0,01	[-0,12; -0,08]
TR	0,14	0,31	0,14	0,03	[0,02; 0,14]
EE	0,25	0,54	0,25	0,04	[0,08; 0,20]
CF	0,08	0,18	0,09	0,03	[0,03; 0,15]

L'intention d'usage des outils d'IA est principalement expliquée par la PE ($\beta = 0,25$), IS ($\beta = 0,20$) et EE ($\beta = 0,25$), dont les effets sont positifs et statistiquement significatifs. À l'inverse, la perception des risques (RP) exerce un effet négatif significatif ($\beta = -0,10$), indiquant que certaines inquiétudes associées aux usages des IAG constituent un frein à l'intention d'usage. Les variables EA, TR et CF présentent également des effets positifs, mais de moindre amplitude, suggérant un rôle plus secondaire dans l'explication de l'intention d'usage.

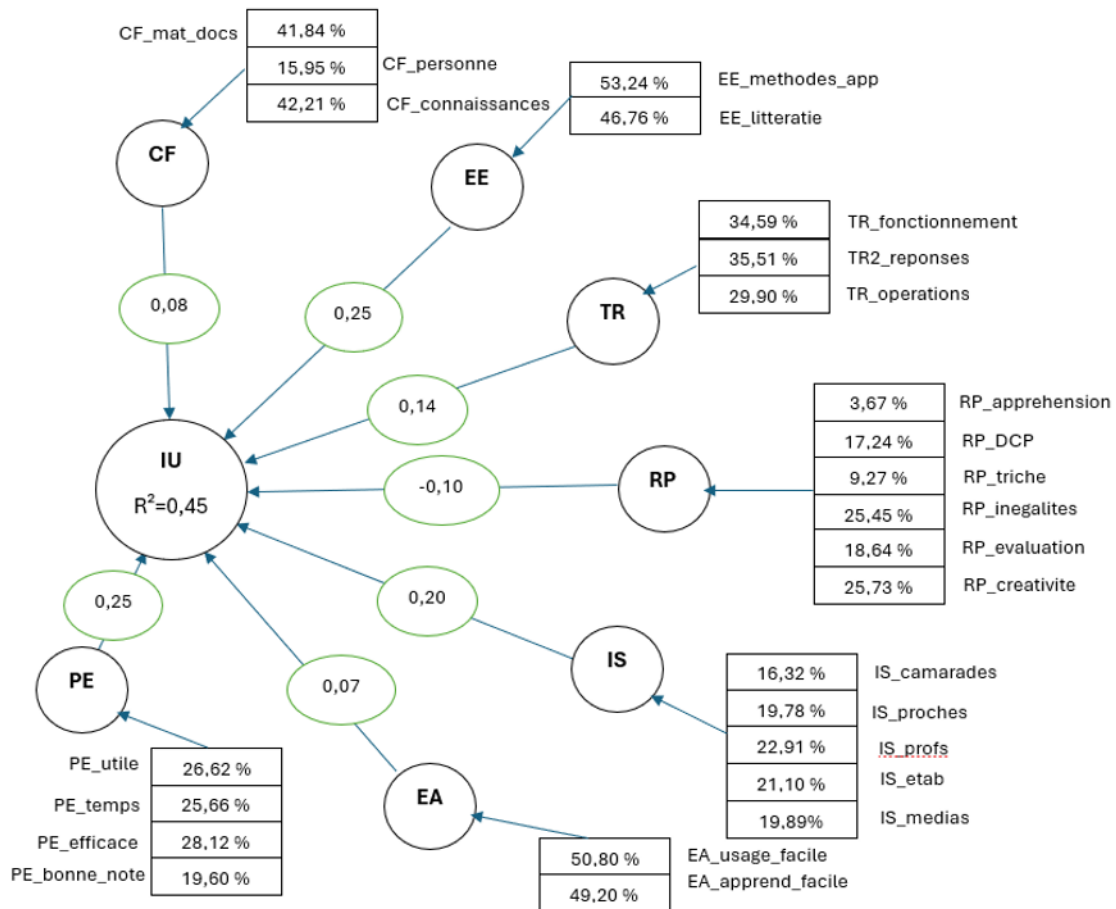
Le modèle explique 45 % de la variance de l'intention d'usage ($R^2 = 0,45$), ce qui témoigne d'un pouvoir explicatif satisfaisant dans une perspective exploratoire. Pris ensemble, ces résultats montrent que l'intention d'usage ne relève pas d'un déterminant unique, mais d'une combinaison de facteurs fonctionnels, sociaux et éthiques, dont le poids relatif varie.

L'examen des contributions des variables manifestes associées à la perception des risques (RP) met en évidence une structuration interne hétérogène (figure 1). Les inquiétudes liées à la créativité et aux inégalités apparaissent comme les dimensions les plus contributives, représentant chacune une part importante de la variance de RP et contribuant fortement à son effet global. À un niveau intermédiaire, les préoccupations relatives à l'évaluation et à la protection des données personnelles participent également à la construction du risque perçu. En revanche, les dimensions liées à la triche et à une appréhension plus générale contribuent plus faiblement. Ces résultats suggèrent que l'effet dissuasif de la perception des risques repose principalement sur certaines dimensions spécifiques, plutôt que sur une inquiétude diffuse ou homogène.



Figure 1

Contribution des variables à l'explication de l'intention d'usage des IAG par les lycéens



Sur le plan méthodologique, les distributions des variables ne révèlent pas de valeurs extrêmes, les réponses étant comprises dans l'échelle attendue (1 à 7). Malgré certaines asymétries, les distributions restent compatibles avec le PLS-SEM, reconnu pour sa robustesse aux non-normalités. Les corrélations entre les variables latentes (tableau 3) demeurent d'ampleur modérée, tandis que celles observées entre les variables manifestes attestent de la cohérence interne des construits sans redondance excessive entre eux. Les corrélations entre les variables latentes restent d'ampleur modérée (toutes inférieures à 0,70), ce qui confirme l'absence de colinéarité excessive et la distinction empirique entre les construits.

**Tableau 3***Matrice de corrélation entre les variables latentes*

	Intention d'usage	PE	EA	IS	RP	TR	EE	CF
Intention d'usage	-							
PE	0,55	-						
EA	0,16	0,32	-					
IS	0,43	0,31	0,18	-				
RP	-0,22	-0,23	0,02	0,07	-			
TR	0,31	0,22	0,11	0,23	0,12	-		
EE	0,54	0,58	0,11	0,27	-0,19	0,25	-	
CF	0,18	0,25	0,65	0,25	-0,03	0,16	0,04	-

Enfin, la valeur élevée de l'alpha de Cronbach (0,83), calculée sur l'ensemble des variables explicatives, traduit une cohérence globale du modèle et des proximités entre les construits, sans pour autant indiquer une colinéarité problématique au regard des corrélations observées.

Enfin, l'hypothèse H1 est vérifiée : les conditions d'effort (EE) influencent positivement l'intention d'usage, tandis que la perception des risques (RP) exerce un effet dissuasif. En revanche, la confiance (TR), bien qu'inscrite dans une dimension éthique, apparaît comme un déterminant secondaire de l'intention d'usage chez les lycéens non usagers.

Catégorisation par K-means

La classification K-means¹ est une méthode de classification par partition par laquelle on cherche à minimiser la variance intra-classes (c'est-à-dire minimiser la différence à l'intérieur des groupes) tout en maximisant la variance inter-classes (c'est-à-dire maximisant la différence entre les groupes). De cette façon, l'analyse optimise la position des centres des *clusters* pour les rendre le plus homogène possible à l'intérieur et le plus hétérogène possible entre eux.

Dans une perspective exploratoire, nous avons cherché à identifier la combinaison de variables manifestes produisant la classification la plus discriminante. À l'issue de plusieurs itérations, la solution retenue atteint un pouvoir discriminant de 0,52, témoignant d'une structuration significative des classes. L'analyse met ainsi en évidence neuf classes distinctes, dont les caractéristiques sont présentées dans le tableau 4.

¹ <https://www.lesphinx-developpement.fr/blog/les-typologies-des-repondants-la-classification-k-means/>



Tableau 4

Description des classes obtenues par K-means

Classe		Effectif	Pourcentage
A (28)	+ RP_DCP, RP_triche, RP_inegalites - IU, PE_utile, PE_temps, PE_efficace, PE_bonne_note, EE_methodes_app, EE_litteratie, TR_fonctionnement	28,00	18,30
B (23)	- RP_triche, IU, PE_utile, PE_temps, PE_efficace, PE_bonne_note, EE_methodes_app, EE_litteratie, TR_fonctionnement	23,00	15,03
C (19)	+ RP_triche, PE_efficace, PE_temps, PE_utile - RP_evaluation	19,00	12,42
D (22)	+ RP_inegalites, RP_evaluation, RP_creativite, RP_triche, PE_bonne_note, PE_temps - PE_utile, EE_methodes_app, EE_litteratie	22,00	14,38
E (12)	+ EE_methodes_app, RP_triche, PE_temps, PE_utile, PE_efficace, EE_litteratie, PE_bonne_note, IU, TR_fonctionnement	12,00	7,84
F (9)	+ PE_temps, EE_litteratie, RP_evaluation, TR_fonctionnement, RP_creativite - PE_bonne_note	9,00	5,88
G (16)	+ TR_fonctionnement, RP_DCP, RP_triche, RP_creativite - PE_utile, PE_temps, PE_efficace, PE_bonne_note, EE_methodes_app, EE_litteratie	16,00	10,46
H (15)	+ PE_temps, PE_efficace, PE_utile, IU, EE_methodes_app, EE_litteratie, PE_bonne_note - RP_DCP, RP_triche, RP_inegalites, RP_evaluation, RP_creativite	15,00	9,80
I (9)	- RP_DCP, RP_triche, RP_inegalites, RP_evaluation, RP_creativite, IU, PE_temps, TR_fonctionnement	9,00	5,88

Note. Les variables notées en vert ou rouge ont, pour la classe considérée, une valeur moyenne significativement supérieure ou inférieure à l'ensemble.

L'analyse met en évidence plusieurs configurations de non-usage structurées par des combinaisons contrastées entre la perception des risques, la performance attendue et les variables liées aux apprentissages. Une première configuration regroupe des élèves pour lesquels les risques perçus occupent une place centrale (A, G), associés à une faible attente de performance et à une faible intention d'usage (A). À l'inverse, une autre configuration se caractérise par une perception plus positive des performances et des apprentissages, combinée à une moindre sensibilité aux risques, ce qui s'accompagne d'une intention d'usage plus élevée (H, E). Entre ces deux pôles, plusieurs situations intermédiaires apparaissent (C, D, F), dans lesquelles coexistent des attentes positives (gain de temps, efficacité) et des préoccupations ciblées, notamment autour de la triche, de l'évaluation ou de la créativité. Enfin, une configuration minoritaire (I) se distingue par une faible saillance de l'ensemble des variables, traduisant des positions plus distantes ou peu structurées vis-à-vis des outils d'IA.

Dans leur ensemble, ces résultats confirment l'hypothèse H2, en mettant en évidence des catégories différenciées de non-usagers, structurées par des combinaisons spécifiques des variables relatives au risque perçu, à la performance espérée et aux enjeux éthiques sur les apprentissages.



Analyse des verbatims

Pour analyser les verbatims des 153 élèves qui ont répondu aux questions ouvertes, nous avons procédé en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons effectué une lecture des données et réalisé des annotations selon deux catégories analytiques : les *nécessités* et les *faits*. Dans un second temps, nous avons, d'une part, défini plus précisément les *nécessités* identifiées et, d'autre part, regroupé les *faits* selon des thématiques. L'approche adoptée est exclusivement qualitative : le nombre d'occurrences n'est pas pris en compte pour déterminer qu'un champ serait plus investi qu'un autre.

La première *nécessité* identifiée concerne la préservation de la capacité à réfléchir et le développement de cette capacité : « Le but c'est que l'on réfléchisse, travaille et comprenne par nous-mêmes, pas qu'une machine nous donne directement la solution » [E3]; « je préfère progresser petit à petit que de ne jamais faire l'effort de comprendre à cause de ce robot virtuel » [E42].

Une deuxième *nécessité* porte sur la qualité de l'évaluation, qui doit rendre compte des compétences réelles des élèves et leur permettre de progresser : « car le travail fourni par les IAG n'est pas le nôtre ce qui ne reflète donc pas notre potentiel » [E55]; « elle ne montre pas mes connaissances acquises lors d'évaluation et ne m'aiderait pas à les renforcer » [E73]. Cette question est étroitement liée à un enjeu d'équité de traitement : « beaucoup d'élèves utilisent l'IAG pour les exposés et ont des meilleures notes que ceux qui n'en utilisent pas » [E107].

Une troisième *nécessité* concerne la préservation du bien-être des élèves, en particulier la non-dépendance aux IAG : « j'ai pas envie d'être dépendante des IAG dans mon cadre scolaire » [E23].

Une quatrième *nécessité* est relative à la protection de la propriété intellectuelle et de la créativité : « Pour moi les IAG volent le travail de personnes afin d'en utiliser des morceaux, je préfère produire quelque chose de nouveau qui m'est propre » [E57].

Enfin, une cinquième *nécessité* porte sur la formation. Certains non-usagers n'excluent pas un usage futur des IAG, mais le conditionnent à une formation explicite, tant pour les enseignants que pour les élèves : « Je pense que les enseignants devraient faire utiliser un petit peu les IA [...] car les IA pourraient créer une sorte de "relai" entre les professeurs et les élèves » [E21]; « il faudrait peut-être nous expliquer comment les utiliser correctement pour qu'on puisse exploiter leur potentiel sans se ruiner la cervelle » [E29]; « je pense qu'il est important que les professeurs ne banalisent pas l'usage de l'IAG mais plutôt qu'on apprenne aux élèves à mieux les utiliser » [E107].

Dans un second ensemble d'analyses, nous avons classé les éléments des verbatims portant sur les *faits* favorisant ou freinant les usages. Certains élèves évoquent les ressources déjà disponibles, qu'ils jugent suffisantes et sur lesquelles ils s'appuient pour justifier l'absence de recours aux IAG : « Je trouve que l'on a assez d'aides pour le cadre scolaire (Wikipedia par exemple) » [E12]; « je ne vois aucunement l'intérêt d'utiliser une IA à partir du moment où l'on a des profs [...] et des livres » [E34]; « je demande de l'aide à mes proches » [E110].

L'usage des IAG par les pairs à des fins de triche est régulièrement mentionné, suscitant toutefois des réflexions diverses. Sont ainsi évoqués :

- l'aspect moral : « tricherie sans aucune morale » [E5];
- la motivation : « Certains élèves trichent avec ces IA mais la majorité d'entre eux les utilisent dans un objectif d'apprentissage » [E88];
- la capacité des enseignants à identifier la triche : « il semble rare que les professeurs s'en rendent compte » [E2]; « Je pense que vous sous-estimez énormément l'importance des IA dans les devoirs que vous donnez » [E112];
- l'IAG comme un moyen de triche parmi d'autres : « Je ne pense cependant pas que l'IA soit un moyen de triche plus efficace que les autres, pour l'instant » [E83].



Un autre élément de contexte fréquemment mentionné concerne l'interdiction de l'utilisation des IAG, que ce soit à l'initiative de l'enseignant ou dans le cadre des examens : « Je trouve cela inutile car lors d'examen il n'y a pas d'IA » [E114].

Les élèves évoquent également la qualité des réponses ou des productions générées par les IAG : « réponses peu fiables et mal construites » [E76]; « les réponses sont souvent trop complexes pour être utilisées » [E139].

L'impact social et environnemental des IAG est aussi mentionné : « c'est extrêmement énergivore pour quelque chose qui est facilement réalisable par moi-même » [E72]; « les centaines d'emplois sont en danger à cause de l'IA [...], l'IA représente un danger pour l'espèce humaine » [E59].

Enfin, certains constats portent sur la gestion du temps, envisagée tantôt comme un gain, tantôt comme une perte (« on m'a toujours dit qu'on perdait plus de temps en l'utilisant qu'en faisant le travail soi-même » [E96]). Un fait notable concerne la charge de travail scolaire, telle qu'elle est perçue par les élèves, qui peut constituer un facteur incitatif à l'usage : « Trop de surcharge de devoirs, surtout en période de vacances, provoque la tentation d'utiliser l'IA comme outil » [E133].

Discussion

Certains non-usagers perçoivent bien des opportunités pour les apprentissages décrits par Mohammed *et al.* (2025), notamment en matière de soutien individualisé. Certains identifient des opportunités pour aider des élèves à dépasser des difficultés, leurs propos font écho aux observations de Naudet (2025) sur le caractère socialement situé des usages. L'analyse des verbatims montre que certains élèves sont sensibles aux enjeux en matière d'évaluation, sur sa qualité et également sur les questions d'intégrité et d'équité de traitement, ce qui fait écho aux propos de Cotton, Cotton et Shipway (2023) et de Lo (2023). Les non-usagers sont également préoccupés des effets des IAG sur la qualité des apprentissages et le risque de dépendance, en écho aux propos de Gerlich (2025) et Linden (2020). La fiabilité des réponses des IAG est pointée, mais elle ne se traduit pas explicitement dans notre corpus dans la perception de risques informationnels (Frau-Meigs, 2024).

Nos résultats contribuent à positionner la dimension éthique comme un enjeu important de la littératie de l'IA (Lintner, 2024). En effet, les réponses des non-usagers montrent que certains se saisissent des sujets relatifs à l'éthique des usages des IA. Certains expriment le fait qu'ils n'ont pas besoin des IAG ou qu'ils ne s'intéressent pas à la question. Des positions plus fortes sont observées de rejet de ces technologies. D'autres non-usagers appellent à une intégration mesurée des IAG dans l'enseignement et expriment un besoin de formation (pour les enseignants et les élèves).

Poursuivons avec les limites de notre étude. Nous avons étudié les réponses de 153 lycéens de la région Grand Est en France, réponses récoltées par adressage d'une enquête en décembre 2024 via l'ENT. Les réponses ont été réalisées de manière volontaire. Les résultats émanent donc d'un contexte particulier. Une analyse des indices de position sociale (IPS) des établissements des répondants nous amène à préciser que relativement peu d'élèves rattachés à un établissement d'IPS inférieur à 90 ont répondu à l'enquête : nos résultats rendent donc peu compte de la diversité sociale de la population interrogée.

Notre démarche nous a permis de caractériser statistiquement des raisons du non-usage et de les analyser ensuite plus finement, davantage dans leur complexité. L'analyse qualitative pallie en partie au biais relevé par Bourdieu (Bourdieu, Quijoux et Siméant-Germanos, 2023) : « la plupart du temps, les sondeurs exercent un effet d'imposition de problématique : ils obtiennent ainsi des réponses (par oui ou par non) à



des questions non posées, je veux dire à des questions que les enquêtés ne s'étaient pas posées avant qu'on ne les leur pose et qu'ils n'étaient pas en mesure de poser ». L'analyse quantitative permet de montrer que les positionnements et les choix des lycéens non usagers des IAG ne sont pas anecdotiques : ils contribuent à l'explication statistique de leur intention d'usage. Elle montre en particulier que la perception de risques et des enjeux éthiques sur les apprentissages influencent l'intention d'usage. Les variables manifestes relatives à ces deux variables latentes ne rendent pas compte de manière exhaustive de toutes les dimensions de l'éthique des usages de l'IA. La perception de l'impact écologique ou sociétal n'a, par exemple, pas été interrogée ici, elle ressort de l'analyse des verbatims. Ainsi, une itération de la démarche pourrait permettre d'affiner l'identification des variables manifestes qui influent significativement l'intention d'usage.

En inscrivant notre démarche dans le cadre théorique de la problématisation, nous avons identifié par l'analyse des verbatims des *nécessités* et des *faits*. Ceux-ci peuvent être utilisés comme des clés de lecture de la problématisation par les acteurs des usages et non-usages de l'IA en éducation. Les *nécessités* peuvent être comprises comme des principes généraux à construire ou à stabiliser. En identifiant des *nécessités* dans le discours des acteurs, qu'ils soient usagers ou non-usagers, nous nous situons dans une démarche « bottom-up » de la définition d'une « éthique de principes ». Par la caractérisation de *faits*, nous soulignons également le rôle déterminant du contexte dans la construction des positions des lycéens. L'absence de médiation pédagogique explicite, le flou des règles d'évaluation, la crainte de sanctions, la disponibilité inégale des ressources ou encore les normes sociales entre pairs modulent l'intention d'usage.

Les résultats obtenus nous permettent de valider nos deux hypothèses et apportent des réponses à nos deux questions de recherche. Ils contribuent à montrer que le non-usage peut avoir des raisons diverses, dont certaines s'expriment comme des positionnements éthiques.

Conclusion

Notre étude révèle que les lycéens non usagers se positionnent rarement contre les usagers, mais par rapport à l'usage. Ils peuvent même partager des analyses, qui ne les amènent pas aux mêmes choix. Cela ouvre un espace de discussion autour de questions amenées par l'usage des IAG dans le cadre scolaire et qui finalement dépassent les choix relatifs aux usages. Sont ainsi remis sur la table des sujets pédagogiques anciens : l'évaluation, l'appréciation de la qualité et de la quantité de travail scolaire, l'accès aux savoirs et les aides dont disposent les élèves pour y accéder. Notre étude propose des éléments pour la réflexion autour de la construction de cadres d'usages et de chartes relatives aux usages des IAG au lycée. Au-delà de cela, nous suggérons que ce travail sur les non-usages, en s'intéressant aux représentations et au positionnement des élèves « non-usagers », et néanmoins futurs citoyens, contribue aux réflexions sur le développement de l'esprit critique largement appelé « à l'ère des IAG ».

Note. L'auteur a utilisé ChatGPT (OpenAI, 2026) pour effectuer une révision linguistique et syntaxique de ce texte.



Liste des références

- Andoh, E. (2025). Many teens are turning to AI chatbots for friendship and emotional support. *Monitor on Psychology*, 56(7). <https://www.apa.org/monitor/2025/10/technology-youth-friendships>
- Atelier Ecopol (30 novembre 2025). *Face à l'IA générative, l'objection de conscience*. ATelier d'ÉCOlogie POLitique. Consulté le 6 janvier 2026 à l'adresse <https://doi.org/10.58079/1591s>
- Audran, J. (2024). Cinq enjeux d'évaluation face à l'émergence des IA génératives en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 47(1), 6-26. <https://doi.org/10.7202/1114564ar>
- Boissière, J. et Bruillard, E. (2021). *L'école digitale. Une éducation à construire et à vivre*. Éditions Armand Colin.
- Bourdieu, P., Quijoux, M., et Siméant-Germanos, J. (2023). *Sociologie et démocratie*. PUL.
- Bruillard, E. (2025). Intelligence artificielle générative et éducation scolaire : quelques réflexions. *STICEF*, 32(1). <https://doi.org/10.23709/STICEF.32.1.6>
- Caneva, C. (2025). Évaluer à l'ère de l'IA : Le paradoxe du double ancrage : Entre fractures numériques et retour aux fondamentaux pédagogiques. *Médiations et médiatisations*, 22. <https://doi.org/10.52358/mm.vi22.495>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., et Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228-239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., et Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, article 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Choi, W. C., et Chang, C. I. (2025). *A Survey of Techniques, Key Components, Strategies, Challenges, and Student Perspectives on Prompt Engineering for Large Language Models (LLMs) in Education*. [Manuscrit soumis pour publication]. Prépublication. <https://doi.org/10.20944/preprints202503.1808.v1>
- Devillers, L. (2025). *L'IA, ange ou démon? Le nouveau monde de l'invisible*. Éditions du Cerf.
- DNE-TN2 (2024). IA génératives et établissements scolaires du Grand-Est : présentation du GTnum #IA2GE. *Éducation, numérique et recherche*. Consulté le 3 avril 2026 à l'adresse <https://doi.org/10.58079/vu1d>
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser?* Librairie Philosophique J. VRIN.
- Fabre, M., et Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 111-129. <https://doi.org/10.3917/lse.423.0111>
- Flichy, P. (2008). Technique, usage et représentations. *Réseaux*, 2008-2(148-149), 147-174. <https://doi.org/10.3917/res.148.0147>
- Frau-Meigs, D. (2024). *L'autonomisation des utilisateurs grâce aux réponses apportées par l'éducation aux médias et à l'information à l'évolution de l'intelligence artificielle générative (IAG)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388547_fre
- Gerlich, M. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Hair, J., et Alamer, A. (2022). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) in second language and education research: Guidelines using an applied example. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3), 100027. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100027>
- Holmes, W., Mouta, A., Hillman, V., Schiff, D., Laak, K.-J., Atenas, J., Bardone, E., Lochead, K., Gonsales, P., Havemann, L., Seon, J., Go, B., Schreurs, B., Zhgenti, S., Lee, K., Bali, M., Bialik, M., Medina-Gual, L., Knight, S., ... Yeo, B. (2025). *Critical studies of artificial intelligence and education: Putting a stake in the ground*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5391793>
- Kellner, C., Massou, L., et Morelli, P. (2010). (Re)penser le non-usage des TIC. *Questions de communication*, 18, 7-20. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.395>
- Lebouvier, B., Ouitre, F., et Briaud, P. (2016). Aider les enseignants débutants à problématiser la conception de situations d'enseignement-apprentissage. *Recherches en éducation*, HS9, 85-98. <https://doi.org/10.4000/ree.9947>
- Linden, I. (2020). Entre rêves et illusions... L'intelligence artificielle en question. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 307(3), 11-27. <https://doi.org/10.3917/retm.310.0011>



- Lintner, T. (2024). A systematic review of AI literacy scales. *npj Science of Learning*, 9(1), 50. <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00264-4>
- Lo, C. K. (2023). What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Ménissier, T. (2023). Les quatre éthiques de l'intelligence artificielle. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 17-2, 2023. <https://doi.org/10.4000/rac.29961>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) (2025). *Cadre d'usage de l'IA en éducation*. Paris : MENESR.
- Mohammed, A. A. Q., Mudsh, B. A., Bin-Hady, W. R. A., et AlTamimi, A. S. (2025). DeepSeek and Grok in the spotlight after ChatGPT in English education: A review study. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 4(1), 13-22. <https://doi.org/10.56540/jesaf.v4i1.114>
- Naudet, C. (2025). L'usage de l'intelligence artificielle générative au lycée : un révélateur des inégalités socio-scolaires? *Distances et médiations des savoirs*, 51. <https://doi.org/10.4000/14y46>
- OpenAI. (2026). *ChatGPT* [grand modèle multimodal]. <https://chat.openai.com/chat>
- Orange, C. (2012). *Enseigner les Sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Quince, Z., et Nikolic, S. (2025). Student identification of the social, economic and environmental implications of using Generative Artificial Intelligence (GenAI): identifying student ethical awareness of ChatGPT from a scaffolded multi-stage assessment. *European Journal of Engineering Education*, 51(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/03043797.2025.2482830>
- Rinaudo, J-L. (2012) Approche subjective du non-usage : un négatif nécessaire. *Recherches & éducations*, 6, 2012, 89-102, <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1055>
- Trestini, M., Magot, C.-A., Zeyringer, M., Plateau, J.-F., Frisch, M., Connan, P.-Y., Emprin, F., Promonet, A., Pierre Bergey, J.-L., Viallon, P., Sidhom, S., Coulibaly, B., Denami, M., Sabra, H., Mazziotti, S., Collin, A., Bannier, N., Rabin, É., Grandadam, A., et Deas, D. (2025). *Résultats de l'enquête enseignants élèves sur les usages et non-usages des IAG dans la Région académique Grand-Est*. GTnum IA2GE de la Direction du numérique éducatif du MENESR. <https://hal.science/hal-05062217v2>
- Trestini, M., et Zeyringer, M. (2026). Les professeurs des écoles en France et l'intelligence artificielle : y a-t-il une influence d'ordre éthique sur les intentions d'usage et l'utilisation effective? *STICEF*, 33(1). <https://doi.org/10.23709/STICEF.33.1.1>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., et Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <http://doi.org/10.2307/30036540>
- Venkatesh, V. (2022). Adoption and use of AI tools: A research agenda grounded in UTAUT. *Annals of Operations Research*, 308(1-2), 641-652. <https://doi.org/10.1007/s10479-020-03918-9>
- Zacklad, M., et Rouvroy, A. (2022). L'éthique située de l'IA et ses controverses. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 25. <https://doi.org/10.4000/rfsic.13204>



Annexes

Annexe A

Variables et questions posées aux lycéens

Variabes latentes	Variabes manifestes	Questions
PE	PE_utile PE_temps PE_efficace PE_bonne note	PE1. Je pense que les IA génératives me sont (seraient) utiles dans mon travail. PE2. Elles me permettent (permettraient) d'accomplir des tâches plus rapidement. PE3. Elles rendent (rendraient) mon travail plus efficace. PE4. En utilisant les IA génératives, j'augmente (j'augmenterais) mes chances d'avoir une bonne note.
EA	EA_usage_facile EA_apprend_facile	EA1. Il m'est (me serait) facile d'utiliser les IAG. EA2. Il m'est (me serait) facile d'apprendre à les utiliser.
IS	IS_camarades IS_proches IS_profs IS_etab IS_medias	IS1. Mes camarades m'encouragent à utiliser les IAG. IS2. Les personnes qui comptent pour moi (famille, amis, proches) m'encouragent à utiliser les IAG. IS3. Mes professeurs m'encouragent à utiliser les IAG. IS4. Mon établissement soutient l'utilisation des IAG. IS5. L'information à laquelle j'accède par les médias (y compris les réseaux) m'encourage à utiliser les IAG.
CF	CF_mat_docs CF_personne CF_connaissances	CF1. Je dispose de ressources matérielles et documentaires suffisantes pour utiliser les IAG (ordinateur, internet, manuels facilitant l'usage, tutoriels...). CF2. Une personne est disponible pour proposer de l'aide en cas de difficultés. CF3. Je pense disposer des connaissances nécessaires pour utiliser les IAG
RP	RP_apprehension RP_DCP RP_triche RP_inegalites RP_evaluation RP_creativite	RP1. Cela m'inquiète de penser que mes données personnelles ou celles des élèves pourraient éventuellement être utilisées par des tiers. RP2. J'hésite à utiliser les IAG de peur que l'on m'accuse de tricher. RP3. Je crains que les IAG renforcent les inégalités scolaires. RP4. Je crois que les IAG vont modifier la qualité de l'évaluation de l'enseignant. RP5. Je pense que les IAG auront un impact négatif sur le développement de notre créativité.
TR	TR_fonctionnement TR2_reponses TR_operations	TR1. J'ai besoin de savoir comment fonctionnent les IAG dans mes apprentissages. TR2. J'ai besoin de savoir si l'algorithme d'IAG produit une réponse expliquée à l'élève. TR3. J'ai besoin de comprendre les opérations réalisées par l'IAG.
EE	EE_methodes_app EE_litteratie	EE1. Les IAG améliorent mes méthodes d'apprentissage. EE2. Pour mieux apprendre aujourd'hui, il est nécessaire de renforcer ses compétences dans l'usage des IAG.



Annexe B

Caractéristiques des variables

Variable	Cronbach	Moyenne	Min	Max	Écart-type	Skewness
Intention Usage	< 0,01					
IU		1,90	1,00	7,00	1,34	1,79
PE	0,80					
PE_utile		2,71	1,00	7,00	1,66	0,92
PE_temps		3,92	1,00	7,00	1,96	-0,12
PE_efficace		2,90	1,00	7,00	1,80	0,70
PE_bonne_note		2,96	1,00	7,00	1,97	0,72
EA	0,86					
EA_usage_facile		4,54	1,00	7,00	2,02	-0,34
EA_apprend_facile		4,93	1,00	7,00	1,85	-0,74
IS	0,79					
IS_camarades		3,10	1,00	7,00	1,92	0,54
IS_proches		1,84	1,00	7,00	1,43	1,82
IS_profs		1,56	1,00	7,00	1,13	2,45
IS_etab		1,62	1,00	7,00	1,14	2,65
IS_medias		2,97	1,00	7,00	1,92	0,55
RP	0,73					
RP_apprehension		4,40	1,00	7,00	2,11	-0,26
RP_DCP		5,27	1,00	7,00	1,80	-0,95
RP_triche		4,71	1,00	7,00	2,28	-0,54
RP_inegalites		4,91	1,00	7,00	2,04	-0,66
RP_evaluation		5,33	1,00	7,00	1,87	-1,03
RP_creativite		5,81	1,00	7,00	1,71	-1,37
TR	0,85					
TR_fonctionnement		3,21	1,00	7,00	1,97	0,50
TR2_reponses		4,04	1,00	7,00	2,04	-0,16
TR_operations		4,23	1,00	7,00	2,14	-0,27
EE	0,67					
EE_methodes_app		2,42	1,00	7,00	1,55	1,13
EE_litteratie		2,41	1,00	7,00	1,74	1,11
CF	0,59					
CF_mat_docs		5,13	1,00	7,00	1,87	-0,72
CF_personne		3,71	1,00	7,00	2,03	0,20
CF_connaissances		4,31	1,00	7,00	2,04	-0,21



Abstract / Resumen / Resumo

Beyond Adoption: the Non-uses of Generative AI by High School Students in France Through the Lens of Ethics

ABSTRACT

French high school students make extensive use of generative artificial intelligence (GAI) in their schoolwork. All of them? No. This study focuses on non-users and the reasons for their non-use. It is based on the responses of 153 non-user high school students, collected during a survey conducted in France in December 2024. Using a mixed-method approach, we show, on the one hand, that variables related to ethics significantly influence the intention to use GAI and, on the other hand, that the profiles of non-users are characterized by different attitudes toward ethical issues. Finally, the qualitative analysis of the reasons for non-use draws on the concepts of necessities and facts from the problematization theoretical framework. This research contributes to work on non-use in information and communication sciences and provides original insights based on the voices of actors who have received little attention in the literature: French high school students who are non-users of AI.

Keywords: AI, non-uses, ethics, high school students, problematization

Más allá de la adopción: la no utilización de la IA generativa por parte de los estudiantes de secundaria en Francia desde una perspectiva ética

RESUMEN

Los estudiantes de secundaria franceses utilizan ampliamente la inteligencia artificial generativa (IAG) en el marco de sus actividades escolares. ¿Todos? No. Este estudio se centra en los no usuarios y en las razones por las que no la utilizan. Se basa en las respuestas de 153 estudiantes de secundaria no usuarios, recopiladas en una encuesta realizada en Francia en diciembre de 2024. A partir de un enfoque mixto, mostramos, por un lado, que las variables relacionadas con la ética influyen significativamente en la intención de uso de la IAG y, por otro, que los perfiles de los no usuarios se distinguen por sus diferentes relaciones con las cuestiones éticas. Por último, el análisis cualitativo de las razones de la no utilización recurre a los conceptos de necesidades y hechos derivados del marco teórico de la problematización. Esta investigación contribuye a los trabajos sobre la no utilización en las ciencias de la información y la comunicación y aporta una perspectiva original basada en las opiniones de actores aún poco estudiados: los estudiantes de secundaria franceses que no utilizan las IAG.

Palabras clave: IA, no utilización de la IA, ética, estudiantes de secundaria, problematización



Além da adoção: os não usos da IA generativa por estudantes do ensino médio na França sob a ótica da ética

RESUMO

Os estudantes do ensino secundário francês recorrem amplamente à inteligência artificial generativa (IAG) no âmbito das suas atividades escolares. Todos? Não. Este estudo centra-se naqueles não utilizadores e nas razões para a não utilização. Baseia-se nas respostas de 153 estudantes do ensino secundário não utilizadores, recolhidas num inquérito realizado na França em dezembro de 2024. A partir de uma abordagem mista, mostramos, por um lado, que variáveis relacionadas à ética influenciam significativamente a intenção de uso da IAG e, por outro lado, que os perfis dos não utilizadores se distinguem por relações diferenciadas com questões éticas. Por fim, a análise qualitativa das razões para a não utilização mobiliza os conceitos de necessidades e fatos decorrentes do quadro teórico da problematização. Esta investigação contribui para os trabalhos sobre a não utilização nas ciências da informação e da comunicação e traz uma perspetiva original baseada nas opiniões de atores ainda pouco estudados: os estudantes do ensino secundário francês que não utilizam as IAG.

Palavras-chave: IA, não utilização, ética, estudantes do ensino secundário, problematização