



**HAL**  
open science

## **Postures des lycéens face aux IAG : une étude mixte sur les défis éthiques et pédagogiques**

Michael Zeyringer, Nicolas Bannier, Arnaud Grandadam

### ► **To cite this version:**

Michael Zeyringer, Nicolas Bannier, Arnaud Grandadam. Postures des lycéens face aux IAG : une étude mixte sur les défis éthiques et pédagogiques. Congrès Orbicom – GTnum IA2GE - ITI LIRIC, Marc Trestini; Philippe Viallon, Sep 2025, Strasbourg, France. ⟨hal-05564489⟩

**HAL Id: hal-05564489**

**<https://hal.science/hal-05564489v1>**

Submitted on 24 Mar 2026

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

# Postures des lycéens face aux IAG : une étude mixte sur les défis éthiques et pédagogiques

Michael Zeyringer, doctorant en sciences de l'information et de la communication sous la direction de Marc Trestini, université de Strasbourg, LISEC

Nicolas Bannier, professeur agrégé, académie de Strasbourg

Arnaud Grandadam, conseiller pédagogique, académie de Strasbourg

## Résumé

Nous présentons une étude mixte menée auprès de 658 lycéens de la région Grand Est afin d'explorer leurs usages, intentions et postures éthiques face aux intelligences artificielles génératives (IAG) dans un contexte de démocratisation rapide de ces outils. S'appuyant sur le modèle UTAUT enrichi de deux variables explicatives (Risque perçu et Transparence), l'analyse quantitative révèle que 77 % des élèves utilisent déjà les IAG, et que l'intention d'usage reste élevée dans les mois à venir. Cinq facteurs principaux expliquent cette intention : la performance attendue, l'effort perçu, l'influence sociale, le risque perçu (effet négatif) et la transparence (effet positif), le modèle expliquant 57 % de la variance observée. Les élèves identifient plus facilement les avantages des IAG que les risques éthiques, qui concernent notamment la sécurité des données, le plagiat, les inégalités scolaires et la perte de créativité. L'analyse qualitative des verbatims distingue huit postures allant du refus méritocratique à l'indifférence, en passant par l'ambivalence, l'utilitarisme ou la dépendance assumée. Certains élèves expriment une méfiance ou une culpabilité, tandis que d'autres privilégient l'efficacité ou assument une dépendance à ces outils. L'usage des IAG soulève ainsi des enjeux pédagogiques et éthiques majeurs, justifiant la nécessité de renforcer la sensibilisation et l'accompagnement des élèves pour développer leur esprit critique face à l'IA en contexte éducatif.

## Abstract

We present a mixed-methods study conducted with 658 high school students from the Grand Est region (France), aiming to explore their uses, intentions of use, and ethical stances toward generative artificial intelligences (GAI) in a context of rapid democratization of these tools. Based on the UTAUT model, enriched with two explanatory variables (Perceived Risk and Transparency), the quantitative analysis reveals that 77% of students already use GAI tools, and that the intention to continue using them remains high in the coming months. Five main factors explain this intention: expected performance, perceived effort, social influence, perceived risk (negative effect), and transparency (positive effect), with the model accounting for 57% of the observed variance. Students more readily identify the benefits of GAI than the ethical risks, which mainly concern data security, plagiarism, educational inequality, and loss of creativity. The qualitative analysis of verbatim responses highlights eight postures ranging from meritocratic refusal to indifference, including ambivalence, utilitarianism, and acknowledged dependence. Some students express mistrust or guilt, while others prioritize efficiency or openly embrace reliance on these tools. The use of GAI thus raises significant pedagogical and ethical challenges, underscoring the need to strengthen students' awareness and support in order to foster their critical thinking toward AI in educational contexts.

# 1 Introduction

L'ARCOM (2025, p. 47), met en évidence une nette évolution de l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) par les français entre 2023 et 2025 (1/5 des français utilisateurs en 2023, 1/3 en 2025). Il y a donc des usages qui se développent, et à ce jour plus massivement chez les jeunes. Depuis la démocratisation des intelligences artificielles génératives (IAG) en 2022, le débat sur les usages en éducation est continu et fait émerger divers risques, dont la triche et la baisse du niveau de compétence, opposés aux opportunités pour les apprenants. Nous nous intéressons dans notre étude à la dimension éthique des usages des IAG: les élèves sont-ils sensibles à des questions d'éthique ? Auxquelles ? Ou bien cèdent-ils à la facilité pour obtenir des résultats sans effort (Audran, 2024, p. 22) ? Nous présentons ici une analyse des données recueillies dans le cadre de l'enquête réalisée par le GTNUM IA2GE (DNE-TN2, 2024) auprès des lycéens de la région Grand Est (n=658).

## 2 Cadre théorique

### 2.1 L'adoption des technologies d'IA par des apprenants

Des études récentes permettent d'identifier des facteurs qui influent sur les intentions d'usage et le comportement des élèves ou enseignants dans leurs usages. Ali, Warraich et Butt (2024) montrent, par exemple, au moyen d'une méta-analyse, que des variables explicatives du modèle UTAUT (performance attendue) et du modèle TAM (utilité perçue, facilité d'usage) ont une influence significative sur l'intention d'usage. Les résultats sont néanmoins très dépendants du contexte de l'étude. UTAUT (Venkatesh et al., 2003) est l'un des modèles les plus utilisés pour les études sur l'adoption de technologies. Les variables expliquées sont : l'intention d'usage (« Behavioral intention », noté IU) et l'usage effectif (« Use behavior », noté UE). Les variables explicatives originelles sont les suivantes :

- Performance attendue (PE) : Degré selon lequel un individu pense que l'utilisation de la technologie va l'aider à être plus performant dans son métier.
- Effort perçu (EP) : Degré de facilité associé à l'utilisation de la technologie.
- Influence sociale (IS) : Degré selon lequel un individu perçoit que d'autres personnes « importantes » pensent qu'il devrait utiliser la technologie.
- Conditions facilitantes (CF) : Degré selon lequel un individu pense qu'une infrastructure organisationnelle et technique pour soutenir l'utilisation du système.

Dans un contexte universitaire par exemple, Yakubu, David et Abubaka (2025) montrent que PE, EA et IS sont des déterminants de IU pour des outils d'IA générative de contenu. En revanche, dans cette même étude, CF, les risques perçus et l'attitude envers la technologie n'ont montré aucun impact significatif sur l'intention comportementale des étudiants à utiliser ces outils. L'effet de questions d'éthique sur IU et UE reste à démontrer pour les apprenants et en particulier pour les lycéens.

### 2.2 Des questions d'éthique posées par l'adoption d'IAG par les lycéens

Les lycéens se trouvent dans une position particulière face aux IAG. D'un côté, ils bénéficient d'opportunités d'apprentissage personnalisées grâce aux IAG comme ChatGPT ou DeepSeek (Mohammed et al., 2025). D'un autre côté, ces outils peuvent encourager des pratiques problématiques telles que le plagiat ou la dépendance excessive à la technologie (Cotton, Cotton et Shipway, 2023). Cela pose un défi majeur pour l'évaluation de l'apprentissage des élèves et la garantie de l'intégrité académique (Audran, 2024), le traitement équitable des étudiants dans le cadre d'évaluations est compromis (Lo, 2023, p. 10).

L'usage intensif des outils d'IA par les lycéens pourrait également avoir des conséquences sur leurs compétences cognitives, ce que met en évidence Gerlich (2025) en identifiant une

corrélation négative entre l'utilisation accrue des outils d'IA et le développement de la pensée critique. Pour autant, les apprenants, en rédigeant des prompts développent des compétences (Choi et Chang, 2025, p. 13-16) : ils apprennent à formuler des prompts clairs et spécifiques, à utiliser le contexte pour guider les réponses de l'IA, à adopter des prompts basés sur des rôles et des scénarios, etc. Une étude de Quince et Nikolic (2025, p.3) met en évidence la nécessité d'accroître la sensibilisation des étudiants aux risques et aux défis éthiques. Leur étude révèle en effet que les élèves identifient plus facilement les avantages que les risques éthiques liés à l'IA (Quince et Nikolic, 2025, p. 6). Ces risques éthiques sont par exemple étudiés par Li et Gu (2023) qui identifient quatre catégories de risques identifiés comme « éthiques » en éducation : le risque de sécurité pour les données personnelles et les utilisateurs, le manque de transparence, le risque de biais, la responsabilité quant aux impacts des utilisations. La non-pertinence pédagogique est cependant d'après les auteurs le risque le plus important en IA pour l'éducation, il s'agit de ne pas « mettre une nouvelle paire de chaussures pour marcher sur le même vieux chemin »<sup>2</sup>.

Les questions d'éthique que nous avons relevées jusqu'ici le sont nécessairement de manière non exhaustive. C'est dans le cadre d'une éthique située (Zacklad et Rouvroy, 2022), qui place les enjeux et la réflexion au niveau de chaque partie prenante, et en particulier à l'échelle de l'utilisateur, que de nouvelles questions éthiques peuvent émerger.

### 3 Méthodologie

Nous nous demandons si l'élève, les lycéens dans la région académique Grand-Est sont passés du « côté obscur de la force », c'est-à-dire s'ils ont cédé à la facilité pour obtenir des résultats sans effort, sans préoccupation d'ordre éthique. Nous réalisons des analyses quantitatives et qualitatives de réponses à une enquête menée en décembre 2024.

Nous émettons deux hypothèses :

H1 : Le risque perçu et la transparence ont un effet sur l'intention qu'ont les lycéens d'utiliser des IAG dans les mois à venir.

Pour traiter l'hypothèse H1, nous étudions au moyen d'une régression linéaire multiple, l'effet « toutes choses égales par ailleurs » de deux variables explicatives « éthiques » sur l'intention d'usage d'IAG par les élèves (IU) : le risque perçu (RP) et la transparence (TR). Le risque perçu comprend : la sécurité des données personnelles, le plagiat, les inégalités scolaires, la qualité de l'évaluation par l'enseignant, le développement de la créativité. La transparence comprend : la connaissance du fonctionnement des IAG, l'explication des réponses, la compréhension des opérations réalisées par les IAG. Nous utilisons les variables explicatives originales de UTAUT (Venkatesh et al., 2003) comme variables de contrôle.

H2 : Il existe différentes postures adoptées par les lycéens, liées à des principes éthiques relatifs aux usages des IAG.

Pour traiter l'hypothèse H2, nous analysons qualitativement les verbatims pour identifier plus finement des postures prises par les lycéens quant aux usages d'IAG et nous nous inscrivons dans une éthique située.

#### 3.1 Questionnaire

Un questionnaire auto-administré a été diffusé à destination des élèves du secondaire du Grand-Est via l'ENT de la région académique en novembre 2024 dans le cadre du projet GTNUM IA2GE. Nous n'exploitons dans notre étude qu'une partie des questions posées. Le

---

<sup>2</sup> « prevent AIED applications from falling into the dilemma of “wearing new shoes and walking the old road” » (Li et Gu, 2023, p.195)

questionnaire s'adressait aussi bien aux élèves : qui n'utilisent pas les IAG et qui n'ont pas l'intention de les utiliser, qui ne les utilisent pas et qui ont l'intention de les utiliser, qui utilisent déjà le IAG. Pour les questions dont les réponses étaient basées sur une échelle de Lickert, 7 niveaux étaient proposés, de 1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord. Les élèves pouvaient également répondre dans des champs ouverts pour trois questions :

- UE2. Pourquoi ? (utilisation ou non de l'IAG)
- REE1. Qu'est-ce que tu aurais envie de dire aux enseignants concernant les IA génératives ?
- REE2. Les nouveaux outils d'IA tels que Chat-GPT et My AI de Snapchat font rapidement partie de nos vies. Quelle est la chose que les enseignants devraient savoir sur la façon dont les adolescents utilisent l'intelligence artificielle (IA) ?

### 3.2 Echantillon

Notre échantillon est constitué de 658 lycéens : 169 élèves de Seconde, 242 élèves de Première, et 247 élèves de Terminale. 48,33% des répondants sont des filles, 44,38% des garçons et 7,29% n'ont pas souhaité répondre.

### 3.3 Régression linéaire multiple (RLM)

Nous appliquons une RLM aux variables latentes construites en calculant la médiane des valeurs des variables manifestes. La RLM nous permet d'identifier s'il y a un effet des variables RPIAG et TRIAG sur l'intention d'usage (IU) « toutes choses égales par ailleurs ». Nous utilisons le logiciel Sphinx pour la réalisation de la RLM.

*Tableau 1 : Variables et questions posées aux lycéens*

Variables latentes	Variables manifestes
PEIAG	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.
EPIAG	EA1. Il m'est (me serait) facile d'utiliser les IAG. EA2. Il m'est (me serait) facile d'apprendre à les utiliser.
ISIAG	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.
CFIAG	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
RPIAG	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 plagiat. 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.

TRIAG	TR1. J'ai besoin de savoir comment fonctionnement 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.
-------	---

### 3.4 Analyse des verbatims

Nous catégorisons les verbatims des élèves selon leur caractère éthique ou non, qu'ils soient en faveur d'un usage ou non. Voici les étapes suivies :

1. Première lecture et analyse des verbatims
2. Echange entre les auteurs, réalisation d'une cartographie des postures
3. Deuxième analyse des verbatims pour vérification de l'exhaustivité de la cartographie

## 4 Résultats

### 4.1 Intention d'usage : tris à plat

77% des répondants déclarent utiliser des IAG, soit 658 lycéens. Pour l'intention d'usage dans les prochains mois, la répartition des réponses est la suivante (moyenne : 4,6 et écart-type : 2,3) :

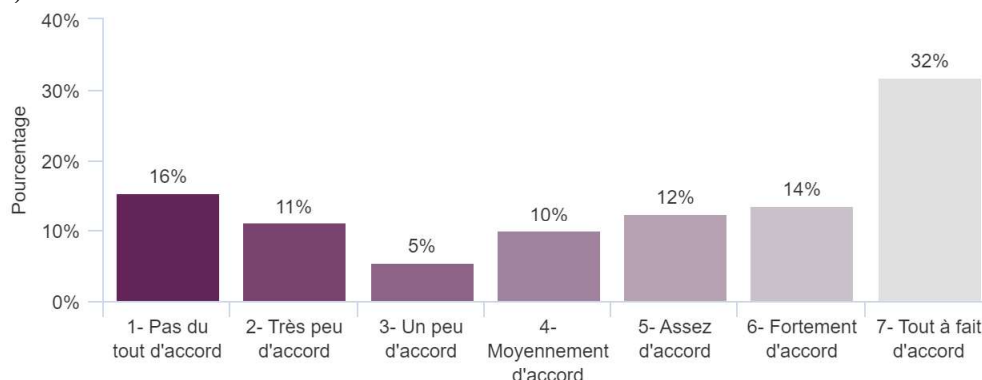


Figure 1 : Réponses à « J'ai l'intention d'utiliser les IA génératives ces prochains mois »

### 4.2 Effet du risque perçu et de la transparence sur l'intention d'usage

La valeur de l'alpha de Cronbach (0,54) indique que les conditions d'indépendance des variables explicatives sont assez bien satisfaites.

Tableau 1 : Caractéristiques des variables

Variable	Moy	Min	Max	ET	Corrélation avec IU
IU	4.61	1.0	7.0	2.25	
PEIAG	4.56	1.0	7.0	1.81	0.73 (t = 27.12)
EAIAG	5.58	1.0	7.0	1.51	0.44 (t = 12.42)
ISIAG	2.05	1.0	7.0	1.10	0.26 (t = 6.91)
CFIAG	5.00	1.0	7.0	1.71	0.23 (t = 6.11)
RPIAG	4.21	1.0	7.0	1.92	-0.44 (t = 12.51)
TRIAG	4.39	1.0	7.0	1.96	0.18 (t = 4.58)

Cinq variables contribuent à l'explication (au seuil de 5%) : PEIAG, EAIAG, ISIAG, RPIAG, TRIAG. Le modèle rend compte de 57.32% de la variance de la variable à expliquer.

Tableau 2 : Influence des variables explicatives sur IU

	Coefficient	Tstat	Ecart-type	p-value	Coefficient standardisé	Contribution
Const	0.49	1.50	0.33	0.14	-	-
PEIAG	0.70	17.00	0.04	<0.01	0.56	51.96
EAIAG	0.21	4.40	0.05	<0.01	0.14	13.04
ISIAG	0.15	2.74	0.06	0.01	0.07	6.91
TRIAG	0.12	3.82	0.03	<0.01	0.10	9.34
CFIAG	-0.05	1.18	0.04	0.24	-0.04	-3.25
RPIAG	-0.20	5.75	0.03	<0.01	-0.17	-15.50

### 4.3 Analyse des verbatims : cartographie des postures adolescentes face à l'IAG

Notre cartographie distingue huit postures principales, non exclusives, mais dominantes selon les cas.



Figure : 2 Postures des élèves face aux IAG

#### 4.3.1 Refus méritocratique de l'IA : rejet de l'outil, la réussite doit venir du travail personnel

Minoritaire mais claire, cette posture s'exprime par une critique éthique explicite des IAG. Les élèves dénoncent une dépendance croissante, une perte d'autonomie, voire une altération du rapport au savoir : « *Ce n'est plus nous qui parlons, mais l'IA* ». Le rejet ne porte pas toujours sur l'outil lui-même, mais sur ses effets systémiques : désengagement, illusion de maîtrise, disparition de l'effort : « *Les IA font régresser le savoir, l'ouverture d'esprit et la critique* ». Cette posture est peu partagée. Elle témoigne d'un attachement à l'éthique du travail personnel et à une certaine vision méritocratique de l'école.

#### 4.3.2 Auto protection : méfiance, l'IA risquerait d'atrophier la réflexion

Des élèves craignent les impacts négatifs sur l'apprentissage : « *Je pense qu'elle affecte de manière extrêmement négative l'apprentissage. On a tendance à les utiliser pour n'importe quoi et ne nous permettons plus de réfléchir par nous-mêmes* ».

#### 4.3.3 Refus méritocratique de l'IA : rejet de l'outil, la réussite doit venir du travail personnel Ambivalente / culpabilité : ambivalence, usage occasionnel

Certains élèves expriment une forme de malaise ou d'ambivalence morale face à leurs usages : ils utilisent l'IAG tout en sachant que ce n'est pas bien, ou qu'elle affaiblit leur

apprentissage : « *Les IA ne sont pas bien... mais je l'utilise quand même pour avoir de bonnes notes pour rendre fiers mes parents* ». Cette tension révèle une disjonction entre les finalités scolaires et les moyens disponibles. L'usage se fait parfois par défaut, par fatigue, ou par résignation, et s'accompagne d'un discours de justification fragile : « *Je l'avoue, lorsque je suis fatigué, je l'utilise... mais je n'ai pas trop confiance* ». La posture critique / ambivalente exprime souvent une prise de conscience naissante, mais sans basculement vers une posture réflexive assumée.

#### **4.3.4 Pragmatique : utilitarisme, gain de temps, confort**

Certains élèves revendiquent un usage efficace et stratégique des IAG, sans justification morale. L'outil est mobilisé pour gagner du temps, contourner une difficulté ponctuelle ou optimiser l'organisation personnelle : « *J'ai plus de temps pour moi* » / « *Je peux profiter du week-end* ».

L'IAG peut être un joker, un levier d'efficacité. Il ne s'agit pas nécessairement de tricher, mais de rationaliser l'effort, quitte à sacrifier la profondeur de l'apprentissage : « *Plus maintenant, mais je l'utilisais pour la facilité qu'elle procure* ». L'usage des IAG se cale sur les logiques de performance ou de confort, non sur un projet d'apprentissage.

#### **4.3.5 Justice / équité : compensation des ressources scolaires**

Des élèves dénoncent une répartition inégale des ressources (soutien familial, accès aux outils, conditions de travail) et considèrent l'IA comme un moyen de rééquilibrage : « *C'est une aide comme une autre [...] tout le monde n'a pas leurs parents/proches pour les aider quand ils en ont besoin* ». Ce discours exprime une volonté de restaurer une forme d'équité dans les conditions d'apprentissage. L'IAG est ainsi perçue comme un droit d'accès compensatoire, notamment face à des élèves favorisés ou à des pratiques de triche tolérées : « *beaucoup de personnes trichent avec les IA dans ma classe pendant les contrôles avec leur téléphone et c'est très injuste pour ceux qui font les dissertations sans tricher [...] les profs s'en rendent compte* ». L'IAG devient une technologie réparatrice, non pas pour contourner l'effort, mais pour « *maximiser nos chances de réussite dans un système scolaire parfois inégal* ».

#### **4.3.6 Éducative : apprentissage encadré et réflexif**

À rebours, d'autres élèves intègrent l'IAG dans une logique d'apprentissage structurée. Ils y voient un outil pédagogique, complémentaire des cours, utile pour réviser, s'entraîner ou comprendre : « *Ce sont comme des profs particuliers, mais gratuits* ». Cette posture s'accompagne souvent d'un appel à l'encadrement : « *Il faudrait nous apprendre à les utiliser d'une bonne manière plutôt que de les bannir* ». L'IAG devient alors un vecteur d'autonomie réflexive, et non un simple producteur de résultats. Les élèves soulignent son potentiel dans l'évaluation formative, la remédiation, ou la clarification méthodologique : « *On l'utilise, ce n'est pas forcément pour avoir des réponses mais pour avoir des idées, ou comprendre la démarche* ». Il ne s'agit pas de se substituer au travail personnel, mais de l'accompagner.

#### **4.3.7 Prospective : projection, adaptation de l'école à l'inéluctable**

Beaucoup d'élèves considèrent les IAG comme un fait accompli : leur présence est incontournable et leur interdiction vaine ou contre-productive : « *De toute façon, on les utilise ; ça ne sert à rien de l'interdire* ». Cette posture exprime une exigence d'adaptation de l'école au réel : « *Ce n'est pas aux élèves de changer leurs méthodes si le monde évolue et que les profs n'avancent pas* ». Cette posture repose sur une reconnaissance lucide des dérives possibles de l'IAG, mais refuse pour autant le bannissement total. Les élèves revendiquent un usage modéré, éduqué et partagé avec les adultes : « *Ce n'est pas l'outil qui est mauvais, c'est la manière dont on l'utilise* ». L'appel à la co-régulation entre élèves et enseignants revient fréquemment : « *Il faut apprendre aux jeunes à s'en servir, tout en leur expliquant les risques liés à une utilisation* ».

*trop intensive* ». On observe ici une forme de maturité dans la réflexion éthique : ni naïveté technophile, ni rejet moraliste. Le recours à l'IAG est acceptable, à condition de savoir en poser les limites.

#### **4.3.8 Critique institutionnelle : instrument pour dénoncer les dysfonctionnements**

Enfin, certains élèves développent une critique plus structurelle du système scolaire. Le recours aux IAG y est présenté comme une réponse à un dysfonctionnement global, et non comme une tricherie ou une déviance : « *Les élèves qui trichent le font car le système scolaire valorise les notes, pas les connaissances* ». Le problème n'est plus l'usage de l'IA, mais la forme scolaire elle-même : la pression des notes, la surcharge, la rigidité pédagogique : « *L'outil devrait interroger les enseignants sur leurs pratiques* ». Dans cette perspective, l'IAG devient un révélateur de tensions latentes, un miroir critique du système éducatif, plutôt qu'un simple objet d'analyse technique ou morale.

### **5 Discussion**

La démarche mixte que nous avons adoptée permet de tirer profit de chaque méthode (quantitative/qualitative) en acceptant leurs limites. Tout d'abord, la RLM nous a permis de constater que les variables RP et TR contribuent de manière significative à l'explication de l'intention d'usage, cela valide donc notre première hypothèse (H1). Ce premier résultat apporte un élément nouveau par rapport à l'étude de Quince et Nikolic (2025) qui révèle que les élèves identifient plus facilement les avantages que les risques éthiques liés à l'IA : certes la performance attendue (PE) est le principal facteur influençant l'intention d'usage, il y a cependant une sensibilité des lycéens du Grand Est à des questions éthiques liées aux usages. Les questions fermées étaient centrées sur des questions éthiques choisies, ce qui constitue une limite à cette démarche.

La cartographie réalisée révèle la complexité des postures adolescentes face aux IAG. Elle confirme l'intérêt d'une approche située. Nous avons pu définir par l'analyse des verbatims huit postures liées en partie à des principes éthiques face à l'usage de l'IAG en contexte scolaire (H2). La première limite est ici la difficulté à hiérarchiser rigoureusement ces postures selon leur importance dans la population. Ces postures, si elles offrent un cadre analytique opérant, ne peuvent rendre compte à elles seules de la complexité des discours adolescents. Cela constitue une deuxième limite. En réalité, les propos recueillis tracent moins des catégories stables que des zones de passage, des tensions vécues, des arbitrages réflexifs. De nombreux élèves mobilisent simultanément des registres hétérogènes pour justifier leur recours aux IAG : gain de temps, aide à la compréhension, compensation d'inégalités, pression scolaire, ou encore épuisement personnel. Loin de la caricature de la triche décomplexée, certains discours témoignent de préoccupations anciennes : la charge excessive de travail, l'absence de soutien différencié, d'inadéquation des méthodes pédagogiques. Les élèves demandent des repères, de la reconnaissance, une parole partagée sur les règles et de l'équité dans l'évaluation comme identifié par Lo (2023). Ils se situent comme des sujets en apprentissage, et non comme des tricheurs en puissance.

### **6 Conclusion**

C'est, à notre sens, le cadre scolaire qui vacille depuis novembre 2022 plus que les élèves qui passent ou non du « côté obscur de la force ». Notre étude révèle chez des élèves une attente de transformation de la forme pédagogique, mais qui ne saurait se limiter à la question de l'évaluation. Les réponses libres des lycéens à l'enquête du GTNUM IA2GE nous invitent, au-delà de la question des compétences et des référentiels en construction (Miao, Shiohira et Lao, 2025), à interroger les finalités de l'enseignement à l'ère des IAG : quelle autonomie de l'apprenant ? quelle justice dans l'accompagnement de chacun dans l'apprentissage ? quelle

place pour l'intelligence collective ? L'IAG, dans cette perspective, ne pose pas seulement un problème de surveillance : elle ouvre une controverse éducative sur ce que pourrait (ou devrait) être l'école aujourd'hui.

## 7 Références

- Ali, I., Warraich, N. et Butt, K. (2024). Acceptance and use of artificial intelligence and AI-based applications in education : A meta-analysis and future direction. *Information Development*. DOI: 10.1177/026666669241257206
- 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>
- 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. Preprints. <https://doi.org/10.20944/preprints202503.1808.v1>
- 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>
- DNE-TN2 (2024). IA génératives et établissements scolaires du Grand-Est : présentation du GTnum #IA2GE. *Éducation, numérique et recherche*. Consulté le 28 janvier 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.58079/vu1d>
- 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>
- Li, S., et Gu, X. (2023). A Risk Framework for Human-centered Artificial Intelligence in Education : Based on Literature Review and Delphi–AHP Method. *Educational Technology & Society*, 26(1), pp. 187-202. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301\\_26\(1\).0014](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0014)
- 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>
- 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*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/03043797.2025.2482830>
- Miao, F., Shiohira, K. et Lao, N. (2025). *Référentiel de compétences en IA pour les apprenants*. UNESCO. DOI : <https://doi.org/10.54675/NXRY6511>
- Mohammed, A. A. Q., Mudhsh, 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. DOI: 10.56540/jesaf.v4i1.114
- 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), pp. 425-478.
- Yakubu, M.N., David, N. et Abubakar, N.H. (2025). Students' behavioural intention to use content generative AI for learning and research: A UTAUT theoretical perspective. *Educ Inf Technol* (2025). <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13441-8>

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* [En ligne], 25 | 2022, mis en ligne le 01 septembre 2022, consulté le 21 janvier 2024.  
DOI : <https://doi.org/10.4000/rfsic.13204>