

1. Titre de la communication indépendante

Antécédents motivationnels de l'utilisation de l'IAG dans une dynamique favorable ou délétère à l'apprentissage par les étudiants universitaires dans le cadre de la rédaction de leurs travaux.

2. Auteur·rices

1 ^{er} Auteur·rice	Christelle Devos christelle.devos@uclouvain.be Faculté d'éducation UCLouvain Louvain-la-Neuve Belgique
2 ^e Auteur·rice	Mariane Frenay mariane.frenay@uclouvain.be Faculté d'éducation UCLouvain Louvain-la-Neuve Belgique
3 ^e Auteur·rice	Pascal Vangrunderbeeck pascal.vangrunderbeeck@uclouvain.be Louvain Learning Lab UCLouvain Louvain-la-Neuve Belgique

(ajoutez des lignes s'il y a plus de 4 auteur·rices)

3. Résumé court (250 mots max. avec une brève bibliographie indicative)

La littérature relative à l'IAG met en avant ses avantages et potentialités, ainsi que ses limites et inconvénients. A la lumière des recherches sur l'engagement et la recherche d'aide, on peut faire l'hypothèse que l'IAG est une arme à double tranchant, susceptible de favoriser l'apprentissage en profondeur si elle est mobilisée dans une perspective de recherche d'aide instrumentale ou de court-circuiter celui-ci si elle l'est dans une perspective « *executive* » (Fong et al., 2023).

L'objectif de cette communication est d'identifier les différents usages que les étudiants font de l'IAG dans le cadre de la rédaction de leurs travaux universitaires, et d'analyser les antécédents d'une utilisation constructive versus délétère de celle-ci pour l'apprentissage.

Pour ce faire, quatre focus groups ont été menés auprès de 20 étudiants d'un Master en sciences de l'éducation à horaire décalé et analysés via une analyse thématique.

Les résultats mettent en évidence plusieurs antécédents susceptibles d'influencer la dynamique motivationnelle des étudiants, pouvant être classés en quatre catégories :

- les caractéristiques individuelles (ex. âge, fatigue, manque de temps, éthique personnelle)
- les caractéristiques motivationnelles (ex. sens de la tâche, confiance en soi, difficulté de la tâche, but d'apprentissage versus performance)
- les caractéristiques de la tâche (ex. redondance, annoncée à l'avance ou non, évaluée ou non, enjeux/conséquences)
- les caractéristiques de l'enseignant (ex. qualité de la relation pédagogique, consignes)

Ces résultats seront discutés à la lumière de la littérature motivationnelle, et des implications pratiques pour les enseignants et les institutions seront proposées.

4. Description longue (1000 mots max)

La littérature portant sur l'utilisation de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les étudiants de l'enseignement supérieur dresse un portrait mitigé de celle-ci. En effet, on y trouve de nombreux avantages et potentialités (ex. Rasul et al., 2023), aux côtés de nombreuses limites et risques également (ex. Sparrow & Flenady, 2025). Les études portant sur la manière dont les étudiants perçoivent cet outil suggèrent que les étudiants s'en enthousiasment autant

qu'ils s'en méfient (ex. Schei et al., 2024), et il en va de même des institutions de l'enseignement supérieur (ex. Korseberg & Elken, 2024).

En outre, la littérature sur l'engagement, l'auto-régulation et la recherche d'aide (Fong et al., 2023 ; Fredricks et al., 2004 ; Kahu, 2013) nous apprend que les étudiants peuvent avoir recours aux ressources à leur disposition (ex. enseignants, pairs, ressources institutionnelles, IAG, etc.) de manière soit :

- *executive* (c'est-à-dire en demandant à ces ressources de faire les tâches à leur place), ce qui est susceptible de limiter l'apprentissage à un apprentissage en surface (*surface learning*);
- *instrumentale* (c'est-à-dire en demandant aux ressources de leur expliquer comment faire les tâches demandées afin qu'ils puissent les réaliser eux-mêmes), ce qui est susceptible de mener à un apprentissage en profondeur (*deep learning*).

On peut donc penser que l'IAG est une arme à double tranchant, qui, selon la manière dont les étudiants vont l'utiliser, peut soit soutenir l'apprentissage et le développement des compétences visées dans les cours, soit court-circuiter et empêcher ceux-ci. C'est à cela que va s'intéresser la présente étude.

Plus précisément, l'objectif de cette présentation est double :

- Premièrement, lister les différents usages que les étudiants font de l'IAG dans le cadre de leurs études universitaires ;
- Deuxièmement, identifier les antécédents d'une utilisation de l'IAG susceptible de favoriser l'apprentissage en profondeur (recherche d'aide instrumentale) versus en surface (recherche d'aide *executive*).

Méthode

Afin de répondre à ces questions, quatre focus groups (Kitzinger, Markova, & Kalampalikis, 2004) ont été menés en mai 2025 auprès de 20 étudiants (1 homme et 19 femmes) de première et dernière année Master en sciences de l'éducation à horaire décalé, recrutés par mail de manière volontaire. Les focus groups ont été menés sur le site de l'université, sur base d'un guide d'entretien semi-directif. Ils ont été enregistrés, retranscrits et analysés via une analyse séquentielle (Braun & Clarke, 2006).

Résultats

Premièrement, en termes d'usages, la liste évoquée par les participants rejoint ceux mentionnés dans la littérature (ex. mieux comprendre les cours, clarifier les consignes, brainstormer des idées avant de se lancer dans un travail, faire de la recherche documentaire, produire ou améliorer du texte, recevoir du feedback, faire un planning d'étude ou améliorer leurs e-mails, etc.). On observe par ailleurs que certains étudiants l'utilisent plutôt pour se lancer dans un travail (ex. se donner des idées, ouvrir des pistes possibles, approfondir ou articuler des idées naissantes), alors que d'autres l'utilisent plutôt pour améliorer une production imparfaite issue de leur réflexion personnelle (ex. ils mettent toutes leurs idées sur papier, de manière plus ou moins élaborée puis demandent à l'IAG d'améliorer cette production). En outre, un aspect intéressant est que la quantité/intensité de recours à l'IAG n'est pas inversement proportionnelle à l'engagement dans la tâche. Il s'agirait plutôt de deux dimensions orthogonales qui peuvent être élevées ou faibles ensemble ou séparément.

Deuxièmement, si les participants insistent généralement sur le fait qu'ils utilisent l'IAG de manière constructive, c'est-à-dire dans une dynamique de recherche d'aide instrumentale visant un apprentissage en profondeur, ils évoquent quand même quelques situations dans lesquelles ils ont eu recours à l'IAG de manière *executive* (c'est-à-dire où ils ont demandé à l'IAG de faire le travail en grande partie ou totalement à leur place).

Différents facteurs susceptibles d'influencer ces dynamiques motivationnelles (instrumentale versus *executive*) sont évoqués par les participants. Ils peuvent être classés en quatre catégories :

- les caractéristiques de la tâche (ex. redondance, annoncée à l'avance ou non, évaluée ou non, enjeux/conséquences)
- les caractéristiques individuelles (ex. âge, fatigue, manque de temps, éthique personnelle)
- les caractéristiques motivationnelles (ex. sens, confiance en soi, difficulté de la tâche, but d'apprentissage versus performance)
- les caractéristiques de l'enseignant (ex. relation pédagogique, consignes)

En ce sens, il apparaît que les étudiants seront plus susceptibles d'utiliser l'IAG dans une perspective de recherche d'aide instrumentale, et donc d'apprentissage en profondeur, si la tâche a été planifiée, n'est pas redondante avec d'autres, est évaluée de manière certificative, représente un enjeu important pour l'étudiant, que celui-ci dispose d'assez de temps et d'énergie pour la réaliser, perçoit le sens de la tâche, est orienté vers des buts d'apprentissage, et entretient une relation pédagogique de qualité avec l'enseignant. Les facteurs de confiance en soi, difficulté de la tâche et consignes données par l'enseignant ont des effets plus complexes qui seront développés lors de la présentation.

Enfin, ces résultats seront discutés à la lumière de la littérature motivationnelle (Renninger, & Hidi, 2019) et des implications pratiques pour les enseignants et les institutions seront proposées.

5. 3-5 mots-clés

Intelligence artificielle générative

Usages

Recherche d'aide instrumentale versus *executive*

Antécédents motivationnels

6. Bibliographie

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Fong, C. J., Gonzales, C., Hill-Troglin Cox, C., & Shinn, H. B. (2023). Academic help-seeking and achievement of postsecondary students: A meta-analytic investigation. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 1.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups?. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- Korseberg, L., & Elken, M. (2025). Waiting for the revolution: how higher education institutions initially responded to ChatGPT. *Higher education*, 89(4), 953-968.
- Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F., Ladeira, W. J., & Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 41-56.

- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2019). *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge University Press.
- Schei, O. M., Møgelvang, A., & Ludvigsen, K. (2024). Perceptions and use of AI chatbots among students in higher education: A scoping review of empirical studies. *Education Sciences*, 14(8), 922.
- Sparrow, R., & Flenady, G. (2025). Bullshit universities: the future of automated education. *AI & Society*, 1-12.