African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

Modes d'appropriation de l'intelligence artificielle générative et exercice de la pensée critique dans l'apprentissage du FLE : étude exploratoire des pratiques d'élèves du secondaire qualifiant au Maroc

Modes of Generative AI Appropriation and Critical Thinking in French as a Foreign Language (FFL): An Exploratory Study of Moroccan Upper Secondary Students' Practices.

Auteur 1 : TASSA Boutaina.
Auteur 2 : LOTFI Fatima Zahra.

TASSA Boutaina : (0009-0009-1442-4879, Doctorante en didactique du français), Laboratoire Multidisciplinaire en Sciences de l'Education et en Ingénierie de Formation (LMSEIF)
Université Hassan II de Casablanca - Ecole Normale Supérieure de Casablanca – Maroc

LOTFI Fatima Zahra : (0009-0008-7738-7932, Enseignante-chercheuse), Laboratoire Multidisciplinaire en Sciences de l'Education et en Ingénierie de Formation (LMSEIF).
Université Hassan II de Casablanca - Ecole Normale Supérieure de Casablanca - Maroc

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : Les auteurs ne signalent aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : TASSA .B & LOTFI .FZ (2026) « Modes d'appropriation de l'intelligence artificielle générative et exercice de la pensée critique dans l'apprentissage du FLE : étude exploratoire des pratiques d'élèves du secondaire qualifiant au Maroc », African Scientific Journal « Volume 03, Num 38 » pp: 001 – 023.

DOI : 10.5281/zenodo.24080628.
Copyright © 2026 – ASJ

Résumé

Le recours croissant à l'intelligence artificielle générative (IAG) dans les pratiques scolaires des lycéens marocains interroge la manière dont ces outils sont mobilisés et la place qu'ils laissent à l'exercice du jugement critique. Dans cette perspective, la présente étude vise à explorer les modes d'appropriation de l'IAG par les élèves du secondaire qualifiant dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et à examiner leurs rapports avec l'exercice de la pensée critique, à partir des opérations confiées à l'outil et du traitement réservé aux contenus générés.

Inscrite dans une démarche qualitative à visée exploratoire, la recherche a été menée auprès de dix élèves volontaires, scolarisés dans un lycée public de la région de Casablanca-Settat, au Maroc. Les données, recueillies en février 2026 au moyen d'entretiens semi-directifs individuels, ont été soumises à une analyse thématique assistée par le logiciel NVivo.

L'analyse met en évidence une utilisation prédominante de l'IAG en production écrite et permet de distinguer trois modes d'appropriation : l'appui contrôlé, l'usage pragmatique et la délégation étendue. Les entretiens révèlent des pratiques variables, associées notamment aux difficultés linguistiques, aux contraintes temporelles et aux indications pédagogiques reçues. Si les participants attribuent à l'IAG un effet favorable sur leur réflexion, leurs démarches de vérification demeurent irrégulières.

Toutefois, les modifications apportées aux réponses générées ne suffisent pas à caractériser l'engagement critique des élèves, dont l'appréciation exige également de considérer les opérations préalablement déléguées à l'outil. Ces résultats suggèrent que le recours à l'IAG ne s'accompagne pas systématiquement d'une démarche critique : celle-ci varie selon la manière dont les élèves sollicitent l'outil, examinent ses réponses et les intègrent à leur travail.

Mots-clés : pensée critique ; intelligence artificielle générative ; didactique du FLE ; accompagnement pédagogique ; modes d'appropriation

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

Abstract

The increasing use of generative artificial intelligence (GenAI) among Moroccan high school students raises questions about how these tools are employed and the extent to which their use involves critical judgment. In this context, the present study aims to explore upper secondary school students' modes of appropriation of GenAI in learning French as a foreign language (FFL) and to examine how these modes relate to the exercise of critical thinking, considering both the tasks delegated to the tool and the way AI-generated content is handled.

Adopting a qualitative exploratory approach, the study involved ten volunteer students attending a public secondary school in the Casablanca-Settat region of Morocco. Data were collected in February 2026 through individual semi-structured interviews and analyzed thematically using NVivo software.

The findings indicate that GenAI is predominantly used for writing activities. Based on the analysis, three modes of appropriation were identified: controlled support, pragmatic use and extensive delegation. The interviews reveal variations in students' reported practices associated with linguistic difficulties, time constraints and the pedagogical guidance they receive. Although participants perceive GenAI as beneficial to their thinking, their verification practices remain inconsistent.

However, revising AI-generated responses does not, in itself, demonstrate critical engagement. Such engagement must also be considered in relation to the tasks initially delegated to the tool. These findings suggest that using GenAI does not necessarily involve critical engagement. Rather, such engagement varies according to how students interact with the tool, evaluate its responses and incorporate them into their work.

Keywords: critical thinking; generative artificial intelligence; French as a foreign language; pedagogical guidance; modes of appropriation.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

Introduction

Les technologies numériques ont progressivement transformé les pratiques éducatives. L'apparition de l'intelligence artificielle générative (IAG) marque toutefois une évolution particulière, notamment par sa capacité à produire des textes cohérents et structurés sur le plan linguistique. Ces fonctionnalités présentent un intérêt pour l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), où l'IAG peut apporter une aide à la rédaction, à la reformulation des textes et à la correction linguistique (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023 ; Kasneci et al., 2023). Son intégration dans les apprentissages nécessite néanmoins un encadrement pédagogique qui tienne compte aussi bien des possibilités offertes que des limites de ces outils (Farrokhnia et al., 2024 ; Tlili et al., 2023).

Au-delà de cette assistance, l'utilisation de l'IAG soulève des questions concernant l'engagement cognitif et l'autonomie intellectuelle des élèves. Elle invite notamment à examiner la place de la pensée critique dans leurs apprentissages. Celle-ci renvoie à la capacité d'analyser, d'interpréter et d'évaluer des informations afin de formuler un jugement raisonné (Ennis, 2011 ; Facione, 2015). Dans le contexte du FLE, cette question se pose particulièrement lorsque les élèves recourent à l'IAG pour rechercher des idées, rédiger ou reformuler leurs productions. L'aide apportée par ces outils ne permet pas, à elle seule, de déterminer dans quelle mesure les apprenants participent à l'élaboration de leurs textes ou portent un regard critique sur les réponses obtenues.

La vérification des informations et l'exercice du jugement critique constituent d'ailleurs des enjeux importants de l'intégration de l'IAG dans l'éducation (Kasneci et al., 2023). Il importe alors de comprendre comment les élèves utilisent les contenus générés, les examinent et les intègrent à leur propre travail. L'enjeu ne se limite pas à déterminer si l'IA facilite l'apprentissage du français, mais concerne également la manière dont les pratiques d'utilisation de l'IAG s'articulent avec l'exercice de la pensée critique chez les apprenants. Dans le contexte marocain, ces questions méritent d'être approfondies, particulièrement dans l'enseignement du FLE au secondaire qualifiant, où l'assistance linguistique offerte par l'IAG soulève des interrogations sur l'implication intellectuelle des apprenants.

La présente étude vise ainsi à explorer les modes d'appropriation de l'IAG par les élèves du secondaire qualifiant dans l'apprentissage du FLE et à examiner leurs rapports avec l'exercice de la pensée critique. Elle s'intéresse plus particulièrement aux opérations que les élèves déclarent

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

confier à l'outil et à la manière dont ils traitent les contenus générés, afin de mieux comprendre les manifestations de leur engagement critique. Pour répondre à cet objectif, l'article présente d'abord les fondements théoriques relatifs à la pensée critique et aux usages de l'IAG dans l'apprentissage des langues. Il expose ensuite la démarche méthodologique adoptée, avant de présenter les résultats de l'enquête et de les discuter au regard des travaux mobilisés.

1. Cadre théorique

1.1 La pensée critique en contexte éducatif : définitions et fondements théoriques

La pensée critique occupe une place importante parmi les finalités éducatives contemporaines, notamment en réponse à la diversité croissante des sources d'information. Elle correspond à la capacité de l'individu à analyser, à évaluer et à interpréter les informations de manière réfléchie. Elle mobilise ainsi plusieurs opérations intellectuelles qui permettent de questionner les informations reçues, d'en apprécier la pertinence et de construire un jugement raisonné (Ennis, 2011 ; Facione, 2015).

Toutefois, elle ne se limite pas aux seules compétences cognitives. Sa mise en œuvre repose aussi sur des dispositions intellectuelles, telles que l'ouverture d'esprit, l'équité dans l'évaluation des raisonnements et la disposition à réviser ses jugements (Facione, 2015). L'articulation de ces dimensions amène les apprenants à dépasser la simple réception des connaissances pour construire activement du sens et adopter une posture réflexive et autonome.

Dans l'enseignement du français, cette compétence peut être mobilisée lorsque l'apprenant comprend et analyse un discours, confronte différentes interprétations et construit son propre jugement. En FLE, le travail sur les textes et la production de discours participent notamment à la construction du sens (Cuq & Gruca, 2017). Selon la manière dont ces activités sont conduites, elles peuvent également amener les apprenants à prendre du recul par rapport aux contenus étudiés, à confronter différents points de vue et à se positionner de manière argumentée. L'apprentissage de la langue peut ainsi solliciter, au-delà de la compétence communicative, des démarches d'analyse, d'interprétation et d'évaluation.

1.2 Usages du numérique et exercice de la pensée critique chez les apprenants

Bien que les environnements numériques diversifient les ressources et facilitent l'accès à l'information, ils soulèvent également des interrogations sur la manière dont les apprenants traitent les contenus consultés et en évaluent la pertinence. L'abondance des informations peut, en effet,

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

favoriser une consultation rapide et fragmentée, au détriment d'une attention soutenue (Firth et al., 2019). La pensée critique devient alors essentielle pour amener l'apprenant à prendre du recul et à construire un jugement autonome.

Ce défi prend une nouvelle ampleur avec l'essor de l'IAG. Contrairement aux ressources numériques classiques, celle-ci ne donne pas seulement accès à l'information : elle formule une réponse directement utilisable. Cette assistance, lorsqu'elle donne lieu à une dépendance excessive, peut limiter le recours au jugement personnel et fragiliser l'exercice de la pensée critique (Zhai et al., 2024). Son utilisation peut également être envisagée sous l'angle du délestage cognitif, qui désigne le recours à un support extérieur pour alléger l'effort cognitif nécessaire à l'accomplissement d'une tâche (Risko & Gilbert, 2016).

Cependant, confier une opération à l'IAG ne révèle pas la manière dont l'élève traite le contenu produit. Le modèle heuristique-systématique, développé par Chaiken (1980), permet de distinguer deux modes de traitement de l'information. Un traitement heuristique repose sur des indices immédiats, sans nécessairement conduire à un examen approfondi, tandis qu'un traitement systématique suppose une analyse plus attentive du contenu et des arguments présentés.

Dans le contexte de l'IAG, la vérification des informations et la réflexion critique sur les réponses générées constituent des dimensions importantes de son utilisation (Lau et al., 2026). Le degré d'engagement dépend également de la manière dont l'élève utilise l'outil, de la tâche proposée et de l'accompagnement pédagogique dont il bénéficie (Holmes & Tuomi, 2022 ; Kasneci et al., 2023).

Cette question de l'engagement se retrouve également dans les activités d'écriture assistée par l'IA, où la profondeur de l'interaction critique joue un rôle important (Shibani et al., 2024). De même, la modification des contenus générés peut témoigner d'un engagement cognitif plus approfondi que leur acceptation directe (Yang et al., 2025). Toutefois, l'utilisation de l'outil ne renseigne pas, à elle seule, sur l'activité intellectuelle de l'apprenant ; il convient également de considérer le traitement qu'il réserve aux propositions obtenues.

1.3 IAG et apprentissage des langues : usages et enjeux pour le FLE

Dans l'apprentissage des langues, les fonctionnalités des outils de l'IA peuvent être sollicitées de différentes manières, notamment pour expliquer un point de langue, enrichir le vocabulaire, faciliter la compréhension d'un texte ou accompagner les échanges dans la langue

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

cible. Ces outils peuvent proposer des reformulations et fournir des rétroactions ciblées pour répondre aux besoins des apprenants (Kasneci et al., 2023 ; Kohnke et al., 2023). Cependant, la nature de la tâche réalisée détermine le rôle occupé par l'apprenant-utilisateur. En effet, lorsqu'il précise sa demande, examine les réponses générées et les adapte à ses besoins, il peut conserver une part active dans la réalisation de la tâche. A l'inverse, s'il se contente d'accepter des réponses toutes faites, son engagement dans la tâche peut diminuer, tout comme la part accordée à sa réflexion personnelle (Kasneci et al., 2023).

Pour autant, pour un élève qui apprend le français comme langue étrangère, cette prise de distance n'est pas toujours évidente puisque sa maîtrise, encore partielle de la langue, peut l'empêcher de repérer une formulation imprécise, une explication peu claire ou une réponse qui correspond mal aux consignes (Kohnke et al., 2023). La médiation pédagogique revêt donc une importance capitale. Elle peut aider les apprenants à remettre en question les contenus fournis, à faire leurs propres choix et à utiliser l'outil sans lui déléguer l'ensemble du travail de réflexion (Kohnke et al., 2023 ; Tlili et al., 2023). En FLE, l'enjeu porte ainsi sur l'articulation entre l'aide linguistique fournie par l'IAG et le travail personnel de l'élève. Une formulation correcte ne contribue réellement à son apprentissage que s'il parvient à la comprendre, à l'adapter et à l'intégrer à sa propre production.

2. Méthodologie

2.1 Approche de recherche

Cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative à visée exploratoire. Ce choix permet d'accéder aux pratiques décrites par les participants, mais aussi aux décisions qu'ils déclarent prendre au cours de la réalisation des tâches. L'approche retenue repose sur une perspective compréhensive et interprétative, qui privilégie l'examen des raisons de leurs choix et du sens qu'ils attribuent à leurs pratiques d'utilisation de l'IAG. L'analyse porte sur les opérations qu'ils déclarent réaliser eux-mêmes et sur celles qu'ils confient à l'IAG. Elle cherche également à saisir les variations qui apparaissent d'une situation à l'autre dans les usages déclarés. Le raisonnement adopté associe une démarche inductive, permettant de construire progressivement les catégories et les modes d'appropriation à partir des entretiens, à une analyse éclairée par les travaux d'Ennis (2011) et de Facione (2015) pour examiner les manifestations déclarées de la pensée critique. Cette

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

articulation permet d'interpréter les pratiques rapportées sans prétendre mesurer directement les compétences des participants ni généraliser les résultats à l'ensemble des lycéens marocains.

L'échantillon comportait dix élèves, âgés de 15 à 19 ans et inscrits dans un lycée public marocain de la région de Casablanca-Settat. Ils appartenaient à différents niveaux et filières (tableau 1). Leur recrutement s'est effectué sur la base du volontariat.

Tableau N°1 : répartition des participants selon le niveau scolaire et la filière

Participants	Niveau scolaire	Filière	Effectif
P1 - P2	2ème année du baccalauréat	Sciences de la vie et de la terre Option française	2
P3 - P4	1ère année du baccalauréat	Sciences expérimentales - Option française	2
P5 - P6	1ère année du baccalauréat	Sciences mathématiques - Option française	2
P7 - P8	1ère année du baccalauréat	Sciences économiques et gestion	2
P9 - P10	Tronc commun	Scientifique - Option française	2

Source : données de l'enquête (février 2026)

Après avoir obtenu l'autorisation de l'administration de l'établissement scolaire et le consentement des représentants légaux des participants mineurs, les élèves ont été informés des objectifs de la recherche et des conditions de participation, puis leur consentement a été recueilli. Pour préserver leur anonymat, un code allant de P1 à P10 a été attribué à chaque participant.

2.2 La collecte des données

Les données ont été recueillies en février 2026, au moyen d'entretiens semi-directifs, menés individuellement et en présentiel au sein de l'établissement scolaire concerné, d'une durée approximative de 30 à 40 minutes chacun. Un guide d'entretien a été élaboré en fonction des objectifs de la recherche et de la littérature existante sur l'intégration de l'IA dans le contexte éducatif. Ce guide comprenait des questions sur les aspects suivants :

- Les usages des outils de l'IAG par les élèves ;
- Les avantages et les limites qu'ils associent à ces pratiques ;
- La présence ou l'absence de mesures d'accompagnement en classe.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

Des questions de relance ont permis de préciser la nature des tâches réalisées, le traitement réservé aux contenus générés ainsi que les effets perçus sur la réflexion, l'autonomie et la dépendance.

Au cours des entretiens, les participants ont également été invités à évaluer oralement, sur une échelle de 1 à 6, les effets perçus de l'IA sur leur réflexion et leur autonomie, ainsi que leur niveau de dépendance à l'outil. La valeur 1 correspondait au niveau le plus faible et la valeur 6 au niveau le plus élevé. Ces évaluations reposent sur l'appréciation personnelle des participants et ne constituent pas une mesure objective de leurs compétences. Tous les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des participants, puis transcrits en vue de leur analyse.

2.3 Analyse des données

Dans un premier temps, nous avons procédé à un codage ouvert afin d'identifier les idées récurrentes et les unités de sens présentes dans les transcriptions. Les codes issus de ce travail ont ensuite été regroupés en catégories plus larges, en fonction des points communs relevés dans les différents entretiens. Dans un second temps, ces catégories ont été comparées dans l'ensemble des entretiens, à partir de deux critères dégagés au cours du codage. Le premier concernait l'étendue des opérations confiées à l'IAG, depuis une aide ciblée jusqu'à la prise en charge de plusieurs étapes de la production. Le second portait sur le traitement réservé par l'élève aux contenus générés : vérification et reformulation, ajustements limités ou reprise directe. Le croisement de ces critères a permis de dégager les trois modes d'appropriation présentés dans les résultats.

Les circonstances associées aux variations d'usage ont également été relevées dans les propos des participants, notamment la difficulté linguistique, les contraintes de temps, l'état de fatigue et les indications pédagogiques reçues. Elles permettent d'envisager ces modes comme des situations variables plutôt que comme des profils permanents.

Parallèlement, les manifestations déclarées de la pensée critique ont été examinées à partir de capacités décrites par Ennis (2011) et Facione (2015), puis adaptées aux situations rapportées par les participants : maintenir son attention sur la consigne, apprécier la pertinence du contenu généré, le confronter aux connaissances acquises et justifier les choix effectués.

Le logiciel NVivo a été utilisé pour organiser ces codes, comparer les réponses et repérer les liens entre les thèmes. Il a également permis de retrouver les extraits d'entretien associés à chaque thème. Au fil des relectures, certains codes ont été précisés, regroupés ou modifiés afin d'en améliorer la

cohérence. Enfin, les interprétations ont été systématiquement rapprochées des extraits d'entretien correspondants.

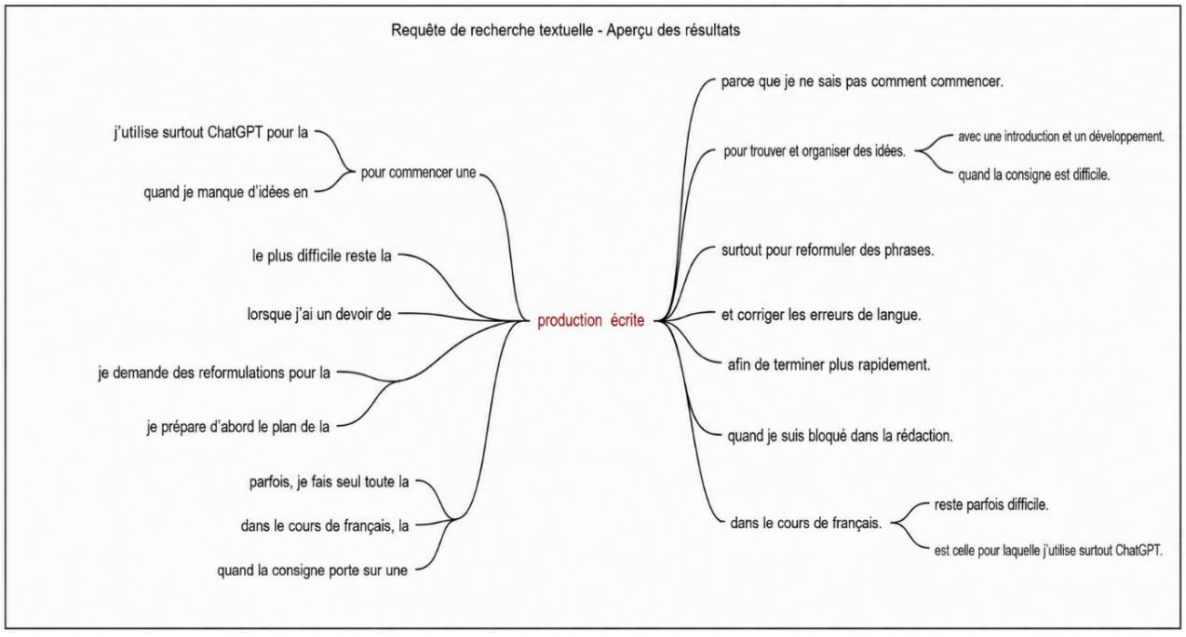
3. Résultats de la recherche

L'analyse des entretiens s'organise autour de trois axes. Le premier porte sur les usages de l'IAG dans les activités de FLE et les modes d'appropriation qui s'en dégagent. Le deuxième concerne les effets que les élèves attribuent à l'outil sur leur réflexion et leur autonomie, ainsi que leur niveau de dépendance. Le dernier examine les indications pédagogiques dont ils disposent pour orienter leurs pratiques.

3.1 Usages et modes d'appropriation de l'IAG en FLE

L'analyse des résultats montre que l'IAG est principalement sollicitée **en production écrite**. Les demandes adressées à l'outil ne portent cependant pas toutes sur la même opération. Certaines concernent la correction de la langue ou la reformulation, tandis que d'autres visent la recherche d'idées, le choix des arguments lorsqu'il s'agit d'un exercice d'argumentation, et l'organisation du texte. Dans d'autres situations, la tâche de rédaction est totalement confiée à l'outil. L'arbre de mots présenté dans la figure N°1 rend compte de la récurrence de ces usages dans les discours recueillis.

Figure N°1 : arbre de mots associé à la requête « production écrite »



Source : élaboration personnelle à partir des données de l'enquête, traitées avec NVivo (février 2026).

Les entretiens permettent d'abord de situer la difficulté rencontrée par plusieurs participants. Le problème ne vient pas toujours de la compréhension de la consigne, mais tient souvent au passage des idées à leur formulation en français, ainsi qu'à leur organisation dans un texte cohérent. P1 explique : « *Je l'utilise surtout pour rédiger des productions écrites, parce que c'est l'activité où je manque parfois d'idées. Même lorsque je comprends la consigne, je ne sais pas par où commencer ni quels arguments choisir. »* (P1). Dans ce cas, l'IAG intervient au début de la tâche en fournissant une base à partir de laquelle l'élève peut avancer. P1 précise toutefois qu'il ne retient pas toutes les propositions de l'outil : *« Après, je ne prends pas tout. Je lis, je choisis ce qui me paraît logique et je reformule. Et parfois, je prends juste un ou deux arguments. » (P1)*. Son usage de l'IA ne se limite pas à la recherche d'idées ; il sélectionne les idées proposées, puis les reformule avant de les intégrer à son texte. Il conserve ainsi une part active dans la réalisation de la tâche.

Chez d'autres participants, l'aide demandée intervient après une première rédaction personnelle. L'élève conserve alors l'initiative du contenu et sollicite principalement une correction linguistique. P3 décrit cette manière de procéder : *« Des fois, j'écris moi-même toute la production écrite avec l'introduction, le développement et la synthèse, puis j'envoie la photo à ChatGPT pour la corriger. Il m'aide à corriger les fautes grammaticales, les phrases incorrectes ou les problèmes de sens. »* (P3)

L'outil agit ici sur un texte déjà produit. La formulation et la correction lui sont partiellement confiées, mais la construction initiale reste assurée par l'élève. Cette distinction est importante en FLE, car l'assistance linguistique peut faciliter l'expression d'une idée sans que sa conception soit nécessairement déléguée.

Une autre manière de procéder apparaît lorsque l'IAG prend en charge une part beaucoup plus large de la tâche. P6 déclare : *« Je lui donne le sujet et je lui demande une rédaction. Je lui demande de rédiger l'introduction, le développement et la conclusion. Après, je copie la réponse. »* (P6). Dans ce cas, l'intervention de l'élève se limite à la formulation de la demande et à l'indication de la structure attendue. P6 ne mentionne ensuite aucune sélection ni reformulation personnelle ; la réponse est directement reprise. Ainsi, l'IAG ne l'accompagne plus dans une étape particulière, mais prend en charge l'élaboration du texte dans son ensemble.

Entre ces deux formes d'usage, P4 décrit une intervention plus limitée sur le contenu généré : *« Ça dépend. Parfois, je copie presque tout parce que je n'ai pas le temps. Mais parfois, je modifie*

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

un peu. En général, je garde l'idée et je change quelques phrases. » (P4). L'élève conserve ici l'essentiel de la proposition et lui apporte quelques modifications. Le manque de temps peut néanmoins l'amener à la reprendre presque intégralement.

Le rapprochement de ces situations conduit à distinguer trois modes d'appropriation : l'appui contrôlé, illustré par P1 et P3 ; l'usage pragmatique, visible chez P4 ; et la délégation étendue, rapportée par P6. Leur distinction repose sur l'étendue des opérations confiées à l'IAG et sur le traitement du contenu généré. À mesure que l'intervention de l'outil s'élargit, les opérations de sélection, de vérification et de reformulation assumées par l'élève deviennent moins présentes.

Cette variation apparaît également dans le discours de P1, qui associe certains usages de l'IAG à la fatigue et au besoin d'avancer plus rapidement : *« Je ne pense pas que cela m'aide à apprendre directement, parce que je l'utilise quand je suis fatigué. C'est donc surtout pour terminer la tâche rapidement. »* (P1). Dans cette situation, l'état de fatigue conduit l'élève à rechercher une réponse rapide.

P10 décrit également une variation de son implication selon son état et sa manière d'interroger l'outil : *« Parfois, je discute avec lui sur plein de sujets et j'ai l'impression qu'à force qu'il me propose de nouvelles idées, moi aussi je commence à réfléchir profondément et je comprends mieux. Mais si je suis fatigué, je peux devenir passif. Je lis vite, je prends l'idée et je passe. Donc, ça dépend de mon état et aussi de ma façon de poser la question. »* (P10)

Ces extraits confirment que les trois modes ne correspondent pas à des profils fixes. Un même élève peut passer de l'un à l'autre selon le temps disponible, la difficulté de la tâche, la fatigue ou la manière dont il formule sa demande. Ils décrivent donc des situations d'usage variables, qui modifient la part d'intervention conservée par l'élève.

3.2 Perceptions des élèves concernant les effets de l'IA

Le codage thématique a également permis d'examiner la manière dont les apprenants perçoivent les effets de l'utilisation de l'IA sur leur réflexion et leur autonomie dans l'apprentissage du FLE, ainsi que leur niveau de dépendance à l'outil.

Les évaluations recueillies oralement sont présentées dans le tableau N°2. Les scores correspondent aux appréciations personnelles des participants sur une échelle de 1 à 6, où 1 représente le niveau le plus faible et 6 le niveau le plus élevé.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

Tableau N° 2 : Evaluation des effets perçus de l'IAG sur la réflexion et l'autonomie et du niveau de dépendance déclaré

Participants	Effet perçu sur la réflexion (/6)	Effet perçu sur l'autonomie (/6)	Niveau de dépendance (/6)
P1	5	3	2
P2	4	3	2
P3	5	4	2
P4	5	3	3
P5	5	4	4
P6	4	3	2
P7	3	3	1
P8	4	3	2
P9	6	4	6
P10	6	4	3
Moyenne	4,7	3,4	2,7

Source : données de l'enquête (février 2026).

L'interprétation des résultats suggère que les élèves attribuent à l'IA une contribution positive à leur réflexion avec une moyenne de 4,7 sur 6. L'effet perçu sur l'autonomie apparaît plus modéré, atteignant 3,4. Quant au niveau de dépendance, sa moyenne demeure la plus faible des trois dimensions, soit 2,7 sur 6. Ce résultat, malgré sa valeur relativement faible, recouvre des différences importantes entre les participants. La plupart situent leur niveau de dépendance à un niveau faible, tandis que P5 lui attribue un score de 4 et P9 un score de 6. Cette variation apparaît aussi dans les propos de certains d'entre eux, qui reconnaissent que l'usage des outils de l'IA tend à devenir une habitude. Un participant l'exprime ainsi :

« Je ne vais pas dire que je suis complètement dépendant, mais maintenant quand j'ai des devoirs à faire je vais directement sur ChatGPT. » (P5)

Cette déclaration nuance le faible score moyen obtenu. Bien qu'ils aient le sentiment d'avoir un certain contrôle sur leur utilisation de l'IA dans les tâches scolaires, certains élèves reconnaissent qu'ils y ont recours de manière presque automatique.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

Au-delà de la question de la dépendance, l'impact de l'IA sur la réflexion est perçu plus favorablement par les élèves. En effet, dans leurs explications, ils indiquent que l'outil leur permet d'envisager d'autres pistes de réflexion et de faire émerger des idées auxquelles ils n'avaient pas pensé auparavant. P5 précise : *« Je pense que l'IA m'aide à réfléchir parce que, lorsque je pose une question, je lis la réponse générée d'abord, puis je me demande si je suis d'accord avec cette idée ou non. »*(P5)

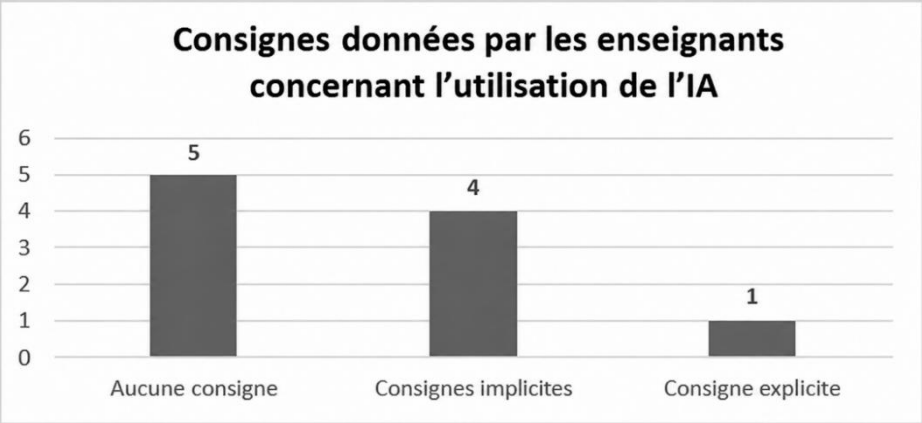
Ce questionnement montre que l'élève confronte la réponse obtenue à son propre point de vue avant de la retenir. D'autres participants vérifient également sa conformité à la consigne, ou au cours étudié en classe. L'analyse de la réponse obtenue, l'évaluation de sa pertinence et la formulation d'un jugement, dimensions retenues dans notre cadre théorique (Ennis, 2011 ; Facione, 2015), apparaissent ainsi dans les pratiques déclarées. En revanche, le contrôle décrit porte principalement sur l'adéquation de la réponse au travail demandé. La vérification systématique des sources et la justification explicite des choix restent peu présentes. Ces manifestations demeurent donc partielles et ne constituent pas une mesure directe du développement de la pensée critique.

Enfin, les évaluations relatives à l'autonomie sont plus modérées et relativement proches, puisque les scores se situent entre 3 et 4 sur 6. P7 explique qu'il ne sollicite l'IAG qu'après avoir tenté de réaliser la tâche par lui-même : *« Si je trouve un travail difficile, comme l'analyse d'un texte complexe ou la rédaction d'une production écrite à propos d'un sujet difficile, je fais d'abord un effort pour comprendre tout seul. Si je n'y arrive vraiment pas, je demande à Chatgpt. Je ne compte pas à 100% sur l'IA.» (P7)*. Ce propos éclaire le score de 3 attribué par P7. Dans son cas, l'autonomie ne signifie pas l'absence de recours à l'IAG, mais la possibilité d'engager d'abord la tâche par ses propres moyens et de décider du moment où l'aide devient nécessaire. L'outil intervient après le blocage et conserve une fonction ponctuelle, caractéristique de l'appui contrôlé.

3.3 Accompagnement pédagogique des usages de l'IA

Au cours des entretiens, les élèves ont été invités à préciser s'ils avaient reçu des consignes ou des conseils de la part de leurs enseignants sur l'utilisation de l'IA dans le cadre du cours de français. Leurs déclarations ont ensuite été réparties en trois catégories : absence de consignes, consignes implicites et consignes explicites (figure N°2).

Figure N° 2 : encadrement pédagogique concernant l'utilisation de l'IA



Source : données de l'enquête (février 2026).

L'analyse des données recueillies révèle un accompagnement pédagogique encore peu structuré autour de l'utilisation de l'IAG. En effet, cinq participants déclarent n'avoir reçu aucune consigne. Quatre d'entre eux évoquent des consignes implicites, formulées sous forme de remarques générales. Enfin, un seul participant rapporte avoir reçu des consignes explicites de la part de son enseignant. Il déclare : *« Avant, je faisais trop confiance. Je me disais : "C'est une IA, donc elle sait […] Notre professeur de français nous a dit de ne jamais faire trop confiance aux informations générées par l'IA. Il nous a expliqué aussi qu'on risque de devenir dépendants et qu'il faut toujours vérifier les réponses avant de les utiliser, les reformuler à notre manière […] Donc, maintenant, je vérifie, surtout quand je sens que la réponse ne ressemble pas à ce que nous avons étudié en classe » (P10).* Ce témoignage met en évidence une évolution dans la manière dont cet élève traite les contenus générés par l'IAG. A la confiance initialement accordée à l'outil succède une démarche de vérification. Le conseil reçu lui fournit un critère pour apprécier la réponse et rapproche ainsi son usage de l'appui contrôlé. Cependant, ce témoignage fait figure d'exception. Dans l'ensemble, les résultats font apparaître un décalage entre la place que les élèves accordent à l'IAG dans les pratiques scolaires et les indications dont ils disposent pour en orienter l'usage. Pour les neuf autres participants, l'absence de consignes explicites conduit chacun à définir ses propres règles d'utilisation. Ce contraste désigne l'accompagnement pédagogique comme un facteur susceptible d'orienter le traitement des contenus générés, sans permettre d'en généraliser les effets.

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

4. Discussion

La présente étude cherchait à explorer les modes d'appropriation de l'intelligence artificielle générative par les lycéens marocains dans leur apprentissage du FLE et à examiner ce qu'ils révèlent de l'exercice de leur pensée critique. Un premier constat se dégage : l'outil est surtout mobilisé dans l'activité de production écrite, pour aider les apprenants à organiser leurs idées, reformuler des phrases et corriger les erreurs de langue. Ces fonctions correspondent aux possibilités d'assistance linguistique citées par Kasneci et al. (2023), notamment en ce qui concerne la correction grammaticale, l'amélioration de la langue et la reformulation.

Dans les entretiens, les élèves ont déclaré que le recours à l'IA répondait souvent à des difficultés précises. En effet, plusieurs élèves comprennent la consigne de leurs professeurs, mais éprouvent des difficultés à organiser leurs idées et à les exprimer en français. L'IA leur fournit alors une première base à partir de laquelle ils peuvent avancer. Son apport concerne donc, en premier lieu, l'entrée dans la tâche et la formulation.

Néanmoins, l'analyse ne fait pas apparaître un usage uniforme. Trois modes d'appropriation ont été dégagés : l'appui contrôlé, l'usage pragmatique et la délégation étendue. Ils se distinguent par la part de la tâche que l'élève continue d'assumer et celle qu'il confie à l'outil.

Dans l'appui contrôlé, les élèves décrivent une participation active à la réalisation de la tâche. Ils confrontent les réponses générées à la consigne, à leurs cours ou aux explications de leurs professeurs avant de les retenir. Ils peuvent aussi les modifier lorsqu'elles ne correspondent pas au travail demandé. Ces démarches de vérification font intervenir plusieurs capacités décrites par Ennis (2011), notamment en ce qui concerne le maintien de l'attention sur la question et le recours à des critères pour apprécier la pertinence d'une réponse. Elles constituent ainsi des indices de prise de recul, même si elles ne sont pas présentes chez tous les participants.

Dans l'usage pragmatique, l'élève intervient encore sur la réponse, mais de manière plus limitée. Il conserve généralement la réponse proposée et modifie quelques phrases pour l'adapter à son devoir. Contrairement à l'appui contrôlé, son travail ne fait pas apparaître de vérification approfondie. Les ajustements visent surtout à rendre la réponse directement utilisable.

En ce qui concerne la délégation étendue, l'apprenant confie à l'IAG une part très large de la réalisation du devoir. Son intervention se limite alors à indiquer le sujet et la structure attendue, puis à reprendre la production générée. Cette appellation renvoie à la prise en charge de plusieurs

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

opérations linguistiques et intellectuelles, notamment la recherche du contenu, son organisation et sa formulation. L'attention porte alors davantage sur l'achèvement du travail que sur l'évaluation de son contenu. La revue systématique de Zhai et al. (2024) souligne que le recours excessif aux systèmes d'IA peut favoriser l'acceptation de leurs propositions sans réel questionnement et réduire l'effort d'analyse. Dans notre corpus, les formes de délégation les plus étendues correspondent aux situations dans lesquelles les contenus générés sont repris sans vérification ni modification.

Les travaux de Shibani et al. (2024) et de Yang et al. (2025) montrent que l'engagement de l'apprenant varie selon le traitement qu'il réserve aux propositions de l'IA. Nos résultats invitent à tenir également compte de la demande initialement adressée à l'outil. Faire corriger un texte rédigé personnellement ne peut, en effet, être assimilé à la modification partielle d'une production entièrement générée par l'IAG. Dans le premier cas, l'élève reste à l'origine du contenu et de son organisation. Dans le second, il intervient après avoir confié ces opérations à l'outil. Une transformation visible du texte ne suffit donc pas à apprécier son implication. L'analyse doit considérer conjointement les opérations confiées à l'IAG et le traitement réservé au contenu généré. Deux textes apparemment retravaillés peuvent ainsi traduire des formes d'engagement intellectuel différentes.

Cette double lecture ne conduit pas pour autant à répartir les élèves en catégories fixes. Les trois modes renvoient à des situations d'usage entre lesquelles un même utilisateur peut passer selon les circonstances. Une étude longitudinale menée dans l'enseignement supérieur montre également que les stratégies d'interaction avec l'IA évoluent au fil des tâches et permettent d'examiner la manière dont l'effort cognitif est réparti entre l'étudiant et l'outil (Misiejuk et al., 2026). Dans notre corpus, ces variations sont associées à plusieurs facteurs. Certaines difficultés linguistiques donnent lieu à une demande ciblée. Lorsqu'elles concernent également la recherche ou l'organisation du contenu, la part confiée à l'IAG peut s'élargir. Le manque de temps et la fatigue sont évoqués pour expliquer une reprise plus directe, tandis qu'une confiance excessive dans les réponses générées est également associée, dans certains témoignages, à une vérification moins systématique. A l'inverse, certains élèves privilégient une tentative personnelle avant de solliciter l'outil, tandis que P10 rapporte avoir développé des pratiques de vérification à la suite des conseils reçus de son enseignant. Les trois modes permettent ainsi de mieux comprendre comment les

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

circonstances d'utilisation de l'IAG et les indications pédagogiques peuvent faire varier la part du travail intellectuel assumé par l'élève et celle confiée à l'IAG.

Cette lecture permet également de nuancer le score de 4,7 sur 6 attribué à l'effet de l'IA sur la réflexion. Selon la situation d'usage, cette perception peut renvoyer à la découverte de nouvelles pistes ou à l'examen de la pertinence du contenu généré. Ces deux situations ne mobilisent pas les mêmes opérations intellectuelles. Suriano et al. (2025) observent aussi, auprès d'étudiants universitaires, que les participants les plus engagés dans leurs échanges avec ChatGPT obtiennent de meilleures performances en pensée critique. Bien que cette étude porte sur un public différent, elle montre l'intérêt de distinguer le simple recours à l'IAG de l'engagement intellectuel qui accompagne son utilisation. Dans notre étude, certaines manifestations de la pensée critique apparaissent lorsque l'élève questionne une proposition au lieu de la reprendre immédiatement, par exemple lorsqu'il confronte les idées générées à son propre point de vue, vérifie leur conformité aux connaissances acquises en classe ou examine leur pertinence au regard de la consigne.

Le résultat relatif à l'autonomie prolonge cette lecture. Avec une moyenne de 3,4 sur 6, les participants estiment en conserver une certaine part. Rapprochée du niveau de dépendance déclaré, qui atteint 2,7 sur 6, cette évaluation suggère que le sentiment d'autonomie peut varier en fonction de la place que les élèves accordent à l'IAG dans la réalisation de leurs tâches. Dans l'apprentissage du FLE, une aide linguistique peut permettre à l'élève de dépasser une difficulté sans lui retirer l'initiative. En revanche, lorsque l'IAG prend en charge l'ensemble de la rédaction, la participation de l'élève à l'élaboration du contenu peut être plus limitée. L'autonomie paraît ainsi mieux préservée lorsque l'apprenant mobilise d'abord ses propres ressources et reste à l'origine des choix effectués. Cette distinction rappelle les préoccupations exprimées dans la littérature concernant un possible recul des capacités cognitives de haut niveau et l'équilibre entre l'implication de l'élève et l'assistance générative (Dwivedi et al., 2023 ; Farrokhnia et al., 2024 ; Zhai et al., 2024).

L'accompagnement pédagogique apporte un autre élément d'interprétation. La plupart des participants ne disposent pas d'indications précises pour orienter leur utilisation de l'IA à des fins scolaires. Faute de repères communs, les pratiques de vérification demeurent irrégulières. En FLE, l'enjeu ne concerne pas seulement la fiabilité des informations, mais aussi l'adéquation du vocabulaire et des formulations au niveau de l'élève et à la tâche demandée (Kohnke et al., 2023).

Ces résultats invitent à envisager un accompagnement centré sur les opérations confiées à l'IAG et sur le traitement du contenu obtenu. En production écrite, une activité pourrait demander aux élèves d'indiquer ce qu'ils retiennent, reformulent ou écartent d'un passage généré, puis de justifier leurs choix à partir de la consigne, du cours et de critères linguistiques. La vérification deviendrait ainsi une étape explicite de la rédaction. Cette proposition s'inscrit dans les recommandations en faveur d'un usage encadré et responsable de l'IA (CSEFRS, 2026 ; Tlili et al., 2023).

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

Conclusion

Cette recherche s'est attachée à comprendre comment des lycéens marocains s'approprient l'IAG dans leur apprentissage du FLE et ce que leurs usages laissent entrevoir de leur pensée critique. D'après les entretiens, ces outils sont principalement sollicités en production écrite. Trois modes se dégagent des pratiques rapportées : l'appui contrôlé, l'usage pragmatique et la délégation étendue.

L'apport de cette typologie réside dans la distinction qu'elle établit entre des manières différentes de traiter les contenus générés. Lorsque l'élève vérifie une proposition, en sélectionne certains éléments et les reformule, son discours fait apparaître un travail d'analyse et de jugement. Ces opérations sont moins présentes lorsque l'IAG prend également en charge la recherche du contenu et l'organisation du texte. En FLE, la frontière entre aide linguistique et prise en charge d'une partie du travail intellectuel devient ainsi particulièrement importante.

Un autre résultat mérite d'être souligné : un seul participant rapporte avoir reçu des consignes pédagogiques explicites. L'accompagnement des usages de l'IAG gagnerait donc à être davantage pensé à partir des objectifs propres à l'apprentissage du français. La portée de l'étude reste néanmoins limitée par la taille de l'échantillon, le choix d'un seul établissement et le caractère déclaratif des données. L'examen des requêtes, des textes générés et des modifications effectuées par les élèves permettrait, dans de futurs travaux, d'observer plus précisément les démarches suivies par les apprenants au cours de leurs interactions avec l'IAG.

BIBLIOGRAPHIE

Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI, 7*(1), 52–62. https://doi.org/10.61969/jai.1337500

Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(5), 752–766. https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.752

Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2026). *Pour l'adoption d'un cadre national d'orientation relatif à l'usage de l'intelligence artificielle en éducation, formation et recherche scientifique* (Recommandation n° 1/2026). https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2026/06/1-2026-Recommandation-lIA-FR.pdf

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses universitaires de Grenoble.

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Al-Busaidi, A. S., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., . . . Wright, R. (2023). "So, what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management, 71*, Article 102642. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642

Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective—Part I. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 26*(1), 4–18. https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20112613

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Measured Reasons LLC. https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts

Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International, 61*(3), 460–474. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J. A., Steiner, G. Z., Smith, L., Alvarez-Jimenez, M., Gleeson, J., Vancampfort, D., Armitage, C. J., & Sarris, J. (2019). The "online brain": How the Internet may be changing our cognition. *World Psychiatry, 18*(2), 119–129. https://doi.org/10.1002/wps.20617

Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education, 57*(4), 542–570. https://doi.org/10.1111/ejed.12533

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., . . . Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, Article 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 54* (2), 537–550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Lau, G. R., Low, W. Y., Tay, L., Guevarra, Y. A., Gašević, D., & Hartanto, A. (2026). Understanding critical thinking in generative artificial intelligence use: Development, validation, and correlates of the Critical Thinking in AI Use Scale. *Computers in Human Behavior Reports, 22*, Article 101103. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2026.101103

Misiejuk, K., López-Pernas, S., Kaliisa, R., & Saqr, M. (2026). Cognitive offloading in student–AI collaboration: A longitudinal analysis of prompting strategies. *Computers in Human Behavior Reports, 22*, Article 101130. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2026.101130

Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences, 20*(9), 676–688. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002

Shibani, A., Knight, S., Kitto, K., Karunanayake, A., & Buckingham Shum, S. (2024). Untangling critical interaction with AI in students' written assessment. In *Extended abstracts of the CHI conference on human factors in computing systems* (Article 357, pp. 1–6). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3613905.3651083

Suriano, R., Plebe, A., Acciai, A., & Fabio, R. A. (2025). Student interaction with ChatGPT can promote complex critical thinking skills. *Learning and Instruction, 95*, Article 102011. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102011

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in

African Scientific Journal
ISSN : 2658-9311
Vol : 03, Num 38 Octobre 2026

education. *Smart Learning Environments, 10*, Article 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Yang, K., Raković, M., Liang, Z., Yan, L., Zeng, Z., Fan, Y., Gašević, D., & Chen, G. (2025). Modifying AI, enhancing essays: How active engagement with generative AI boosts writing quality. In *Proceedings of the 15th International Learning Analytics and Knowledge Conference* (pp. 568–578). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3706468.3706544

Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments, 11*, Article 28. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7