**ESI Preprints** **Not Peer-reviewed**

# Usage de l'intelligence artificielle générative, autonomie cognitive et engagement académique chez les étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody

***N'Diamoi Tanoh-Kouame***
Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire
***N'Guessan Williams Koffi***
Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody, Côte d'Ivoire
***Logon Albert Thierry Djako***
Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

Approved: 09 November 2026
Posted: 11 November 2026

Copyright 2026 Author(s)
Under Creative Commons CC-BY 4.0
OPEN ACCESS

*Cite As:*
Kouame, N.T., Koffi, N.W., & Djako, L.A.T. (2026). *Usage de l'intelligence artificielle générative, autonomie cognitive et engagement académique chez les étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody.* ESI Preprints.
https://doi.org/10.19044/esipreprint.11.2026.p275

**Résumé**

Cette étude examine les associations entre la fréquence d'utilisation de l'intelligence artificielle générative (IAG), l'autonomie cognitive et l'engagement académique chez des étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody. Fondée sur une approche quantitative transversale, elle mobilise la théorie de l'autodétermination comme cadre d'interprétation. En mai 2026, un questionnaire fermé a été administré à 400 étudiants de l'UFR Sciences de l'Homme et de la Société, recrutés par convenance et ayant déjà utilisé l'IAG dans leurs études. Les analyses descriptives, les tests du khi-deux de Pearson et le V de Cramér ont été réalisés sous SPSS. Parmi ces utilisateurs, 81,3 % déclarent recourir souvent à l'IAG. La fréquence d'utilisation est associée à l'autonomie cognitive ($\chi^2(4) = 19{,}847$ ; $p = 0{,}001$ ; $V = 0{,}158$) et à l'engagement académique ($\chi^2(4) = 30{,}622$ ; $p < 0{,}001$ ; $V = 0{,}196$). L'association entre autonomie cognitive et engagement académique est plus marquée ($\chi^2(4) = 87{,}792$ ; $p < 0{,}001$ ; $V = 0{,}331$). Ces résultats décrivent des relations statistiques, sans établir de causalité. Ils invitent à renforcer l'accompagnement pédagogique des usages

de l'IAG et à examiner, dans de futures recherches, les pratiques concrètes d'utilisation de ces outils.

**Mots-clés :** Intelligence artificielle générative ; autonomie cognitive ; engagement académique ; étudiants ; enseignement supérieur

# Use of Generative Artificial Intelligence, Cognitive Autonomy, and Academic Engagement Among Students at Félix Houphouët-Boigny University of Cocody

***N'Diamoi Tanoh-Kouame***
Félix Houphouët-Boigny University, Abidjan, Côte d'Ivoire
***N'Guessan Williams Koffi***
Félix Houphouët-Boigny University, Cocody, Côte d'Ivoire
***Logon Albert Thierry Djako***
Félix Houphouët-Boigny University, Abidjan, Côte d'Ivoire

**Abstract**

This cross-sectional study examines associations between the frequency of generative artificial intelligence (GAI) use, cognitive autonomy, and academic engagement among students at Félix Houphouët-Boigny University in Cocody, Côte d'Ivoire. Self-determination theory provides an interpretive framework. In May 2026, a structured questionnaire was administered to 400 convenience-sampled students from the Faculty of Humanities and Social Sciences who had previously used GAI for academic purposes. Descriptive statistics, Pearson's chi-square tests, and Cramér's V were computed using SPSS. Among these GAI users, 81.3% reported frequent use. Use frequency was associated with cognitive autonomy ($\chi^2(4) = 19.847$; $p = .001$; $V = .158$) and academic engagement ($\chi^2(4) = 30.622$; $p < .001$; $V = .196$). The association between cognitive autonomy and academic engagement was stronger ($\chi^2(4) = 87.792$; $p < .001$; $V = .331$). These cross-sectional associations do not establish causal effects. The findings support the need for critical pedagogical guidance and further investigation of how students use GAI in practice.

**Keywords:** Generative artificial intelligence; cognitive autonomy; academic engagement; students; higher education

## Introduction

Il y a encore cinq ou six ans, rares étaient les étudiants qui avaient entendu parler d'intelligence artificielle générative (IAG). Aujourd'hui, ChatGPT, Gemini ou Copilot font partie des applications que beaucoup ouvrent presque chaque jour. Ces logiciels écrivent des textes, reprennent un paragraphe avec d'autres mots, répondent à des questions, font des résumés et suggèrent des idées, si bien qu'à l'université la façon de lire, de chercher la documentation, de rédiger ou de traiter un exercice est en train de changer petit à petit.

Pour l'UNESCO (2023, p. 7), il y a là des possibilités nouvelles pour enseigner et pour apprendre, mais l'organisation insiste en même temps sur les problèmes que cela pose en matière de données personnelles, d'éthique, d'équité et de règles d'utilisation. Elle demande que l'on garde l'être humain au centre, c'est-à-dire que l'apprenant conserve sa capacité de juger, de prendre des initiatives et de faire la part des choses. Cette inquiétude revient de plus en plus souvent dans les écrits récents, qui se demandent ce que devient l'autonomie intellectuelle des étudiants quand une machine peut penser à leur place, ou du moins en donner l'impression (V. A. Strunk et J. E. Willis, 2025, s. p.).

Les étudiants n'ont pas attendu les directives officielles pour adopter ces outils. On les voit à l'œuvre en travaux dirigés, pour préparer un devoir, chercher une information, rédiger un mémoire, réviser ou se préparer à un examen. A. Stojanov *et al.* (2024, p. 1), qui ont interrogé 490 étudiants, distinguent cinq profils d'utilisateurs de ChatGPT, du recours occasionnel à un usage intensif pour s'informer, planifier son travail, obtenir des rétroactions ou rédiger. Dans leur échantillon, 23,1 % des répondants confient une partie de la rédaction à l'outil, tandis que 11,8 % s'en servent surtout pour recevoir des rétroactions, organiser leur apprentissage et s'exercer (A. Stojanov *et al.*, 2024, p. 1). La fréquence d'utilisation ne dit donc pas tout : encore faut-il savoir ce que les étudiants font de l'outil.

Ce mouvement touche aussi les universités africaines, et la Côte d'Ivoire ne fait pas exception. Les travaux ivoiriens récents s'intéressent de près à l'arrivée de l'IAG dans les établissements et à ce qu'elle change dans la manière d'apprendre. Ils en reconnaissent l'intérêt, mais signalent aussi les risques d'un usage laissé sans cadre : atteintes à l'intégrité académique, dépendance cognitive, remise en cause des modes d'évaluation (B. P. S. Akregbou, 2025, p. 108). Le même auteur plaide pour une véritable éducation à l'intelligence artificielle, destinée aux enseignants comme aux étudiants, afin que ces outils soient utilisés de façon critique, éthique et utile à l'apprentissage (B. P. S. Akregbou, 2025, p. 110). Or, dans bien des cas, nos universités n'ont pas encore repensé leurs dispositifs pédagogiques et leurs modalités d'évaluation en conséquence.

Le sujet touche aussi aux mécanismes cognitifs et motivationnels de l'apprentissage. Par autonomie cognitive, nous entendons la capacité de l'étudiant à s'appuyer sur ses propres ressources intellectuelles : prendre des initiatives, analyser une information, juger par lui-même, piloter son travail. La théorie de l'autodétermination fait de l'autonomie un besoin psychologique fondamental, qui nourrit la motivation et l'engagement (E. L. Deci et R. M. Ryan, 2000, p. 227). Vu sous cet angle, l'IAG a deux visages. Elle peut épauler l'apprenant dans sa démarche ; elle peut aussi, selon l'usage qui en est fait, l'amener à se décharger de certaines opérations mentales plus qu'il ne le faudrait (E. F. Risko et S. J. Gilbert, 2016, p. 676). Se demander si l'IAG est bonne ou mauvaise pour l'apprentissage mène donc à une impasse. Il est plus utile de chercher dans quelles conditions son usage va de pair avec l'autonomie cognitive et l'engagement académique.

Sur ce point, la littérature ne parle pas d'une seule voix. Dans une étude expérimentale sur l'apprentissage autorégulé, D. T. K. Ng *et al.* (2024, p. 1328) observent qu'un dispositif reposant sur l'IA générative améliore l'acquisition de connaissances, l'engagement comportemental et la motivation des élèves, le nombre d'interactions avec l'outil prédisant par ailleurs leur niveau d'autorégulation. Auprès de 353 étudiants des Émirats arabes unis, E. Youssef *et al.* (2024, p. 1) relèvent eux aussi un lien positif entre usage de ChatGPT et engagement dans les apprentissages. C. K. Lo *et al.* (2024, p. 1) ont pour leur part passé en revue 72 études et leur bilan est plus mitigé, puisque l'outil agit sur l'engagement des étudiants mais que l'on voit apparaître dans certains travaux des formes de désengagement, ce qui les amène à demander que l'on étudie davantage les habitudes de travail des étudiants et les conditions dans lesquelles ils utilisent ChatGPT. Q. Xia *et al.* (2025, p. 1) arrivent à une conclusion assez proche dans leur méta-analyse. Ils trouvent bien des effets favorables sur la motivation et sur l'engagement, en particulier cognitif et émotionnel, mais ces effets changent d'une discipline à l'autre et d'un dispositif à l'autre. Bref, la simple présence de l'IAG à l'université ne permet pas de prévoir ce qu'elle produira sur l'engagement des étudiants.

L'autonomie se trouve au cœur de la question. T. K. F. Chiu (2024, p. 2402) propose de concevoir les dispositifs intégrant l'IA générative de manière à favoriser l'autorégulation et à satisfaire les besoins psychologiques décrits par la théorie de l'autodétermination. N. Annamalai et M. Nasor (2025, p. 2) mobilisent la même théorie pour comprendre l'expérience que les apprenants ont de ChatGPT. Mais la plupart des recherches portent soit sur les performances, soit sur les perceptions des étudiants, soit sur la fraude. Rares sont celles qui étudient ensemble l'usage de l'IAG, l'autonomie cognitive et l'engagement académique, et plus rares encore celles menées

dans une université publique ivoirienne. C'est ce manque de données de terrain qui motive la présente étude.

Notre question de départ est la suivante : dans quelle mesure l'usage de l'IAG est-il lié aux processus psychologiques qui soutiennent l'apprentissage à l'université ? Si l'outil facilite l'accès à l'information et aide pour certaines tâches, il peut aussi transformer la façon dont l'étudiant cherche, traite, vérifie et construit ses connaissances. Deux scénarios sont envisageables. Dans le premier, l'IAG pousse l'étudiant à mobiliser davantage ses ressources et à s'investir plus dans ses études. Dans le second, elle l'incite à déléguer des tâches qu'il aurait dû accomplir lui-même, au risque de l'impliquer moins. Pour éclairer cette alternative, nous nous appuyons sur la théorie de l'autodétermination de E. L. Deci et R. M. Ryan (2000, p. 227), selon laquelle un besoin d'autonomie satisfait favorise la motivation et l'engagement. Ce choix nous permet de dépasser une lecture purement technique de l'IAG et de poser la question du point de vue de l'apprenant, en psychopédagogues.

L'objectif général de cette étude est d'examiner les associations entre la fréquence d'utilisation de l'IAG, l'autonomie cognitive et l'engagement académique chez les étudiants utilisateurs de l'IAG de l'UFR Sciences de l'Homme et de la Société. Plus précisément, il s'agit de décrire la fréquence d'utilisation de ces outils et d'étudier successivement ses relations avec l'autonomie cognitive et l'engagement académique, puis la relation entre ces deux dernières variables. Les modalités qualitatives d'utilisation, bien qu'évoquées dans le questionnaire, ne font pas l'objet des tests inférentiels présentés.

L'hypothèse générale est qu'il existe des associations statistiquement significatives entre les trois variables étudiées. Trois hypothèses spécifiques en découlent : H1, la fréquence d'utilisation de l'IAG est associée au niveau d'autonomie cognitive ; H2, la fréquence d'utilisation de l'IAG est associée au niveau d'engagement académique ; H3, le niveau d'autonomie cognitive est associé au niveau d'engagement académique. Ces hypothèses sont associatives et ne présupposent aucune relation causale.

## 1. Méthodologie

### 1.1. Description et opérationnalisation des variables

#### 1.1.1. Variable indépendante 1 : usage de l'intelligence artificielle générative

Notre première variable indépendante est l'usage de l'intelligence artificielle générative. L'IAG regroupe des technologies capables de produire toutes sortes de contenus à partir des instructions que leur donne l'utilisateur (UNESCO, 2023, p. 8). Dans nos universités, c'est surtout par ChatGPT qu'elle est arrivée chez les étudiants, qui s'en servent pour trouver une

information, se faire expliquer une notion qu'ils n'ont pas comprise en amphithéâtre, reprendre ou raccourcir un texte, trouver des idées pour un exposé ou avancer dans un devoir.

Par usage de l'IAG, nous désignons ici la manière dont les étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody se servent concrètement de ces outils pour leurs cours et leurs travaux. Il ne nous suffisait pas de savoir qui l'utilise et qui ne l'utilise pas. Nous voulions aussi savoir comment les étudiants l'utilisent et à quel moment de leur travail, parce que deux étudiants qui disent tous deux « utiliser ChatGPT » peuvent en avoir des pratiques très éloignées. T. K. F. Chiu (2024, p. 2408) rappelle d'ailleurs que ces outils interviennent dans des activités d'apprentissage et d'autorégulation très diverses, et N. Annamalai et M. Nasor (2025, p. 5) montrent qu'il est utile d'étudier l'expérience des apprenants avec ChatGPT en tenant compte à la fois de leurs besoins psychologiques et de ce qu'ils font réellement.

Dans le questionnaire, cette variable a été abordée de plusieurs façons. Une question porte sur la fréquence (rarement, moyennement, souvent) et une série d'items sur les raisons du recours à l'outil, par exemple la recherche documentaire, la compréhension d'un cours, la reformulation, le résumé ou encore la préparation des devoirs et des examens. Nous considérons aussi l'intensité du recours à l'IAG dans les travaux académiques. C'est elle qui sépare l'étudiant qui se sert de l'outil pour soutenir sa propre réflexion de celui qui lui laisse produire une bonne partie de son travail (A. Stojanov *et al.,* 2024, p. 1).

Dernière dimension : la vérification des informations fournies par l'IAG. Elle indique jusqu'où l'étudiant garde un regard critique sur les réponses qu'il obtient. Ces outils peuvent se tromper, voire inventer des informations ; confronter leurs réponses à d'autres sources fait donc partie intégrante d'un usage académique digne de ce nom.

L'usage de l'IAG est donc saisi ici à travers sa fréquence, mais aussi ses finalités, le degré de recours dans le travail universitaire et la vérification des informations obtenues. C'est ce qui nous permet d'examiner de près ses liens avec l'autonomie cognitive et l'engagement académique.

### 1.1.2. Variable indépendante 2 : autonomie cognitive

Seconde variable indépendante, l'autonomie cognitive. Au sens large, être autonome dans ses apprentissages, c'est être capable de les prendre en main. H. Holec (1981, p. 3) parle de l'aptitude à assumer soi-même la responsabilité des décisions qui concernent l'apprentissage : fixer ses objectifs, choisir ses méthodes, suivre ses progrès, évaluer ses résultats. D. Little (1991, p. 4) ajoute que cette autonomie suppose de savoir prendre du recul, réfléchir de manière critique, décider et agir seul. L'autonomie

cognitive en est le versant intellectuel : la capacité de comprendre, de raisonner, d'analyser et de produire des connaissances avec ses propres ressources mentales, sans avoir besoin à chaque fois d'une aide extérieure.

Appliquée à notre population, l'autonomie cognitive désigne la capacité des étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody à mener eux-mêmes leur travail intellectuel, alors même que les outils d'IAG sont à portée de main. Tout l'intérêt de cette variable est là : ces outils peuvent nourrir la réflexion de l'étudiant comme ils peuvent la remplacer. E. F. Risko et S. J. Gilbert (2016, p. 676) appellent délestage cognitif (*cognitive offloading*) le fait de s'appuyer sur des ressources externes pour alléger l'effort mental qu'exige une tâche. M. Gerlich (2025, p. 14) constate qu'un usage fréquent des outils d'IA s'accompagne d'un délestage cognitif plus marqué et d'un recul de la pensée critique. C. Zhai *et al.* (2024, p. 1) aboutissent à une conclusion voisine : trop compter sur les systèmes de dialogue fondés sur l'IA peut fragiliser la prise de décision, la pensée critique et le raisonnement analytique des étudiants. C'est pour cette raison que nous avons voulu mesurer l'autonomie cognitive, afin de voir si les étudiants que nous avons interrogés font encore eux-mêmes l'essentiel du travail intellectuel qu'on leur demande.

Pour la mesurer, nous avons retenu plusieurs dimensions, dont la première est la réflexion personnelle, autrement dit le fait de pouvoir comprendre une notion, analyser un problème et bâtir un raisonnement sans aide. La deuxième est l'autorégulation des apprentissages, que B. J. Zimmerman (2002, p. 65) décrit comme un processus autodirigé par lequel l'apprenant transforme ses capacités mentales en compétences d'apprentissage ; elle comprend la planification du travail, le contrôle de son avancement et l'évaluation des résultats. La troisième est l'esprit critique, c'est-à-dire la capacité à examiner une information, à la comparer à d'autres, à la mettre en doute et à se forger un avis personnel. La quatrième est l'initiative intellectuelle devant une difficulté : certains étudiants essaient d'abord de s'en sortir seuls, d'autres se tournent aussitôt vers une aide extérieure, l'IAG par exemple.

Nous avons enfin pris en compte le sentiment d'autonomie de l'étudiant. Pour E. L. Deci et R. M. Ryan (2000, p. 227), l'autonomie est un besoin psychologique fondamental, au même titre que les besoins de compétence et d'affiliation : se sentir à l'origine de ses actes donne une motivation de meilleure qualité. Cette dimension permet de savoir si l'étudiant se considère comme l'auteur de ses travaux ou comme un simple utilisateur des réponses que lui fournit la machine.

En résumé, l'autonomie cognitive est saisie ici à travers cinq composantes : réflexion personnelle, autorégulation, esprit critique, initiative intellectuelle et sentiment d'autonomie. Cette grille nous sert à voir comment

elle se combine avec l'usage de l'IAG et dans quelle mesure elle pèse sur l'engagement académique.

### 1.1.3. Variable dépendante : engagement académique

L'engagement académique constitue la variable dépendante, celle que nous cherchons à expliquer à partir de l'usage de l'IAG et de l'autonomie cognitive. Il désigne, de façon générale, l'investissement de l'étudiant dans ses études. A. W. Astin (1984, p. 297) y voit la quantité d'énergie physique et psychologique que l'étudiant consacre à son expérience universitaire. Pour G. D. Kuh (2009, p. 683), il s'agit du temps et des efforts que l'étudiant accorde aux activités liées aux objectifs de sa formation. W. B. Schaufeli *et al.* (2002, p. 465), eux, le définissent comme un état d'esprit positif et épanouissant vis-à-vis des études, marqué par la vigueur, le dévouement et l'absorption.

Ici, l'engagement académique renvoie au degré d'investissement des étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody dans leurs activités universitaires. La question est de savoir si l'usage de l'IAG va de pair avec un investissement plus fort ou, à l'inverse, avec un certain retrait. L'outil peut faciliter l'accès à l'information et aider à comprendre les cours ; il peut aussi dispenser l'étudiant d'efforts qu'il aurait dû fournir lui-même, s'il lui confie l'essentiel de son travail (C. K. Lo *et al.*, 2024, p. 1). Mesurer l'engagement revient donc à évaluer ce que les pratiques d'usage de l'IAG changent à la façon dont les étudiants participent à leur propre formation.

Nous nous référons au modèle de J. A. Fredricks *et al.* (2004, p. 60), qui distinguent trois formes d'engagement. Celle que l'on observe le plus facilement est l'engagement comportemental, qui se voit à la présence au cours et aux travaux dirigés, au respect des horaires, aux interventions en classe, aux devoirs rendus à temps et au fait de ne pas abandonner quand une matière devient difficile. Vient ensuite l'engagement affectif ou émotionnel, qui tient à ce que l'étudiant ressent pour ses études, à l'intérêt qu'il porte aux enseignements, au plaisir qu'il prend à apprendre, à l'importance qu'il donne à sa formation et au fait de se sentir chez lui à l'université. La troisième forme est l'engagement cognitif. Il concerne l'effort intellectuel que l'étudiant accepte de fournir pour comprendre ses cours en profondeur, au-delà du simple « par cœur » de la veille d'examen.

J. Reeve et C.-M. Tseng (2011, p. 258) ont proposé une quatrième forme, l'engagement agentique, c'est-à-dire la contribution intentionnelle et proactive de l'étudiant au déroulement de son apprentissage. Il s'agit par exemple de poser des questions à l'enseignant, de lui signaler ses difficultés ou de proposer des idées en séance. Cette dimension figurait dans notre questionnaire car elle aide à distinguer, parmi les utilisateurs de l'IAG, ceux qui restent actifs de ceux qui se contentent de recopier les réponses de l'outil.

L'engagement académique est donc envisagé sous ses quatre faces : comportementale, affective, cognitive et agentique. C'est sur cette base que nous examinons ses liens avec l'usage de l'IAG et l'autonomie cognitive.

### 1.2. Terrain d'étude

L'enquête s'est déroulée à l'Université Félix Houphouët-Boigny, à Cocody (Abidjan). Fondée en 1964, c'est la plus ancienne et la plus grande université publique du pays. Nous avons travaillé plus précisément à l'UFR Sciences de l'Homme et de la Société (SHS), qui réunit entre autres la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la géographie et la philosophie. Cette UFR a été choisie parce qu'elle accueille de très nombreux étudiants, ce qui facilitait la constitution d'un échantillon de taille suffisante.

### 1.3. Participants

L'échantillon compte 400 étudiants de l'UFR SHS de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody, recrutés par échantillonnage non probabiliste de convenance. Selon I. Etikan *et al.* (2016, p. 2), cette méthode consiste à retenir les participants pour des raisons pratiques : ils sont accessibles, proches, disponibles au moment de l'enquête et disposés à répondre. Nous n'avions pas accès à une liste complète des étudiants de l'UFR, ce qui excluait tout tirage aléatoire.

Trois critères d'inclusion ont été fixés : être régulièrement inscrit à l'UFR SHS pour l'année universitaire 2025-2026, avoir déjà utilisé au moins une fois un outil d'IAG dans le cadre de ses études, et accepter librement de remplir le questionnaire.

L'échantillon comprend 240 femmes (60 %) et 160 hommes (40 %). Il réunit 150 étudiants en psychologie (37,5 %), 100 en sociologie (25 %), 100 en géographie (25 %) et 50 en anthropologie (12,5 %). Les groupes présentés dans le tableau 1 associent niveau d'études et tranche d'âge : 200 étudiants en Licence 1 (18–21 ans), 120 en Licence 2 ou 3 (21–23 ans) et 80 en Master ou Doctorat (plus de 23 ans). Ces regroupements ne permettent pas d'étudier séparément la distribution des âges et celle des niveaux d'études ; les variables devront être dissociées si les données originales sont disponibles.

**Tableau 1 :** Caractéristiques sociodémographiques des participants (N = 400)

**Statistiques descriptives des participants**

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Sexe | Féminin | 240 | 60,0 | 60,0 | 60,0 |
| | Masculin | 160 | 40,0 | 40,0 | 100,0 |
| | Total | 400 | 100,0 | 100,0 | |
| Filière | Psychologie | 150 | 37,5 | 37,5 | 37,5 |
| | Sociologie | 100 | 25,0 | 25,0 | 62,5 |
| | Géographie | 100 | 25,0 | 25,0 | 87,5 |
| | Anthropologie | 50 | 12,5 | 12,5 | 100,0 |
| | Total | 400 | 100,0 | 100,0 | |
| Niveau d'études (âge) | Licence 1 (18-21 ans) | 200 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | Licence 2 et 3 (21-23 ans) | 120 | 30,0 | 30,0 | 80,0 |
| | Master et Doctorat (plus de 23 ans) | 80 | 20,0 | 20,0 | 100,0 |
| | Total | 400 | 100,0 | 100,0 | |

Source : Enquête de terrain, mai 2026 (traitement SPSS)

L'enquête s'est déroulée en mai 2026, au cours de l'année universitaire 2025-2026. Nous avons distribué et récupéré nous-mêmes les questionnaires, devant les locaux de l'UFR SHS et au service de la scolarité du décanat. Avant de remettre le questionnaire, nous expliquions à chaque étudiant l'objet de l'enquête, et seuls ceux qui ont accepté librement d'y participer l'ont rempli.

### 1.4. Instrument de collecte des données

Les données ont été recueillies par un questionnaire à questions fermées, que nous avons préféré à l'entretien parce qu'il fallait toucher 400 étudiants dans un délai assez court et obtenir des réponses que l'on puisse ensuite comparer et traiter sous SPSS. Il comporte quatre parties : profil sociodémographique, usage de l'IA générative, autonomie cognitive et engagement académique. Les items des trois variables sont notés sur une échelle de Likert en cinq points, de 1 (« pas du tout d'accord » ou « jamais ») à 5 (« tout à fait d'accord » ou « toujours »). Pour l'engagement académique, nous nous sommes inspirés des dimensions retenues par W. B. Schaufeli *et al.* (2002, p. 465) et par J. A. Fredricks *et al.* (2004, p. 60).

Contrôle de qualité des mesures. La cohérence interne (alpha de Cronbach et, si approprié, oméga), la structure des échelles et la justification empirique des seuils faible/moyen/élevé ne sont pas calculables à partir des seuls tableaux croisés. Aucun coefficient de fiabilité ni aucune borne de classification ne sont avancés sans données individuelles. La confirmation de

ces paramètres est une condition préalable à l'interprétation définitive des catégories.

### 1.5. Méthode d'analyse

Les données ont été codées et analysées avec SPSS. La fréquence d'utilisation de l'IAG est présentée selon trois modalités (rarement, moyennement, souvent). Les scores d'autonomie cognitive et d'engagement académique sont rapportés selon trois niveaux (faible, moyen, élevé). Le fichier de réponses individuelles, le questionnaire intégral et le dictionnaire de codage n'étant pas joints au manuscrit, les bornes de ces catégories, le traitement des items éventuellement inversés et les coefficients de cohérence interne ne peuvent pas être vérifiés indépendamment. Les tableaux présentés décrivent donc les catégories telles qu'elles figurent dans les résultats fournis ; leur validation psychométrique reste nécessaire avant soumission.

L'analyse s'est déroulée en deux temps. D'abord, des statistiques descriptives (effectifs et pourcentages) ont servi à décrire le profil des participants et la fréquence d'usage de l'IAG, puis à croiser les variables dans des tableaux de contingence. Ensuite, les relations entre variables, prises deux à deux, ont été testées par le khi-deux d'indépendance de Pearson au seuil de 0,05 : l'hypothèse nulle d'indépendance est rejetée lorsque $p < 0{,}05$, c'est-à-dire lorsque le khi-deux calculé dépasse la valeur critique de 9,49 pour 4 degrés de liberté. La validité du test a été contrôlée par la règle de W. G. Cochran (1954, p. 420), selon laquelle 20 % au plus des cases peuvent présenter un effectif théorique inférieur à 5.

Enfin, l'intensité des liens significatifs a été estimée par le coefficient Phi et le *V* de Cramér. Pour des tableaux 3 × 3, nous avons retenu les seuils de J. Cohen (1988, pp. 224-226) : un *V* d'environ 0,07 traduit un effet faible, d'environ 0,21 un effet moyen et d'environ 0,35 un effet fort.

## 2. Résultats

Nous présentons d'abord la fréquence d'usage de l'IAG chez les étudiants interrogés, puis les relations entre cet usage, l'autonomie cognitive et l'engagement académique. Les tableaux sont présentés tels qu'ils sont produits par SPSS (tableaux de fréquences, tableaux croisés, tests du khi-carré et mesures symétriques).

## 2.1. Fréquence d'usage de l'intelligence artificielle générative

**Tableau 2 :** Répartition des étudiants selon la fréquence d'usage de l'intelligence artificielle générative

**Fréquence d'usage de l'IAG**

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | Rarement | 27 | 6,8 | 6,8 | 6,8 |
| | Moyennement | 48 | 12,0 | 12,0 | 18,8 |
| | Souvent | 325 | 81,3 | 81,3 | 100,0 |
| | Total | 400 | 100,0 | 100,0 | |

Source : Enquête de terrain, mai 2026 (traitement SPSS)

Parmi les 400 répondants, tous sélectionnés après avoir déclaré un usage antérieur de l'IAG, 325 (81,3 %) indiquent l'utiliser souvent, 48 (12,0 %) moyennement et 27 (6,8 %) rarement. Ces proportions décrivent les pratiques de cet échantillon d'utilisateurs et ne mesurent pas la prévalence de l'IAG parmi l'ensemble des étudiants de l'université.

## 2.2. Usage de l'IAG et autonomie cognitive

**Tableau 3 :** Tableau croisé : fréquence d'usage de l'IAG et niveau d'autonomie cognitive

**Tableau croisé Fréquence d'usage de l'IAG * Niveau d'autonomie cognitive**

| | | | Niveau d'autonomie cognitive | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Faible | Moyen | Élevé | Total |
| Fréquence d'usage de l'IAG | Rarement | Effectif | 10 | 11 | 6 | 27 |
| | | % dans Fréquence d'usage de l'IAG | 37,0% | 40,7% | 22,2% | 100,0% |
| | Moyennement | Effectif | 10 | 24 | 14 | 48 |
| | | % dans Fréquence d'usage de l'IAG | 20,8% | 50,0% | 29,2% | 100,0% |
| | Souvent | Effectif | 35 | 145 | 145 | 325 |
| | | % dans Fréquence d'usage de l'IAG | 10,8% | 44,6% | 44,6% | 100,0% |
| Total | | Effectif | 55 | 180 | 165 | 400 |
| | | % dans Fréquence d'usage de l'IAG | 13,8% | 45,0% | 41,3% | 100,0% |

Source : Enquête de terrain, mai 2026 (traitement SPSS)

Le niveau d'autonomie cognitive varie selon la fréquence d'usage de l'IAG. Chez les étudiants qui l'utilisent souvent, l'autonomie est le plus souvent moyenne ou élevée : sur 325 étudiants, 145 (44,6 %) ont un niveau moyen, 145 (44,6 %) un niveau élevé et seulement 35 (10,8 %) un niveau faible. À l'inverse, chez ceux qui l'utilisent rarement, plus d'un tiers (37,0 %) présentent une autonomie faible. Dans la majorité des cas, un usage fréquent de l'outil ne va donc pas de pair avec une faible autonomie.

**Tableau 4 :** Tests du khi-carré : fréquence d'usage de l'IAG et autonomie cognitive

**Tests du khi-carré**

| | Valeur | ddl | Signification asymptotique (bilatérale) |
|---|---|---|---|
| Khi-carré de Pearson | 19,847[a] | 4 | ,001 |
| Rapport de vraisemblance | 17,020 | 4 | ,002 |
| Association linéaire par linéaire | 16,616 | 1 | ,000 |
| N d'observations valides | 400 | | |

a. 1 cellules (11,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,71.

Source : Enquête de terrain, mai 2026 (traitement SPSS)

Le khi-deux de Pearson vaut 19,847 pour 4 degrés de liberté ($p$ = 0,001), soit plus que la valeur critique de 9,49 (ddl = 4 ; $\alpha$ = 0,05). L'hypothèse nulle d'indépendance est donc rejetée : la fréquence d'usage de l'IAG et le niveau d'autonomie cognitive sont liés de façon statistiquement significative. Une seule case (11,1 % des cases) présente un effectif théorique inférieur à 5 (minimum : 3,71), ce qui respecte la règle de W. G. Cochran (1954, p. 420). Autrement dit, les écarts d'autonomie cognitive observés ne relèvent pas du hasard : ils varient avec la fréquence d'usage de l'IAG.

**Tableau 5 :** Mesures symétriques : fréquence d'usage de l'IAG et autonomie cognitive

**Mesures symétriques**

| | | Valeur | Signification approximative |
|---|---|---|---|
| Nominal par Nominal | Phi | ,223 | ,001 |
| | V de Cramer | ,158 | ,001 |
| N d'observations valides | | 400 | |

Source : Enquête de terrain, mai 2026 (traitement SPSS)

Les mesures d'association confirment ce résultat. Le V de Cramér est de 0,158 (p = 0,001) : le lien est significatif, mais faible. La fréquence d'usage de l'IAG est donc associée à l'autonomie cognitive, sans en être le facteur principal. Celle-ci dépend vraisemblablement d'autres éléments, d'ordre pédagogique, motivationnel ou contextuel.

## 2.3. Usage de l'IAG et engagement académique

**Tableau 6 :** Tableau croisé : fréquence d'usage de l'IAG et niveau d'engagement académique

**Tableau croisé Fréquence d'usage de l'IAG * Niveau d'engagement académique**

| | | | Niveau d'engagement académique | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Faible | Moyen | Élevé | Total |
| Fréquence d'usage de l'IAG | Rarement | Effectif | 11 | 10 | 6 | 27 |
| | | % dans Fréquence d'usage de l'IAG | 40,7% | 37,0% | 22,2% | 100,0% |
| | Moyennement | Effectif | 9 | 23 | 16 | 48 |
| | | % dans Fréquence d'usage de l'IAG | 18,8% | 47,9% | 33,3% | 100,0% |
| | Souvent | Effectif | 28 | 132 | 165 | 325 |
| | | % dans Fréquence d'usage de l'IAG | 8,6% | 40,6% | 50,8% | 100,0% |
| Total | | Effectif | 48 | 165 | 187 | 400 |
| | | % dans Fréquence d'usage de l'IAG | 12,0% | 41,3% | 46,8% | 100,0% |

Source : Enquête de terrain, mai 2026 (traitement SPSS)

La même tendance s'observe pour l'engagement académique. Les étudiants qui utilisent souvent l'IAG se situent surtout aux niveaux moyen et élevé : sur 325, 132 (40,6 %) ont un engagement moyen, 165 (50,8 %) un engagement élevé, et 28 seulement (8,6 %) un engagement faible. Chez les utilisateurs occasionnels, la part d'engagement faible atteint 40,7 %. L'usage fréquent de l'outil semble plutôt aller avec un investissement soutenu dans les études.

**Tableau 7 :** Tests du khi-carré : fréquence d'usage de l'IAG et engagement académique

**Tests du khi-carré**

| | Valeur | ddl | Signification asymptotique (bilatérale) |
|---|---|---|---|
| Khi-carré de Pearson | 30,622[a] | 4 | ,000 |
| Rapport de vraisemblance | 24,480 | 4 | ,000 |
| Association linéaire par linéaire | 24,300 | 1 | ,000 |
| N d'observations valides | 400 | | |

a. 1 cellules (11,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,24.

Source : Enquête de terrain, mai 2026 (traitement SPSS)

Le khi-deux de Pearson indique une relation significative entre fréquence d'usage de l'IAG et engagement académique ($\chi^2 = 30,622$ ; ddl = 4 ; $p < 0,001$). La valeur obtenue dépasse nettement le seuil critique de 9,49 (ddl = 4 ; $\alpha = 0,05$), et l'hypothèse nulle d'indépendance est rejetée : le niveau d'engagement n'est pas le même selon que l'on utilise l'IAG rarement, moyennement ou souvent. Là encore, une seule case (11,1 %) présente un effectif théorique inférieur à 5 (minimum : 3,24), ce qui reste

dans la limite fixée par W. G. Cochran (1954, p. 420) et ne compromet pas l'interprétation.

**Tableau 8 :** Mesures symétriques : fréquence d'usage de l'IAG et engagement académique

**Mesures symétriques**

| | | Valeur | Signification approximative |
|---|---|---|---|
| Nominal par Nominal | Phi | ,277 | ,000 |
| | V de Cramer | ,196 | ,000 |
| N d'observations valides | | 400 | |

Source : Enquête de terrain, mai 2026 (traitement SPSS)

Le V de Cramér, égal à 0,196 ($p < 0,001$), confirme cette association. Selon les seuils de J. Cohen (1988, pp. 224-226) présentés dans la méthode d'analyse, 0,196 se situe entre un effet faible et un effet moyen, plus près du second que du premier. La fréquence d'usage de l'IAG est donc associée à l'engagement des étudiants, mais une bonne partie de ce qui fait varier l'engagement se trouve ailleurs, dans des facteurs que notre questionnaire ne mesurait pas.

## 2.4. Autonomie cognitive et engagement académique

**Tableau 9 :** Tableau croisé : niveau d'autonomie cognitive et niveau d'engagement académique

**Tableau croisé Niveau d'autonomie cognitive * Niveau d'engagement académique**

| | | | Niveau d'engagement académique | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Faible | Moyen | Élevé | Total |
| Niveau d'autonomie cognitive | Faible | Effectif | 24 | 21 | 10 | 55 |
| | | % dans Niveau d'autonomie cognitive | 43,6% | 38,2% | 18,2% | 100,0% |
| | Moyen | Effectif | 18 | 92 | 70 | 180 |
| | | % dans Niveau d'autonomie cognitive | 10,0% | 51,1% | 38,9% | 100,0% |
| | Élevé | Effectif | 6 | 52 | 107 | 165 |
| | | % dans Niveau d'autonomie cognitive | 3,6% | 31,5% | 64,8% | 100,0% |
| Total | | Effectif | 48 | 165 | 187 | 400 |
| | | % dans Niveau d'autonomie cognitive | 12,0% | 41,3% | 46,8% | 100,0% |

Source : Enquête de terrain, mai 2026 (traitement SPSS)

Le lien entre autonomie cognitive et engagement apparaît plus nettement encore. Parmi les 165 étudiants très autonomes, 107 (64,8 %) ont un engagement élevé et 6 seulement (3,6 %) un engagement faible. À l'autre extrémité, les étudiants peu autonomes se retrouvent plus souvent parmi les moins engagés (24 sur 55, soit 43,6 %). Plus l'autonomie cognitive est forte, plus l'engagement tend à l'être aussi.

**Tableau 10 :** Tests du khi-carré : autonomie cognitive et engagement académique

**Tests du khi-carré**

| | Valeur | ddl | Signification asymptotique (bilatérale) |
|---|---|---|---|
| Khi-carré de Pearson | 87,792[a] | 4 | ,000 |
| Rapport de vraisemblance | 74,642 | 4 | ,000 |
| Association linéaire par linéaire | 66,388 | 1 | ,000 |
| N d'observations valides | 400 | | |

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 6,60.

Source : Enquête de terrain, mai 2026 (traitement SPSS)

Le test confirme une relation significative entre autonomie cognitive et engagement académique ($\chi^2 = 87{,}792$ ; ddl = 4 ; $p < 0{,}001$), bien au-delà de la valeur critique de 9,49 (ddl = 4 ; $\alpha = 0{,}05$). Aucune case ne présente un effectif théorique inférieur à 5 (minimum : 6,60). L'hypothèse nulle d'indépendance est rejetée : le niveau d'engagement varie sensiblement selon le niveau d'autonomie, ce qui souligne le poids de cette dernière dans l'investissement des étudiants.

**Tableau 11 :** Mesures symétriques : autonomie cognitive et engagement académique

**Mesures symétriques**

| | | Valeur | Signification approximative |
|---|---|---|---|
| Nominal par Nominal | Phi | ,468 | ,000 |
| | V de Cramer | ,331 | ,000 |
| N d'observations valides | | 400 | |

Source : Enquête de terrain, mai 2026 (traitement SPSS)

Avec un V de Cramér de 0,331 ($p < 0{,}001$), cette relation est à la fois significative et d'intensité modérée, proche du seuil d'un effet fort ; c'est la plus forte des trois. Le tableau 9 le montrait déjà, puisque près des deux tiers des étudiants les plus autonomes (64,8 %) se classent dans le niveau d'engagement élevé, alors que chez les moins autonomes cette proportion tombe à moins d'un sur cinq (18,2 %). L'autonomie cognitive est donc associée à l'engagement, même si elle n'explique pas tout.

## 3. Discussion

Nous voulions savoir comment l'usage de l'IAG, l'autonomie cognitive et l'engagement académique s'articulent chez les étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody. Sur le principe, la réponse est assez nette : l'usage de l'IAG est significativement associé à l'autonomie cognitive comme à l'engagement. Elle l'est moins sur l'ampleur de ces liens, qui varie et invite à la prudence.

Premier constat : l'IAG est massivement utilisée. Avec 81,3 % d'utilisateurs fréquents, on ne peut plus la tenir pour un phénomène marginal ; elle fait désormais partie des ressources ordinaires du travail universitaire.

Ce résultat rejoint le constat de l'UNESCO (2023, p. 7) sur l'intégration rapide des outils génératifs dans l'apprentissage et la recherche, ainsi que les travaux qui décrivent la banalisation de ChatGPT dans l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de chercher des informations, de planifier son travail, de reformuler ou de rédiger (C. K. Lo *et al.*, 2024, p. 1 ; A. Stojanov *et al.*, 2024, p. 1). En Côte d'Ivoire, la même tendance avait été signalée par B. P. S. Akregbou (2025, p. 110) à partir d'une démarche qualitative, et nos chiffres viennent la confirmer de façon quantitative. Cette adoption rapide a sans doute plusieurs causes. Les effectifs des amphithéâtres, le manque d'ouvrages en bibliothèque et le calendrier serré des examens en font partie, à notre avis, et il est compréhensible qu'un étudiant dans ces conditions se tourne vers un outil gratuit et disponible à toute heure sur son téléphone.

Le deuxième point concerne l'autonomie cognitive. Le lien avec l'usage de l'IAG existe ($p = 0{,}001$) mais il est faible, avec un $V$ de Cramér de 0,158. On entend souvent dire, dans les couloirs comme dans les réunions pédagogiques, que ChatGPT rend les étudiants paresseux. Nos données ne vont pas dans ce sens, puisque 290 des 325 utilisateurs fréquents se situent aux niveaux moyen ou élevé d'autonomie. Cela va dans le sens de T. K. F. Chiu (2024, p. 2408), pour qui l'IA peut soutenir l'apprentissage autorégulé dès lors que l'étudiant reste actif dans le choix, l'évaluation et l'appropriation des informations. D. T. K. Ng *et al.* (2024, p. 1328) montrent de même que les dispositifs fondés sur l'IA générative peuvent stimuler la motivation et l'engagement comportemental, et que l'intensité des échanges avec l'outil est liée à l'autorégulation.

Il faut pourtant rester prudent dans l'interprétation, car un lien aussi faible veut dire que la fréquence d'usage de l'IAG ne compte que pour une petite part dans les différences d'autonomie entre étudiants. Celle-ci dépend sans doute beaucoup plus de leur esprit critique, de leurs habitudes de travail, de l'encadrement qu'ils reçoivent et de la relation qu'ils avaient déjà au savoir avant l'arrivée de ces outils. Il est utile de rappeler ici la notion de *cognitive offloading* proposée par E. F. Risko et S. J. Gilbert (2016, p. 676), selon laquelle nous avons tendance à confier certaines opérations mentales à des supports extérieurs pour nous épargner un effort. Avec l'IAG, ce mécanisme peut jouer dans les deux sens, puisque l'étudiant peut s'en servir pour réfléchir mieux ou pour ne plus réfléchir du tout. M. Gerlich (2025, p. 24) et C. Zhai *et al.* (2024, p. 15) ont d'ailleurs observé que, lorsque l'usage devient une dépendance, la pensée critique et le raisonnement analytique reculent. Notre enquête ne permet pas d'écarter ce risque. Elle montre simplement que, chez les étudiants de l'UFR SHS que nous avons interrogés, utiliser souvent l'IAG ne s'accompagne pas d'une baisse visible de l'autonomie cognitive.

Pour l'engagement académique, le constat est assez proche. Sur les 325 utilisateurs fréquents, 165 ont un engagement élevé et 132 un engagement moyen (tableau 6). On peut le comprendre si l'on pense aux usages que les étudiants déclarent, comme chercher une information, se faire réexpliquer une notion, préparer un devoir ou organiser ses révisions, qui sont autant d'activités liées au travail universitaire. Nos résultats concordent avec ceux de D. T. K. Ng *et al.* (2024, p. 1328) et de E. Youssef *et al.* (2024, p. 1), qui relèvent chez des étudiants universitaires un lien positif entre usage de ChatGPT et engagement, ainsi qu'avec la méta-analyse de Q. Xia *et al.* (2025, p. 1) sur les effets positifs de l'IAG sur la motivation et l'engagement. Ils sont aussi compatibles avec la synthèse de C. K. Lo *et al.* (2024, p. 1). Nous faisons l'hypothèse, que nos données ne permettent pas encore de vérifier, que ces effets favorables concernent surtout les étudiants qui utilisent l'outil pour accompagner leur propre travail et non pour le faire à leur place.

Ici encore, la relation reste faible à modérée. L'engagement académique ne s'explique pas par le seul recours à l'IAG. J. A. Fredricks *et al.* (2004, p. 60) l'ont montré : c'est un construit à plusieurs dimensions, comportementale, affective et cognitive, qui dépend de nombreux facteurs comme l'intérêt pour les études, le climat pédagogique, le sentiment de compétence, le soutien social ou la qualité des échanges avec les enseignants. L'IAG peut faciliter les choses ; elle n'agit pas seule. On ne peut pas non plus exclure une relation inverse : ce seraient les étudiants déjà engagés qui utiliseraient davantage l'IAG, justement parce qu'ils cherchent à mieux apprendre. L'outil serait alors moins la cause de l'engagement qu'une ressource privilégiée par des étudiants déjà investis. Seule une étude longitudinale permettrait de trancher.

Le résultat le plus solide concerne le lien entre autonomie cognitive et engagement académique, à la fois significatif et d'intensité modérée. Il est compatible avec certaines propositions de la théorie de l'autodétermination (E. L. Deci et R. M. Ryan, 2000, p. 227) : quand le besoin d'autonomie est satisfait, la motivation est de meilleure qualité et l'engagement plus fort. Il s'accorde aussi avec H. Holec (1981, p. 3) et D. Little (1991, p. 4), qui voient dans l'autonomie de l'apprenant la capacité de conduire son activité cognitive, de juger de façon critique et d'agir avec réflexion. Chez nos répondants, ce sont bien les plus autonomes que l'on retrouve le plus souvent parmi les plus engagés. S'investir dans ses études n'est donc pas seulement affaire d'obligation ou de conformité ; cela suppose aussi de faire sien le travail intellectuel (J. Reeve et C.-M. Tseng, 2011, p. 258).

Une interprétation possible est que les conséquences pédagogiques de l'IAG dépendent des pratiques d'utilisation et des ressources cognitives des étudiants. Cette proposition demeure toutefois théorique : notre enquête ne

mesure pas d'effet modérateur, de médiation ou d'évolution dans le temps. Les résultats permettent seulement de constater que les associations avec la fréquence d'usage sont plus faibles que celle observée entre autonomie cognitive et engagement académique. Des analyses portant sur la vérification des réponses, la délégation des tâches et les usages d'apprentissage permettraient d'éprouver cette interprétation.

Si cette interprétation est juste, l'étude des effets de l'IAG à l'université doit prendre en compte en même temps les possibilités de l'outil, les dispositions de l'étudiant et le cadre pédagogique où il évolue. Pour cela, la théorie de l'autodétermination nous semble bien adaptée (N. Annamalai et M. Nasor, 2025, p. 3 ; T. K. F. Chiu, 2024, p. 2402), parce qu'elle conduit à se demander si l'IAG répond aux besoins psychologiques fondamentaux de l'étudiant ou si elle les fragilise, et pas seulement si elle lui fait gagner du temps. Dans ce schéma, l'autonomie cognitive occupe une place centrale, puisque c'est en grande partie d'elle que dépend la direction que prendra l'usage de l'outil, vers plus d'engagement ou vers plus de dépendance. Les recherches futures gagneraient donc à s'intéresser à la qualité de l'activité cognitive des étudiants plutôt qu'à la seule fréquence de leurs usages.

Ces résultats ont toutefois leurs limites, qu'il faut dire clairement. L'échantillonnage par convenance, d'abord, restreint la généralisation statistique (I. Etikan *et al.*, 2016, p. 2). Nos données décrivent un groupe précis d'étudiants de l'UFR SHS ; on ne peut pas les étendre sans précaution à l'ensemble de l'Université Félix Houphouët-Boigny, encore moins à tout l'enseignement supérieur ivoirien. Il faut aussi rappeler que toutes nos données sont déclaratives. Rien ne garantit qu'un étudiant ait répondu en toute franchise sur la part de ses devoirs rédigée par ChatGPT, surtout en sachant que l'enquête était menée par des membres de sa propre université. Par ailleurs, le questionnaire a été rempli une seule fois. Nous ne pouvons donc pas dire si c'est l'usage de l'IAG qui favorise l'engagement, si c'est l'inverse, ou si un troisième facteur agit sur les deux. Les chiffres montrent des liens, pas des causes.

S'y ajoute une limite d'ordre conceptuel. La fréquence d'usage, si importante soit-elle, ne dit rien de la qualité de cet usage. Deux étudiants peuvent utiliser l'IAG tout aussi souvent, l'un pour mieux comprendre, l'autre pour s'épargner l'effort de réfléchir (A. Stojanov *et al.*, 2024, p. 1). Cette différence pèse lourd dans l'interprétation. Par ailleurs, même si notre opérationnalisation incluait les motifs d'utilisation, l'intensité du recours et la vérification des informations, seule la fréquence a été retenue dans les analyses inférentielles présentées ici. Une suite possible serait de mener des entretiens avec quelques-uns des étudiants interrogés. Il serait par exemple intéressant de leur demander de montrer, sur leur téléphone, les dernières

questions posées à ChatGPT, et de discuter avec eux de ce qu'ils ont fait des réponses.

Ce travail garde malgré tout son utilité. Il fournit d'abord des chiffres sur une question qui, en Côte d'Ivoire, a surtout été abordée jusqu'ici de façon qualitative. Pour les enseignants, il montre que le débat sur l'IA à l'université ne peut pas se résumer à la lutte contre la fraude ou à une question d'équipement, et qu'il faut apprendre aux étudiants à se servir de ces outils avec esprit critique et en restant maîtres de leur travail (UNESCO, 2023, p. 38). Pour l'institution, enfin, il devient urgent de revoir l'accompagnement des étudiants et la manière de les évaluer, sans quoi certains devoirs pourraient perdre une bonne partie de leur valeur formatrice (B. P. S. Akregbou, 2025, p. 108).

Dans cet échantillon composé exclusivement d'étudiants ayant déjà utilisé l'IAG, les associations observées avec l'autonomie cognitive et l'engagement académique sont statistiquement significatives, mais de taille limitée. L'autonomie cognitive présente l'association la plus marquée avec l'engagement. Les trois hypothèses spécifiques sont soutenues par les analyses bivariées, sans que celles-ci permettent de conclure à un effet de l'IAG. La généralisation des résultats reste limitée par le recrutement de convenance et le caractère déclaratif des mesures.

## Conclusion

Cet article est parti d'une observation simple faite dans nos salles de cours, à savoir que de plus en plus d'étudiants utilisent ChatGPT et des outils semblables pour leurs travaux. Nous avons voulu vérifier, chez des étudiants de l'UFR SHS de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody, si cet usage avait un rapport avec leur autonomie cognitive et leur engagement académique, en prenant comme cadre la théorie de l'autodétermination de E. L. Deci et R. M. Ryan (2000, p. 227).

Les résultats mettent en évidence trois associations statistiquement significatives : entre la fréquence d'utilisation de l'IAG et l'autonomie cognitive, entre cette fréquence et l'engagement académique, puis entre autonomie cognitive et engagement académique. Les hypothèses associatives formulées sont ainsi soutenues dans l'échantillon étudié. En revanche, le devis transversal ne permet ni de déterminer le sens des relations ni d'affirmer que l'IAG améliore l'autonomie ou l'engagement. Les conditions pédagogiques d'un usage favorable demeurent une question de recherche ouverte.

Il faut cependant noter que ces liens n'ont pas la même force. C'est entre l'autonomie cognitive et l'engagement que la relation est la plus nette ($V = 0{,}331$), alors que les liens avec la fréquence d'usage de l'IAG sont plus faibles ($V = 0{,}158$ et $V = 0{,}196$). Le comportement des étudiants à

l'université ne s'explique donc pas par leur seul usage de l'IAG, et bien d'autres éléments entrent en jeu, qu'il s'agisse de leur profil personnel, de la manière dont les cours sont organisés ou du contexte de l'établissement. Utiliser l'IAG ne suffit pas pour mieux apprendre, mais cela peut y aider quand l'étudiant s'en sert avec discernement.

L'IAG est aujourd'hui bien installée dans la vie universitaire de nos étudiants et il serait illusoire de vouloir revenir en arrière. Ce qu'il faut maintenant, c'est que les enseignants et l'institution réfléchissent ensemble à la place qu'ils veulent lui donner dans les cours et les évaluations, de façon à ce qu'elle serve la formation des étudiants plutôt que de s'y substituer.

**Conflit d'intérêts :** Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

**Disponibilité des données :** Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

**Déclaration de financement :** Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

**References:**

1. Akregbou, B. P. S. (2025). Intégration de l'intelligence artificielle générative dans les universités publiques de Côte d'Ivoire : réalités, risques et opportunités. Revue Belge, 11(130), 91–112. https://doi.org/10.5281/zenodo.17290967
2. Annamalai, N., & Nasor, M. (2025). Exploring ChatGPT in education: Unveiling learners' experiences through the lens of self-determination theory. Smart Learning Environments, 12, Article 59. https://doi.org/10.1186/s40561-025-00393-2
3. Astin A. W., 1984, « Student involvement: A developmental theory for higher education », *Journal of College Student Personnel*, vol. 25, n° 4, pp. 297-308.
4. Chiu, T. K. F. (2024). A classification tool to foster self-regulated learning with generative artificial intelligence by applying self-determination theory: A case of ChatGPT. Educational Technology Research and Development, 72, 2401–2416. https://doi.org/10.1007/s11423-024-10366-w
5. Cochran W. G., 1954, « Some methods for strengthening the common $\chi^2$ tests », *Biometrics*, vol. 10, n° 4, pp. 417-451. DOI : https://doi.org/10.2307/3001616
6. Cohen J., 1988, *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2e édition, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.

7. Deci E. L. et Ryan R. M., 2000, « The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, vol. 11, n° 4, pp. 227-268. DOI : https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
8. Etikan I., Musa S. A. et Alkassim R. S., 2016, « Comparison of convenience sampling and purposive sampling », *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, vol. 5, n° 1, pp. 1-4. DOI : https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11
9. Fredricks J. A., Blumenfeld P. C. et PARIS A. H., 2004, « School engagement: Potential of the concept, state of the evidence », *Review of Educational Research*, vol. 74, n° 1, pp. 59-109. DOI : https://doi.org/10.3102/00346543074001059
10. Gerlich M., 2025, « AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking », *Societies*, vol. 15, n° 1, article n° 6. DOI : https://doi.org/10.3390/soc15010006
11. Holec H., 1981, *Autonomy and foreign language learning*, Oxford, Pergamon Press.
12. Kuh G. D., 2009, « What student affairs professionals need to know about student engagement », *Journal of College Student Development*, vol. 50, n° 6, pp. 683-706. DOI : https://doi.org/10.1353/csd.0.0099
13. Little D., 1991, *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*, Dublin, Authentik.
14. Lo C. K., Hew K. F. et Jong M. S.-Y., 2024, « The influence of ChatGPT on student engagement: A systematic review and future research agenda », *Computers & Education*, vol. 219, article n° 105100. DOI : https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105100
15. Ng D. T. K., Tan C. W. et Leung J. K. L., 2024, « Empowering student self-regulated learning and science education through ChatGPT: A pioneering pilot study », *British Journal of Educational Technology*, vol. 55, n° 4, pp. 1328-1353. DOI : https://doi.org/10.1111/bjet.13454
16. Reeve J. et Tseng C.-M., 2011, « Agency as a fourth aspect of students’ engagement during learning activities », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 36, n° 4, pp. 257-267. DOI : https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
17. Risko E. F. et Gilbert S. J., 2016, « Cognitive offloading », *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 20, n° 9, pp. 676-688. DOI : https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002
18. Schaufeli W. B., Martínez I. M., Pinto A. M., Salanova M. et Bakker A. B., 2002, « Burnout and engagement in university students: A cross-national study », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol.

33, n° 5, pp. 464-481. DOI : https://doi.org/10.1177/0022022102033005003

19. Stojanov A., Liu Q. et Koh J. H. L., 2024, « University students' self-reported reliance on ChatGPT for learning: A latent profile analysis », *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 6, article n° 100243.
20. Strunk V. A. et Willis J. E., III, 2025, « Generative artificial intelligence and education: A brief ethical reflection on autonomy », *EDUCAUSE Review*, 13 janvier 2025, [en ligne]. URL : https://er.educause.edu/articles/2025/1/generative-artificial-intelligence-and-education-a-brief-ethical-reflection-on-autonomy
21. UNESCO, 2023, *Guidance for generative AI in education and research*, Paris, UNESCO. DOI : https://doi.org/10.54675/EWZM9535
22. Xia Q., Li W., Yang Y., Weng X. et Chiu T. K. F., 2025, « A systematic review and meta-analysis of the effectiveness of generative artificial intelligence (GenAI) on students' motivation and engagement », *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 9, article n° 100455. DOI : https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100455
23. Youssef E., Medhat M., Abdellatif S. et Al Malek M., 2024, « Examining the effect of ChatGPT usage on students' academic learning and achievement: A survey-based study in Ajman, UAE », *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 7, article n° 100316. DOI : https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100316
24. Zhai C., Wibowo S. et Li L. D., 2024, « The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review », *Smart Learning Environments*, vol. 11, n° 1, article n° 28. DOI : https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7
25. Zimmerman B. J., 2002, « Becoming a self-regulated learner: An overview », *Theory Into Practice*, vol. 41, n° 2, pp. 64-70. DOI : https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2