

Louvain School of Management

L'intégration de l'intelligence artificielle générative par les enseignants universitaires

Mécanismes d'adoption, tensions identitaires et perspectives de réhumanisation

Auteur : Nissrob Avak

Promotrice : Evelyne Léonard

Année académique 2025.-2026.

Travail de fin d'études (TFE) en vue d'obtenir le titre de Master
60 en Sciences de gestion (GEST2M1)

Horaire de jour

DECLARATION

The declaration below is **mandatory and must appear on the first page (after the front page) of your master's thesis.**

STATEMENTS ON YOUR USE OF GENERATIVE AI

Confirm the following statements:

Statements on responsible use of generative AI	Your answer
The content of my/our master's thesis is my/our original input, even if I/we used generative AI to help prepare it.	☒ Yes ☐ No
I/we master the theories, tools and methods that I/we use for the thesis.	☒ Yes ☐ No
I/we verified that the output presented in the thesis is accurate and valid, and that it contains no hallucination, no false reference, etc.	☒ Yes ☐ No
I/we acknowledge that I/we master the final output and that I am/we are able to explain it and answer questions about it.	☒ Yes ☐ No
I/we made sure not to provide generative AI tools with access to confidential data or information	☒ Yes ☐ No

SIGNATURE

Sign your declaration:

Author last name, first name(s)	Date	Signature
¹ Nissrob Avak	26/05/2026	

Remerciements

Pour commencer, je souhaite remercier chaleureusement ma promotrice Madame Evelyne Léonard, pour la qualité de son encadrement. Je la remercie tout particulièrement pour ses précieux conseils, sa disponibilité et sa sincérité, qui ont été essentiels dans l'aboutissement de ma réflexion.

Mes remerciements s'adressent également aux professeurs de la Louvain School of Management qui ont accepté de me consacrer du temps pour participer à mes entretiens. Leurs témoignages riches et leur ouverture d'esprit m'ont été d'une aide inestimable pour mener à bien ma recherche qualitative.

Je souhaite exprimer ma profonde reconnaissance envers ma famille, et plus particulièrement mon père, ma mère, mes sœurs et mon frère, pour leur soutien, leurs encouragements et leur bienveillance tout au long de mes études.

Mes pensées vont également à mes amis, qui ont toujours été présents à mes côtés pour me soutenir et m'accompagner dans la réalisation de ce projet.

Enfin, ma foi ayant une part importante dans ma vie, je tiens à rendre grâce à mon Seigneur et mon Dieu, Créateur de toute chose et par qui tout est fait, pour la force et la persévérance qu'Il m'a accordées pour mener ce travail à son terme.

Résumé

L'intégration de l'intelligence artificielle générative dans les auditorios soulève aujourd'hui des questions fondamentales sur la nature de l'enseignement supérieur. Si de nombreuses études se sont rapidement penchées sur la manière dont les étudiants s'approprient ces outils, ce travail prend le parti d'observer l'autre côté de l'auditoire : les professeurs, qui doivent faire face à des machines capables de produire du contenu.

Pour répondre à cette question, nous avons mené une recherche qualitative basée sur des entretiens semi-directifs auprès de quatre professeurs de la Louvain School of Management. Pour donner du sens et analyser ces témoignages recueillis, nous les avons croisés avec trois grilles de lecture : le connectivisme pour comprendre cette nouvelle forme d'apprentissage en réseau, le modèle UTAUT pour analyser les mécanismes d'adoption de l'outil, et la théorie de l'identité professionnelle pour faire ressortir les éventuels conflits internes.

Ce qui ressort de notre terrain va souvent à l'encontre des attentes théoriques. Les professeurs ne sont nullement imposés d'utiliser la technologie par la direction de l'université, l'utilisation de l'IA est un choix personnel des professeurs, principalement motivés par la curiosité et l'envie de gagner du temps. Un autre point contraire aux prédictions du modèle classique : l'âge n'est absolument pas un obstacle. Au contraire, les enseignants les plus expérimentés s'appuient sur leur maturité pour utiliser ces outils avec beaucoup de recul et de stratégie. Finalement, le principal frein à l'adoption n'est pas technique, mais bien éthique, les professeurs se montrant particulièrement soucieux de la confidentialité des données et du respect de la propriété intellectuelle.

Sur le plan pédagogique, l'enseignant délaisse son rôle traditionnel de transmetteur de savoirs pour endosser celui de guide et de facilitateur. Ce changement n'a pas émergé avec l'IA, mais a commencé à l'ère d'internet, où le savoir a commencé à se décentraliser hors des personnes, selon les professeurs. L'outil l'oblige à se réinventer, ce qui nécessite des modifications concernant les méthodes d'évaluation. Face à la facilité de la triche assistée par l'IA et à l'inefficacité des logiciels de détection, les enseignants réagissent en abandonnant les travaux de synthèse à domicile au profit d'un retour aux examens oraux et aux cas pratiques en classe.

Pour conclure, le principal constat de ce travail va à l'encontre des craintes habituelles. Contre toute attente, l'intelligence artificielle donne en réalité un espoir de réhumaniser les auditorios. En laissant à la machine le soin de gérer les tâches mécaniques, répétitives et théoriques, le professeur récupère du temps pour les élèves. Il peut ainsi se consacrer pleinement à l'essence de son métier : l'interaction humaine, le débat et le développement de l'esprit critique.

Table des matières

Introduction	1
Problématique.....	1
Intégrité académique et assistance technologique par l'IA.....	3
1. Cadre théorique	5
1.1 La nouvelle manière d'apprendre : le connectivisme.....	5
1.1.1 L'enseignant comme facilitateur.....	6
1.1.2 Le risque de l'inaction technologique.....	6
1.2 Pourquoi adopter l'IA ? (Modèle UTAUT).....	7
1.2.1 Analyse de l'acceptation par les professeurs : UTAUT	8
1.2.2 L'évolution vers l'UTAUT2	9
1.3. L'être humain avant la profession d'enseignant.....	10
1.4 Formation, éthique et littératie	12
1.5 Limites des modèles théoriques	13
1.6 Conclusion du cadre théorique	14
2. Méthodologie	15
2.1 Objectifs de la recherche et questions de recherche.....	15
2.2 Approche de l'étude : approche qualitative.....	16
2.3 Récolte des données et sélection des répondants	17
2.4 L'instrument de collecte	19
2.5 Procédure d'analyse des données.....	19
3. Présentation et interprétation des résultats	21
3.1 L'évolution de la posture pédagogique.....	22
3.2. Usages concrets de l'IA dans la pratique enseignante	25
3.2.1 Les mécanismes d'adoption de la technologie.....	25
3.3 Tensions et identité professionnelle des professeurs.....	28
3.4 Conséquences pratiques	29
3.5 Les limites de la recherche	32
3.6 Discussion finale et recommandations.....	33
3.6.1 Recommandations	33
3.6.2 Pistes pour de futures recherches	34
4. Conclusion.....	34
Bibliographie.....	36

Titre des tableaux, graphiques et figures

Figures

Figure 1. Modèle de recherche de la Théorie Unifiée de l'Acceptation et de l'Utilisation de la Technologie (UTAUT)p. 8

Figure 2. Modèle IBM + SDT (Adapté de Y. Lan, 2024) p. 11

Tableaux

Tableau 1. Synthèse des cadres théoriques (Dimension principale et Postulat principal) p. 15

Tableau 2. Grille d'analyse (Thèmes, Sous-thèmes et Informations recherchées dans les retranscriptions)p. 21

Tableau 3. Synthèse des avis et témoignages issus du terrain par thèmes d'analysep. 31

Introduction

L'évolution technologique actuelle, marquée par l'omniprésence de l'intelligence artificielle, ne laisse aucun domaine indemne. Le secteur de l'enseignement supérieur se trouve ainsi en première ligne, obligé d'adapter ses pratiques pour maintenir sa pertinence et assurer une continuité pédagogique cohérente. Cette recherche s'ancre dans un cadre qui se trouve au cœur de l'actualité, comme en témoigne l'annonce du projet Piccolo de l'UCLouvain (UCLouvain, 2024). Cette initiative, qui vise à déployer une IA basée sur le modèle Mistral AI, témoigne de la volonté de l'université de concilier innovation technique et exigences éthiques. C'est dans ce contexte changeant que ce travail cherche à comprendre les transformations que connaît le métier d'enseignant dans le supérieur à travers une approche qualitative centrée sur le vécu et l'expérience des enseignants concernés.

Ce travail s'articule autour de trois étapes. Nous commencerons par explorer la littérature théorique pour bien saisir l'impact de l'intelligence artificielle sur l'enseignement universitaire. Ensuite, nous détaillerons notre enquête qualitative de terrain, en expliquant la façon dont nous avons sélectionné et interrogé nos participants. Enfin, la dernière partie sera dédiée à l'analyse et à la discussion des témoignages des professeurs, avant de dresser un bilan général pour clôturer ce travail.

Problématique

Le passage de l'intelligence artificielle du stade de nouveauté technologique à celui d'assistant quotidien s'est fait en un temps record (Fitch, 2025). Avec l'usage grandissant des outils tels que ChatGPT, Copilot ou Gemini, c'est tout notre rapport à la connaissance et à la production de l'information qui se trouve modifié. Face à ces nouvelles habitudes désormais bien ancrées dans la société, le secteur de l'enseignement supérieur fait face à un besoin urgent de repenser son modèle éducatif.

Au cœur de cette transformation, l'enseignement supérieur se trouve donc en première ligne. Si la littérature s'est rapidement penchée sur l'impact de ces outils sur les apprentissages des étudiants, celui sur l'enseignant reste, à contrario, moins exploré (Mah et Groß, 2024).

Son impact entraîne des conséquences aussi bien sur le plan social que technique (Schmidt, 2025). Cela nous place dans un contexte où nous devons nous regarder dans un miroir et **nous** poser les bonnes questions : « nos méthodes actuelles seront-elles encore viables pour l'avenir ? ». Ce futur lointain est désormais à notre porte et rester passif risque de bloquer le progrès. Bien que cet outil permette des avancées positives, aussi bien chez les étudiants que chez les enseignants (comme la personnalisation des évaluations, la synthèse ou la traduction), il apporte également son lot de questions, particulièrement dans le domaine de l'apprentissage. Tout cela touche directement au cœur même de la définition d'enseigner. Ces derniers sont partagés entre garder les valeurs humaines et le besoin d'innover pour ne pas bloquer les étudiants dans le monde du travail (Lan, 2024).

Cela justifie l'adoption de cadres théoriques capables d'expliquer la complexité de ce sujet. Pour cela, nous ferons appel à plusieurs théories. Nous aborderons d'abord la problématique sous un angle global avant de resserrer progressivement sur des aspects plus précis. En prenant une vue panoramique, nous verrons l'évolution de l'apprentissage : à travers le connectivisme de Siemens (2005), nous analyserons « comment » le savoir se construit désormais en réseau, qui intègre désormais des entités non humaines comme l'IA dans le processus cognitif.

Ensuite, nous détaillerons pourquoi les enseignants adoptent un outil ou non. Le modèle UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology), développé par Venkatesh et al. (2003), sera la base théorique que nous emploierons pour comprendre les mécanismes positifs et négatifs qui sont pris en compte lors de l'adoption d'une technologie.

Enfin, nous réduirons le champ de vision en nous concentrant sur l'aspect qui privilégie une dimension plus humaine du professeur : sur les motivations et l'identité enseignante, nous mobiliserons les théories de la motivation et de l'identité professionnelle pour comprendre comment les enseignants naviguent dans ces changements, redéfinissant leur rôle de simple transmetteur de savoir à celui de "navigateur" ou de "collaborateur" (Lan, 2024, p. 11).

Intégrité académique et assistance technologique par l'IA

Étant donné la nature de ce travail, qui interroge l'intégration de l'IA au sein de l'université, il nous a semblé important de consacrer un point spécifique aux outils utilisés et à la manière dont ils ont été utilisés dans le cadre de notre recherche. Cela a pour objectif de distinguer clairement le travail personnel des apports extérieurs.

Premièrement, les intelligences artificielles mobilisées ont été en grande partie NotebookLM et, de manière plus occasionnelle, Gemini. Le choix de NotebookLM a été motivé par la volonté d'obtenir des réponses basées exclusivement sur les sources que nous lui avons fournies, limitant ainsi le risque d'hallucinations dont les IA génératives peuvent parfois faire preuve. L'outil de Google permet également, sous forme de repère chiffré, de retrouver et de renvoyer à l'endroit exact où l'information a été prise. Cette fonctionnalité a été le facteur clé lors du choix du logiciel.

L'IA a notamment été utilisée pour retranscrire les audios de nos entretiens et les anonymiser, ce qui a représenté un gain de temps précieux pour la finalisation de ce travail. Bien évidemment, une relecture personnelle minutieuse a été effectuée afin de garantir la parfaite fiabilité des données transcrites. Toujours dans un objectif de gain de temps, l'IA a fait office d'assistant de recherche documentaire lorsque nous devons retrouver rapidement une information chez un auteur. Des requêtes (*prompts*) de ce style ont été utilisées : « *Peux-tu trouver l'auteur et la partie qui donne un contre-exemple quant à l'idée de X ?* ». L'outil a également permis de reformuler certains aspects de notre texte afin de gagner en clarté, à travers des commandes telles que : « *Voici mon idée de base, est-ce clair ? Peux-tu me fournir plusieurs propositions de reformulation sans en changer le fond ?* ».

L'IA a servi de débateur venant confronter nos réflexions. Elle a joué le rôle d'un véritable partenaire de débat, ce qui a permis de mettre en évidence certaines nuances qui nous avaient initialement échappé. Chaque proposition de reformulation, de structure ou chaque contre-argument généré par l'IA a été systématiquement soumis à notre propre filtre critique et a également été vérifiée. La démarche empirique, l'interprétation des entretiens (selon la démarche compréhensive) et la création de la grille d'analyse sont restées un travail exclusivement humain. L'IA a été traitée comme un outil de questionnement et non comme une source de vérité absolue, garantissant ainsi le respect de l'intégrité académique et de la propriété intellectuelle

En guise de bilan, notre propre utilisation de l'IA fait directement écho aux résultats de notre recherche de terrain. D'un côté, la technologie a tenu ses promesses en termes d'attente de performance (Venkatesh et al., 2003) en nous offrant un gain de temps inestimable, notamment pour la retranscription et la mise en forme. De l'autre côté, cette expérience nous a prouvé que la machine ne se substitue pas à l'effort intellectuel. Face au risque d'« illusion de compréhension » évoqué par les professeurs interrogés dans notre étude, nous avons pu constater qu'une solide littératie numérique est indispensable pour formuler les bonnes requêtes et déceler les limites de l'outil. En définitive, l'IA s'est avérée être un excellent collaborateur, mais conformément aux exigences universitaires, nous sommes restés le maître d'ouvrage de cette recherche.

1. Cadre théorique

1.1 La nouvelle manière d'apprendre : le connectivisme

Le behaviorisme, le constructivisme et le cognitivisme, tous formulés au siècle dernier, ont essayé d'expliquer comment les individus acquièrent de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences. Cependant, Siemens (2005) nous dévoile qu'ils représentent deux problèmes qu'il est important de noter. Dans un premier lieu, lors de leur développement, la technologie n'avait pas un impact majeur sur l'apprentissage. Dans un second lieu, selon cette approche traditionnelle, l'apprentissage serait un processus purement interne par rapport à l'individu. C'est dans ce contexte que Siemens (2005) nous explique l'importance de changer de paradigme. Il avance que ces cadres sont devenus insuffisants pour décrire l'apprentissage à une époque où la technologie accélère l'accès à l'information et où le savoir peut donc résider en dehors de l'individu, comme par exemple dans une base de données. Ceci marque une rupture avec les théories classiques.

En découvrant un fort point commun entre les résultats de son étude et le connectivisme, Lee et al. (2024) prédisent un regain d'intérêt pour cette théorie à l'ère de l'intelligence artificielle. Nous pensons qu'il a vu juste. La question n'est plus « *est-ce que l'IA impacte le domaine de l'enseignement* » mais plutôt comment le cadre de l'apprentissage doit être repensé face à l'intelligence artificielle et à la rapidité de l'évolution de celle-ci. Donc, nous estimons pertinente la théorie du connectivisme qui fournit la lentille théorique pour comprendre la redéfinition du rôle de l'enseignant universitaire.

Cette théorie décrit l'apprentissage comme un réseau qui est marqué par la formation de nœuds (qui peuvent être une personne, des livres, un data center et, dans notre contexte, il peut également être l'intelligence artificielle). Et le fait d'apprendre revient à former des connexions entre les différents nœuds (Siemens, 2005). La formation de liens entre les points est, selon lui, la chose la plus importante : il utilise l'exemple du tuyau qu'il annonce comme étant plus important que ce qu'il contient.

Il nous rapporte également un problème actuel : l'obsolescence croissante du savoir. En d'autres termes, à une époque, la durée de vie de la connaissance se mesurait en décennies ; dans de nombreux domaines, ce temps a été réduit. Elle se compte aujourd'hui en mois et en années en raison de sa rapidité. C'est pourquoi, selon lui, tout mémoriser n'est plus pertinent, il faut savoir où trouver l'information au bon moment. De ce fait, il annonce que la capacité de savoir plus

est devenue plus critique que l'état actuel du savoir. Cette dynamique vise finalement à garantir que l'information connectée reste toujours vraie au moment de son utilisation (Siemens, 2005).

1.1.1 L'enseignant comme facilitateur

Le connectivisme permet de mieux comprendre le changement du rôle du corps professoral, lequel est actuellement devenu inévitable pour assurer l'efficacité de l'enseignement. Comprendre cette transformation est un point crucial comme l'indique Thurzo (2023, cité dans Lee, 2024) qui décrit l'IA comme étant la cause du changement de paradigme et affirme que les pratiques pédagogiques doivent être mises à jour.

Le connectivisme prédit un glissement vers un apprentissage qui est centré sur l'autoguidage. Il éloigne l'enseignant de son modèle traditionnel centré sur sa classe pour se concentrer sur l'accompagnement dans l'environnement numérique. Les professeurs sont ainsi appelés à devenir des nœuds ou des points de connexion pour les étudiants au sein du système d'enseignement supérieur. L'enseignant délaisse ainsi son statut de dispensateur de savoirs pour assumer une fonction d'accompagnateur dans le processus d'acquisition des compétences (Chounta, 2022, cité dans Lan, 2024). Selon Stephen Downes (2020, cité par Fitch, 2025), son rôle doit évoluer vers l'entretien du flux d'informations, une adaptation qui est nécessaire compte tenu des changements qui s'opèrent dans la manière dont les étudiants accèdent au savoir.

Schmidt (2025) et Mah et Groß (2024) précisent tous les deux que la littératie en IA (la capacité à bien comprendre l'IA et à l'utiliser de la bonne manière) est devenue un outil indispensable pour les étudiants à notre époque. Les professeurs sont donc centraux car, comme le rappelle Fitch (2025), ces derniers ont la charge de préparer les étudiants à avoir les outils nécessaires dans le monde du travail. De ce fait, ils sont au cœur de l'apprentissage des étudiants et ont un impact sur l'adoption des technologies. Ils doivent les orienter vers un usage favorisant l'indépendance, le développement des aptitudes et le sentiment d'intégration, en veillant à ce que l'outil soutienne l'apprentissage au lieu de l'entraver (Chiu, 2024, cité dans Schmidt, 2025).

1.1.2 Le risque de l'inaction technologique

Dans le connectivisme, il y a une nécessité pour l'éducation d'adopter les transitions technologiques. Siemens (2005, p. 9) se montre critique envers le système éducatif, lui reprochant son manque de réactivité pour intégrer et valoriser l'influence des nouvelles technologies éducatives. Fitch va également dans ce sens et avertit qu'il ne faut absolument pas rester passif face aux avancées des outils, au risque de voir l'institution devenir moins

intéressante par rapport à des multinationales. Pourtant, dans les études de Mah et Groß (2024) et Lee et al. (2024), l'intégration de l'IA, dans la majorité des cas, ne fait pas l'unanimité auprès des professeurs. En effet, 73,1 % des enseignants participants expriment un scepticisme sur ce sujet (Reina Marín, 2025). Côté étudiant, il y a un plus grand enthousiasme car, selon l'étude d'Al Tkhayneh (2023), 73,91 % des étudiants de son échantillon pensent que l'IA peut être bénéfique quant à l'apprentissage. Il y a donc un décalage entre ce que pensent les étudiants et les enseignants.

C'est dans cette logique que N. Mellor (2024, cité par Schmidt et al., 2025) insiste sur le besoin d'une restructuration du système éducatif qu'il juge primordiale pour préparer les futurs diplômés au monde du travail.

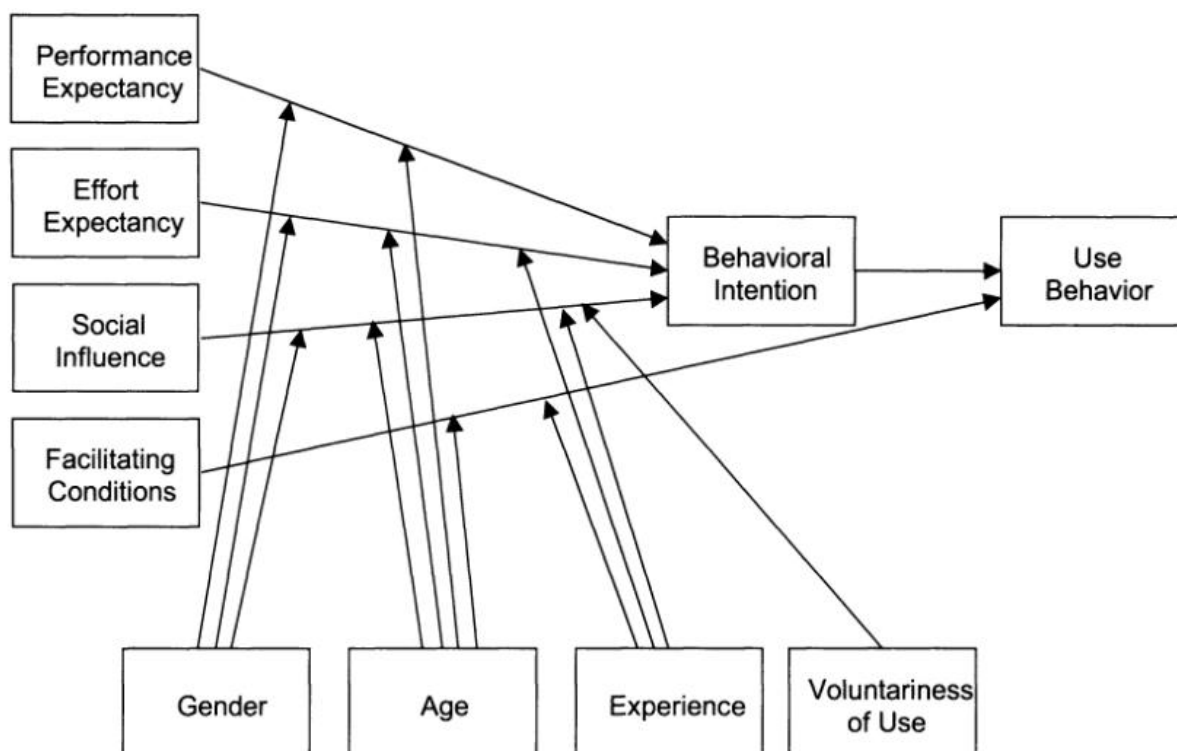
Cependant, il est important de noter que Schmidt (2025) souligne plusieurs de ces défis, notamment le fait qu'un usage excessif peut fausser l'acquisition des savoirs en donnant aux apprenants l'illusion de maîtriser un sujet. Par ailleurs, il ajoute que l'IA brouille la distinction entre la performance des étudiants assidus et celle des négligents, ce qui rend le système de cotation compliqué. Khlaif et al. (2024) rappellent donc que les conditions facilitatrices comme, par exemple, des formations sont obligatoires pour l'adoption efficace de ces outils.

Le connectivisme conclut donc que l'apprentissage, résidant dans la connexion et l'évaluation de l'information plutôt que dans sa mémorisation, justifie cette transformation inévitable du rôle de l'enseignant, le positionnant comme un guide essentiel dans le réseau complexe du savoir numérique.

1.2 Pourquoi adopter l'IA ? (Modèle UTAUT)

Nous avons pris la décision d'utiliser le modèle Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT), développé par Venkatesh et al. (2003). Nous trouvons qu'il est pertinent car, comme nous l'avons évoqué plus tôt, une partie des professeurs dans l'échantillon de Reina Marín (2025) a un avis négatif quant à l'IA. Cette théorie permet donc de resserrer le champ de vision de la problématique pour se concentrer sur la volonté des professeurs d'intégrer ou non l'IA dans leurs pratiques. Ce modèle est considéré comme l'un des prédicteurs les plus fiables de l'adoption technologique car sa structure concise réduit la complexité d'interprétation des comportements. Dans le contexte éducatif, il est fréquemment utilisé pour comprendre les facteurs influençant les enseignants (Fitch, 2025).

Figure 1. Modèle de recherche de la Théorie Unifiée de l'Acceptation et de l'Utilisation de la Technologie (UTAUT)



Note. Adapté de "User Acceptance of Information Technology : Toward a Unified View", par V. Venkatesh, M. G. Morris, G. B. Davis et F. D. Davis, 2003, MIS Quarterly, 27(3), p. 447.

1.2.1 Analyse de l'acceptation par les professeurs : UTAUT

Le modèle UTAUT de Venkatesh (2003) explique les différents aspects qui façonnent l'acceptation des outils technologiques par les professeurs. Il se divise en deux parties distinctes. D'un côté, les piliers qui ont une incidence directe sur l'intention comportementale. Ils sont au nombre de quatre. Le plus important est l'attente de performance, qui correspond à ce que croit la personne quant au gain d'efficacité obtenu en employant la technologie.

L'attente de l'effort est directement liée au premier ; elle se traduit par la facilité de prise en main du système. Si l'outil est trop complexe à manier, l'adoption n'aura pas lieu. Cependant, la relation est plus subtile qu'il n'y paraît. En effet, l'étude de Khlaif et al. (2024) soulève une nuance : la simplicité technique ne garantit pas un usage pédagogique pertinent. Si l'IA est facile à manipuler, son intégration responsable reste complexe. Elle peut donc avoir un effet négatif sur son usage réel. Pourtant, dans le modèle UTAUT, elle doit avoir un effet positif. En d'autres termes, manipuler l'IA n'est pas une tâche compliquée, mais s'en servir d'une manière responsable est bien plus complexe.

Le professeur, évoluant dans un environnement dynamique, est aussi soumis à l'influence sociale. Autrement dit, une autorité jugeant l'innovation nécessaire exerce une pression sur les autres membres (Venkatesh, 2003). À titre d'exemple, le fait que l'UCLouvain ait récemment annoncé vouloir intégrer l'IA de manière éthique peut encourager les membres à sauter le pas. Le dernier pilier repose sur les conditions facilitatrices, c'est-à-dire le soutien des infrastructures apportées aux enseignants. Khlaif et al. (2024) et Schmidt et al. (2025) s'accordent pour dire que, dans le cas de l'IA, leur absence est le frein majeur à l'intégration réelle.

D'un autre côté, il est crucial de noter que, selon Venkatesh et al. (2003), ces relations sont modérées par des variables qui influencent indirectement l'intention comportementale, car elles agissent en premier lieu sur les quatre piliers. Il s'agit de l'expérience, de l'âge, du genre et du caractère volontaire de l'utilisation. Dans son étude, Khlaif (2024) démontre que les enseignants les plus expérimentés sont ceux qui subissent le moins le manque de conditions appropriées. Cependant, il relève une contradiction concernant le facteur d'âge. Si Venkatesh (2003) indique que plus un individu est âgé, moins il aura tendance à utiliser l'outil, Fitch (2025) montre cependant l'inverse : les professeurs interrogés qui ont entre 59 et 77 ans présentent un plus grand enthousiasme face à l'IA, surpassant leurs collègues qui sont dans les tranches d'âge plus jeunes.

1.2.2 L'évolution vers l'UTAUT2

Il est important de relever les différentes critiques qui montrent les limites du modèle UTAUT. Selon Blut (2021, cité par Fitch, 2025), la première version présente des lacunes en ce qui concerne la compréhension des comportements humains actuels. Il ajoute que des facteurs comme la compatibilité, le coût ou le niveau d'éducation ne sont pas pris en compte, bien qu'ils aient des impacts importants sur l'envie d'adoption. Fitch (2025), quant à lui, dit que le premier schéma est trop focalisé sur le côté obligatoire dans un environnement de travail et donc qu'il ne considère pas l'aspect volontaire de l'intégration. Khlaif et al. (2024) vont également dans ce sens. Ils ajoutent que la version originale ne tient pas compte des aspects émotionnels et de la motivation intérieure. En 2012, Venkatesh, en collaboration avec Thong et Xu (2012), décide de mettre à jour son cadre théorique afin d'obtenir l'UTAUT 2. Ce nouveau système apporte un nouvel éclairage en introduisant la motivation hédonique. Il ne s'agit plus seulement de savoir si l'outil est utile, mais s'il procure du plaisir à l'utiliser. Khlaif et al. (2024) mesurent cette dimension à travers des critères simples, cherchant à savoir si l'utilisation de l'IA est perçue comme amusante, agréable ou divertissante. Leurs résultats sont clairs, car cette dimension

hédonique influence positivement et significativement l'intention d'acceptation, ce qui signifie que le plaisir ressenti à manipuler l'outil est un facteur important, au même titre que son efficacité technique. La deuxième variable ajoutée par Venkatesh, Thong et Xu (2012) est la valeur monétaire. Ici, c'est le rapport entre le coût et le bénéfice perçu par le consommateur. Le concept d'habitude est également à prendre en compte. Khlaif (2024) le définit comme étant une utilisation quasiment automatique car il y a eu un apprentissage qui précède et qui l'a rendue normale à force de l'utiliser.

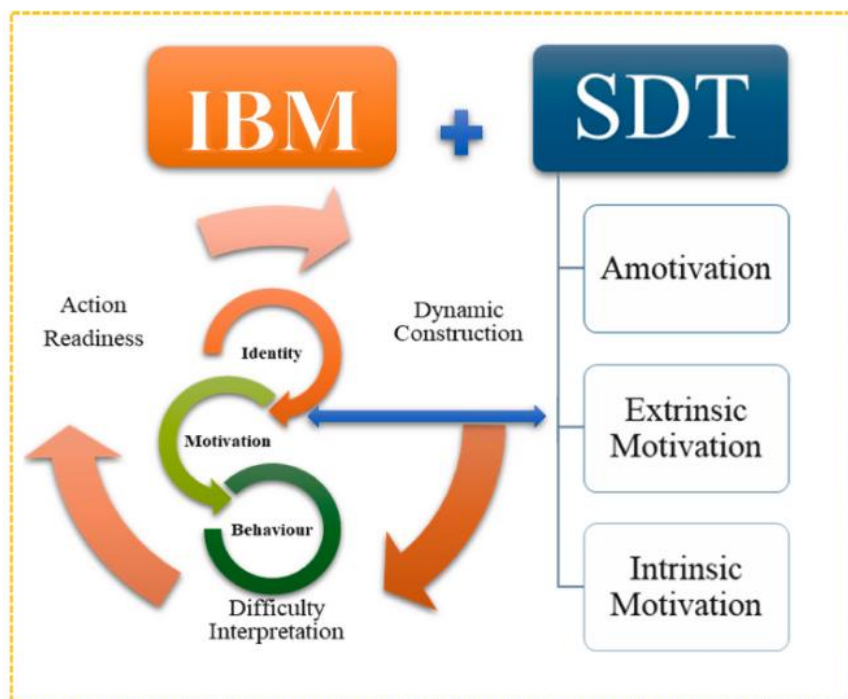
Le passage à l'UTAUT2 permet de mieux comprendre le comportement humain globalement en ajoutant de nouvelles variables plus centrées sur le côté intrinsèque. Cependant, pour de futures recherches, il serait intéressant de développer un modèle qui combine l'UTAUT et l'UTAUT2. Cela permettrait d'avoir une meilleure approche dans une situation où l'usage de la nouvelle technologie reste théoriquement volontaire, mais où la pression crée un besoin d'adoption.

1.3. L'être humain avant la profession d'enseignant

Après le connectivisme, qui vise à expliquer comment on apprend aujourd'hui, et le modèle UTAUT, dont l'objectif est de comprendre pourquoi on utilise l'outil, nous avons décidé de mobiliser l'identité professionnelle des enseignants. Celle-ci questionne le « qui suis-je ? ». Nous sommes convaincus qu'il est nécessaire de considérer les professeurs avant tout comme des humains avant d'être des pédagogues. C'est pourquoi nous pensons nécessaire d'intégrer le cadre théorique IBM-SDT développé par Lan (2024). Il reprend deux modèles théoriques qu'il met en commun.

D'un côté, la logique de la théorie IBM développée à la base par Oyserman (2015). Elle explique que les personnes ont une identité qu'elles perçoivent et qu'elles sont motivées à ressembler à cette vision qu'elles ont d'elles-mêmes. Cette vision de soi-même n'est pas fixée dans le temps, elle évolue constamment (Oyserman, 2015, cité par Lan, 2024). De l'autre côté, le concept de SDT qui, lui, a été développé initialement par Deci et Ryan (2000). Il explique pourquoi un individu est motivé. Il est divisé en trois niveaux allant du plus faible au plus haut : l'amotivation (niveau zéro), la motivation extrinsèque (par une raison externe) et la motivation intrinsèque (le faire par plaisir) (Lan, 2024, citant Deci et Ryan, 2000).

Figure 2



Note. Adapté de « Through tensions to identity-based motivations: Exploring teacher professional identity in Artificial Intelligence-enhanced teacher training », par Y. Lan, 2024, Teaching and Teacher Education, 151

Lan (2024) estime que ces deux modèles mis ensemble sont complémentaires. L'IBM sert à discerner la source de motivation et le SDT explique la nature de cet engagement. Cette fusion permet d'avoir une compréhension des « luttes et dissonances » lorsque les éducateurs tentent de concilier des points conflictuels par rapport à l'intégration de l'IA (Lan, 2024, p. 2). Les tensions identifiées sont au nombre de trois.

On y retrouve un questionnement sur l'équilibre entre l'humanité et la technologie. C'est-à-dire la nécessité de trouver un équilibre entre les valeurs humanistes ainsi que les émotions avec les étudiants (comme par exemple d'avoir une pensée critique) face à la nécessité d'intégrer les avancées technologiques. Les professeurs peuvent craindre que l'IA ne réduise les interactions personnelles avec les étudiants, comme le soulignent également Reina Marín et al. (2025), qui notent que l'IA vient remettre en question ce que signifie être un enseignant et en quelque sorte oblige à redéfinir les rôles.

Concernant la tension entre la continuité et l'ouverture, il s'agit de l'effort pour équilibrer les croyances pédagogiques déjà établies avec l'ouverture à l'adoption de nouvelles technologies. C'est le conflit classique de la tradition contre la modernité.

Et troisièmement, la groupalité contre l'individualité résidant dans la conciliation de l'engagement collectif (partage des connaissances et travail d'équipe) avec le maintien des styles d'enseignement et de l'identité uniques de chaque professeur (Lan, 2024).

En fin de compte, la résolution de ces conflits intérieurs est la motivation derrière ce qui pousse le professeur à intégrer l'intelligence artificielle. C'est en faisant des compromis entre leurs valeurs historiques et la nouveauté qu'ils ajustent leur trajectoire professionnelle, se dirigeant alors vers l'un des trois profils à savoir le « navigator », le « collaborator » ou l'« inventor » (Lan, 2024, p. 11).

1.4 Formation, éthique et littératie

Après avoir pris connaissance des problèmes rencontrés par les professeurs, il est nécessaire de comprendre les défis sur l'institution pour savoir comment y faire face.

Chen et al. (2025) insistent sur le fait que la formation doit aller au-delà de l'aspect technique. C'est-à-dire qu'apprendre aux professeurs simplement le côté fonctionnement technique de l'IA n'est pas suffisant. Il faut aller plus loin et expliquer comment cette technologie modifie leur rôle d'enseignant pour qu'ils puissent questionner le cœur de leur métier. Cette évolution professionnelle s'articule autour d'un concept central : la littératie en IA.

Schmidt (2025) explique qu'il est devenu nécessaire pour les enseignants de développer cette compréhension qui approfondit le sujet. Elle repose sur trois piliers. Une compréhension critique, qui consiste à évaluer la précision et la fiabilité des résultats de la technologie, mais aussi à dominer la rédaction de prompts efficaces. Cette aptitude n'est plus négligeable, elle est devenue obligatoire (Chen et al., 2025). Le deuxième point est la responsabilité éthique, c'est-à-dire le fait d'aborder les implications légales et professionnelles telles que les biais, le droit d'auteur et la confidentialité des données. Fitch (2025) note d'ailleurs que 94,8 %, donc la grande majorité des professeurs réclame un cadre réglementaire précis. Troisièmement, une adaptation pédagogique est requise : il s'agit d'aligner l'emploi de l'outil avec les objectifs disciplinaires pour favoriser la pensée critique plutôt que de remplacer les facultés cognitives (Chen et al., 2025).

Bien que l'IA représente un levier de développement, elle comporte également des défis qu'il est important de relever. Schmidt et al. (2025, p. 1) observent que cette technologie « brouille la distinction entre le travail généré par la machine et le travail créé par l'humain ». Cette facilité à produire du contenu a donné naissance à une nouvelle forme de tricherie, identifiée comme un plagiat généré par l'intelligence artificielle (Murugesan et Cherukuri, 2023, cités dans Lee et

al., 2024). Des systèmes comme ChatGPT sont actuellement capables de réussir des examens (Chan, 2023, cité par Khlaif et al., 2024). Par conséquent, se fier uniquement au résultat de l'évaluation n'a plus de sens. C'est dans cette optique que Lee (2024) annonce qu'il faut repenser la manière dont le système de notation est conçu.

1.5 Limites des modèles théoriques

Les différentes théories auxquelles nous avons eu recours dans ce chapitre fournissent des grilles de lecture pour comprendre le changement dans le métier d'enseignant. Cependant, nous avons estimé nécessaire de prendre une posture critique devant ces modèles théoriques et de ne pas les considérer comme des vérités absolues. En effet, ces théories ayant été élaborées dans un contexte distinct du nôtre, leur application à notre problématique comporte certaines limites.

Tout d'abord, le modèle UTAUT de Venkatesh et al. (2003) est issu du monde de l'entreprise et des systèmes d'information. Son approche est fortement déterministe et tend à évaluer l'« attente de performance » sous un angle purement utilitariste ou de productivité. Or, la vocation pédagogique est bien plus complexe : la performance d'un professeur ne se résume pas à un gain de temps, mais inclut la qualité de la relation humaine, la transmission de l'esprit critique et l'éthique éducative. La littérature souligne d'ailleurs que l'UTAUT souffre parfois d'un manque de variables pour capturer toute la complexité de l'adoption humaine. Ce modèle peine donc à saisir seul les dimensions vocationnelles et émotionnelles du métier d'enseignant, ce qui rend indispensable sa combinaison avec l'approche identitaire (IBM-SDT) de Lan (2024) pour pallier cette lacune.

Ensuite, le connectivisme de Siemens (2005), qui redéfinit l'apprentissage en tant que réseau de connexions, subit d'importantes critiques, car il présuppose que les apprenants possèdent déjà les compétences critiques, l'autonomie et la motivation nécessaires pour naviguer seuls dans le chaos de l'information numérique (Fitch, 2025). En effet, comme le rappelle Fitch (2025), tous les étudiants ne sont pas capables de se diriger seuls dans cet environnement numérique et ont de ce fait besoin de l'accompagnement du corps professoral. De plus, l'utilisation de l'IA sans un solide bagage critique peut causer un faux sentiment d'expertise chez l'apprenant (Schmidt et al., 2025). Comme nous l'analyserons plus en détail dans le chapitre trois, cette préoccupation est également partagée par les professeurs interrogés. Nous estimons donc qu'il est nécessaire de nuancer la théorie de Siemens (2005) en insistant sur le fait que le rôle de l'enseignant reste

crucial pour fournir un cadre et éviter que les étudiants ne se perdent dans l'illusion de connaissance.

Enfin, la théorie de Lan (2024) est très utile pour comprendre ce qui se passe à l'intérieur des professeurs (leurs émotions, leurs valeurs, leur identité) face à l'intelligence artificielle. Cependant, comme elle se concentre uniquement sur l'aspect psychologique de l'individu, elle a tendance à oublier la réalité du terrain (comme le manque de ressources). Dans la pratique, la façon dont un enseignant donne son cours ne dépend pas seulement de ses convictions personnelles. Elle est également impactée par des contraintes matérielles et d'organisation du quotidien.

En définitive, ces différents cadres théoriques nous serviront de grille de lecture pour structurer notre analyse. Nous veillerons toutefois à conserver un certain recul, étant donné que nous estimons que chaque modèle possède ses propres limites et ne peut pas expliquer à lui seul toute la complexité du terrain.

1.6 Conclusion du cadre théorique

Ces différents cadres théoriques apportent des réponses aux divers étages que comporte la question de recherche dont le sujet est la transformation du métier d'enseignant universitaire due à l'intelligence artificielle. Le connectivisme de Siemens (2005) met en évidence la nature du changement global de l'apprentissage. Il précise que le savoir n'est plus isolé dans une personne, mais peut désormais résider dans des entités non humaines. De ce fait, l'apprentissage est centré sur la capacité de circuler entre les nœuds de connaissances qui forment un réseau. Ceci mène ainsi à l'évolution du rôle du professeur qui ne se limite plus à être uniquement le détenteur et le transmetteur, mais à devenir un soutien au réseau de savoir. Le modèle UTAUT théorisé par Venkatesh et al. (2003) explique quant à lui l'aspect décisionnel de l'adoption d'une technologie. Elle est façonnée et impactée par plusieurs facteurs tels que l'attente de performance, l'attente d'effort, l'influence sociale et les conditions facilitantes ou bien encore la motivation hédonique apportée par l'UTAUT 2. L'identité des professeurs développée par Lan (2024) est un paramètre qui explique la dimension humaine et psychologique de notre problématique. Il met en lumière les tensions internes provoquées par l'arrivée de l'IA, notamment avec l'humanité contre la technologie, la continuité contre l'ouverture et la groupalité contre l'individualité.

Cadre théorique	Dimension principale	Postulat principal
Connectivisme (Siemens, 2005)	Posture pédagogique	L'apprentissage n'est plus une simple mémorisation interne, mais la capacité à naviguer dans un réseau de nœuds d'information. L'enseignant devient un guide/chef d'orchestre
Modèles UTAUT & UTAUT2 (Venkatesh et al., 2003)	Freins et leviers technologiques	L'adoption de l'IA dépend de l'attente de performance, de l'effort, de l'influence sociale, des conditions facilitatrices et de la motivation hédonique (le plaisir d'usage)
Identité Professionnelle (Lan, 2024)	Tensions et conflits de valeurs	L'intégration de l'IA génère des conflits de valeurs chez l'enseignant (Humanité vs Technologie, Continuité vs Ouverture, Groupalité vs Individualité) qui forgent sa motivation à innover
Littératie et Éthique (Fitch, 2025 ; Lee et al., 2024)	Conséquences pratiques et institutionnelles	Savoir utiliser techniquement l'IA ne suffit pas. Il faut développer une responsabilité éthique, une pensée critique, et adapter les évaluations face au plagiat automatisé

2. Méthodologie

2.1 Objectifs de la recherche et questions de recherche

Ce chapitre a pour but de détailler la démarche empirique que nous avons adoptée pour répondre à notre question de recherche : comment l'IA impacte le métier d'enseignant universitaire. La méthodologie fait suite à notre cadre théorique qui était centré sur les points suivants : le connectivisme, le modèle UTAUT, l'identité professionnelle et l'enjeu éthique.

Notre objectif est de mobiliser ces modèles d'analyse comme grille de lecture afin de structurer et de donner du sens à notre observation de la réalité. Pour ce faire, nous chercherons à observer

les quatre dynamiques suivantes issues de notre cadre théorique. Nous utiliserons la posture pédagogique pour comprendre si les professeurs interrogés ressentent ou non le glissement (que prévoit le connectivisme) éloignant l'enseignant de son statut de source de savoir. Nous essaierons de déterminer comment ils intègrent l'IA dans le réseau d'apprentissage. Les différents freins et leviers du modèle UTAUT seront également pertinents, car ils constitueront la grille d'analyse pour catégoriser les discours des professeurs. La dimension hédonique du modèle UTAUT2 permettra de savoir si, effectivement, le plaisir d'usage joue également un rôle central quant à la motivation des enseignants. Le cadre théorique de Lan (2024) sera un élément essentiel pour repérer les conflits internes entre la volonté de préserver les valeurs humaines et le besoin d'innovation pour ne pas nuire à la future carrière des élèves. Et enfin, nous aborderons les enjeux de l'éthique et de la littératie avec pour objectif de comprendre comment les enseignants s'adaptent face au risque de plagiat et d'AI-giarism. En somme, ce cadre théorique fournira les outils analytiques nécessaires permettant de comprendre comment un professeur, en tant qu'être humain, se définit en naviguant entre nécessité technologique et environnement social.

Enfin, il est important de préciser que notre démarche, s'inscrivant dans le cadre d'un travail de fin d'études de master 60, a pour but d'être exploratoire. En effet, selon attentes de ce programme, l'objectif n'est pas de fournir une contribution scientifique qui nécessiterait des méthodes d'analyse complexe et des données primaires à grande échelle. Il s'agit pour nous une opportunité de découvrir et de structurer un aspect d'une discipline du management. Le sujet de l'intelligence artificielle générative étant très récent et sujet de grand débat, notre étude s'apparente à une phase d'investigation.

2.2 Approche de l'étude : approche qualitative

Pour saisir les changements au sein de l'enseignement supérieur, nous utiliserons dans notre étude une approche qualitative. Nous la privilégions car, contrairement à la méthode quantitative, elle permet d'explorer en profondeur l'expérience et le vécu des individus (Fitch, 2025). Comme l'indique Saldaña (2011), cité dans Schmidt et al. (2025), la recherche qualitative s'avère particulièrement appropriée pour analyser les mutations en cours au sein des institutions, examiner des thématiques nouvelles et élaborer des cadres conceptuels inédits. Nous voulons aussi éviter ce qu'Omar Aktouf (1987, p. 10) appelle la « mathématisation de la réflexion », qui a tendance à faire reculer l'aspect humain au profit des chiffres dans le seul but de paraître

scientifique. L'objectif est de mettre l'accent sur l'expérience ainsi que sur le ressenti des professeurs. Cette nécessité d'aller vers ce type de méthode est justifiée par la littérature récente. À titre d'exemple, Fitch (2025) indique que son étude était limitée par l'aspect quantitatif et que, pour mieux comprendre l'adoption d'outils d'IA, il fallait se centrer sur la méthode qualitative. De même, Schmidt et al. (2025) vont dans ce sens en soulignant que les données collectées via les questionnaires peuvent être limitées. Ces recommandations issues des travaux existants justifient notre choix méthodologique pour notre travail de fin d'étude. Nous estimons qu'il répond au besoin de dépasser les simples statistiques pour se concentrer sur le vécu des professeurs.

2.3 Récolte des données et sélection des répondants

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons choisi l'Université catholique de Louvain. Du fait de son ancienneté, de son prestige et de sa réputation en Belgique, elle sera le lieu idéal pour la sélection des répondants parmi les professeurs. Nous avons choisi d'interviewer un nombre restreint d'enseignants car nous avons estimé que, dans ce contexte nouveau, il était préférable d'appréhender en détail le sujet avec un nombre limité de professeurs afin d'avoir des données récoltées plus denses par personne. Il est important de préciser que nous ne cherchons pas à obtenir une représentativité statistique. Concrètement, cela veut dire que notre but n'est pas d'avoir un modèle réduit qui représente parfaitement tous les enseignants de l'université. Étant donné le petit nombre de personnes interviewées, le critère de la validité scientifique ne repose pas sur la quantité, mais sur la qualité des personnes choisies, qui visent à être les plus diversifiées possible (Van Campenhoudt, 2017). Ce choix restreint est également justifié par Aktouf (1987), s'appuyant sur les propos de Mintzberg (1979), évoquant que, souvent, l'obsession pour une taille plus grande de l'échantillon peut nuire à la théorie. Pour constituer notre échantillon, nous avons combiné deux démarches empiriques. D'une part, un échantillonnage de convenance en sollicitant d'anciens professeurs afin d'instaurer un climat de confiance propice aux échanges (Claxton et Barthlow, 2024 cités dans Fitch, 2025). D'autre part, un choix raisonné, guidé par notre promotrice, pour cibler des profils pertinents quant au sujet.

L'objectif n'était pas la représentativité statistique, mais la confrontation de réalités pédagogiques multiples face à l'IA. En effet, en recherche empirique, « la difficulté majeure

réside dans le choix définitif des critères de représentativité des individus » (Aktouf, 1987, pp. 76-77). Cette sélection minutieuse garantit ainsi la pertinence de notre échantillon restreint.

La justification de la liste de personnes nécessite toutefois une description des profils interrogés afin de garantir la validité de notre démarche, tout en préservant un anonymat strict et indispensable (les détails trop spécifiques des cours ou des parcours ont été volontairement lissés). En effet, selon le modèle UTAUT de Venkatesh et al. (2003), l'expérience et l'âge constituent des variables fondamentales dans l'adoption d'une nouvelle technologie. Notre échantillon de professeur se caractérise par la forte hétérogénéité des quatre enseignants interrogés :

Le Professeur X est enseignant en master, il est spécialisé dans les dimensions sociétales, éthiques et responsables du management. Il possède une expérience académique et pédagogique, il gère au quotidien des réalités d'enseignement très différentes, allant de très grands auditoriums à des séminaires en groupes beaucoup plus restreints.

Le Professeur Y de son côté a une grande expérience dans la direction internationale. Il est spécialisé dans les questions de stratégie et d'organisation.

Le Professeur Z est le plus jeune professeur interviewé. Il n'est que récemment devenu professeur à l'université, ayant d'abord eu un parcours d'assistantat de recherche et une expérience de consultant dans le secteur privé. Il donne cours sur des matières liées à la gouvernance. Il se définit lui-même comme un professeur digital. Un des points les plus notables est qu'il n'a pas connu l'enseignement avant l'émergence de l'IA.

Le Professeur W est de formation économique et a plus de vingt ans d'ancienneté universitaire. Ses cours sont liés à l'innovation et la numérisation. Il possède une vue large sur les apprentissages puisqu'il gère à la fois des cours en bachelier et des cours au niveau master.

Grâce à cette diversité d'anciennetés, de générations et de contextes (allant du grand auditorium de Bachelier au petit groupe de Master), nous pouvons observer l'adoption de l'IA sous plusieurs angles. Cela nous permet de répondre aux concepts de notre cadre théorique, tout en garantissant le strict anonymat de nos professeurs.

Il convient toutefois de souligner une caractéristique méthodologique de notre étude. L'ensemble des enseignants interrogés donne cours exclusivement dans le domaine du management. Par conséquent, comme le veut la rigueur d'une démarche qualitative, nous

devons souligner que notre échantillon ne présente pas de diversité quant aux disciplines enseignées. Ce manque de variété en termes de matière enseignée constitue une limite à notre recherche. Les modalités d'intégration de l'IA décrites dans notre travail dépendent donc du contexte des sciences de la gestion et ne peuvent être d'emblée généralisés à d'autres facultés, où le rapport au savoir et à l'outil technologique pourrait différer.

2.4 L'instrument de collecte

Dans une volonté d'être cohérents avec l'approche qualitative, nous avons opté pour la méthode d'observation indirecte par le biais de l'entretien semi-directif. Selon Aktouf (1987), le type d'entretien dépend du degré de liberté laissé à la personne interviewée et du degré de profondeur que l'interviewer cherche à atteindre. La méthode semi-directive se place au milieu, entre une approche purement non directive et une approche directive. Concrètement, la discussion tourne autour d'un thème et de sous-thèmes préétablis dans lesquels l'interlocuteur est invité à répondre d'une manière directe en veillant à ne pas dévier du cadre.

La structure du guide d'entretien a été pensée selon la technique en entonnoir développée par Aktouf (1987). Le principe est de commencer par des questions basiques et simples pour briser la glace puis s'ensuivent des interrogations importantes sur les différents thèmes et pour finir par des questions finales permettant d'avoir des observations supplémentaires. Comme conseillé par Aktouf (1987), l'entretien débute par une phase d'accueil pour mettre la personne en confiance. C'est une étape essentielle pour qu'elle se sente à l'aise et ne reste pas sur la défensive. Une fois ce climat installé, la discussion se concentre sur quatre points théoriques qui sont très liés entre eux (Aktouf, 1987). Dans un premier temps, l'évolution de la posture pédagogique est abordée afin d'observer la dynamique d'accompagnement de l'enseignant au sein du réseau d'apprentissage, telle que formulée par le connectivisme (Siemens, 2005). Dans un deuxième temps, les déterminants de l'acceptation technologique sont évalués à travers les postulats des modèles UTAUT et UTAUT2 (Venkatesh et al., 2003 ; Venkatesh, Thong, & Xu, 2012). Le troisième axe est centré sur les conflits de valeurs et la gestion des tensions touchant l'identité professionnelle (Lan, 2024). L'échange se clôture enfin sur l'exploration des enjeux de la littératie numérique (Fitch, 2025 ; Lee et al., 2024).

2.5 Procédure d'analyse des données

La procédure choisie pour traiter les informations récoltées lors de nos entretiens semi-directifs est l'analyse de contenu qu'Aktouf (1987, p. 112), citant Pinto et Grawitz (1969), définit comme

une « technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter ».

La première étape a consisté en une retranscription complète des entretiens audio avec les professeurs (voir Annexe 1). Comme recommandé par Aktouf (1987), une phase de nettoyage a été réalisée. Le but premier de ce stade était de rendre les éléments recueillis directement utilisables pour l'analyse. Pour ce faire, nous avons eu recours à la suppression des hésitations inutiles et des digressions. De surcroît, conformément aux exigences liées à l'anonymat de la Louvain School of Management, toutes les informations susceptibles de trahir l'identité des personnes interviewées ont été rendues confidentielles. Concrètement, l'IA a d'abord été utilisée lors de la retranscription pour effacer directement les noms et prénoms. Ensuite, les professeurs ont été renommés par de simples lettres (Professeurs X, Y, Z et W). Enfin, les détails trop précis sur leurs carrières ou leurs cours ont été généralisés et lissés dans le texte final afin qu'ils ne puissent pas être reconnus.

Aktouf (1987) énumère plusieurs phases pour la partie analyse des données récoltées ; la première débute par une lecture intensive et répétée des documents. Selon lui, elle permettrait une imprégnation du fond pour pouvoir mieux les mettre en contexte avec les différents thèmes. S'ensuit une division du texte jusqu'à isoler l'information qu'il définit comme étant le plus petit élément du texte qui porte un renseignement. Ces unités ont ensuite été réparties au sein d'une grille d'analyse. Pour garantir la validité scientifique de la démarche, Aktouf (1987) précise que les catégories de cette grille doivent être exclusives (sans chevauchement possible), exhaustives (couvrant l'intégralité des positions), évidentes et pertinentes vis-à-vis de la recherche. Nos catégories découlent directement des cadres théoriques mobilisés dans la revue de la littérature : la posture pédagogique via le connectivisme de Siemens (2005), les freins et leviers technologiques de l'UTAUT selon Venkatesh et al. (2003), ainsi que les tensions de l'identité professionnelle identifiées par Lan (2024). Pour finir, une période de traitement consiste à donner du sens aux résultats classés. Comme le souligne Aktouf (1987, p. 4), interpréter revient à « faire parler » les données afin de leur attribuer une signification concrète et opérationnelle, fermement rattachée au terrain. Dans la lignée de la démarche compréhensive et qualitative décrite par Charmillot et Dayer (2007), il s'agit de comprendre la logique des conduites individuelles en mettant au jour les significations attribuées à l'action. Les comportements observés chez les enseignants sont ainsi confrontés aux théories préalablement définies, fournissant l'éclairage conceptuel nécessaire pour consolider les résultats empiriques et répondre à la question de recherche.

Thème principal	Sous-thèmes	Informations recherchées dans les retranscriptions
Posture pédagogique	• Glissement du rôle. • Intégration de l'outil technologique	Évocation d'un changement de méthode (ex : classe inversée), rôle de guide, rapport au savoir, illusion de compréhension des étudiants.
Adoption technologique	• Leviers (Gain et Plaisir) • Freins (Éthique, Pression)	Mention de gain de temps, facilité d'usage, curiosité et amusement, inquiétudes sur les données, présence de pression institutionnelle ou non.
Tensions identitaires	• Humanité contre Technologie • Individualité contre Standardisation	Sentiments liés à la perte du contact humain. Volonté des professeurs de maintenir le débat avec les étudiants en classe, refus de céder à une pensée standardisée et uniforme
Évaluations et Éthique	• Algiarism • Examens • Littératie en IA	Adaptation des consignes : préférence pour le passage à l'oral ou aux cas pratiques en classe. Constat sur l'inefficacité des logiciels anti-plagiat. L'importance de la formation des étudiants

3. Présentation et interprétation des résultats

L'objectif de ce chapitre est d'exposer ainsi que d'expliquer les informations recueillies dans les entretiens semi-directifs que nous avons menés auprès d'enseignants universitaires. Le travail ne se limite pas à une stricte description des données. Le but est, comme le souligne Aktouf (1987, p. 45), de « faire parler les chiffres, indices, coefficients... dégagés par l'analyse, et exprimer de façon claire, argumentée, comment ces résultats constituent un progrès par rapport au point de départ ». Pour ce faire, les résultats obtenus sont constamment confrontés aux points du cadre théorique.

Notre analyse se structurera en quatre thématiques principales. Tout d'abord, nous observerons comment le rôle pédagogique des enseignants évolue, en nous appuyant sur la théorie du connectivisme. Ensuite, pour bien comprendre ce qui pousse les professeurs à adopter (ou non)

ces outils, nous mobiliserons les modèles UTAUT et sa variante UTAUT 2 qui rajoute le plaisir d'usage dans l'équation. Notre réflexion se portera ensuite sur la dimension plus humaine du métier : nous analyserons l'identité professionnelle de ces enseignants et la façon dont ils gèrent les conflits de valeurs posés par l'IA. Enfin, cette étude s'achèvera sur les différents défis de la profession, avec une attention particulière accordée aux modalités d'évaluations pour faire face au plagiat assisté par l'IA appelé *AIgiarism* par Murugesan et Cherukuri, (2023), cités par Lee et al (2024).

3.1 L'évolution de la posture pédagogique

Siemens (2005) explique dans sa théorie du connectivisme que l'apprentissage ne réside plus dans l'acquisition de connaissances à l'intérieur des personnes mais dans la capacité à établir des connexions au sein d'un réseau d'informations qui ne cesse de croître. Dans le prolongement de cette théorie, on peut y inscrire les IA, plus précisément génératives, qui accentuent cette vision du savoir qui devient obsolète de plus en plus rapidement, rendant la mémorisation de celui-ci non pertinente. Les professeurs interrogés confirment ce basculement dans les entretiens : la transmission de connaissances purement factuelles perd de son intérêt pédagogique au profit de l'analyse. Cependant, il est crucial d'apporter une nuance importante : pour les professeurs interrogés, ce n'est pas le savoir fondamental qui devient obsolète, mais bien la manière de le transmettre. Les enseignants ne perçoivent donc pas cette évolution technologique comme une fin, mais plutôt comme une continuité. L'outil numérique transforme la méthode d'enseignement, mais la nécessité de maîtriser des bases théoriques demeure intacte. Le Professeur X résume cette distinction : *« Non, les connaissances et les modèles doivent rester robustes. La manière de les transmettre peut devenir obsolète, mais pas la connaissance en elle-même. »*

L'enjeu n'est donc pas de supprimer la théorie, mais de l'aborder différemment, en remettant l'humain au centre de la pédagogie. Le Professeur Z affirme ainsi de manière catégorique que la fonction de l'enseignant ne se résume pas à communiquer des notions brutes, refusant d'être assimilé à la machine : *« Le professeur n'est pas un livre parlant ni un internet humanisé. Tout se joue vraiment dans le relationnel avec les étudiants, dans la production de connaissances de personne à personne pour aider au raisonnement. »* (Professeur Z). Puisque la technologie offre un gain de temps et d'effort, le Professeur X y voit une opportunité de remettre l'étudiant à une place centrale en modifiant la structure même de son cours : *« Il n'y a plus de raison que je fasse des efforts démesurés pour tout écrire sur mes slides. Mes slides seront peut-être de plus en plus vides, servant de base pour discuter et construire la réflexion ensemble. »* (Professeur

X). Cette dynamique de transformation du cours est d'ailleurs confirmée par d'autres enseignants de notre échantillon. Le Professeur W va dans ce sens en expliquant que la diminution de la charge de préparation lui permet d'organiser des séances beaucoup plus interactives : *« L'IA nous aide, mes collègues et moi, à concevoir des activités d'enseignement plus participatives. Jusqu'ici, nous en avons l'idée, mais le temps nous manquait pour les mettre en œuvre. Créer un jeu de rôle, par exemple, demande de rédiger de nombreux profils. Avec l'IA, on obtient rapidement un résultat intéressant, ce qui ouvre la porte à des méthodes pédagogiques inenvisageables auparavant. »* (Professeur W)

Ce passage à des formats plus collaboratifs ne constitue pas qu'un ajustement pratique, mais illustre un changement de paradigme touchant à l'essence même du métier. Puisque le savoir est désormais externalisé et accessible, le connectivisme prédit un glissement du rôle de l'enseignant vers celui de guide au sein du réseau d'apprentissage. Les données empiriques illustrent cette transition identitaire qui passe de source du savoir vers un rôle d'accompagnateur. Le Professeur Y rappelle d'ailleurs que cette décentralisation n'est pas nouvelle, mais qu'elle est décuplée par l'intelligence artificielle : *« Je n'ai jamais considéré qu'un professeur était la source principale de savoir [...] Depuis l'apparition d'Internet il y a une trentaine d'années, les étudiants peuvent trouver sur le web des informations qui seront parfois plus justes que ce que le prof pourra dire. Ce qu'il faut, c'est utiliser ces outils digitaux pour sublimer le savoir. »* (Professeur Y)

Cette nouvelle posture est partagée par les autres enseignants interviewés. Dans cette logique, le Professeur X soutient ce changement en soulignant : *« Nous sommes des experts académiques, mais nous manquons parfois d'expérience pratique dans certains secteurs. En revanche, nous sommes capables d'évaluer ce que disent d'autres experts. Si je fais intervenir un spécialiste des réglementations européennes, je vais préparer le cours avec lui pour qu'il apporte son expertise sans redonner la théorie que j'ai déjà enseignée. Pareil pour les entreprises invitées. Nous essayons de capter les informations pertinentes pour illustrer le cours et combler nos propres lacunes. Effectivement, nous sommes des chefs d'orchestre. »* Dans cette déclaration, nous voyons que sa mission est de capter les données essentielles d'une grande quantité de savoir, de les structurer, puis finalement, de les transmettre. De son côté, le Professeur W anticipe une évolution similaire ; il estime que son métier va se muer de plus en plus vers un rôle de « coach », dont la fonction principale sera de fournir systématiquement des clés de lecture permettant aux étudiants d'aller plus loin dans leur propre utilisation de l'IA.

Loin de rejeter l'outil technologique ou de le percevoir uniquement comme une menace, les enseignants l'intègrent proactivement comme un nouveau nœud dans le réseau d'apprentissage afin de stimuler l'esprit critique. Le Professeur Y illustre cette dynamique en envisageant de soumettre des études de cas à l'IA, pour ensuite distribuer les résultats générés aux étudiants et leur demander de les critiquer afin d'identifier les angles morts de l'algorithme. L'objectif des professeurs ici est de forcer l'étudiant à utiliser son « intelligence naturelle » afin d'être critique face à la machine. Nous pouvons voir une réelle volonté de se focaliser sur les compétences que l'IA n'a pas. Le Professeur Z partage cet avis en affirmant : « *Mon objectif a toujours été de stimuler la pensée critique et d'aider les étudiants à structurer leurs pensées.* » Néanmoins, si l'IA excelle dans le repérage de l'information, elle ne remplace pas l'effort de compréhension cognitive.

Cependant, il est important de revenir sur la vision idéaliste du connectivisme, qui a d'ailleurs été critiquée car elle supposait l'étudiant parfaitement autonome et motivé (Fitch, 2025). Or, Schmidt et al. (2025) révèlent que le fait d'avoir accès à l'IA avec une telle facilité peut rendre les étudiants plus paresseux, jusqu'à potentiellement faire taire leur esprit. Ces critiques sont en adéquation avec notre terrain. Le Professeur W constate en effet ce même problème : il observe chez un nombre croissant d'étudiants « *une difficulté à se donner la peine de fournir des efforts* ». Selon lui, la machine génère une dangereuse "*illusion de compréhension*" qui "*renforce cette procrastination et ce manque d'investissement en encourageant, d'une certaine manière, la paresse*". L'étudiant risque ainsi de confondre l'obtention immédiate d'une réponse générée par l'IA avec le but réel de l'enseignement : acquérir une compétence intellectuelle. Par conséquent, l'enseignant ne peut se contenter d'être un simple point de connexion au réseau ; son rôle devient d'une certaine manière plus difficile et plus indispensable pour forcer la réflexion, notamment à travers la conception de dispositifs d'apprentissage exigeants (par exemple : les oraux et classes inversées) qui empêchent cette paresse cognitive.

On observe d'ailleurs que l'impact de l'IA n'est pas uniforme, mais varie fortement selon le contexte et le niveau d'études. Le Professeur W relève par exemple une différence entre ses cours de bachelier et ses cours de master. C'est dans les cours de masse en bachelier qu'il constate une baisse des résultats, attribuant ce déclin au fait que l'outil encourage la paresse intellectuelle chez des étudiants manquant encore de bases solides. À l'inverse, dans ses cours de master (là où il y a un effectif réduit), sachant que les étudiants maîtrisent ces algorithmes, il les pousse à aller beaucoup plus loin. Il leur demande notamment d'utiliser l'IA pour programmer des logiciels plus difficiles à réaliser, une tâche qu'il n'aurait jamais osé exiger

auparavant. L'efficacité de la posture d'accompagnateur dépend donc fondamentalement de la maturité de l'audience et du cas dans lequel on se trouve.

3.2. Usages concrets de l'IA dans la pratique enseignante

Afin de mieux saisir les mécanismes d'adoption, il est indispensable de décrire les usages que les enseignants font de l'intelligence artificielle. Dans la pratique quotidienne, l'intégration d'outils tels que ChatGPT, Copilot ou Claude se manifeste d'abord dans la préparation logistique et matérielle des cours. Le Professeur X s'en sert par exemple comme d'un assistant pour traduire ses supports, générer des images d'illustration ou vérifier l'exhaustivité de textes de loi. De même, le Professeur W souligne un gain de temps que la technologie lui permet dans la rédaction et la création de graphiques, tandis que le Professeur Z l'utilise pour accélérer ses recherches. Pour les tâches administratives, le Professeur Y l'utilise régulièrement pour automatiser l'organisation de listes d'étudiants.

Au-delà de la préparation logistique, les enseignants se servent de l'IA pour créer des dispositifs interactifs et ils s'en servent également pour modifier leurs évaluations. Le gain de temps que la machine offre donne par exemple l'opportunité au Professeur W de développer des jeux de rôle en générant des profils fictifs en quelques clics. De son côté, le Professeur Y préfère une approche inversée : il fait résoudre des études de cas par l'algorithme, puis demande à ses étudiants d'en analyser et d'en critiquer les limites en classe. Les enseignants utilisent également l'intelligence artificielle au moment de la correction. Le Professeur W l'emploie notamment pour repérer les zones d'ombre d'un travail écrit d'un étudiant afin d'affiner ses questions pour la défense orale. Le Professeur X, quant à lui, l'utilise comme testeur pour vérifier si ses consignes d'examen sont parfaitement claires, mais aussi pour rédiger ses retours d'évaluation à partir de simples mots-clés qu'il met dans une IA.

3.2.1 Les mécanismes d'adoption de la technologie

L'intégration de l'intelligence artificielle par le corps professoral universitaire s'explique par l'analyse des facteurs qui motivent ou freinent cette démarche. Pour décrypter ces mécanismes décisionnels, il convient de confronter les données issues des entretiens au modèle d'acceptation technologique UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) et à son évolution UTAUT2, qui, à la différence du premier modèle, inclut les motivations hédoniques. L'analyse des discours des enseignants met en évidence une adoption volontaire, structurée autour de l'efficacité, de la facilité d'usage, du plaisir intellectuel et des filtres éthiques. Dans le

modèle classique de l'UTAUT, l'attente de performance, définie comme le degré auquel un individu perçoit que la technologie améliorera son efficacité au travail, est considérée comme le prédicteur le plus puissant de l'intention comportementale d'adoption. Les observations empiriques corroborent massivement ce postulat. L'ensemble des enseignants interrogés rapporte un gain d'efficacité et de productivité majeur dans la préparation de leurs enseignements. Le Professeur X explique utiliser l'IA quotidiennement pour générer des images d'illustration, structurer son curriculum, ou traduire des supports de cours, ce qui lui permet de gagner un temps considérable. Le Professeur W souligne pour sa part que l'outil lui permet de faire des liens et de créer des graphiques deux fois plus vite qu'auparavant. De son côté, le Professeur Z note que l'IA lui donne la possibilité d'aller beaucoup plus loin et plus vite dans ses recherches d'informations spécifiques.

Cette adoption unanime de l'outil peut être expliquée d'une part par l'attente de l'effort (la facilité d'utilisation qui est ici considérée comme très forte). Le professeur Y souligne cette facilité d'usage en disant : « *l'IA est d'une facilité déconcertante à utiliser. Même des personnes de 80 ou 90 ans, avec une formation basique, sont capables de s'en servir et de sortir des choses fantastiques.* ». Le Professeur Z confirme cette absence de barrière technique mais précise que la sélection de l'outil adéquat peut avoir une certaine difficulté. Cette difficulté s'explique selon lui par le nombre conséquent de choix disponibles et pour des raisons éthiques. Il souligne qu'il est facile de « *se perdre avec les différentes customisations de ChatGPT* » (Professeur Z). Cette pensée rejoint les inquiétudes de Chen et al. (2025) et Schmidt et al. (2025) qui expliquent que le fait de savoir faire fonctionner l'outil ne suffit pas. Pour qu'il y ait un bon usage, les enseignants doivent développer une compréhension solide et critique au sujet de l'IA. La révision du modèle avec l'UTAUT2 introduit une variable fondamentale, la motivation hédonique. Elle englobe les plaisirs personnels ressentis lors de l'utilisation d'un nouvel outil. Les échanges montrent que cette notion de plaisir a un poids dans la balance. L'adoption de l'IA n'est donc pas qu'une simple question d'utilité ou de productivité. Les enseignants interviewés sont stimulés par la démarche. Le Professeur Y le résume d'ailleurs très bien en décrivant un usage qui n'est « *que du plaisir* », la machine agissant comme un moteur pour sa propre réflexion. Le Professeur X partage cet enthousiasme, disant être poussé par la curiosité, il s'amuse à tester de multiples outils qui le déchargent de certaines corvées. Ce qui lui permet de se libérer du temps pour des activités plus plaisantes. Le Professeur W partage cet avis : il aime expérimenter et avoue qu'« *une fois qu'on commence, il est difficile de s'arrêter car on perçoit vite les avantages* ». Sur le terrain, on constate donc que le plaisir d'usage (c'est-à-dire la

motivation hédonique) est souvent la clé de l'adoption, qui est priorisé par rapport à la recherche de productivité.

Un autre point intéressant concerne l'influence sociale. Le modèle UTAUT suppose généralement que la pression de l'entourage pousse à adopter un outil. Pourtant, nos entretiens montrent exactement l'inverse. Les professeurs interrogés ne ressentent aucune contrainte institutionnelle. Le Professeur X confirme d'ailleurs n'avoir « *aucune pression de l'institution* ». L'intégration de l'IA est un choix personnel et volontaire, ce que le Professeur Y résume très bien : « *C'était une démarche proactive, pas du tout réactive* ».

Cependant, une pression venue d'en bas (des étudiants) est ressentie par les professeurs. Bien qu'ils ne soient pas obligés par les élèves, les enseignants ressentent le besoin de ne pas se laisser distancer par un auditoire qui maîtrise déjà ces outils. Le Professeur X l'illustre : « *Je ressens le besoin de me mettre à la page. Si [...] un étudiant me donne immédiatement la réponse de ChatGPT, je dois être capable d'évaluer si cette réponse est vraie ou fausse [...] Il faut se mettre au niveau de l'auditoire* ». De la même manière, le Professeur Y ajoute que refuser d'adopter ces outils reviendrait à « *devenir partiellement obsolète* »

Comme le mentionne le Professeur X, l'université met à la disposition des enseignants des outils en phase de test et organise des espaces d'échange comme des midis de partage pédagogique. L'université se positionne davantage comme un facilitateur, laissant à chacun la liberté d'adopter (ou non) ainsi que la manière de se servir des outils. Le terrain apporte une nuance qu'il est important de révéler : la notion d'influence sociale du modèle UTAUT. Dans le monde académique, cette pression n'est pas hiérarchique. Elle naît plutôt d'une volonté personnelle de l'enseignant de ne pas se laisser distancer par des étudiants qui maîtrisent déjà ces technologies. Sur le terrain, on constate que le principal frein à l'adoption de l'IA n'est pas technique, mais bel et bien éthique. Même si l'outil est facile à utiliser, les professeurs l'évaluent d'abord sous l'angle de la sécurité et de leurs convictions personnelles. Le Professeur X se montre d'ailleurs intransigeant sur ce point : la protection de ses données de recherche est primordiale. C'est ce qui le pousse à rejeter les modèles d'Anthropic à cause de leurs liens militaires avec le Pentagone, pour se limiter à des environnements fermés et sécurisés comme Copilot. Le Professeur Z partage cette même méfiance en évitant volontairement certains outils grand public liés à de récents scandales éthiques. Finalement, ces expériences concrètes nous prouvent que les conditions facilitatrices définies par Venkatesh et al. (2003) vont bien au-delà d'un simple soutien informatique ou matériel. Les enseignants exigent aujourd'hui une transparence

et une véritable responsabilité sociétale, ce qui ajoute une dimension idéologique forte qui dépasse le cadre purement utilitariste du modèle UTAUT.

Comme nous l'avons expliqué notre cadre théorique, le modèle de Venkatesh postule que l'âge avancé constitue un frein à l'adoption technologique. Toutefois, les travaux plus récents de Fitch démontrent le contraire : les enseignants plus âgés se montrent en réalité plus enthousiastes face à ces nouveaux outils. L'auteure suggère que les années d'expérience en enseignement doivent jouer un rôle clé dans l'adoption de l'outil. Elle souligne que de futures recherches sont nécessaires pour le vérifier empiriquement (Fitch, 2025). Nos résultats qualitatifs viennent explorer cette hypothèse et semblent aller dans son sens. En effet, nous observons que la longue expérience accumulée par les professeurs vient minimiser le facteur de l'âge. Grâce à leurs nombreuses années de pratique, ces enseignants bénéficient d'un recul critique considérable sur les différentes situations pédagogiques. Cette maturité professionnelle leur donne la capacité de s'approprier la technologie et de l'utiliser de manière plus stratégique, le Professeur Y vient confirmer que l'âge est loin d'être une barrière technique, soulignant que « même des personnes de 80 ou 90 ans, avec une formation basique, sont capables de s'en servir et de sortir des choses fantastiques ».

3.3 Tensions et identité professionnelle des professeurs.

Les enseignants sont poussés à s'interroger sur l'essence même de leur métier. Cet ajustement face au numérique suscite logiquement de nouvelles tensions identitaires. Le premier dilemme concerne l'équilibre entre technologie et humanité. Si l'IA est souvent accusée de déshumaniser l'enseignement, la réalité du terrain prouve le contraire. Le Professeur W rappelle d'ailleurs que « *la déshumanisation n'est pas liée à l'IA, mais au manque de ressources* » et à l'anonymat causé par les grands auditoriums qui peuvent parfois accueillir plusieurs centaines d'étudiants. L'outil apparaît plutôt comme un début de réhumanisation. Le Professeur X l'affirme : la machine permet de sous-traiter « *la partie magistrale et factuelle* » pour redonner au professeur « *le temps de débattre* » en classe. Ces enseignants adoptent ainsi naturellement la posture du « Collaborator » définie par Lan (2024, p. 11), où la technologie devient une partenaire pour sublimer le cœur humain du métier.

Le deuxième tiraillement identitaire oppose la dynamique collective (groupalité) à l'individualité. L'enjeu est de taille : comment utiliser des plateformes standardisées sans perdre sa touche personnelle ? Les professeurs refusent l'uniformisation de la pensée que pourrait imposer la machine. Le Professeur Y en est l'illustration parfaite : s'il utilise l'IA pour affiner

ses perspectives, il tient fermement à préserver son propre regard. Il rejette l'idée du mimétisme, affirmant qu'« *avoir un perroquet qui déblatère la même chose n'a aucun intérêt* »

Même s'il utilise l'outil pour ouvrir de nouvelles pistes dans ses analyses stratégiques, il met un point d'honneur à conserver son esprit critique et son propre cadre de réflexion. Cette attitude correspond au profil du « Navigator » décrit par Lan (2024, p.11) : un enseignant qui intègre la technologie avec prudence pour protéger la personnalité unique de son approche et garantir des interactions avec ses étudiants.

Enfin, l'IA soulève une tension identitaire, elle oppose la continuité à l'ouverture. Les professeurs doivent en effet trouver un équilibre entre le maintien de leurs pratiques historiques et la nécessité d'adopter ces nouveaux outils. On pourrait s'attendre à ce que ce choc technologique provoque un rejet ou une profonde remise en question. Pourtant, les enseignants interrogés dépassent largement cette contradiction. À leurs yeux, évoluer n'est pas synonyme de renoncement. Le Professeur Z l'illustre bien : se considérant lui-même comme un enseignant digital, il estime que l'innovation fait partie de son métier. Pour ces enseignants, l'adoption de l'IA ne trahit pas leurs convictions ; elle s'y intègre au contraire de façon très cohérente. Le Professeur W voit d'ailleurs dans cette transition technologique une véritable opportunité de casser la routine et de donner un nouveau souffle à son métier. En réussissant à marier leurs principes pédagogiques historiques avec ces nouveaux algorithmes, ils incarnent la figure de l'« Inventor » (Lan, 2024, p. 11). Grâce à cette approche, ils réinventent concrètement leur façon de donner cours, sans jamais revoir leurs exigences académiques à la baisse.

3.4 Conséquences pratiques

Une conséquence de ce changement brutal est la modification des méthodes d'enseignement. Elle remet en question les modalités d'évaluation universitaires. L'émergence de ce que Murugesan et Cherukuri (2023, cités dans Lee et al., 2024) nomment l'AI-giarism, c'est-à-dire le plagiat et la fraude assistés par intelligence artificielle, contraint le corps professoral à repenser la manière dont les acquis d'apprentissage sont mesurés en milieu académique. Sur le plan pratique, ce bouleversement technologique transforme le quotidien des enseignants. C'est d'abord le système d'évaluation qui est concerné : l'IA générative rédige aujourd'hui des textes d'une telle qualité qu'il est devenu impossible de faire la différence entre le travail intellectuel de l'étudiant et le contenu généré par la machine. Face à cette réalité de terrain, on observe un abandon progressif des évaluations traditionnelles écrites réalisées à la maison, devenues trop vulnérables. Par exemple, le Professeur X a tout simplement cessé d'évaluer les synthèses faites

à domicile, jugeant qu'elles ne reflètent plus l'effort intellectuel de l'étudiant. Le Professeur W a également réduit la part de ces travaux, soulignant qu'il est devenu impossible de faire la distinction entre la production de l'algorithme et celle de l'apprenant. Pour régler ce problème, les logiciels de détection s'avèrent inefficaces. Le Professeur Z précise en effet que ces outils manquent de fiabilité pour sanctionner formellement un étudiant. Le Professeur Y va plus loin en qualifiant leur utilisation d'inutile, préférant adapter ses cours plutôt que de s'épuiser à traquer les tricheurs.

Plutôt que de subir cette situation, les enseignants choisissent donc de transformer leurs modes d'évaluation. Suivant les recommandations de la littérature, ils délaissent les travaux écrits à distance pour des formats plus sécurisés. Ainsi, les Professeurs X et W privilégient désormais les examens oraux, où l'étudiant doit argumenter face à eux pour prouver son appropriation de la matière. D'autres stratégies sont mises en place pour s'assurer que le travail est bien personnel : le Professeur Y a converti ses études de cas en exercices courts réalisés directement en classe sous la pression du temps. Enfin, le Professeur Z a conservé l'examen sur papier en présentiel, coupant court à toute utilisation technologique lors de l'évaluation.

Les entretiens montrent que les enseignants développent des stratégies d'évaluation inversées. La machine n'est plus seulement vue comme une menace de triche de la part des étudiants, mais est utilisée de manière proactive comme un assistant de vérification pour le professeur lui-même. À titre d'exemple, le Professeur W soumet les travaux écrits de ses propres étudiants à l'algorithme afin d'en identifier rapidement les failles conceptuelles ou les zones d'ombre, ce qui lui permet de cibler très précisément ses questions le jour de la défense orale. De son côté, le Professeur X a mis en place ce qu'il nomme le « test du couillon » : il soumet ses propres consignes d'examen à l'IA pour s'assurer de leur parfaite clarté avant de les distribuer aux étudiants. L'IA devient ainsi un miroir critique permettant à l'enseignant d'affiner son propre matériel pédagogique et d'améliorer la pertinence de ses évaluations.

Au-delà de la question de la fraude, l'utilisation passive de l'IA par les étudiants engendre un risque pédagogique majeur : la paresse cognitive. Le Professeur W met en garde contre ce qu'il nomme la dangereuse « illusion de compréhension », où les étudiants risquent de confondre leur capacité à obtenir instantanément une réponse générée par l'IA avec la véritable acquisition d'une compétence fondamentale, encourageant ainsi la procrastination. Pour éviter ce piège de la facilité, l'enseignant n'a d'autre choix que d'intégrer l'apprentissage de l'IA directement dans son cours. Face à ce besoin de littératie numérique, les enseignants sont poussés à se réinventer. Dans ce sens le Professeur Y explique qu'il prévoit de fournir à ses étudiants des résolutions

de cas générées de A à Z par la machine. Le but n'est évidemment pas de s'en limiter, mais d'amener les élèves à décortiquer ces résultats, à repérer les biais de l'algorithme et à y apporter leur propre regard critique. Le métier de professeur prend alors une tout autre dimension. Il ne s'agit plus de transmettre uniquement un savoir, mais de former les jeunes à utiliser l'outil de manière réfléchie, pour qu'ils soient prêts pour leur futur et le monde du travail.

Thèmes d'analyse	Cadres théoriques mobilisés	Synthèse des avis et témoignages issus du terrain
La posture pédagogique	Connectivisme	L'enseignant ne se voit plus comme un simple « livre parlant » qui déverse du savoir. Avec l'IA, il devient un guide qui aide les étudiants à trier et à connecter les informations. Cependant, comme la machine a tendance à donner l'illusion que tout est facile et rend les étudiants un peu paresseux, le métier du professeur devient paradoxalement plus difficile : il doit inventer des cours qui forcent vraiment les jeunes à utiliser leur esprit critique
L'adoption technologique	UTAUT et UTAUT2	Les professeurs utilisent l'IA, non pas car l'université les y oblige (il n'y a aucune pression), mais par curiosité et parce que ça leur fait gagner un temps précieux. Et contrairement aux clichés, l'âge n'est absolument pas un problème. Les profs les plus expérimentés sont souvent les meilleurs avec l'IA, car leur grande maturité professionnelle leur permet de prendre du recul et de ne pas se faire berner par la machine. Leur seul vrai frein n'est pas la technique, mais l'éthique (la protection de leurs données, par exemple)
L'identité professionnelle	Tensions identitaires	Loin de transformer l'école en une usine à robots, l'IA remet l'humain au centre. En déléguant à la technologie les parties les plus ennuyeuses ou purement théoriques, le professeur se libère du temps pour ce qui compte

		vraiment : le débat, l'échange de personne à personne et le relationnel en classe. De plus, les enseignants refusent l'uniformisation ; ils tiennent à garder leur propre style et ne veulent surtout pas devenir des « perroquets » qui répètent ce que dit l'algorithme
Les évaluations et l'éthique	Littératie numérique	Face à des étudiants qui peuvent générer des devoirs parfaits en un clic, les profs ont compris que les logiciels anti-plagiat étaient inutiles (un « combat d'arrière-garde »). Leur solution est beaucoup plus concrète et humaine : ils abandonnent les travaux écrits à distance pour revenir à des grands oraux ou à des exercices à résoudre en direct, en classe. Enfin, ils estiment que c'est de leur devoir d'apprendre aux étudiants à utiliser l'IA intelligemment, en les forçant par exemple à critiquer les erreurs de la machine

3.5 Les limites de la recherche

Bien que cette recherche exploratoire ait permis de mettre en évidence certaines dynamiques quant à l'intégration de l'intelligence artificielle, il convient de souligner les limites de celle-ci.

Premièrement, du fait de la taille restreinte de notre échantillon et de la concentration exclusive sur des enseignants issus du domaine de la gestion de la Louvain School of Management, nous ne pouvons prétendre à une quelconque représentativité statistique ou généralisation universelle. À cela s'ajoute l'absence de diversité des statuts interrogés, alors même que la charge de travail ou la position institutionnelle pourraient induire un rapport différent à la technologie, comme le suggère Fitch (2025). Toutefois, ces limites sont assumées puisqu'elles s'alignent avec les objectifs d'un TFE de Master 60, dont le but est d'explorer un phénomène en profondeur plutôt que d'en mesurer la fréquence à grande échelle.

Deuxièmement, nos données reposant uniquement sur des entretiens, elles constituent des données déclaratives. L'innovation technologique étant fortement valorisée dans le discours universitaire actuel, nos répondants ont pu être sujets à un biais de désirabilité sociale, conduisant à une certaine idéalisation de leurs pratiques avec l'IA. Comme le souligne Aktouf (1987, p.99), l'entretien expose le chercheur à des « réactions de façade », où le répondant tend

à projeter une image de contrôle et de proactivité. Nous avons donc conscience d'avoir analysé les représentations que les enseignants se font de leurs pratiques, et non leurs comportements factuels en auditoire. Sur le plan analytique, il faut également souligner le risque de biais de « perception sélective » de la démarche qualitative, où le chercheur structure son observation et ses interprétations à travers sa propre subjectivité (Aktouf, 1987, p.155).

De plus, l'intelligence artificielle générative étant récente, notre étude est une photographie à un instant donné des pratiques des professeurs. En effet, comme le rappelle Siemens (2005) à travers son concept d'obsolescence rapide du savoir, les évolutions technologiques se comptent aujourd'hui en mois plutôt qu'en décennies. Il est donc fort probable que les perceptions, les craintes et les usages de ces mêmes enseignants évoluent considérablement au cours des prochaines années.

3.6 Discussion finale et recommandations.

3.6.1 Recommandations

Étant donné le sujet de notre étude, nous sommes amenées à formuler plusieurs recommandations pratiques à l'attention des universités. Dans un premier lieu, il est essentiel pour l'université de proposer plus qu'une simple formation technique aux professeurs. Elle doit aller au-delà permettre de développer une formation qui mène à une excellente utilisation de l'IA aussi bien sur le plan éthique et le développement de l'esprit critique (Chen et al., 2025). Une solution pour y parvenir est l'échange entre les professeurs comme évoqué par le Professeur X afin d'apprendre de ses pairs.

Une refonte du système d'évaluation est devenue nécessaire pour mettre l'accent sur les compétences que la machine ne peut reproduire. À titre d'exemple, l'esprit critique et la créativité doivent impérativement être mis en avant. Nos entretiens montrent d'ailleurs que les professeurs ont déjà cette volonté de changement de manière proactive : les Professeurs X et W privilégient désormais les grands oraux pour vérifier la réelle maîtrise du sujet. Le Professeur Y a transformé ses études de cas à domicile en exercices courts et chronométrés en classe, tandis que le Professeur Z maintient l'examen sur papier en présentiel. Pour la réalisation de cette transition, l'université doit mettre en œuvre une politique commune d'évaluation, tout en préservant un certain degré de liberté académique pour les enseignants afin qu'ils gardent leur style d'enseignement unique. Ce dernier point fait écho à l'étude de Fitch (2025) qui montre que la majorité des enseignants (94,8 %) réclament un cadre réglementaire précis.

3.6.2 Pistes pour de futures recherches

Ce travail exploratoire ouvre plusieurs perspectives de recherche stimulantes pour de futurs mémoires et TFE.

Tout d'abord, notre étude s'étant concentrée exclusivement sur des professeurs issus du domaine de la gestion, il serait particulièrement pertinent de mener une recherche comparative intégrant d'autres facultés (telles que les sciences exactes, la médecine ou les sciences humaines). L'approche et l'intégration de l'IA varient probablement en fonction des disciplines enseignées et de leur rapport à l'exactitude des données. De plus, une approche quantitative menée sur un échantillon large et représentatif permettrait de tester statistiquement les hypothèses soulevées dans ce travail, notamment en vérifiant si les variables telles que l'âge, l'expérience ou le grade académique influencent significativement l'adoption de l'IA, comme le suggèrent les modèles UTAUT. En addition, une étude confrontant directement, pour un même cours, les perceptions des enseignants avec celles de leurs étudiants permettrait d'approfondir la problématique de l'influence sociale et d'analyser plus finement le décalage potentiel entre l'usage perçu et l'usage réel de ces technologies.

De surcroît, il serait intéressant de mener une étude sur la durée. Suivre les mêmes enseignants sur plusieurs mois ou années permettrait d'observer comment l'expérience modifie l'acceptation de l'outil, une démarche fortement recommandée par Venkatesh et al. (2003) pour éviter les biais liés aux comportements de routine. De même, comme l'illustre Lan (2024) à travers la théorie de l'identité professionnelle, cette perspective est indispensable pour retracer la façon dont les tensions identitaires des professeurs s'ajustent et évoluent à mesure qu'ils intègrent l'IA dans leur pratique.

4. Conclusion

Arrivés au terme de cette recherche, il convient de rassembler les éléments clés qui permettent de répondre à notre questionnement initial : comment les nouveaux outils numériques transforment-ils le métier d'enseignant universitaire ? À travers une démarche qualitative

compréhensive, nos entretiens ont révélé une réalité de terrain nuancée, bien loin des simples craintes de remplacement technologique

L'analyse des mécanismes d'adoption souligne une dynamique au regard du modèle UTAUT. Contrairement aux logiques d'entreprise, les enseignants ne subissent aucune pression institutionnelle pour adopter l'IA. S'ils franchissent le pas, c'est avant tout de manière proactive, poussés par la curiosité intellectuelle, le plaisir de découvrir l'outil, et la nécessité absolue de rester au niveau de leurs étudiants. L'obstacle technique ayant presque disparu face à la simplicité des plateformes actuelles, la réticence a changé de nature : elle est devenue purement éthique. Pour la majorité des professeurs, la protection des données et le respect de la propriété intellectuelle sont essentiels quant à leur adoption et constituent la véritable limite à ne pas franchir.

Sur le plan de l'identité professionnelle, nos observations soulignent que l'outil technologique ne déshumanise pas le métier d'enseignant, il participe au contraire à un espoir de réhumanisation. Concrètement, en laissant la machine se charger de la transmission purement théorique des savoirs, le professeur récupère un temps précieux qu'il peut enfin consacrer à l'échange, au débat et à l'argumentation. Cette évolution rejoint d'ailleurs la pensée du connectivisme de Siemens (2005). L'enseignant n'est plus le seul détenteur de la matière. Il devient un guide. Sa mission est désormais d'accompagner l'étudiant et d'aiguiser son esprit critique, notamment pour éviter qu'il ne tombe dans le piège de la facilité en croyant maîtriser un sujet simplement parce que l'algorithme a effectué le travail à sa place.

Cette évolution de la posture pédagogique bouleverse les méthodes d'évaluation. La facilité avec laquelle il est désormais possible de générer des textes rend les travaux de synthèse écrits à domicile obsolètes au point où certains professeurs envisagent de ne plus les corriger. Les logiciels de détection de triche s'avérant largement inefficaces. Pour s'assurer de la réelle acquisition des compétences, les enseignants n'ont d'autre choix que de repenser leurs dispositifs en revenant à des évaluations en présentiel, sous forme de grands oraux, de défenses de projets ou d'exercices sous pression en classe.

Bien que l'intelligence artificielle offre des opportunités, notre étude montre que les universités doivent impérativement encadrer cette transition. Plutôt que de laisser le corps professoral se débrouiller seul face à ces nouveaux outils, les institutions ont la responsabilité de fixer des règles éthiques claires et précises. Plus important encore, elles se doivent d'investir dans la formation continue pour aider les enseignants à développer une véritable littératie numérique.

En posant un regard autocritique sur ce travail, et compte tenu des limites méthodologiques inhérentes à notre démarche évoquée précédemment, il convient de rappeler que cette recherche exploratoire offre avant tout une photographie à un instant donné, dans un contexte de bouleversements technologiques extrêmement rapides.

Ces éléments ouvrent d'ailleurs la voie à de nouvelles perspectives. Pour l'avenir, il serait particulièrement pertinent de mener des études quantitatives à plus grande échelle afin de vérifier si des variables telles que l'âge, l'expérience ou la discipline enseignée influencent statistiquement l'adoption de l'IA. Enfin, des études longitudinales s'avèrent nécessaires pour suivre l'évolution des pratiques enseignantes sur le long terme, afin de déterminer si l'espoir d'une réhumanisation de l'enseignement supérieur se confirme comme une transformation durable du paysage académique

Bibliographie

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique*. Les Presses de l'Université du Québec. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.ako.met>

Al-Tkhayneh, K. M., Alghazo, E. M., & Tahat, D. (2023). The advantages and disadvantages of using artificial intelligence in education. *Journal of Educational and Social Research*, 13(4), 47. <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0094>

Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, (Hors-Série 3), 126-139. <https://www.erudit.org/en/books/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/bilan-et-prospectives-de-la-recherche-qualitative-en-sciences-humaines-et-sociales/5167co.pdf>

Chen, S., Tang, X., Cheng, A., Chawla, N., Ambrose, G. A., & Metoyer, R. (2025). AI Academy: Building generative AI literacy in higher ed instructors. arXiv preprint. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.11999>

Fitch, E. A. (2025). Faculty perceptions of artificial intelligence as a teaching and learning tool in higher education: A causal-comparative study [Thèse de doctorat, Liberty University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/6854/>

Ghimire, A., Prather, J., & Edwards, J. (2024). Generative AI in education: A study of educators' awareness, sentiments, and influencing factors. 2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), 1-9. <https://doi.org/10.1109/FIE61694.2024.10892891>

Kaufmann, J. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.

Khlaif, Z. N., Ayyoub, A., Hamamra, B., Bensalem, E., Mitwally, M. A. A., Ayyoub, A., Hattab, M. K., & Shadid, F. (2024). University teachers' views on the adoption and integration of generative AI tools for student assessment in higher education. *Education Sciences*, 14(10), 1090. <https://doi.org/10.3390/educsci14101090>

Lan, Y. (2024). Through tensions to identity-based motivations: Exploring teacher professional identity in artificial intelligence-enhanced teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104736. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104736>

Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., Lekkas, D., & Palmer, E. (2024). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100221. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221>

Mah, D.-K., & Groß, N. (2024). Artificial intelligence in higher education: Exploring faculty use, self-efficacy, distinct profiles, and professional development needs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 58. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00490-1>

Reina Marín, Y., Cruz Caro, O., Maicelo Rubio, Y. d. C., Alva Tuesta, J. N., Sánchez Bardales, E., Carrasco Rituay, A. M., & Chávez Santos, R. (2025). Artificial intelligence as a teaching tool in university education. *Frontiers in Education*, 10, 1578451. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1578451>

Saxena, N. K., Chauhan, B. K., Gouri, S., Kumar, A., & Gupta, A. (2023). Knowledge-based recommendation for subject allocation using artificial neural network in higher education. *IEEE Transactions on Education*, 66(5), 500-508. <https://doi.org/10.1109/TE.2023.3296315>

Schmidt, D. A., Alboloushi, B., Thomas, A., & Magalhaes, R. (2025). Integrating artificial intelligence in higher education: Perceptions, challenges, and strategies for academic innovation. *Computers and Education Open*, 9, 100274. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100274>

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).
https://www.academia.edu/2857237/Connectivism_a_learning_theory_for_the_digital_age

UCLouvain. (2024). Piccolo, l'outil IA de l'UCLouvain pour un usage responsable. En ligne
<https://www.uclouvain.be/fr/news/piccolo-l-outil-ia-de-l-uclouvain-pour-un-usage-responsable>

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.
<https://doi.org/10.2307/30036540>

Résumé : Ce travail explore l'intégration de l'intelligence artificielle générative par les enseignants universitaires. À l'aide d'une approche qualitative compréhensive, il mobilise le connectivisme, le modèle d'acceptation UTAUT et la théorie de l'identité professionnelle pour analyser cette transition. Les résultats démontrent que l'adoption de l'IA, stimulée par le gain de temps et le plaisir d'usage, dépasse les contraintes techniques pour se heurter principalement à des limites éthiques. Sur le plan pédagogique, la technologie pousse l'enseignant à délaisser la simple transmission de savoirs factuels pour assumer pleinement un rôle de guide. Face aux risques de fraude automatisée, le corps professoral adapte pragmatiquement ses évaluations en privilégiant le retour aux examens oraux et au présentiel. En conclusion, ce travail met en lumière un paradoxe majeur : loin de déshumaniser l'éducation, l'intelligence artificielle force une réhumanisation de la relation pédagogique, recentrant le métier sur l'esprit critique et l'échange interpersonnel.

Abstract : This master's thesis explores the integration of generative artificial intelligence by university teachers. Using a qualitative approach, it mobilizes connectivism, the UTAUT model, and professional identity theory to analyze this transition. The findings demonstrate that AI adoption, driven by time efficiency and hedonic motivation, transcends technical barriers to primarily face ethical boundaries. Pedagogically, the technology pushes teachers to move beyond mere factual knowledge transmission to fully assume the role of a guide. Facing the risks of automated cheating, professors are pragmatically adapting their assessments by favoring a return to in-person and oral exams. Ultimately, this research highlights a major paradox: rather than dehumanizing education, artificial intelligence forces a rehumanization of the pedagogical relationship, refocusing the profession on critical thinking and interpersonal exchange.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Louvain School of Management

Place des Doyens, 1 bte L2.01.01, 1348 Louvain-la-Neuve
Boulevard Emile Devreux 6, 6000 Charleroi, Belgique
Chaussée de Binche 151, 7000 Mons, Belgique

www.uclouvain.be/lsm

