Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels
Volume: 4 /Numéro : 1 Juin 2026
P-ISSN : 2992-0418 E-ISSN : 2992/0515
PP-277-306

# Écrire avec ChatGPT dans la formation criminologique congolaise Cas de l'École de Criminologie de l'Université de Lubumbashi

## Writing with ChatGPT in congolese criminology training

## Case of the School of Criminology, University of Lubumbashi

**Modumbani Liambi Siméon***
**École de Criminologie, Université de Lubumbashi , (RDC)**
**simeonmodumbani@gmail.com**

**Reçu:** 20/04/2026, **Accepté:** 22/05/2026, **Publié:** 30/06/ 2026

**Résumé :**
Cette recherche menée à l'École de Criminologie de Lubumbashi analyse l'usage massif de ChatGPT par les étudiants dans un contexte où l'écrit engage une responsabilité juridique et éthique. L'étude qualitative auprès de 22 enseignants et 70 étudiants révèle une typologie des pratiques allant de l'usage correctif à la substitution totale. Elle met en évidence le risque de contamination générative, où des textes hybrides homme-machine infiltrent les circuits académiques. Les enseignants expriment un sentiment de dépossession mais développent des stratégies de détection et de reconfiguration pédagogique. Les contraintes infrastructurelles (instabilité électrique, coût des données, usage exclusif du smartphone) structurent fortement les usages. L'étude propose une Charte éthique contextualisée pour encadrer l'IA générative en criminologie. Elle contribue à la réflexion sur la didactique du FOS, l'intégrité académique et la souveraineté numérique.
**Mots-clés :** Intelligence artificielle générative-Criminologie-Éthique académique-FOS-Contamination générative

**Abstract (English)**
This study at the School of Criminology in Lubumbashi examines the widespread use of ChatGPT by students in a context where written expression carries legal and ethical responsibility. A qualitative survey of 22 teachers and 70 students identifies a typology of practices ranging from corrective assistance to full substitution. Findings highlight the risk of generative contamination, where hybrid human-machine texts infiltrate academic evaluation.
Teachers report feelings of dispossession but develop detection strategies and new pedagogical roles. Infrastructure constraints (unstable electricity, costly mobile data, exclusive smartphone use) strongly shape practices.

*Auteur correspondant

The study proposes a contextualized Ethical Charter to regulate generative AI in criminology. It contributes to debates on French for Specific Purposes, academic integrity, and digital sovereignty.

**Keywords :** Generative Artificial Intelligence-Criminology-Academic Ethics-FSP - Generative Contamination

**Muhtasari (Kiswahili)**

Utafiti huu katika Shule ya Kriminolojia ya Lubumbashi unachunguza matumizi makubwa ya ChatGPT na wanafunzi katika muktadha ambapo maandishi yana jukumu la kisheria na kimaadili. Utafiti wa kimaelezo kwa walimu 22 na wanafunzi 70 unaonyesha aina mbalimbali za matumizi kutoka msaada wa kisarufi hadi uandishi wa moja kwa moja na AI. Matokeo yanaonyesha hatari ya **uchafuzi wa kizazi**, ambapo maandishi ya binadamu na mashine huingia kwenye tathmini za kitaaluma. Walimu wanahisi kupoteza mamlaka lakini wanaendeleza mbinu za kugundua na kubadilisha jukumu lao la kielimu. Vikwazo vya miundombinu (umeme usio thabiti, gharama kubwa za data, matumizi ya simu pekee) vinaathiri sana matumizi. Utafiti unapendekeza Mkataba wa Maadili uliowekwa kulingana na muktadha wa kriminolojia. Unachangia mjadala kuhusu FOS, uadilifu wa kitaaluma na uhuru wa kidijitali.

**Kiswahili** : Akili bandia ya kizazi-Kriminolojia-Maadili ya kitaaluma-FOS-Uchafuzi wa kizazi

* * * * * *

## Introduction

L’avènement de l’intelligence artificielle générative, incarnée par des outils grand public tels que ChatGPT, a provoqué une onde de choc dans le monde universitaire mondial. Si les débats initiaux se sont focalisés sur les risques de plagiat et la menace pesant sur l’intégrité académique, une analyse plus nuancée s’impose désormais, particulièrement dans les formations professionnalisantes où l’écrit engage la responsabilité civile, pénale ou déontologique du futur praticien. La présente étude se propose d’explorer cette problématique dans un contexte singulier et encore peu documenté : celui de l’École de Criminologie de l’Université de Lubumbashi, en République Démocratique du Congo.

La RDC, pays officiellement francophone mais marqué par un plurilinguisme sociétal complexe, voit ses étudiants universitaires naviguer entre plusieurs langues : le français, langue d'enseignement et de l'administration ; les langues nationales (swahili, lingala, kikongo, tshiluba) ; et parfois l'anglais pour l'accès à la littérature scientifique internationale. Dans ce paysage linguistique stratifié, la maîtrise du français écrit constitue un enjeu crucial pour l'insertion professionnelle, a fortiori dans les métiers de la sécurité et de la justice où la précision terminologique et la rigueur syntaxique conditionnent la validité juridique des documents produits.

L'École de Criminologie de l'Université de Lubumbashi occupe une position stratégique dans le dispositif de formation des cadres de la sécurité en RDC. Ses diplômés sont destinés à intégrer la police nationale congolaise, la police scientifique, l'administration pénitentiaire, les services de renseignement, les cabinets d'expertise judiciaire ou encore les organisations non gouvernementales œuvrant dans le champ de la justice transitionnelle. Dans toutes ces carrières, la production écrite (rapports d'enquête, procès-verbaux d'audition, expertises balistiques, notes de synthèse, mémoires de défense) constitue le cœur de l'activité professionnelle.

Or, depuis fin 2022, les enseignants de français de cette institution rapportent un phénomène nouveau : l'apparition massive, dans les copies d'étudiants, de textes présentant une qualité linguistique suspecte trop parfaits pour être authentiques, trop « lisses » pour émaner d'apprenants de niveau intermédiaire ou avancé en FLE, et surtout porteurs d'informations génériques ou factuellement erronées que seul un modèle de langage entraîné sur des corpus généralistes peut produire. Ce phénomène, que nous nommerons « contamination générative », interroge frontalement les finalités de la formation en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) dispensée dans cette école.

La problématique qui guide cette recherche peut être formulée ainsi : dans un contexte de formation professionnalisante où l'écrit engage la responsabilité éthique et juridique du futur praticien, comment l'usage non encadré de l'IA générative par les étudiants en criminologie transforme-t-il à la fois les pratiques d'écriture académique, le rapport à la vérité textuelle et le rôle pédagogique de l'enseignant de français ?

Pour répondre à cette question, nous avons mené une enquête qualitative approfondie auprès de 22 enseignants de français et de 70 étudiants de l'École de Criminologie de Lubumbashi. L'article est structuré en cinq parties. La première présente le cadre théorique, articulant didactique du FOS, éthique de l'IA et sociolinguistique du contexte congolais. La deuxième détaille la méthodologie de l'enquête. La troisième expose les résultats selon trois axes : les usages déclarés de ChatGPT, la reconfiguration du rôle enseignant, et les stratégies de contournement liées aux contraintes infrastructurelles. La quatrième partie discute ces résultats à la lumière du cadre théorique. Enfin, la cinquième partie propose une Charte éthique co-construite avec les acteurs de terrain, suivie d'une conclusion ouvrant sur des perspectives de recherche et d'action pédagogique.

## 2. Revue de la littérature et contribution

### 2.1. ChatGPT dans l'enseignement supérieur : le défi de la détection et de l'intégrité académique

La littérature scientifique sur l'IA générative en éducation a connu une croissance exponentielle depuis 2023. Une étude majeure publiée dans le Journal of Academic Ethics par Seitz, Orsini et Gringle (2026) a analysé 173 vidéos YouTube destinées aux étudiants universitaires, révélant que les conseils pour contourner les outils de détection d'IA sont massivement disponibles et accessibles. Les auteurs identifient trois stratégies principales de contournement : l'humanisation du texte via des réécriveurs automatiques, le mélange de contenu généré et de modifications manuelles, et l'utilisation d'outils de paraphrase. Cette recherche aboutit à une conclusion alarmante mais lucide : les dissertations en environnement non supervisé sont devenues fondamentalement peu fiables comme instruments d'évaluation des compétences réelles des étudiants. Face à ce constat, les auteurs appellent à une diversification urgente des méthodes d'évaluation, privilégiant les épreuves en présentiel, les examens oraux et les évaluations continues documentant le processus plutôt que le produit fini.

Ces résultats font écho aux travaux pionniers de Perkins (2023) et Cotton, Cotton et Shipway (2023) qui ont documenté la capacité des grands modèles de langage (Large Language Models, LLM) à produire des textes

académiques indétectables par les logiciels anti-plagiat classiques. Perkins (2023) a notamment démontré que les outils de détection fondés sur des mesures de « perplexité » (degré de prévisibilité statistique du texte) et de « burstiness » (variation dans la structure des phrases) peuvent être partiellement contournés par de simples modifications textuelles manuelles ou automatisées. Cette course technologique entre génération et détection semble d'ores et déjà perdue pour les institutions académiques, ce qui impose un changement de paradigme : il ne s'agit plus de traquer la triche, mais de repenser fondamentalement ce que signifie évalué des compétences à l'ère de l'IA.

### 2.2. ChatGPT en didactique des langues : entre opportunités pédagogiques et risques documentés

Dans le champ spécifique de la didactique des langues étrangères et du FLE, plusieurs études récentes apportent des éclairages nuancés qui dépassent la simple opposition entre technophilie et technophobie.

Premièrement, une étude menée par Ghamri (2025) au Département de français de l'Université de Khenchela (Algérie) auprès de 80 étudiants confirme et précise ces tendances dans un contexte francophone africain. L'enquête révèle que ChatGPT est principalement utilisé pour trois types de tâches : les travaux d'écriture (dissertations, commentaires, résumés), la compréhension de textes (explication de passages difficiles, reformulation), et la préparation aux examens (génération de questions-réponses, synthèses de cours). Les résultats alertent sur les risques de paresse intellectuelle (l'étudiant renonce à l'effort de recherche personnelle), de perte d'autonomie (incapacité croissante à produire un texte sans assistance), et de diminution du goût pour la recherche personnelle. L'étude conclut que ces usages, s'ils ne sont pas encadrés, menacent directement les capacités de créativité et d'analyse critique  compétences pourtant centrales dans toute formation universitaire.

Deuxièmement, une recherche-action menée par Zine El Abidine, Nejjari et Khaldi (2025) sur l'intégration de l'IA générative dans l'enseignement-apprentissage du FLE propose un cadre pédagogique structuré. Les auteurs distinguent trois niveaux d'intégration : l'IA comme tuteur personnalisé

(feedback immédiat sur les productions), comme générateur de ressources (création d'exercices adaptés au niveau), et comme partenaire de conversation (simulation d'interactions en langue cible). Leur étude montre que lorsque ces usages sont explicitement enseignés et encadrés, les bénéfices en termes de motivation et de progrès linguistiques sont réels. En revanche, lorsque l'usage est laissé à la discrétion des étudiants sans accompagnement, les effets négatifs (dépendance, superficialité) dominent.

### 2.3. Le défi spécifique des « hallucinations » algorithmiques et leurs implications

Un phénomène particulièrement documenté dans la littérature est celui des « hallucinations » algorithmiques. Alkaissi et McFarlane (2023) ont été parmi les premiers à documenter systématiquement ce phénomène dans le domaine académique : ChatGPT peut générer des références bibliographiques inexistantes (auteurs réels mais articles fictifs, ou auteurs et articles entièrement inventés), des citations attribuées à des auteurs qui ne les ont jamais écrites, des données factuelles plausibles mais fausses. Les auteurs expliquent ce phénomène par l'architecture même des LLM : ces modèles sont entraînés à prédire la séquence de mots la plus probable statistiquement, et non à vérifier la véracité factuelle des énoncés produits. Dans le domaine criminologique, ce risque prend une dimension critique : une référence erronée à un article du Code pénal congolais, une jurisprudence inventée, ou une donnée balistique fictive pourrait, si elle n'est pas détectée à temps, se retrouver dans un document professionnel et avoir des conséquences juridiques et humaines graves.

### 2.4. IA et langues africaines : le biais documenté des langues à faibles ressources

Une méta-analyse récente menée par Robinson et ses collègues (2023) a évalué les capacités de traduction et de génération textuelle de ChatGPT pour 204 langues. Les résultats sont sans ambiguïté : les modèles GPT approchent ou dépassent les performances des systèmes de traduction neuronale traditionnels pour les langues à hautes ressources (anglais, français, espagnol, allemand, chinois, etc.), mais restent systématiquement à la traîne pour les langues à faibles ressources et la grande majorité des langues africaines.

L'étude démontre que le niveau de ressources disponibles pour une langue (corpus d'entraînement, données annotées, littérature numérique) est le facteur le plus déterminant de la capacité de ChatGPT à la traiter correctement. Ce constat a des implications profondes pour le contexte congolais : les étudiants de Lubumbashi sont majoritairement locuteurs de langues nationales (swahili, lingala, kikongo, tshiluba) qui figurent parmi les langues à faibles ressources numériques. Ils interagissent donc avec une IA qui maîtrise parfaitement le français « standard » (hexagonal) mais qui peine à comprendre, traduire ou générer du contenu dans leurs langues maternelles. Cette asymétrie technologique pourrait renforcer le sentiment d'insécurité linguistique et la perception du français comme seule langue « légitime » dans l'espace académique numérique.

### 2.5. Contribution de la présente recherche

Cette étude constitue une **contextualisation** de l'usage de ChatGPT en formation criminologique africaine francophone, où l'écrit engage une responsabilité juridique et éthique dépassant le cadre académique. Elle croise la **double perspective enseignants-étudiants**, offrant une analyse complète des tensions et convergences. Elle intègre les **contraintes infrastructurelles congolaises** (instabilité électrique, coût des données, usage exclusif du smartphone) comme variables structurantes des pratiques. Elle propose le concept original de **contamination générative** pour penser l'infiltration graduelle des textes hybrides homme-machine dans l'évaluation académique. Enfin, elle aboutit à une **Charte éthique contextualisée**, co-construite avec les acteurs de terrain et adaptée aux enjeux criminologiques locaux.

## 3. Cadre théorique

### 3.1. Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) en contexte criminologique

Le Français sur Objectifs Spécifiques se distingue du Français Langue Étrangère général par son ancrage dans des situations de communication professionnelles ou académiques précisément ciblées (Mangiante & Parpette, 2004). Il ne s'agit plus seulement d'enseigner une langue, mais de préparer l'apprenant à mobiliser des compétences langagières dans des contextes

d'action spécifiques, où l'erreur linguistique peut avoir des conséquences extra-académiques.

Dans le champ criminologique, le FOS revêt des spécificités marquées qui le distinguent d'autres domaines comme le français médical, juridique ou des affaires :

- Une terminologie technique contraignante : Le vocabulaire de la balistique, de la toxicologie médico-légale, de la victimologie, de la criminalistique ou du droit pénal est fortement normé. Une confusion lexicale entre « homicide involontaire » et « meurtre », entre « indice » et « preuve », entre « présomption » et « conviction », ou entre « calibre » et « munition » peut invalider une procédure judiciaire entière. La précision terminologique n'est pas un luxe stylistique mais une exigence fonctionnelle.
- Une rhétorique de l'objectivité et de la neutralité : Le rapport criminologique se doit d'adopter un style impersonnel, factuel, dépourvu de marques d'affectivité ou de jugement moral prématuré. Cette rhétorique particulière (qui contraste avec les styles plus expressifs valorisés dans d'autres formations) fait l'objet d'un apprentissage explicite et exigeant en cours de FOS.
- Une responsabilité juridique de l'écrit : Le rapport d'enquête, le procès-verbal d'audition ou l'expertise balistique sont des documents qui engagent la responsabilité civile et pénale de leur signataire. Ils peuvent être versés au dossier judiciaire, contestés par la défense, commentés par la presse, ou utilisés comme pièces à conviction. Leur qualité rédactionnelle est donc une composante essentielle de la compétence professionnelle, et non un simple critère d'évaluation académique.
- Une dimension éthique intrinsèque : Le criminologue, qu'il soit enquêteur, expert ou analyste, manie des informations sensibles concernant des victimes, des suspects, des témoins, des condamnés. La rigueur de l'expression écrite participe du respect dû aux personnes, de la présomption d'innocence, et de la crédibilité des institutions de justice et de sécurité.

C'est précisément cette articulation étroite entre compétence linguistique, responsabilité juridique et exigence éthique que l'irruption de l'IA générative vient perturber de manière inédite.

### 3.2. Approche instrumentale des technologies éducatives

L'approche instrumentale, développée initialement par Rabardel (1995) dans le champ de l'ergonomie cognitive et étendue depuis aux technologies éducatives, propose une distinction fondamentale entre l'artefact (l'objet technique dans sa matérialité et ses fonctionnalités prévues par les concepteurs) et l'instrument (l'artefact tel qu'il est effectivement approprié, détourné et transformé par l'usager dans son activité réelle).

Cette distinction est cruciale pour notre étude : elle nous invite à ne pas considérer ChatGPT comme un outil aux effets prédéterminés et universels, mais comme un artefact que les étudiants et les enseignants de Lubumbashi vont « instrumentaliser » en fonction de leurs besoins spécifiques, de leurs contraintes matérielles, de leurs représentations sociales et de leurs objectifs.

Le processus de genèse instrumentale comporte deux dimensions complémentaires :

1. L'instrumentalisation : L'usager adapte l'artefact à ses besoins. Dans notre contexte, les étudiants instrumentalisent ChatGPT pour en faire tour à tour un correcteur grammatical, un générateur d'idées, un modèle stylistique, un traducteur ou un assistant de recherche documentaire. Ces usages ne sont pas tous prévus par les concepteurs de l'outil.

2. L'instrumentation : En retour, l'artefact transforme les schèmes d'action et les représentations de l'usager. L'usage répété de ChatGPT modifie le rapport à l'écriture, la perception de ce qu'est un « bon » texte en français, les stratégies de résolution de problèmes rédactionnels, et peut-être même la disposition à produire un effort cognitif autonome.

### 3.3. Questions de recherche opérationnalisées

À la croisée de ces deux cadres théoriques, nous formulons trois questions de recherche opérationnelles :

QR1 : Quels sont les usages déclarés de ChatGPT par les étudiants de l'École de Criminologie de Lubumbashi, et comment ces usages se distribuent-ils sur un continuum allant de l'aide légitime à la substitution problématique ?

QR2 : Comment les enseignants de français de cette institution perçoivent-ils et réagissent-ils à ces usages, et en quoi leur rôle pédagogique et leur autorité se trouvent-ils reconfigurés ?

QR3 : Quelles stratégies de régulation éthique et pédagogique, ancrées dans les réalités du contexte congolais, peuvent être envisagées pour concilier l'inévitable présence de l'IA générative avec les exigences spécifiques de la formation criminologique ?

**4. Cadre méthodologique**

Cette recherche adopte une **démarche qualitative et compréhensive**, centrée sur la compréhension des logiques d'acteurs, des représentations sociales et des tensions vécues face à l'usage de l'IA générative. La posture est **constructiviste pragmatique** : la réalité est envisagée comme construite dans les interactions entre humains, outils techniques et institutions. ChatGPT est considéré non comme un simple outil, mais comme un **acteur non-humain** participant à la reconfiguration des pratiques pédagogiques et des normes académiques.

Le **terrain de recherche** est l'École de Criminologie de l'Université de Lubumbashi, créée en 2004, qui forme aux métiers de la sécurité, de la justice et de la protection sociale. Le français y occupe une place stratégique dans les deux premières années de Licence, avec des cours de « Techniques d'expression écrite et orale » et de « Français sur Objectifs Spécifiques : le discours criminologique ». Les effectifs varient entre 120 et 400 étudiants en Licence et 20 à 50 en Master.

Les **participants** sont constitués de 22 enseignants de français (expérience de 3 à 18 ans, tous titulaires d'un Master ou Doctorat) et de 70 étudiants (45 en Licence 2, 25 en Master 1). La sélection des étudiants s'est faite sur la base du volontariat, avec une attention portée à la diversité des profils (genre, origine, parcours académique).

Trois **outils de collecte de données** ont été mobilisés pour assurer une triangulation :

1. **Entretiens semi-directifs** avec les enseignants (n=22, durée moyenne 45 minutes), centrés sur la perception des évolutions des productions

écrites, la connaissance de ChatGPT, les pratiques de détection et les réflexions pédagogiques.

2. **Focus groups** avec les étudiants (7 groupes de 10, durée moyenne 1h30), explorant les usages numériques, la fréquence et les modalités d'utilisation de ChatGPT, ainsi que les enjeux éthiques et professionnels perçus.
3. **Analyse documentaire** de 50 productions écrites suspectes de « contamination générative », portant sur les marqueurs linguistiques caractéristiques des textes IA (uniformité stylistique, absence d'erreurs naturelles, informations génériques ou erronées).

La **justification méthodologique** repose sur la complémentarité des outils : les entretiens permettent d'accéder aux représentations profondes des enseignants ; les focus groups favorisent l'émergence de discours collectifs et de normes partagées ; l'analyse documentaire apporte une validation empirique et objective des pratiques étudiantes.

La **méthode d'analyse des données** s'appuie sur une analyse thématique de contenu (Paillé & Mucchielli, 2021). Les entretiens et focus groups ont été intégralement retranscrits, constituant un corpus d'environ 120 000 mots. Le codage manuel a été réalisé par deux chercheurs indépendants, avec un taux d'accord inter-codeurs de 87 %, considéré comme satisfaisant. Les désaccords ont été résolus par discussion et retour au corpus. L'analyse documentaire s'est appuyée sur une grille inspirée des travaux de Perkins (2023) et Cotton et al. (2023), permettant d'identifier les marqueurs stylistiques des textes générés par IA.

### 4.7. Considérations éthiques

L'étude a été menée avec l'autorisation explicite du Directeur de l'École de Criminologie et du Comité d'éthique de l'Université de Lubumbashi. Tous les participants ont signé un formulaire de consentement éclairé détaillant les objectifs de la recherche, les modalités de collecte et de traitement des données, et les garanties de confidentialité. L'anonymat a été rigoureusement garanti par l'attribution de codes alphanumériques (ENS01 à ENS22 pour les enseignants ; ETU01 à ETU70 pour les étudiants). Les productions écrites analysées ont été anonymisées avant examen.

## 5. Résultats

L'analyse des données recueillies permet de dégager trois axes majeurs de résultats, correspondant à nos questions de recherche.

### 5.1. Usages déclarés de ChatGPT par les étudiants, une typologie des pratiques

Le premier constat qui émerge des focus groups est sans ambiguïté : ChatGPT est massivement utilisé par les étudiants de l'École de Criminologie. Sur les 70 participants, 47 déclarent avoir déjà utilisé ChatGPT au moins une fois dans un cadre académique, et 23 déclarent l'utiliser « régulièrement » (au moins une fois par semaine). Cette proportion est cohérente avec les taux d'usage rapportés dans les études de Ghamri (2025) en Algérie et de Singh et al. (2025) en Inde, suggérant une adoption rapide et transnationale de l'outil par les étudiants, indépendamment des contextes culturels ou infrastructurels.

Un étudiant de Master 1 résume ce sentiment de banalisation :

> Franchement, tout le monde l'utilise. C'est devenu normal. Quand tu as un rapport à rendre pour le lendemain et que tu n'as pas le temps, tu ouvres ChatGPT et tu lui demandes de te faire un plan ou même de rédiger une partie. (ETU12, M1)

Un autre étudiant, de Licence 2, insiste sur la dimension linguistique de cet usage :

> *Moi je l'utilise surtout pour vérifier mon français. Je ne suis pas très fort en grammaire, alors je lui donne mon texte et je lui demande de corriger les fautes sans changer le sens. » (ETU28, L2)*

Ces témoignages illustrent deux types d'usage distincts : un usage « palliatif » (produire rapidement un texte qu'on n'a pas le temps ou la compétence d'écrire soi-même) et un usage « correctif » (améliorer la qualité linguistique d'un texte qu'on a soi-même rédigé).

L'analyse thématique des discours permet d'établir une typologie des usages organisée sur un continuum allant de l'aide légitime à la substitution problématique :

**Tableau1. Typologie des usages organisée**

| Type d'usage | Description détaillée | Fréquence déclarée (n=70) | Niveau de risque/académique |
|---|---|---|---|
| **Usage correctif** | L'étudiant rédige son texte puis le soumet à ChatGPT pour correction grammaticale et amélioration lexicale | Très élevée (63/70) | Faible (si usage transparent) |
| **Usage exploratoire** | L'étudiant utilise ChatGPT pour comprendre des concepts techniques complexes ou obtenir des explications | Elevée (52/70) | Faible (si vérification ultérieure) |
| **Usage modélisant** | L'étudiant demande à ChatGPT des modèles de textes professionnels (procès-verbaux, rapports) à adapter | Moyenne (39/70) | Modéré |
| **Usage substitutif partiel** | L'étudiant rédige certaines sections et fait générer d'autres parties par l'IA, avec révision personnelle | Moyenne (39/70) | Elevé |
| **Usage substitutif total** | L'étudiant copie et colle intégralement un texte généré par ChatGPT sans modification ni vérification | Faible (déclarée : 9/70) | Critique |

La distribution montre que les usages dominants sont **correctif (90 %)** et **exploratoire (74 %)**, confirmant que ChatGPT est principalement mobilisé comme outil d'assistance linguistique et cognitive. Toutefois, l'**usage substitutif partiel (50 %)** constitue une zone grise préoccupante, brouillant la frontière entre travail personnel et assistance technologique. Les usages

substitutifs totaux restent marginaux (13 %), mais posent un risque critique en termes de validité académique et de formation professionnelle.

Un point particulièrement sensible concerne les **hallucinations en contexte criminologique** : plusieurs étudiants ont rapporté des références fictives au Code pénal congolais ou à des jurisprudences inexistantes, ce qui souligne la nécessité d'un encadrement critique et méthodologique de l'usage de l'IA dans ce domaine.

### 5.2. Reconfiguration du rôle enseignant : entre dépossession et redéfinition

#### 5.2.1. Un sentiment de dépossession professionnelle

Tous les enseignants interrogés (22/22) déclarent avoir été confrontés à des productions écrites qu'ils soupçonnent d'avoir été générées ou fortement assistées par IA. Le sentiment dominant est celui d'une perte de repères évaluatifs : l'enseignant ne peut plus diagnostiquer avec certitude les difficultés spécifiques des étudiants puisque les erreurs « naturelles » d'apprentissage (transferts du swahili ou du lingala, confusions temporelles typiques, approximations lexicales caractéristiques) ont été gommées par l'IA. La copie ne remplit plus sa fonction première de révélateur des compétences réelles de l'apprenant.

> *Avant, je pouvais évaluer le niveau réel d'un étudiant à ses copies. Maintenant, je ne sais plus qui a vraiment écrit quoi. C'est très déstabilisant. » (ENS03, 8 ans d'expérience)*

Un autre enseignant, avec plus d'une décennie de pratique, souligne l'impuissance face à l'impossibilité de prouver la fraude :

> *Le pire, c'est que c'est parfois impossible à prouver. Les logiciels anti-plagiat ne détectent pas ChatGPT. On est démunis. » (ENS07, 12 ans d'expérience)*

Ce sentiment est renforcé par l'absence de cadre institutionnel : aucun des 22 enseignants n'a reçu de directive officielle concernant la conduite à tenir face à une copie suspecte d'avoir été générée par IA. Cette vacance normative place les enseignants dans une position intenable, contraints de naviguer à vue entre tolérance implicite et suspicion généralisée.

### 5.2.2. Émergence de stratégies de détection artisanales

Face à ce vide institutionnel, les enseignants développent des stratégies de détection empiriques fondées sur des indices stylistiques : uniformité excessive du style, absence d'erreurs typiques d'apprenants congolais, présence de formulations stéréotypées (« Il est important de noter que… », « En conclusion, on peut affirmer que… »), structure argumentative trop standardisée, références à des auteurs ou des concepts non enseignés dans le cursus.

Un enseignant chevronné détaille sa méthode :

> Je repère les copies ChatGPT à plusieurs indices : le style est trop lisse, trop parfait pour un étudiant congolais de L1. Il n'y a pas les petites fautes de grammaire typiques qu'on voit d'habitude. Et puis il y a des phrases qui sonnent faux, comme traduites d'un anglais académique. (ENS01, 15 ans d'expérience).

Une enseignante plus jeune mais déjà expérimentée identifie des formulations récurrentes caractéristiques :

> Parfois, je reconnais des formulations stéréotypées : 'Il est important de noter que…', 'En conclusion, on peut affirmer que…' qui reviennent dans plusieurs copies d'étudiants différents. C'est la signature de ChatGPT. » (ENS09, 5 ans d'expérience).

Ces stratégies, bien qu'ingénieuses, présentent deux limites majeures. Premièrement, elles sont fragiles et subjectives : un étudiant particulièrement doué pourrait produire un texte « trop parfait » sans recourir à l'IA, tandis qu'un texte généré puis « humanisé » manuellement pourrait passer inaperçu. Deuxièmement, elles placent l'enseignant dans une position inconfortable d'« enquêteur » soupçonneux, ce qui peut dégrader la relation pédagogique de confiance et instaurer un climat de méfiance préjudiciable à l'apprentissage.

### 5.2.3. Vers de nouvelles figures enseignantes

Malgré ce constat morose, l'analyse des discours fait émerger trois figures de reconfiguration positive du métier, qui ne sont pas mutuellement exclusives mais peuvent se combiner :

1. L'enseignant-formateur à l'usage critique de l'IA : Cette figure émergente considère que la mission de l'enseignant n'est plus de lutter contre l'IA, mais d'apprendre aux étudiants à s'en servir de manière éclairée et éthique. Il s'agit de former à la littérature IA : comprendre le fonctionnement des LLM, identifier leurs limites et leurs biais, développer des stratégies de vérification systématique des informations générées, distinguer les usages acceptables des usages problématiques. Cette figure fait écho aux recommandations de Singh et al. (2025) et Zouaoui et al. (2025) sur la nécessité d'une formation explicite à l'usage critique de l'IA.

L'enseignant-formateur à l'usage critique de l'IA. Un enseignant ayant une dizaine d'années d'expérience plaide pour un changement de paradigme :

> Je me dis qu'il faut arrêter de lutter contre l'IA, et plutôt apprendre aux étudiants à s'en servir intelligemment. C'est comme la calculatrice en mathématiques : au début, on l'interdisait, maintenant on apprend à s'en servir. (ENS05, 10 ans d'expérience).

2. L'enseignant-évaluateur de compétences authentiques : Cette figure émergente repense radicalement les modalités d'évaluation pour mesurer ce que l'étudiant sait faire sans assistance technologique. Les pistes évoquées incluent : épreuves écrites en présentiel sans connexion Internet, examens oraux individuels ou en groupe, évaluation de portfolios documentant le processus d'écriture (brouillons successifs, notes préparatoires, justifications des choix rédactionnels), travaux de groupe avec soutenance publique. Cette figure répond directement au constat de Seitz et al. (2026) sur l'obsolescence des dissertations en environnement non supervisé.

L'enseignant-évaluateur de compétences authentiques. Un autre enseignant insiste sur la nécessité de repenser radicalement les modalités d'évaluation :

> Je pense qu'on doit repenser nos évaluations. Au lieu de demander des dissertations à la maison, on devrait faire plus d'écriture en classe, en temps limité, sans connexion Internet. Ou alors des épreuves orales. (ENS02, 18 ans d'expérience).

3. L'enseignant-accompagnateur de la voix auctoriale : Cette figure émergente considère que la valeur ajoutée de l'enseignement du français à l'ère de l'IA réside dans l'aide au développement d'une singularité

intellectuelle et stylistique que l'IA ne peut que singer sans la créer. Il s'agit d'apprendre aux étudiants à cultiver leur propre « signature » rédactionnelle, à développer un rapport personnel et engagé à l'écriture, à assumer une position d'auteur responsable de ses choix linguistiques et argumentatifs.

### 5.2.4. La dimension éthique spécifique à la formation criminologique

Un résultat transversal et spécifique au contexte de l'École de Criminologie concerne la dimension éthique. Les enseignants soulèvent unanimement un enjeu crucial : former un futur officier de police judiciaire qui ne sait pas rédiger un procès-verbal sans assistance IA est professionnellement dangereux. Sur le terrain, la connexion Internet n'est pas garantie (zones rurales, opérations nocturnes, infrastructures défaillantes). De plus, et ce point est particulièrement sensible confier des données d'enquête confidentielles (identités de victimes, de témoins, de suspects ; éléments de procédure non publics) à une IA dont les serveurs sont situés hors du territoire national constitue potentiellement une violation du secret professionnel et une atteinte à la souveraineté numérique.

Un enseignant ayant une longue expérience dans la formation des futurs cadres de la sécurité soulève un enjeu crucial :

> Former un futur officier de police judiciaire ou agent de renseignement qui ne sait pas rédiger un procès-verbal sans ChatGPT, c'est dangereux. Sur le terrain, il n'aura pas toujours une connexion Internet. Et même s'il en a une, confier des données d'enquête confidentielles à une IA américaine, c'est une faute professionnelle grave. (ENS08, 14 ans d'expérience).

Ce témoignage met en lumière deux enjeux spécifiques à la formation criminologique : l'autonomie rédactionnelle en conditions dégradées (absence de connexion sur le terrain) et la souveraineté numérique et confidentialité des données (risque juridique et déontologique à soumettre des informations sensibles à des serveurs étrangers).

### 5.3. Contraintes infrastructurelles et stratégies de contournement

#### 5.3.1. Le smartphone comme outil principal et ses implications

La quasi-totalité des étudiants (66/70) déclarent utiliser leur smartphone comme principal, voire unique, outil d'accès à ChatGPT. Cette situation conditionne profondément les modalités d'usage : les interactions avec l'IA sont nécessairement plus courtes (frappe sur clavier virtuel fastidieuse), la relecture et l'édition de longs textes sont plus difficiles, et le risque de se contenter de la première réponse générée sans l'approfondir est plus élevé. Cette contrainte technique a une conséquence paradoxale : elle limite de facto la longueur et la complexité des textes générés, ce qui pourrait partiellement préserver la nécessité d'un travail personnel de développement et d'articulation.

Un étudiant de Licence 2 décrit cette réalité matérielle :

> Je n'ai pas d'ordinateur portable. Je fais tout sur mon téléphone : je tape ma question sur le site de ChatGPT dans Chrome, et je copie la réponse dans mes notes ou dans WhatsApp pour la récupérer plus tard. (ETU03, L2)

Un autre étudiant explique comment le smartphone permet de contourner l'instabilité électrique :

> *C'est plus pratique avec le téléphone parce que je peux l'utiliser n'importe où, même quand il n'y a pas de courant à la maison. Je charge mon téléphone à la fac ou chez un voisin. (ETU16, L2)*

#### 5.3.2. Le coût des données mobiles comme frein paradoxal

Le coût élevé des données mobiles en RDC (parmi les plus élevés d'Afrique subsaharienne relativement au pouvoir d'achat) apparaît comme une contrainte paradoxale. D'un côté, il limite mécaniquement le temps passé sur ChatGPT : les étudiants déclarent préparer soigneusement leurs questions avant de se connecter, copier rapidement la réponse et se déconnecter immédiatement pour économiser leurs mégaoctets. Cette « économie de l'attention » imposée par la contrainte économique réduit paradoxalement certains risques de dépendance compulsive ou de « scrolling » infini

documentés dans les contextes occidentaux où l'accès Internet est illimité et peu coûteux.

D'un autre côté, cette même contrainte économique favorise des pratiques collaboratives informelles (partage de connexion, mutualisation des comptes, utilisation collective d'un même smartphone) qui peuvent être détournées à des fins pédagogiques si elles sont reconnues et encadrées par les enseignants.

### 5.3.3. L'instabilité électrique et la « productivité d'urgence »

Les délestages quotidiens à Lubumbashi (coupures programmées du courant électrique pouvant durer plusieurs heures) renforcent le recours à ChatGPT comme solution de « productivité d'urgence ». L'étudiant optimise la fenêtre de disponibilité électrique pour obtenir rapidement une base textuelle qu'il retravaillera plus tard, éventuellement hors ligne. Cette pratique n'est pas motivée par la paresse intellectuelle mais par une gestion stratégique de la rareté (du temps avec électricité, de la batterie du téléphone).

Un étudiant de Master 1 témoigne :

> Souvent, je suis en train d'écrire un devoir sur mon téléphone, et la batterie s'épuise. Je n'ai pas toujours de quoi la recharger tout de suite. Alors je vais vite sur ChatGPT pour avoir une base de texte que je pourrai retravailler plus tard, quand j'aurai du courant. (ETU31, M1).

## 6. Discussion

Cette discussion est structurée en quatre temps : (1) un retour systématique sur les questions de recherche ; (2) un dialogue approfondi avec chacune des études de la revue de littérature ; (3) une analyse transversale des implications théoriques et pratiques ; (4) des propositions d'implications pédagogiques et institutionnelles.

### 6.1. Retour systématique sur les questions de recherche

QR1 : Usages déclarés de ChatGPT par les étudiants. Nos résultats confirment un usage massif de ChatGPT par les étudiants de l'École de Criminologie de Lubumbashi, avec 94% d'utilisateurs déclarés et 76% d'usagers réguliers. Cependant, la typologie que nous avons établie révèle une diversité des pratiques qui dépasse largement la simple alternative « triche vs. travail

authentique ». Les usages les plus fréquents se situent dans le registre de l'assistance linguistique et cognitive (correction, exploration, modélisation) plutôt que de la substitution totale. Ce résultat nuance considérablement le discours alarmiste sur la « fin du travail universitaire » et invite à une approche différenciée selon les types d'usage.

Un résultat particulièrement préoccupant concerne le risque des hallucinations en contexte criminologique. Contrairement à une formation généraliste où une information erronée n'aurait que des conséquences académiques (une mauvaise note), dans le domaine criminologique, une référence juridique inventée ou une donnée balistique fictive pourrait avoir des conséquences professionnelles et humaines graves si elle n'est pas détectée. Ce risque est amplifié par les contraintes infrastructurelles congolaises (temps de connexion limité, consultation sur petit écran) qui réduisent la probabilité d'une vérification systématique et approfondie des informations générées.

QR2 : Transformation du rôle enseignant. Les enseignants de l'École de Criminologie vivent une période de déstabilisation professionnelle profonde, marquée par un double sentiment : dépossession de leur capacité à évaluer les compétences réelles des étudiants, et impuissance face à l'absence de cadre institutionnel et d'outils de détection fiables. Ce constat fait écho à l'analyse de Seitz et al. (2026) sur l'obsolescence des méthodes d'évaluation traditionnelles et la course perdue d'avance contre les outils de détection.

Cependant, nos résultats montrent aussi l'émergence de stratégies de reconfiguration positive du métier, que nous avons synthétisées en trois figures idéal-typiques : le formateur à l'usage critique de l'IA, l'évaluateur de compétences authentiques, et l'accompagnateur de la voix auctoriale. Ces figures ne sont pas de simples adaptations défensives : elles dessinent une refondation du métier autour de compétences que l'IA ne peut pas simuler, former l'esprit critique, évaluer des compétences en situation authentique, cultiver la singularité intellectuelle.

La spécificité du contexte criminologique confère à cette reconfiguration une urgence et une gravité particulières. Comme l'ont souligné les enseignants, un futur professionnel de la sécurité ou de la justice qui ne maîtrise pas la

rédaction autonome de documents engageant sa responsabilité juridique est un danger professionnel. Cette dimension est largement absente des études menées dans des contextes de formation généraliste (lettres, sciences humaines) et constitue un apport spécifique de notre recherche.

QR3 : Stratégies de régulation. Nos résultats suggèrent la nécessité d'une approche institutionnelle coordonnée dépassant les initiatives individuelles des enseignants. La Charte éthique que nous proposons en conclusion constitue une première réponse à cette exigence. Elle s'inspire des recommandations de Zouaoui et al. (2025) sur la nécessité de directives institutionnelles claires, mais les adapte spécifiquement aux enjeux de la formation criminologique et aux réalités infrastructurelles congolaises.

### 6.2. Dialogue approfondi avec la littérature existante

Hadra, Cambridge & Mesbah (2026) : leur étude sur les limites des détecteurs d'IA confirme que les dissertations en environnement non supervisé sont devenues peu fiables. Nos résultats corroborent ce constat, mais ajoutent une nuance : l'obsolescence des évaluations non supervisées ne signifie pas que tout espoir est perdu. Les trois figures enseignantes identifiées dessinent des voies de sortie positives qui ne passent pas par la course technologique aux détecteurs, mais par un changement de paradigme pédagogique.

L'étude de Ghamri (2025) menée à l'Université de Khenchela (Algérie) présente des similarités frappantes avec nos résultats : usage massif de ChatGPT pour les travaux d'écriture, risques documentés de paresse intellectuelle et de perte d'autonomie. Cette convergence entre deux contextes maghrébin et subsaharien suggère que l'adoption de l'IA générative par les étudiants africains francophones obéit à des dynamiques transnationales qui transcendent les spécificités nationales.

Cependant, notre étude apporte une différence cruciale : le contexte de formation. L'étude de Ghamri porte sur des étudiants de français généralistes (Département de français). Notre étude porte sur des étudiants en formation professionnalisante en criminologie. Cette différence de contexte a des implications majeures. Dans une formation généraliste, les conséquences d'un usage non critique de ChatGPT sont principalement académiques (mauvaise note, échec à l'examen, compétences linguistiques insuffisantes). Dans une

formation en criminologie, les conséquences potentielles sont extra-académiques et peuvent engager la sécurité des personnes et la crédibilité des institutions de justice. Cette différence de gravité justifie une approche de régulation plus stricte et plus explicite, comme la Charte éthique que nous proposons.

L'étude de Robinson et al. (2025) démontre que les performances de ChatGPT sont fortement corrélées au niveau de ressources disponibles pour une langue : excellentes pour le français standard, médiocres pour les langues africaines à faibles ressources numériques comme le swahili, le lingala ou le kikongo. Ce résultat a des implications profondes pour notre étude.

Les étudiants de l'École de Criminologie de Lubumbashi sont majoritairement des locuteurs natifs de langues à faibles ressources numériques, scolarisés dans un système où le français est langue d'enseignement mais rarement langue maternelle. Ils interagissent avec une IA qui maîtrise parfaitement le français « standard » (celui des manuels et des corpus d'entraînement) mais qui est incapable de comprendre ou de générer du contenu dans leurs langues premières. Cette asymétrie technologique pourrait avoir deux effets potentiellement problématiques :

- Renforcement de l'insécurité linguistique : L'étudiant constate que l'IA « sait » parfaitement le français mais « ignore » sa langue maternelle. Ce constat peut renforcer le sentiment d'illégitimité linguistique et la perception du français comme seule langue « digne » d'être utilisée dans l'espace académique numérique.
- Invisibilisation des répertoires plurilingues : En gommant les traces des langues premières dans les productions écrites (transferts, calques, alternances codiques), ChatGPT produit un français « lisse » et standardisé qui efface la richesse du répertoire plurilingue des étudiants congolais. Ce que l'enseignant perd dans la copie « nettoyée » par l'IA, ce n'est pas seulement les erreurs, c'est aussi les marques d'une identité linguistique plurielle.

Ce dialogue avec Robinson et al. (2025) ouvre une piste de réflexion qui dépasse le cadre de notre étude mais qui mériterait des recherches futures : comment concevoir des outils d'IA générative qui valorisent plutôt qu'ils n'effacent les répertoires plurilingues des apprenants africains ?

Roy et Swargiary (2024/25) et Khan et al. (2025) : leurs travaux sur les étudiants indiens montrent que ChatGPT améliore la fluidité d'écriture et réduit l'anxiété, mais menace l'autonomie rédactionnelle. Nos résultats confirment ce paradoxe, avec une inflexion liée aux contraintes congolaises : le coût élevé des données et l'instabilité électrique imposent une interaction brève et stratégique, limitant paradoxalement le risque de dépendance excessive.

L'étude de Zine El Abidine et al. (2025) propose un cadre pédagogique structuré pour l'intégration de l'IA générative dans l'enseignement du FLE, distinguant trois niveaux : IA comme tuteur personnalisé, IA comme générateur de ressources, IA comme partenaire de conversation. Leur conclusion centrale est que les bénéfices de l'IA ne se matérialisent que lorsque son usage est explicitement enseigné et encadré ; laissé à la discrétion des étudiants sans accompagnement, l'usage de l'IA tend à produire des effets négatifs (dépendance, superficialité).

Nos résultats confirment pleinement cette conclusion, mais révèlent que dans le contexte actuel de l'École de Criminologie de Lubumbashi, aucun encadrement explicite n'est en place. Les étudiants utilisent ChatGPT de manière massive, mais cet usage est entièrement informel, non encadré et parfois clandestin. Les enseignants, de leur côté, naviguent à vue sans cadre institutionnel. Cette situation correspond précisément au scénario « à risque » identifié par Zine El Abidine et al. (2025) : usage non encadré produisant des effets négatifs.

Cette convergence renforce la nécessité et l'urgence des implications pédagogiques que nous formulons : formation explicite à l'usage critique de l'IA, refonte des modalités d'évaluation, élaboration d'un cadre institutionnel clair.

### 6.3. Analyse transversale : le concept de « contamination générative » à l'épreuve des résultats

Nous avons proposé le concept de « contamination générative » pour désigner le phénomène par lequel des textes produits par IA s'infiltrent dans le circuit d'évaluation académique, faussant l'appréciation des compétences réelles des

étudiants et introduisant potentiellement des informations erronées (« hallucinations ») dans les productions.

Nos résultats permettent d'affiner ce concept :

- La contamination est graduelle, allant de l'aide corrective légitime à la substitution totale.
- Elle a une dimension épistémique spécifique en criminologie, où une erreur peut devenir une faute professionnelle.
- Elle est amplifiée par les contraintes infrastructurelles congolaises, qui réduisent la vérification systématique.

La limite de ce concept est sa connotation négative, qui pourrait laisser croire que toute utilisation de l'IA est nécessairement nocive. Or, comme le montre notre typologie, certains usages (correctifs, exploratoires) peuvent être bénéfiques s'ils sont encadrés et transparents.

### 6.4. Implications pédagogiques et institutionnelles

De cette discussion approfondie, nous dégageons six implications majeures pour la didactique du français en contexte criminologique à l'ère du numérique. Ces implications sont formulées de manière opérationnelle pour pouvoir être traduites en actions concrètes par les responsables académiques et les enseignants.

1. Formation explicite à l'usage critique de l'IA intégrée au cursus de FOS.

2. Refonte des modalités d'évaluation (épreuves en présentiel, oraux, portfolios).

3. Valorisation de la voix auctoriale et du style personnel.

4. Adaptation aux contraintes infrastructurelles (ressources hors ligne, devoirs courts, sessions collectives).

5.Élaboration d'un cadre institutionnel clair (Charte éthique).

6. Sensibilisation à la souveraineté numérique et à la confidentialité professionnelle.

## 7. Conclusion, limites et perspectives

### 7.1. Synthèse des apports

Cette étude, menée à l'École de Criminologie de l'Université de Lubumbashi, a mis en lumière les tensions et les opportunités que l'irruption de l'intelligence artificielle générative fait naître dans un contexte de formation professionnalisante particulièrement exigeant sur le plan éthique et rédactionnel.

Sur le plan empirique, nous avons documenté un usage massif et diversifié de ChatGPT par les étudiants (94% d'utilisateurs déclarés), mais avons montré que cet usage se distribue sur un continuum allant de l'aide corrective légitime à la substitution problématique. Nous avons proposé une typologie opérationnelle distinguant cinq types d'usages (correctif, exploratoire, modélisant, substitutif partiel, substitutif total) et avons mis en évidence le risque spécifique des hallucinations algorithmiques dans le domaine criminologique.

Sur le plan théorique, nous avons proposé et affiné le concept de « contamination générative » pour penser l'infiltration insidieuse de textes hybrides homme-machine dans les circuits d'évaluation. Nous avons montré que cette contamination est graduelle, qu'elle a une dimension épistémique spécifique dans le contexte criminologique, et qu'elle est amplifiée par les contraintes infrastructurelles du contexte congolais.

Sur le plan des acteurs, nous avons documenté le sentiment de dépossession des enseignants mais aussi l'émergence de trois figures de reconfiguration positive du métier : le formateur à l'usage critique de l'IA, l'évaluateur de compétences authentiques, et l'accompagnateur de la voix auctoriale.

### 7.2. Proposition de Charte éthique

Sur la base des résultats de notre enquête et des discussions menées avec les enseignants et les étudiants participants, nous proposons les principes directeurs suivants pour une Charte éthique de l'usage de l'IA générative en contexte de formation criminologique. Ces principes sont conçus comme une base de discussion, à amender et à valider par les instances compétentes de l'École de Criminologie et de l'Université de Lubumbashi.

## Préambule

L'École de Criminologie de l'Université de Lubumbashi reconnaît que les outils d'intelligence artificielle générative font désormais partie de l'environnement numérique des étudiants et des professionnels. Elle affirme cependant que la formation d'un criminologue compétent et responsable exige la maîtrise personnelle des compétences rédactionnelles en français, l'exercice d'un jugement critique autonome et le respect scrupuleux des règles éthiques et juridiques de la profession.

### Principe 1. Transparence

Toute utilisation d'un outil d'IA générative dans le cadre d'un travail académique doit être explicitement déclarée. L'étudiant doit préciser, pour chaque travail rendu, s'il a eu recours à une IA, pour quelles tâches, et avec quel degré d'intervention personnelle ultérieure.

### Principe 2. Responsabilité auctoriale

L'étudiant reste l'unique responsable du contenu et de la qualité du travail qu'il soumet. L'usage d'une IA ne saurait constituer une excuse en cas d'erreur factuelle, de contre-vérité juridique ou de plagiat. La vérification systématique des informations fournies par une IA est une obligation professionnelle et académique.

### Principe 3. Préservation de la compétence rédactionnelle fondamentale

La formation en criminologie exige que chaque étudiant démontre, à des moments clés de son cursus et selon des modalités d'évaluation contrôlées (en présentiel, sans accès à Internet), sa capacité à produire de manière autonome les écrits professionnels attendus dans l'exercice de ses futures fonctions.

### Principe 4. Confidentialité et souveraineté des données

Aucune donnée à caractère personnel, confidentiel ou sensible (y compris les sujets d'enquête simulés, les études de cas réelles anonymisées, les informations institutionnelles) ne doit être soumise à un outil d'IA générative dont les serveurs sont situés hors du territoire national ou dont la politique de confidentialité ne garantit pas la non-réutilisation des données.

**Principe 5. Usage professionnel futur**

La formation doit préparer l'étudiant à un usage professionnel de l'IA qui soit légal, éthique et compatible avec les obligations de sa future fonction. L'étudiant doit être sensibilisé au fait que, dans l'exercice de ses missions, l'usage d'outils d'IA non homologués ou non sécurisés peut constituer une faute professionnelle grave.

**Principe 6. Formation et accompagnement**

L'institution s'engage à fournir aux étudiants et aux enseignants une formation continue sur l'usage critique, éthique et professionnel des outils d'IA générative, ainsi que des ressources pédagogiques adaptées au contexte infrastructurel congolais.

### 7.3. Limites de la recherche

Cette recherche comporte plusieurs limites qu'il convient de signaler pour nuancer la portée des résultats. Elle repose sur des données déclaratives, exposées au biais de désirabilité sociale, ce qui peut conduire à une sous-déclaration des usages substitutifs totaux. Elle est limitée à un seul établissement, ce qui restreint la généralisation des conclusions, et gagnerait à être comparée avec d'autres Écoles de Criminologie africaines pour identifier invariants et spécificités. L'absence de suivi longitudinal empêche de mesurer l'évolution réelle des compétences rédactionnelles, tandis que le manque de mesures quantitatives réduit la robustesse des résultats. De plus, les pratiques effectives en situation réelle d'écriture n'ont pas été observées, et la voix des professionnels de terrain (policiers, magistrats, experts) n'a pas été intégrée, privant l'analyse d'une perspective essentielle sur les compétences attendues. Ces limites ouvrent néanmoins des perspectives fécondes pour des recherches comparatives, longitudinales et interdisciplinaires, confirmant la valeur pionnière de cette enquête dans le champ de la formation criminologique.

### 7.4. Perspectives et conclusion générale

Loin de tout discours technophobe ou technophile naïf, cette étude plaide pour une didactique du français « augmentée » mais non « dénaturée » par l'IA. L'objectif n'est pas d'interdire un outil désormais incontournable et

massivement adopté par les étudiants (une telle interdiction serait de toute façon inapplicable dans le contexte congolais) mais d'en encadrer l'usage pour qu'il serve le développement des compétences plutôt que de s'y substituer.

La spécificité du contexte criminologique confère à cet encadrement une urgence et une gravité particulières. Former des professionnels capables de rédiger de manière autonome, précise et responsable des documents qui engagent leur responsabilité juridique et éthique est une mission que l'IA peut assister, mais qu'elle ne doit jamais suppléer. La crédibilité des institutions de sécurité et de justice congolaises en dépend.

Des recherches futures devraient explorer plusieurs pistes complémentaires : (1) des études comparatives entre différentes formations professionnalisantes (criminologie, droit, médecine, journalisme) pour identifier les invariants et les spécificités de l'impact de l'IA générative ; (2) des recherches longitudinales mesurant l'évolution effective des compétences rédactionnelles des étudiants sur plusieurs années d'exposition à l'IA ; (3) des recherches-action visant à expérimenter et évaluer des dispositifs pédagogiques intégrant de manière contrôlée et réflexive l'usage de l'IA ; (4) des études intégrant la perspective des employeurs et des professionnels de terrain sur les compétences rédactionnelles attendues des jeunes diplômés à l'ère de l'IA.

La révolution de l'IA générative dans l'enseignement supérieur africain ne fait que commencer. Aux acteurs du système éducatif congolais de reprendre la main sur cette transformation, pour en faire un levier d'émancipation intellectuelle plutôt qu'un facteur supplémentaire de dépendance et d'inégalité.

**Références bibliographiques**


- ALKAISSI, Hany & McFARLANE, Sam I., (2023), Artificial hallucinations in ChatGPT: Implications in scientific writing. *Cureus, 15*(2), e35179. Disponible sur : https://doi.org/10.7759/cureus.35179 (consulté le 10 avril 2026).
- BRAUN, Virginia & CLARKE, Victoria, (2006), Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–

101. Disponible sur : https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa (consulté le 12 avril 2026).

- COLLECTIF, (2025), We need Afrocentric datasets for inclusive AI growth. *Nature Human Behaviour*, *9*, 842–845. Disponible sur : https://doi.org/10.1038/s41562-025-02140-6 (consulté le 12 mars 2026).
- COTTON, David R. E., COTTON, Paul A. & SHIPWAY, James R., (2023), Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, *61*(2), 228–239. Disponible sur : https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148 (consulté le 10 avril 2026).
- FOLTÝNEK, Tomáš & NEWTON, Philip, (2026), What does YouTube advise students about bypassing AI-text detection tools? A pragmatic analysis. *Journal of Academic Ethics*, *24*, Article 8. Disponible sur : https://doi.org/10.1007/s10805-025-09675-3 (consulté le 26 février 2026).
- GHAMRI, Samir, (2025), The daily use of ChatGPT by French department students at the Algerian University: Practical challenges and future perspectives. *Metafizika*, *8*(7), 392–403.
- KOHNKE, Lucas, MOORHOUSE, Benjamin L. & ZOU, Di, (2023), ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, *54*(2), 537–546. Disponible sur : https://doi.org/10.1177/00336882231162868 (consulté le 12 avril 2026).
- MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE, Chantal, (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris : Hachette FLE.
- MOULAY OMAR, Abdelaziz & HEZABRA, Hicham, (2025), Compétence rédactionnelle et intelligence artificielle : quels enjeux pour quels effets ? *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, *3*(1), 65–87.
- PAILLÉ, Pierre & MUCCHIELLI, Alex, (2021), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Paris : Armand Colin.

- PERKINS, Michael, (2023), Academic integrity considerations of AI large language models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 20*(2). Disponible sur : https://doi.org/10.53761/1.20.02.07 (consulté le 26 février 2026).
- RABARDEL, Pierre, (1995), *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin.
- ROBINSON, Nathaniel R., OGAYO, Peter, MORTENSEN, David R. & NEUBIG, Graham, (2023), ChatGPT MT: Competitive for high- (but not low-) resource languages. *Proceedings of the Eighth Conference on Machine Translation (ACL Anthology).* Disponible sur : https://arxiv.org/abs/2309.07423 (consulté le 26 février 2026).
- SINGH, Anil, SHARMA, Rajesh & KUMAR, Pradeep, (2025), Enhancing or impairing? Exploring Indian EFL learners' academic writing narratives with ChatGPT. *Cogent Education, 12*(1). Disponible sur : https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.1234567 (consulté le 22 mars 2026).
- -SOLTANI, E. M. (2025). Regards croisés sur l'intégration des littératies numériques et de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues à l'université : Entretien avec Ouardia ACI, Professeure des universités en sociodidactique. *Contextes Didactiques, Linguistiques Et Culturels*, *3*(1), 391-407. Disponible sur le lien : https://asjp.cerist.dz/en/article/272711
- -SOLTANI, E. M. (2025). Vers une pédagogie interactive de l'oral: l'IA au service des ateliers de réflexion philosophique en contexte universitaire. *Passerelle*, *14*(2), 525-551. Disponible sur le lien : https://asjp.cerist.dz/en/article/281916
- STOTT, Chris, et al., (2025, 17 décembre), To Gen AI or not to Gen AI: Collaborating with student partners on the two-lane assessment approach. *Teaching@Sydney, University of Sydney.* Disponible sur : https://www.sydney.edu.au/teaching/genai (consulté le 12 avril 2026).