

USAGE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE GENERATIVE ET RECONFIGURATION DES SAVOIRS ACADEMIQUES A L'UJKZ

Lambert YERBANGA

Université Joseph KI-ZERBO

lambertoyerbanga@gmail.com

Sylvain TOUGOUMA

Sylvain.tougouma@gmail.com

Résumé

L'intelligence artificielle générative (LAG) s'impose progressivement dans les pratiques académiques des universités africaines, sans que ses usages et leurs effets sur la production des savoirs aient été suffisamment documentés. Cette recherche vise à comprendre l'usage de l'LAG à l'université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso) et la reconfiguration des pratiques de production des savoirs qu'elle induit. Mobilisant le cadre de la sociologie des usages, l'étude repose sur une enquête qualitative menée auprès de trente acteurs (étudiants, enseignants-chercheurs, personnels administratifs), sélectionnés par choix raisonné, interrogés par entretien semi-directif et soumis à une analyse de contenu thématique, complétée par une recherche documentaire. Les résultats révèlent une appropriation plurielle de l'LAG, allant d'un usage complémentaire de la recherche documentaire à une délégation partielle de l'écriture, en passant par la traduction et la préparation aux oraux. Cette appropriation s'accompagne d'une reconfiguration du travail intellectuel étudiant, marquée par l'intensification du rythme académique et un déplacement de la relation pédagogique. L'étude met enfin en évidence des zones grises à savoir la dilution de la frontière entre production personnelle et machinique, les risques d'érosion de l'esprit critique, et l'absence d'un cadre institutionnel formalisé. L'article plaide pour une politique universitaire explicite d'usage de l'LAG, combinant formation, régulation et adaptation des modalités d'évaluation.

Mots-clés : *intelligence artificielle générative, sociologie des usages, production des savoirs, enseignement supérieur, Université Joseph Ki-Zerbo.*

Abstract

Generative artificial intelligence (GAI) is gradually becoming established in the academic practices of African universities, although its uses and their effects on knowledge production have not been sufficiently documented. This research aims to understand the use of GAI at Joseph KI-ZERBO University (Burkina Faso) and the resulting reconfiguration of knowledge production practices. Drawing on the framework of the sociology of use, the study is based on a qualitative survey of thirty participants (students, faculty members, and administrative staff), selected through purposive sampling, interviewed using semi-structured interviews, and subjected to thematic content analysis, supplemented by a literature review. The results reveal a multifaceted adoption of LAG, ranging from its use as a supplement to documentary research to a partial delegation of writing tasks, including translation and preparation for oral exams. This adoption is accompanied by a reconfiguration of students' intellectual work, marked by an intensification of the academic pace and a shift in the pedagogical relationship. Finally, the study highlights

several gray areas, namely the blurring of the line between human and machine-generated output, the risks of eroding critical thinking, and the absence of a formalized institutional framework. The article advocates for an explicit university policy on the use of LAG, combining training, regulation, and support.

Keywords : *generative artificial intelligence, sociology of use, knowledge production, higher education, Joseph KI-ZERBO University.*

Introduction

L'enseignement supérieur connaît aujourd'hui des mutations importantes liées à la diffusion rapide des technologies numériques, qui transforment aussi bien les modalités d'accès à l'information et les pratiques de production des connaissances. Parmi les innovations les plus marquantes figure l'intelligence artificielle générative (IAG), capable de produire des textes, des synthèses, des traductions ou des analyses à partir des requêtes des utilisateurs, et dont l'intérêt croît dans l'éducation et la recherche (Tali Otmani, 2026). Cette dynamique dépasse le contexte occidental : plusieurs universités africaines connaissent une transformation comparable (Ouzid et Mouthaddir, 2025), ce qui invite à documenter cette appropriation dans les contextes universitaires encore peu explorées.

Depuis la diffusion au grand public d'outils tels que ChatGPT en 2022, leur usage s'est rapidement répandu dans le monde (Chaachoue et Zighighi, 2005), les étudiant y recourant de plus en plus pour rechercher des informations ou rédiger leurs travaux (Tali Otmani, 2026), dans le mouvement plus large de la société en réseaux décrit par Castells (2010). Ces outils offrent aux apprenants un accès rapide à l'information et un potentiel réel de soutien aux apprentissages (Badolo, 2024 ; Kasneci et *al.* 2023), tout en posant des défis en matière d'intégrité académique (Al Ali et Wardat, 2024).

Au Burkina Faso, la diffusion des smartphones et l'amélioration de l'accès à Internet mobile ont favorisé ces nouvelles pratiques : à l'Université Joseph KI-ZERBO, l'IAG s'intègre progressivement dans les habitudes de travail et les manières de rechercher, d'analyser et de produire les connaissances.

Cette diffusion soulève cependant des interrogations qui dépassent l'accès à l'information : lorsque des outils produisent des textes cohérents à la place de l'étudiant, la frontière entre activité intellectuelle propre et contribution machinique devient difficile à établir, interroge les fondements de l'évaluation universitaire, alors que le champ scientifique

repose sur des règles de production et de validation des savoirs garantissant leur crédibilité (Bourdieu, 2001). Pour Selwyn (2019), les technologies numériques reconfigurent les interactions entre apprenants, enseignants et savoirs. Si plusieurs travaux internationaux documentent déjà les opportunités et les risques associés à l'IAG dans l'enseignement supérieur, les recherches sur les réalités universitaires africaines demeurent encore peu nombreuses, ce qui limite la compréhension des usages effectifs de ces outils.

C'est dans cette perspective que se situe la présente recherche, consacrée à l'usage de l'IAG par les étudiants de l'université Joseph KI-ZERBO et à la reconfiguration des pratiques de production des savoirs académiques qu'il engendre. Trois questions organisent la démarche. Comment les étudiants de l'UJKZ s'approprient-ils concrètement l'IAG dans leurs activités académiques ? Quelle transformation cette appropriation induit-elle dans les pratiques de production des savoirs ? Quelles tensions et quels enjeux d'encadrement institutionnel cette appropriation fait-elles apparaître ?

Sur le plan théorique, cette étude s'appuie sur la sociologie des usages (Proulx, 2015 ; Jouet, 2000 et Perriault, 1989) qui analyse les technologies non comme des simples artefacts, mais comme des objets que les acteurs s'approprient, détournent et réinvestissent selon leurs propres logiques sociales et cognitives, ainsi que sur l'apport de Selwyn (2019) sur la reconfiguration des interactions entre apprenants, enseignants et savoirs. Les travaux de l'UNESCO (2023), de Badolo (2024) et de Tali Otmanie (2026) documentent l'usage émergent de l'IAG dans l'enseignement supérieur et appellent à une régulation institutionnelle claire.

L'article s'organise en trois temps. Après une présentation de la démarche méthodologique, il analyse successivement la pluralité des usages étudiants, la reconfiguration du travail intellectuel qu'ils induisent, puis les zones grises et les tensions intellectuelles qu'ils révèlent.

I. Méthodologie de la recherche

L'étude s'est déroulée du 15 mai au 05 juin 2026 à l'université Joseph KI-ZERBO, principale université publique du Burkina Faso, dont les effectifs sont passés de 15000 étudiants en 2006-2007 à plus de 60000 en 2024-2025. Ce poids démographique et la diversité des filières en font un

terrain propice à l'observation des transformations liées à la diffusion de l'IAG.

Cette étude repose sur une démarche méthodologique qualitative. Au total, 30 entretiens individuels ont été réalisés dont 15 étudiants (03 en sociologie, 02 en médecine, 02 en SVT, 02 en S.E.A, 02 à l'IPERMIC, 02 à l'IBAM, 01 en lettre moderne et 01 en anglais), 08 enseignants-chercheurs et 07 membres du personnel administratif, permettant de croiser les points de vue des utilisateurs, de ceux qui encadrent et évaluent leurs productions, et de ceux qui régulent administrativement les pratiques académiques. Le choix raisonné des personnes enquêtées a reposé sur trois critères principaux : la diversité des filières de formation, la diversité des niveaux d'études ou des statuts professionnels, et l'expérience déclarée de l'usage de l'IAG. Les entretiens se sont arrêtés à saturation empirique. Deux techniques de collecte ont été mobilisées, la recherche documentaire et de l'entretien, dans sa variante semi-directif, d'une durée moyenne de quarante minutes, enregistrés après consentement puis intégralement retranscrits.

Les données ont été soumises à une analyse de contenu thématique (Bardin, 2007), permettant de dégager les convergences et les divergences dans les discours, les représentations et les pratiques des acteurs, et de faire émerger les trois axes d'analyse présentés dans la partie suivante.

II. Usages, reconfiguration et tensions : la diffusion de l'intelligence artificielle générative dans les pratiques académiques à l'UJKZ

L'analyse des données recueillies auprès des étudiants, des enseignants-chercheurs et du personnel administratif de l'UJKZ dégage trois grands axes de résultats, présentés successivement ci-dessous.

2.1. Une appropriation plurielle de l'IAG par les étudiants de l'UJKZ

Le terrain révèle que l'appropriation de l'intelligence artificielle générative ne s'opère pas de manière uniforme : elle se structure autour de deux grandes tendances, le recours à l'IAG comme nouveau réflexe informationnel dans la recherche documentaire, et sa mobilisation différenciée comme aide à la rédaction des travaux universitaires.

2.1.1. L'IAG comme nouveau réflexe informationnel dans la recherche documentaire

Les données montrent que l'intelligence artificielle générative est devenue la première étape de toute recherche documentaire, avant même la consultation des documents en bibliothèque. Une étudiante déclare : « avant, je passais des heures à la bibliothèque pour chercher des documents sur un thème d'exposé. Maintenant, dès qu'un sujet m'est donné, mon premier réflexe c'est d'ouvrir ChatGPT ou Gemini pour avoir une première idée de ce qu'il faut chercher » (étudiante Licence 3 en lettre moderne, 21 ans).

Une autre étudiante nuance ce recours et insiste sur la nécessité de vérifier les informations obtenues :

« moi j'utilise l'IA, mais je fais attention parce que parfois elle invente des références qui n'existent pas. Je m'en sers pour m'orienter, mais je continue à consulter les ouvrages recommandés par mes enseignants » (étudiante, Master 2 en Géographie, 26 ans).

Ces deux discours révèlent une gradation dans l'appropriation de l'IAI comme outil documentaire, allant d'un usage quasi substitutif des ressources classiques à un usage complémentaire et critique qui recoupe en grande partie le niveau d'études : les étudiants les plus avancés, déjà confrontés à l'exigence de la preuve bibliographique, développent une vigilance que les plus jeunes n'ont pas encore intégrée, illustrant le caractère négocié de l'appropriation technique (Proulx 2015 ; Perriault, 1989) et confirmant l'analyse de Kasneci et *al.* (2023), sur le risque de contenus inexacts que seuls les usagers avertis apprennent à contourner.

2.1.2. Une aide différenciée à la rédaction

Au-delà de la recherche d'information, l'IAI est mobilisée dans les phases de rédaction, avec des degrés d'implication variables, comme le souligne cet étudiant :

« quand je suis bloquée sur un plan de dissertation ou de mémoire, je demande à l'IA de me proposer une structure. Ensuite, je l'adapte avec mes propres idées » (étudiant, Licence 2 en sociologie, 20 ans).

Un autre étudiant va plus loin et confie déléguer davantage la rédaction elle-même :

« il m'arrive de demander à l'IA de me rédiger directement des paragraphes entiers que je retouche juste un peu avant de rendre le

devoir, surtout quand je suis pressé par les délais » (Étudiant, Master 1 en communication, 23 ans).

Ces propos dessinent un continuum, d'un usage méthodologique circonscrit laissant l'essentiel du travail à l'étudiant, à une délégation plus substantielle de l'écriture.

Un enseignant-chercheur confirme cette évolution tout en soulignant ses limites quant à la maîtrise réelle des contenus :

« certains devoirs sont mieux structurés qu'avant, avec un français plus soigné, mais quand j'interroge oralement certains étudiants sur le contenu de leur propre texte, ils peinent parfois à en expliquer certains passages » (Enseignant-chercheur, Assistant en science de l'éducation, 46 ans).

Cette observation est décisive : l'amélioration formelle des productions ne s'accompagne pas nécessairement d'une appropriation intellectuelle équivalente de leur contenu, si bien que la qualité rédactionnelle perd sa valeur comme indicateur de maîtrise disciplinaire. Ce constat rejoint Chaachoue et Zighighi (2005 : 168), qui qualifient l'IAG comme « un assistant méthodologique susceptible de devenir une menace académique selon l'usage qui en est fait », ainsi que Bourdieu (2001) sur les règles de validation des savoirs, la machine se substitue au travail réflexif de l'étudiant et fragilisant l'évaluation comme instrument de reconnaissance du mérite académique. Cette délégation semble en outre plus assumée dans les filières où l'évaluation valorise la forme rédactionnelle (communication, lettre) que dans celles à forte codification technique, ce qui suggère que son ampleur dépend aussi des normes disciplinaires propres à chaque champ de formation.

2.2. D'un outil d'appoint à un partenaire cognitif : la reconfiguration du travail intellectuel des étudiants

Le second axe montre que l'appropriation plurielle de l'IAG ne se limite pas à une addition d'usages instrumentaux : elle s'accompagne d'une reconfiguration plus profonde du travail intellectuel, perceptible dans l'intensification du rythme académique et le déplacement de la relation pédagogique traditionnelle.

2.2.1. Un gain de temps perçu qui intensifie le rythme du travail académique

Les étudiants enquêtés associent unanimement l'usage de l'IAG à un gain de temps important, comme en témoigne cet étudiant :

« avec l'IA, je peux produire en une soirée un devoir qui prenait avant deux à trois jours de travail. Ça me permet de gérer plusieurs matières en même temps sans être débordé » (Étudiant, Licence 3 en Histoire, 24 ans).

Un enseignant-chercheur nuance cette perception en pointant les effets de cette rapidité sur la qualité de la réflexion :

« je constate que les étudiants rendent leurs travaux plus vite qu'avant, parfois même avant l'échéance. Mais, j'ai l'impression que cette rapidité s'accompagne parfois d'une réflexion plus superficielle sur le sujet traité » (Enseignant-chercheur, Assistant en communication, 38 ans).

Ce gain de temps, la transformation la plus unanimement révélée par les étudiants, redéfinit implicitement les normes temporelles de production attendues par l'institution : un travail académique peut désormais être produit dans les délais autrefois jugé irréaliste, rejoignant l'analyse de Castells (2010) sur la compression des temporalités par les technologies numériques. La divergence de perception entre étudiants et enseignants-chercheurs est ici significative : les premiers valorisent la maîtrise nouvelle de leur emploi du temps, tandis que les seconds pointent un possible appauvrissement de la réflexion, en écho aux interrogations de Bourdieu (2001) sur les conditions temporelles d'une production légitime des savoirs.

2.2.2. Un déplacement de la relation pédagogique entre étudiants et enseignants

Il ressort du terrain que l'IAG devient la première option des étudiants avant leurs encadreurs. Une étudiante témoigne :

« avant de déranger mon directeur de mémoire pour une question, j'essaie d'abord de voir ce que l'IA me propose comme réponse. Souvent ça me suffit et je n'ai même plus besoin d'aller le voir » (Étudiante, Master 2 en science de l'éducation, 26 ans).

Ce constat est corroboré par les enseignants-chercheurs, qui observent une baisse de fréquentation de leurs heures de permanence :

« je remarque que mes étudiants viennent moins me voir pendant les heures de permanence depuis quelques années. Ils arrivent avec des questions déjà plus élaborées, ce qui peut être positif, mais parfois aussi avec des raisonnements qui ne sont pas vraiment les leurs » (Enseignant-chercheur, Maître Assistant endroit public, 41 ans).

Ces témoignages montrent que l'appropriation de l'IAG déplace sensiblement la relation pédagogique : l'étudiant sollicite désormais la machine avant l'enseignant, traduisant un renforcement de son autonomie apparente, dans la logique des nouvelles possibilités d'accompagnement hors cadre institutionnel décrites par Badolo (2024). Cette autonomisation comporte toutefois un risque de dilution de l'accompagnement scientifique, une partie de l'autorité de l'enseignant se redistribue vers un dispositif technique auquel l'étudiant accorde une confiance croissante, sans évaluation critique équivalente de sa fiabilité.

2.3. Intégrité académique en tension : les zones grises d'un usage encore peu régulé

Le troisième axe montre les tensions et les ambivalences que l'appropriation de l'IAG fait apparaître au sein de la communauté universitaire de l'UJKZ.

2.3.1. Une frontière brouillée entre production personnelle et contribution machinique

Le terrain montre que certains étudiants peinent à distinguer ce qui relève de leur propre production de ce qui est généré par l'IA. Un étudiant affirme :

« parfois je ne sais même plus dire avec exactitude ce qui vient de moi et ce qui vient de l'IA dans un devoir, parce que je pars de sa proposition, je la modifie, et à la fin, c'est un mélange des deux » (Étudiant, Licence 3 en sciences juridiques, 21 ans).

D'autres étudiants justifient au contraire ce recours en le banalisant, comme le montre ce témoignage :

« moi je pense que tant que je comprends ce que l'IA a écrit et que je peux l'expliquer à l'oral, ce n'est pas de la triche, c'est juste un outil comme un autre, comme une calculatrice comme les mathématiques » (Étudiante, Master1 en économie, 24 ans).

Du côté des enseignants-chercheurs, ce flou est aussi source de difficulté au moment d'évaluer les productions des étudiants :

« c'est très difficile pour nous de prouver qu'un travail a été entièrement généré par une intelligence artificielle. On se base sur des indices, comme un style trop lisse, mais ce ne sont pas des soupçons » (Enseignant-chercheur, Maître de Conférences en sociologie, 44 ans).

Ces récits illustrent une véritable zone grise où la frontière entre travail personnel et contribution machinique devient difficile à tracer, y compris pour ceux qui sont chargés de l'évaluer. Certains étudiants redéfinissent les critères de légitimité de l'usage de l'IAG en le comparant à d'autres outils déjà institutionnalisés, une analogie discutable puisqu'une calculatrice ne se substitue pas à la formulation d'un raisonnement propre, contrairement à un texte intégralement généré. Cette stratégie de légitimation confirme les inquiétudes de Bourdieu (2001) et rejoint les préoccupations de l'UNESCO (2023) et de Kasneci et *al.* (2023) sur l'atteinte à l'intégrité académique, faute de méthodes fiables de détection. Cette coexistence de logiques de dépendance et d'autorégulation, certains étudiants limitant volontairement leur recours à l'IA pour préserver leur capacité à argumenter, confirme que l'appropriation n'est pas homogène (Jouët, 2000).

2.3.2. Un encadrement institutionnel embryonnaire face à un usage déjà généralisé

Les enseignants-chercheurs déplorent en premier lieu l'absence de règles institutionnelles claires encadrant l'usage de l'IAG. Selon cet enseignant-chercheur :

« à ce jour, il n'existe pas de texte clair au niveau de notre université qui nous dise ce qui est autorisé ou interdit concernant l'utilisation de ces outils par les étudiants dans leurs travaux. Chaque enseignant se débrouille selon sa propre appréciation » (Enseignant-chercheur, Maître Assistant en histoire, 39 ans).

Les étudiants expriment de leur côté une forte attente de formation et d'accompagnement :

« ce serait bien qu'on nous forme officiellement à utiliser ces outils de manière responsable, au lieu de nous laisser seuls face à ça sans aucune orientation de l'université » (Étudiant, Master 1 en anthropologie, 24 ans).

Le personnel administratif confirme enfin que la réflexion institutionnelle reste, à ce stade, largement informelle :

« Des réflexions internes existent au niveau de certaines commissions, mais rien n'a encore été formalisé ni communiqué aux enseignants et aux étudiants. Nous attendons des orientations plus précises de la part des autorités universitaires » (Agent administratif, service de la recherche, 42 ans).

Ces discours convergent vers un même constat : l'absence, au moment de l'enquête, d'un cadre institutionnel clair et formalisé encadrant l'usage de l'IAG à l'UJKZ, malgré des réflexions internes encore informelles. Cette situation rejoint les recommandations de l'UNESCO (2023) en faveur des politiques explicites de régulation, fait écho aux résultats de Lobet et *al.* (2024), et l'analyse de Proulx (2015), pour qui l'absence de cadre collectif de régulation explique une large part des tensions observées.

Conclusion

Au terme de cette recherche consacrée à l'usage de l'IAG par les étudiants et à la reconfiguration des pratiques de production des savoirs académiques à l'UJKZ, trois enseignements principaux se dégagent, qui répondent aux questions posées en introduction et montrent que l'appropriation de l'IAG ne se limite pas à un changement d'outils : elle recompose, de façon encore largement non régulée, les repères mêmes de ce que signifie produire et valider un savoir académique à l'université. Le premier concerne la pluralité des usages des étudiants, différenciée selon le niveau d'études et les normes disciplinaires de chaque filière, confirmant l'apport heuristique de la sociologie des usages mobilisées comme cadre théorique (Jouët, 2000 ; Proulx, 2015).

Le deuxième porte sur la reconfiguration effective du travail intellectuel qu'induit cette appropriation, à savoir l'intensification du rythme académique et le déplacement de la relation pédagogique traditionnelle, qui redistribue une partie de l'autorité scientifique vers le dispositif technique.

Le troisième met en évidence les tensions que cette appropriation fait apparaître : la dilution de la frontière entre production personnelle et contribution machinique fragilise les repères traditionnels de l'évaluation universitaire, tandis que l'absence de cadre institutionnel clair laisse chaque acteur livré à ses propres appréciations.

Sur le plan scientifique, cette étude enrichit la sociologie des usages en contexte africain, encore peu mobilisée pour questionner les technologies numériques dans l'enseignement supérieur du continent, et apporte des éléments de réponse aux trois questions de recherche formulées en introduction, tout en invitant à interroger, au-delà du seul cas de l'UJKZ, la manière dont les universités africaines composent avec

des innovations technologiques conçues et diffusées depuis d'autres contextes.

Ces résultats invitent à formuler trois recommandations : l'élaboration par l'UJKZ d'une charte explicite d'usage responsable de l'IAG ; la mise en place de formations à destination des étudiants et des enseignants sur ses usages critiques et éthiques ; et une adaptation des modalités d'évaluation valorisant davantage le raisonnement personnel de l'étudiant. Réalisé auprès d'un échantillon restreint de trente personnes au sein d'une seule université, cette recherche ne prétend pas à une généralisation statistique, mais vise à documenter en profondeur des logiques d'usage et de significations sociales, que des études comparatives dans plusieurs universités africaines permettraient d'approfondir, en renforçant la visibilité des recherches africaines sur ces enjeux contemporains.

Bibliographie

ALALI Radwan et WARDAT Yousef (2024), « Opportunities and challenges of integrating generative artificial intelligence in education », *International Journal of Religion*, vol. 5, n°7, pp. 784-793.

BADOLO Nébila Anatole (2024), « Les technologies de l'éducation dans l'enseignement supérieur : perceptions des étudiants de l'Université virtuelle du Burkina Faso », *Sciences et Techniques, Lettres, Sciences Sociales et Humaines*, vol. 40, n°2, pp. 147-164.

BARDIN Laurence (2007), *L'analyse de contenu*, Paris, Quadrige, PUF.

BOURDIEU Pierre (2001), *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.

CASTELLS Manuel (2010), *The Rise of the Network Society*, 2e édition, Oxford, Wiley-Blackwell.

CHAAOUE Nadir et ZIGHIGHI Zouhir (2005), « L'IA-générative dans les recherches en littérature : assistant méthodologique ou menace académique ? », *Revue des Humanités*, vol. 2, n°1, pp. 160-173, Université Ibn Tofail, Kénitra.

JOUËT Josiane (2000), « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, vol. 18, n°100, pp. 487-521.

KASNECI Enkelejda, SESSLER Kathrin et KÜCHEMANN Stefan (2023), « Chat GPT for good? On opportunities and challenges

of large language models for education », *Learning and Individual Differences*, vol. 103, article 102274.

LOBET Marie, HONET Amélie, ROMAINVILLE Marc et WATHELET Vincent (2024), « Chat GPT : quel en a été l'usage spontané d'étudiants de première année universitaire à son arrivée ? », *Médiations et médiatisations*, n°18, pp. 67-90.

OUZID A. et MOUTAHADDIR N. (2025), « L'Intelligence Artificielle générative dans la recherche scientifique : Synoptique d'une transformation de l'enseignement supérieur », *African Scientific Journal*, vol. 03, n°33, pp. 2076-2094.

PERRIAULT Jacques (1989), *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion.

PROULX Serge (2015), « La sociologie des usages, et après ? », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n°6. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/rfsic/1230> (Consulté le 22 juillet 2026).

SAWADOGO Honorine Pegdwendé (2020), « L'approche qualitative et ses principales stratégies d'enquête », *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines* (ch. 29), ESBC.

SELWYN Neil (2019), *Should Robots Replace Teachers ? AI and the Future of Education*, Cambridge, Polity Press.

TALI OTMANI Fatiha (2026), *L'intelligence artificielle générative et la marginalisation des savoirs minoritaires dans l'enseignement supérieur. Le cas du handicap*, Université Toulouse Jean Jaurès - UMR EFTS.

UNESCO, MIAO Fengchun, HOLMES Wayne (2023), *Guidance for Generative AI in Education and Research*, Paris, UNESCO. Disponible sur : <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research> (Consulté le 22 juillet 2026).