

Evaluation des apprentissages à l'ère de l'IA générative : enjeux éthiques et pédagogiques pour l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire

Aka Koukougnon Flaubert

Maître de Conférences de sociologie et politiques d'éducation,
Département des Sciences de l'Education,
Ecole Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire

Approved: 15 September 2026

Posted: 17 September 2026

Copyright 2026 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Aka, K.F. (2026). *Evaluation des apprentissages à l'ère de l'IA générative : enjeux éthiques et pédagogiques pour l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire*. ESI Preprints.

<https://doi.org/10.19044/esipreprint.9.2026.p621>

Résumé

Depuis le lancement de ChatGPT en 2022, l'intelligence artificielle générative bouscule les pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur. Elle en questionne la validité et la capacité à mesurer les compétences réelles des étudiants. Cet article s'intéresse au contexte ivoirien, marqué par la massification des effectifs et des inégalités numériques persistantes. Comment l'IAG remet-elle en cause les dispositifs traditionnels d'évaluation ? Quelles réponses éthiques et pédagogiques peuvent être apportées ? Le cadre théorique articule l'alignement constructif (Biggs, 1996), l'évaluation authentique (Wiggins, 1998), le cadre éthique tridimensionnel de Collin et Marceau (2022) et la théorie de l'acteur-réseau. L'étude s'appuie sur une analyse documentaire qualitative de la littérature scientifique et institutionnelle récente. Quatre enjeux éthiques majeurs se dégagent : l'intégrité académique, l'équité d'accès, la gouvernance des données et les biais algorithmiques. Les résultats montrent aussi un mouvement déjà amorcé par certains enseignants ivoiriens vers des modalités d'évaluation authentiques (soutenances, projets de groupe, questions à réponse construite), moins facilement externalisables vers l'IA. L'article recommande l'adoption de politiques institutionnelles formelles, le renforcement de la formation des enseignants et l'élaboration d'un cadre réglementaire national articulé à la SNDECI 2024-2028. L'objectif : faire de l'IAG un levier

d'innovation pédagogique plutôt qu'une menace pour la crédibilité des diplômés.

Mots-clés : Intelligence artificielle générative ; évaluation des apprentissages ; intégrité académique ; évaluation authentique ; enseignement supérieur ; Côte d'Ivoire

Assessment of Learning in the Age of Generative AI: Ethical and Pedagogical Challenges for Higher Education in Côte d'Ivoire

Aka Koukougnon Flaubert

Senior Lecturer in Sociology and Education Policy,
Department of Educational Sciences,
École Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire

Abstract

Since the public launch of ChatGPT in 2022, generative artificial intelligence (GenAI) has been reshaping assessment practices in higher education, raising fundamental questions about the validity of assessment methods and their ability to measure students' actual competencies. This article examines the Ivorian context, where rapid student massification coincides with persistent digital inequalities. It addresses two central questions: How does GenAI challenge traditional assessment practices, and what ethical and pedagogical responses can be envisaged? The theoretical framework combines constructive alignment (Biggs, 1996), authentic assessment (Wiggins, 1998), Collin and Marceau's (2022) three-dimensional ethical framework, and actor-network theory. The study adopts a qualitative documentary analysis of recent scientific and institutional literature. Four major ethical issues emerge: academic integrity, equitable access, data governance, and algorithmic bias. The findings also highlight a shift, already underway among some Ivorian instructors, toward more authentic assessment formats, including oral defenses, group projects, and constructed-response tasks, which are less easily outsourced to AI. The article recommends the adoption of formal institutional policies, strengthened teacher training, and the development of a national regulatory framework aligned with the SNDECI 2024–2028 strategy. The overarching goal is to position GenAI as a lever for pedagogical innovation rather than a threat to the credibility and integrity of academic credentials.

Keywords: Generative artificial intelligence; learning assessment; academic integrity; authentic assessment; higher education; Côte d'Ivoire

Introduction

Depuis l'avènement de l'Intelligence Artificielle (IA) comme champ d'investigation dans le milieu des années 50, cette technologie n'a cessé de connaître des mutations profondes. Les travaux d'Alan Turing cités par Le Blanc (2014), déjà en 1950, posent les premières bases d'une réflexion sur l'intelligence artificielle notamment, la capacité d'une machine à reproduire certaines fonctions de l'intelligence humaine ou encore à manifester des comportements intelligents. De plus, en 1956 la conférence de Dartmouth selon McCarthy et al., (2006) marque une étape fondatrice de la constitution de l'IA comme champ scientifique. A l'origine, fondée sur des approches symboliques reposant sur des règles logiques explicites, l'Intelligence Artificielle a progressivement évolué vers l'apprentissage automatique, puis l'apprentissage profond, portée par l'essor des données et des capacités de calcul (LeCun et al., 2015). Cette dynamique s'est ensuite accélérée avec l'architecture Transformer, proposé par Vaswani et al. (2017), qui constitue une avancée notable dans le traitement automatique du langage naturel. Parallèlement, l'apparition de l'Intelligence Artificielle Générative (IAG) a ouvert une nouvelle ère par la dotation aux machines la capacité à produire différents types de contenus.

Le lancement public, en novembre 2022 de ChatGPT (Sabzalieva, E., & Valentini, A., 2023), rapidement rejoint par des concurrents comme Claude, DeepSeek, Copilote, Gemini et bien d'autres, transforme l'enseignement supérieur en offrant aux étudiants de nouveaux outils de travail pour la recherche, la rédaction et la résolution de problème. Ces outils technologiques capables de produire des textes argumentés structurés, souvent indiscernables d'une production humaine et d'interagir avec l'utilisateur sous une forme conversationnelle se sont diffusés dans les pratiques estudiantines bien plus vite que, les institutions n'ont pu adapter leurs dispositifs d'évaluation. Selon Miao & Holmes (2023), les orientations de l'UNESCO consacrées à l'IAG dans le domaine de l'éducation et la recherche, soulignent que l'évolution rapide de ces technologies précède l'adaptation des cadres réglementaires et institutionnels dans de nombreux pays. Ils appellent ainsi à une approche centrée sur l'humain, attentive à la protection des données, à l'équité, à l'éthique et à la pertinence pédagogique des usages de l'IAG.

Cette rupture technologique intervient en Côte d'Ivoire dans un contexte où les établissements de l'enseignement supérieur sont déjà soumis à des pressions multiples : la massification des effectifs, le développement de la formation à distance, les exigences d'employabilité et la nécessité de

réviser les programmes face aux mutations du marché de l'emploi. De ce qui précède, l'IAG apparaît donc à la fois comme une nouvelle opportunité et comme une source supplémentaire de questionnement.

L'enjeu ici est particulièrement important s'agissant de l'évaluation des apprentissages. En effet, celle-ci ne se réduit pas seulement à l'attribution de note. Elle vise à vérifier le niveau d'acquisition des connaissances et des compétences, à orienter les apprentissages, à fournir une rétroaction sur les apprentissages et à certifier les acquis des étudiants (Boud & Falchikov, 2006). Ainsi, l'évaluation remplit un rôle essentiel dans l'appréciation et la reconnaissance des acquis, ce qui confère une importance particulière à sa validité et à sa fiabilité. Lorsque l'étudiant utilise une IAG pour construire une partie substantielle de son exercice qui lui est demandé, une interrogation fondamentale surgit : **la production de l'étudiant soumise à évaluation permet-elle encore de mesurer ses compétences réelles et sa capacité à réfléchir par lui-même ?**

Les études récentes ne laissent guère de doute sur la portée de ce questionnement. A partir d'un vaste corpus de 969 publications, dont 32 études empiriques retenues, Xia et al., (2024) montrent que l'IAG recompose déjà le paysage de l'évaluation universitaire. Sur le plan de l'intégrité académique, des tensions ont été identifiées par les auteurs qui plaident pour des évaluations qui favorisent l'autonomie, l'éthique et la responsabilité des étudiants. Toutefois, le problème ne se limite pas seulement à la question de la fraude. Il engage aussi des dimensions pédagogiques, institutionnelles et sociales. L'UNESCO souligne que la progression fulgurante de l'IAG devance, dans la plupart des pays, l'évolution des dispositifs juridiques et réglementaires et prône une approche humaniste portant sur la protection des données, l'éthique, l'inclusion et la responsabilité.

La transformation numérique de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire s'appuie sur l'Université Virtuelle¹ et sur l'engagement renouvelé en octobre 2024 par ledit ministère en faveur d'une IA éthique². Cette dynamique est renforcée par le soutien de l'UNESCO et de l'Union Européenne qui ont accompagné la formation du personnel éducatif sur la gouvernance et l'usage responsable de l'IAG (Le Bulletin Diplomatique, 2026). Progressivement, la question de l'intelligence artificielle s'est imposée comme une préoccupation concrète des institutions éducatives ivoiriennes. Dès lors, une question fondamentale se pose : **comment l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire peut-il adapter l'évaluation des apprentissages aux usages de l'IAG tout en garantissant la**

¹L'Université Virtuelle a été créée en 2015, elle a été érigée en établissement public scientifique et technologique en 2023

²Décret n° 2015-775 du 9 décembre 2015 ; Décret n° 2023-666 du 12 juillet 2023 ; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, 2024

crédibilité, l'équité et la validité pédagogique ? Cette question conduit à la problématique générale de cet article qui s'énonce ainsi : **en quoi l'IAG remet en cause les pratiques traditionnelles d'évaluation des apprentissages, et quelles réponses, éthiques et pédagogiques pourraient être envisagées dans le contexte ivoirien ?** Cet article se propose d'examiner les mutations induites par l'IAG dans les pratiques d'évaluations des apprentissages, et dégager les conditions qui permettront de faire de cet outil un levier d'innovation pédagogique, plutôt qu'une menace pour la fiabilité de l'évaluation. Pour y arriver, l'article suit un plan en sept étapes : une introduction problématisée, un cadre théorique et conceptuel, une revue de la littérature, une méthodologie, une présentation des résultats ainsi que l'analyse, ensuite des recommandations et, pour finir, une conclusion.

Le cadre théorique et conceptuel

Pour comprendre comment l'IAG transforme en profondeur l'évaluation des apprentissages, il est important de convoquer un cadre théorique cohérent, organisé en quatre dimensions qui s'enchaînent logiquement.

Théorie de l'alignement constructif (Constructive alignment) de Biggs (1996)

Cette théorie de l'alignement constructif de **(Biggs 1996 ; Biggs & Tang, 2011)** repose sur la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les modalités d'évaluation. L'auteur soutient que l'évaluation doit conduire à mesurer effectivement les compétences que l'enseignement cherche à développer. A l'ère de l'IAG, cette théorie conduit à interroger la validité des évaluations traditionnelles, notamment quand les productions écrites peuvent être générées avec l'appui de l'IAG. Aussi permet-elle d'évaluer si les tâches évaluées mesurent toujours les compétences réelles des étudiants et de cogiter à la conception de modalités d'évaluation mieux adaptées à ce nouveau environnement technologique.

Théorie de l'évaluation authentique (authentic assessment) de Wiggins (1998)

Selon la théorie de l'évaluation authentique de Wiggins (1998), l'évaluation gagne en pertinence lorsqu'elle confronte l'apprenant à des tâches complexes et contextuelles, proches des situations réelles, le forçant ainsi à mobiliser activement ses connaissances et compétences acquises pour résoudre des problèmes authentiques. Elle privilégie particulièrement, les études de cas, projets, résolution de problèmes, portfolios, soutenances et justifications argumentées plutôt que les productions standardisées. En cette tendance d'IAG, cette théorie permet de réfléchir à des modalités

d'évaluation capables de préserver l'authenticité des apprentissages et de mieux apprécier le raisonnement et les compétences propres de l'étudiant. Dès lors, l'évaluation authentique apparaît comme une réponse pédagogique pertinente face aux limites que l'IAG présente au sein des pratiques traditionnelles d'évaluation.

Cadre éthique tridimensionnel : Conception, données, usage (Collin & Marceau, 2022)

Le cadre d'analyse proposé par Collin & Marceau (2022) appréhende les enjeux éthiques de l'IAG à l'enseignement supérieur au travers de trois dimensions à savoir : la conception, les données et l'usage. La conception renvoie notamment aux biais, à l'opacité et aux choix intégrés dans les systèmes d'IA. La dimension des données concerne leur collecte, leur protection, leur confidentialité et leur gouvernance. En définitive, l'usage convoque les effets de l'IAG sur l'autonomie des étudiants, les pratiques éducatives et l'équité d'accès aux outils. Ce cadre permet dans cette étude, d'analyser de manière structurée les principaux enjeux éthiques liés à l'intégration de l'IAG dans l'évaluation des apprentissages.

Théorie de l'acteur-réseau : IAG en tant qu'actant non humain

Ce quatrième cadre théorique mobilise la sociologie de la traduction et la théorie de l'acteur-réseau (Akrich, Callon & Latour, 2006) qui invite à ne pas réduire la technologie à un instrument passif. Dans cette perspective, l'IAG est appréhendée comme un actant non-humain qui transforme les pratiques pédagogiques, redistribue les pouvoirs entre enseignants et étudiants, et complexifie l'évaluation. Dès lors, la réponse ne peut être technicienne, il ne s'agit pas seulement de détecter les usages frauduleux mais, suppose une reconfiguration systémique du réseau éducatif (acteurs, critères, dispositifs). Ce cadre permet également de poser la question des inégalités d'accès, particulièrement vive en Afrique, où l'IAG pourrait autant renforcer que fragiliser les systèmes universitaires existants.

Articulation des quatre théories convoquées

Les quatre cadres théoriques convoqués sont complémentaires et s'inscrivent dans une progression analytique cohérente. En effet, l'alignement constructif de Biggs (1996) permet d'interroger la cohérence entre les apprentissages visés et ce qui est effectivement jaugé. Quant à, l'évaluation authentique de Wiggins (1998), elle propose des modalités d'évaluation davantage centrées sur la mobilisation réelle des compétences et moins facilement externalisables vers l'IAG. Ensuite, le cadre éthique de Collin et Marceau (2022) permet d'examiner les enjeux liés à la conception, aux données et aux usages de l'IAG. En définitive, la théorie de l'acteur-

réseau apporte une lecture sociotechnique en montrant que l'IA transforme simultanément les pratiques, les acteurs, les dispositifs et les normes d'évaluation. Ensemble, ces cadres permettent de poser un diagnostic total sur l'évaluation à l'ère de l'IAG. En fait, le tout offre une grille de lecture multidimensionnelle des transformations de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur à l'ère de l'IAG.

Revue de la Litterature

Evaluation des apprentissages et transformation numérique

L'évaluation des apprentissages est traditionnellement conçue comme un dispositif qui articule trois fonctions complémentaires : une fonction diagnostic qui situe l'étudiant au regard des objectifs visés, une fonction formative qui régule les processus d'enseignement-apprentissage par la rétroaction, et une fonction certificative qui sanctionne l'acquisition des compétences selon Boud et Falchikov (2006). Cette architecture longtemps organisée autour de dispositifs stables (examens écrits, dissertations et exposés) a été progressivement recomposée par la numérisation de l'enseignement supérieur matérialisé par : les plateformes de formation ou d'apprentissage en ligne (FOAD³, MOOC⁴) les classes virtuelles, les dépôts et correction dématérialisée des devoirs. En Côte d'Ivoire, cette tendance se manifeste à travers le développement de l'Université Virtuelle et de la numérisation croissante des enseignements. Si l'avènement du numérique a d'abord affecté les supports et les procédures d'évaluation, sans en ébranler les principes essentiels, il a en revanche posé les jalons techniques et culturels indispensables (usage courant des outils du numérique chez les étudiants, démocratisation de l'écriture assistée par ordinateur) qui facilitent désormais l'adoption massive et rapide de l'IAG par les apprenants. En effet, c'est la continuité entre transformation numérique et transformation par IA qui justifie la convocation de l'alignement constructif de Biggs (1996) comme point d'ancrage théorique. Avant l'IAG, la question de la cohérence entre ce que l'on enseigne et ce que l'on fait faire aux apprenants et ce que l'on évalue effectivement se posait déjà avec l'essor du numérique éducatif.

IA générative et transformation des pratiques d'évaluation (Montrer le changement)

L'avènement de l'IAG dans le paysage universitaire ne saurait être réduit à une simple innovation technique venue s'ajouter à la trousse à outil des étudiants ; elle bouleverse plus fondamentalement la nature même de ce

³Une FOAD signifie Formation Ouverte et à Distance. C'est généralement une formation diplômante ou certifiante

⁴Un MOOC (Massive Open Online Course), est souvent gratuit, sans prérequis et ne délivre généralement pas de diplôme

que les devoirs sont censés attester comme compétences ou connaissances. D'une part, les travaux empiriques de Xia et al., (2024) confirment que les pratiques d'évaluation sont déjà profondément recomposées par l'IAG. D'autre part, Kofinas, Tsay et Pike (2025) soulignent que les évaluations traditionnelles sont aisément compromises et que les correcteurs peinent à distinguer une production humaine d'une production générée ou retravaillée par une IA, même si Bower et al. (2024) nuancent l'ampleur exacte de ce phénomène. Ce constat rejoint les analyses de Wiggins (1998) pour qui, dès lors qu'une tâche évaluée peut être externalisée sans perte de qualité apparente, c'est la validité même de l'évaluation comme mesure du raisonnement propre de l'étudiant qui se trouve atteinte. Face à cette remise en cause, les établissements ne réagissent toutefois pas de manière figée. El Khoury (2025) peint leur trajectoire d'adaptation en plusieurs vagues successives : une phase initiale de sidération et d'interdiction, suivie d'une phase de régulation par les politiques institutionnelles, puis, plus récemment, une phase de redesign pédagogique dans laquelle les centres d'appui à l'enseignement accompagnent les enseignants dans la refonte de leurs propres dispositifs d'évaluation plutôt que dans la seule détection des usages frauduleux. Ce mouvement traduit un déplacement décisif du regard porté sur l'IAG : celle-ci n'est plus seulement perçue comme une menace à contenir, mais comme un révélateur des limites des évaluations traditionnelles et un aiguillon vers des formats plus authentiques (étude de cas, portfolios, soutenance orale) intrinsèquement moins externalisables.

Intégrité académique et enjeux éthique (Analyser les risques)

L'utilisation de l'IA soulève d'importantes préoccupations relatives à l'intégrité académique, mais également à la validité et à la fiabilité des évaluations. Une production générée ou fortement assistée par une IA peut rendre difficile l'identification du niveau réel de maîtrise de l'étudiant. Pour Boud et Falchikov (2006), la question fondamentale devient alors celle de la correspondance entre ce qui est évalué et les compétences effectivement acquises. En réalité, le risque le plus documenté de l'IAG concerne l'intégrité académique, surtout la difficulté à attribuer la paternité intellectuelle des productions étudiantes et à garantir qu'elles reflètent les compétences réelles de leurs auteurs (Kofinas, Tsay & Pike, 2025). Deux principales réponses sont proposées dans la littérature. La première technico-réglementaire, consiste à adapter les dispositifs d'évaluation afin de limiter les usages non déclarés de l'IAG, notamment par des évaluations diversifiées, multimodales et réalisées en présentiel (Cotton & al., 2023). Toujours pour Cotton et ses pairs, la seconde, pédagogique et éthique, privilégie la formation à usage critique et responsable de l'IA plutôt que la seule logique de détection et de surveillance. Cette approche s'inscrit dans le

cadre tridimensionnel de Collin et Marceau (2022) selon lequel, les enjeux liés à la conception, aux données et aux usages doivent être envisagés conjointement avec le développement des compétences des enseignants et des apprenants. Par ailleurs, par faute d'équipement, de connectivité et de compétences comparables l'IAG risque d'aggraver les inégalités d'accès tout en exposant les données des étudiants à une gouvernance qui leur échappe (Miao, F., & Holmes, W., 2023, Rapport UNESCO). L'équité et la protection des données sont ainsi les deux enjeux éthiques les plus déterminants, à surveiller dans sa conception, sa gouvernance et son usage (Collin & Marceau, 2022 ; Miao, F., & Holmes, W., 2023, Rapport UNESCO).

Dynamique de reconfiguration pédagogique de l'école ivoirienne

En Afrique, et singulièrement en Côte d'Ivoire, la question de l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation soulève un point crucial : celui de la fracture numérique et de la nécessité d'adapter les solutions aux réalités locales plutôt que de transposer telles quelles des solutions conçues pour d'autres contextes. L'UNESCO souligne à cet égard l'importance d'approches sensibles aux spécificités culturelles locales. Par ailleurs, le cadre réglementaire international demeure en retrait par rapport à la diffusion des usages : en 2025, peu d'universités disposaient de règles claires sur l'utilisation de l'IA. La Côte d'Ivoire dispose néanmoins de bases institutionnelles et régionales importantes : le pays s'est engagé pour une IA éthique et participe à plusieurs initiatives de l'UNESCO et du GPE-KIX⁵(2024) sur les compétences numériques et l'IA. Ces engagements constituent autant de point d'appui pour l'élaboration de politiques nationales d'évaluation adaptées au contexte ivoirien.

L'originalité de cette étude tient à la volonté de repenser l'évaluation universitaire sans se contenter de reproduire des solutions élaborées dans d'autres contextes. La démarche consiste à articuler quatre approches théoriques – l'alignement constructif, l'évaluation authentique, l'éthique à trois dimensions et la théorie de l'acteur-réseau – avec les réalités propres à la Côte d'Ivoire : massification des effectifs d'étudiants, inégalités d'accès au numérique et exigence de préserver la valeur des diplômes délivrés. Des recherches menées par Coulibaly et Fofana (2024 ; 2025) montrent que ces problèmes touchent différemment les étudiants selon leur situation. Les formations à distance à forts effectifs, comme celles proposées à l'UVCI, apparaissent plus exposées à un usage non maîtrisé de l'IA que les enseignements en petits groupes et en présentiel. Face à ce constat, certains

⁵Le Partenariat mondial pour l'éducation – Échange de connaissances et d'innovation (GPE KIX)

enseignants expérimentent des modalités d'évaluations plus proches des conditions réelles de mobilisation de compétences à travers des travaux réalisés dans des conditions contrôlées, des projets de groupe ou des soutenances devant un jury. La formation des enseignants à un usage critique de l'IA, incluant la vérification des informations, produites ou construites constitue également un levier essentiel.

Pour conclure, plutôt que d'envisager l'interdiction de l'IA en Côte d'Ivoire, il apparaît plus pertinent de repenser les modalités d'évaluation des étudiants, afin qu'elles demeurent justes, qu'elles rendent compte des compétences réelles acquises, qu'elles soient adaptées au contexte culturel, local et qu'elles permettent effectivement de certifier ce que les apprenants savent faire.

Methodologie

Nature et approche de la recherche

Cette recherche repose sur une méthode qualitative fondée sur une recherche documentaire portant sur les transformations de l'évaluation des apprentissages à l'ère de l'Intelligence Artificielle Générative (IAG). Le choix de cette démarche documentaire s'explique par la nouveauté relative du sujet et par la nécessité de mettre en regard les travaux scientifiques récents, les réflexions théoriques mobilisées et les orientations institutionnelles relatives à l'usage de l'IA en contexte éducatif.

L'objectif n'est pas de mesurer de façon statistique les pratiques d'utilisation de l'IAG par les étudiants ou les enseignants. Il s'agit plutôt d'étudier les principales transformations qu'elle apporte dans les conceptions et les pratiques de l'évaluation. La démarche consiste à comparer les résultats et arguments issus de la littérature scientifique avec les quatre cadres théoriques mobilisés ci-dessus pour cette étude.

Création du corpus documentaire

Le corpus documentaire comprend des travaux scientifiques, des livres de référence et des documents institutionnels sur l'intelligence artificielle générative, l'enseignement supérieur, l'évaluation des apprentissages, l'intégrité académique et les questions éthiques liées aux technologies éducatives. Une attention particulière est portée aux publications récentes sur l'IAG depuis la sortie publique de ChatGPT en 2022. Les travaux plus anciens sont consultés quand ils offrent un intérêt théorique ou conceptuel pour comprendre l'évaluation des apprentissages. C'est le cas des travaux de Biggs (1996), Wiggins (1998) et Boud et Falchikov (2006). Ils servent à construire le cadre conceptuel de l'analyse.

Les documents ont été choisis selon quatre critères principaux. D'abord, ils devaient être liés à la question de l'évaluation à l'ère de l'IAG.

Ensuite, ils devaient avoir une valeur scientifique ou institutionnelle reconnue. Ils devaient aussi aider à comprendre les aspects pédagogiques, éthiques ou sociotechniques du sujet. Enfin, ils devaient servir à analyser le contexte de l'enseignement supérieur. Les documents institutionnels de référence, comme ceux de l'UNESCO, sont aussi pris en compte parce qu'ils jouent un rôle dans la création des règles internationales pour l'usage de l'IA dans l'éducation. L'UNESCO souligne surtout l'importance de placer l'humain au centre, en tenant compte de la protection des données, de l'équité, de la sécurité et de la conception pédagogique des usages de l'IAG (Miao & Holmes, 2023).

Méthode d'analyse des documents

L'analyse documentaire a suivie plusieurs étapes successives : le rassemblement des textes pertinents pour cette recherche, une lecture approfondie de chaque document, la prise de note sur les éléments et idées principales puis le repérage des thèmes récurrents et des divergences entre les sources. Les informations ainsi recueillies ont été regroupées afin d'en dégager des conclusions structurées. L'étude repose ainsi sur une analyse thématique et interprétative du corpus documentaire, visant à repérer, dans les travaux sélectionnés, les arguments, les résultats et les recommandations relatifs aux transformations de l'évaluation universitaire sous l'effet de l'IAG.

Quatre catégories analytiques structurent cette lecture :

- la transformation pédagogique de l'évaluation, qui concerne la validité des tâches, l'alignement entre objectifs, activités et évaluation ainsi que l'authenticité des situations évaluées ;
- l'intégrité académique, qui renvoie aux risques de fraude, de plagiat, de dépendance technologique et aux difficultés liées à la détection des productions générées par l'IA ;
- les enjeux éthiques et sociaux, notamment l'équité d'accès, la protection des données, les biais algorithmiques, la transparence et la responsabilité ;
- La reconfiguration des pratiques d'évaluation concerne les possibilités de changer les méthodes d'évaluation et l'intégration réfléchie de l'IAG dans les activités d'enseignement.

Cette grille met en lien les résultats de la littérature avec les quatre cadres théoriques choisis. L'analyse ne vise donc pas seulement à mettre côte à côte les travaux existants. Elle cherche aussi à repérer leurs points communs, leurs complémentarités et les tensions qu'ils montrent sur l'avenir de l'évaluation universitaire.

Traitement et interprétation des données documentaires

Le traitement des documents recueillis s'est opéré en plusieurs étapes : tri des données recueillies, organisation des informations selon les thèmes définis au préalable, extraction des données utiles à partir d'une lecture attentive de chaque sources, puis comparaison de ces données afin d'en dégager les points communs et les divergences. Les résultats ont enfin été interprétés au regard de la problématique de recherche, en accordant une attention particulière aux travaux qui interrogent la validité des modalités traditionnelles d'évaluation dans un contexte marqué par l'avènement de l'IA. Cette démarche met en avant un changement dans les questions posées par la recherche. Au début, les réponses des institutions se concentraient surtout sur la fraude et la détection des textes produits par l'IA. Les travaux plus récents poussent à réfléchir plus largement à la façon dont on conçoit les tâches d'évaluation. La revue de Xia et al. (2024), qui s'appuie sur l'examen de 969 publications dont 32 études empiriques, montre que l'IAG oblige à repenser les pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur. De leur côté, Cotton et al. (2023) rappellent que les établissements doivent aller plus loin qu'une approche centrée sur la détection. Ils doivent créer des politiques, des formations et des stratégies pédagogiques qui permettent d'utiliser ces technologies de façon responsable.

L'interprétation suit donc une perspective de triangulation théorique. Les mêmes transformations, sont examinées tour à tour, selon l'angle de l'alignement pédagogique, de l'authenticité de l'évaluation, de l'éthique et des interactions sociotechniques. Cette triangulation cherche à donner une compréhension plus large du phénomène et à éviter de lire l'IAG uniquement sous un point de vue technologique ou disciplinaire.

Limites de l'approche méthodologique

Cette étude présente plusieurs limites. Premièrement l'approche documentaire ne permet pas de mesurer directement les pratiques réelles des étudiants et des enseignants dans les établissements ivoiriens d'enseignement supérieur. Deuxièmement, la rapidité d'évolution des outils d'IAG entraîne une mise à jour constante des connaissances et des pratiques. Cela peut rendre certaines conclusions obsolètes. Troisièmement, une grande partie de la littérature disponible porte sur des contextes éducatifs nord-américains, européens ou asiatiques. Il faut donc faire attention en l'appliquant au contexte ivoirien. Ces limites ne remettent pas en question l'intérêt de la démarche. Elles montrent plutôt qu'il faut voir les résultats comme une base d'analyse et de réflexion qui pourra être approfondie plus tard par des recherches sur le terrain menées auprès des étudiants, des enseignants et des responsables institutionnels de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire.

En fin de compte, la méthode documentaire choisie aide à atteindre l'objectif de l'article. Elle relie les connaissances scientifiques disponibles, les cadres théoriques utilisés et les orientations institutionnelles sur l'IAG. Elle donne ainsi les bases pour étudier les changements de l'évaluation et pour proposer des recommandations qui tiennent compte du contexte de l'enseignement supérieur ivoirien.

Resultats et Discussion

Enjeux éthiques

Cette section reprend la grille tridimensionnelle de Collin et Marceau (2022), présentée en deuxième partie, pour organiser les enjeux éthiques relevés dans la littérature secondaire. Quatre axes se dégagent : l'intégrité académique, l'équité d'accès, la gouvernance des données et les biais algorithmiques.

Intégrité académique et « IAgiat »

Le premier enjeu, le plus visible dans les écrits, touche à l'intégrité académique. La facilité d'accès aux agents conversationnels génératifs a donné naissance, à côté du plagiat classique, à une forme nouvelle que la littérature francophone nomme « IAgiat » (Algiarism) : le plagiat assisté par intelligence artificielle (Halupa, 2023). Les enseignants se retrouvent devant une question de fond, formulée avec netteté dans les travaux nord-américains : comment garantir que les apprentissages se réalisent réellement avec intégrité, que l'IA soit utilisée ou non ?

La littérature recense plusieurs postures enseignantes face à cette situation. Certaines réactions sont jugées peu productives, comme l'interdiction pure et simple, difficilement applicable en pratique. D'autres approches, plus constructives, portent sur la conception même des tâches évaluatives. Un consensus se dessine sur les limites des outils de détection automatique : même quand les prestataires annoncent des taux de fiabilité proches de 98 %, le risque de faux positifs interdit de fonder une décision d'évaluation sur leur seul verdict. En pratique, le plagiat assisté par IA reste donc très difficile à établir avec certitude.

L'étude de Coulibaly et Fofana (2025), menée auprès d'enseignants d'universités ivoiriennes, confirme cette fragilisation de la fonction certificative. Pour reprendre la théorie de l'alignement constructif de Biggs, l'évaluation ne mesure plus nécessairement ce qu'elle prétend mesurer. Les enseignants interrogés expriment une inquiétude centrale : la crédibilité des évaluations, qui ne permettent plus toujours de vérifier le niveau réel de maîtrise des connaissances et des compétences. La même étude documente une réponse pédagogique concrète déjà à l'œuvre sur le terrain ivoirien : les enseignants privilégient désormais des questions de type « texte à trous »,

moins aisément contournables qu'un simple copier-coller de production générée, ainsi que des projets de groupe présentés devant un jury. Cette formule réintroduit une dimension orale et collective difficile à déléguer intégralement à un système d'IA. Comme le montre la partie suivante, cette évolution s'apparente directement à la logique de l'évaluation authentique de Wiggins (1998).

Équité et fracture numérique intra-universitaire

Le deuxième enjeu, moins visible mais tout aussi structurant, concerne l'équité d'accès aux outils d'IA générative. D'après Decamps & Zanichelli (2025), une étude exploratoire menée auprès de 756 étudiants de l'enseignement supérieur révèle des disparités significatives dans l'adoption de ces outils. Dans le contexte ivoirien, ces disparités recoupent vraisemblablement les inégalités préexistantes d'accès à l'internet, aux terminaux numériques et aux versions payantes des principaux agents conversationnels, plus performantes que leurs équivalents gratuits. Cette dimension prend un relief particulier dans un contexte de massification universitaire. Le ratio étudiants/enseignant, bien qu'en nette amélioration, demeure structurellement défavorable à un accompagnement individualisé. L'IA générative risque alors de devenir un nouveau vecteur de différenciation entre étudiants selon leurs ressources économiques et leur capital numérique. Les dispositifs d'évaluation actuels ne sont pas nécessairement conçus pour neutraliser cet effet.

Protection des données et gouvernance

Le troisième enjeu relève de la dimension « données » du cadre de Collin et Marceau. La grande majorité des usages actuels de l'IA générative dans l'enseignement supérieur ivoirien transitent par des plateformes étrangères, en accès gratuit ou freemium, sans gouvernance institutionnelle formalisée des données collectées. À l'échelle internationale, des cadres réglementaires comme le Règlement européen sur l'intelligence artificielle (Règlement (UE) 2024/1689, 2024) ou la Convention-cadre du Conseil de l'Europe sur l'IA (Conseil de l'Europe, 2024) tentent d'encadrer ces usages par une régulation fondée sur les risques. La littérature souligne toutefois que ces dispositifs juridiques généraux doivent être complétés par des analyses éthiques spécifiques au contexte éducatif. En Côte d'Ivoire, la SNDECI 2024-2028 fournit un cadre stratégique global pour la digitalisation de l'éducation, mais ne comporte pas, à ce jour, de volet spécifiquement dédié à la gouvernance des données étudiantes traitées par des systèmes d'IA générative dans le cadre de l'évaluation.

Biais algorithmiques et automatisation de la correction

Le quatrième enjeu concerne les biais susceptibles d'affecter tout dispositif de correction ou de notation assisté par IA que les institutions viendraient à adopter. Une étude quantitative menée auprès de 51 enseignants du supérieur par Badran & al. (2026) montre que ceux-ci perçoivent favorablement le potentiel de l'IA pour améliorer les pratiques d'évaluation formative, notamment à travers la rapidité, la qualité et la personnalisation du feedback. Ils identifient en même temps le manque de formation et certaines contraintes institutionnelles comme principaux obstacles à une intégration effective. La même étude alerte implicitement sur un risque de biais : un système entraîné sur des corpus majoritairement occidentaux et anglophones peut mal évaluer des productions ancrées dans les spécificités sociolinguistiques et curriculaires ivoiriennes. Les enseignants ne disposent pas nécessairement des compétences techniques pour identifier ce type de distorsion.

Enjeux pédagogiques

La partie précédente a montré des risques. Celle-ci examine, à la lumière de l'alignement constructif de Biggs et de l'évaluation authentique de Wiggins, ce que ces cadres théoriques permettent de reconfigurer dans les dispositifs d'évaluation.

Réaligner l'évaluation sur les compétences réellement visées

Le premier apport de la littérature, lu avec l'alignement constructif, est un rappel : la question posée par l'IA générative n'est pas d'abord celle de la fraude, mais celle de la cohérence entre ce que l'enseignement vise à construire et ce que l'évaluation mesure effectivement. Quand une production écrite peut être générée en tout ou partie par un système d'IA, les dispositifs qui reposaient sur ce seul format perdent une part de leur validité, même sans intention frauduleuse de l'étudiant.

La littérature converge aussi sur un potentiel largement inexploité : la rétroaction immédiate sur un brouillon, la reformulation d'une explication non comprise, l'entraînement autonome sur des exercices ciblés. Autant d'usages qui peuvent contribuer à la remise en cohérence plutôt qu'à son érosion. Le risque documenté est que les institutions, focalisées sur la seule menace pesant sur la validité des évaluations existantes, se figent dans une posture défensive : interdiction, surveillance renforcée, multiplication des outils de détection. Sans engager le travail plus structurel de réaligement des dispositifs eux-mêmes, alors même que le contexte ivoirien de massification universitaire en aurait objectivement besoin pour compenser, au moins partiellement, la limitation du suivi individualisé.

Vers l'évaluation authentique et la revalorisation de l'oral

Un second axe de convergence dans la littérature, conforme à la théorie de Wiggins (1998), recommande de développer des tâches qui placent l'étudiant dans des situations mobilisant réellement les compétences visées, à l'image de ce qu'il fera hors du cadre scolaire, dans sa vie professionnelle. Ces tâches privilégient des performances réelles plutôt que des réponses à des questions fermées, encouragent la collaboration, l'auto-évaluation et la présentation sous des formats variés : études de cas, projets, résolution de problèmes, portfolios, soutenances devant un public réel. Cette orientation recoupe directement le constat de terrain rapporté par Coulibaly et Fofana (2025) en Côte d'Ivoire, où les enseignants se tournent déjà vers les projets de groupe soutenus devant un jury comme alternative à l'épreuve écrite individuelle classique. Une pratique qui relève, sans que ses auteurs ne la théorisent en ces termes, très précisément de la logique de l'évaluation authentique.

Cette évolution présente dans le contexte ivoirien un avantage institutionnel notable : elle s'inscrit dans le prolongement d'une tradition académique où la soutenance orale occupe déjà une place centrale, que ce soit pour les mémoires de fin de cycle, les thèses de doctorat ou certains concours de la fonction publique. Le développement de l'évaluation authentique n'est donc pas, dans ce contexte, une rupture radicale mais une extension et une systématisation de pratiques déjà partiellement ancrées. Ce qui devrait en faciliter l'appropriation institutionnelle, sous réserve que les effectifs pléthoriques de certaines filières ne rendent pas matériellement impraticable la généralisation de soutenances individuelles ou de jurys de projets de groupe.

Les compétences numériques des enseignants-chercheurs

Le troisième axe pédagogique concerne la formation du corps enseignant lui-même. Le Cadre de compétences en IA à l'intention des enseignants, publié par l'UNESCO en prolongement de son cadre destiné aux élèves, souligne l'importance d'une appropriation critique et éthique de ces outils par les enseignants, préalable à toute redéfinition pertinente des dispositifs d'évaluation. Or l'étude portant sur 51 enseignants du supérieur déjà citée identifie précisément le manque de formation comme le principal obstacle à une intégration efficace de l'IA dans les pratiques d'évaluation formative. Cette même limite est documentée pour le contexte ivoirien, où les possibilités de formation continue demeurent restreintes. Ce qui pourrait paradoxalement conférer à l'IA générative un rôle de levier pour le développement professionnel des enseignants eux-mêmes, sous réserve d'un accompagnement institutionnel structuré.

Spécificités et contraintes du contexte ivoirien

Il faut enfin resituer ces enjeux dans les contraintes propres au contexte ivoirien. Lors d'un atelier de co-crédation réuni par l'Africa Foundational Learning Assessment Institute à Nairobi, des représentants de treize ministères de l'Éducation africains, dont celui du Bénin, ont insisté sur la nécessité d'une adoption responsable et contextualisée de l'IA dans l'évaluation. Un représentant de l'organisation Zizi Afrique rappelait que l'intelligence artificielle « n'est pas prête à réaliser des évaluations » de façon autonome et doit impérativement être contextualisée aux réalités locales. Les échanges de cet atelier convergent vers une recommandation de bon sens pour les contextes à ressources limitées : privilégier des points d'entrée pratiques et à faible risque, tels que l'assurance qualité des données évaluatives ou le suivi de la progression des apprenants, plutôt que des usages ambitieux mais peu maîtrisés de correction automatisée intégrale.

Ce principe de prudence contextualisée trouve un écho direct dans le mouvement observé à l'Université Virtuelle de Côte d'Ivoire, où l'intégration des outils d'IA dans les processus d'évaluation est présentée par sa direction comme progressive et explicitement placée sous le signe d'une approche éthique, inclusive et centrée sur l'humain, plutôt que comme une substitution de l'intelligence humaine par des systèmes automatisés. Cette approche graduelle, qui privilégie d'abord des usages encadrés de l'intelligence artificielle comme ressources et outil d'appui aux apprentissages, apparaît comme une trajectoire réaliste pour le système universitaire ivoirien. Elle rejoint l'approche de Moscarola et Kalika (2025) qui insistent sur la nécessité de promouvoir les usages de l'IA tout en préservant les exigences d'intégration académiques.

Vérification de l'hypothèse à la lumière de la littérature convoquée

La problématique de cet article appelle une hypothèse centrale, qui organise de façon implicite l'ensemble de l'analyse de cette recherche : l'IAG fragiliserait la validité traditionnelle des dispositifs d'évaluation de l'enseignement supérieur ivoirien, cependant cette fragilisation pourrait être transformée en opportunité pédagogique par un réalignement vers des modalités d'évaluation authentiques, à condition que des réponses éthiques et institutionnelles adaptées au contexte locale soient effectivement apportées. Cette hypothèse générale se décline en quatre sous-hypothèses, correspondant chacune à l'un des quatre cadres théoriques mobilisés pour cette recherche et aux quatre catégories d'analyse définies dans la méthodologie au point 4.3. Il convient maintenant de les confronter au systématiquement aux résultats de la revue de la littérature.

Première sous-hypothèse (Ha): la fragilisation de la validité traditionnelle

La première sous-hypothèse postule que l'IAG compromet la pertinence des modalités d'évaluation conventionnelles, en réduisant la capacité à refléter les acquis effectifs des étudiants. Les travaux de Xia et al. (2024), Kofinas, Tsay, et Pike (2025), ainsi que l'enquête de Coulibaly et Fofana (2025) convergent vers cette fragilisation de la fonction certificative, tandis que Bower et al. (2024) relativisent l'effet. La sous-hypothèse est donc validée sous réserve d'une évaluation fine de son ampleur.

Deuxième sous-hypothèse (Hb) : l'évaluation authentique comme réponse pédagogique disponible

Cette sous-hypothèse qui s'appuie sur la théorie de Wiggins (1998), est confirmée : le réalignement vers des évaluations authentiques n'est plus une simple théorie, mais une réalité déjà mise en œuvre. Deux études soutiennent ce fait : El Koury (2025) observe une tendance au redesign pédagogique des évaluations, alors que Coulibaly et Fofana (2025) attestent que des enseignants ivoiriens remplacent concrètement les écrits classiques par des questions construites et des soutenances de projets en groupe. Cet essor est facilité par la tradition institutionnelle de la soutenance orale en Côte d'Ivoire.

Troisième sous-hypothèse (Hc) : La centralité des enjeux éthiques

La troisième sous-hypothèse, issu du cadre tridimensionnel de Collin et Marceau (2022), soutient que la réussite de cette transition pédagogique dépend du traitement conjoint de quatre enjeux éthiques : l'intégrité académique, l'équité d'accès, la gouvernance des données et les biais algorithmiques. Les quatre développements du **point 5.1** la vérifient un à un. La difficulté à détecter le plagiat assisté par IA (Halupa, 2023) relève de l'intégrité. L'étude de Decamps et Zanichelli (2025), menée auprès de 756 étudiants, montre des inégalités d'adoption qui touchent à l'équité. L'absence, dans la SNDECI 2024-2028, d'un volet sur la gouvernance des données étudiantes traitées par l'IAG concerne directement la gouvernance. Et l'étude de Badran et al. (2026), auprès de 51 enseignants, expose un risque de biais culturel et linguistique dans des systèmes entraînés sur des corpus surtout occidentaux. Ces quatre confirmations convergent et valident la sous-hypothèse.

Quatrième sous-hypothèse (Hd) : la nécessité d'une contextualisation ivoirienne

La quatrième sous-hypothèse, tirée de la théorie de l'acteur-réseau, affirme que les réponses à l'IAG ne se transposent pas telles quelles d'un

contexte à l'autre. Elles doivent être reconfigurées à l'échelle du réseau éducatif ivoirien. Les échanges de l'atelier de l'Africa Foundational Learning Assessment Institute, rapportés au **point 5.2.4**, la confirment directement : des représentants ministériels africains y insistent sur une adoption « contextualisée » de l'IA, plutôt que technicienne. La démarche progressive et centrée sur l'humain de l'Université Virtuelle de Côte d'Ivoire va dans le même sens, tout comme la position de Moscarola et Kalika (2025), qui plaident pour une conciliation entre usages de l'IA et intégrité académique. Cette sous-hypothèse est donc confirmée.

Recommandations

L'analyse des parties précédentes conduit à formuler quatre axes de recommandations pour les institutions d'enseignement supérieur ivoiriennes et les autorités de tutelle.

Sur la gouvernance institutionnelle, chaque établissement aurait intérêt à adopter une politique formelle sur l'usage de l'IA générative dans l'évaluation des apprentissages. Cette politique préciserait les usages autorisés, les modalités de déclaration par les étudiants et les procédures en cas de suspicion de recours non déclaré. Elle éviterait ainsi de laisser la question à l'appréciation individuelle de chaque enseignant. Une telle politique pourrait s'articuler avec la SNDECI⁶ existante, dont elle constituerait un volet complémentaire dédié à l'évaluation.

Sur la formation, un effort de développement professionnel continu s'impose pour outiller les enseignants-chercheurs. Il faut couvrir à la fois le plan technique (compréhension du fonctionnement des IA génératives et de leurs limites) et le plan pédagogique (conception de tâches d'évaluation authentiques, résistantes à la simple délégation à un système d'IA). Les partenariats internationaux déjà engagés, comme celui liant l'UFHB à la KOICA⁷ ou le projet ACDC⁸ associant l'IRD et l'Agence Universitaire de la Francophonie, pourraient servir de leviers concrets pour cette montée en compétences.

Sur les dispositifs d'évaluation, la généralisation progressive des formats déjà expérimentés par certains enseignants ivoiriens paraît prometteuse : projets de groupe soutenus devant un jury, questions à réponse

⁶La **SNDECI2024-2028** est la Stratégie Nationale de Digitalisation de l'Éducation en Côte d'Ivoire. C'est un plan officiel lancé le 24 octobre 2024 par le Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation pour transformer et moderniser le système éducatif grâce aux technologies numériques.

⁷La **KOICA** (Agence coréenne de coopération internationale) est l'organisme officiel de l'aide publique au développement de la Corée du Sud, fondé en 1991.

⁸Le projet **ACDC** (Africa Connect Digital Campus) est une initiative régionale de 4 millions d'euros financée par l'Union européenne pour moderniser l'enseignement supérieur et la recherche en Côte d'Ivoire, au Bénin et au Togo entre 2025 et 2029.

construite de type texte à trous, évaluation par étapes avec traces intermédiaires du travail. Ces formats conjuguent exigence d'authenticité et exploitation raisonnée du potentiel formatif de l'IA, notamment pour les phases préparatoires du travail étudiant.

Sur le cadre réglementaire national, il serait souhaitable que les autorités ivoiriennes de l'enseignement supérieur élaborent, en s'inspirant des orientations de l'UNESCO et en prolongement de la SNDECI 2024-2028, un texte de référence traitant spécifiquement de l'intégrité académique et de la gouvernance des données face à l'IA générative. C'est la condition d'une adoption cohérente à l'échelle du système, plutôt que fragmentée établissement par établissement.

Conclusion

Cet article a examiné, à partir de données secondaires, la manière dont l'intelligence artificielle générative reconfigure l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur ivoirien. Le cadre théorique, qui articulait l'alignement constructif de Biggs, l'évaluation authentique de Wiggins, un cadre éthique tridimensionnel emprunté à Collin et Marceau, et la théorie de l'acteur-réseau de Latour, a permis de dégager un diagnostic contrasté. La validité traditionnelle de l'évaluation est réellement fragilisée par la diffusion de ces outils. Mais le potentiel d'un réalignement pédagogique appuyé sur des tâches authentiques reste largement sous-exploité, particulièrement dans un contexte de massification universitaire où le besoin d'un accompagnement personnalisé demeure structurellement élevé, malgré l'amélioration du ratio étudiants/enseignant.

Le contexte ivoirien présente une configuration singulière. Une volonté politique affirmée de digitalisation du système éducatif, matérialisée par la SNDECI 2024-2028 et plusieurs partenariats internationaux récents, contraste avec l'absence d'un cadre réglementaire spécifique à l'IA générative dans l'évaluation, et avec la faiblesse persistante des dispositifs de formation continue des enseignants sur ces questions. Les rares données empiriques disponibles sur le terrain ivoirien, notamment l'étude de Coulibaly et Fofana (2025), suggèrent néanmoins que des adaptations pragmatiques sont déjà à l'œuvre chez certains enseignants, à travers le recours accru aux projets de groupe soutenus devant un jury.

Cette étude comporte des limites qu'il faut rappeler. Fondée exclusivement sur des données secondaires, elle ne permet pas de mesurer avec précision l'ampleur et la diversité des pratiques enseignantes et étudiantes sur l'ensemble du territoire ivoirien, ni de rendre compte des variations possibles entre filières, établissements publics et privés, ou zones urbaines et rurales. Un agenda de recherche primaire, combinant enquêtes quantitatives à large échelle et entretiens qualitatifs approfondis auprès

d'enseignants et d'étudiants de plusieurs établissements ivoiriens, apparaît comme le prolongement naturel de ce travail. Seul ce type de démarche pourra documenter finement les usages réels, les résistances institutionnelles et les innovations pédagogiques locales que la diffusion de l'IA générative continuera vraisemblablement à susciter dans les années à venir.

Conflit d'intérêts : L'auteur a déclaré n'avoir aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données figurent dans le corps de l'article.

Déclaration de financement : L'auteur n'a bénéficié d'aucun financement pour cette recherche.

References:

1. Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Presses des Mines.
2. Badran, A., Hasnaoui, M. L., & Bouguidou, M. (2026). Le rôle de l'intelligence artificielle dans l'implémentation et l'amélioration des pratiques d'évaluation formative dans l'enseignement supérieur. *African Scientific Journal*, 3(36), 241. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20340612>
3. Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
4. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4e éd.). Open University Press / Society for Research into Higher Education.
5. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
6. Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
7. Bower, M., Torrington, J., Lai, J. W. M., Petocz, P., & Alfano, M. (2024). How should we change teaching and assessment in response to increasingly powerful generative Artificial Intelligence? Outcomes of the ChatGPT teachers survey. *Education and Information Technologies*, 29(12), 15403-15439. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12405-0>

8. Collin, S., & Marceau, E. (2022). Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en enseignement supérieur. *Éthique publique*, 24(2). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.7619>
9. Conseil de l'Europe. (2024). *Convention-cadre du Conseil de l'Europe sur l'intelligence artificielle et les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit* (STCE no 225). Conseil de l'Europe.
10. Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228-239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
11. Coulibaly, Y. N., & Fofana, A. (2024). Outils d'IA utilisés par les enseignants et les étudiants en Côte d'Ivoire. In Tome 4 : Éducation, Enseignement, Pédagogie, Didactique (pp. 173-189). Della/Afrique.
12. Coulibaly, Y. N., & Fofana, A. (2025, 5-8 mai). Évaluation des apprentissages à l'ère de l'Intelligence Artificielle [Communication]. 7ème colloque international du RAIFFET, IPNETP, Abidjan, Côte d'Ivoire.
13. Decamps, S., & Zanichelli, A. (2025). L'intelligence artificielle en enseignement supérieur : Étude exploratoire des perceptions, usages et inégalités d'adoption des étudiants et étudiantes. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 22(3), article 1. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2025-v22n3-01>.
14. El Khoury, E. (2025). Two years of generative artificial intelligence in higher education: The seven waves of assessment and GenAI. *The Assessment Review*, 6(1).
15. Halupa, C. (2023). AIgiarism: Artificial intelligence-assisted plagiarism. In *EDULEARN23 Proceedings: 15th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 1018–1024). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.0363>
16. Kofinas, A. K., Tsay, C. H.-H., & Pike, D. (2025). The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context. *British Journal of Educational Technology*, 56(6), 2522-2549. <https://doi.org/10.1111/bjet.13585>
17. Le Blanc, B. (2014). Alan Turing : les machines à calculer et l'intelligence. *Hermès, La Revue*, 68(1), 123-126. <https://doi.org/10.3917/herm.068.0123>
18. Le Bulletin Diplomatique. (2026). *Intelligence artificielle : la Côte d'Ivoire prépare la génération d'enseignants qui formera l'école de demain*. <https://bulletindiplomatique.com/2026/07/15/intelligence-artificielle-la-cote-divoire-prepare-la-generation-d-enseignants-qui-formera-lecole-de-demain/>

19. McCarthy, J., Minsky, ML, Rochester, N. et Shannon, CE (2006). Proposition pour le projet de recherche d'été de Dartmouth sur l'intelligence artificielle, 31 août 1955. *AI Magazine*, 27 (4), 12. <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904>
20. Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO
21. Moscarola, J., & Kalika, M. (2025). IA versus IA : Promouvoir les usages de l'intelligence artificielle (IA) dans le respect de l'intégrité académique : Le cas du Business Science Institute. In M. Bergadaà & P. Peixoto (Eds.), *Réinventer l'intégrité académique à l'ère de l'intelligence artificielle* (pp. 159–172). Éditions EMS.
22. Parlement européen, & Conseil de l'Union européenne. (2024). *Règlement (UE) 2024/1689 du Parlement européen et du Conseil du 13 juin 2024 établissant des règles harmonisées concernant l'intelligence artificielle et modifiant les règlements (CE) no 300/2008, (UE) no 167/2013, (UE) no 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 et (UE) 2019/2144 et les directives 2014/90/UE, (UE) 2016/797 et (UE) 2020/1828 (règlement sur l'intelligence artificielle)*. *Journal officiel de l'Union européenne, L*, 2024/1689.
23. Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>
24. UNESCO & GPE-KIX Pôle Afrique 21. (2024). *Séminaire sur les compétences numériques et en IA* [Table ronde ministérielle]. Dakar, Sénégal.
25. Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). *Attention is all you need*. In *Advances in Neural Information Processing Systems* (Vol. 30, pp. 5998–6008). Curran Associates, Inc.
26. Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
27. Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 40. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z>.