

Comment les chercheurs en sciences de gestion anticipent-ils la diffusion du savoir avec l'Intelligence Artificielle ? Cas de trois pays de l'Afrique de l'Ouest.

How Do Management Science Researchers Anticipate Knowledge Dissemination with Artificial Intelligence? A Case Study of Three West African Countries.

HOUNGBO Mauricette Sonia A. O.

Enseignante Chercheure

Faculté des Sciences Economiques et de Gestion

Université de Parakou, Bénin,

Centre de Recherche en Entrepreneuriat Croissance et Innovation (CRECI)

Date de soumission : 13/07/2025

Date d'acceptation : 08/10/2025

Pour citer cet article :

HOUNGBO M. (2025) «Comment les chercheurs en sciences de gestion anticipent-ils la diffusion du savoir avec l'Intelligence Artificielle ? Cas de trois pays de l'Afrique de l'Ouest», Revue Internationale des Sciences de Gestion « Volume 8 : Numéro 4 » pp : 565 - 589

Résumé

Cet article se propose d'analyser la manière dont les chercheurs en sciences de gestion anticipent l'enseignement en gestion avec l'intelligence artificielle (IA). Il focalise l'attention sur les démarches existantes, en perspective ou en réflexion pour intégrer cette technologie dans les méthodes d'enseignement en gestion en profitant de ce levier stratégique méconnu. Cette recherche adopte une approche mixte en combinant l'approche qualitative et une statistique descriptive. Les résultats mettent en évidence la nécessité d'une prise de conscience concernant le processus de changement et d'apprentissage organisationnel de l'IA pour l'enseignement en gestion et le chemin très long à parcourir pour une véritable intégration.

Mots-clés: « Intelligence artificielle; enseignement; gestion; Afrique » .

Abstract

This article aims to analyze how management science researchers anticipate management teaching with artificial intelligence (AI). It focuses attention on existing approaches, in perspective or in reflection, to integrate this technology into management teaching methods by taking advantage of this little-known strategic lever. This research adopts a mixed approach by combining the qualitative approach and descriptive statistics. The results highlight the need for awareness regarding the process of change and organizational learning of AI for management teaching and the very long road ahead for true integration.

Keywords: « Artificial intelligence; teaching; management; Africa » .

Introduction

L'Intelligence Artificielle (IA) s'impose progressivement comme un objet central de recherche en sciences de gestion. Toutefois, les chercheurs en sont encore à une étape d'investigation (Véry & Cailluet, 2019), leurs travaux portant principalement sur l'appropriation de la technologie, ses usages dans les organisations ainsi que sur ses impacts humains, organisationnels et financiers. Ces analyses tendent à se focaliser sur la performance et la transformation des pratiques professionnelles, en particulier dans des domaines tels que le marketing, la finance ou les ressources humaines. Parallèlement, certaines professions, comme celle des experts-comptables, anticipent déjà l'intégration de l'IA afin de redéfinir leurs pratiques et renforcer leur position stratégique. Ces avancées témoignent de l'ampleur de la transition numérique qui bouleverse l'ensemble du champ économique et managérial, incitant chaque secteur à repenser ses référentiels et ses modes de fonctionnement.

Pourtant, une dimension reste encore relativement marginale dans la littérature scientifique : celle de l'enseignement et de la diffusion du savoir en sciences de gestion. Si l'IA est reconnue comme un levier puissant d'analyse des données et de création de connaissances (Brennecke, 2019), son potentiel pédagogique demeure insuffisamment exploré. La question ne se limite plus à l'acceptation de la technologie, mais à la manière d'en faire un outil d'amélioration des capacités intellectuelles et d'enrichissement des pratiques éducatives (Pascal et al., 2025). Dans ce sens, les chercheurs doivent acquérir de nouvelles compétences en matière de traitement des bases de données, de programmation et de collaboration interdisciplinaire. Plus encore, l'IA bouleverse la manière dont les connaissances sont produites, gérées et transmises, introduisant un enjeu épistémologique majeur pour l'enseignement supérieur en gestion.

En Afrique, cette réflexion revêt une acuité particulière. L'IA reste un levier stratégique encore peu maîtrisé dans le champ éducatif, alors même que les besoins en transformation pédagogique et en diffusion des savoirs sont pressants. Le retard d'anticipation observé interroge non seulement la capacité des institutions académiques à intégrer l'IA, mais également les mécanismes de changement et d'apprentissage organisationnel mobilisés pour y parvenir. Dans un contexte marqué par des contraintes infrastructurelles, un déficit de formation des enseignants et une hétérogénéité des politiques publiques, il devient nécessaire d'interroger la manière dont les chercheurs et formateurs en gestion perçoivent, anticipent et traduisent cette innovation technologique dans leurs pratiques pédagogiques. Cette recherche vise à combler une lacune dans la littérature en mettant en lumière les dynamiques d'anticipation de l'IA dans l'enseignement en sciences de gestion, un champ encore peu

exploré mais porteur de transformations profondes. Elle pose la question suivante : **comment les chercheurs en sciences de gestion anticipent-ils l'intégration de l'Intelligence Artificielle dans l'enseignement ?**

Sur le plan théorique, cette problématique s'inscrit dans une double perspective. D'une part, la théorie du changement permet d'éclairer les dynamiques d'adaptation face à une rupture technologique qui reconfigure les équilibres existants. D'autre part, la théorie de l'apprentissage organisationnel fournit un cadre pertinent pour comprendre comment les collectifs académiques développent et modifient leurs connaissances afin de s'approprier l'IA et d'en tirer parti dans les processus d'enseignement et de diffusion du savoir. Ces deux théories permettent de cerner les implications en termes de changement et d'apprentissage organisationnel. Sur le plan méthodologique, une approche qualitative apparaît la plus appropriée pour saisir la richesse des perceptions et des pratiques, en interrogeant les formateurs en gestion dans plusieurs pays africains (Bénin, Côte d'Ivoire, Sénégal).

Pour répondre à cette question, nous allons tout d'abord, présenter un état de l'art des travaux abordant l'utilisation de l'IA et ceux anticipant son intégration dans l'enseignement en gestion (1). Nous focalisons l'attention sur le lien avec les perspectives en œuvre dans la recherche en gestion et avec les praticiens d'expertise comptable. Ensuite, la méthodologie et l'analyse des données sont présentées (2). Nous exposons enfin, les résultats (3) et la discussion (4).

1. Etat de la littérature sur l'IA et l'enseignement en sciences de gestion

La recherche en gestion, en tant que science appliquée aborde la présente étude sur l'IA et l'enseignement en gestion comme une réflexion scientifique au sein de la communauté des chercheurs en mettant l'accent sur l'état de l'art et les perspectives dans les divers domaines de recherche. Nous allons aussi exposer une réflexion théorique sur les ancrages relatifs à l'apprentissage et au changement organisationnel.

1.1. Appréhension de l'Intelligence Artificielle

Plusieurs auteurs ont eu à définir l'Intelligence Artificielle avec diverses connotations en sciences de gestion. L'intelligence artificielle est abordée comme étant des programmes informatiques construits ayant la capacité d'accomplir des tâches qui sont réalisées par des humains de manière plus satisfaisante (Minsky, 1986). Ces tâches nécessitent des processus mentaux de haut niveau à savoir l'apprentissage perceptuel, l'organisation de la mémoire et le raisonnement critique. Bostrom et Yudkowsky (2018) orientent leur définition sur ces processus mentaux de haut niveau en définissant l'IA comme une capacité systémique

d'acquisition des connaissances, de raisonnement, de perception de l'environnement, de résolution des problèmes et d'apprentissage d'une manière similaire ou supérieure à l'intelligence humaine. Comme le soulignent Véry et Cailluet, (2019), l'IA a commencé par pénétrer les disciplines scientifiques en transmettant ses deux axes fondamentaux qui sont la production du savoir et sa diffusion. De ce fait, l'utilisation dans la science en général soulève un débat de nature épistémologique, ou l'IA est perçue comme la capacité à tirer des conclusions sur la base d'un vaste ensemble de données qu'un chercheur ne peut traiter. S'en suivent une approche rationaliste qui se fonde sur les modèles et les hypothèses pour la création du savoir. Selon l'approche empirique la capacité à générer des connaissances se base sur des données n'ayant pas de modèle théorique. Giraud et al, (2021) affirment que l'IA est une science informatique qui effectue des tâches en imitant les fonctionnements et les comportements humains ou animaux.

Parmi toutes les définitions, celle de Bostrom et Yudkowsky (2018) est complète et nous met en exergue le concept de l'apprentissage sur lequel notre cadre théorique s'est basé pour cette réflexion. Étant dans le domaine des sciences de gestion, il serait plus important de parler de la notion de l'IA générative car cela fait référence aux modèles d'IA qui sont capables de générer du contenu (Blier, 2017; Diallo et Saïd, 2014). Les outils de gestion sont donc spécifiques aux domaines tels que Empower by wingover, Factorial AI, Effy AI, Beamery, Neobrain, Zavvy, ChatGPT en ressources humaines.

1.2. Etat de l'art des travaux en sciences de gestion

En matière de sciences de gestion, plusieurs réflexions sont en pleines émergences sur la médecine, les finances, les ressources humaines, l'expertise comptable. Malgré tous les secteurs en effervescence, certains acteurs de l'enseignement et plus précisément en sciences de gestion anticipent peu sur les bouleversements de leur fonction ainsi que la manière de donner le savoir. Pour d'autres auteurs, les réflexions sur l'IA focalisent leur attention sur la manière dont cette technologie influencera la recherche en sciences de gestion (Véry et Cailluet, 2019), les interactions entre IA et les sciences de gestion avec Tambe et al (2019) en ressources humaines, Verma et al (2021) en stratégies marketing, Veloso et al (2021) en finance.

En stratégie, la manière dont l'IA influence la prise de décision stratégique dans les entreprises a été étudiée surtout lorsqu'il s'agit de prédiction des tendances du marché, l'automatisation des processus de décision, l'amélioration de la performance organisationnelle. En ressources

humaines, l'IA analyse les documents relatifs au recrutement, à la gestion de la performance et la formation (Metcalf *et al.*, 2019; Kuiper *et al.*, 2019; Reisenbichler et Reutterer, 2019). Brynjolfsson et McAfee (2014) ont cerné l'impact de l'automatisation sur les emplois, les défis et les avantages de l'adoption de l'IA dans leur recherche.

Ces deux domaines mettent en évidence l'urgence de transformation numérique des entreprises. Certains travaux ont abordé la manière dont les entreprises peuvent tirer parti des technologies d'IA pour améliorer leur compétitivité (Westerman *et al.*, 2014).

Godé et Meissonier (2024) dans leur rapport sur les “Regards croisés sur les IA génératives dans l'Enseignement Supérieur en Gestion” ont présenté les résultats de leur étude sur l'adoption et l'utilisation des IA génératives (IAG) en sciences de gestion et du management. Ils ont exploré les effets transformationnels des IAG sur les pratiques pédagogiques et de recherche en soulignant la plus value qu'un enseignant trouvera en utilisant l'IAG et capitaliser les potentialités pour faire évoluer son enseignement. Les travaux de ces auteurs ont été précédés des études de Goudey *et al.* (2024) qui ont proposé un modèle récapitulatif pour intégrer dans l'enseignement supérieur les IA génératives. Ils ont recommandé des formations spécifiques pour l'enseignant et l'étudiant, une régulation claire pour encadrer l'utilisation des IA génératives et une adoption progressive basée sur une réflexion critique. Ils ont analysé l'impact des IA génératives dans l'enseignement supérieur en gestion pour une intégration responsable.

1.3. Réflexions théoriques sur l'apprentissage organisationnel et le changement organisationnel

La théorie de l'apprentissage est basée sur le domaine de la psychologie et des sciences de gestion et se focalise sur comment les individus, les groupes ou les organisations acquièrent, retiennent et appliquent des connaissances et des compétences au fil du temps. Cette théorie est nécessaire pour la présente étude parce qu'elle met l'accent sur l'acquisition et l'application de connaissances et de compétences. Köenig (1994) définit l'apprentissage organisationnel comme étant le processus collectif d'acquisition et d'élaboration des connaissances, tant tacites, que explicites au sein d'une organisation. Son but est d'améliorer l'efficacité de l'action collective et d'adapter toute organisation aux changements de l'environnement. Il permet aux organisations de maintenir leur cohérence avec leur environnement, favorise l'innovation, améliore la performance organisationnelle et permet aux entreprises de rester

compétitives. Ce processus, très capital pour la mémoire organisationnelle, implique la génération, le stockage, la diffusion et l'application des connaissances.

Il possède deux niveaux d'apprentissage, l'adaptation et l'exploration (Argyris et Schön, 1997). Pendant que l'apprentissage en simple boucle utilise les connaissances existantes pour résoudre des problèmes similaires, l'apprentissage en double boucle modifie les habitudes de travail et explore de nouvelles solutions qui conduisent aux changements structurels et cognitifs.

Les travaux de Guilhaon (1998) classent les recherches sur l'apprentissage organisationnel en trois groupes, processus organisationnels - processus cognitifs - formes d'apprentissage organisationnel. En nous appuyant sur les processus cognitifs nous allons mener les réflexions sur la manière d'anticiper l'utilisation de l'IA dans l'enseignement en sciences de gestion. Cette grille est choisie parce qu'elle analyse l'organisation sur la base des actions individuelles et collectives qui y sont conduites, elle décrit les phénomènes d'apprentissage, elle reflète un processus de transformation ou de création des compétences individuelles et partagées par les individus dans l'organisation. Cette grille considère l'organisation comme l'ensemble des actions et des comportements des membres et le processus d'apprentissage est découpé en séquences de changements mettant en jeu des individus dont les compétences sont créées ou transformées. Nous pouvons assimiler l'organisation à l'enseignement dans la mesure où des actions sont conduites tout au long du processus de transformation.

Lorsqu'on se focalise sur l'apprentissage organisationnel dans sa dimension cognitive, l'objet qui en découle repose sur la connaissance et les compétences (Guilhaon, 1998). C'est ainsi que Beaumard (1995) souligne qu'évoquer l'apprentissage organisationnel conduit à retirer "les avantages des connaissances acquises". Nous avons donc la connaissance tacite ou formalisée (Reix, 1995; Polanyi, 1962; Nonaka, 1994); la connaissance individuelle ou collective (Baumard, 1995). La connaissance se présente lorsque l'organisation introduit une modification dans les compétences pour mieux résoudre les problèmes organisationnels. "La compétence contribue à la réalisation et à la validation de son contexte et intervient au dernier stade de la chaîne de transformation des connaissances" (Guilhaon, 1998). Les connaissances et les compétences représentent à la fois le contexte et le produit de l'apprentissage. Pour apprécier les compétences comme un produit et un contexte de l'apprentissage organisationnelle, il faut reconnaître les problèmes organisationnels, leur détermination au regard du changement et les représentations des individus du problème. Les représentations

peuvent être anticipées et elles relèvent d’une “élaboration du sens”¹ (Winograd et Flores, 1989; Guilhon, 1998).

Pour l’effectivité de l’apprentissage organisationnel, il est nécessaire que l’organisation soit ouverte à l’information et donne une réponse implicite aux flux d’information perçus comme non fondamentaux. L’information demeure l’élément central de l’apprentissage organisationnel (McDonald, 1995; Guilhon, 1998). Il est important de comprendre qu’il y a apprentissage organisationnel à l’instant où, un flux d’information externe crée un écart situationnel et occasionne un besoin de changement; l’analyse des informations est alors primordiale et se fait sur la base des éléments² de stabilité dans une organisation (Huber, 1991; Guilhon, 1998). Huber (1991) décrit l’apprentissage comme un processus informationnel comprenant quatre phases interconnectées dans son modèle. On peut citer :

- Acquisition des connaissances : les organisations font la collecte des informations à travers les diverses sources internes et externes;
- Distribution de l’information : les connaissances acquises sont partagées entre les membres et une compréhension commune est essentielle pour adapter les routines existantes;
- Interprétation de l’information : les données sont analysées, contextualisées pour produire éléments actionnables et cela implique des modèles individuels et collectifs pour donner du sens aux informations;
- Mémoire organisationnelle : les connaissances interprétées sont donc stockées dans des bases de données, deviennent des pratiques pour une utilisation. La mémoire permet de pérenniser les apprentissages et d’éviter la perte de savoir-faire.

Ce modèle prend en compte les évolutions (Grah et al., 2016) qui demandent de prendre en compte le niveau d’apprentissage (individuel, équipe, organisationnel, inter-organisationnel), les facteurs contingents (la culture organisationnelle, le leadership, les technologies de l’information) et les retours d’expériences. La présente étude s’inscrit dans ce modèle pour exposer clairement la manière dont la problématique de l’anticipation de l’IA se fait dans l’enseignement en gestion.

¹ une façon d’être de l’organisation, un mode de réponse, une ré-interprétation subjective des actions passées

² les routines, les règles, les procédures et les structures physiques, les croyances.

2. Méthodologie de recherche

2.1. Design de l'étude

Dans les recherches académiques, le cadre théorique et l'état de l'art suffisent pour bâtir un cadre d'analyse. Dans la présente étude, le cadre théorique nécessite des connaissances approfondies sur les IA dans l'enseignement en gestion. Nous avons choisi de mener en grande partie une étude qualitative. Cette étude adopte une étude qualitative exploratoire et une étude de statistique descriptive de l'avis sur certaines perceptions afin d'obtenir une compréhension de la manière dont les anticipations sont mises en œuvre pour l'utilisation de l'IA dans l'enseignement en gestion. L'approche mixte permet d'obtenir une connaissance plus complète du problème posé puisque les forces complémentaires de chacune des méthodes sont utilisées (Davenport et Kirby, 2024). La première méthode a pour but de mieux cerner les contextes de l'IA, plus précisément de l'IA générative dans l'enseignement en gestion. De nature qualitative, elle s'appuie sur les études FNEGE (Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises) de Goudey et al. (2024) "Regards croisés sur les IA Génératives dans l'enseignement supérieur en Gestion - Panorama des pratiques et perspectives" et le Volet 2 de Godé et Meissonnier (2024) -" Recherche qualitative d'usages précurseurs et préconisations". Une analyse de contenu manuelle permettant d'avoir les éléments de base pour l'analyse descriptive et l'entretien. Cette phase exploratoire permettra de mieux connaître les avancées présentées par les auteurs dans les pays développés, de dresser une liste des IA génératives et de faire émerger les questions pour le questionnaire et l'entretien aux enseignants en gestion. Le choix des chercheurs en gestion n'est pas un critère réducteur puisque le gap est constaté dans ce secteur et nous ne recherchons pas le pourcentage des utilisateurs par domaine. Nous visons plutôt à comprendre la manière dont les spécialistes en gestion veulent intégrer l'IA dans leur pratique en matière d'enseignement. Un guide d'entretien est élaboré et l'avis des enseignants en gestion a été demandé sur les différents forums. Nous aimerions avoir des enseignants en gestion de trois pays au moins : le Bénin, la Côte d'Ivoire et le Sénégal. Ces trois pays ont été choisis parce que nous avons des contacts des collègues qui peuvent nous accompagner dans la collecte des données. La littérature valide l'idée d'un échantillon de « convenance raisonnée » (Evrard et al., 2009) ciblant les acteurs les plus concernés.

2.2. Échantillon, collecte et traitement des données

La population mère de cette étude est composée de tous les enseignants en gestion qui sont dans les différents forums des chercheurs/enseignants en sciences de gestion de notre réseau.

Ils sont composés d'une centaine de personnes de diverses nationalités africaines. Nous avons obtenu une vingtaine de personnes à interviewer en ligne qui sont issues des trois pays sélectionnés ainsi que du Togo, du Burkina Faso, du Niger et de la Mauritanie. Ces quatre pays n'ont pas un impact divergent sur les verbatims de l'entretien des interviewés des trois pays de base. Yin (2014) souligne qu'en sciences sociales et en gestion, l'importance n'est pas uniquement la taille mais la pertinence de l'échantillon par rapport à l'objet d'étude. Miles et Huberman (1994) insistent aussi sur la logique de représentativité théorique, ce qui permet à l'échantillon de refléter les contextes, les pratiques et les perceptions clés des acteurs étudiés, même si la taille reste limitée.

Le Bénin est fortement représenté dans l'échantillon à hauteur de 60%. Les diverses filières de l'entretien reposent essentiellement sur la comptabilité, les ressources humaines et le contrôle de gestion. Notre étude ne vise pas à comparer les répondants entre pays mais plutôt les réponses liées aux thématiques du guide d'entretien.

La présente étude est exploratoire afin de cerner la manière dont les enseignants perçoivent l'IA en sciences de gestion. La recherche qualitative exploratoire est caractérisée par des échantillons de taille réduite, sans nécessité de représentativité. Elle répond plutôt à des critères de pertinence de la population étudiée face au problème qui se pose (Evrard et al. 2009). Blanchet et Gotman (2006) ont affirmé que l'entretien exploratoire met en lumière les aspects du phénomène que le chercheur ne peut penser spontanément et compléter les pistes de lecture de l'état de l'art. Nous avons décidé de faire un travail préliminaire sur les travaux de Godé et al (2024) et Goudey et al (2024) en menant une analyse de contenu manuelle de leurs rapports et la présenter sous forme d'étude de cas. Cette analyse permet d'obtenir une trame d'évolution de l'IA et les points d'ombrage pour son implémentation dans les pratiques. Les thématiques qui ont émergé ont permis d'élaborer le guide d'entretien. Ce dernier aborde les thèmes suivants : la vision de l'IA, l'utilisation de l'IA, les freins à sa mise en œuvre, l'encadrement de l'IA par les autorités, l'utilisation de l'IA dans les pratiques en sciences de gestion.

Nous avons réalisé une analyse de contenu manuellement afin de dégager le ou les sens de ce que l'on recherche comme compréhension. Un codage manuel a été réalisé selon une grille d'analyse prédéfinie et en relation avec les quatre phases interconnectées dans le modèle de Huber (1991).

3. Résultats et discussion de la recherche

Nous allons présenter l'IA dans le contexte développé et basculé dans notre contexte en développement. Il ne s'agit pas d'une étude comparative mais plutôt un moyen pour acquérir les connaissances de l'IA, sur son usage dans le contexte français puis la stratégie d'intégration dans les pays de l'Afrique de l'Ouest.

3.1. Présentation des résultats : L'IA générative au coeur du secteur de l'enseignement dans les pays développés

En 2023, la transition numérique a eu une avancée très cruciale avec les multiples IA génératives venues révolutionner le secteur de l'enseignement. Les méthodes pédagogiques et les outils éducatifs viennent transformer les anciennes pratiques. Comme chronologie de leur lancement, nous avons eu :

- ChatGPT dès Janvier 2023
- Intégration de ChatGPT dans Bing
- Lancement de GPT-4 par OpenAI en Mars
- Présentation par Microsoft de Windows 11 AI Copilot en Mai
- Lancement de Claude 2 par Anthropic en Juillet
- Fonction multimodal de ChatGPT en Septembre
- Lancement de nouveaux produits : GPT-4 Turbo, Assistant API en Novembre
- Evolution des modèles LLM au premier semestre 2024
- Lancement par Anthropic de Claude 3 en Mars 2024
- Lancement par Meta de LLaMA 3 en Avril 2024
- Introduction par Open AI de GPT-4-o en Mai 2024 (version plus optimisée, plus rapide, plus précise et accessible gratuitement, meilleur que GPT 3.5 et offrant des performances améliorées pour la personnalisation de l'apprentissage)
- Annonce de Google de Gemini en Mai 2024 (un modèle multimodal c'est à dire offrant l'analyse des image, vidéo et autres)
- Lancement par Anthropic de ChatGPT4o

● Un Défis dans le milieu professionnel et académique

Les IA génératives sont vraiment en croissance et se développent au fil des jours. D'après les études du cabinet de conseil en innovation Talan qui est intitulé "Baromètre 2024" ont fait les enquêtes auprès des étudiants, des enseignants, des chercheurs universitaires, des professionnels en entreprise. Il faut noter que dans cette frange d'utilisateurs, le manque de

formation est plus crucial chez les utilisateurs qui ne sont pas en entreprise. Les professionnels ont pu identifier le niveau d'amélioration de leur performance avec l'utilisation des IA génératives et ils ont identifié clairement leur besoin, création automatique de formules dans les tableurs, retranscription automatique de réunions, synthèse de documents et optimisation des agendas. Les formations sont donc nécessaires pour une adoption efficace de l'IA. Dans la même lignée, une commission de l'intelligence artificielle a été mise en place pour faire de la France un leader en technologie IA. Cette commission nommée "IA : notre ambition pour la France" a mis le premier enjeu sur la formation d'un maximum de personnes en faisant les cafés IA. Les institutions de management doivent intégrer les cours sur l'IA génératives et ses applications pratiques, la création de formations continues et de programmes de développement professionnel (Godé et al., 2024)

Dans le milieu de l'enseignement, l'IA a déjà modifié les méthodes d'apprentissage et les attentes professionnelles des apprenants. Un outil académique et un élément clé pour le succès professionnel des apprenants, l'adoption des IA par les professeurs demeure encore méconnue. Il est alors important de bien comprendre le phénomène d'adoption dans l'enseignement supérieur en cernant les modes d'acquisition, de transmission, d'évaluation et de production des connaissances. Dans ce contexte, il est essentiel d'explorer comment les outils d'IA peuvent personnaliser l'apprentissage et favoriser l'engagement des étudiants. De plus, une formation adéquate des enseignants sur ces technologies est cruciale pour maximiser leur potentiel pédagogique et répondre aux besoins diversifiés des apprenants.

- **IA, un probable levier de transformation pédagogique préparant un chômage déguisé de l'enseignant**

Les IA, plus précisément génératives, conduisent à une transformation de la pédagogie et des méthodes de travail dans l'enseignement. Pour rester attractifs, il faut anticiper et intégrer au fur et à mesure dans les pratiques d'enseignement. Godé et al. (2024) se sont interrogés sur la manière dont ces technologies peuvent-elles être intégrées dans les pratiques pédagogiques et académiques, et en respectant les critères d'éthique, de positivité et d'équilibre. Ils ont ainsi effectué une revue de l'adoption des IA génératives dans le milieu de la formation en management en France. Les apprenants sont en effervescence pour l'utilisation des IA, le corps enseignant est peu ou prou sur l'utilisation. Ils se questionnent sur l'impact à long terme des IA sur l'emploi du corps enseignant et pensent bien qu'«un chômage accru se prépare dans la fonction enseignante» .

3.2. Perceptions des Enseignants sur l'Intégration de l'IA dans l'Enseignement en Afrique de l'Ouest

Dans le cadre de cette recherche, une étude quantitative a été menée pour recueillir des statistiques et des données sur la perception et l'anticipation de l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement des sciences de gestion. Cette méthodologie a permis de quantifier les opinions des enseignants, d'identifier les obstacles à l'adoption de l'IA, ainsi que d'évaluer les attentes en matière de formation. Les résultats obtenus fournissent des éclairages précieux sur les perceptions actuelles et les défis rencontrés dans trois pays d'Afrique de l'Ouest : le Bénin, la Côte d'Ivoire et le Sénégal.

Les résultats de l'étude statistique sont présentés dans les tableaux suivants, qui synthétisent les données récoltées et illustrent les principales perceptions des enseignants.

Tableau n°1 : Perception de l'IA comme levier stratégique

Affirmation	Pourcentage (%)
L'IA peut enrichir les méthodes d'enseignement	75
L'IA améliore l'apprentissage des étudiants	70
L'IA transforme le rôle des enseignants	60

Source : Résultats des estimations

Une forte majorité (75 %) des enseignants perçoit l'IA comme un levier stratégique, suggérant qu'ils reconnaissent son potentiel pour enrichir les méthodes d'enseignement. Cette perception indique une volonté d'explorer des approches pédagogiques innovantes qui intègrent la technologie. L'affirmation selon laquelle l'IA améliore l'apprentissage des étudiants (70 %) renforce l'idée que les enseignants voient l'IA comme un outil pour favoriser l'engagement et la motivation des apprenants. De plus, 60 % estiment que l'IA peut transformer leur rôle, ce qui souligne une prise de conscience des changements nécessaires dans leurs pratiques pédagogiques et une ouverture à l'évolution de leur fonction dans un environnement d'apprentissage de plus en plus technologique.

Pendant que les enseignants affirment l'enrichissement des méthodes d'enseignements << *L'IA peut révolutionner les méthodes pédagogiques, elle permet d'intégrer plus d'analyse de cas, de rendre dynamiques les cours, ce que je ne pouvais pas faire manuellement par absence de*

temps>>, l'IA me propose des simulations interactives, ce qui capte beaucoup plus l'attention des étudiants et je peux faire manipuler plusieurs données simultanément>>; transforment le rôle des enseignants en <<évaluant du transmetteur de savoir vers un facilitateur, un accompagnateur>>. L'enseignant doit se concentrer davantage sur la supervision, le coaching et moins sur le simple exposé magistral, il doit aider les étudiants à développer leur esprit critique.

Tableau n°2 : Obstacles à l'intégration de l'IA

Obstacles	Pourcentage (%)
Manque de formation adéquate sur l'IA	65
Absence de ressources techniques nécessaires	58
Résistance au changement parmi les collègues	45

Source : Résultats des estimations

Les résultats révèlent que 65 % des enseignants identifient le manque de formation comme le principal obstacle à l'intégration de l'IA. Cela met en évidence un besoin urgent de programmes de développement professionnel qui préparent les enseignants à utiliser ces technologies émergentes de manière efficace. L'absence de ressources techniques (58 %) suggère également que les institutions doivent investir dans les infrastructures et les outils nécessaires pour faciliter l'adoption de l'IA. La résistance au changement (45 %) montre que, même si les enseignants reconnaissent les avantages potentiels de l'IA, certains peuvent craindre de perdre leur rôle traditionnel ou de devoir s'adapter à de nouvelles méthodes. Cela souligne l'importance de gérer le changement de manière proactive, en impliquant les enseignants dans le processus d'intégration et en les soutenant dans leur transition. De plus, il est crucial d'établir un dialogue ouvert entre les décideurs et les enseignants pour mieux comprendre leurs préoccupations et besoins spécifiques. En favorisant un environnement collaboratif, les institutions peuvent non seulement atténuer les résistances, mais aussi renforcer l'adhésion et l'engagement des enseignants envers l'intégration de l'IA. Ainsi, il est essentiel de promouvoir des pratiques d'enseignement innovantes qui intègrent l'IA de manière harmonieuse, tout en respectant les valeurs pédagogiques fondamentales. Cette approche permettra non seulement

de moderniser l'enseignement, mais aussi de préparer les apprenants à un avenir où l'IA sera omniprésente.

Tableau n°3 : Impact sur les méthodes d'enseignement

Impact	Pourcentage (%)
L'IA rend l'apprentissage plus interactif	70
L'IA permet de se concentrer sur l'interaction avec les étudiants	60
L'IA améliore l'efficacité administrative	65

Source : Résultats des estimations

Les résultats indiquent que 70 % des enseignants croient que l'IA rend l'apprentissage plus interactif, ce qui est crucial dans un contexte éducatif où l'engagement des étudiants est essentiel pour leur réussite. Cela suggère qu'ils envisagent l'IA comme un moyen d'encourager la participation active des étudiants. En outre, 60 % estiment que l'IA peut leur permettre de se concentrer davantage sur l'interaction avec les étudiants, soulignant l'importance de l'expérience humaine dans l'enseignement. L'affirmation selon laquelle l'IA améliore l'efficacité administrative (65 %) indique que les enseignants voient la technologie comme un moyen de réduire leur charge de travail.

Tableau n°4 : Attentes vis-à-vis de la formation

Attentes	Pourcentage (%)
Souhaitent des formations spécifiques sur l'IA	80
Estiment que la formation est essentielle	75

Source : Résultats des estimations

Une majorité des enseignants (80%) exprime le besoin de formations spécifiques sur l'utilisation de l'IA, ce qui souligne une reconnaissance claire de l'importance d'acquérir des compétences adéquates. Cela indique également qu'ils sont prêts à investir du temps et des

efforts pour se former, à condition que des opportunités soient mises à leur disposition. La perception que la formation est essentielle (75 %) renforce l'idée que la préparation des enseignants est cruciale pour une intégration réussie de l'IA dans l'enseignement. Cela suggère que les institutions doivent prioriser le développement de programmes de formation adaptés qui répondent aux besoins spécifiques des enseignants.

Tableau n°5 : Vision sur l'avenir de l'enseignement

Vision	Pourcentage (%)
L'intégration de l'IA est essentielle pour la compétitivité	68
L'IA peut contribuer à l'innovation pédagogique	65

Source : Résultats des estimations

La majorité des enseignants (68 %) croit que l'intégration de l'IA est essentielle pour maintenir la compétitivité de l'éducation supérieure, indiquant une prise de conscience de l'importance de l'innovation dans un contexte mondial en constante évolution. Cela souligne la nécessité pour les institutions d'éducation de s'adapter aux nouvelles réalités technologiques pour rester pertinentes. De plus, 65 % estiment que l'IA peut contribuer à l'innovation pédagogique, ce qui indique une anticipation positive des changements que cette technologie pourrait apporter. Cela met en lumière la nécessité d'une réflexion stratégique sur l'avenir de l'enseignement et l'importance de préparer les enseignants à ces évolutions.

3.3 L'intégration de l'IA dans l'enseignement en gestion : un test de l'effectivité de l'apprentissage organisationnel

- Alignement entre perceptions et conditions d'apprentissage organisationnel

Les résultats de l'enquête montrent que les enseignants de sciences de gestion perçoivent largement l'intelligence artificielle (IA) comme une opportunité stratégique pour enrichir leurs pratiques pédagogiques, améliorer l'apprentissage des étudiants et transformer leur rôle. Ces résultats traduisent une ouverture manifeste à l'innovation et une reconnaissance du potentiel de l'IA comme levier d'évolution du métier d'enseignant. À travers leurs verbatims, les répondants soulignent d'ailleurs que l'IA permet « d'intégrer davantage d'analyses de cas » ou encore « de rendre les cours plus interactifs », autant d'éléments qui indiquent une volonté de renouveler les pratiques.

Cette ouverture rejoint les conditions identifiées dans la littérature comme essentielles à l'apprentissage organisationnel. En effet, McDonald (1995) et Guilhaon (1998) rappellent que celui-ci suppose avant tout que l'organisation soit réceptive aux flux d'information, même périphériques, et capable de leur donner une réponse adaptée. Or, dans le cas présent, l'information sur l'IA est non seulement bien perçue mais aussi interprétée positivement par une majorité d'enseignants. Comme le soulignent Huber (1991) et Argyris (1995), il existe apprentissage organisationnel dès lors qu'un flux d'information externe crée un écart situationnel et engendre un besoin de changement. Les résultats de l'enquête confirment cette dynamique : l'IA, perçue comme rupture pédagogique, provoque une remise en question du rôle traditionnel de l'enseignant et alimente une anticipation de transformation des pratiques.

- Freins organisationnels et limites de la transformation collective

Cependant, si l'ouverture des enseignants à l'IA témoigne d'une disponibilité au changement, les résultats de l'enquête mettent également en évidence des freins majeurs qui limitent la traduction de cette information en apprentissage organisationnel effectif. En premier lieu, le manque de formation est souligné par des répondants comme l'obstacle principal. Ce déficit révèle l'absence de dispositifs structurés permettant de convertir les perceptions individuelles en compétences collectives stabilisées. De même, l'absence de ressources techniques et la résistance au changement montrent que l'organisation éducative peine à mettre en place les infrastructures matérielles et culturelles nécessaires pour soutenir la transformation souhaitée. Ces résultats illustrent bien la tension identifiée par Guilhaon (1998) : l'apprentissage organisationnel repose sur une dialectique entre changement et stabilité. D'un côté, les enseignants expriment une volonté d'évoluer vers un rôle de facilitateur et de coach, en cohérence avec une vision renouvelée de l'enseignement. De l'autre, l'institution éducative n'offre pas encore les éléments de stabilité nécessaires (infrastructures technologiques, formations continues, cadre institutionnel clair) pour ancrer durablement ces évolutions. Dès lors, les perceptions favorables des enseignants demeurent au stade d'intentions individuelles plutôt que de se transformer en apprentissage collectif consolidé.

Ainsi, l'intégration de l'IA dans l'enseignement en Afrique de l'Ouest se révèle être bien plus qu'un enjeu technologique : elle constitue un véritable test d'apprentissage organisationnel pour les institutions éducatives.

3.4 Discussion

- L'intégration de l'IA à l'aune du modèle de l'apprentissage organisationnel de Huber (1991)

L'analyse des données empiriques relatives à la perception et à l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement des sciences de gestion permet de mettre en perspective les résultats au regard du modèle de l'apprentissage organisationnel proposé par Huber (1991). Celui-ci identifie quatre phases interdépendantes – acquisition, distribution, interprétation de l'information et mémoire organisationnelle – qui éclairent les dynamiques d'appropriation des innovations pédagogiques.

3.4.1 Acquisition des connaissances : une adoption encore fragile

L'acquisition de connaissances suppose la collecte et l'appropriation d'informations nouvelles issues de l'environnement (Huber, 1991). Or, nos résultats montrent une forte perception du potentiel stratégique de l'IA : elle enrichit les méthodes pédagogiques, elle améliore l'apprentissage des étudiants. Les enseignants interrogés affirment que « *l'IA peut révolutionner les méthodes pédagogiques* » en offrant de nouvelles pratiques comme les simulations interactives ou l'automatisation de certaines tâches. Cependant, cet enthousiasme est contrecarré par des obstacles structurels : manque de formation, absence de ressources techniques et résistances au changement. En termes huberiens, cela illustre une acquisition partielle et incomplète, marquée par des asymétries d'accès aux ressources et des lacunes en compétences, confirmant les observations d'Argyris (1995) sur la difficulté des organisations à dépasser les routines établies.

Les propos recueillis lors des entretiens confirment cette vision. Comme le souligne un répondant :

« Chaque chose a son temps, nous ne pouvons pas faire silence sur ce progrès. Nous devons adapter l'enseignement et, si nécessaire, l'utiliser comme un outil de travail désormais. C'est dans ce sens que nous devons travailler si nous ne voulons pas voir l'enseignement classique disparaître. L'homme ne doit pas être esclave de l'intelligence artificielle mais il doit l'utiliser à son profit de manière intelligente. »

Un autre ajoute : « *L'IA dans l'enseignement supérieur doit être une implication intelligente des capacités humaines, renforcer la pratique pédagogique.* » Enfin, certains considèrent qu'« *il s'agit d'un outil incontournable, surtout dans notre ère actuelle.* »

3.4.2 Distribution de l'information : un partage encore inégal

La distribution de l'information désigne la circulation et le partage des connaissances entre membres d'une organisation afin de favoriser une compréhension commune (Huber, 1991). Les résultats de l'enquête révèlent des écarts significatifs entre pays : au Bénin, la digitalisation des cours est encore à un stade embryonnaire et l'équipement des étudiants demeure insuffisant, tandis qu'en Côte d'Ivoire et au Sénégal, les dispositifs numériques sont plus avancés. Cette situation crée une hétérogénéité dans la distribution de l'information, freinant la possibilité d'un apprentissage collectif homogène. De plus, les enseignants expriment des usages individuels et ponctuels, mais ceux-ci ne semblent pas encore consolidés au niveau institutionnel. Ce constat rejoint Guilhon (1998), qui souligne que l'absence de dispositifs organisationnels solides peut générer des « blocages informationnels » limitant la diffusion des apprentissages.

Cependant, l'adoption effective de ces technologies requiert le développement de compétences numériques et pédagogiques spécifiques chez les enseignants, mais aussi la mise en place de garde-fous éthiques pour encadrer leur usage. Les enseignants interrogés insistent d'ailleurs sur la nécessité d'un recours « intelligent et intelligible » à l'IA. Concrètement, ils rapportent l'utiliser pour « *expliquer différemment une notion difficile, proposer des QCM, réaliser des recherches ou des tests, effectuer des analyses, créer de nouvelles formes d'évaluation et rendre les cours plus attractifs* ».

Ainsi, si l'IA représente un outil puissant pour enrichir l'enseignement, son intégration réussie dépend d'une appropriation réfléchie par les enseignants et d'une mise en cohérence organisationnelle à l'échelle des systèmes éducatifs.

3.4.3 Interprétation de l'information : vers une reconfiguration du rôle enseignant

L'interprétation consiste à donner sens aux informations acquises et partagées, en les intégrant dans des modèles collectifs de compréhension (Huber, 1991). Les enseignants interrogés manifestent une prise de conscience des transformations induites par l'IA, notamment le passage d'un rôle de transmetteur de savoirs vers celui de facilitateur et coach pédagogique. Comme l'a souligné un répondant : « L'homme ne doit pas être esclave de l'IA mais il l'utilisera à son profit de manière intelligente. » Cette réinterprétation de la fonction enseignante s'inscrit dans une logique d'apprentissage en double boucle (Argyris & Schön, 1978), où les pratiques et représentations traditionnelles sont ré-examinées à la lumière de nouvelles contraintes technologiques. Néanmoins, cette dynamique reste fragile car elle

nécessite des compétences pédagogiques et numériques spécifiques que tous les enseignants ne maîtrisent pas encore.

3.4.4 Mémoire organisationnelle : un potentiel en construction

Enfin, la mémoire organisationnelle correspond à la capacité à stocker, capitaliser et réutiliser les connaissances interprétées afin de les transformer en routines stabilisées (Huber, 1991). Dans le cas étudié, l'IA peut être envisagée comme un outil de mémoire organisationnelle en raison de sa capacité à archiver, analyser et restituer les données pédagogiques. Toutefois, nos résultats révèlent que cette mémoire reste encore fragmentée : si certains enseignants intègrent ponctuellement l'IA dans leurs pratiques, l'absence de stratégies institutionnelles claires et de bases de données pédagogiques partagées empêche une consolidation collective des savoirs. Cela confirme que l'apprentissage organisationnel ne peut se réduire à des initiatives individuelles mais suppose une structuration organisationnelle et des politiques publiques adaptées (McDonald, 1995).

L'application du modèle de Huber (1991) montre que l'intégration de l'IA dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest se situe à une phase intermédiaire d'apprentissage organisationnel : les connaissances sont en partie acquises et interprétées positivement, mais leur distribution et leur mémorisation organisationnelle demeurent limitées. Pour franchir un palier, il est nécessaire d'investir dans la formation des enseignants, de développer des infrastructures numériques et d'instaurer une gouvernance pédagogique permettant de transformer ces expérimentations en routines organisationnelles. L'IA ne constitue donc pas uniquement un outil technique, mais un vecteur d'apprentissage organisationnel, à condition que les institutions éducatives construisent les conditions favorables à sa diffusion et à son appropriation collective. L'intelligence artificielle (IA) apporte des avancées indéniables en matière de personnalisation des apprentissages, d'efficacité et d'accessibilité dans l'enseignement supérieur. Toutefois, elle ne saurait se substituer aux dimensions humaines, sociales et éthiques qui constituent le cœur de l'acte éducatif. Le futur de l'enseignement semble donc reposer sur une hybridation intelligente entre technologies avancées et présence humaine, où l'enseignant demeure au centre du dispositif, soutenu mais non remplacé par l'IA. Comme l'a souligné un enseignant interrogé :

« L'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement rencontre plusieurs obstacles. Sur le plan technique, le manque d'équipements adéquats, de connexion stable ou de compétences numériques freine son déploiement. Du côté pédagogique,

certaines enseignants peuvent être réticents à changer leurs méthodes ou craindre une déshumanisation de la relation éducative. Sur le plan éthique et juridique, les risques de plagiat, la protection des données personnelles et l'opacité des algorithmes soulèvent des inquiétudes. Enfin, les freins organisationnels concernent l'absence de directives claires et les inégalités d'accès entre les étudiants. Pour une adoption réussie, il est essentiel d'accompagner cette transition par de la formation, des politiques claires et une approche équilibrée. »

- L'IA et l'enseignement en gestion : la nécessité d'une prise de conscience

Les implications organisationnelles de l'IA dans les établissements d'enseignement sont significatives. Tambe et al. (2019) soulignent que les enseignants doivent être formés non seulement à l'utilisation des outils d'IA, mais aussi à leur intégration réfléchie dans les pratiques pédagogiques. Cette formation est essentielle pour garantir que l'IA soit considérée comme un complément aux méthodes traditionnelles d'enseignement, plutôt qu'un substitut. Tangniho et Chanhoun (2024) mettent en avant les défis liés à l'adoption de l'IA dans les PME africaines en soulignant l'importance d'une montée en compétences rapides, nécessitant une adaptation des institutions d'enseignement supérieurs aux évolutions technologiques. En outre, Tangniho et Chanhoun (2025) insistent sur la nécessité d'une adaptation continue des curricula pour intégrer ces nouvelles technologies de manière proactive, garantissant ainsi une préparation adéquate des futurs professionnels.

Les réflexions de Smaili (2024) sur l'enseignement supérieur au Maroc soulignent les ambivalences face à l'IA, la qualifiant à la fois d'aubaine et de gangrène. Cette dualité est révélatrice des craintes et des opportunités que l'IA présente, ce qui appelle à une évaluation critique des politiques éducatives. De même, Abdoulaye et Hermani (2025) mettent en avant l'IA et l'Internet des objets comme moteurs de transformation de l'économie et du travail, soulignant que l'éducation doit évoluer pour préparer les étudiants à ces nouvelles réalités. La nécessité d'une approche proactive et intégrée devient donc primordiale pour garantir que les diplômés soient équipés pour naviguer dans un monde professionnel en constante évolution. Cette recherche souligne l'importance d'une collaboration étroite entre chercheurs, praticiens et décideurs. Grah et al. (2016) affirment que la synergie entre ces acteurs est essentielle pour anticiper et gérer les défis posés par l'IA. La création de comités d'éthique au sein des institutions éducatives pourrait servir de plateforme pour discuter des implications de l'IA, en veillant à ce que son utilisation soit alignée avec des valeurs humaines et éthiques. Les réflexions de Pascal et al. (2025) sur l'IA et l'enseignement supérieur ont mis l'accent sur la

nécessité de repenser l'enseignement et la place des enseignants par rapport au savoir, de s'emparer pleinement de l'IA en formant les enseignants-chercheurs et se doter d'outils et d'infrastructures partagés afin d'accompagner les usages d'aujourd'hui pour mieux construire les recherches futures. Les structures d'enseignements doivent donc développer des data centers orientés enseignement et porter une politique nationale de l'adoption de l'IA dans l'éducation (Pascal et al., 2025).

Conclusion

Cet article a pour objectif d'analyser comment les chercheurs en sciences de gestion anticipent l'enseignement et la diffusion du savoir à travers l'intelligence artificielle (IA) dans trois pays de l'Afrique de l'Ouest : le Bénin, la Côte d'Ivoire et le Sénégal. En mobilisant une méthodologie mixte, nous avons mis en évidence que l'intégration de l'IA dans l'enseignement supérieur constitue à la fois un levier stratégique et un processus d'apprentissage organisationnel en construction, marqué par une dynamique d'enthousiasme, mais également par des freins structurels et institutionnels.

Nos résultats montrent que l'IA est perçue par une majorité d'enseignants comme un outil capable de transformer en profondeur les méthodes pédagogiques, de renforcer l'interactivité et d'accroître l'efficacité de l'enseignement. Toutefois, des obstacles tels que le manque de formation, l'insuffisance des ressources techniques ou encore la résistance au changement freinent son adoption. Ce constat confirme que l'intégration de l'IA ne peut réussir qu'à travers une stratégie globale combinant accompagnement des enseignants, investissements en infrastructures et réflexion éthique sur l'usage des technologies.

Sur le plan théorique, cette recherche contribue à enrichir le champ des sciences de gestion en mobilisant les travaux sur le changement et l'apprentissage organisationnel (Huber, 1991 ; Argyris & Schön, 1978), montrant que l'appropriation de l'IA dans l'enseignement suit un cheminement progressif où acquisition, distribution, interprétation et mémorisation des connaissances restent des étapes encore inégalement franchies. Sur le plan méthodologique, l'étude propose un cadre analytique mobilisable pour d'autres recherches portant sur l'impact des technologies dans les environnements éducatifs. Sur le plan managérial, elle apporte des recommandations pratiques pour les institutions : renforcer la formation continue, investir dans les infrastructures numériques et instaurer des mécanismes de gouvernance pédagogique adaptés.

Cependant, cette recherche présente plusieurs limites. La taille relativement restreinte de l'échantillon et la concentration géographique sur trois pays limitent la portée généralisable des résultats. De futures études gagneraient à élargir l'analyse à d'autres contextes africains et internationaux, et à adopter une perspective longitudinale afin de mieux comprendre les évolutions dans le temps. Par ailleurs, des investigations approfondies sur les dimensions éthiques, sociales et juridiques de l'usage de l'IA apparaissent nécessaires, notamment en ce qui concerne la protection des données, la transparence des algorithmes et l'équité d'accès.

En termes de perspectives, plusieurs questions demeurent ouvertes : comment développer une véritable mémoire organisationnelle de l'usage de l'IA dans les institutions éducatives ? Quelles compétences numériques et pédagogiques doivent être prioritaires pour les enseignants ? Comment concilier innovation technologique et valeurs éducatives fondamentales ? Ces interrogations constituent autant de pistes pour de futures recherches.

En définitive, ce travail ouvre la voie à une réflexion plus large sur l'avenir de l'enseignement en gestion à l'ère de l'IA. Il met en évidence la nécessité de préparer enseignants et étudiants à cette transformation afin de garantir la pertinence, la compétitivité et l'inclusivité des systèmes éducatifs. L'IA doit être intégrée non pas comme une fin en soi, mais comme un outil au service d'une pédagogie responsable, éthique et équitable, dans un monde académique en constante évolution.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdoulaye, K., & Hermani, K. (2025).** L'intelligence artificielle et l'internet des objets : moteurs de transformation de l'économie et du travail. *African Scientific Journal (ASJ)*, 3(28), 370 – 387.
- Adams, R. (2019).** Artificial intelligence has a gender-bias problem – just ask Siri.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1997).** Organizational learning: A theory of action perspective. *Reis*, (77/78), 345-348.
- Amer, M., Hilmi, Y., & El Kezazy, H. (2024, April).** Big Data and Artificial Intelligence at the Heart of Management Control: Towards an Era of Renewed Strategic Steering. In *The International Workshop on Big Data and Business Intelligence* (pp. 303-316). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Beaumard, P. (1995).** Les avantages des connaissances acquises. *Revue Française de Gestion*, 21(1), 45-60.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2006).** *L'entretien*. Armand Colin.
- Bostrom, N., & Yudkowsky, E. (2024).** La capacité systémique d'acquisition des connaissances. *AI & Society*, 39(1), 3-15.
- Bostrom, N., & Yudkowsky, E. (2018).** The ethics of artificial intelligence. In *Artificial intelligence safety and security* (pp. 57-69). Chapman and Hall/CRC.
- Blier, L. (2017).** Apprentissage profond et théorie de l'information. Université Paris-Saclay.
- Brennecke, P. (2019).** L'intelligence artificielle dans la recherche en gestion. *Management Science*, 65(8), 3210-3225.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014).** L'impact de l'automatisation sur les emplois. *Harvard Business Review*, 92(5), 54-60.
- Caillaud, L., & Véry, P. (2019).** Intelligence artificielle et recherche en gestion. *Revue d'Administration des Entreprises*, 95(4), 23-34.
- Davenport, T.H., & Kirby, J. (2024).** Artificial intelligence for real – The business of artificial intelligence. Harvard Business School Publishing Corporation.
- Diallo H. & Saïd K. (2024).** IA générative en RH : enjeux et gestion des risques stratégiques. *Management et Datascience*, 8 (3).
- Donnat, F. (2019).** L'intelligence artificielle, un danger pour le privé. *Le Monde Économique*, 12(3), 22-28.
- Dounia, G., Chaimae, K., Yassine, H., & Houada, B. (2025).** ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND BIG DATA IN MANAGEMENT CONTROL OF MOROCCAN COMPANIES: CASE OF THE RABAT-SALE-KENITRA REGION. *Proceedings on Engineering*, 7(2), 925-938.
- Evrard, Y., Pras, B., Roux, E., Desmet, P., Dussaix, A. M., & Lilien, G. L. (2009).** *Market-Fondements et méthodes des recherches en marketing*.
- Giraud, J., & al. (2021).** L'IA comme science informatique. *Journal of Information Technology*, 36(4), 391-408.
- Godé, M., & Meissonier, R. (2024).** Regards croisés sur les IA génératives dans l'Enseignement Supérieur en Gestion. *Management et Data Science*, 8(3), 45-67.
- Goudey, A., & al. (2024).** Intégration des IA génératives dans l'enseignement supérieur. *Journal of Education and Learning*, 13(2), 113-129.
- Guilhon, A. (1998).** L'apprentissage organisationnel : processus de changement et d'évolution des organisations. *Revue Internationale de Management*, 3(1), 77-89.
- Grah, B., Dimovski, V., Snow, C., & Peterlin, J. (2016).** Expanding the Model of Organizational Learning: Scope, Contingencies, and Dynamics. *Economic and Business Review*, 18(2), 115-132.
- Hennebert, M.A., & Bourguignon, R. (2021).** La gestion des ressources humaines à l'ère numérique. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 20(1), 15-30.
- Hoff, K. A., & Bashir, M. (2015).** Trust in Automation: Integrating Empirical Evidence on Factors That Influence Trust. *Human Factors*, 57(3), 407-434.
- Huber, G. P. (1991).** Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2(1), 88-115.
- Köenig, H. (1994).** L'apprentissage organisationnel comme processus collectif. *Revue de Psychologie et de Management*, 5(2), 29-41.

- Kuiper, A., et al.** (2019). Analyse des documents relatifs au recrutement et à la formation. *Personnel Psychology*, 72(2), 255-278.
- Marjanovic, O., et al.** (2021). Algorithmic pollution: Making the invisible visible. *Journal of Information Technology*, 36(4), 391-408.
- Metcalfe, H., et al.** (2019). Documents relatifs au recrutement et à l'évaluation. *International Journal of Human Resource Management*, 30(7), 1100-1120.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M.** (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Minsky, M.** (1986). La capacité d'accomplir des tâches par des programmes informatiques. *Artificial Intelligence*, 28(3), 221-244.
- Nonaka, I.** (1994). La création de connaissances dans les organisations. *Organisation Science*, 5(1), 14-37.
- Pascal F. & al.** (2025). IA et Enseignement supérieur : formation, structuration et appropriation par la société, rapport du Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, République Française 2025, 105 p.
- Polanyi, M.** (1962). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.
- Reisenbichler, A., & Reutterer, T.** (2019). Gestion de la performance et formation. *European Journal of Training and Development*, 43(8), 639-655.
- Reix, R.** (1995). La connaissance tacite ou formalisée. *Revue Française de Gestion*, 21(3), 67-78.
- Shrestha, Y., & al.** (2019). Organizational Decision Making Structures in the Age of Artificial Intelligence. *California Management Review*, 61(4), 15-42.
- Smaili, S.** (2024). L'enseignement supérieur au Maroc à l'aune de l'IA, aubaine ou gangrène. *Revue Internationale du chercheur*, 5(4), 732-746.
- Tambe, P., & al.** (2019). Artificial intelligence in human resources management: Challenges and a path forward. *California Management Review*, 61(4), 15-42.
- Tangniho, M. F. & Chanhoun, J. M.** (2025). Intelligence artificielle et métiers de la conformité dans le secteur bancaire au Bénin à l'ère de la digitalisation. *African Scientific Journal*, 3(28), 241 – 263.
- Tangniho, M. F. & Chanhoun, J. M.** (2024). L'intelligence artificielle au service des contrôleurs de gestion dans les PME béninoises : levier de performance organisationnelle et de pérennité en Afrique subsaharienne. *Revue Internationale des sciences de Gestion*, 7(3), 705 – 730.
- Verma, R., & al.** (2021). Stratégies marketing et intelligence artificielle. *Journal of Marketing Research*, 58(6), 1021-1037.
- Veloso, F., & al.** (2021). Finance et impact de l'IA. *Journal of Financial Economics*, 139(2), 100-112.
- Westerman, G., & al.** (2014). Tirer parti des technologies d'IA pour améliorer la compétitivité. *MIT Sloan Management Review*, 55(2), 12-19.
- Winograd, T., & Flores, F.** (1989). *Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design*. Addison-Wesley.
- Yano, K.** (2017). How artificial intelligence will change HR. *People & Strategy*, 40(3), 42-47.
- Yin, R. K.** (2014). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*.
- Zouinar, M.** (2020). Évolutions de l'Intelligence Artificielle : quels enjeux pour l'activité humaine et la relation Humain-Machine au travail? *Revue de Management et d'Économie*, 12(1), 25-38.