

Note de vision sur l'intelligence artificielle générative à l'ULB

L'intelligence artificielle générative (IAG) s'est imposée en quelques années comme un fait social et scientifique majeur, transformant en profondeur la production des savoirs, les pratiques professionnelles et les modes d'apprentissage. L'Université libre de Bruxelles ne peut ni ignorer ni subir cette rupture technologique ; elle se doit de l'accompagner, de la questionner et de l'orienter. Elle rejette à la fois le solutionnisme technologique et le refus idéologique.

L'ambition de l'Université est de former des acteurs de la société dotés d'esprit critique, d'autonomie intellectuelle et de maîtrise disciplinaire, capables d'exploiter l'IAG de manière éclairée et responsable, guidés par le principe du libre examen, et disposant de compétences solides et durables dans un monde où le numérique et l'IAG occupent une place croissante. Utilisée à bon escient, en complément de l'intelligence humaine, l'IAG peut assister l'humain dans de nombreux domaines : formation académique, recherche, production intellectuelle, pratiques professionnelles et processus administratifs. Au-delà de l'automatisation, elle renouvelle les manières de se questionner, d'explorer ses idées et de créer ; bien encadrée, elle peut également renforcer certaines dimensions de l'apprentissage, telles que la métacognition, l'explicitation et la réflexivité.

Les limites et les risques associés à l'IAG imposent toutefois une démarche critique et sélective. L'IAG présente des limites épistémiques et performatives qui affectent sa fiabilité ; elle peut favoriser une confusion entre vérité et vraisemblance et contribuer à une dégradation progressive des contenus et des savoirs. Son absence d'intentionnalité et de compréhension du monde la rend à la fois performante et conceptuellement vide. Elle peut en outre accentuer le productivisme, la consommation des ressources et la pression environnementale, tout en concentrant la puissance de calcul et de stockage au sein d'un oligopole technologique, exposant les institutions à une perte d'autonomie et à des coûts importants et variables.

Dans le contexte universitaire, ces risques comprennent la fragilisation des méthodes traditionnelles d'évaluation, rendues moins pertinentes par l'omniprésence et la difficile détectabilité de l'IAG. Conjuguée à la miniaturisation de certains dispositifs de communication, elle peut constituer un dispositif d'assistance durant un examen, inédit en puissance et en discrétion. L'IAG peut par ailleurs menacer l'apprentissage, l'acquisition des savoirs et le développement des compétences en court-circuitant certaines étapes formatrices.¹ Elle peut également affecter l'esprit critique et la méthode scientifique² et, à terme, l'insertion professionnelle des diplômés.³

Du côté des enseignant·es, le recours à l'IAG pour la conception des enseignements, la production de supports ou la correction des travaux peut entraîner une standardisation accrue des contenus, une délégation partielle du jugement académique et un affaiblissement de la rétroaction formative, au risque d'appauvrir la relation pédagogique et de réduire la qualité de l'évaluation.⁴

Dans le champ de la recherche, son usage pour la rédaction, la synthèse bibliographique ou l'analyse de données peut exposer à des erreurs factuelles, à des biais non maîtrisés ou à des généralisations excessives, fragilisant l'intégrité scientifique, la traçabilité des raisonnements et, à terme, la crédibilité des publications et des institutions qui les portent.⁵ L'IA peut aussi contracter le focus de la recherche par une standardisation accrue et une prédilection pour les terrains fertiles en données exploitables.⁶

Fidèle à ses valeurs, **l'Université adopte dès lors une position prudemment ouverte et ambitieuse**. Elle engage sa communauté à développer à la fois des compétences dans l'usage de l'IAG et une culture critique de la technologie, et encourage une expérimentation encadrée visant à identifier les usages pertinents et leurs limites. Une réflexion collective, continue et transversale sur ces technologies, que nous les produisons ou les

¹ Voir notamment Sallai et al. (2024), Rodger et al. (2025), Barcaui (2025), Yang et al. (2026).

² Voir notamment Kosmyna et al. (2025), Rodger et al. (2025), Peters & Chin-Yee (2025).

³ Bien que récentes et limitées, plusieurs études indiquent que les compétences en IA augmentent l'employabilité des jeunes diplômés (Alekseeva et al. (2021), Drydak (2024), Portocarrero et al. (2025)), tandis que d'autres alertent sur le risque que l'IA générative entraîne une réduction des offres d'emploi et de l'employabilité pour les jeunes diplômés dans les domaines fortement exposés à l'IAG (Brynjolfsson et al. (2025), Azar et al. (2025), Teutloff et al. (2025), Portocarrero et al. (2025), Deng & Sun (2026)).

⁴ Voir notamment Usher (2025), Yavariabdi et al. (2025), Kizilcec et al. (2024), Xia et al. (2024).

⁵ Voir notamment Alkaissi & McFarlane (2023), Ansari (2026), GPTZero (2026).

⁶ Voir Hao et al. (2026).

utilisations, doit être au cœur des pratiques universitaires. L'IAg peut constituer un levier pour déployer les compétences acquises, sans jamais se substituer à l'acquisition et à la démonstration des compétences intellectuelles qui fondent un diplôme universitaire.

L'Université doit ainsi garantir l'intégrité de ses diplômes et de sa recherche, assurer à ses futur·es diplômé·es un socle de compétences adapté à la réalité technique de leur discipline, intégrer l'IAg dans ses pratiques d'enseignement, de recherche et de gestion lorsque cela est pertinent, et contribuer à une évolution responsable de ces technologies, tout en éclairant le débat public sur leurs implications et leurs risques.

La réponse de l'Université à ces défis est structurée en un plan d'action en 7 points qui impliquent tant l'enseignement que la recherche et les services administratifs :

1. Mettre en place une gouvernance dédiée à l'IAg

L'Université doit se doter d'un comité de pilotage de l'IA et d'un groupe consultatif de référents IA issus de l'ensemble de ses composantes, afin d'assurer la mise en œuvre, le suivi et la coordination du plan d'action, tout en soutenant et sécurisant les initiatives.

2. Garantir un accès équitable à des systèmes d'IAg sécurisés et responsables

L'Université met à disposition de l'ensemble de sa communauté une technologie d'IAg accessible sans contrainte financière. À court terme, elle propose Copilot de Microsoft comme solution institutionnelle par défaut, garantissant accessibilité immédiate, équité d'accès et protection contractuelle des données. Ce choix s'inscrit dans une stratégie évolutive visant à préserver la réversibilité et la capacité de contribuer à des alternatives académiques ou européennes. Parallèlement, l'Université investit dans son centre de données (A6K) et développe un agent conversationnel souverain, destiné à des usages nécessitant le plus haut niveau de confidentialité. Ces initiatives visent à constituer le socle technologique et de compétences nécessaires au renforcement de son autonomie à terme.

3. Renforcer le libre examen et l'esprit critique

L'Université doit consolider l'enseignement de la méthode scientifique, de l'esprit critique et du libre examen à travers l'ensemble de ses programmes. Les bibliothèques universitaires jouent un rôle central dans la formation à la recherche des sources et à l'information scientifique. Le développement et l'exigence constante des capacités de discernement, de rigueur, de créativité, de lecture, de rédaction, de synthèse, de raisonnement et de concentration demeure un socle indispensable afin d'éviter toute substitution de l'IAg à la pensée humaine.

4. Former et accompagner la communauté universitaire

Une équipe transdisciplinaire coordonne les actions de formation et d'accompagnement dans le cadre du « Plan Academ·IA », incluant l'initiation à l'usage et à la critique de l'IAg pour tous les publics, l'organisation de débats et d'activités de réflexion, l'accompagnement des enseignant·es et du personnel administratif dans leurs usages responsables, ainsi que la formation aux pratiques pédagogiques garantissant l'activité intellectuelle des étudiant·es et l'intégrité des évaluations. Les formations visent aussi à sensibiliser aux impacts environnementaux de l'IAg.

5. Revisiter les programmes et les méthodes d'enseignement et d'évaluation

L'Université doit veiller à l'évolution des programmes, des méthodes pédagogiques et des modes d'évaluation afin d'en garantir la pertinence face aux transformations induites par l'IAg dans les disciplines et les métiers. Elle développe l'offre de cours et de formations en IA et en numérique, notamment à travers des chaires interfacultaires, de nouveaux programmes et des formations continues. L'Université encourage l'expérimentation avec l'IAg. Les expérimentations menées sont documentées et mutualisées afin d'identifier les pratiques à pérenniser, ajuster ou abandonner.

6. Encadrer les usages par des règles claires et responsables

Les règlements universitaires, en particulier le Règlement Général des Etudes (RGE), définissent un cadre d'usage général fondé sur les principes de transparence, de subsidiarité et de responsabilité. L'intégration de l'IAg dans les pratiques pédagogiques relève de la liberté académique, l'enseignant·e demeurant garant des

compétences évaluées, mais exige une approche sélective et nuancée, au-delà de la simple autorisation ou interdiction. Ces règles visent à assurer l'équité, la valeur des diplômes et une responsabilisation des étudiant·es, et seront accompagnées de guides pratiques. En matière de recherche et de personnel, l'Université s'appuie sur les directives du FNRS et ses comités d'éthique. L'université veille par ailleurs au respect des règlements applicables (RGPD, AI Act...), adapte sa politique de sécurité des systèmes d'information (PSSI), et intègre les impacts de l'IAg dans son bilan et sa politique de durabilité.

7. Développer une recherche de pointe et transdisciplinaire sur l'IA

L'Université soutient une recherche d'excellence en et sur l'IA, tant dans ses dimensions techniques que critiques et transdisciplinaires, en s'appuyant sur ses centres spécialisés et sur l'Institut FARI dédié à l'IA pour le bien commun. La création et le recrutement de chaires en IA renforcent cette ambition.

Chaque grande transformation du savoir a suscité craintes et résistances. La mission de l'Université n'est pas de préserver les formes du passé, mais l'exigence intellectuelle qui les animait. L'IAg impose une remise en question profonde ; l'Université choisit de l'affronter avec rigueur, lucidité et ambition. L'université ne se définit pas par les technologies qu'elle adopte ou rejette, mais par la manière exigeante dont elle apprend à penser avec elles, et parfois contre elles.

Références

- Alekseeva, L., Azar, J., Giné, M., Samila, S., & Taska, B. (2021). The demand for AI skills in the labor market. *Labour economics*, 71, 102002
- Alkaissi, H., & McFarlane, S. I. (2023). Artificial hallucinations in ChatGPT: implications in scientific writing. *Cureus*, 15(2)
- Ansari, S. (2026). Compound Deception in Elite Peer Review: A Failure Mode Taxonomy of 100 Fabricated Citations at NeurIPS 2025. *arXiv preprint arXiv:2602.05930*
- Azar, J., Gine, M., & Sanz-Espín, J. (2025). AI Is Already Eroding Wages: Quasi-Experimental Evidence From Occupational Exposure. *SSRN 5842084*
- Barcaui, A. (2025). ChatGPT as a cognitive crutch: Evidence from a randomized controlled trial on knowledge retention. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 102287
- Brynjolfsson, E., Chandar, B., & Chen, R. (2025). Canaries in the coal mine? six facts about the recent employment effects of artificial intelligence. *Digital Economy*
- Deng, X. N., & Sun, R. (2026). Artificial intelligence and career development: Concerns and insights from first-generation college students. *International Journal of Information Management*, 87, 103003
- Drydakis, N. (2024). Artificial intelligence capital and employment prospects. *Oxford Economic Papers*, 76(4), 901-919
- GPTZero (2026), GPTZero finds 100 new hallucinations in NeurIPS 2025 accepted papers, voir <https://gptzero.me/news/neurips/>.
- Hao, Q., Xu, F., Li, Y., & Evans, J. (2026). Artificial intelligence tools expand scientists' impact but contract science's focus. *Nature*, 1-7.
- Kizilcec, R. F., Huber, E., Papanastasiou, E. C., Cram, A., Makridis, C. A., Smolansky, A., ... & Radulescu, C. (2024). Perceived impact of generative AI on assessments: Comparing educator and student perspectives in Australia, Cyprus, and the United States. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100269
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X. H., Beresnitzky, A. V., ... & Maes, P. (2025). Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task. *arXiv preprint arXiv:2506.08872*, 4
- Peters, U., & Chin-Yee, B. (2025). Generalization bias in large language model summarization of scientific research. *Royal Society Open Science*, 12(4), 241776.
- Portocarrero Ramos, H. C., Cruz Caro, O., Sánchez Bardales, E., Quiñones Huatangari, L., Campos Trigos, J. A., Maicelo Guevara, J. L., & Chávez Santos, R. (2025). Artificial intelligence skills and their impact on the employability of university graduates. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 8, 1629320
- Rodger, D., Mann, S. P., Earp, B., Savulescu, J., Bobier, C., & Blackshaw, B. (2025). Generative artificial intelligence in healthcare education: How AI literacy gaps could compromise learning and patient safety. *Nurse Education in Practice*, 104461
- Sallai, D., Cardoso-Silva, J., Barreto, M., Panero, F., Berrada, G., & Luxmoore, S. (2024). Approach generative AI tools proactively or risk bypassing the learning process in higher education. *LSE Public Policy Review*, 3(3)

- Teutloff, O., Einsiedler, J., Kässi, O., Braesemann, F., Mishkin, P., & del Rio-Chanona, R. M. (2025). Winners and losers of generative AI: Early Evidence of Shifts in Freelancer Demand. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 106845.
- Usher, M. (2025). Generative AI vs. instructor vs. peer assessments: a comparison of grading and feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-16
- Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 4
- Yang, B., Sun, Y., Zeng, Z., & Li, Q. (2026). Deskillling, reskillling, or upskilling? Unpacking the pathways of student adaptation to generative artificial intelligence. *International Journal of Information Management*, 87, 103002.
- Yavariabdi, A., Paudel, B., Carleton, T., & de Almeida, C. D. A. Generative AI in Assessment and Feedback Generation in Higher Education: A Systematic Review, *Conference: 17th International Conference on Education Technology and Computers (ICETC) at Barcelona, Spain*, available on ResearchGate.

Repères bibliographiques complémentaires

- Anantrasirichai, N., & Bull, D. (2022). Artificial intelligence in the creative industries: a review. *Artificial intelligence review*, 55(1), 589-656.
- Augenstein, I., Baldwin, T., Cha, M., Chakraborty, T., Ciampaglia, G. L., Corney, D., ... & Zagni, G. (2024). Factuality challenges in the era of large language models and opportunities for fact-checking. *Nature Machine Intelligence*, 1-12.
- Barrow, N. (2024). Anthropomorphism and AI hype. *AI and Ethics*, 1-5.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021, March). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? 🐦. In *Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency* (pp. 610-623).
- Dierickx, L. (2025). Le fait émergent, ou (re)penser ce qui fait le fait. In *Bienvenue en post-réalité. Meta-Media Cahier de Tendances de France Télévisions*.
- Dierickx, L., van Dalen, A., Opdahl, A. L., & Lindén, C.-G. (2024). Striking the balance in using LLMs for fact-checking: A narrative literature review. In *Lecture Notes in Computer Science* (pp. 1–15). Springer Nature Switzerland.
- Floridi, L. (2024). Hypersuasion—On AI's persuasive power and how to deal with it. *Philosophy & Technology*.
- Floridi, L. (2024). Why the AI Hype is Another Tech Bubble. *Philosophy & Technology*, 37(4).
- Helal, M. Y., Elgendy, I. A., Albashrawi, M. A., Dwivedi, Y. K., Al-Ahmadi, M. S., & Jeon, I. (2025). The impact of generative AI on critical thinking skills: a systematic review, conceptual framework and future research directions. *Information Discovery and Delivery*.
- Hersh, W. (2024). Search still matters: Information retrieval in the era of generative AI. *Journal of the American Medical Informatics Association: JAMIA*, 31(9), 2159–2161. <https://doi.org/10.1093/jamia/ocae014>
- Hicks, M. T., Humphries, J., & Slater, J. (2024). ChatGPT is bullshit. *Ethics and Information Technology*, 26(2), 38.
- Lancaster, F. W., & Warner, A. J. (1993). *Information Retrieval Today. Revised, Retitled*. Information Resources Press, 1110 North Glebe Rd., Suite 550, Arlington, VA 22201..
- Leaver, T., & Srdarov, S. (2023). ChatGPT Isn't Magic: The Hype and Hypocrisy of Generative Artificial Intelligence (AI) Rhetoric. *M/C Journal*, 26(5).
- Malmqvist, L. (2025, June). Sycophancy in large language models: Causes and mitigations. In *Intelligent Computing-Proceedings of the Computing Conference* (pp. 61-74). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Placani, A. (2024). Anthropomorphism in AI: hype and fallacy. *AI and Ethics*, 1-8.
- Runco, M. A. (2023). AI can only produce artificial creativity. *Journal of Creativity*, 33(3), 100063.
- Shin, D., & Ahsan, A. (2025). How do people decide whether to trust information from generative AI? The effects of transparency on trust in and evaluation of a generated content. *Journal of Media Business Studies*, 1-24.