

LE MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES À L'ÈRE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE: REGARDS CRITIQUES

Auteurs

Grégory JEMINE, HEC-Liège, Université de Liège

Christophe DUBOIS, Faculté des Sciences Sociales, Université de Liège

Julie GERARD, Faculté des Sciences Sociales, Université de Liège

Marianne LE GAGNEUR, Faculté des Sciences Sociales, Université de Liège

Résumé

Si on en parlait à peine voici quelques années, l'intelligence artificielle (IA) n'est aujourd'hui plus à présenter, tant ses usages se sont popularisés. Dans le contexte académique, les effets de l'IA sont encore mal compris et peu étudiés. Sur base de nos propres observations en tant que promoteurs et promotrices de mémoires dans un Master en Gestion des Ressources Humaines en Faculté de Sciences Sociales, nous développons dans cet article plusieurs constats critiques qui soulignent les effets dommageables de l'IA sur les étudiants tels que constatés sur le terrain. A partir du cas spécifique du mémoire de fin d'études, l'article met en garde contre plusieurs conséquences néfastes des usages que les étudiants font de ces technologies. Nous posons le constat que les étudiants produisent des mémoires impersonnels et de moins bonne qualité, qu'ils maîtrisent moins le processus rédactionnel et ne sont plus capables d'appréhender les lacunes de leur manuscrit. En outre, ils se détournent d'une relation transparente avec leur promoteur, et perdent confiance en eux. Ce faisant, ils succombent à un effet de mode prescrivant l'usage de l'IA comme « *one best way* » : en adoptant l'IA comme une solution évidente, ils abandonnent rapidement toute considération critique vis-à-vis de leurs usages et des effets négatifs de ces outils sur leurs apprentissages. Sur cette base, nous formulons une proposition de cadre pour restaurer le mémoire comme un exercice scientifique formateur, qualitatif, et personnel, qui soit porteur de sens à la fois pour les étudiants, les encadrants, et l'institution universitaire.

Introduction

Dans beaucoup d'universités, le mémoire de fin d'études constitue une étape décisive dans le parcours des étudiants, particulièrement en sciences sociales. Cet exercice constitue un travail scientifique d'une envergure souvent inédite dans un parcours académique. En sciences sociales, le mémoire requiert typiquement que l'étudiant identifie un objet de recherche, formule une question de recherche originale et porteuse sur cet objet, réalise un état de l'art de la littérature sur cette question, identifie des opportunités de prolongement (ou « gaps ») dans cette littérature, déploie une méthodologie de recherche adaptée pour éclairer ces « gaps », réponde à sa question de recherche au-travers d'un travail de terrain (souvent qualitatif), mobilise ou assemble un cadre théorique pour approfondir son analyse, puis clarifie les contributions et limites de son travail au-travers d'une discussion. Si ce schéma apparaît sans doute familier aux chercheurs, il est en revanche plus ou moins inédit pour les étudiants, qui sont généralement confrontés à l'exercice du mémoire pour la première fois de leur vie.

Du côté académique, l'encadrement de mémoires constitue une des missions essentielles assumées par les professeurs de sciences sociales, au-travers du rôle de promoteur/promotrice qu'ils endossent. Dans sa version probablement idéale, c'est-à-dire lorsque ce rôle est pleinement investi, le promoteur, sollicité et souvent choisi par l'étudiant, va offrir un accompagnement individualisé et sur-mesure permettant d'amener ce dernier à comprendre et à mettre en œuvre, de la manière la plus rigoureuse possible, les différentes étapes de son itinéraire de recherche. Ainsi, le promoteur contribue au développement du mémoire de multiples façons ; en conseillant les objets de recherche à privilégier, au regard de leur pertinence, originalité, et faisabilité ; en écoutant les hésitations des étudiants et en adressant leurs questions ; en assistant l'étudiant dans ses réflexions et dans l'élaboration des différentes étapes de la recherche (question de recherche, guide d'entretien, littérature pertinente, cadre théorique, choix méthodologiques, stratégies rédactionnelles, etc.) ; en relisant des versions intermédiaires du travail pour proposer des améliorations ; et en participant à l'évaluation finale du mémoire en aval. Le travail de promotion de mémoires est, au même titre que l'enseignement, au cœur du métier académique. À travers l'accompagnement qu'il offre, un promoteur forme chacun de ses étudiants à ce qui constitue son expertise première, à savoir le travail de recherche et le métier de chercheur.

Pour les étudiants, le mémoire peut être conçu, à juste titre, comme une opportunité d'apprentissage unique. De par son ampleur et sa teneur, le mémoire implique, toujours dans une version idéale, un développement de compétences multiples et variées. Ces compétences sont, premièrement, méthodologiques : l'étudiant doit construire un projet de recherche cohérent, parvenir à mener à bien un processus de collecte de données, en se familiarisant avec la pratique de l'entretien, de l'enquête, de l'observation, et/ou de l'analyse documentaire, et se livrer à une analyse du matériau récolté. Elles sont,

deuxièmement, disciplinaires et théoriques : le mémoire permet d'approfondir une question, une thématique et/ou un cadre théorique, conférant à l'étudiant une expertise pointue d'un sujet dont il maîtrisera progressivement les concepts et les controverses. Troisièmement, le mémoire permet de développer les capacités réflexives et le sens critique des étudiants, amenés à jouer le rôle d'observateurs et d'analystes du terrain, en prenant du recul sur les phénomènes étudiés (bonnes pratiques, dispositifs de gestions, modes managériales, discours, etc.) Quatrièmement, les compétences rédactionnelles et communicationnelles constituent un volet important des compétences mobilisées, puisque le mémoire invite les étudiants à structurer un raisonnement long et détaillé, soutenu par une logique argumentative claire, puis à restituer ce raisonnement et à le défendre devant un jury. Cinquièmement, le mémoire est un exercice de gestion de projets d'ampleur nouvelle pour les étudiants, qui leur impose, dans un temps long (environ un an), de planifier, de tenir des délais, de gérer des incertitudes, et de faire face à des imprévus. Enfin, le mémoire travaille de multiples compétences relationnelles. Le processus exige notamment de l'étudiant qu'il soit autonome ; qu'il parvienne à faire preuve d'anticipation et de proactivité (à l'égard de son promoteur, de son terrain, de son jury) ; qu'il exerce sa curiosité scientifique ; qu'il mène sa recherche de manière éthique ; qu'il témoigne d'une forme de neutralité, de transparence et d'humilité (chercher à comprendre n'est pas savoir) dans l'exercice ; qu'il développe des stratégies pour définir et redéfinir ses objectifs, s'adapter aux événements, accéder au terrain, répondre aux exigences des membres de son jury, etc.)

Pour toutes ces raisons, et bien qu'il soit parfois remis en question par le monde professionnel notamment, le mémoire est et reste un exercice essentiel. Aucun autre enseignement dans un Master ne prend la forme d'un dispositif pédagogique aussi complet et individualisé. Dans notre contexte, le mémoire est d'ailleurs généralement vu comme l'aboutissement du parcours académique de l'étudiant au sein de la Faculté. Réservé aux étudiants en dernière année, il contribue significativement au développement de la maturité professionnelle des mémorants, *a minima* de ceux qui s'y investissent. Dans un parcours jalonné par des travaux collectifs, des projets, des dispositifs d'évaluation relativement limitatifs tels que des questionnaires à choix multiples, le mémoire constitue par ailleurs une opportunité unique pour les étudiants de se définir, d'exprimer leur créativité, et de démontrer leurs compétences. Le mémoire est, fondamentalement, un exercice intrinsèquement personnel, certes régi par une série de règles (institutionnelles) et de conventions (scientifiques), mais qui laisse beaucoup de place à l'initiative, à la prise de décisions, et aux choix individuels de l'étudiant, tant du point de vue de ses goûts intellectuels que de sa manière de conduire la recherche. C'est aussi un exercice collectif, puisque l'étudiant ne mène pas ce travail à bien seul ; il est encadré par un promoteur, et évalué par un jury. C'est aussi dans ces interactions que l'étudiant peut apprendre, se perfectionner, et proposer un travail de qualité.

Cette qualité est, du reste, parfois telle qu'elle a donné lieu, de manière répétée, à des prolongements au-delà du mémoire lui-même. Par exemple, certains travaux d'étudiants ont été mis en avant en tant que « *bonnes feuilles de Master* » (Delgoffe, 2024 ; Mansvelt, 2018 ; Massaro, 2023) ; d'autres ont été valorisés dans des ouvrages collectifs (Gérard & Godard, 2026) ; d'autres encore ont été retravaillés pour être diffusés dans des revues internationales reconnues (Jemine & Blaise, 2024 ; Jemine & Guillaume, 2022 ; Jemine & Roche, 2026 ; Wuidar & Flandrin, 2022) ; d'autres ont aussi été invités à valoriser leurs travaux dans des prix organisés par des communautés de professionnels RH. Cela démontre qu'un travail de mémoire peut nourrir une vraie plus-value sur le plan scientifique, et placer les étudiants dans une véritable position de chercheur-contributeur.

Dans ce contexte, notre première conviction forte est que le mémoire est un exercice profondément formateur. Il enseigne aux étudiants de multiples compétences nécessaires pour trouver leur place dans le monde contemporain : un sens critique et analytique, une réflexivité, une capacité à réfléchir de manière autonome, une capacité à se remettre en question et à déconstruire les préjugés. Notre seconde conviction forte est que le rôle du promoteur est essentiel dans la progression des étudiants, dans le développement de leurs capacités de raisonnement, et dans le partage d'une expertise (théorique, méthodologique) essentielle. Toutefois, ces convictions se heurtent aujourd'hui à la banalisation, souvent non réfléchie, des usages de l'IA¹ par les mémorants.

De l'exercice personnel à l'exercice auto-généré

Au vu des éléments qui précèdent, on comprendra qu'écrire un mémoire n'est jamais une chose facile. Rares sont les étudiants qui parviendraient au bout de l'exercice en affirmant n'avoir pas rencontré de difficultés, d'obstacles, et de doutes. Quel sujet choisir ? Quelle question de recherche ? Quel terrain, avec quel périmètre ? Combien d'entretiens mener ? Quelle structure adopter ? Le processus du mémoire, comme tout processus de recherche, est un chemin semé de questionnements et d'incertitudes – un état de fait normal et inévitable. C'est précisément en se confrontant à ces questions et à ces incertitudes, et en les traitant tantôt seuls, tantôt en concertation avec leur promoteur, que les étudiants apprennent et progressent.

Le mémoire représente aussi un investissement important. Ecrire un mémoire nécessite de nombreuses heures d'effort ; il requiert de lire des articles scientifiques, de conduire des entretiens, de procéder à leur analyse, de passer de nombreuses heures à écrire,

¹ Nous utilisons ici le terme « IA » de manière englobante. Différencier les systèmes d'IA selon leurs propriétés (« génératives », « agentiques », etc.) et les labels à la mode (« LLM », « ANN »...) n'est qu'une manière de complexifier le raisonnement et détourner notre attention des questions principales. *Toutes* les technologies produisant les effets étudiés dans cet article devraient être soumis à la même attention critique (Guest et al., 2026).

relire et réécrire des versions successives. Par ailleurs, comme tout travail de recherche, le mémoire n'est jamais parfait. Il n'est pas réaliste de penser qu'un étudiant, dont le mémoire constitue toujours le coup d'essai, pourrait produire un travail que son promoteur, avant tout chercheur expérimenté, ne saurait critiquer². Dès lors, le rôle du promoteur consiste aussi à exposer les faiblesses des idées, raisonnements et productions intermédiaires de l'étudiant pour lui permettre de progresser. Ces aller-retours sont essentiels : l'étudiant essaie, le promoteur corrige et critique (de préférence constructivement) ; il demande des ajouts, des modifications, des précisions, des rectifications ; c'est dans cette itération que le mémoire devient graduellement de meilleure qualité.

Intrinsèquement, le mémoire est donc un exercice à la fois complexe et exigeant. Jusqu'à présent, les étudiants devaient apprendre à composer avec cette difficulté ; il leur fallait s'engager dans la relation avec leur promoteur pour trouver des réponses, accepter l'ambiguïté, renoncer à être perfectionniste et s'ouvrir à la critique, parvenir à développer leur argumentation, leur réflexivité et leur esprit critique. C'est en passant à travers ces épreuves qu'ils apprenaient, développaient leurs connaissances et leurs compétences, se dépassaient, pour parvenir à proposer de bons, voire de très bons mémoires. Bien entendu, tous les étudiants ne réussissaient pas l'exercice de la même manière. Toutefois, ceux qui se retrouvaient dans les situations les plus difficiles (d'échec) le devaient à une compétence essentielle qu'ils n'avaient pas réussi à maîtriser, ou à des comportements frauduleux plus ou moins bien maîtrisés (tels que le plagiat), que les jurys pouvaient clairement identifier et mettre en avant.

Aujourd'hui, le recours à l'intelligence artificielle par les étudiants change radicalement la donne. Là où l'étudiant qui doute devait auparavant réfléchir, contacter son promoteur, ou en parler avec ses condisciples, il lui est aujourd'hui bien plus facile d'exposer ses appréhensions et de poser ses questions à son IA préférée. S'opère ainsi un déplacement de la source d'informations que l'étudiant privilégie ; de l'expert (le promoteur) vers l'outil (l'IA), générique et non conçu pour être utilisé à des fins de recherche en sciences sociales (Bommasani et al., 2021). S'opère aussi un enchaînement souvent très rapide : l'IA va proposer une première réponse ; puis va suggérer une idée ; puis une question de recherche ; une table des matières ensuite ; un paragraphe ; puis une section entière. La facilité avec laquelle l'information est dispensée est inédite. L'étudiant n'a plus à se préoccuper de déranger son promoteur, de devoir prendre du temps pour fixer un rendez-vous (ni de devoir attendre ce rendez-vous) ; il n'a plus à partager ses anxiétés avec ses pairs ; il peut se réfugier derrière le semblant de certitude que l'IA lui offre.

Or, on peut constater combien les étudiants paraissent généralement bien peu armés pour faire face aux réponses des modèles d'IA. Il faut dire que ces modèles se sont

² En guise d'analogie, cela reviendrait à croire qu'une personne qui cuisine pour la première fois pourrait réussir un plat au moins aussi bien que ce que ne ferait un cuisinier professionnel.

développés à une vitesse fulgurante et produisent aujourd’hui des réponses très complètes, loin des premières versions parfois défailtantes. En règle générale, il semblerait que les étudiants vont avoir tendance à croire plus ou moins aveuglément ce que l’IA leur propose³. Cela n’est pas nécessairement surprenant : les étudiants sont en formation ; par définition, ils ne sont pas encore experts de la GRH, et encore moins experts de la recherche. Ils ne possèdent généralement pas les compétences nécessaires pour apprécier de manière critique les propositions de l’IA. Si une IA leur propose une question de recherche, sur quelle base peuvent-ils la critiquer, eux qui n’en ont peut-être jamais formulée ? Si une structure de mémoire leur est suggérée, comment peuvent-ils l’apprécier, eux qui n’en ont jamais rédigé ?

Deux précisions s’imposent. Premièrement, les constats que nous posons s’appliquent aussi bien aux étudiants en difficulté dans leur cursus qu’à ceux qui se distinguent le plus ; nous pourrions d’ailleurs les étendre à nous-mêmes. De manière générale, croire l’IA est extrêmement tentant et bien plus facile que de la remettre en cause ; une réponse à la question posée apparaît immédiatement, formulée de manière affirmative ; or, les étudiants sont relativement formatés (ironiquement, par l’Université) à prendre note, assimiler, copier, intégrer. Le problème n’est du reste pas nécessairement propre aux étudiants, puisque ces questions, loin d’être cloisonnées aux mémoires, ont également gagné les thèses de doctorat et les publications scientifiques internationales (Spinellis, 2025). Deuxièmement, pour clarifier le propos, nous parlons ici « des étudiants » comme d’un groupe homogène. Il va de soi qu’il existe des gammes de réactions et de positionnements très divers parmi ceux-ci, certains refusant catégoriquement d’utiliser l’IA, d’autres étant beaucoup moins précautionneux ou scrupuleux. Toutefois, cette première catégorie d’étudiants prudents semble fondre très rapidement, alors que les usages de l’IA croissent de manière exponentielle. En parlant « des étudiants », nous désignons ici ce nouvel idéal-type de l’étudiant qui, de manière croissante, délègue la réalisation de son mémoire à l’IA.

Bien entendu, cette délégation doit se concevoir comme un continuum. D’un côté, on retrouverait l’étudiant qui refuse absolument de recourir à toute IA pour quelque partie du processus que ce soit. De l’autre, on serait confronté au cas peu vraisemblable où l’entièreté du mémoire et de la démarche scientifique serait produite par une IA. Entre les deux, on retrouve une pluralité de possibilités, dans la mesure où les usages possibles de

³ Un exemple : dans un cours dispensé en 2025, les étudiants étaient invités à fournir une présentation orale sur une question approfondie de GRH, qui devait exposer la réponse proposée par une IA en début de présentation, et montrer à la fin de la présentation en quoi leur raisonnement leur permettait de nuancer, dépasser, ou critiquer la réponse proposée par l’IA. Malgré la consigne invitant explicitement à ce dépassement, plusieurs groupes ont directement ancré leur présentation dans la réponse initiale produite par l’IA, allant parfois jusqu’à structurer entièrement leur présentation autour des points proposés par l’IA, sans aucun recul critique ; seuls deux groupes sur quatorze se sont avérés capables de répondre à la consigne de manière satisfaisante.

l'IA dans le processus de recherche sont aussi multiples que variés : proposer des idées, suggérer une structure, identifier des sources scientifiques, résumer le contenu d'articles, cartographier des débats, générer du matériau empirique fictif, retranscrire des entretiens, produire des codes, développer des tableaux et des illustrations, corriger l'orthographe, synthétiser, reformuler, interpréter, critiquer... Puisque le mémoire est un exercice complet et complexe, il n'est finalement pas étonnant que l'IA puisse être mobilisée de multiples manières. Il ne faut toutefois pas avancer très loin sur ce continuum pour constater le fait suivant : progressivement, en déléguant à l'IA ce qu'il pouvait auparavant faire lui-même, l'étudiant évite les difficultés inhérentes à l'exercice du travail scientifique. Au lieu d'apprendre à résoudre les problèmes, il apprend à les contourner.

Ces usages, nous les connaissons en réalité relativement peu (nous reviendrons sur ceci dans un instant). La face visible du problème, sur laquelle nous aimerions nous concentrer ici, c'est le résultat que ces usages produisent : des mémoires impersonnels, lissés, peu cohérents, de mauvaise qualité, et que l'étudiant ne maîtrise pas. Nous soutenons ainsi l'argument que le recours à l'IA, loin d'améliorer la qualité des mémoires (et des apprentissages), les a surtout, et parfois profondément, dégradés. Cette dégradation est illustrée ici par sept problèmes constatés.

Sept problèmes de l'IA dans les mémoires

Une qualité trompeuse et illusoire

Nous l'avons dit, les modèles d'IA ont très rapidement évolué. Un an plus tôt, la détection de l'IA passait principalement par l'usage fréquent des tirets longs (–) dans la rédaction, ainsi que par des erreurs hallucinatoires dans la bibliographie (les étudiants y mentionnant des références n'existant pas, inventées par l'IA). Aujourd'hui, ces erreurs de référencement sont moins fréquentes, peut-être en partie parce que les étudiants sont plus vigilants à ne pas les commettre (ce qui est plutôt une bonne chose). De plus en plus, les mémoires générés en partie par l'IA peuvent *avoir l'air* très convaincants. Ceci s'explique en partie par des questions stylistiques, l'IA étant capable de produire du texte dans un langage plus soutenu que ce que la plupart des étudiants ne proposent spontanément⁴. L'IA n'écrit pas seulement d'une manière soutenue, elle génère aussi ses réponses dans un style déterminé et déclaratif (Owen, 2026). Elle tend à affirmer, plus qu'à questionner. Ce faisant, elle apporte aux étudiants un semblant de confiance et de détermination. D'une part, cela dénote avec le style plus tâtonnant que l'on retrouve généralement chez la plupart des étudiants (qui hésitent à remettre en question la

⁴ Il y a là derrière une fausse croyance qui préexistait du reste à l'avènement de l'IA; les étudiants ont parfois tendance à penser que le mémoire, pour répondre aux exigences académiques, doit se perdre dans un langage complexe, parfois cryptique, voire jargonnant ; plus c'est compliqué, plus ça doit être élaboré, et plus ça doit convenir dans le cadre d'un travail de fin d'études (ce qui est bien entendu faux : le raisonnement scientifique s'apprécie justement de par sa clarté et son accessibilité).

littérature souvent prise pour acquise, sont incertains sur les interprétations à privilégier, avancent petit à petit et souvent à moitié leurs arguments, etc.). D'autre part, cela va à l'encontre de la prudence qui est généralement enseignée par les promoteurs dans l'exercice du mémoire.

Ainsi, les mémoires assistés par l'IA tendent à asséner de grands constats « choc », qui tiennent peu compte des limites des données à disposition de l'étudiant, sont rarement connectés au matériau empirique présenté et formulés de manière très assertive, mais peu argumentés et encore moins référencés. Le résultat peut *paraître* convaincant. Il l'est très certainement pour les étudiants eux-mêmes, puisqu'ils ne semblent que très rarement le remettre en question. Il peut aussi l'être pour certains lecteurs, d'autant plus si ceux-ci survolent le manuscrit rapidement. En revanche, il ne l'est pas, ou en tout cas il ne devrait pas l'être, pour un chercheur expérimenté, qui peut assez vite réaliser, à l'issue d'une démarche attentive, que le texte ne tient pas, ou relève du « *non-sens cohérent* » : du contenu plausible, mais faux (Izak et al., 2025). La différence tient au fait que les étudiants ne maîtrisent pas les codes de la démarche et de l'écriture scientifique (ce qui est normal). Ils ne peuvent pas apprécier ces indices : un constat trop rapidement posé ; une formulation trop technique ; une interprétation déconnectée du matériau ; un enchaînement d'idées qui paraît peu logique ; des évidences qui sont présentées comme des découvertes. Tout ce que l'étudiant voit, c'est un beau résultat qui lui paraît suffisamment qualitatif ; un « *déluge d'idées superficiellement convaincantes, mais scientifiquement décevantes* » (Messerli & Crockett, 2026, p. 676).

A ce stade, la suspicion peut rapidement s'installer chez le promoteur ou chez les autres membres du jury. Leur objectif n'est pas ici d'établir une quelconque « preuve » que l'étudiant a eu recours à une IA ; mais plutôt, d'une part, de renforcer (ou d'infirmer) cette suspicion en affinant leur lecture et en repérant d'autres lacunes formelles dans le texte ; et, d'autre part, d'évaluer l'ampleur des dommages. Dans ces situations, la défense orale suffit (d'après notre expérience, systématiquement ou presque), à confirmer ces suspicions. Quelques questions exposent l'étudiant : il ne connaît pas bien son travail, ne peut pas expliquer les concepts qui le composent, n'arrive pas à comprendre ce qu'il est pourtant sensé avoir écrit lui-même. Un exemple concret : une étudiante mentionne dans son mémoire qu'il est question de « routines d'ajustement pragmatique », mais s'avère incapable d'expliquer au jury ce dont il s'agit lorsqu'elle est interrogée sur ce point. Or, un étudiant dont le mémoire a fait l'objet d'une rédaction personnelle ne se retrouve jamais dans l'incapacité d'expliquer ce qu'il a fait ; il ne répond pas « je ne sais pas comment c'est arrivé là », ni « j'ai oublié ce que j'ai voulu dire ». Ainsi, les étudiants défendant des mémoires générés par l'IA démontrent un manque de maîtrise de leur propre travail.

Un premier constat essentiel est donc le suivant. Le problème fondamental de ces mémoires n'est pas, ou du moins pas directement, qu'ils ont été rédigés à l'aide d'une IA.

Le point crucial, c'est qu'ils comprennent de nombreuses lacunes, et que les étudiants ne parviennent pas à en rendre compte ni à s'en défendre. Pour le dire encore plus simplement, les mémoires générés en partie par l'IA sont de mauvaise qualité ; et les étudiants ne les maîtrisent pas. Rappelons ici que l'IA, et les modèles que les étudiants utilisent, ne sont pas des outils conçus pour le cas spécifique des mémorants en sciences sociales ; ce sont des modèles génériques, entraînés sur de multiples tâches, peu adaptés pour des tâches spécialisées (Bommasani et al., 2021). Ainsi, le progrès fulgurant de ces modèles produit une illusion trompeuse, à laquelle beaucoup d'étudiants semblent visiblement adhérer, qu'ils sont à même de fournir un mémoire de grande qualité, alors qu'il n'en est rien.

Des usages invisibles et dissimulés

Un second constat, c'est que l'utilisation des IA par les étudiants s'est progressivement installée dans un climat qui est loin d'être transparent. La transparence est un élément essentiel de la relation de supervision : si l'étudiant rencontre un problème (difficulté d'accès au terrain, syndrome de la page blanche, difficulté à identifier des sources pertinentes, etc.) et l'expose à son promoteur, ce dernier se voit non seulement informé, mais aussi en mesure d'aider l'étudiant à le surmonter. Dans cette optique, plus l'étudiant est transparent avec son promoteur dans son processus de recherche, plus ses chances de succès se voient augmentées.

La culture étudiante en matière d'usage des IA n'est toutefois pas à la transparence, mais, au contraire, au tabou. Les étudiants n'abordent pas le sujet avec leur promoteur ; ils ne lui disent pas qu'ils y ont recours, ni *a fortiori* comment ils l'utilisent ; les promoteurs ne peuvent pas comprendre la manière dont ils les mobilisent. Ils ne peuvent que le deviner, et ce au moment de la lecture du manuscrit déposé dans sa version finale, ce qui est trop tard que pour mettre les étudiants en garde sur les dangers mentionnés au point précédent. Dans ce contexte, la seule solution semble résider dans une approche extrêmement proactive du promoteur, censé systématiquement mettre en garde chaque étudiant contre les risques de recours à l'IA.

Mais on peut aller un pas plus loin en posant le constat que les étudiants semblent même parfois se mentir à eux-mêmes. Dans certaines défenses, où le recours intensif à l'IA apparaît comme une évidence, le réflexe étudiant consiste à se cacher derrière des justifications défensives et peu convaincantes : « *je l'ai uniquement utilisé à des fins de reformulation* » ; « *je suis vraiment étonné, j'ai pourtant fait toutes mes analyses moi-même* » ; « *vous avez justement insisté sur un mot qui m'a peut-être été soufflé par l'IA mais tout le reste est bien de moi* »... Ainsi, les étudiants ne semblent pas toujours prendre conscience de l'ampleur de l'influence de l'IA sur leur travail final ; il leur arrive aussi de manquer cruellement d'honnêteté sur ce sujet ; ou encore de banaliser l'usage de l'IA comme cela s'observe hors des murs de l'Université.

Dans ces situations, l'étudiant a opéré un renversement cognitif qui est assez étonnant, et qui ne joue pas en sa faveur. Plutôt que de se penser comme réalisant son mémoire avec son promoteur, qui le soutient et l'accompagne dans sa démarche, il semble se dire qu'il a réalisé son mémoire avec l'IA, *contre* son promoteur qui chercherait à le mettre en défaut à tout prix. Ainsi, nous constatons que plusieurs étudiants choisissent désormais de nier tout recours à l'IA, à la fois envers leur promoteur au cours du processus de recherche, et envers leur jury lors de la défense. Cependant, ce choix risque souvent de porter préjudice et de se retourner contre l'étudiant.

Des usages aux effets

Le point précédent en amène un autre ; les étudiants ont tendance à mal juger ce qui se joue dans l'évaluation du travail qu'ils produisent. Ils confondent ainsi les usages de l'IA (1) avec les effets produits par ces usages (2). Les mémoires des étudiants ne font pas l'objet de critiques parce qu'ils ont, ou n'ont pas, utilisé l'IA (1). Ils font l'objet de critiques parce qu'ils présentent des faiblesses évidentes : argumentation incohérente, multiplication de concepts non définis, sources inventées, répétitions, redondances, etc. (2). Les lecteurs du mémoire ne peuvent pas vérifier l'usage de l'IA pour deux raisons. La première, c'est qu'il n'existe à ce jour aucune méthode ni logiciel fiable pour détecter avec certitude du contenu produit par une IA. Ainsi, porter une accusation d'usage est contre-productif, voire risqué et peu soutenu institutionnellement en cas de recours. La deuxième, c'est que les promoteurs n'ont pas toujours la certitude que les faiblesses constatées sont effectivement le produit de l'IA. Ajoutons à ceci que l'utilisation de l'IA n'est pas nécessairement et *de facto* problématique ; elle ne le devient que lorsqu'elle affecte négativement la qualité du mémoire ou des apprentissages.

Ainsi, les étudiants semblent généralement convaincus, et à juste titre, qu'il sera impossible pour les membres de leur jury de prouver les usages qu'ils ont pu faire de l'IA (1). Ils apparaissent même relativement préparés si la question arrive sur la table, affirmant avoir respecté les règles institutionnelles en la matière en se contentant de l'utiliser à des fins « de reformulation ». En revanche, ils sont très souvent dépourvus et incapables de se justifier sur les lacunes de leur travail. Dans la plupart des scénarios « pré-IA », les étudiants anticipaient plus ou moins bien ces éléments : ils doutaient de leur question de recherche, savaient bien qu'ils n'avaient pas mené suffisamment d'entretiens, n'étaient pas certains de la mobilisation de leur cadre théorique, se savaient pris par le temps sur la fin de la rédaction, pouvaient parfois partager leurs hésitations pendant la défense, etc. En revanche, dans le cas de mémoires générés par l'IA, les étudiants sont relativement aveugles aux défauts de leur propre mémoire ; puisqu'ils n'en maîtrisent pas bien le contenu, ils n'en appréhendent non plus les limites. Un questionnement sur quelque chose qu'ils n'ont pas produit – « Tiens, pourquoi parlez-vous ici de « routines d'ajustement pragmatiques » ? » – les prend généralement par surprise à plusieurs égards ; ils ne savent pas répondre, réalisent soudain qu'ils sont en

défaut, et doivent s'en sortir en *inventant* une réponse qu'ils veulent la plus plausible possible. Ayant été peu ou moins investis dans leur processus de recherche, ils semblent d'autant plus incapables de détecter eux-mêmes les lacunes de leur propre travail. Ainsi, ce qui était un exercice de défense tend à devenir, à ce titre, un exercice d'improvisation (beaucoup moins convaincant).

Une perte en compétences et en confiance

Un des points les plus délicats, et pourtant les plus fondamentaux, consiste à déplacer le regard des effets que l'IA produit sur le mémoire à ceux qu'elle produit sur les étudiants eux-mêmes. Nous avançons ici que ces effets paraissent systématiquement négatifs, voire dévastateurs. De très bons étudiants réalisant des présentations de très grande qualité un an plus tôt se présentent en défense et y exposent mollement des constats qui ne tiennent pas la route et qui ne sont pas les leurs. Plusieurs semblent démotivés, peu confiants en eux ; certains pleurent pendant ou après leur défense, quand bien même ils réussissent. Ce ne sont pas que les mémoires qui ont changé, mais aussi l'attitude des étudiants, et l'ambiance générale des défenses.

Auparavant, tout mémoire défendu, en ce compris les moins bons, impliquait toujours un certain niveau de travail fourni par l'étudiant, et donc une progression en termes de compétences. Bien sûr, cette progression était très variable d'un cas à l'autre. Toutefois, même dans les délibérations les plus difficiles, on pouvait généralement reconnaître quelque chose à l'étudiant : une tentative personnelle, un effort pour aller jusqu'au bout de l'exercice, aussi maladroite qu'elle fût. Les mémoires générés par l'IA amènent un double constat effarant. Le premier, c'est qu'ils empêchent parfois complètement le jury d'évaluer certaines compétences des étudiants. Lorsqu'il s'avère que la ligne argumentative du mémoire repose visiblement sur une proposition de l'IA, que l'étudiant ne sait ni maîtriser ni défendre, le jury n'est pas en mesure d'apprécier la capacité de l'étudiant à structurer cette ligne argumentative. Si l'IA a visiblement analysé les données de l'étudiant, il n'est pas possible de se faire une idée de ce que l'étudiant sait ou ne sait pas faire en matière d'analyse des données. Un deuxième constat, c'est que certains étudiants semblent avoir *perdu* en compétence, mais aussi en confiance en eux et en leur potentiel. Ainsi, certaines défenses sont résolument tristes : de bons étudiants s'effacent, laissant leur créativité s'effacer au profit des réponses standardisées, impersonnelles, et problématiques générées par des modèles d'IA.

La systématisation non-critique des usages

Un constat sans appel est que l'étendue de ces usages a cru très rapidement, sans qu'il ne soit toujours facile de comprendre pourquoi, et ce d'autant plus dans un contexte où les étudiants paient un minerval pour apprendre, dans une Faculté de Sciences Sociales où la réflexion critique sur ce type d'outils est encouragée. On peut se demander pourquoi des étudiants tout à fait capables de réaliser un mémoire de A à Z préfèrent faire confiance à une IA pour produire un résultat nettement moins qualitatif que ce qu'ils

auraient obtenu eux-mêmes. Un premier élément de réponse tient de l'ordre de la « paresse », entendue ici non pas comme un défaut intrinsèque des étudiants, mais plutôt comme un choix délibéré de ne pas prioriser le mémoire et de le réaliser à moindre coût. Cette approche « paresseuse » ou minimaliste du mémoire n'est pas nouvelle et, ici, l'IA ne serait qu'un moyen supplémentaire et plus efficient pour y parvenir (Owen, 2026). Un deuxième élément est le manque de temps (généralement invoqué dans la plupart, sinon tous les mémoires). Un troisième, plus délicat, touche peut-être à l'estime personnelle des étudiants et à la confiance qu'ils osent accorder en leurs propres capacités.

Il faut ajouter à ceci que bon nombre de discours banalisent les usages de ces outils (« de toute façon, tout le monde utilise l'IA »), qu'il s'agisse d'autres étudiants, de maîtres de stage, voire d'encadrants. Certains récits quasi-héroïques d'étudiants pourraient aussi contribuer à soutenir les usages de l'IA (« j'ai fait tout mon mémoire avec ChatGPT et j'ai eu 17 »). A contrario, le manque de guidance institutionnelle peut laisser planer une grande incertitude sur ce qui est autorisé, admis, toléré, déconseillé et interdit. Un point fondamental ici est que tous les membres des jurys ne partagent pas la même lecture. Les étudiants doivent ainsi composer avec des influences très variées, mais dont on peut supposer qu'une partie d'entre elles soit plutôt encline à les pousser à user de l'IA pour réaliser leur mémoire. Les seules mises en garde qui existent sont probablement des tentatives formelles (une charte institutionnelle interdisant certains usages spécifiques, sans clairement expliciter pourquoi ils sont interdits, ou risqués ; charte que les étudiants n'ont peut-être même pas lu). Ainsi, les étudiants peuvent être leurrés à penser qu'il leur suffit de nier les usages qu'ils ont effectivement faits de l'IA pour s'en sortir (nous revenons ici à un point soulevé précédemment).

Le constat est ici sans appel : au-delà des sciences sociales, les perspectives critiques sur l'IA apparaissent portées par peu de voix et sont noyées derrière des discours techno-optimistes qui en vantent les mérites et le caractère inévitable. Pour un étudiant, ne pas utiliser l'IA pourrait ainsi devenir un symbole de résistance, voire de non-conformisme, qui le distinguerait de ses pairs. Ajoutons que se multiplient également des discours prescriptifs, peut-être tout aussi dommageables, selon lesquels il existerait de « bons » et de « mauvais » usages de l'IA. Les étudiants s'en inspirent peut-être pour réaliser leur mémoire, en s'assurant de se limiter à ces usages « bons », sans aucune garantie qu'ils ne créent pas de problèmes dans leur mémoire en fin de compte. Par exemple, un étudiant pourrait de manière très diligente vérifier manuellement toutes les références que l'IA lui suggérerait pour établir une liste de références tout à fait valide (se convaincant ainsi d'être dans le bon), tout en faisant l'économie de les lire et en les mobilisant de manière maladroite. Ainsi, ces discours non-institutionnels prescrivant aux étudiants de bonnes manières d'utiliser l'IA pour les assister dans leur mémoire ne garantissent en rien un résultat de qualité, mais induisent à tort un sentiment de confiance chez l'étudiant envers « son » travail. Notons qu'il n'est pas non plus impossible que certains étudiants demandent à une IA de leur expliquer en quoi ils pourraient y avoir

recours pour leur mémoire, ce qui aboutit immédiatement à une prescription forte, acritique, et non discutée avec leur promoteur (cfr. point précédent). Ainsi, l'usage de l'IA est généralement encouragé et s'invite comme une pratique par défaut, plutôt que d'être examiné de manière critique par les étudiants (et ce dans une Faculté prisée pour ce sens critique qu'elle leur enseigne !)

L'envers du décor

Parce qu'ils sont sur la scène et pas dans les coulisses, les étudiants ne pondèrent probablement pas un élément capital du problème : les heures passées par les promoteurs et les lecteurs à relire des travaux dont il est évident qu'ils n'ont pas été produits par les étudiants et la frustration générée par cet exercice. Il est maintenant bien admis que savoir qu'un contenu (texte, vidéo, photo, musique...) a été produit par une IA altère négativement le regard de celui qui le consomme (voir par ex. Bellaïche et al., 2023). Ceci n'a peut-être pas grande importance pour certains éléments de la vie étudiante, tels que les mails qu'ils envoient, par exemple (et encore !) Ca en a en revanche beaucoup plus pour le mémoire, qui est défini comme un exercice *personnel*. Nous en arrivons donc à un risque systémique : que l'accumulation de travaux générés par l'IA entraîne des effets négatifs non seulement sur les étudiants, mais aussi sur les promoteurs et les lecteurs.

Le métier d'enseignant et de chercheur repose généralement sur une vocation forte ; celle de former des étudiants et de les soutenir dans le développement de leurs apprentissages. Évaluer un travail généré par une IA ne permet pas l'accomplissement de cette vocation ; en réalité, cela ne relève même pas du travail attendu d'un professeur. La multiplication de ce type de productions pourrait susciter fatigue, épuisement, perte de sens, et désengagement (et cela a sans doute déjà commencé). Dans un scénario où l'étudiant collabore presque exclusivement avec son IA, le rôle du promoteur se retrouve entièrement réduit à répéter encore et encore les mêmes critiques, pour qu'elles ne soient pas entendues, sans plus jamais voir la valeur ajoutée de son rôle. Les promoteurs pourraient ainsi s'engouffrer dans une version beaucoup plus cynique de la supervision, voire jouer aussi le jeu de la délégation de leur rôle à une IA (en lui demandant d'évaluer le mémoire à leur place).

Un tel scénario renforcerait le gouffre entre, d'une part, un étudiant désinvesti confiant la rédaction de son mémoire à une IA, et, d'autre part, un enseignant désengagé n'accordant plus d'importance au suivi des mémorants dont il a pourtant la responsabilité. Tant l'étudiant que son promoteur sort perdant de ce cercle vicieux. L'étudiant n'apprend plus ; le promoteur n'encadre plus ; le mémoire, en tant que production scientifique personnelle, disparaît entièrement. Il devient un exercice purement factice duquel les deux parties se désinvestissent complètement. Faut-il ici préciser, dans une Faculté de Sciences Sociales, que tant le corps académique que les étudiants devraient très logiquement s'élever contre un tel scénario ?

Des responsabilités partagées

Il serait erroné et bien trop facile d'imputer entièrement la responsabilité de la dégradation de la qualité des mémoires aux étudiants eux-mêmes. Nous venons de le dire, les pressions à l'usage sont fortes, et les discours « pro-IA » sont dominants. Mais il faut aussi souligner que le mémoire est un exercice difficile ; que les technologies sont jeunes et que leurs risques sont méconnus ; que les politiques institutionnelles sont loin d'être claires ; et que les promoteurs et lecteurs, supposément experts, sont eux aussi en plein apprentissage de ces questions. Prenons ainsi le cas concret suivant : une mémorante interrogée pendant sa défense sur l'usage d'un concept particulier nous répond : « *ah, ce terme-là, je ne sais pas vraiment ce que ça veut dire, c'est Claude qui me l'a suggéré* ». Cette réponse naïve et déconcertante montre bien que les étudiants n'ont pas toujours conscience de ce qu'ils doivent, peuvent, et devraient faire. Ils vont parfois jusqu'à oublier que la responsabilité du contenu de leur mémoire et de leur défense leur incombe.

Il faut donc ici (ré)insister sur le rôle indispensable du promoteur, acteur indispensable dans la régulation des usages de l'IA par les étudiants. En effet, tout comme nous avons déjà souligné le risque que l'IA détourne l'étudiant d'une relation de confiance avec son promoteur, nous devons aussi relever que l'IA pourrait rapidement faire oublier au promoteur qu'il doit travailler avec, et pas contre, l'étudiant qu'il encadre. La difficulté tient ici au fait, qui commence à être bien documenté (Dorigoni & Giardino, 2025), que découvrir qu'un contenu a été produit par une IA peut générer un sentiment proche de celui de la trahison. Ainsi, l'IA menace de placer le promoteur dans une position où l'évaluation, la détection et la confrontation prennent le pas sur le développement, l'accompagnement et la co-construction. À ce titre, il faut rappeler qu'il en va de la responsabilité de chaque promoteur de sensibiliser les étudiants qu'il encadre et de leur offrir une guidance claire, par exemple en les mettant en garde contre le danger d'une course à la productivité au détriment de la qualité (Messerli & Crockett, 2026). En l'absence d'un cadre qui inviterait les étudiants à être critiques sur les usages qu'ils font de l'IA, il est peu probable, au vu des éléments mentionnés précédemment, qu'ils se l'imposent d'eux-mêmes. Dans cette perspective, il est fondamental que les promoteurs effectuent eux aussi une montée en compétences pour comprendre ces IA et leurs effets délétères, de manière à adapter leurs pratiques d'encadrement en conséquence et à protéger les étudiants de ces effets.

Dans ce tableau, notre manière de concevoir l'IA doit radicalement se transformer. Les discours dominants ne cessent de placer l'étudiant comme un « *bénéficiaire* » de l'IA. La rhétorique commerciale des firmes d'IA, reprise en large partie par le monde professionnel, ne fait que marteler tous les bénéfices attendus de l'IA pour les étudiants (Guest et al., 2026). Les étudiants eux-mêmes renforcent, en partie, l'idée que certains usages doivent être adoptés. Même les encadrants partent souvent du postulat que l'IA

est un avantage énorme dont bénéficient aujourd'hui les étudiants pour faciliter leur réussite scolaire. Ce que nous proposons ici, c'est de considérer que les étudiants (mais aussi les promoteurs) sont en réalité bien plus adéquatement décrits comme des « *victimes* » des IA. Personne ne les informe réellement des risques qu'ils subissent en plaçant leur confiance dans ces modèles ; risques pour la qualité de leur production scientifique, pour leur réussite, pour leurs compétences, et pour leur développement personnel. Alors qu'ils pensent peut-être avoir un usage légitime et responsable de l'IA, les étudiants ne réalisent pas qu'ils franchissent très rapidement une ligne rouge dont il est difficile de revenir ; d'une part, parce que l'on s'habitue très vite à travailler avec l'IA, au point d'en devenir dépendant (Izak et al., 2025) ; d'autre part, parce qu'il ne faut pas longtemps avant qu'une tentative prudente de « corriger l'orthographe » d'un paragraphe se transforme en une reformulation complète du sens et des idées dudit paragraphe. Ainsi, des mesures doivent être prises non pas pour « accompagner » les étudiants dans leurs usages de l'IA, mais pour les protéger des dérives (loin d'être anecdotiques, comme nous entendons le démontrer ici) de ces systèmes.

Perspectives

Ce tableau, principalement basé sur nos toutes récentes observations personnelles, est très certainement incomplet. Les premières contributions critiques sur l'usage de l'IA en contexte éducationnel permettent toutefois de le compléter : l'IA réduit les échanges interpersonnels et produit de l'isolement, empêche le développement de nouvelles connaissances, réduit la capacité des étudiants à distinguer le faux du vrai, crée une forte dépendance envers ces modèles, gomme l'importance de certains éléments contextuels, et empêche les étudiants de développer leur esprit critique (Izak et al., 2025). Les travaux sur « *l'Average Intelligence* » soutiennent que l'IA serait l'incarnation de « l'étudiant moyen » ; elle agirait comme un assistant normatif pour produire un niveau de performance toujours moyen, conformiste, juste suffisant pour réussir ; et ce au détriment de la créativité intellectuelle et de l'expression personnelle (Owen, 2026). Ajoutons à ceci les discussions plus qu'alarmantes sur le principe de « *dette cognitive* » : à chaque fois que nous recourons à une IA, nous échouons à exercer notre esprit critique, et remplaçons notre faculté de penser de manière indépendante par une dépendance accrue à un modèle IA (Kosmyna et al., 2025). Autrement dit, à force de se décharger de tâches intellectuelles sur l'IA, nous perdons progressivement nos facultés mémorielles, cognitives, réflexives et critiques : nous apprenons à nos cerveaux à ne plus apprendre (Purser, 2025). Or, l'Université se définit précisément comme un lieu d'apprentissage.

Dans ce contexte, nous affirmons qu'une posture critique sur l'IA n'est pas seulement une option, mais une *nécessité*. La dégradation de la qualité des mémoires et la vitesse à laquelle elle semble s'opérer est un vrai point d'attention. Les effets négatifs que cela produit sur l'apprentissage des étudiants et sur les dynamiques entre étudiants et corps professoral le sont encore plus. Mais comment tirer profit de ces constats pour restaurer

de la cohérence, de la qualité, et du sens dans l'exercice du mémoire ? Quelles solutions peuvent réellement être envisagées ? En partant du principe que le mémoire, entendu comme un travail scientifique personnel d'approfondissement d'un objet de recherche, reste un exercice académique incontournable dans le parcours des étudiants, nous en voyons deux. La première est simple, mais naïve ; la seconde est complexe, mais prometteuse.

Une première option consisterait à travailler sur une meilleure régulation des usages de l'IA, en clarifiant les usages autorisés et les usages non autorisés. Ainsi, en réduisant le flou qui plane sur les IA, il serait possible responsabiliser à la fois les étudiants et les promoteurs et à éviter les dérives identifiées plus haut. C'est une voie qui peut paraître évidente, tellement elle est entendue aujourd'hui : en encourageant un usage « responsable et réfléchi » des IA, il serait possible de dégager leur plein « potentiel pédagogique » et d'atteindre une collaboration homme-machine harmonieuse et vertueuse (Manolchev & Cherrington, 2026). Cette lecture pose, à notre sens, trois problèmes. Le premier, c'est que la règle ne réduit pas l'incertitude, mais qu'elle l'amplifie ; en multipliant les dispositifs formels, le risque est de créer de nouvelles zones d'incertitude autour des usages permis et interdits, que promoteurs comme étudiants pourraient exploiter (Crozier & Friedberg, 1977). Ainsi, autoriser formellement l'usage des IA pour « de la reformulation syntaxique » ne résoudrait à peu près aucun des problèmes identifiés plus haut. Une deuxième limite, c'est qu'il est illusoire de penser que les seules cartes de la régulation et la responsabilisation seront suffisantes ; elles n'empêchent en rien les comportements opportunistes, que ce soit des étudiants ou du corps professoral. Enfin, une difficulté inhérente à cette option est que les promoteurs ne s'entendent généralement pas entre eux sur les usages permis de l'IA dans le travail scientifique et adoptent eux-mêmes des attitudes et pratiques très différenciées⁵ ; ce qui amène à douter de la possibilité de dégager collégialement un modèle qui ferait l'unanimité. De notre point de vue, il est illusoire de penser que les problèmes identifiés ici pourraient être résolus en « balisant mieux » les usages de l'IA, en prescrivant un *modus operandi* qui devrait être suivi par les étudiants, sans que ces derniers n'en comprennent nécessairement le sens. Cette lecture n'est pas que la nôtre ; plusieurs contributions commencent à s'élever contre l'adoption acritique de l'IA dans les universités, et l'idée reçue que les étudiants « doivent » forcément apprendre à travailler avec l'IA (Walraven, 2025).

Une deuxième option consiste plutôt à repartir du mémoire pour ce qu'il est : un travail personnel, qui par définition ne peut et ne doit *aucunement* être délégué à une IA. Il s'agit ici de tirer les conclusions évidentes des points qui précèdent : le recours à l'IA est antagoniste avec la réalisation d'un mémoire de fin d'études ; et les étudiants doivent être avertis et protégés des risques et des dangers que présentent ces technologies. Le motto

⁵ Voir à ce sujet l'enquête menée au sein du personnel enseignant de l'ULiège (Verpoorten et al., 2025), qui illustre bien certaines contradictions.

à suivre pourrait s'inscrire dans le résumé qu'en fournit Walraven (2025) ; résistons à l'intrusion de l'IA dans nos logiciels ; bannissons l'usage de l'IA dans les cours ; cessons de normaliser l'IA ; défendons notre liberté académique ; et soutenons le développement d'une pensée critique envers l'IA. De plus en plus de voix parviennent du reste à un constat similaire, celui d'une nécessité pour les Universités de s'élever contre la banalisation des IA, qui érodent la curiosité scientifique et le sens critique (par ex. Guest et al., 2026 ; Purser, 2025). Ces voix soulignent que l'usage de l'IA est loin d'être un acte neutre ; en utilisant l'IA, l'étudiant mobilise une technologie socialement construite (par une industrie technologique prédatrice qui lui échappe) et empreinte d'une idéologie forte (l'IA définissant ce qui est vrai et ce qui est important) (Lindgren, 2023). Or, nous pensons que les étudiants en formation ne sont généralement pas à même de prendre la mesure des implications dommageables que son usage peut avoir sur leur travail, leur apprentissage, et eux-mêmes.

Ainsi, nous invitons Universités, promoteurs, lecteurs et étudiants à œuvrer ensemble pour se défendre contre l'intrusion de l'IA dans les mémoires⁶ et, plus globalement, dans les apprentissages. Le travail à fournir pour « réenchanter les mémoires » doit être collectif. Il passe par une ouverture plus nette des débats entre enseignants, par la restauration d'une relation de confiance et de transparence entre le promoteur et ses étudiants, et par la recreation de sens autour de l'exercice du mémoire comme un travail scientifique fondamental et d'une grande richesse. Il implique ainsi une philosophie d'encadrement centrée sur l'étudiant, qui doit se montrer suffisamment qualitative et inspirante que pour permettre aux étudiants de s'impliquer pleinement, et en confiance, dans l'exercice. Tout le monde sortirait gagnant d'un tel projet. Pour l'étudiant, ce serait une manière de vivre à nouveau un processus d'apprentissage engageant et juste, au-travers duquel il pourrait s'épanouir et développer des compétences de plus en plus précieuses sur le marché du travail. Pour le corps professoral, il s'agirait d'une manière de (re)trouver du sens, de défendre la valeur du travail scientifique, et de réaffirmer la pertinence du regard académique pour examiner de manière critique ces transformations contemporaines du monde. Pour l'Université, il en va de la valeur de ses diplômés, de la qualité de ses enseignements, et peut-être même de sa survie (Purser, 2025).

⁶ Le présent propos porte sur les mémoires de fin d'études en sciences sociales. Nous ne nions pas que l'IA puisse avoir de précieux usages dans d'autres contextes.

Références

- Bellaiche, L., Shahi, R., Turpin, M. H., Ragnhildstveit, A., Sprockett, S., Barr, N., ... & Seli, P. (2023). Humans versus AI: whether and why we prefer human-created compared to AI-created artwork. *Cognitive research: principles and implications*, 8(1), 42.
- Bommasani, R., Hudson, D. A., Adeli, E., Altman, R., Arora, S., von Arx, S., ... & Liang, P. (2021). On the opportunities and risks of foundation models. *arXiv preprint arXiv:2108.07258*.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système.
- Delgoffe, B. (2024). Réformer l'institution judiciaire par le bas : études de cas dans deux tribunaux de police en Belgique. *Sociologies Pratiques*, 49, 139-142.
- Dorigoni, A., & Giardino, P. L. (2025). The illusion of empathy: evaluating AI-generated outputs in moments that matter. *Frontiers in Psychology*, 16, 1568911.
- Gérard, J., & Godard, M. (2026). Comment ré-enchanter le travail après une rupture professionnelle ? In M. Zune, J. Morrisette, ... J. Rapin, *(Ré)apprendre à travailler après une rupture de trajectoire professionnelle* (Octarès). Toulouse, France: Octarès.
- Guest, O., Suarez, M., Müller, B., van Meerkerk, E., Beverborg, A. O. G., de Haan, R., ... & van Rooij, I. (2026). Against the Uncritical Adoption of 'AI' Technologies in Academia.
- Izak, M., Barros, A., Prasad, A., & Śliwa, M. (2025). Generative artificial intelligence and learning: At the dawn of Idiocracy?. *Management Learning*, 56(3), 407-415.
- Jemine, G., & Blaise, M. (2025). Orchestrating public reforms through joint organizations: the case of a new remuneration policy in Belgian healthcare. *Public Management Review*, 27(11), 2718-2737.
- Jemine, G., & Guillaume, K. (2022). Lifting the veil on HRIS adoption: the role of vendors and consultants in the diffusion of HR innovations. *Information Technology & People*, 35(7), 2418-2440.
- Jemine, G., & Roche, F. (2026). The Mirages of Strategic Workforce Planning: A Critical Inquiry Into an Elusive HR Process. *Human Resource Management Journal*.
- 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, 206.
- Lindgren, S. (2023). Introducing critical studies of artificial intelligence. In *Handbook of critical studies of artificial intelligence* (pp. 1-19). Edward Elgar Publishing.

Manolchev, C., & Cherrington, R. (2026). 'Educating with the machine': The microfoundations of working with artificial intelligence in management education. *Management Learning*, 13505076261462919.

Mansvelt, V. (2018). Négocier la flexibilité du temps de travail en Belgique: proposition d'un regard socio-politique. *Sociologies pratiques*, 37(2), 143-144.

Massaro, M. (2023). Le réseau des projets LegalTechs en Belgique. Entre innovations techniques et avocats-entrepreneurs du droit. *Sociologies Pratiques*, 46(1), 99-102.

Messeri, L., & Crockett, M. J. (2026). The uncritical adoption of AI in science is alarming—we urgently need guard rails. *Nature*, 653(8115), 675-676.

Owen, J. T. (2026). A case study: rethinking "Average Intelligence" and the artificiality of AI in academia. *AI & Society*, 1-12.

Purser, R. (2025). AI is Destroying the University and Learning Itself. *Current Affairs*, available at: <https://www.currentaffairs.org/news/ai-is-destroying-the-university-and-learning-itself>

Spinellis, D. (2025). False authorship: an explorative case study around an AI-generated article published under my name. *Research Integrity and Peer Review*, 10(1), 8.

Verpoorten a, D., Delfosse a, C., Doppagne b, V., & Schoenaers c, F. (2025). Perceptions de l'IA à l'université: une enquête sur les outils, pratiques et postures pédagogiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 22(1), 1-23.

Walraven, J. (2025). Belgian AI scientists resist the use of AI in academia. Available at: <https://apache.be/2025/10/24/belgian-ai-scientists-resist-use-ai-academia>

Wuidar, S., & Flandrin, P. (2022). Digitaliser le notariat, entre évolution de l'identité professionnelle et maintien du monopole. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 77(3).