



**PANTHÉON SORBONNE**  
UNIVERSITÉ PARIS 1



# Diagnostics et propositions

CAHIER PREPARATOIRE

ENSEIGNER A PARIS 1 EN 2026  
ASSISES DE LA PEDAGOGIE

## **Cahier préparatoire aux Assises de la pédagogie 2026**

### **Rappel**

Ces textes constituent une base de travail pour ouvrir et cadrer les discussions des Assises, mais n'ont pas vocation à être "votés", "adoptés" ou "acclamés". Les dispositifs de sondage en ligne visent à jauger de tendances : ils n'ont pas de caractère représentatif ou institutionnel. Ces textes ne sont donc en aucun cas des "décisions", mais un simple état préparatoire de réflexions collectives permettant de ne pas commencer les discussions "à zéro" lors des Assises. Ils pourront être retravaillés ultérieurement en vue d'une éventuelle publication.

## **Table des matières**

D&P-0008 (2A) La médiation critique comme mission première de l'université face à l'intelligence artificielle .....	4
D&P-0016 Vers une pause hivernale continue d'un mois au bénéfice des étudiantes et étudiants .....	7
D&P-0018 Instaurer un Socle élémentaire de formation sur les IA et le numérique (SEFIAN) .....	9
D&P-0012 Garantir l'accessibilité pédagogique et l'égalité des conditions de certification pour les étudiants en situation de handicap .....	11
D&P-0017 Développer une culture pédagogique partagée et structurée à l'Université Paris 1 .....	13
D&P-0020 Le mémoire à l'ère des intelligences artificielles génératives .....	16
D&P-0019 Vers la création d'un Institut Recherche & Enseignement – Données, Numérique, IA (IRENIA) .....	18
D&P-0014 (2A) Évaluer les étudiants à l'ère des intelligences artificielles génératives .....	21
Résumés .....	24



Axe 1 : Rôle de l'université à l'ère de l'IA

# D&P-0008 (2A) LA MEDIATION CRITIQUE COMME MISSION PREMIERE DE L'UNIVERSITE FACE A L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

L'essor rapide des technologies numériques et de l'intelligence artificielle transforme en profondeur l'enseignement supérieur, la recherche, les administrations publiques et les activités économiques. Ces transformations ne relèvent pas seulement d'une évolution technique : elles engagent des enjeux majeurs de libertés académiques, de droits fondamentaux, de souveraineté numérique, de justice sociale, de soutenabilité écologique et de qualité du débat démocratique. Elles affectent directement les conditions de production, de circulation et d'appropriation des savoirs.

Dans ce contexte, l'université ne peut se contenter d'accompagner ou d'absorber ces évolutions. En tant qu'institution publique de formation, de recherche et de transmission critique des connaissances, elle a la responsabilité d'en organiser la compréhension, la mise en discussion et l'évaluation raisonnée. Les analyses issues de la recherche académique comme celles d'autorités publiques indépendantes convergent pour rappeler que l'enseignement supérieur occupe une position singulière : il ne lui revient pas seulement d'utiliser des technologies, mais d'en éclairer les conditions, les effets et les limites.

Les Assises proposent ainsi d'affirmer clairement que, face à l'intelligence artificielle, la mission première de l'université est une mission de médiation critique. Cette orientation signifie que la priorité n'est ni l'accélération technologique, ni l'adaptation immédiate à des logiques de marché, ni la diffusion indifférenciée d'outils numériques, mais la formation d'esprits capables de comprendre les principes de fonctionnement des systèmes d'IA, d'en analyser les effets sociaux, politiques, juridiques, économiques et environnementaux, et d'exercer un jugement autonome, incluant la possibilité d'un usage raisonné comme d'un refus argumenté.

Cette médiation critique engage l'institution collectivement. Elle ne saurait reposer sur la seule responsabilité individuelle des enseignants ou sur une injonction adressée aux étudiants à « bien utiliser » des outils dont la diffusion est devenue structurelle. Elle suppose un cadre partagé, explicite, et assumé **à partir duquel chaque composante pourra proposer en fonction de ses spécificités une organisation, un fonctionnement pratique et des recommandations.**

Dans cette perspective, une hiérarchie claire des fonctions apparaît nécessaire. Former à la compréhension et à l'analyse critique constitue la priorité. Les usages pédagogiques de l'intelligence artificielle peuvent trouver leur place lorsqu'ils sont explicitement inscrits dans une stratégie pédagogique, discutés avec les étudiants et évalués au regard de leurs effets sur l'autonomie intellectuelle, la qualité des apprentissages et l'égalité entre étudiants. Les démarches d'innovation, d'expérimentation ou de partenariat technologique peuvent être encouragées, mais dans des espaces identifiés et sur la base du volontariat, sans généralisation automatique ni remise en cause des exigences académiques communes. L'innovation n'est pas un objectif en soi : elle n'a de légitimité que si elle renforce les capacités critiques et la responsabilité scientifique.

Toute intégration élargie d'outils ou de plateformes d'IA dans les formations appelle par ailleurs une analyse préalable attentive. Celle-ci doit prendre en compte les effets pédagogiques et cognitifs, les enjeux de protection des données personnelles et de conformité aux cadres juridiques applicables, les dépendances économiques et techniques susceptibles d'être créées, ainsi que les impacts environnementaux. Elle doit également interroger la compatibilité de ces outils avec les missions de service public de l'université. Cette exigence de précaution vise d'abord à sécuriser les usages et à protéger les étudiants comme les personnels. Elle implique aussi que la réflexion sur l'IA ne serve en aucun cas de fondement à une intensification des dispositifs de surveillance ou à une suspicion généralisée des pratiques pédagogiques et étudiantes : toute règle relative aux usages doit demeurer explicite, proportionnée et débattue dans les instances compétentes.

Les Assises invitent également à inscrire ces choix dans une perspective de souveraineté numérique et de responsabilité collective. L'examen systématique d'alternatives ouvertes, publiques ou interopérables, la limitation des dépendances structurelles à l'égard de plateformes privées, ainsi que l'intégration des dimensions démocratiques, économiques et écologiques du numérique dans les décisions institutionnelles constituent des orientations structurantes. Une attention particulière doit être portée aux effets différenciés des usages de l'IA sur les étudiantes et étudiants : loin d'être neutres, ces outils peuvent renforcer des inégalités **cognitives**, sociales, économiques ou culturelles et affecter les conditions de réussite.

Enfin, une telle orientation ne peut produire d'effets réels sans conditions de mise en œuvre adaptées. La médiation critique suppose du temps, des espaces de discussion pédagogique, des dispositifs de formation appropriés et une reconnaissance effective du travail des personnels. Elle implique un dialogue continu associant équipes pédagogiques, représentants des personnels et organisations étudiantes, dans le respect des compétences des instances universitaires.

Par cette proposition, les Assises proposent un cap : l'université n'a pas vocation à suivre passivement l'intelligence artificielle, mais à en organiser la compréhension, la mise en débat et l'encadrement réfléchi. Elle en autorise les usages lorsqu'ils sont compatibles avec ses missions fondamentales de service public, de formation critique et de production autonome des savoirs, et les interroge chaque fois que ces missions pourraient être fragilisées.



**Axe 2 : Offre de formation, rythmes de travail, conditions d'apprentissage des étudiants**

# **D&P-0016 VERS UNE PAUSE HIVERNALE CONTINUE D'UN MOIS AU BENEFICE DES ETUDIANTES ET ETUDIANTS**

Depuis plusieurs années, les données disponibles en France comme à l'international convergent : la santé mentale des étudiantes et étudiants s'est dégradée, tendance accentuée à la suite de la crise sanitaire de 2020. Les travaux de l'Observatoire national de la vie étudiante, les retours des services universitaires de santé, ainsi que les analyses internationales, soulignent l'augmentation des troubles anxieux, dépressifs et des situations d'épuisement chez les 18–25 ans. Cette évolution ne relève pas uniquement de facteurs individuels : elle interroge aussi l'organisation collective des conditions d'étude.

Les rythmes universitaires constituent en effet un élément structurant de l'expérience étudiante. Le calendrier, l'enchaînement des semaines d'enseignement, la concentration des évaluations ou des rendus ne sont pas des paramètres neutres. Ils ont des effets cognitifs, sociaux et psychiques mesurables. Or, la période dite « de vacances de fin d'année » est aujourd'hui fréquemment occupée par des révisions intensives, des rendus de travaux ou des examens rapprochés. Pour une partie importante des étudiants, elle ne constitue pas un temps réel de récupération.

Dans ce contexte, les Assises proposent d'ouvrir une réflexion structurée sur l'instauration, chaque année, d'une pause hivernale continue d'environ un mois entre la mi-décembre et la mi-janvier. L'objectif n'est pas d'alléger les exigences académiques, mais de garantir un temps effectivement libéré d'obligations pédagogiques contraignantes — enseignements, examens,

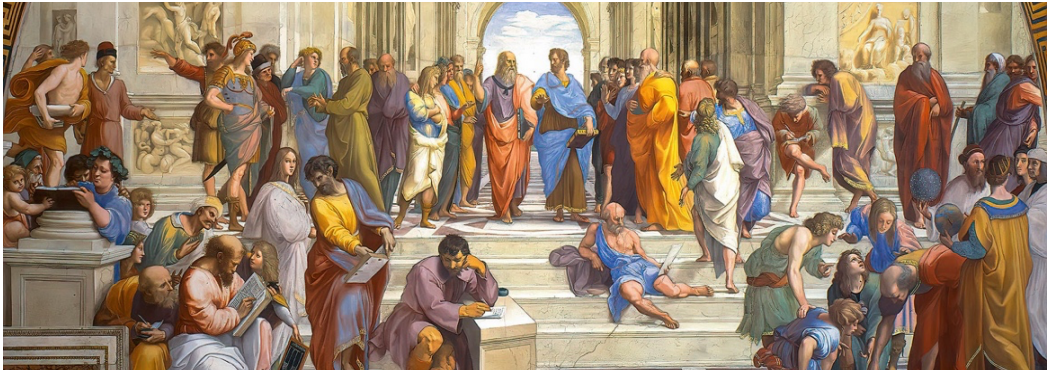
rendus imposés — afin de permettre une récupération cognitive et psychique réelle, une diminution de la charge mentale accumulée en fin de semestre et une amélioration des conditions de réussite, notamment pour les étudiants les plus fragiles.

Cette orientation repose sur plusieurs constats convergents. Les recherches en sciences cognitives montrent que les phases de repos participent à la consolidation des apprentissages et à la restauration des capacités attentionnelles. Sur le plan sanitaire, dans un contexte de progression des troubles anxieux et dépressifs chez les jeunes adultes, une pause hivernale prolongée peut être comprise comme une mesure structurelle de prévention des risques psychosociaux. Sur le plan social enfin, les rythmes intensifs affectent plus fortement les étudiants salariés, précaires, éloignés de leur famille ou en situation de fragilité psychologique ; un temps de pause effectif contribue à rééquilibrer des inégalités liées aux conditions matérielles d'étude.

La mise en œuvre d'une telle évolution suppose naturellement une étude approfondie des contraintes réglementaires, des volumes horaires, des calendriers d'examen et des jurys. Elle implique une concertation avec les composantes, les services administratifs et les représentants étudiants, ainsi qu'une coordination inter-composantes afin d'éviter des distorsions internes. Les ajustements techniques — déplacements de semaines d'enseignement, réorganisation des périodes d'examen ou de jury — relèvent d'une expertise à conduire collectivement. Ils ne doivent cependant pas faire obstacle à la discussion du principe : la soutenabilité des rythmes constitue une condition de qualité des apprentissages.

Plus largement, cette proposition affirme que la question des rythmes ne peut être renvoyée à la seule responsabilité individuelle des étudiants, à leur capacité d'organisation personnelle ou à leur « résilience ». Elle relève d'une responsabilité institutionnelle collective : organiser des conditions d'étude compatibles avec les exigences académiques tout en préservant la santé, la dignité et les capacités d'engagement des personnes.

Par cette orientation, les Assises invitent à considérer le calendrier universitaire comme un levier pédagogique à part entière. Garantir une pause hivernale continue d'un mois constituerait un signal fort en faveur d'une université attentive à la soutenabilité des rythmes, à la prévention des risques psychosociaux et à l'égalité réelle entre étudiantes et étudiants.



Axe 2 : Offre de formation, rythmes de travail, conditions d'apprentissage des étudiants

# D&P-0018 INSTAURER UN SOCLE ELEMENTAIRE DE FORMATION SUR LES IA ET LE NUMERIQUE (SEFIAN)

Les usages des intelligences artificielles génératives se sont diffusés très rapidement dans les pratiques étudiantes, souvent dès le lycée et désormais dès l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ces outils transforment les conditions d'accès aux savoirs, les modalités d'apprentissage, les pratiques d'écriture, de recherche documentaire et, plus largement, les équilibres sur lesquels reposaient jusqu'ici les dispositifs d'évaluation universitaire.

Cette transformation est déjà effective. Elle ne résulte ni d'une décision institutionnelle ni d'un choix pédagogique concerté. En l'absence de formation structurée préalable, les étudiantes et étudiants se trouvent exposés à des usages inégalement maîtrisés, susceptibles d'affecter l'autonomie intellectuelle, la qualité des apprentissages, l'égalité entre pairs et, à terme, la valeur certificative des diplômes. La responsabilité de cette situation ne peut être laissée ni aux seuls enseignants, contraints d'adapter individuellement leurs pratiques, ni aux étudiants eux-mêmes, renvoyés à l'auto-apprentissage.

Dans la continuité de l'orientation affirmée en faveur d'une médiation critique, les Assises proposent d'instaurer un Socle élémentaire de formation sur les IA et le numérique (SEFIAN) destiné à l'ensemble des étudiants entrant en première année de licence. Il s'agit de garantir un niveau minimal partagé de compréhension et de responsabilité dans les usages numériques, indépendamment des disciplines de rattachement. Ce socle ne vise pas à former

des spécialistes de la technologie ; il relève des compétences universitaires fondamentales, au même titre que la méthodologie du travail académique ou l'intégrité scientifique.

Le SEFIAN poursuit plusieurs objectifs complémentaires. Il s'agit d'abord de permettre une compréhension critique des systèmes d'IA générative : principes généraux de fonctionnement, limites, biais, conditions de production des contenus et dépendances techniques. Il s'agit ensuite de former aux enjeux juridiques, déontologiques et disciplinaires liés aux usages numériques, notamment en matière de plagiat, de transparence et de fraude technologique, afin de préserver l'intégrité académique. Le dispositif vise également à prévenir les formes de délégation cognitive intégrale susceptibles d'entraîner une perte de compétences scripturales, argumentatives ou critiques. Enfin, en garantissant un cadre commun explicite, il contribue à réduire les inégalités d'information et d'accès aux outils.

Pour atteindre ces objectifs, le SEFIAN reposerait sur une architecture modulaire et progressive. Un premier volet prendrait la forme d'un module numérique commun obligatoire, accessible via l'environnement numérique de travail, validé par un dispositif d'évaluation adapté. Ce module aborderait notamment le fonctionnement et les limites des IA génératives, les risques et précautions d'usage, l'articulation entre outils d'IA et méthode universitaire, ainsi que les principes d'intégrité académique.

Un second volet relèverait des intégrations disciplinaires contextualisées. Chaque composante serait invitée à prévoir, en première année, des séquences pédagogiques adaptées aux spécificités de ses champs d'enseignement, permettant d'expérimenter concrètement les limites des outils, d'explicitier les attentes académiques propres à la discipline et de clarifier les usages autorisés au regard des objectifs de formation.

Un troisième volet concernerait la formation et l'accompagnement des enseignants. La mise en œuvre du SEFIAN suppose des temps de réflexion et de formation collectifs portant sur les implications pédagogiques et juridiques des IA, sur l'évolution des modalités d'évaluation et sur l'identification de bonnes pratiques disciplinaires.

Une telle démarche appelle une coordination institutionnelle claire, assurée par les services compétents en matière de numérique et de pédagogie, ainsi qu'une concertation avec les composantes et les représentants étudiants. Elle suppose également un financement centralisé, afin que ce socle commun ne se traduise pas par une diminution des moyens propres des formations. Une phase expérimentale pourrait précéder toute généralisation complète, afin d'en ajuster les contenus et les modalités.

Par cette proposition, les Assises affirment que l'université ne peut ignorer la transformation profonde des pratiques étudiantes liée aux intelligences artificielles. Instaurer un Socle élémentaire de formation sur les IA et le numérique constitue une réponse structurante : il s'agit de protéger l'autonomie intellectuelle des étudiants, de préserver la valeur académique des diplômés et d'inscrire les usages technologiques dans un cadre critique cohérent avec les missions de service public de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.



Axe 1 : Rôle de l'université à l'ère de l'IA

# D&P-0012 GARANTIR L'ACCESSIBILITE PEDAGOGIQUE ET L'EGALITE DES CONDITIONS DE CERTIFICATION POUR LES ETUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP

L'égalité d'accès à l'enseignement supérieur constitue un principe fondamental du service public universitaire, affirmé par les textes officiels (loi du 11 février 2005, articles L123-4-2 et L123-1 à 9 du Code de l'éducation, BO n°28 du 11 juillet 2024). La reconnaissance de la situation de handicap ouvre droit à des dispositifs de compensation spécifiques, notamment des aménagements de parcours et d'examens. L'accessibilité pédagogique relève ainsi d'une obligation légale autant que d'une exigence institutionnelle inscrite dans les missions de formation de l'enseignement supérieur.

Cette reconnaissance repose sur une évaluation des besoins de l'ESH par le référent handicap au Relais Handicap . Elle est suivie d'un avis du médecin désigné par la CDAPH au SSE. Un arrêté énumérant les aménagements dont bénéficie l'ESH est ensuite établi.

L'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne déploie plusieurs dispositifs destinés à favoriser la prise en compte du handicap tout en préservant les exigences de formation et la valeur des diplômes : aménagements d'examens, réseau de référents handicap, services

d'accompagnement, parcours PEPS en activités sportives. Ces aménagements visent à compenser les difficultés liées au handicap de l'ESH, sans pour autant diminuer les exigences académiques de fond. Si cette procédure garantit un cadre formel de reconnaissance des besoins, elle repose sur une coordination complexe entre plusieurs acteurs institutionnels. Toutefois, ces aménagements interviennent souvent de manière corrective, une fois l'obstacle constaté. Dans un contexte de diversification des publics et d'attention accrue aux conditions d'apprentissage, la question de l'accessibilité ne peut être pensée uniquement comme une adaptation a posteriori ; elle engage également la conception même des enseignements.

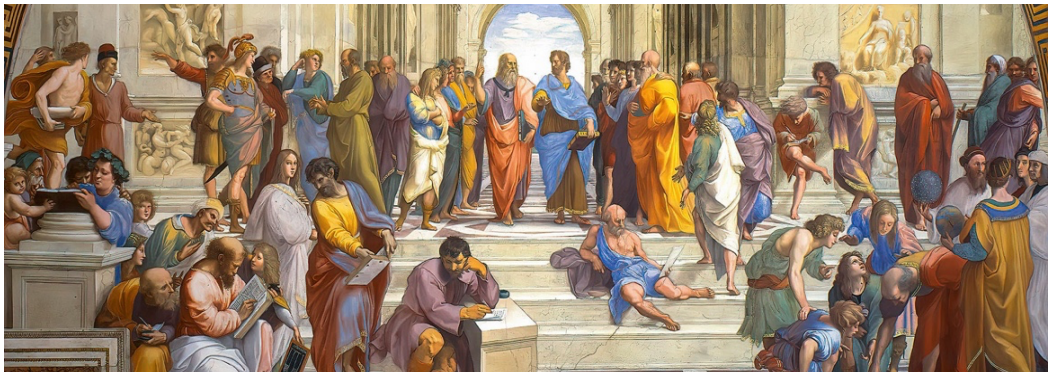
**Garantir l'accessibilité pédagogique ne signifie ni uniformiser les pratiques ni redéfinir les contenus disciplinaires. Il s'agit de veiller à ce que les modalités pédagogiques ne créent pas d'obstacles évitables à l'accès aux savoirs, tout en maintenant pleinement les exigences scientifiques des formations et la valeur nationale des diplômes. L'accessibilité constitue à la fois une obligation légale et une responsabilité institutionnelle.**

Dans le respect du pluralisme disciplinaire et de la liberté pédagogique, les Assises encouragent une réflexion sur la diversification raisonnée des supports et modalités pédagogiques lorsque cela est pertinent : supports écrits et oraux complémentaires, documents de synthèse, explicitation des attendus, clarification des critères d'évaluation. Ces pratiques peuvent s'appuyer sur des approches éprouvées, telles que la pédagogie différenciée ou la pédagogie de projet.

Une distinction essentielle doit être rappelée entre formation et certification. Le processus de formation peut intégrer des adaptations pédagogiques destinées à permettre l'acquisition effective des compétences visées. La certification, en revanche, repose sur des exigences communes et sur l'égalité des conditions d'évaluation, sous réserve des aménagements légalement prévus. Les aménagements d'examen liés au handicap ne constituent ni une faveur ni une réduction des exigences du diplôme ; ils sont une modalité permettant de garantir l'égalité des chances. La valeur du diplôme et l'égalité des conditions de certification demeurent des principes structurants

L'amélioration de l'accessibilité suppose un dialogue renforcé entre équipes pédagogiques et services d'accompagnement, une meilleure circulation de l'information et une connaissance accrue des dispositifs existants. L'échange de pratiques, la formation des équipes et l'accompagnement institutionnel y contribuent sans transférer aux enseignants des missions relevant d'autres compétences professionnelles. L'accessibilité est une responsabilité partagée à l'échelle de l'établissement. « Le handicap est l'affaire de tous ».

Par cette proposition, les Assises réaffirment que l'exigence scientifique, la valeur des diplômes, l'égalité des conditions de certification et l'accessibilité pour les étudiants en situation de handicap constituent des principes indissociables et pleinement garantis.



**Axe 3 : Connaissances et compétences à transmettre, citoyenneté et professionnalisation**

# **D&P-0017 DEVELOPPER UNE CULTURE PEDAGOGIQUE PARTAGEE ET STRUCTUREE A L'UNIVERSITE PARIS 1**

L'université forme des spécialistes disciplinaires et des chercheurs de haut niveau. Pourtant, la formation pédagogique des enseignants-chercheurs demeure largement informelle et repose souvent sur des apprentissages progressifs, acquis « sur le tas », au fil de l'expérience. Cette situation n'est pas propre à Paris 1 ; elle constitue un trait historique de l'enseignement supérieur. Elle devient cependant plus problématique dans un contexte marqué par la diversification des publics, le développement de l'alternance et de la formation continue, l'évolution des attentes étudiantes et la transformation des modalités d'évaluation.

Ces évolutions interrogent les pratiques d'enseignement dans leur conception même. La qualité des formations dépend certes de l'excellence scientifique des contenus, mais elle repose tout autant sur la capacité à concevoir des situations d'apprentissage accessibles, explicites et adaptées à la diversité des étudiants. Réfléchir à la pédagogie ne signifie pas s'adapter à un outil ou répondre à une mode méthodologique ; cela suppose un travail collectif sur les formats de cours, la structuration des apprentissages, la clarté des consignes, la cohérence des évaluations et les objectifs réellement visés.

Les Assises proposent d'affirmer que la qualité pédagogique constitue une dimension centrale des missions de service public de l'université. Le développement des compétences pédagogiques ne peut reposer exclusivement sur des initiatives individuelles ; il relève d'une

responsabilité institutionnelle collective, exercée dans le respect du pluralisme disciplinaire et de la liberté pédagogique.

Dans cette perspective, il apparaît nécessaire d'organiser, au sein des composantes, des temps réguliers de formation et de réflexion consacrés aux pratiques d'enseignement et aux modalités d'évaluation. Une journée annuelle dédiée, organisée hors période d'enseignement, pourrait constituer un cadre adapté. Elle pourrait articuler un temps de formation — incluant des dimensions juridiques, institutionnelles et pédagogiques liées notamment à l'évaluation et aux responsabilités des enseignants — et un temps de réflexion interne à la composante, centré sur l'identification de pratiques adaptées aux spécificités disciplinaires. L'enjeu n'est pas d'uniformiser les approches, mais de structurer un dialogue professionnel durable.

Au-delà de chaque composante, la mise en place d'ateliers inter-composantes permettrait de mutualiser des expériences diversifiées : cours articulant apports théoriques et mises en situation, travaux collectifs, jeux de rôle, projets appliqués, productions étudiantes, dispositifs hybrides ou innovants. Ces espaces offriraient également l'occasion de réfléchir collectivement aux critères d'évaluation — validité, fiabilité, équité — et d'élaborer des outils communs tels que des modèles de consignes explicites, des grilles d'évaluation ou des exemples d'énoncés clairs. Une telle mutualisation renforcerait la cohérence institutionnelle sans réduire la diversité des approches disciplinaires.

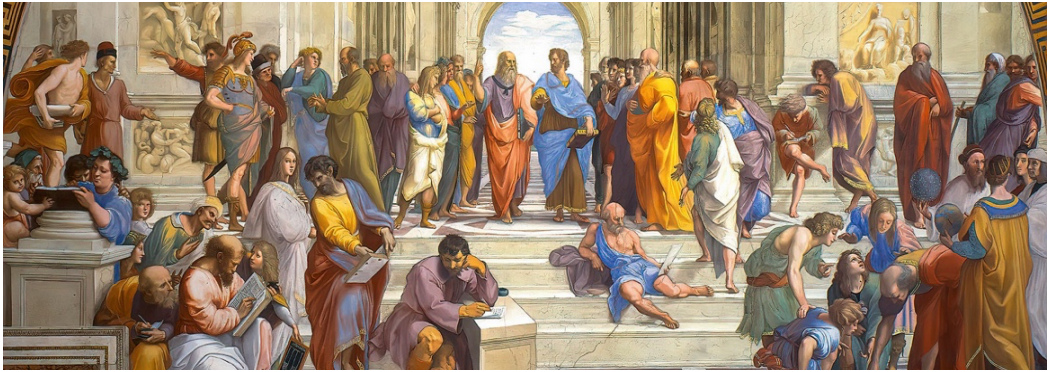
Cette réflexion doit également intégrer la diversité croissante des publics accueillis par l'université, notamment dans le cadre de l'alternance, de la formation continue et des reprises d'études. Les trajectoires étudiantes sont hétérogènes ; certaines s'inscrivent dans des parcours professionnels déjà engagés. Les formations gagneraient à expliciter davantage leurs objectifs en termes de compétences, à reconnaître et mobiliser les expériences professionnelles et sociales des étudiants, à organiser un séquençage des apprentissages tenant compte de la progression effective des compétences et à interroger l'articulation entre périodes en entreprise et périodes universitaires. Cette orientation renforce la pertinence scientifique et professionnelle des formations sans réduire l'université à une logique d'adaptation immédiate aux demandes du marché.

Par ailleurs, une culture pédagogique partagée suppose de penser conjointement pratiques d'enseignement et modalités d'évaluation. Les dispositifs d'apprentissage proposés, les objectifs annoncés et les critères d'évaluation explicités doivent former un ensemble cohérent. Réfléchir à la pédagogie implique nécessairement d'interroger ce qui est réellement mesuré, la manière dont les compétences sont mobilisées et la clarté des attentes adressées aux étudiants.

Enfin, l'engagement pédagogique constitue un investissement professionnel qui mérite d'être reconnu. La participation aux dispositifs de formation et de réflexion, l'expérimentation de nouvelles situations d'apprentissage, la contribution aux échanges inter-composantes ou l'élaboration d'outils partagés doivent faire l'objet d'une valorisation explicite dans les parcours professionnels et dans la communication institutionnelle.

Par cette proposition, les Assises affirment que la transformation pédagogique ne se limite ni à l'ajustement de règlements ni à l'intégration d'outils numériques. Elle suppose un investissement collectif durable dans la réflexion didactique, l'adaptation aux publics adultes et alternants, la diversification des situations d'apprentissage et la cohérence entre enseignement

et évaluation. Développer une culture pédagogique partagée et structurée constitue ainsi un levier essentiel pour renforcer l'exigence scientifique, l'accessibilité des savoirs et la qualité des formations de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.



Axe 4 : Articulation recherche-enseignement et direction des mémoires

# D&P-0020 LE MEMOIRE A L'ERE DES INTELLIGENCES ARTIFICIELLES GENERATIVES

Le mémoire, le rapport de recherche et les productions longues occupent une place centrale dans les formations de licence et de master. Ils constituent un moment privilégié d'articulation entre recherche et enseignement, en engageant les étudiants dans un travail de problématisation, d'enquête scientifique, de construction méthodologique, d'analyse critique et de production d'une contribution personnelle. Le mémoire ne se réduit pas à un document écrit final : il correspond à un processus intellectuel comprenant la délimitation d'un objet, l'élaboration d'une problématique, la mobilisation d'un cadre théorique, l'établissement d'un état de la littérature, la mise en œuvre d'une méthode et la formulation d'une analyse argumentée. À ce titre, il participe pleinement de la mission scientifique de l'université.

La généralisation des intelligences artificielles génératives transforme profondément les conditions matérielles de production des travaux écrits. Il devient possible de produire des textes formellement aboutis sans garantie d'appropriation intellectuelle effective. Cette évolution ne constitue pas seulement un défi technique d'évaluation ou un problème de fraude potentielle ; elle interroge la fonction même du mémoire comme dispositif de formation à la recherche et comme attestation d'autonomie intellectuelle. Elle affecte également l'investissement scientifique et pédagogique considérable que représentent les directions de mémoires pour les enseignants-chercheurs et les laboratoires.

Dans ce contexte, les Assises proposent de réaffirmer le sens du mémoire plutôt que d'en défendre la forme de manière abstraite. Chaque formation comportant un mémoire ou un travail équivalent gagnerait à expliciter formellement les compétences scientifiques,

méthodologiques et réflexives attendues, les critères d'évaluation associés et la fonction précise de ce travail dans le cursus : initiation à la recherche, professionnalisation, contribution scientifique, articulation avec un laboratoire, ou combinaison de ces dimensions. Cette clarification contribue à renforcer la cohérence pédagogique et l'égalité entre étudiants, notamment dans un contexte d'usages intensifs d'outils d'IA.

L'évaluation des mémoires doit également comporter une mise à l'épreuve orale substantielle. La soutenance permet de vérifier l'appropriation personnelle du travail, la maîtrise du raisonnement, la capacité à justifier des choix théoriques et méthodologiques et la compréhension critique des limites du travail réalisé. Elle ne constitue pas seulement un contrôle d'authenticité : elle est un moment de formation à l'argumentation scientifique et au débat académique. La pondération respective du document écrit et de la soutenance peut être adaptée par les équipes diplôme en fonction des spécificités disciplinaires (ex :80% soutenance, 20%mémoire ou même 100% soutenance), à condition de garantir fiabilité, équité et clarté des critères. Dans certains cas, la soutenance pourrait devenir la composante principale de l'évaluation, voire l'élément central, le document écrit prenant alors une fonction de support.

À l'ère des intelligences artificielles génératives, il apparaît également pertinent de valoriser davantage le processus de recherche plutôt que le seul produit final. Sans imposer de modèle unique, les formations peuvent intégrer des points d'étape formalisés, des journaux de recherche, des notes méthodologiques, des discussions collectives intermédiaires, des préparations articulées aux enseignements suivis ou des séminaires d'avancement en lien avec les laboratoires. Le mémoire et sa soutenance peuvent ainsi évoluer vers une forme de « grand oral » appuyé sur des préparations diversifiées, mettant au premier plan la capacité d'argumentation, la mobilisation des connaissances et la cohérence du raisonnement. L'objectif n'est pas d'abandonner l'écriture scientifique, mais de renforcer l'accompagnement, la progression effective des étudiants et l'appropriation personnelle des travaux.

Cette réflexion ne vise pas à imposer un modèle uniforme. Elle affirme des principes communs — explicitation des finalités, mise à l'épreuve du raisonnement, articulation entre recherche et enseignement, prise en compte des usages intensifs d'IA et garantie d'autonomie intellectuelle — dans le respect du pluralisme disciplinaire, de la liberté académique et de la liberté pédagogique des enseignants-chercheurs.

Par cette proposition, les Assises affirment que le mémoire peut demeurer un lieu privilégié de formation à la recherche, d'émancipation intellectuelle et d'articulation vivante entre enseignement et production de savoirs. À l'ère des intelligences artificielles génératives, il ne s'agit ni de renoncer à cet exercice ni de le sanctuariser, mais de le repenser collectivement afin de préserver sa fonction scientifique, sa valeur certificative et sa dimension formatrice, quitte à en faire évoluer les modalités vers un dispositif accordant une place centrale à la soutenance et au raisonnement oral. Cette réflexion constitue un enjeu stratégique pour l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, pour ses laboratoires et pour la crédibilité durable de ses diplômes.



Axe 4 : Articulation recherche-enseignement et direction des mémoires

# D&P-0019 VERS LA CREATION D'UN INSTITUT RECHERCHE & ENSEIGNEMENT – DONNEES, NUMERIQUE, IA (IRENIA)

Les transformations liées aux données, au numérique et aux intelligences artificielles affectent simultanément les contenus scientifiques, les méthodes de recherche, les pratiques pédagogiques, les modalités d'évaluation des étudiants ainsi que l'encadrement des mémoires et des thèses. Elles traversent l'ensemble des disciplines présentes à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, qu'il s'agisse des sciences humaines et sociales, du droit, de l'économie ou des sciences de gestion.

Les recherches portant sur ces questions existent déjà au sein de plusieurs composantes et laboratoires. Elles sont souvent de grande qualité et reconnues dans leurs champs respectifs. Toutefois, elles demeurent dispersées et insuffisamment structurées à l'échelle de l'établissement. L'actualisation scientifique des enseignements repose encore largement sur l'engagement individuel des collègues, sans cadre institutionnel spécifiquement dédié à la mise en visibilité, à la mutualisation et au développement transversal de ces travaux. Par ailleurs, certaines initiatives institutionnelles relatives au numérique et à l'IA ont vu le jour ces dernières années ; elles constituent des ressources précieuses, mais gagneraient à être articulées dans un cadre fédérateur commun.

Dans ce contexte, et alors que le programme Sorb' Rising ouvre une opportunité stratégique pour structurer des axes scientifiques transversaux à forte visibilité nationale et internationale,

les Assises proposent la création d'un Institut Recherche & Enseignement – Données, Numérique, IA (IRENIA).

L'IRENIA aurait vocation à constituer une unité propre d'établissement, inter-composantes, fédérative et adossée aux laboratoires existants. Il ne s'agirait pas de créer une structure concurrente ou substitutive, mais un cadre de coordination et de valorisation transversal. L'Institut fonctionnerait comme un espace commun permettant de structurer, rendre visible et développer l'ensemble des recherches et des initiatives pédagogiques relatives aux données, au numérique et aux intelligences artificielles à Paris 1.

Son organisation reposerait sur quelques principes clairs. D'abord, un adossement aux unités de recherche existantes, dont les prérogatives et équilibres seraient pleinement respectés. Ensuite, une gouvernance collégiale associant représentants des composantes, des laboratoires et des services concernés, afin d'assurer une légitimité collective. L'Institut aurait vocation à solliciter prioritairement des financements dans le cadre du programme Sorb'Rising, tout en pouvant mobiliser d'autres dispositifs internes ou externes compatibles avec ses missions. Il pourrait porter ou co-porter des projets structurants en articulation avec les unités de recherche.

Afin de garantir son caractère véritablement fédératif, le principe du double rattachement serait encouragé : tout enseignant-chercheur ou chercheur pourrait demeurer rattaché à son laboratoire principal tout en rejoignant l'IRENIA. Le rattachement des membres de Paris 1 serait ouvert de droit, sur demande, et des chercheurs extérieurs pourraient être associés après examen collégial. Ce dispositif permettrait à l'Institut de fonctionner comme une structure transversale de coordination, sans remise en cause des appartenances disciplinaires ou des équilibres institutionnels existants.

Les missions de l'IRENIA s'organiseraient autour de quatre axes complémentaires.

Le premier concerne la structuration et le développement de la recherche. Il s'agirait de fédérer et rendre visible l'ensemble des travaux relatifs aux données, au numérique et aux IA, y compris lorsqu'ils ne portent pas directement sur l'enseignement ; d'établir une cartographie dynamique des équipes, projets et publications ; de soutenir le montage de projets structurants (ANR, Europe, Sorb'Rising, partenariats institutionnels) ; et d'organiser un séminaire scientifique transversal permanent. À terme, si la communauté le souhaite, cette dynamique pourrait conduire à une structuration plus ambitieuse.

Le deuxième axe vise l'actualisation scientifique des enseignements. L'IRENIA pourrait soutenir la publication de cours scientifiquement actualisés en format numérique ouvert Paris 1, produire annuellement des « Cahiers Recherche & Enseignement » et organiser un séminaire dédié à la mise en dialogue entre « recherche en train de se faire » et « enseignement en train d'évoluer ». L'enjeu est de renforcer l'articulation entre production scientifique et formation.

Le troisième axe concerne le soutien aux innovations pédagogiques adossées à la recherche. L'Institut pourrait lancer des appels à projets internes, notamment sur les méthodes pédagogiques face aux IA génératives, soutenir des expérimentations intégrant les transformations induites par le numérique et valoriser institutionnellement ces initiatives dans les rapports d'activité et les parcours professionnels.

Enfin, un quatrième axe porterait sur la coordination des initiatives existantes. Les dispositifs institutionnels déjà engagés à Paris 1 en matière d'IA, de numérique ou de données pourraient être reconnus comme associés à l'IRENIA. Sans remettre en cause leur autonomie, l'Institut assurerait leur visibilité commune, leur articulation stratégique et leur inscription dans une cohérence d'établissement. Il aurait ainsi vocation à constituer le cadre fédérateur des actions de l'université dans ce domaine.

Par cette proposition, les Assises affirment que les enjeux liés aux données, au numérique et aux intelligences artificielles ne peuvent être traités de manière fragmentée. La création de l'IRENIA constituerait un levier structurant pour renforcer la visibilité scientifique de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, soutenir l'actualisation de ses enseignements, favoriser les coopérations inter-composantes et inscrire durablement ces transformations dans une stratégie d'établissement cohérente et ambitieuse.



## Axe 5 : Modalités d'évaluation des étudiants

# D&P-0014 (2A) ÉVALUER LES ETUDIANTS A L'ERE DES INTELLIGENCES ARTIFICIELLES GENERATIVES

La généralisation rapide des intelligences artificielles génératives dans les usages étudiants transforme profondément les conditions d'évaluation universitaire. Il est désormais possible, dans de nombreux cas, de produire des travaux écrits de qualité formelle élevée sans que soit garantie une appropriation intellectuelle réelle, une compréhension effective ou une maîtrise personnelle des savoirs mobilisés. Cette évolution ne relève pas d'un phénomène marginal : elle constitue un changement structurel des pratiques étudiantes.

Or l'évaluation occupe une place centrale dans les missions de l'université. Elle remplit une fonction pédagogique, en régulant les apprentissages, et une fonction institutionnelle, en certifiant des acquis dans le cadre de la délivrance des diplômes. La qualité des évaluations — en termes de validité, de fiabilité et d'équité — conditionne directement la crédibilité académique et la reconnaissance sociale des certifications délivrées. En l'absence de cadre clair et partagé à l'ère des IA génératives, l'université s'expose à des risques d'inégalités entre étudiants, d'insécurité normative pour les enseignants et de dévalorisation des diplômes.

Dans la continuité de l'orientation affirmée en faveur d'une médiation critique, les Assises invitent à repenser la politique d'évaluation autour de quelques principes structurants.

Une distinction essentielle doit d'abord être explicitée entre évaluation formative et évaluation certificative. Les évaluations formatives, au service des apprentissages, peuvent intégrer des

usages encadrés des IA lorsque ceux-ci sont explicités, discutés et intégrés à une démarche pédagogique cohérente. Les évaluations certificatives — c'est-à-dire celles qui entrent dans la moyenne générale et conditionnent l'obtention d'un diplôme — ont pour fonction d'attester de manière fiable et équitable les compétences effectivement mobilisées par les étudiants. Cette distinction constitue un repère fondamental sans remettre en cause la liberté académique ni la liberté pédagogique des enseignants.

S'agissant des évaluations certificatives, deux exigences doivent être satisfaites simultanément. La première est une exigence de fiabilité épistémique : il doit être possible d'attester que la performance évaluée correspond à une appropriation personnelle, assumable par l'étudiant, dans des conditions de validité explicites. La seconde est une exigence d'égalité et d'équité : les modalités d'évaluation ne doivent pas dépendre d'inégalités d'accès aux outils numériques, aux compétences techniques ou aux ressources économiques liées aux IA. Toute modalité qui ne permettrait pas de répondre clairement à ces deux exigences appelle une adaptation.

Dans cette perspective, les évaluations certificatives intégrées à la délivrance des diplômes ont vocation à reposer prioritairement sur des dispositifs permettant d'attester directement l'appropriation personnelle des acquis. Les épreuves écrites surveillées sans assistance technologique, les évaluations orales permettant de vérifier compréhension, mémorisation et capacité argumentative, ou plus largement les dispositifs en présence garantissant l'authenticité du travail évalué constituent des modalités particulièrement adaptées à cet objectif.

Les travaux différés réalisés hors présence — de type « travaux à la maison » — n'ont pas, en règle générale, vocation à fonder à eux seuls une notation certificative déterminante pour l'obtention du diplôme. Ils peuvent conserver toute leur place dans une stratégie pédagogique explicitement définie, tenant compte de l'usage possible d'IA et présentée comme telle aux étudiants, notamment dans le cadre de mémoires ou de travaux de recherche accompagnés. L'enjeu n'est pas d'interdire ces formes d'exercice, mais de clarifier leur statut et leur fonction.

La responsabilité d'organiser ce cadre ne peut être laissée à la seule appréciation individuelle des enseignants ni à l'auto-déclaration des étudiants. Elle relève d'une responsabilité institutionnelle collective. Cette responsabilité implique de promouvoir des principes clairs, proportionnés et juridiquement solides, tout en évitant des dispositifs de surveillance intrusifs ou irréalistes. Aucune faute disciplinaire ne peut être caractérisée en l'absence de règles explicites, portées à la connaissance des étudiants. Dans un contexte où l'usage des IA génératives est devenu une pratique sociologiquement ordinaire dans les travaux personnels, la réponse institutionnelle ne peut se limiter à la recherche a posteriori de fautes difficilement caractérisables ; elle suppose une réinvention des modalités d'évaluation elles-mêmes.

À cet égard, certaines exigences — telles que la transmission exhaustive des échanges privés entre un étudiant et une intelligence artificielle — soulèvent des difficultés juridiques, pratiques et épistémiques majeures : atteinte potentielle à la vie privée, impossibilité matérielle de traitement des données, absence de garantie quant à l'authenticité des dialogues fournis, illusion d'un contrôle fondé sur la supposée objectivabilité des interactions homme-machine. Multiplier les dispositifs de suspicion ne constitue ni une solution pédagogique satisfaisante ni une stratégie juridiquement sécurisée.

La priorité consiste plutôt à concevoir des évaluations explicitement pensées pour renforcer les capacités critiques, argumentatives et réflexives des étudiants, limiter la dépendance aux automatismes machiniques et sécuriser les procédures sur le plan juridique. La politique d'évaluation doit ainsi être considérée comme un enjeu central de responsabilité académique, d'égalité sociale et de confiance publique.

Par cette proposition, les Assises affirment que la valeur des diplômes de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne repose sur la crédibilité des évaluations qui les fondent. Adapter les modalités d'évaluation à l'ère des intelligences artificielles génératives ne relève pas d'un ajustement technique ponctuel, mais d'une réflexion stratégique sur les finalités de la certification universitaire. Il s'agit de préserver l'autonomie intellectuelle des étudiants, l'égalité et l'équité des conditions d'évaluation, ainsi que la confiance durable accordée aux diplômes délivrés par l'établissement.

# RESUMES

## AXE 1 : Rôle de l'université à l'ère de l'IA

### Résumé :

D&P-0008(2A) — **“La médiation critique comme mission première”**

Affirmer une doctrine d'établissement : face à l'IA, Paris 1 se donne pour mission prioritaire la médiation critique (formation au jugement, protection des libertés académiques et des droits fondamentaux), et subordonne l'acculturation et l'innovation technologique à cette finalité.

## AXE 2 : Offre de formation, rythmes de travail, conditions d'apprentissage des étudiants

### Résumé :

D&P-0016 — **“Pause hivernale continue d'environ un mois”**

Réformer le calendrier universitaire pour garantir chaque année une vraie coupure d'environ un mois entre mi-décembre et mi-janvier, libérée d'examens et de rendus obligatoires, afin d'améliorer les conditions d'étude (récupération, réussite, égalité).

### Résumé

D&P-0018 — **“SEFIAN : socle élémentaire IA & numérique”**

Mettre en place, pour tous les étudiants entrant en L1, un socle commun minimal de formation au numérique et aux IA (principes, limites, biais, responsabilités), combinant un module transversal, des intégrations disciplinaires et un volet d'accompagnement des enseignants.

### Résumé

D&P-0012(1A) — **“Garantir l'accessibilité pédagogique et l'égalité des conditions de certification pour les étudiants en situation de handicap”**

Adopter une recommandation visant à garantir, dans le respect de la liberté académique et de la valeur des diplômes, l'accessibilité effective des enseignements et l'égalité des conditions de certification pour les étudiants en situation de handicap, en articulant aménagements juridiques existants, réflexion pédagogique et responsabilité institutionnelle.

### **Axe 3 : Connaissances et compétences à transmettre, citoyenneté et professionnalisation**

#### **Résumé**

D&P-0017 — **“Développer une culture pédagogique partagée et structurée”**

Installer durablement une culture professionnelle de la pédagogie à Paris 1 : temps réguliers de formation/réflexion dans les composantes, ateliers inter-composantes de mutualisation des pratiques et meilleure prise en compte des publics adultes/alternants, avec reconnaissance de l'engagement pédagogique.

### **Axe 4 : Articulation recherche-enseignement et direction des mémoires**

#### **Résumé**

D&P-0020 — **“Mémoires à l'ère des IA génératives”**

Repenser le mémoire comme processus de formation à la recherche (et pas seulement un texte final) : expliciter compétences/critères, renforcer la place de l'oral (jusqu'à inversion du poids écrit/oral) et valoriser des dispositifs de suivi (étapes, journal, séminaires), tout en respectant le pluralisme disciplinaire.

#### **Résumé**

D&P-0019 — **“Créer l'IRENIA (Institut Recherche & Enseignement – Données, Numérique, IA)”**

Créer une structure fédérative inter-composantes adossée aux laboratoires pour structurer et rendre visibles les recherches et initiatives pédagogiques sur données/numérique/IA, soutenir le montage de projets (notamment Sorb'Rising) et coordonner les initiatives déjà existantes, avec possibilité de double rattachement des chercheurs.

### **Axe 5 : Modalités d'évaluation des étudiants**

#### **Résumé**

D&P-0014(2A) — **“Évaluer les étudiants à l'ère des IA génératives”**

Fixer un cadre commun d'évaluation distinguant clairement évaluation formative et certificative, et réorienter les évaluations diplômantes vers des modalités garantissant l'appropriation personnelle (notamment en présence/à l'oral), plutôt que vers une logique de traque des usages d'IA.