

Guide pratique

POUR UN USAGE ÉQUITABLE
ET INCLUSIF DE L'INTELLIGENCE
ARTIFICIELLE GÉNÉRATIVE EN
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



Jacob Boivin
École des médias, UQAM

Andréane Sabourin Laflamme
Cégep André-Laurendeau
Université de Sherbrooke

Frédéric Bruneault
Cégep André-Laurendeau
École des médias, UQAM

Janvier 2026

LEN.IA

Laboratoire d'éthique du numérique
et de l'intelligence artificielle

PIM
Pôle interordres
de Montréal



Cégep
André-Laurendeau



Table des matières

INTRODUCTION	4
ÉLÉMENTS DE DÉFINITIONS	6
THÉMATIQUE 1 – ACCESSIBILITÉ	7
1.1 Disparité d'accès, d'usage et de compétences	9
1.2 Ressources institutionnelles et modèles d'IA : un accès à plusieurs vitesses	9
1.3 Formation et littératie numérique	10
1.4 Personnes en situation de handicap	10
RECOMMANDATIONS	12
THÉMATIQUE 2 – QUALITÉ ET OBJECTIVITÉ DE L'INFORMATION	13
2.1 Biais algorithmiques et reproduction des inégalités	15
2.2 Fabulations et fiabilité	16
2.3 Uniformisation des contenus et injustice épistémique	17
RECOMMANDATIONS	18
THÉMATIQUE 3 – PRATIQUES D'ÉVALUATION	19
3.1 Clarté, transparence et balises d'usage	22
3.2 Le « plagiat » : équité et risque de sanctions différenciées	22
3.3 Climat pédagogique : suspicion, biais et méfiance	22
3.4 Outils de correction	23
3.5 Intégrité académique et évaluation	24
RECOMMANDATIONS	25
THÉMATIQUE 4 – ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE	27
4.1 Alignement pédagogique	28
4.2 Délestage cognitif et équité dans le développement des compétences	29
4.3 Protection de la vie privée et consentement éclairé	30
4.4 Compétences socio-émotionnelles et interactions humaines	31
RECOMMANDATIONS	32
BIBLIOGRAPHIE	33

Introduction

L'émergence de l'intelligence artificielle générative (IAg) ainsi que son adoption rapide transforme significativement les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en enseignement supérieur (Murugesan et al., 2023). Cette diffusion s'inscrit dans un contexte marqué par un fort engouement technologique, souvent cadré sous l'angle de l'innovation, de l'efficacité et de la personnalisation des apprentissages. Or, l'enthousiasme pour les possibilités qu'offre l'IAg, parfois qualifié de « hype » (Pedersen, 2022; Bauer et al., 2025), peut favoriser une adoption rapide et parfois peu réfléchie de l'IAg. Bien qu'une littérature abondante mette en lumière les bénéfices potentiels de l'IAg (Henner et al., 2023; Kasneci et al., 2023), notamment sur le plan de l'accessibilité et du soutien pédagogique individualisé (Jabbour et al., 2025), les travaux portant sur ses effets différenciés, ses risques et ses impacts inévitables demeurent plus limités, ce qui rend nécessaire de prendre un pas de recul critique afin de mieux en saisir les effets sociaux, pédagogiques et institutionnels. En effet, bien que l'IAg offre des opportunités pédagogiques inédites, son utilisation suscite d'importantes préoccupations, appelant les établissements d'enseignement à baliser son usage de manière réfléchie, responsable et éthique.

Thématique 1 Accessibilité



Thématique 2 Qualité et objectivité de l'information



Thématique 3 Pratiques d'évaluation



Thématique 4 Encadrement pédagogique



De nombreux enjeux liés à l'intégration massive de l'IAg en enseignement supérieur ont été soulevés, qu'on pense par exemple à la question de l'intégrité académique, aux biais algorithmiques, à la qualité de l'information, à l'impact sur la relation pédagogique, à la vie privée, à la qualité de la formation et l'authenticité des évaluations. Plusieurs de ces enjeux présentent une dimension transversale touchant directement aux questions d'équité et d'inclusion. En effet, les effets de l'IAg ne sont ni neutres, ni uniformément distribués, et bien que certains usages puissent être en mesure de favoriser l'équité et l'inclusion en enseignement supérieur, d'autres peuvent au contraire compromettre les efforts déployés à cet égard. En effet, selon les contextes institutionnels, les ressources disponibles, les compétences numériques, les situations de handicap, les trajectoires sociales ou encore les cadres pédagogiques, l'usage de ces technologies peut d'un côté contribuer à réduire les inégalités préexistantes, mais d'un autre, les accentuer (Bulathwela et al., 2024).

Ce guide pratique examine les différents enjeux liés à l'usage de l'IAg en enseignement supérieur en les abordant spécifiquement sous l'angle des questions d'équité et d'inclusion. Il vise à fournir des repères de manière à appuyer une prise de décision éclairée, dans le but d'éviter que l'intégration de l'IAg ne contribue à renforcer des inégalités existantes ou à en créer de nouvelles. Ce guide pratique s'adresse ainsi aux directions d'établissement, aux directions de programmes, au personnel enseignant ou à tout type d'instance décisionnelle œuvrant dans les milieux collégial et universitaire. Il a pour objectif de servir d'outil de référence pour une intégration équitable et inclusive de l'IAg dans les pratiques pédagogiques en mettant l'accent sur les risques et les angles morts liés aux enjeux d'équité et d'inclusion.

Ce guide propose donc une lecture critique des principales questions liées à l'équité et l'inclusion dans l'usage de l'IAg dans les pratiques pédagogiques en enseignement supérieur. Il présente de manière systématique les différents risques qui peuvent être associés à l'intégration de l'IAg, tout en illustrant, par le biais d'exemples concrets, comment certaines de ces pratiques peuvent produire des effets différenciés ou injustes sur les personnes étudiantes. En ce sens, ce guide vise à outiller les personnes œuvrant dans le milieu de l'enseignement supérieur, afin de pouvoir anticiper les effets sociaux de leurs choix pédagogiques liés aux outils d'IAg, de favoriser des conditions d'apprentissage équitables et inclusives ainsi que de contribuer à un déploiement de l'IAg qui soit cohérent avec les valeurs d'accessibilité, de justice et d'intégrité académique.

Portée et limites du guide

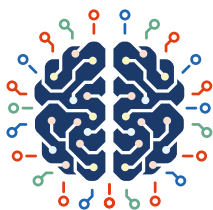
Ce guide adopte volontairement une portée circonscrite. D'abord, il ne vise pas à couvrir les enjeux liés à l'ensemble des systèmes d'IA, mais se concentre exclusivement sur l'IAg. De même, son analyse est limitée au contexte de l'enseignement supérieur et ne s'étend donc pas aux autres niveaux d'enseignement. Par ailleurs, ce document ne traite pas de l'ensemble des usages possibles de l'IAg en enseignement supérieur, mais se limite aux situations d'usage liées aux activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Il n'aborde pas, par exemple, les usages administratifs, institutionnels ou de recherche de l'IAg.

Le guide ne vise pas non plus à couvrir l'ensemble des enjeux associés à l'IAg en enseignement supérieur. Il se concentre spécifiquement sur ceux qui présentent une dimension directe ou indirecte liée à l'équité et à l'inclusion, en laissant de côté d'autres problématiques pourtant importantes, telles que les enjeux environnementaux. L'analyse proposée porte exclusivement sur les impacts de l'IAg sur les personnes étudiantes, sans prétendre couvrir l'ensemble des effets sur la communauté académique au sens large, notamment en ce qui concerne les conditions de travail du personnel enseignant ou les enjeux de gouvernance institutionnelle.

De plus, ce guide traite spécifiquement des risques que l'usage de l'IAg peut faire peser sur l'équité et l'inclusion, plutôt que sur les opportunités qu'elle est parfois susceptible d'offrir à cet égard. L'adoption d'une telle perspective vise à combler un angle mort de la littérature, souvent davantage orientée vers les bénéfices et les promesses de ces technologies en contexte académique. Enfin, ce document ne constitue ni un cadre normatif exhaustif ni un guide pédagogique prescriptif. Il se veut plutôt un outil pratique d'aide à la réflexion, destiné à identifier des situations à risque, à sensibiliser aux inégalités potentielles et à soutenir le développement de pratiques plus justes, en favorisant une démarche réflexive et contextualisée.



Éléments de définitions



IA générative

L'IA générative désigne une catégorie de systèmes d'IA (SIA) capable de produire automatiquement du nouveau contenu (texte, image, son, vidéo, code informatique, etc.) à partir de modèles statistiques entraînés sur de très grands ensembles de données numériques.

Ces systèmes fonctionnent en identifiant des régularités dans les données d'entraînement afin de générer du contenu statistiquement plausible en réponse aux requêtes (prompt) formulées par les personnes utilisatrices en langage naturel.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, l'IAg se distingue par sa capacité à réaliser des opérations cognitives complexes (création de contenu, analyse, synthèse, etc.). Ceci lui confère à la fois un fort potentiel de transformation des pratiques pédagogiques et soulève également d'importants enjeux éthiques, pédagogiques et sociaux.



Équité

L'équité réfère à un sentiment ou une perception de justice par rapport à une situation donnée¹. Ce sentiment ou cette perception peuvent notamment être liés aux désavantages historiques existants entre des groupes. L'équité en enseignement supérieur renvoie au principe selon lequel les politiques, pratiques et dispositifs éducatifs doivent tenir compte des différences de situation, de besoins et de ressources des personnes apprenantes afin d'assurer des conditions d'apprentissage justes. Contrairement à l'égalité formelle, laquelle consiste à offrir les mêmes ressources à tout le monde, l'équité vise à réduire les inégalités structurelles en adaptant les moyens et le soutien aux réalités différenciées des personnes.

En matière d'IAg, l'équité implique notamment de reconnaître que l'accès aux technologies, les compétences numériques, les conditions socioéconomiques et les capacités d'usage ne sont pas uniformément réparties et que certaines décisions institutionnelles peuvent avantager ou désavantager indûment certains groupes de personnes étudiantes.



Inclusion

L'inclusion renvoie à un ensemble de pratiques proactives visant à créer un environnement où toutes les personnes se sentent accueillies, respectées et valorisées, tout en favorisant leur participation et leur sentiment d'appartenance.²

Dans le cas de l'IAg, une approche inclusive implique de veiller à ce que le déploiement de ces technologies en enseignement supérieur ne reproduise ni n'amplifie des formes de discrimination, d'exclusion ou d'invisibilisation, ou qu'il ne contribue pas à en créer de nouvelles. Au contraire, l'IAg doit être utilisée de manière à soutenir l'autonomie, la dignité et la capacité d'agir de l'ensemble des personnes étudiantes.

1 Définition adaptée du lexique EDI de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), <https://edi.uqam.ca/edi101/equite-diversite-inclusion/>.

2 Définition adaptée du lexique EDI de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), <https://edi.uqam.ca/edi101/equite-diversite-inclusion/>.

Thématique 1

Accessibilité

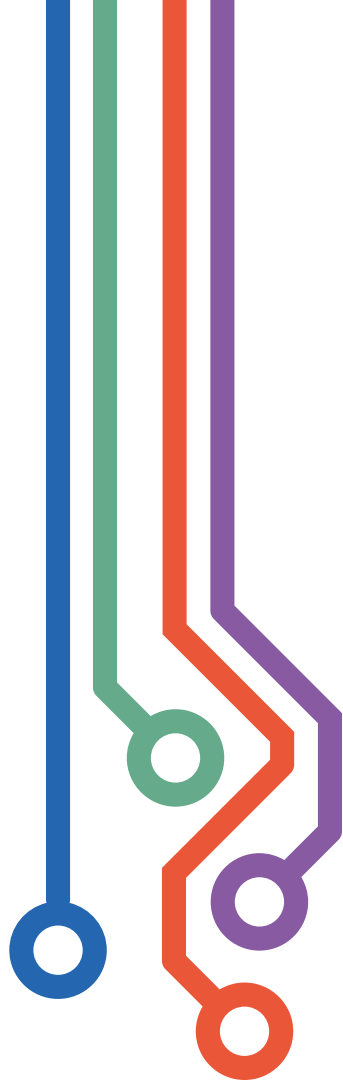
Disparité d'accès, d'usage et de compétences

Ressources institutionnelles et modèles d'IA : un accès à plusieurs vitesses

Formation et littératie numérique

Personnes en situation de handicap





Bien que l'IAg offre de nouvelles opportunités en enseignement supérieur, les conditions d'accès à ces outils peuvent soulever des enjeux en matière d'équité et d'inclusion. Les écarts d'accès aux outils eux-mêmes introduisent d'abord des différences concrètes dans les possibilités d'usage. À cela s'ajoute un accès inégalement distribué à une formation de qualité ainsi que des niveaux de littératie numérique variés, ce qui influence la capacité à tirer profit de ces nouveaux outils. La réalité des personnes en situation de handicap rappelle également que les bénéfices potentiels de l'IAg ne vont pas de soi et demeurent conditionnels. Lorsque son usage tend à s'imposer comme norme implicite ou qu'il se substitue aux ressources humaines et institutionnelles, l'IAg peut favoriser des logiques techno-solutionnistes et techno-capacitistes, compromettant ainsi l'équité et l'inclusivité des environnements d'apprentissage.



1.1

Disparité d'accès, d'usage et de compétences

Les disparités d'accès, d'usage, de compétences et d'intérêt des personnes usagères vis-à-vis des technologies numériques telles que l'IAg peuvent avoir un effet sur la capacité à tirer profit de ces dernières (Collin et al., 2018). Par exemple, l'accès effectif à l'IAg suppose la disponibilité d'équipements adéquats (ordinateurs récents, appareils mobiles performants, etc.), l'accès à une connexion internet stable et rapide et, dans certains cas, à des abonnements payants. Ces conditions ne sont toutefois pas garanties pour l'ensemble des personnes étudiantes. Les inégalités socioéconomiques, les situations de précarité ou les contraintes liées à leur lieu de résidence peuvent en effet limiter l'accès à ces ressources et introduire des écarts significatifs dans les possibilités d'usage (Collin et al., 2018; van de Werfhorst et al., 2022). De plus, le niveau de compétence des personnes utilisatrices risque d'influencer leur capacité à mobiliser l'IAg de façon bénéfique. Il faut noter que cette compétence ne se limite pas aux capacités techniques nécessaires à l'usage des outils d'IAg, mais inclut également la compréhension de son fonctionnement général, de ses limites, des conditions dans lesquelles les résultats peuvent être pertinents ou trompeurs (voir section 3.3) et de ses biais (voir section 2.2).



1.2

Ressources institutionnelles et modèles d'IA : un accès à plusieurs vitesses

La variation dans les ressources dont disposent les individus ou les institutions peut exercer une influence sur les potentiels bénéfiques tirés de l'usage de l'IAg. Par exemple, les modèles d'IAg disponibles sur abonnement payant sont généralement plus efficaces que les modèles gratuits, ce qui risque de conférer un avantage aux personnes étudiantes disposant d'un accès privilégié, notamment en matière de performance et de qualité des productions.

Exemple

Dans deux établissements d'enseignement différents, les personnes étudiantes suivent un cours où l'usage de l'IAg est encouragé. L'université A (bien financée) offre un accès institutionnel gratuit à un modèle payant d'IAg performant et fiable, capable de traiter une grande quantité d'articles scientifiques et de générer des analyses détaillées et comparatives. Dans l'université B (moins bien financée) la communauté académique n'a accès qu'aux modèles gratuits, généralement moins performants, des contraintes d'usage plus importantes, un risque plus élevé de fabulations et des capacités d'analyse réduites.



Risques en matière d'équité et d'inclusivité

Selon les ressources financières des établissements, les conditions technopédagogiques offertes peuvent varier, ce qui peut influencer notamment sur la rapidité d'exécution de certaines tâches et même la performance académique. Ainsi, deux cohortes comparables risquent de ne pas bénéficier des mêmes conditions d'apprentissage ni des mêmes ressources, ce qui peut avoir un effet sur leurs chances de réussite. Ce décalage peut créer une injustice éducative structurelle, dans la mesure où la performance peut être influencée par la disponibilité des outils d'IAg disponibles.



1.3

Formation et littératie numérique

La variation du niveau de littératie numérique des individus peut avoir un impact sur leur capacité à tirer profits des outils d'IAg (Lim & Darvin, 2026). Il est donc pertinent de veiller à ce que les membres de la communauté académique aient accès à une formation de qualité équivalente, de manière à leur permettre de développer une compétence numérique³ et une littératie numérique⁴ suffisantes pour utiliser l'IAg de manière efficace, éclairée et responsable.

Exemple

Deux personnes enseignantes de la même université souhaitent intégrer l'IAg dans leurs pratiques pédagogiques. L'enseignant A bénéficie d'ateliers obligatoires, d'un accompagnement technopédagogique, de ressources pédagogiques adaptées et d'un soutien pour apprendre à utiliser l'IA de manière responsable. L'enseignante B, qui a peu de compétences numériques préalables, n'a accès à aucune formation spécifique sur l'IAg, apprend à l'utiliser et à l'intégrer dans son cours de manière autonome sur son temps personnel, sans soutien institutionnel. L'enseignant A réussit aisément à intégrer l'IAg de façon cohérente, réfléchie et équitable dans ses cours. L'enseignante B, faute de formation adéquate utilise l'IAg ou en encadre l'utilisation de manière qui risque de compromettre l'intégrité académique ou l'authenticité des évaluations.



Risques en matière d'équité et d'inclusivité

En l'absence de formation et d'accompagnement appropriés, les personnes enseignantes peuvent éprouver des difficultés à encadrer adéquatement l'usage de l'IAg dans leurs cours et à prendre en compte les limites de ces outils. Cela peut se traduire par des consignes floues ou des modalités d'évaluation insuffisamment adaptées aux usages réels de l'IAg. De plus, l'inégalité d'accès à la formation des personnes enseignantes peut produire des effets en cascade, en générant à la fois une inégalité dans la charge de travail professionnel et un accès inégal, pour les personnes étudiantes, à un encadrement pédagogique clair et juste.

1.4

Personnes en situation de handicap

L'intégration de l'IAg en enseignement supérieur peut potentiellement jouer un rôle positif pour l'intégration et la réussite des personnes en situation de handicap (PSH). Or, en l'absence d'une attention soutenue portée aux conditions d'utilisation, aux effets concrets du recours à l'IAg en matière d'accommodement et aux besoins spécifiques des PSH, l'intégration de l'IAg risque au contraire de constituer un obstacle supplémentaire pour les PSH. Il est en effet important de prendre en considération la façon dont ces nouveaux outils peuvent répondre à des besoins spécifiques et concrets afin de ne pas compromettre l'accès à des mesures d'accommodement qui soient réellement adaptées et efficaces. La qualité des technologies d'assistance basées sur l'IAg (commandes vocales, transcriptions, etc.) est souvent variable et n'est pas assurée de façon uniforme pour tous les profils de personnes usagères. Par exemple, il est possible que des systèmes de reconnaissance vocale basés sur l'IAg produisent des erreurs d'exécution ou de transcription, ce qui peut, lorsque ces outils sont perçus comme suffisants en soi ou se substituent à des mesures d'accommodement humaines, aggraver les difficultés plutôt que les atténuer. En l'absence d'une évaluation réelle de la pertinence de ces outils dans un contexte donné, ces technologies risquent de générer de la frustration et sont même susceptibles de renforcer certains obstacles à l'apprentissage. Ainsi, le déploiement de l'IAg n'assure pas en lui-même une démocratisation de l'éducation (Bulathwela et al., 2024). Lorsqu'elle est mobilisée comme solution générique, sans évaluation de ses limites ni des conditions de son intégration, l'intégration de l'IAg risque de verser dans une logique de « techno-solutionnisme », qui repose sur l'idée que l'outil technologique constituerait, à lui seul, une réponse adéquate à des problèmes complexes. (Morozov, 2014). Ce type d'approche peut avoir pour effet de modifier notre interprétation des problématiques en éducation de façon à négliger leur complexité et leur dimension psychosociale (Thibaud, 2025). Dans cette optique, le recours systématique à l'IAg pourrait par exemple servir de justification pour la réduction d'autres types de ressources allouées aux PSH.

3 La compétence numérique désigne « un ensemble d'aptitudes relatives à une utilisation efficace, confiante, critique et créative du numérique pour atteindre des objectifs liés à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'inclusion dans la société ou à la participation à celle-ci (CSE & CEST, 2024, p.45)

4 La littératie numérique désigne l'ensemble des connaissances et des savoir-faire qui permettent à un individu ou à une collectivité d'utiliser, d'évaluer, de produire et de partager des technologies et des informations numériques (CSE & CEST, 2024, p.24).

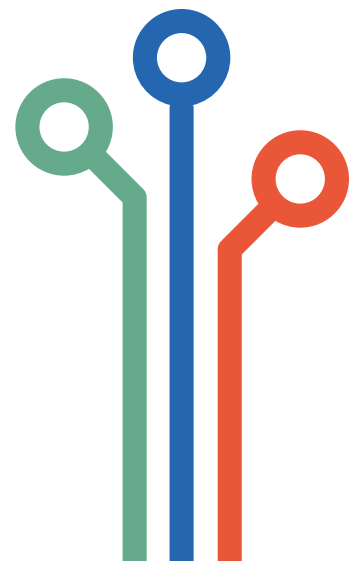
L'intégration systématique de l'IAg comme mesure de soutien aux PSH peut également reconduire une approche de type « techno-capacitiste » (Shew, 2020, 2023). Le capacitisme renvoie à une tendance à considérer les capacités physiques, sensorielles ou intellectuelles des PSH comme inférieures à celles de personnes vivant sans handicap. Dans cette perspective, ce qui s'écarte de la norme associée à « une personne valide » est donc perçu comme un problème à corriger. Le techno-capacitisme renvoie pour sa part à « une rhétorique du handicap qui propose à la fois d'autonomiser les personnes handicapées grâce aux technologies, tout en renforçant en même temps les stéréotypes capacitistes sur le type de corps et d'esprits considérés comme désirables et dignes » (Shew, 2020, p.43, notre traduction). La technologie est alors présentée comme une solution exclusive permettant de remédier au handicap, considéré comme un déficit individuel qui peut être corrigé ou « réparé » par la technologie, au détriment d'une approche centrée sur l'adaptation des environnements d'apprentissage et des pratiques pédagogiques. Ce type d'approche risque de prolonger et même d'accentuer la logique du techno-solutionnisme, tout en contribuant à reproduire un imaginaire collectif réducteur et biaisé à l'égard du handicap. Il est également pertinent de souligner qu'en mobilisant plus fréquemment des outils d'IAg afin de répondre à des besoins spécifiques, les PSH se retrouvent potentiellement plus exposées aux divers risques relatifs à la protection de la vie privée et à la propriété intellectuelle, à la dépendance ou au délestage cognitif qui s'y rapportent.

Exemple

Dans un cours universitaire, un étudiant ayant un TDAH est encouragé à utiliser un assistant d'IA pour structurer ses travaux et gérer son temps. L'outil propose des plans détaillés, des rappels automatisés et de multiples suggestions en continu. Toutefois, la quantité de rétroactions générées et les notifications fréquentes augmentent la charge cognitive de l'étudiant et nuisent à sa concentration. Plutôt que de soutenir l'autorégulation, l'outil devient une source de distraction et de pression supplémentaire. De plus, les échéanciers du cours supposent que l'étudiant maîtrise rapidement ces outils numériques complexes dès le début de la session.

Risques en matière d'équité et d'inclusivité

Bien que l'accès à l'IAg soit présenté comme une mesure de soutien pour les PSH, ces outils risquent au contraire de désavantager ces personnes si les conditions d'usage, les limites des outils et les besoins spécifiques ne sont pas pris en compte. L'outil d'IA, bien qu'il soit mobilisé comme mode d'accommodement visant à garantir une égalité réelle d'accès, de participation et de réussite aux PSH, risque de renforcer les inégalités s'il est déployé sans évaluation empirique de ses effets, sans attention aux obstacles concrets qu'il peut générer pour certains profils d'utilisateurs, et dans une approche qui présume que la technologie constitue, à elle seule, une réponse adéquate aux difficultés rencontrées.



Recommandations

Garantir un accès institutionnel équitable aux outils d'IAg

Assurer aux personnes étudiantes un accès institutionnel à des outils d'IAg de qualité comparable, indépendamment de leur situation socioéconomique.

Assurer un accès équitable aux outils d'IAg à l'échelle du réseau

Déployer des solutions communes portées par le réseau afin d'assurer un accès équitable aux outils d'IAg et de limiter les disparités entre établissements.

Soutenir le développement des compétences numérique et d'une littératie critique et réflexive de l'IAg

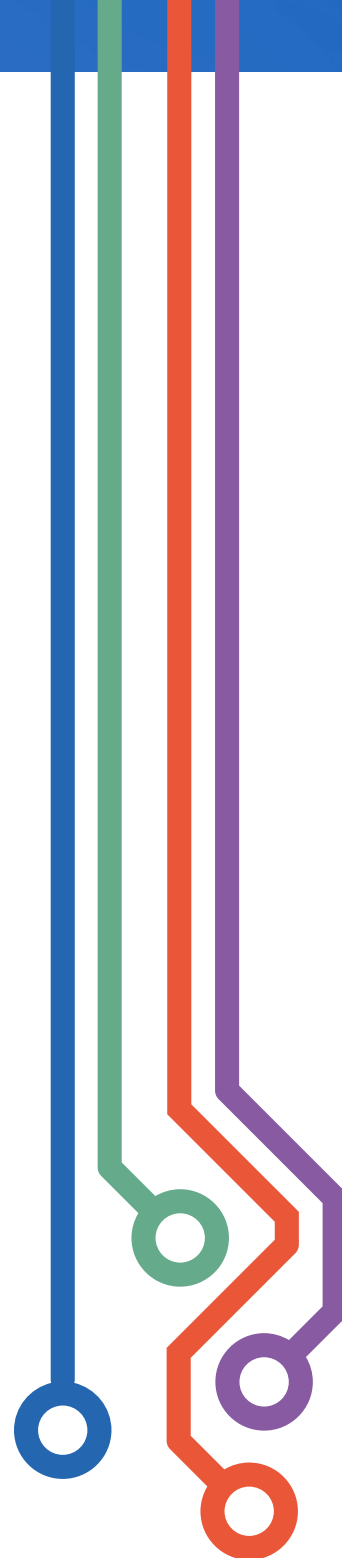
Intégrer une offre de formation de qualité portant à la fois sur l'usage technique de ces outils ainsi que sur leurs limites et leurs enjeux sociaux, cognitifs et éthiques.

Soutenir le personnel enseignant dans l'intégration technopédagogique de l'IAg

Assurer un accompagnement technopédagogique structuré et intégré afin que la qualité de l'intégration ne dépende pas de la formation individuelle autonome du personnel enseignant.

Évaluer concrètement et systématiquement la pertinence et l'efficacité des outils d'IAg pour les PSH

Soumettre les outils d'IAg à des évaluations rigoureuses quant à leur accessibilité et leur utilité réelle afin d'éviter que leur déploiement pédagogique ne verse dans une logique techno-solutionniste ou techno-capacitiste.



Thématique 2

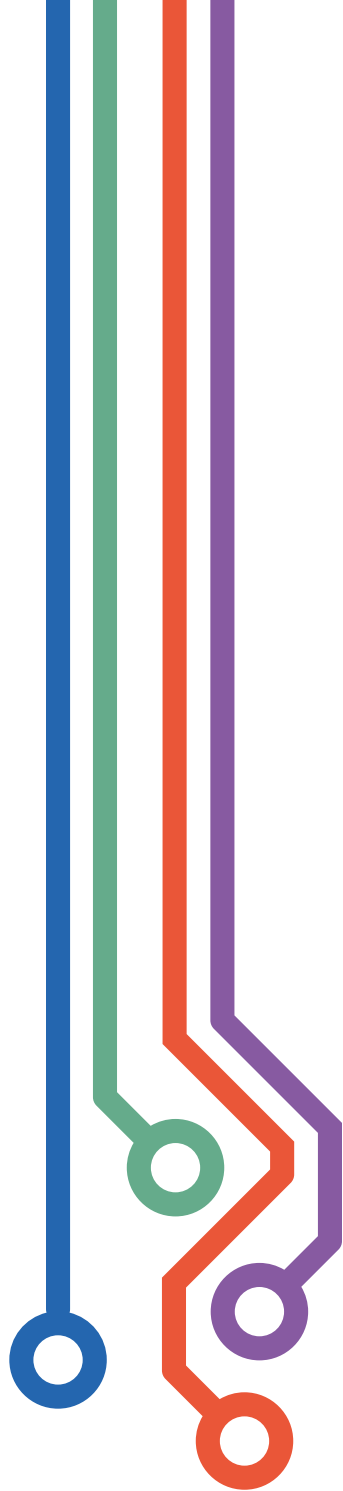
Qualité et objectivité de l'information

Fabulations et fiabilité

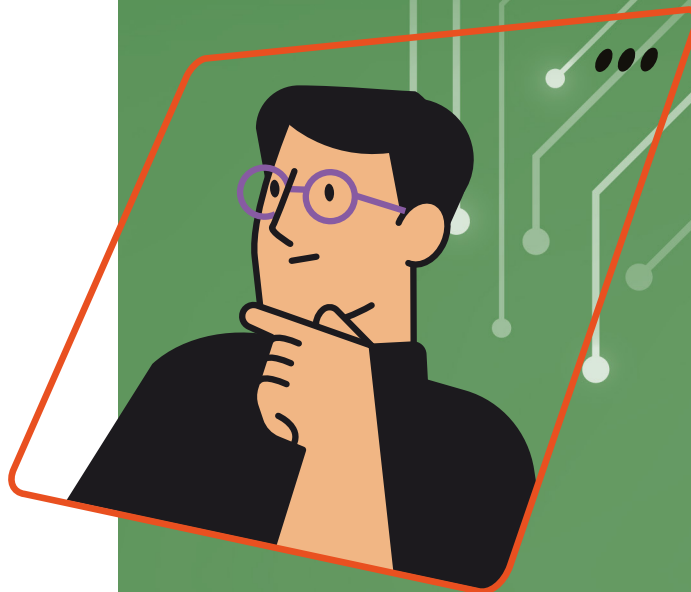
Biais algorithmiques et reproduction des inégalités

Uniformisation des contenus et injustice épistémique





Le recours à l'IAg soulève de sérieux enjeux en matière de qualité et d'objectivité de l'information. D'une part, ce sont des outils sujets au phénomène de fabulation algorithmique, ce qui fragilise la fiabilité du contenu généré et expose les personnes usagères à de la mésinformation⁵. D'autre part, l'entraînement des modèles à partir de bases de données biaisées risque de reproduire des inégalités culturelles, linguistiques et représentationnelles, ce qui peut entraîner l'effacement ou la marginalisation de certaines perspectives. Enfin, le fonctionnement statistique de l'IAg tend vers une uniformisation des contenus, ce qui peut reconduire une dynamique d'injustice épistémique, où des savoirs hétérodoxes tendent à être occultés au profit de certaines postures dominantes.



⁵ La mésinformation désigne une information qui déforme les faits ou est erronée sans but délibéré de manipuler, à la différence de la notion de désinformation, qui désigne une information erronée ou déformant la réalité qui est transmise explicitement dans le but de manipuler, et de la malinformation, qui désigne une information non erronée, mais exagérée et utilisée de manière à manipuler ou à causer un préjudice. Lorsque des systèmes d'IA génèrent des informations erronées, il est donc bien question de mésinformation puisqu'on ne peut pas attribuer aux outils d'IAg une volonté délibérée de fournir des informations erronées ou transformant la réalité dans le but de manipuler.

2.1

Fabulations et fiabilité

Le contenu généré par l'IAg peut parfois contenir des « fabulations », parfois aussi appelées « hallucinations »⁶, c'est-à-dire des résultats erronés qui ne sont pas issus des données d'entraînement et sont fabriqués de toutes pièces, ou encore qui reproduisent les fausses informations qui peuvent s'y trouver (Borji, 2023; Lee, 2023). Les modèles d'IAg sont par ailleurs particulièrement susceptibles de produire ce type de contenu inexact lorsqu'ils doivent traiter des requêtes peu communes ou abondant des sujets pour lesquels les réponses ne sont pas tranchées (Lee, 2023). Ce phénomène est susceptible de renforcer les inégalités existantes, notamment puisque certaines personnes sont plus enclines à accorder une confiance excessive ou aveugle aux résultats générés par l'IAg. La variabilité au niveau de la littératie numérique peut contribuer à induire des réactions inégales face aux fabulations algorithmiques. L'influence néfaste des fabulations peut également être renforcée par le « biais d'automatisation », qui est la tendance à surestimer et à accepter trop facilement la décision de la machine ainsi qu'à affaiblir sa vigilance et son attitude critique face à l'information fournie par celle-ci (Gratton, 2020). Dans ces circonstances, certaines personnes pourraient être plus exposées que d'autres aux effets préjudiciables des fabulations, accentuant ainsi des inégalités liées à la littératie numérique et à la capacité d'évaluation critique de l'information.

Par ailleurs, la tendance généralisée à utiliser un champ lexical anthropomorphisé lorsqu'il est question des modèles d'IA peut contribuer à accentuer la confiance que l'on attribue aux modèles d'IAg. C'est pourquoi il est préférable d'adopter un langage technique pour parler des modèles d'IAg afin d'éviter un tel anthropomorphisme, qui peut être susceptible d'accroître les risques associés à une confiance excessive ou aveugle dans leurs résultats (Bender & Inie, 2016). Par exemple, plutôt que de dire « l'IA générative a compris ma requête et a créé du contenu », il est préférable de dire « l'IA générative a traité ma requête et généré du contenu. » (Gouvernement du Québec, 2024 :14). Il faut également rappeler que le fonctionnement de l'IAg repose sur des mécanismes procéduraux, fondés sur la prédiction probabiliste des mots ou des symboles associés à une requête, et non sur une réelle compréhension du sens de la requête, ce qui permet de limiter les risques de confiance excessive envers ses résultats.

Exemple

Dans un cours, une enseignante exige que les personnes étudiantes rédigent un court texte argumentatif, en se référant à au moins trois articles scientifiques. Deux personnes étudiantes décident d'utiliser un modèle d'IAg pour effectuer leur recherche d'articles. L'étudiante A, qui possède une littératie numérique développée, connaît bien le phénomène de fabulation algorithmique et sait qu'il importe de toujours vérifier l'authenticité des références proposées par l'IAg. L'étudiant B a moins d'expérience avec l'IAg et fait davantage confiance au modèle. L'IA fournit aux deux personnes étudiantes des références. Or, deux des références proposées à l'étudiant B renvoient à des sources inexistantes. Ce type d'erreur, une fabulation bibliographique, est courante dans les modèles actuels d'IAg.



Risques en matière d'équité et d'inclusivité

Si l'étudiant B cite ces références dans son travail sans en vérifier la validité ou l'existence, il risque d'obtenir un mauvais résultat, voire d'échouer, puisque les références mobilisées ne seront pas valides pour les critères de l'exercice. Dans cette situation, l'étudiant B n'a pas les compétences nécessaires pour déceler les fabulations de l'IAg, contrairement à sa collègue, qui comprend le fonctionnement statistique de l'IA et sait et qu'il faut toujours vérifier les sources des références générés. Dans cette situation, on tend à présumer que la compréhension du fonctionnement de l'IA et de ses limites est acquise chez toutes les personnes impliquées, ce qui n'est pas le cas. La différence du niveau de compétence ou de littératie numérique risque de mener à une différence au plan de la performance ou de la réussite. Par conséquent, le résultat risque de relever moins de l'effort déployé, des compétences disciplinaires ou des connaissances des personnes étudiantes que de leur capacité à détecter les erreurs de l'IAg, ce qui peut avoir des effets inéquitables ou tendre à renforcer les inégalités préexistantes.

⁶ Bien que le terme « hallucination » soit communément utilisé, le mot « fabulation » sera privilégié dans ce document. En effet, le terme « hallucination » semble peu approprié pour décrire le comportement des outils d'IAg, puisqu'il désigne un « trouble psychique dans lequel le sujet a la conviction de percevoir, par la vue, l'ouïe ou l'odorat, un objet qui n'existe pas » (Larousse, 2023a). Or, les outils d'IAg ne sont pas doués de la capacité à percevoir des sensations. Le terme « fabulation » désigne, quant à lui, l'« action de présenter comme réels des faits purement imaginaires, de donner une version romanesque des faits » (Larousse, 2023b; CEST à CSE, 2024, p.60).

2.2

Biais algorithmiques et reproduction des inégalités

Le fonctionnement des outils d'IA repose sur leur entraînement à partir de données numériques massives provenant d'internet. Ces dernières sont étiquetées et catégorisées à partir de catégories humaines subjectives et sont aussi susceptibles de reproduire et d'amplifier les biais socio-historiques qui sont présents dans leurs données d'entraînement (Gebru et al., 2018; Crawford, 2020). L'usage de ces outils implique ainsi le risque de reproduire des inégalités ancrées dans ces biais algorithmiques. Les biais présents dans les bases de données peuvent être vecteurs de certaines valeurs, croyances ou interprétations susceptibles de reproduire ou d'amplifier des biais culturels, linguistiques ou structurels présents dans nos sociétés. Par exemple, la majorité du contenu utilisé pour entraîner les modèles d'IA est issu de l'Occident et anglophone. Puisque ces modèles sont conçus pour générer les résultats les plus statistiquement probables, ceux-ci sont marqués par les cadres culturels et interprétatifs occidentaux. Le phénomène de biais algorithmique peut également renforcer des préjugés liés à la représentation (representational harm) (Katzman et al., 2023), en contribuant à la surreprésentation, la sous-représentation, la représentation caricaturale ou stéréotypée de certaines cultures ou de certains groupes. L'IA peut ainsi contribuer à déformer la représentation de certaines identités et perspectives marginalisées, tout en risquant de contribuer à leur effacement et même à la reproduction de formes de violence symbolique.



2.3

Uniformisation des contenus et injustice épistémique

Le fonctionnement statistique et probabiliste de l'IAg ne se limite pas à reproduire des biais socio-culturels présents dans les données (voir section 2.2) : il peut également transformer en profondeur notre rapport à la connaissance et aux processus de production, de circulation et de légitimation du savoir. Compte tenu du fonctionnement statistique probabiliste des modèles, un recours répété ou systématique à l'IAg en enseignement supérieur comporte un risque d'uniformisation des contenus, ce qui peut avoir pour effet de limiter considérablement la diversité des perspectives et des idées auxquelles sont exposées les personnes étudiantes dans le cadre de leur parcours académique. Dans la mesure où l'IAg est intégrée dans l'architecture de la formation, elle structure l'environnement épistémique dans lequel les personnes étudiantes évoluent. Lorsque les outils d'IAg sont mobilisés comme sources privilégiées d'information, ils peuvent influencer ce qui est perçu comme crédible, pertinent ou digne d'être appris. Lorsque l'IAg s'inscrit comme principale médiation à la connaissance, elle devient l'intermédiaire dominant dans notre rapport au savoir et risque de s'imposer comme « autorité épistémique ». Compte tenu du fonctionnement probabiliste des modèles d'IAg, ce phénomène est susceptible de fragiliser la pluralité des savoirs et par conséquent de réduire l'exposition des personnes étudiantes à des cadres théoriques alternatifs. Cette dynamique risque alors d'engendrer une nouvelle forme d'« injustice épistémique », soit une dynamique dans laquelle certaines formes de savoir ou certaines capacités à produire et interpréter des connaissances sont désavantagées dans l'écosystème cognitif collectif (Kay et al., 2024 ; Mollema, 2025). Autrement dit, lorsque les outils d'IAg contribuent à appauvrir les ressources disponibles, cela peut engendrer une forme d'iniquité en ce qui a trait à l'accès à la connaissance et au savoir.

Il importe également de rappeler que plusieurs travaux ont montré que les modèles d'IAg ne sont pas neutres, et ce, non seulement à cause des biais socio-culturels présents dans leurs données d'entraînement, mais aussi par leur conception même. En effet, les choix effectués lors de leur développement par leurs concepteurs peuvent volontairement introduire des orientations idéologiques ou politiques dans leur fonctionnement, influençant ainsi les types de contenus produits (Rozado, 2024).

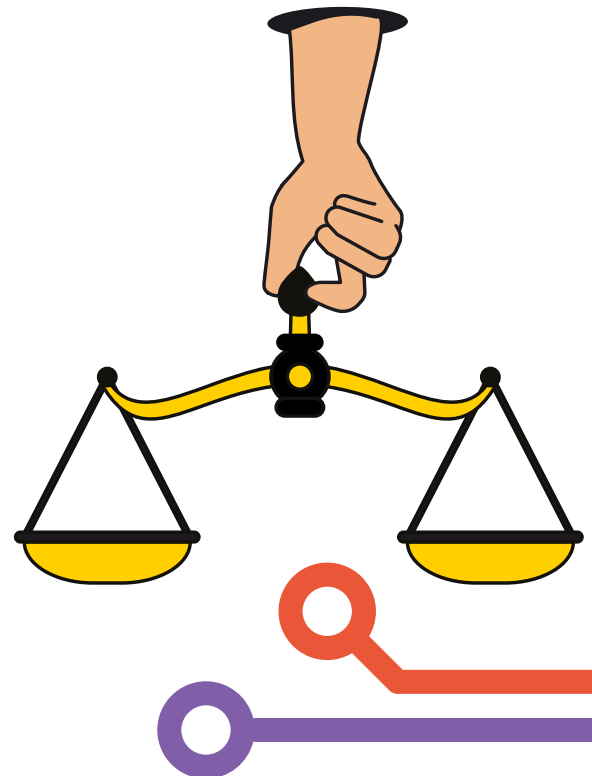
Exemple

Dans un cours d'écologie économique, une personne étudiante demande à un modèle d'IAg de lui fournir une synthèse des approches utilisées pour analyser les relations entre croissance économique et enjeux environnementaux. Le modèle produit des résultats qui s'inscrivent dans le cadre dominant de l'économie de l'environnement néo-classique, et traite des mécanismes de régulation des marchés, des instruments de tarification du carbone et du rôle structurant des innovations technologiques, en omettant toutefois de présenter les perspectives alternatives, telles que celles qui font la promotion de la décroissance, les approches biophysiques des limites planétaires ou les perspectives économiques et politiques féministes et décoloniales.



Risques en matière d'équité et d'inclusivité

La fluidité du contenu produit donne l'impression d'offrir un panorama exhaustif et complet du champ d'analyse, mais reproduit implicitement une hiérarchie des savoirs au sein de laquelle les approches compatibles avec les cadres dominants actuels occupent une place centrale. La marginalisation des approches plus hétérodoxes participe à une uniformisation des représentations et à une réduction de la pluralité épistémique.



Recommandations

Rendre explicites les biais et risques liés au fonctionnement de l'IAg

Intégrer dans les documents pédagogiques ou institutionnels des explications claires du fonctionnement des outils d'IAg et des limites que cela pose en matière d'objectivité de la connaissance. Engager une discussion autour des risques de fabulations.

Contextualiser le contenu produit par l'IAg

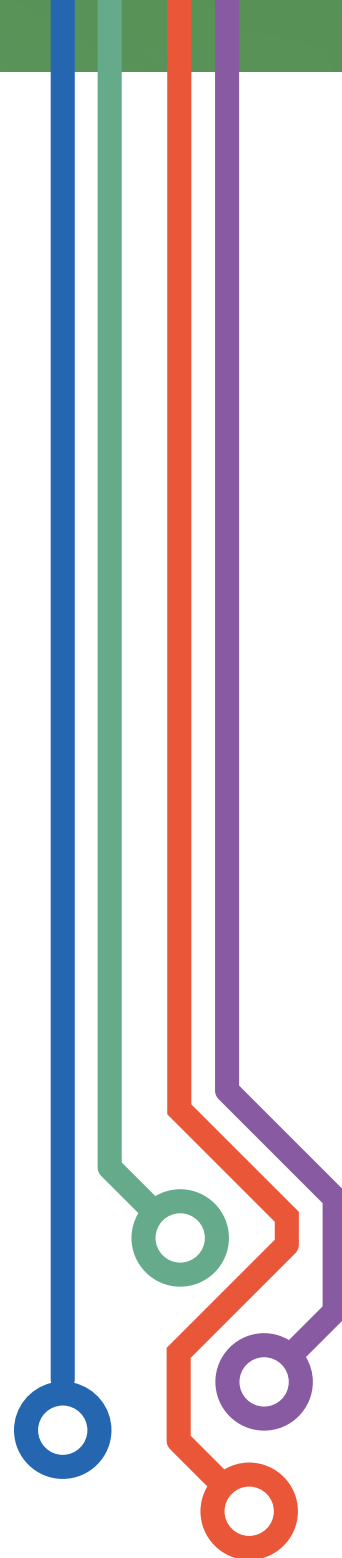
Encourager les personnes étudiantes à s'interroger sur les cadres culturels, linguistiques et scientifiques à partir desquels le contenu a été généré. Souligner les perspectives qui sont écartées.

Éviter l'usage de l'IA comme « autorité épistémique »

Positionner l'IAg comme un outil exploratoire et non une source neutre et définitive de connaissance. Favoriser le recours à une pluralité de sources. Adopter un langage technique pour éviter d'anthropomorphiser l'IAg et amplifier les effets négatifs du biais d'automatisation.

Favoriser le développement d'une posture critique

Éviter d'attribuer aux outils d'IAg la responsabilité de l'objectivité et de la robustesse des informations générées et adopter une posture critique face aux conditions de productions de la connaissance dans lesquelles ces outils s'insèrent.



Thématique 3

Pratiques d'évaluation

**Clarté, transparence
et balises d'usage**

**PlagIAt : équité et risque
de sanctions différenciées**

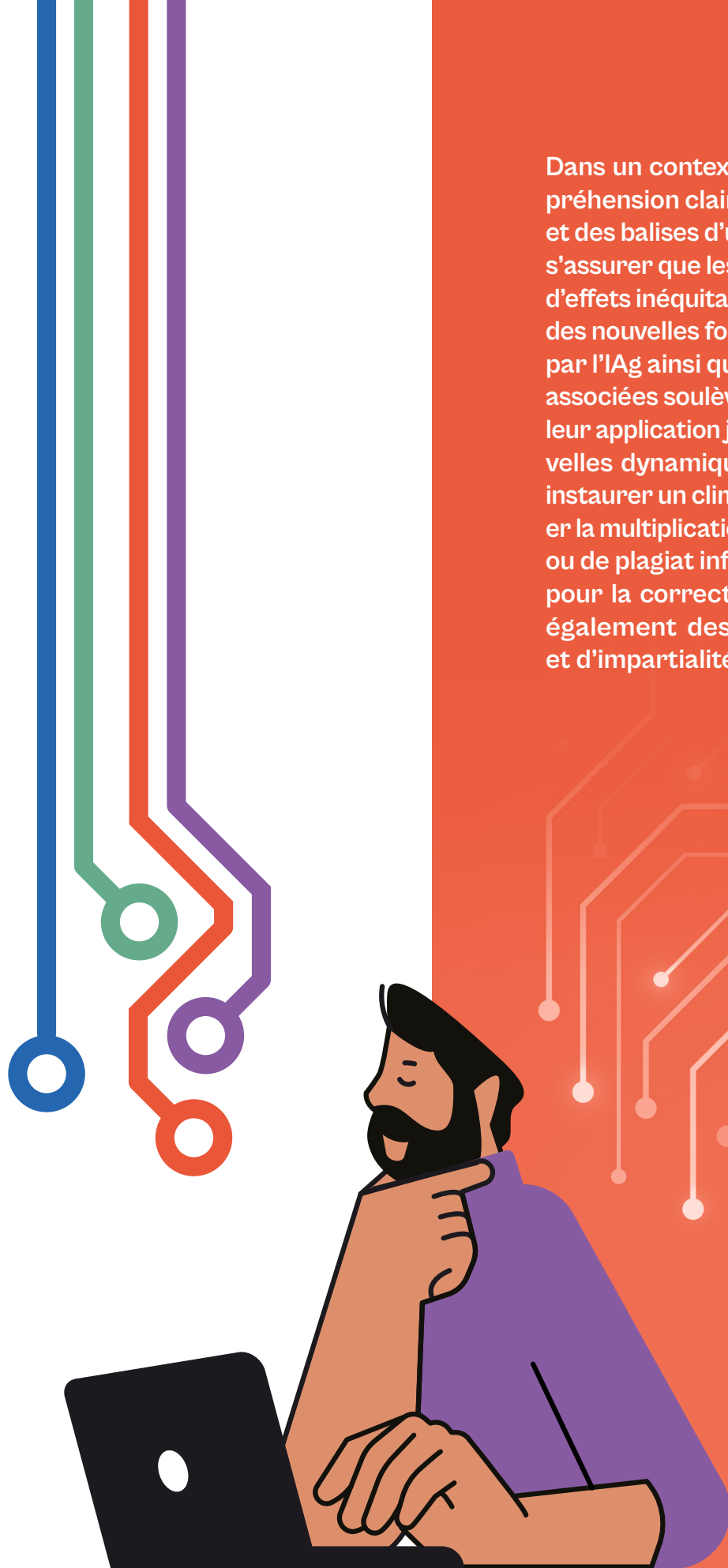
**Climat pédagogique :
suspicion, biais et méfiance**

Intégrité académique et évaluation

Outils de correction



Dans un contexte d'évaluation, une compréhension claire et précise des attentes et des balises d'usage est importante pour s'assurer que les outils d'IAg ne créent pas d'effets inéquitables. De plus, le traitement des nouvelles formes de fraudes assistées par l'IAg ainsi que les sanctions qui y sont associées soulèvent des difficultés quant à leur application juste et équitable. Ces nouvelles dynamiques peuvent contribuer à instaurer un climat de méfiance et favoriser la multiplication d'accusations de fraude ou de plagiat infondées. Le recours à l'IAg pour la correction des évaluations pose également des questions d'objectivité et d'impartialité.



3.1

Clarté, transparence et balises d'usage⁷

Dans le contexte des pratiques d'évaluation, la compréhension explicite et adéquate des attentes et des balises d'usage est importante pour assurer des retombées équitables de l'utilisation des outils d'IAg. Dans un contexte où les normes et les pratiques sont variables et hétérogènes, l'absence de balises explicites quant à l'usage permis ou non des outils d'IAg dans le cadre des évaluations peut engendrer de l'incertitude, des divergences d'interprétations et potentiellement mener à des inégalités de traitement entre personnes étudiantes. À cet effet, l'identification précise des usages permis, restreints ou interdits des outils d'IAg dans les plans de cours, les devis d'évaluation et la documentation départementale constitue un élément central de la capacité à éviter les risques en matière d'équité. Ces balises permettent notamment de clarifier les attentes en matière d'usage selon le type de travaux (individuel ou collectif, évaluation formative ou sommative, à domicile ou en classe, etc.) et selon les tâches effectuées (idéation, reformulation, synthèse, correction linguistique, recherche, génération de contenu, etc.).

En l'absence de consignes explicites, les usages étudiants risquent d'être effectués selon des interprétations implicites et des normes informelles. Cela peut favoriser les personnes ayant une plus grande familiarité avec les codes institutionnels et disposant d'une meilleure littératie numérique. Le fait d'identifier des balises claires et précises quant aux usages permis ou interdits de l'IAg en contexte d'évaluation permet de réduire les risques de malentendus, de sanctions perçues comme arbitraires et de traitement inégal.



3.2

« PlagiAt » : équité et risque de sanctions différenciées

Compte tenu de la difficulté à distinguer le contenu généré par les modèles d'IAg du contenu humain, la question du plagiat assisté par l'IA ou du « plagiAt » (CSE & CEST, 2024 : 31) est un des principaux enjeux qui accompagne le déploiement de ces technologies, notamment sur le plan de l'équité (Dehouche, 2021). L'IAg bouleverse les cadres traditionnels de définition du plagiat (Peters, 2025). L'absence d'une définition claire et commune de ces nouveaux types de fraude académique peut risquer de compromettre l'objectivité des jugements, des décisions et des processus liés à l'intégrité et au plagiat (Fyfe, 2023). Cette confusion est susceptible d'accentuer le risque d'accusations de fraude ou de plagiat infondées ou attribuées de manière inégale. Par ailleurs, il faut aussi noter que les personnes étudiantes qui utiliseraient l'IAg de manière frauduleuse sans que cela ne soit détecté ou sanctionné pourraient se trouver indûment favorisées en comparaison aux personnes ayant fait preuve d'intégrité.

Exemple

Deux personnes étudiantes d'un même cours doivent rendre un travail écrit. Il est précisé dans les consignes qu'il est interdit que du contenu généré par une IAg ne soit intégré au texte. L'étudiant A s'appuie fortement sur l'IAg pour rédiger son texte et copie directement dans son travail plusieurs passages intégralement générés par l'IA. Son texte passe tous les détecteurs, la personne enseignante ne remarque rien à l'évaluation et lui accorde une excellente note. Conformément aux consignes, l'étudiante B réalise son travail sans l'aide d'une IAg. À la suite de l'évaluation, l'enseignant lui accorde une note moins élevée.



Risques en matière d'équité et d'inclusivité

Dans cette situation, malgré son intégrité, l'étudiante B est pénalisée. Non seulement la performance réelle de l'étudiante B est dévalorisée, mais l'usage non déclaré de l'IAg par l'étudiant A est implicitement récompensé. Cette dynamique érode la confiance dans l'équité du processus d'évaluation, renforce les avantages des personnes qui utilisent frauduleusement l'IAg et fragilise l'équité des résultats académiques.

⁷ L'annexe 2 du rapport Intelligence artificielle générative en enseignement supérieur : enjeux pédagogique et éthique du Conseil supérieur de l'éducation (CES) et de la Commission de l'éthique en science et technologie (CEST) présente des exemples de balises en enseignement supérieur (2024, p.91-92).

3.3

Climat pédagogique : suspicion, biais et méfiance

L'incapacité à déterminer clairement l'origine humaine ou artificielle d'un contenu produit par l'IAg risque également de contribuer à instaurer un climat de méfiance et de suspicion généralisée, dans lequel peut s'installer une présomption de plagiat. Ce type de dynamique risque de miner la relation pédagogique entre personnes apprenantes et personnes enseignantes. Dans ce contexte, certaines personnes pourraient être tentées de faire appel à des outils de détection automatiques de contenu généré par l'IAg. Il faut toutefois noter que ces programmes présentent d'importantes limites (Sadasivan et al., 2023; Weber-Wulff et al., 2023) et peuvent être susceptibles de générer tant des faux positifs que des faux négatifs. Les outils de détection ne fournissent par ailleurs aucune explication des estimations probabilistes qu'ils fournissent. Cela soulève des enjeux en matière d'équité puisque certaines personnes étudiantes peuvent ainsi être accusées à tort et potentiellement être sanctionnées injustement, alors que d'autres échappent à ce processus malgré des comportements frauduleux. De plus, il a été démontré que les détecteurs de contenu généré par l'IAg sont susceptibles d'identifier à tort comme artificiels des contenus produits par des personnes dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement (Giray, 2024; Perkins et al., 2024; Ardito et al., 2024). Par conséquent, les personnes étudiantes ayant certaines difficultés linguistiques spécifiques et des stratégies de rédaction adaptées pourraient davantage être susceptibles d'être accusées à tort de plagiat. L'usage de logiciels de détection de contenu généré par l'IAg soulève également des enjeux relatifs à la vie privée, à la propriété intellectuelle et au consentement puisqu'il est possible que les entreprises qui ont conçu ces outils utilisent en retour le matériel soumis, soit les travaux étudiants et les informations personnelles qu'il est possible d'en tirer, pour affiner les modèles ou les transmettre à un tiers. Une telle utilisation pourrait compromettre certaines informations sensibles des personnes étudiantes, risque qui peut être plus préjudiciable pour certaines personnes vulnérables (voir la section 4.3).

Exemple

Dans un cours, lors de l'évaluation d'un travail où l'usage de l'IAg est explicitement interdit, une enseignante constate qu'un des travaux remis par une étudiante A présente un style rédactionnel qu'elle considère plus fluide et structuré qu'à l'habitude. Elle soupçonne alors une utilisation non déclarée et frauduleuse de l'IAg. Elle convoque alors l'étudiante A sur la base du soupçon d'usage non autorisé de l'IAg et accuse cette dernière de fraude, remettant en cause son intégrité académique. N'ayant pas utilisé un tel outil et ayant rédigé son travail de façon autonome, cette dernière se voit contrainte de faire appel de la décision et d'engager un processus institutionnel long et difficile, dans lequel le fardeau de la preuve lui incombe et où elle peine à prouver son innocence.

En contrepartie, un étudiant B, ayant bel et bien mobilisé l'IAg pour réaliser son travail en contre-venant aux consignes, passe inaperçu, car le texte est rédigé dans un style plus conventionnel.



Risques en matière d'équité et d'inclusivité

L'étudiante A est exposée à des mesures disciplinaires stressantes malgré le manque de preuves d'une faute réelle, tandis que l'étudiant B profite d'un traitement asymétrique lié à la difficulté à distinguer clairement une production humaine d'une production réalisée par l'IAg.



3.4

Intégrité académique et évaluation

Les nouvelles possibilités et problématiques introduites par l'IAg remettent en question les pratiques d'évaluation et les mesures d'encadrement de l'intégrité académique traditionnelles (Rudolph et al., 2023). Cela impose de se questionner sur la nécessité de réviser au besoin les modalités d'évaluation des apprentissages et les politiques d'intégrité académique de manière à favoriser une utilisation intègre de l'IAg tout en maintenant une évaluation adéquate des compétences acquises. Dans un contexte où les travaux réalisés peuvent être fortement assistés, voire entièrement générés de façon automatisée, les mécanismes institutionnels de sanction de la fraude et de valorisation de l'intégrité académique risquent d'avoir des effets inégaux sur les personnes étudiantes s'ils ne sont pas adaptés. Cette reconfiguration requiert non seulement d'apporter des précisions quant aux usages considérés acceptables ou non selon les différents contextes, mais également d'entreprendre une réflexion sur la pertinence des évaluations. Cette réflexion se pose par ailleurs dans un contexte où les effets de l'IAg touchent les personnes étudiantes de façon différenciée. Lorsque les modalités d'évaluation sont modifiées, elles risquent, si leurs impacts ne sont pas analysés, de désavantager certains groupes vulnérables ou qui rencontrent déjà des obstacles pédagogiques. La diversification des formats d'évaluation (présentations orales, travail collaboratif, évaluation en classe, etc.), l'intégration explicite d'une mention de l'usage de l'IA, l'accent sur le processus plutôt que sur le produit final ou la création d'évaluations davantage ancrées dans la justification, la pensée critique ou la dimension située des apprentissages se présente comme une approche pertinente (Desai, 2025), mais il est alors nécessaire de s'interroger sur les nouveaux enjeux d'équité que comportent ces différentes modalités d'évaluation. L'enjeu ne consiste pas seulement à choisir un autre type d'évaluation, mais à évaluer ce que cela implique en matière d'équité et d'inclusivité. Certaines formes d'évaluation peuvent avantager les personnes étudiantes plus à l'aise avec les outils numériques tandis que d'autres peuvent supposer des compétences rédactionnelles, communicationnelles ou réflexives pour lesquelles les personnes étudiantes n'ont pas été préalablement formées de manière équitable.

Exemple

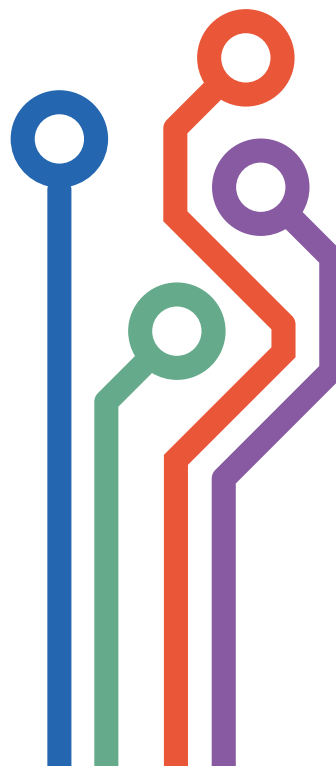
Un enseignant décide de revoir les modalités d'évaluation pour tenir compte de l'arrivée de l'IAg. Il remplace un travail rédactionnel individuel par une présentation orale, considérant que ce format limite les risques d'usage non déclaré de l'IAg et met davantage l'accent sur la justification et la compréhension du processus.

Certaines personnes étudiantes du groupe, à l'aise avec l'expression orale ou les technologies numériques, utilisent l'IA pour préparer un plan détaillé, des diapositives bien structurées et des arguments précis, ce qui renforce la qualité apparente de leur prestation. À l'inverse, certaines personnes étudiantes rencontrant des difficultés en matière de prise de parole, des troubles de l'anxiété ou des limitations dans les compétences collaboratives offrent une prestation de moins bonne qualité.



Risques en matière d'équité et d'inclusivité

Une telle révision peut favoriser les personnes étudiantes disposant de compétences communicationnelles accrues ou d'une littératie numérique plus développée, tout en risquant de désavantager celles qui rencontrent des difficultés pédagogiques et communicationnelles spécifiques ou disposent de moins de ressources pour maîtriser les outils technologiques.



3.5

Outils de correction



Dans certains contextes, l'IAg peut être utilisée par les personnes enseignantes dans l'évaluation des travaux étudiants. Or, l'usage de l'IAg à titre d'outil de correction et d'évaluation peut engendrer des risques importants en matière d'équité. En effet, malgré la capacité accrue à fournir des éléments de rétroaction et la possibilité de réduire le temps de correction, ces systèmes peuvent commettre des erreurs, produire des commentaires génériques ou inadaptés, en plus d'être sujets à des interprétations erronées (fabulations) qui ne reflètent pas la qualité réelle d'un travail rendu (Daly & Deglaire, 2024). Ainsi, ces systèmes ne peuvent pas remplacer l'évaluation humaine et doivent être encadrés. Autrement, on court le risque de fournir des évaluations inégales, de renforcer une opacité déresponsabilisante dans les processus évaluatifs ou d'amplifier des biais existants, ce qui mine la qualité de la relation pédagogique. Les modèles d'IAg ne sont par ailleurs pas neutres et sont généralement entraînés à partir des corpus comportant des normes particulières (écriture standard, structure académique, grammaire spécifique, etc.). Ils pourraient évaluer différemment des travaux qui intègrent ces normes (textes très structurés, argumentation linéaire, style sobre et standardisé, phrases courtes et syntaxe régulière) et ceux qui s'en distancient (styles plus narratifs, exploratoires ou créatifs, syntaxes moins conventionnelles, mais néanmoins rigoureuses, raisonnements complexes ou non linéaires, formes d'expression atypiques, etc.). Cette situation risque d'entraîner un traitement différencié des personnes étudiantes qui, en raison de leur formation antérieure, de leurs styles rédactionnels spécifiques ou de leur neurodivergence, pourraient s'exprimer d'une manière moins conforme aux conventions textuelles dominantes sur lesquelles peuvent s'appuyer les modèles d'IAg utilisés à des fins d'évaluation. Lorsque des outils d'IAg sont mobilisés à des fins de conception, de correction ou d'analyse des évaluations, le fait d'en informer les personnes étudiantes contribue à instaurer un climat de confiance et de réciprocité plutôt que d'opacité dans le fonctionnement institutionnel et pédagogique (voir la section 3.3).

Recommandations

Identifier des balises d'usage de l'IAg claires et détaillées

Intégrer des consignes claires et explicites au sein des plans de cours et des directives de programmes quant aux usages permis ou non autorisés de l'IAg, notamment sur le plan de son usage à des fins d'évaluation pédagogique. Intégrer des balises spécifiques et distinctes selon les différents contextes d'utilisation.

Adopter une posture de dialogue pédagogique

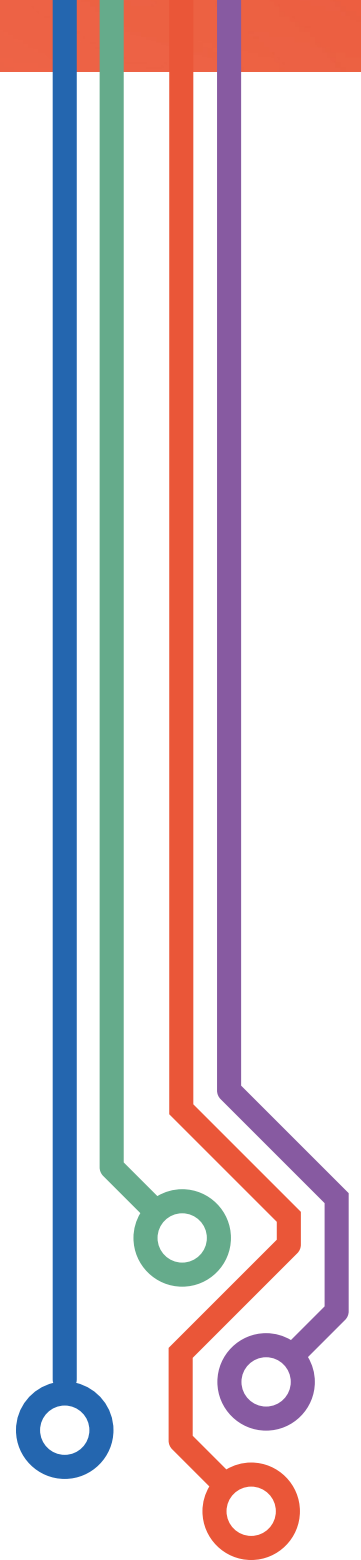
En cas de doute quant à une utilisation non autorisée de l'IAg, privilégier une démarche de dialogue pédagogique pour identifier les usages effectués et chercher à comprendre le processus de travail et les usages spécifiques de la personne étudiante afin de statuer sur le caractère conforme ou non de l'utilisation.

Assurer la transparence dans l'utilisation enseignante de l'IA

Toute utilisation de l'IAg faite par le personnel enseignant dans la conception, l'analyse ou la correction des évaluations devrait être explicitement communiquée auprès des personnes étudiantes, notamment en ce qui a trait à la nature de l'outil, à son rôle dans le processus d'évaluation et aux limites qui s'y rattachent.

Mettre à jour les politiques institutionnelles pour encadrer le plagiat

Établir des procédures claires et proportionnées pour la déclaration et le traitement de fraude académique liée à l'usage de l'IAg, incluant un processus d'appel neutre et impartial.



Thématique 4

Encadrement pédagogique

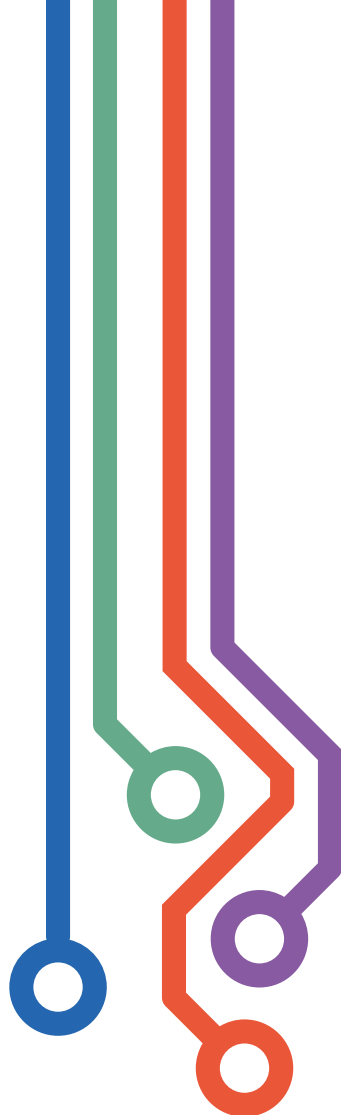
Alignement pédagogique

Délestage cognitif et équité dans le développement des compétences

Protection de la vie privée et consentement éclairé

Compétences socio-émotionnelles et interactions humaines

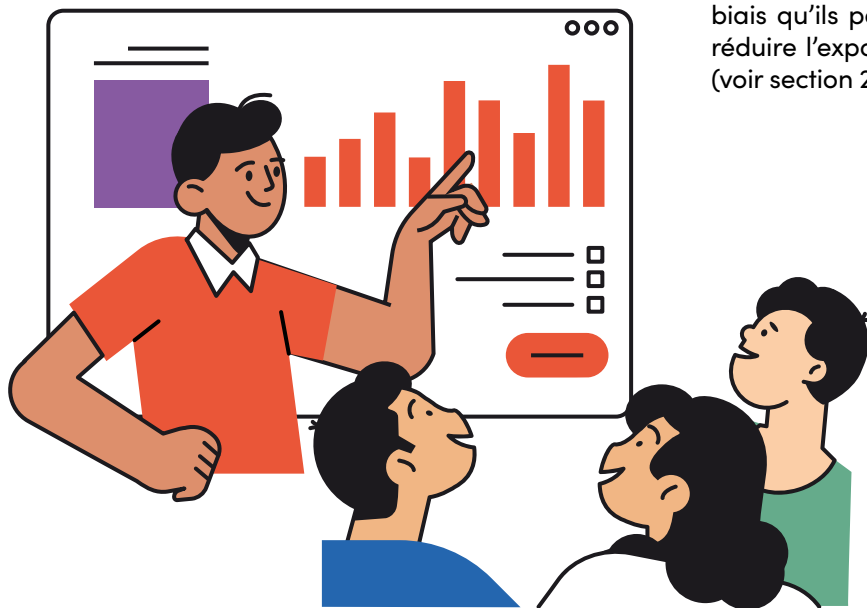




4.1

Alignement pédagogique

Afin de réfléchir à l'intégration possible de l'IAg dans les pratiques pédagogiques, il est pertinent de s'appuyer sur la notion « d'alignement pédagogique »⁸. Cette dernière se définit comme « un principe qui peut s'appliquer tant à l'échelle d'un cours ou d'un programme et qui stipule que les activités d'apprentissage proposées aux étudiantes et aux étudiants soient conçues de manière à ce qu'elles leur permettent de développer les compétences et les connaissances sous-jacentes visées et que les apprentissages soient évalués également en fonction de ces dernières » (Basque et al., 2015, cité dans CSE & CEST, 2024 : 20). Dans le cas de l'IAg, cela consiste donc à se demander si les usages de ces technologies permettent de soutenir l'atteinte des objectifs d'apprentissage en établissant une relation cohérente entre les objectifs pédagogiques, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation. Il s'agit donc de « se demander, a priori, quels sont les problèmes à résoudre via les technologies, de réfléchir d'abord aux objectifs pédagogiques de l'usage (ou non) du numérique et de déterminer ensuite comment, s'il y a lieu, les outils numériques peuvent contribuer à l'apprentissage et à l'enseignement » (CSE & CEST, 2024, p.22). Une utilisation de l'IAg qui ne serait pas cohérente avec les objectifs pédagogiques pourrait nuire à l'apprentissage et au développement des personnes étudiantes ainsi que renforcer certaines inégalités, notamment quant à l'accès aux outils technologiques et leur maîtrise (voir section 1.1), aux biais qu'ils peuvent introduire (voir section 2.2) ou réduire l'exposition à une diversité de perspectives (voir section 2.3).



⁸ Pour plus de renseignements sur la notion d'alignement pédagogique, voir l'annexe 4 du rapport Intelligence artificielle générative en enseignement supérieur : enjeux pédagogiques et éthiques (2024) et le rapport L'utilisation pédagogique, éthique et légale de l'intelligence artificielle générative ; guide destiné au personnel enseignant (2025), p.4-6.

4.2

Délestage cognitif et équité dans le développement des compétences

Afin d'assurer l'intégration équitable et inclusive de l'IAg dans les pratiques pédagogiques, il est important de considérer le risque de délestage cognitif, qui peut survenir lorsqu'une personne utilise des outils externes afin de réduire la charge cognitive liée à la réalisation d'une tâche. L'IAg permet aux personnes étudiantes de déléguer des opérations cognitives de divers ordres, ce qui peut avoir pour effet de réduire l'effort mental requis pour l'accomplissement de certaines tâches académiques. Ce délestage cognitif pourrait engendrer une perte progressive de certaines compétences académiques essentielles et nuire aux apprentissages et au développement de la pensée critique des personnes étudiantes (Deng et al., 2025; Gerlich, 2025; Lee et al., 2025). Bien que des études démontrent que dans certains contextes, l'usage de l'IAg peut favoriser les apprentissages, il a été démontré qu'un usage excessif de l'IAg pouvait risquer de compromettre l'acquisition de compétences intellectuelles et avoir un effet négatif sur le développement de certaines vertus épistémiques, telles que sur l'esprit critique, l'effort intellectuel et la curiosité intellectuelle (Zhai et al, 2024). L'externalisation d'opérations cognitives vers l'IAg peut accentuer des écarts préexistants dans le développement des compétences. Alors que certaines personnes étudiantes peuvent mobiliser l'IAg de manière stratégique pour soutenir leurs apprentissages, d'autres risquent de voir le développement de leurs compétences entravé en raison d'une dépendance accrue à l'outil, susceptible de fragiliser durablement l'acquisition de savoir-faire académiques essentiels.

Exemple

Dans un cours, les personnes étudiantes doivent analyser des études de cas. Plusieurs utilisent l'IAg pour proposer rapidement des pistes d'interprétation. Les personnes étudiantes ayant déjà un esprit critique bien développé utilisent l'IA comme point de départ. Elles questionnent les réponses générées, identifient les angles morts, vérifient les sources et utilisent ces informations pour enrichir leur analyse. En revanche, les personnes étudiantes moins expérimentées ou qui manquent de maturité critique intègrent les idées générées sans remise en question, ce qui limite leur capacité à développer leurs propres compétences analytiques.

Risques en matière d'équité et d'inclusivité

Un usage excessif de l'IAg risque de contribuer à renforcer les écarts existants entre les personnes apprenantes. Les personnes qui possèdent déjà des compétences critiques se trouvent avantagées, car l'outil amplifie leur capacité d'analyse. Celles qui n'ont pas encore acquis ces compétences voient au contraire le développement de leur esprit critique compromis par une dépendance excessive aux outils d'IAg. Ainsi, dans la même situation, l'usage de l'IAg produit des gains asymétriques, accentuant les inégalités de progression intellectuelle entre les personnes étudiantes.



4.3

Protection de la vie privée et consentement éclairé

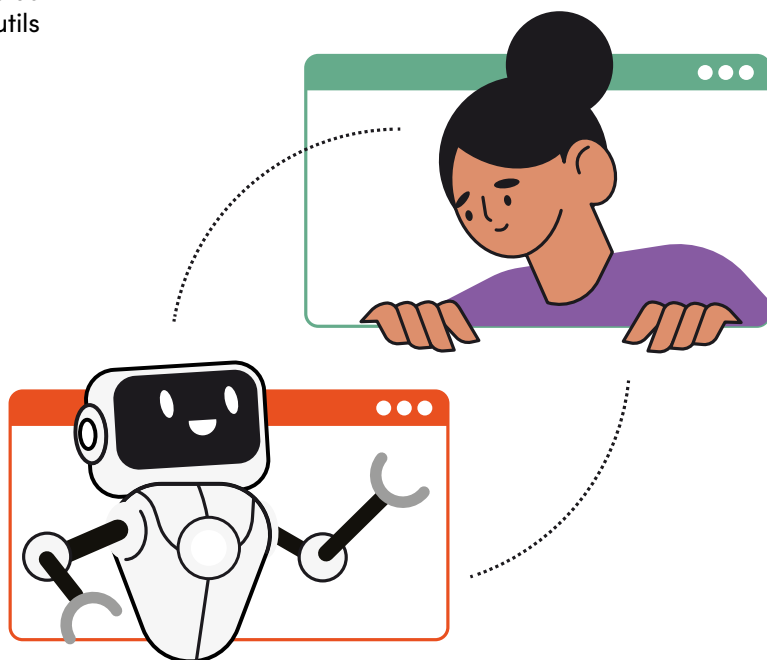
L'intégration de l'IAg dans les pratiques pédagogiques doit tenir compte des risques en matière de vie privée et de consentement. Certaines utilisations de modèles d'IAg peuvent compromettre les données personnelles, ce qui peut exposer certaines personnes étudiantes à des risques plus élevés selon leur situation (précarité administrative, antécédents, statut migratoire, handicaps, etc.) (UNESCO, 2025). Or, les personnes étudiantes ne disposent pas toutes des mêmes capacités à comprendre les implications de l'utilisation de l'IAg sur leurs données ni à exercer un contrôle éclairé sur celles-ci. (Wang et al., 2025). Cette asymétrie se reflète également dans la possibilité, pour certaines, de formuler un consentement véritablement libre et éclairé quant à l'usage des outils d'IAg dans un contexte pédagogique. Les personnes étudiantes ayant une littératie numérique plus élevée sont généralement mieux en mesure de saisir les risques qu'un tel usage peut entraîner quant à leurs données personnelles alors que d'autres pourraient se sentir contraintes lorsque l'usage est intégré à leurs cours, ce qui met en jeu l'exercice réel d'un droit de refus (Lim & Darvin, 2026). De plus, compte tenu que les outils disponibles sur abonnement payant comportent habituellement des protections accrues en matière de vie privée et de propriété intellectuelle, contrairement aux versions gratuites, l'usage de l'IAg dans le cadre d'un cours pourrait faire poser un risque inégal aux personnes étudiantes en fonction du type d'outil utilisé. En effet, l'absence de transparence en ce qui a trait à la circulation, à l'usage ou la conservation des données peut créer un environnement où certaines personnes étudiantes supportent davantage le poids des risques, tandis que d'autres bénéficient d'outils performants sans en subir les contre-coups.

Exemple

Dans un cours, une enseignante demande aux personnes étudiantes d'utiliser un outil d'IAg pour obtenir une rétroaction préliminaire sur leur travail. Les personnes étudiantes doivent téléverser leur texte sur une plateforme externe qui conserve les données pour entraîner ses modèles. Certaines personnes étudiantes, mieux informées ou plus familières avec les questions de protection des données, refusent d'y soumettre leurs travaux, sachant que cela implique une perte de contrôle sur leur production et leurs informations personnelles. D'autres, moins au fait des implications techniques ou juridiques, acceptent sans savoir que leurs données sont compromises.

Risques en matière d'équité et d'inclusivité

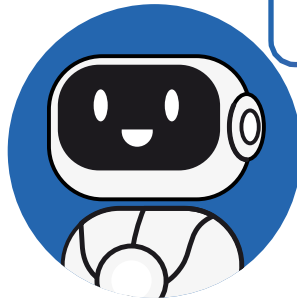
Les personnes qui refusent d'utiliser l'outil d'IAg afin de protéger leur vie privée ou parce que leur situation les rend particulièrement vulnérables aux effets des usages ultérieurs de leurs données (ex : personnes étudiantes internationales ou ayant vécu des situations de surveillance) se retrouvent pénalisées. Les personnes qui exercent leur droit de refus quant à l'usage d'outils d'IAg dans le cadre d'un cours sont susceptibles de ne pas avoir accès au même soutien et d'obtenir des résultats inférieurs à celles qui ont eu accès à ces outils. Celles qui acceptent sans mesurer les risques bénéficient ainsi d'un avantage. Une même exigence pédagogique peut créer une répartition inégale des risques et des avantages.



4.4

Compétences socio-émotionnelles et interactions humaines

Il importe de prendre en compte les effets de l'usage de l'IAg sur les dynamiques de socialisation et de l'apprentissage socio-émotionnel en contexte éducatif. Une utilisation excessive de l'IAg peut contribuer à renforcer l'isolement et la solitude, particulièrement au sein des populations étudiantes plus vulnérables ou marginalisées, telles que les personnes étudiantes déjà isolées socialement ou anxieuses, les personnes issues d'une immigration récente, dont la langue maternelle ou d'expression n'est pas la langue d'enseignement, les personnes étudiantes de première génération, les personnes neurodivergentes ou en situation de handicap, etc. (Crawford et al, 2024). Si ces risques ne sont pas pris en compte, l'usage de l'IAg peut être susceptible de nuire de manière accrue à l'apprentissage socio-émotionnel en entravant la socialisation, la confiance et l'empathie de certaines personnes ou groupes, tout en réduisant les interactions humaines (Klimova & Pikhart, 2025).



Exemple

Dans un cours de première année universitaire, l'enseignant remplace progressivement plusieurs activités collaboratives (discussions en classe, ateliers en équipe, séances de rétroaction entre pairs) par des interactions individuelles avec un outil d'IAg institutionnel. Les personnes étudiantes doivent désormais soumettre leurs questions à l'IA, obtenir des rétroactions automatisées et travailler de manière autonome à partir des suggestions de l'outil, plutôt que de collaborer ou d'échanger entre elles.

Une étudiante internationale nouvellement arrivée comptait sur ces moments d'interaction pour créer des liens, se familiariser avec la culture du milieu universitaire québécois et poser des questions en contexte social. Puisque ces espaces ont été remplacés par des échanges avec l'IAg, elle n'a que très peu d'occasions pour rencontrer ses pairs ou interagir avec son enseignant. Ses camarades, qui connaissent déjà mieux les codes universitaires ou disposent d'un réseau social existant, s'adaptent plus facilement à cette autonomie accrue. L'étudiante, demeure en périphérie du groupe, sans être en mesure de développer un réseau de soutien et de s'intégrer pleinement, ce qui accentue son sentiment de solitude.



Risques en matière d'équité et d'inclusivité

La décision pédagogique de remplacer une partie des interactions humaines et pédagogiques par des échanges avec un outil d'IAg contribue à créer des conditions d'apprentissage inégales. Les personnes étudiantes déjà bien intégrées poursuivent leur formation sans difficulté, tandis que celles qui dépendent davantage du contact humain ou qui sont isolées ou en intégration peuvent être indûment désavantagées. L'usage institutionnel de l'IAg accentue alors des vulnérabilités existantes et crée une dynamique d'exclusion involontaire.



Recommandations

Subordonner l'usage de l'IAg aux objectifs pédagogiques

Tout usage de l'IAg dans un cours devrait être explicitement justifié au regard des objectifs d'apprentissage visés. L'outil ne devrait pas être intégré exclusivement pour des raisons de disponibilité technologique, de gains d'efficacité ou de conformité institutionnelle, mais seulement s'il est possible de démontrer qu'il contribue au développement des compétences visées dans le cadre d'un cours donné.

Réduire le délestage cognitif

Les pratiques pédagogiques devraient préciser quelles opérations cognitives peuvent être soutenues par l'IAg et lesquelles nécessitent d'être réalisées de manière autonome par les personnes étudiantes afin d'assurer le développement d'une pensée critique et réduire les risques associés au délestage cognitif.

Réduire les risques relatifs à la vie privée

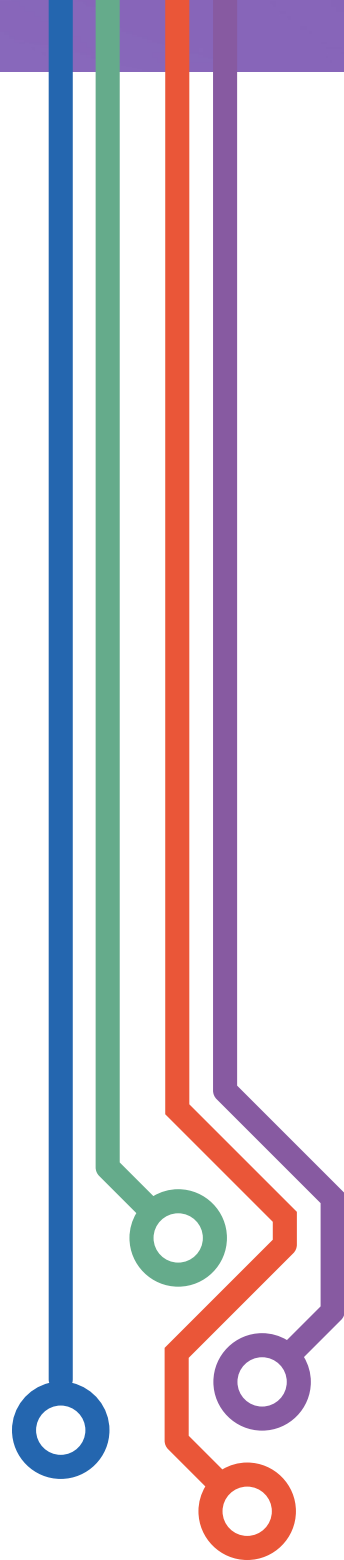
Il convient de privilégier l'usage des outils d'IAg respectant des standards élevés en matière de sécurité et de protection des données. Il est également important que les personnes étudiantes soient informées de manière claire et accessible des conditions d'utilisation des outils d'IAg mobilisés, notamment en ce qui concerne la collecte, la conservation et l'utilisation des données, ainsi que les enjeux de propriété intellectuelle liés au partage de leurs travaux.

Assurer le libre choix dans l'usage de l'IAg

L'usage d'outils d'IAg dans le cadre d'un cours devrait reposer sur un consentement libre et éclairé. Les personnes étudiantes ne devraient pas être tenue d'utiliser de tels outils, en particulier lorsque leur usage implique la création d'un compte, le dépôt de données personnelles ou la soumission de travaux,

Préserver des espaces d'interaction humaine

L'intégration de l'IAg ne devrait pas se substituer aux interactions humaines essentielles à l'apprentissage tels que les échanges entre pairs, la rétroaction personnalisée par un être humain ou encore les discussions collectives en classe.



The background of the page is a dark blue gradient. On the left side, there is a complex, glowing white and light blue abstract pattern that resembles a circuit board or a network diagram. It consists of numerous lines, nodes, and small geometric shapes (circles, squares, diamonds) connected in a non-linear fashion, creating a sense of depth and connectivity.

Bibliographie

- Ardito, C. G. (2024). Generative AI detection in higher education assessments, *New Directions for Teaching and Learning*, 2025 (182), <https://doi.org/10.1002/tl.20624>.
- Bauer, E., Greiff, S., Graesser, A.C., Scheiter, K. & Sailer, M. (2025). Looking Beyond the Hype: Understanding the Effects of AI on Learning. *Educ Psychol Rev* 37 (45), <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10020-8>.
- Basque, J., Doré, S., Rogozan, D., Brousseau, M., Viola, S., Dubé, M., Tardif, J. et Dumont, G. (2015). *Guide de l'approche-programme en enseignement universitaire*, Québec, Université du Québec, 39 p.
- Bender, E.M. & Inie, N. (7 janvier 2026). We Need to Talk About How We Talk About 'AI', *TechPolicyPress*, <https://www.techpolicy.press/we-need-to-talk-about-how-we-talk-about-ai/>, consulté le 10 janvier 2026.
- Bulathwela, S., Pérez-Ortiz, M., Holloway, C., Cukurova, M., & Shawe-Taylor, J. (2024). Artificial Intelligence Alone Will Not Democratise Education: Educational Inequality, Techno-Solutionism and Inclusive Tools, *Sustainability*, 16 (2), 781, <https://doi.org/10.3390/su16020781>.
- Klimova, B., & Pikhart, M. (2025). Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: a mini-review, *Frontiers in Psychology*, 16, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1498132>.
- Conseil de l'innovation du Québec (CIQ) (2024). *PRÊT POUR L'IA, Répondre au défi du développement et du déploiement responsables de l'IA au Québec!*, 142, p., <https://conseilinnovation.quebec/rapport-de-recommandations-pret-pour-ia/>.
- Conseil supérieur de l'éducation et Commission de l'éthique en science et en technologie (2024). *Intelligence artificielle générative en enseignement supérieur : enjeux pédagogiques et éthiques*, Québec, Le Conseil; La Commission, 113 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ia-enseignement-sup-50-0566/>.
- Crawford, J., Allen, K., Pani, B., & Cowling, M. (2024). When artificial intelligence substitutes humans in higher education: the cost of loneliness, student success, and retention. *Studies in Higher Education*, 49 (5), 883 – 897, <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2326956>.
- Daly, P., & Deglaire, E. (2025). AI-enabled correction: A professor's journey. *Innovations in Education and Teaching International*, 62(4), 1241–1257, <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2390486>.

- Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y. et Liu, S. (2024), Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies, *Computers & Education*, 227, 1-35, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105224>.
- Dehouche, N. (2021). Plagiarism in the Age of Massive Generative Pre-trained Transformers (GPT-3), *Ethics in Science and Environmental Politics*, 21, 17-23, DOI: 10.3354/esep00195.
- Desai, H. (19 mai 2025). *What's Worth Measuring? The Future of Assessment in the Age of AI*, UNESCO, https://www.unesco.org/en/articles/whats-worth-measuring-future-assessment-ai-age?utm_source=chatgpt.com, Consulté le 06 janvier 2026.
- Fyfe, P. (2023). How to Cheat on Your Final Paper: Assigning AI for Student Writing, *AI & SOCIETY*, 38 (4), 1395-1405, <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01397-z>.
- Gabriel, S. (2024). Generative AI and Educational (In)Equity, *Proceedings of the International Conference on AI Research, ICAIR*, 4(1), 133-142, <https://doi.org/10.34190/icair.4.1.3153>.
- Gebru, T., Morgenstern, J., Vecchione, B., Vaughan, J.W., Wallach, H., Daumé, H. & Crawford, K. (2018). Datasheets for Datasets, *arXiv*, <https://arxiv.org/abs/1803.09010>.
- Gerlich, M. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking, *Societies*, 15 (1), 6, <https://doi.org/10.3390/soc15010006>.
- Giray, L. (2024). The Problem with False Positives: AI Detection Unfairly Accuses Scholars of AI Plagiarism. *The Serials Librarian*, 85(5-6), 181-189. <https://doi.org/10.1080/0361526X.2024.2433256>.
- Gouvernement du Québec (2024). *L'utilisation pédagogique, éthique et légale de l'intelligence artificielle générative. Guide destiné au personnel enseignant, 2024-2025*, <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/Guide-utilisation-pedagogique-ethique-legale-IA-personnel-enseignant.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2025a). *Intégration responsable de l'intelligence artificielle dans les établissements d'enseignement supérieur : repères et bonnes pratiques*, Guide Pratique, <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/enseignement-superieur/integration-responsable-ia-etablissements-es-guide.pdf>.

Gouvernement du Québec (2025b). *Déploiement et intégration de l'intelligence artificielle en enseignement supérieur. Cadre de référence issu des travaux de l'instance de concertation nationale sur l'IA en enseignement supérieur*, <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/enseignement-superieur/cadre-referance-travaux-instance-ia-es.pdf>.

Gratton, C. (2020). Biais d'automatisation. Dans E. Gagnon-St-Pierre, C. Gratton & E. Muszynski (Eds). *Raccourcis : Guide pratique des biais cognitifs Vol. 2*, www.shortcogs.com.

Henner, G., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., Mädche, A., Röglinger, M., Ruiner, C., Schoch, M., Schoop, M. & Urbach, N. (2023). *Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education: A guide for students and lecturers*, Hohenheim Discussion Papers in Business, Economics and Social Sciences 02-2023, University of Hohenheim, Faculty of Business, Economics and Social Sciences, https://wiso.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/wiso/Forschungsdekan/Papers_BESS/dp_2023-02_online.pdf.

Jabbour, J., Kleinbard, K., Miller, O., Haussman, R. & Reddi, V. J. (2025). SocratiQ: A Generative AI-Powered Learning Companion for Personalized Education and Broader Accessibility, WCAE '25: Proceedings of the Workshop on Computer Architecture Education, 1,1 – 10, <https://doi.org/10.1145/3743646.3750010>.

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S. et al. (2023). ChatGPT for Good?: On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education, *Learning and Individual Differences*, 103, 1-13, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.

Kay, J., Kasirzadeh, A. & Mohamed, S. (2024). Epistemic Injustice in Generative AI. Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society, 7(1), 684-697. <https://doi.org/10.1609/aies.v7i1.31671>

Langlois, L., Morin-Bertrand, F.-A., Pagé, B., Paquelin, D., Dermarkar, S., Sabourin Laflamme, A., Bruneault, F., Meyer, F., Piché, S., Bhiry, N., Breton, M., Brodeur, M. et Bégin, L. (2025). *La parole aux milieux collégial et universitaire : réflexions et résultats d'enquêtes sur l'IA générative*. Obvia, <https://doi.org/10.61737/YVWZ8573>.

Lee, M. (2023). A Mathematical Investigation of Hallucination and Creativity in GPT Models, *Mathematics*, 11(10), 2320. <https://doi.org/10.3390/math11102320>.

Lee, H.-P. H., Skarkar, A., Tankelevitch, L., Drosos, I., Rintel, S., Banks, R. & Wilson, N. (2025). The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions in Cognitive Effort and Confidence Effects From a Survey of Knowledge Workers, *Proceedings of the ACM CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1121, 1-22, <https://doi.org/10.1145/3706598.3713778>.

- Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., Lekkas, D. & Palmer, E. (2025). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100221, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221>.
- Lim, K. Y. & Darvin, R. (2026). Critical digital literacies, generative AI, and the negotiation of agency in human-AI interactions, *System*, 136, 103904, <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103904>.
- Mollema, W.J.T. (2025). A taxonomy of epistemic injustice in the context of AI and the case for generative hermeneutical erasure, *AI Ethics*, 5, 5535–5555. <https://doi.org/10.1007/s43681-025-00801-w>.
- Morozov, E. (2014). *Pour tout résoudre, cliquez ici : l'aberration du solutionnisme technologique*, Limoges (France), FYP, 358 p.
- Murugesan, S. & Cherukuri, A. K. (2023). The Rise of Generative Artificial Intelligence and Its Impact on Education: The Promises and Perils, *Computer*, 56 (5), 116–121, <https://doi.org/10.1109/MC.2023.3253292>.
- Varsik, S. & Vosberg, L. (2024). The potential impact of artificial intelligence on equity and inclusion in education, *OECD artificial intelligence papers*, no.23, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/15df715b-en>.
- Pedersen, I. (2022). Generative AI Adoption in Postsecondary Education, AI Hype, and ChatGPT's Launch, *OTESSA Journal*, 4(1), 1-19, <https://doi.org/10.18357/otessaj.2024.4.1.59>.
- Perkins, M., Roe, J., Binh, H. V., Postma, D., Hickerson, D., McGaughran, J., & Khuat, H. Q. (2024). GenAI detection tools, adversarial techniques and implications for inclusivity in higher education. *arXiv*, <https://arxiv.org/abs/2403.19148>.
- Peters, M. (2025). Leveraging AI with Transparency: Enhancing Academic Integrity in Higher Education, *Journal of Scholarly Publishing*, 56(2), <https://doi.org/10.3138/jsp-2024-1124>.
- Rozado, D. (2024) The political preferences of LLMs, *PLoS ONE*, 19 (7), e0306621, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306621>.
- Rudolph, J., Tan, S. & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit Spewer or the End of Traditional Assessments in Higher Education?, *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6 (1), <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>.

Sadasivan, V. S., Kumar, A., Balasubramanian, S., Wang, W. & Feizi, S. (2025). Can AI-Generated Texte be Reliably Detected?, *arXiv*, <https://arxiv.org/abs/2303.11156>. Shew, A. (2020). "Ableism, Technoableism, and Future AI," in *IEEE Technology and Society Magazine*, 39 (1), 40-85, <https://arxiv.org/abs/2303.11156>.

Shew, A. (2023). *Against Technoableism. Rethinking Who Needs Improvement*, New York, W.W. Norton.

Thibaud, E. (2025). Reflections on techno-solutionism in education: Manifestations and causes, *Educational Philosophy and Theory*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2528852>.

UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*, <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>.

UNESCO (2025). *AI and Education. Protecting the Rights of Learners*, <https://doi.org/10.54675/ROQH4287>.

Van de Werfhorst, H.G., Kessenich, E. & Geven, S. (2022). The Digital Divide in Online Education: Inequality in Digital Readiness of Students and Schools, *Computers and Education Open*, 3, 1-15, <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100100>.

Wang, N., Li, Y. & Cong, F. (2025). University Students' Privacy Concerns Towards Generative Artificial Intelligence, *Journal of Academic Ethics*, 23, 2401-2422. <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09658-4>.

Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S. et al. (2023). Testing of detection tools for AI-generated text, *International Journal for Educational Integrity*, 19 (26), <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>.

Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review, *Smart Learning Environments*, 11 (28), <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>.

LEN.IA

Laboratoire d'éthique du numérique
et de l'intelligence artificielle

PIM
Pôle interordres
de Montréal



Cégep
André-Laurendeau