Université de Fribourg, PLEMOS Lab
« Processus, Autorégulation & Apprentissage »

PLE MOS Lab Processes of learning, motivation and self-regulation
www.plemos.education

De l'importance de discuter de l'IA en éducation sous forme de mythes

Berger, J.-L., Jan, D., & da Silva, S.

Dans Berger, J.-L., Jan, D. et da Silva, S. (dir.). (2026). *Mythologie pédagogique : l'intelligence artificielle en éducation*. Amazon Kindle Direct Publishing.

Editeur

Amazon Kindle Direct Publishing

URI

https://plemos.education/wp-content/uploads/mp2/mp2-01.pdf

Résumé

Citer ce chapitre

Berger, J.-L., Jan, D., & da Silva, S. (2026). De l'importance de discuter de l'IA en éducation sous forme de mythes. Dans J.-L. Berger, D. Jan et S. da Silva (dir.), *Mythologie pédagogique : l'intelligence artificielle en éducation* (p. 1-12). Amazon Kindle Direct Publishing. https://plemos.education/wp-content/uploads/mp2/mp2-01.pdf

Mythologie pédagogique

l'intelligence artificielle en éducation

Sous la direction de Jean-Louis Berger, David Jan et Sara da Silva

Mythologie pédagogique :

l'intelligence artificielle en éducation

Sous la direction de
Jean-Louis Berger, David Jan et Sara da Silva

© 2026, Jean-Louis Berger, David Jan et Sara da Silva

Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International (CC BY-NC 4.0). Cette licence autorise le partage et l'adaptation de l'ouvrage à des fins non commerciales, à condition d'en créditer les auteurs. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fr

ISBN : 9798175269940
Couverture : David Jan
Révision des textes et contrôle de la qualité scientifique : Jean-Louis Berger et Sara da Silva
Mise en page : Sara da Silva
Publication: Amazon Kindle Direct Publishing (KDP)
Contact : info@plemos.education

PLE MOS Lab
Processes of learning, motivation and self-regulation
www.plemos.education

Comment citer cet ouvrage

Berger, J.-L., Jan, D., & Da Silva, S. (2026). *Mythologie pédagogique : l'intelligence artificielle en éducation*. Amazon Kindle Direct Publishing.

Remerciements

Les étudiantes et les étudiants qui ont rédigé les chapitres composant cet ouvrage, dont le travail témoigne d'un engagement rigoureux et d'une contribution substantielle à la réflexion qui y est développée.

Sarah Chardonnens, Pierre-François Coen et Lionel Alvarez pour leurs chapitres de discussion, qui reflètent avec justesse la profondeur de leur expertise respective et qui constituent un apport précieux à l'ensemble de l'ouvrage.

Gibreel Mursal pour la relecture linguistique attentive de cet ouvrage ainsi que pour le soin apporté à sa correction.

Table des matières

Introduction
De l'importance de discuter de l'IA en éducation sous forme de mythes 1
Par Jean-Louis Berger, David Jan et Sara da Silva

SECTION 1
MYTHES PÉDAGOGIQUES

Chapitre 1
L'IA va remplacer les enseignant·e·s 13
Par Albane Davron et Sandy Lafosse

Chapitre 2
L'IA favorise la réflexion autonome de l'apprenant·e 24
Par Samuel Favez

Chapitre 3
L'IA est un juge impartial de la performance académique 35
Par Oriane Richard et Paulina Havran

Chapitre 4
L'IA supprime la créativité des élèves 46
Par Julien Grange et Gibreel Mursal

Chapitre 5
L'IA déshumanise l'éducation 56
Par Tiffany Fumeaux et Léa Zürcher

Chapitre 6
L'IA motive les élèves à apprendre 66
Par Giorgia Casoli et Aurélie Brodard

Chapitre 7
L'IA comprend les émotions des élèves 75
Par Léa Bou Chacra et Florent Droël

Chapitre 8
L'IA est inadaptée au métier d'enseignant 86
Par Nathan Nagalingam

SECTION 2

DISCUTANT·E·S

CHAPITRE 9
L'IA en éducation : prendre les mythes au sérieux pour mieux les dépasser 97
PAR SARAH CHARDONNENS LEHMANN

CHAPITRE 10
Le/la colocataire docile 105
PAR PIERRE-FRANÇOIS COEN

CHAPITRE 11
L'urgence de dépasser le technocentrisme 114
PAR LIONEL ALVAREZ

Glossaire 122

Introduction

De l'importance de discuter de l'IA en éducation sous forme de mythes

Jean-Louis Berger, David Jan et Sara da Silva

L'ouvrage que vous tenez entre vos mains présente un certain nombre de spécificités. Tout d'abord, il constitue le second volume d'une série nommée « Mythologie pédagogique », faisant suite au premier volume « Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits » (Berger, 2024). Si ce premier volume avait exposé des légendes urbaines relatives aux processus d'apprentissage, à la motivation en contexte d'apprentissage et à l'enseignement, ce second volume offre un regard sur l'un des enjeux actuels les plus importants dans le champ éducatif : l'intelligence artificielle (IA).

Les mythes pédagogiques

Les mythes pédagogiques renvoient à des croyances largement diffusées dans les milieux éducatifs au sujet de l'apprentissage ou de l'enseignement, mais qui ne reposent pas sur des preuves scientifiques suffisantes. Ces mythes sont partagés tant entre élèves qu'entre enseignant·e·s (Cuevas et al., 2025). Un mythe peut être défini comme une représentation simplifiée d'un fait, d'une idée ou d'un phénomène, construite et partagée par un groupe social. Souvent associé à une connotation péjorative (Godin, 1978), il est parfois considéré comme une forme de pensée privilégiant le récit ou l'intuition au détriment de l'explication rigoureuse (Bréhier, 1914). Toutefois, les mythes exercent également une fonction sociale en contribuant à structurer les pratiques collectives et à renforcer la cohésion d'une communauté.

À rebours des ouvrages éducatifs qui cherchent généralement à présenter de nouvelles connaissances ou méthodes, cet ouvrage s'intéresse à des idées déjà largement répandues afin d'examiner leur validité. Son point de départ est le constat que le monde de l'éducation est traversé par de nombreuses affirmations

dont l'exactitude est incertaine (Tourret, 2024). Dans un contexte marqué par l'abondance et la circulation rapide des informations, il devient de plus en plus difficile de discerner ce qui relève d'un savoir fondé de ce qui relève d'une croyance infondée.

Cette difficulté est particulièrement importante en pédagogie, car les connaissances dans ce champ sont souvent évolutives et sujettes à interprétation, ce qui rend parfois délicate la distinction entre connaissances établies et croyances (Pajares, 1992).

L'ouvrage propose ainsi de mettre en discussion diverses affirmations présentes dans les médias, les familles, les écoles et les institutions de formation. Ces affirmations ne sont généralement pas entièrement fausses, mais elles comportent des simplifications ou des inexactitudes qui justifient leur qualification de « mythes ». L'objectif n'est pas de les rejeter d'emblée, mais de les analyser de manière critique afin d'en comprendre les fondements, les limites et les effets. Cette démarche vise à promouvoir une compréhension plus nuancée et approfondie des questionnements actuels sur le potentiel, le rôle et les limites de l'IA en contexte éducatif.

Les bouleversements sociétaux de l'IA

L'IA s'inscrit dans une série de ruptures technologiques dont chacune a promis de libérer l'humain de ses limites. La mécanisation puis l'abondance énergétique avaient laissé espérer une société des loisirs. La révolution numérique y a ajouté un flux massif de données et le rêve de partage à grande échelle de la connaissance. L'IA va aujourd'hui jusqu'à promettre un « Homme augmenté » (Dejardin, 2025). L'ordinateur personnel, le web, le smartphone et les réseaux sociaux ont tour à tour redéfini notre rapport au travail, à l'enseignement, à l'information, à la sociabilité et à la mémoire. À chaque fois, ces outils ont d'abord semblé neutres, de simples aides qui laissaient nos capacités intactes. Bergson (1907, cité dans Dejardin, 2025) rappelait pourtant que les objets techniques, une fois leur usage devenu dominant, font système et finissent par définir un âge. La technique n'est jamais neutre, et la question n'est pas uniquement ce que nous faisons d'elle, mais le type de monde et d'humain qu'elle façonne.

Ce qui distingue l'IA des vagues numériques précédentes tient à la nature de ce qu'elle automatise. L'ordinateur en réseau prolongeait des tâches de calcul et

d'archivage, tandis que les algorithmes actuels imitent, voire surpassent, des capacités longtemps tenues pour spécifiquement humaines comme le langage ou la création (Dejardin, 2025).

Depuis l'ouverture des grands modèles de langage[1] au grand public, fin 2022, ce déplacement touche presque tous les secteurs comme celui de la santé, de la recherche et de l'éducation.

En effet, l'éducation figure parmi les domaines les plus directement concernés. L'IA ne met pas seulement en jeu des métiers ou des procédures, mais les facultés que l'école a pour mission de cultiver, de la lecture au raisonnement. Si une machine produit à notre place un contenu plausible, la nécessité d'apprendre devient incertaine (Dejardin, 2025). Cette question, longtemps marginale, s'est imposée dès l'arrivée des premiers algorithmes conversationnels grand public, et avec elle un ensemble de croyances et de craintes qui orientent la manière dont les institutions accueillent ou redoutent ces technologies.

Croyances et craintes face à l'IA en éducation

Les réactions à l'IA en éducation oscillent entre fascination et inquiétude. Elles reposent souvent moins sur une connaissance du fonctionnement des systèmes que sur des représentations de leur capacité. Da Empoli (2025, p.136-137) dresse ainsi une analogie entre promesses de l'IA et mysticité :

> *Comme le Dieu de Kierkegaard [pour qui la foi dépasse ou transcende la raison], l'IA ne peut être pensée en termes purement rationnels. Le seul moyen d'entrer en relation avec elle est de faire un acte de foi. Sa grande promesse est de prévoir même si on ne comprend pas. Les technologues ne voient pas où est le problème. Puisqu'ils ne s'intéressent ni à l'histoire ni à la philosophie, ils ne se rendent pas compte que leur proposition équivaut à un retour à l'époque d'avant les Lumières, à un monde magique, incompréhensible, régit par l'IA que l'on priera comme les dieux de l'antiquité.*

[1]Dans les chapitres du présent ouvrage, l'utilisation du terme « intelligence artificielle » se réfère aux intelligences génératives, plus spécifiquement aux grands modèles de langage (*Large Langue Models*; LLM). Cette catégorie de systèmes est capable de créer de nouveaux contenus, tels que des textes, des images, des sons, des vidéos ou du code, en s'appuyant sur les données de leur entraînement et les consignes fournies par les utilisateurs.

Bronner (2025), sociologue, explique comment la démocratisation des grands modèles de langage permet de corrompre le réel en attaquant notre « espace épistémique commun » (p.281). Ces modèles permettent la manipulation ou la création de données d'apparence scientifique, soutenant la création de toutes pièces de résultats frauduleux sous une apparence crédible. Dejardin, philosophe, pose la question « À quoi bon apprendre, puisque quelque chose peut et va nous remplacer ? » (Dejardin, 2025, p.6). Mystifiés que nous sommes par une promesse de simplicité, de gain de temps et, pensons-nous, de liberté, nous en venons à accepter d'abandonner l'effort d'apprendre, de penser, de maîtriser et de comprendre des domaines qui relevaient jusqu'alors de l'intelligence humaine. Dejardin poursuit en expliquant que le coût de cette évolution devient de moins en moins perceptible pour des générations peu à peu habituées à considérer tout effort comme injustifié et toute gratification comme devant être immédiate. L'apparition des grands modèles de langage grand public a laissé entrevoir ce qu'en attendaient même celles et ceux dont la mission première est justement d'apprendre et de s'exercer : les apprenant·e·s, soupçonné·e·s de remplacer massivement leurs propres capacités par l'IA. Nous risquons de voir l'apprentissage apparaître comme un effort inutile, frustrant ou encore voué d'avance à l'échec. Inutile car présentant un coût d'opportunité jugé élevé, soit une limitation à consacrer son temps au divertissement. Frustrant étant donné les limites de nos capacités cognitives humaines. Enfin, voué à l'échec car la valeur humaine serait alors promise à l'obsolescence.

Ces représentations attribuent à la machine une compréhension qu'elle n'a pas. L'optimisme se nourrit de l'idée que l'intelligence est le moyen par lequel nous résolvons nos problèmes, mais Chomsky et collègues (2023) y opposent le diagnostic d'une fausse promesse. Les grands modèles de langage produisent des énoncés statistiquement plausibles sans rien partager de la manière dont l'esprit humain raisonne et donne sens, et leur généralisation risque d'abaisser nos exigences scientifiques et morales en y inscrivant une conception appauvrie du langage et de la connaissance (Chomsky et al., 2023). La croyance en la puissance de l'outil se double ainsi d'une confusion entre la fluidité d'un résultat et une véritable maîtrise du sujet.

Au-delà des représentations, ces craintes circulent dans le débat public notamment suisse. La plus immédiate porte sur la triche et le contournement de l'effort. En Suisse romande, plusieurs établissements ont repensé leurs évaluations pour parer

à une fraude difficilement détectable dans les travaux écrits. Dans un lycée fribourgeois, la présentation orale et le processus de réalisation du travail de maturité comptent désormais pour deux tiers de la note à ce travail central dans le cursus d'études, contre la moitié auparavant (Casciaro, 2026). Le mouvement répond à un usage devenu courant : une enquête française relayée par les médias romands fait état de 54 % des 18-25 ans ayant déjà eu recours à l'IA pour un devoir noté ou un examen (Casciaro, 2026). Ce que redoutent les enseignant·e·s n'est pas tant la fraude isolée qu'une génération confiant à la machine l'acte même d'apprendre (Schlaepfer et al., 2023).

La crainte du désapprentissage, longtemps intuitive, a reçu en 2025 un premier ancrage empirique avec l'étude du *MIT Media Lab* (Kosmyna et al., 2025). À l'aide d'électroencéphalogrammes, cette étude a comparé trois groupes rédigeant des dissertations, l'un avec ChatGPT, l'un avec un moteur de recherche, l'un sans aucun outil. Les utilisateur·trice·s de l'IA ont présenté l'engagement neuronal et la mémorisation les plus faibles. Une large majorité d'entre elles et eux étant, par ailleurs, incapable de restituer une citation de la dissertation qu'elles·ils venaient de signer (Kosmyna et al., 2025). Les auteur·rice·s nomment ce mécanisme la « dette cognitive » (*cognitive debt*), report de l'effort mental à court terme au prix d'un déficit caché à long terme.

À ces effets cognitifs s'ajoute une inquiétude institutionnelle et épistémique. Les syndicats d'enseignant·e·s en Suisse romande et alémanique, sans réclamer d'interdiction, rangent parmi les dangers de l'IA scolaire le plagiat, l'atteinte à l'égalité des chances, la dépendance et l'influence sur la formation des opinions politiques (Radio Télévision Suisse [RTS], 2023). Cette dernière crainte, prolongeant la corruption de l'espace épistémique commun décrite par Bronner (2025), s'observe d'ores et déjà. Une université suisse a établi l'usage non maîtrisé de l'IA dans un quart des travaux examinés, certains comportant des références inexistantes et des sources inexistantes ou qui ne sont plus consultables (RTS, 2025).

Parallèlement à ces craintes, un discours résolument optimiste se développe, porté par les promoteurs des technologies éducatives, alias EdTech[2], qui présentent au contraire l'IA comme une solution incontournable aux défis de l'apprentissage.

[2]Les EdTech (pour Educational Technology) désignent l'ensemble des outils, logiciels et innovations numériques visant à faciliter l'apprentissage et l'enseignement.

Dans son ouvrage dénonçant les problèmes engendrés par l'omniprésence des outils numériques dans l'enseignement, Horvath (2025) distingue cinq mythes qui structurent ce discours. Ces cinq mythes, que nous résumons ci-après, affirment que l'IA personnalise parfaitement l'apprentissage, peut remplacer l'enseignant·e, améliore automatiquement les résultats scolaires, rend les élèves plus autonomes et représente l'avenir inévitable de l'éducation.

L'IA personnalise parfaitement l'apprentissage

L'IA est souvent présentée comme capable d'adapter l'enseignement aux besoins spécifiques de chaque élève. En réalité, elle personnalise surtout les contenus et les exercices à partir de données observables. Elle ne prend que partiellement en compte les dimensions sociales, émotionnelles et relationnelles de l'apprentissage. La qualité de l'enseignement reste davantage liée aux choix pédagogiques qu'à la sophistication des algorithmes.

L'IA peut remplacer l'enseignant·e

Certains discours laissent croire que l'IA pourrait assumer les principales fonctions de l'enseignant·e. Or enseigner ne consiste pas simplement à fournir des informations ou des corrections. L'enseignant·e motive, accompagne, structure les savoirs et développe l'esprit critique des élèves. L'IA peut soutenir ces tâches, mais elle ne remplace pas la relation éducative.

L'IA améliore automatiquement les résultats scolaires

L'idée selon laquelle l'introduction de l'IA entraîne mécaniquement une amélioration des performances scolaires est répandue. Les recherches montrent pourtant que ses effets dépendent fortement des contextes et des usages pédagogiques. Une technologie avancée ne garantit pas, à elle seule, de meilleurs apprentissages. Les bénéfices éventuels proviennent surtout de la manière dont elle est intégrée à l'enseignement.

L'IA rend les élèves plus autonomes

Les assistants intelligents sont souvent présentés comme des outils favorisant l'autonomie des apprenant·e·s. Pourtant, apprendre de manière autonome exige des compétences d'autorégulation (planification, monitoring, révision) et de réflexion critique. L'accès permanent à des réponses peut parfois réduire l'effort

intellectuel nécessaire à l'apprentissage. L'autonomie reste donc une compétence à développer, et non un effet automatique de l'IA.

L'IA représente l'avenir inévitable de l'éducation

Les promoteurs des EdTech décrivent fréquemment l'IA comme une révolution incontournable de l'école. Cette vision repose sur l'idée que les problèmes éducatifs trouveront leur solution dans l'innovation technologique. Or, les défis de l'éducation sont d'abord pédagogiques, sociaux et institutionnels. L'IA constitue un outil potentiellement utile, mais elle ne saurait être considérée comme une solution universelle.

C'est précisément à ce point que Dejardin (2025) renverse l'argument. La finalité de l'apprentissage ne se réduit pas au résultat qu'il permet d'obtenir, mais touche au développement de la subjectivité, à l'émancipation et à ce qui rend une personne irremplaçable. La crainte du remplacement se mue alors en enjeu, moins « à quoi bon apprendre puisqu'une machine peut le faire à notre place » que « pourquoi apprendre demeure, justement, ce que nulle machine ne saurait faire à notre place ».

La suite de cet ouvrage s'attache à ces croyances et à ces craintes, à leurs origines et à leur incidence sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Il se propose de reprendre certaines de ces croyances, et en particulier les mythes qui entourent l'IA dans le champ pédagogique, pour en éprouver la part de vérité et la part d'exagération. Il s'agit moins de trancher entre la fascination et le rejet que de nuancer des affirmations souvent péremptoires en les confrontant à des données empiriques, afin d'offrir des repères aux enseignant·e·s, formateur·trice·s et apprenant·e·s.

Construction de l'ouvrage

À l'instar du précédent volume « Mythologie pédagogique » (Berger, 2024), les étudiant·e·s en master de sciences de l'éducation de l'université de Fribourg, en Suisse, ont rédigé un chapitre de livre dans le cadre d'un cours universitaire dispensé en 2026. Durant un semestre, elles·ils ont produit des contributions d'environ 3'000 mots, fortement étayées par des sources scientifiques de référence. Chaque chapitre suit une structure de texte de réfutation (Kendeou et al., 2014), présentant le mythe, les raisons de son existence, les éléments de son inexactitude, ainsi que des éléments de correction et des pistes de réflexion.

Pour garantir la qualité et le caractère scientifique du travail, les textes ont été soumis à un processus d'évaluation en double aveugle. Concrètement, les étudiant·e·s évaluent le texte d'un·e pair·e sans savoir qui l'a rédigé, et reçoivent à leur tour des corrections sans connaître l'identité de leurs évaluateur·rice·s. Elles·ils ont dû tenir compte des propositions de corrections, y répondre, puis réaliser les adaptations nécessaires dans leur travail. L'ensemble de ces tâches a été réalisé sous la supervision de l'enseignant du cours. Ces étapes ont été suivies d'une harmonisation éditoriale et d'une révision linguistique. Cet ouvrage offre ainsi un éclairage scientifique pour démystifier la place, les usages et les réalités de l'IA dans le domaine de l'éducation.

Les thématiques sur lesquelles les étudiant·e·s ont travaillé sont issues du débat public et proposées par les IA elles-mêmes, puis retravaillées par l'enseignant. La suite du livre est divisée en deux parties. La première est constituée de huit chapitres, rédigés par les étudiant·e·s, traitant de mythes sur l'IA dans l'éducation. La seconde partie propose des apports d'expert·e·s en éducation, ces apports émergeant de leurs lectures des chapitres de la première partie.

Un travail scientifique à la fois *sur* et *avec* l'IA

Les chapitres des étudiant·e·s sont ainsi le fruit du cours qui leur a permis d'améliorer et d'affiner leurs compétences rédactionnelles dans le domaine de l'éducation, tout en développant un regard critique sur l'IA. Au cours de ce processus, elles·ils ont appris à appuyer leurs analyses sur des sources d'information valides, à formuler des retours constructifs sur les textes de leurs pairs et à tirer profit des retours reçus pour améliorer leur propre travail. Ceci tout en apprenant·e à utiliser les outils IA pour travailler sur l'IA.

Durant ce cours, les étudiant·e·s ont utilisé Consensus (2026), un moteur de recherche académique IA conçu pour extraire, analyser et synthétiser la littérature évaluée par les pairs. La présentation de cet outil leur a permis de comprendre ses potentialités, telles que l'accès rapide à plus de 250 millions d'articles scientifiques évalués par les pairs, et de découvrir la possibilité de réaliser des recherches en langage naturel, qui permettent de poser des questions complètes et d'obtenir des explications et des résultats contextualisés. Elles·ils ont également appris les limites de l'outil, comme le risque d'incomplétude, l'IA pouvant manquer de 68 à 96 % des références pertinentes (Clark et al., 2025), et la dépendance de la qualité des résultats à la formulation de la requête, une question « mal posée » pouvant conduire à des réponses partielles ou biaisées. En fin de semestre, il leur a été demandé d'évaluer leur utilisation de Consensus (2026) en répondant à trois questions ouvertes :

- Comment avez-vous utilisé Consensus pour réaliser ce travail ?
- Quels bénéfices en avez-vous tirés ?
- Quelles sont les limites que vous avez rencontrées ?

Notre analyse de leurs réponses, menée via une analyse catégorielle (Bardin, 2013), révèle quatre profils d'utilisateur·trice·s. Chacun d'eux correspond à une posture spécifique dans le processus de recherche documentaire via Consensus (2026).

Explorateur·trice

Ce profil correspond à un usage axé sur la découverte initiale du sujet. L'outil est utilisé pour se constituer une première idée de la littérature, repérer des articles par mots-clés, obtenir une vue d'ensemble et accumuler des sources avant d'effectuer un tri approfondi. L'explorateur·trice cherche à « comprendre le champ » avant de constituer un corpus. Cette posture inclut également les utilisateur·trice·s qui se consacrent exclusivement à l'outil pour leur phase exploratoire, ce qui limite la diversité des sources consultées.

Sélecteur·trice

Ce profil rassemble les usages centrés sur le tri et la présélection des articles. L'outil permet de gagner du temps dans la recherche de littérature, d'identifier rapidement les textes les plus pertinents et de faire un premier choix avant une lecture complète. La sélectrice ou le sélecteur privilégie l'efficacité du repérage et

de la sélection précoce, valorisant la rapidité d'accès à un grand nombre de sources et la capacité à produire un grand nombre d'articles pertinents.

Stratège

Ce profil correspond à un usage méthodique et organisé de l'outil. Celui-ci permet de varier les termes de recherche, de croiser les résultats, de construire un corpus complet, d'organiser les références dans un tableau synthétique et de trianguler avec d'autres bases de données académiques (ERIC, Érudit). Le stratège vise à constituer un corpus rigoureux et à organiser les données de manière structurée, en se basant sur des critères de qualité tels que les classements des revues pour guider sa recherche.

Vigilant·e

Ce profil rassemble les usages marqués par une forte vigilance quant à la fiabilité et à la qualité scientifique des sources. Il est le profil le plus représenté dans l'ensemble des données. L'utilisateur·trice évalue explicitement les revues, repère les revues prédatrices[3], vérifie le processus de relecture par les pairs, note l'absence d'articles en français, observe la répétition des mêmes textes et maintient une distance critique avec les synthèses automatiques.

Ces quatre profils montrent que Consensus (2026) sert à des fins diverses. L'Explorateur·trice l'utilise pour découvrir un sujet et repérer des sources, la·le Sélecteur·trice pour trier rapidement les articles, la·le Stratège pour organiser et croiser les résultats, et la·le Vigilant·e pour garder une distance critique face aux limites de l'outil. Cette diversité montre que Consensus (2026) est utilisé comme un appui adapté selon des intentions de recherche distinctes. Les données font cependant apparaître des limitations induites par l'outil, avec une réponse du type « Je me suis un peu enfermé dans cet outil ».

[3]Les revues prédatrices sont produites par des éditeurs peu scrupuleux qui font passer le profit avant la rigueur scientifique.

Discussion des apports des chapitres par trois expert·e·s

Aux huit chapitres traitant des mythes sur l'IA en éducation s'ajoutent trois chapitres mettant en discussion les apports de l'ouvrage. Ces chapitres ont été rédigés par des personnes expertes en sciences de l'éducation et dont les travaux s'intéressent aux questions du numérique en éducation, que ce soit l'IA ou d'autres outils développés ces dernières décennies. Les trois expert·e·s sont les suivant·e·s.

Sarah Chardonnens Lehmann enseigne à la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg (Suisse). Elle est chercheuse affiliée au Massachusetts Institute of Technology. Ses domaines de recherche portent sur les processus d'apprentissage, plus spécifiquement le développement des compétences d'autorégulation et l'intégration de l'intelligence artificielle en éducation.

Pierre-François Coen est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg (Suisse), en charge du programme de formation à l'enseignement dans les écoles de maturité. Ses domaines de recherche portent sur l'accompagnement professionnel et la régulation des dispositifs de formation, l'usage des technologies numériques ainsi que l'éducation artistique.

Lionel Alvarez est professeur (tit. did.) à la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg (Suisse). Il est responsable du Laboratoire CaCy (Capabilities & Cyborg perspectives), qui s'intéresse à l'étude des extensions techniques de soi dans une logique d'éducation et de formation pour l'élargissement des capabilités. Ses domaines de recherche portent sur les enjeux sociotechniques associés à la numérisation de l'éducation et de la formation.

Références

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses Universitaires de France.

Berger, J.-L. (dir.). (2024). *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits*. Labo PAA.

Bréhier, E. (1914). Philosophie et mythe. *Revue de métaphysique et de morale, 22*(3), 361-381. http://www.jstor.org/stable/40895292

Bronner, G. (2025). *À l'assaut du réel*. Presses Universitaires de France.

Casciaro, E. (2026, 16 juin). Face au défi de l'IA, les écoles romandes transforment leurs évaluations. *Radio Télévision Suisse*. https://www.rts.ch/info/societe/2026/article/face-a-l-ia-les-ecoles-romandes-reinventent-leurs-examens-29277293.html

Chomsky, N., Roberts, I. et Watumull, J. (2023, 8 mars). The false promise of ChatGPT. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html

Clark, J., Barton, B., Albarqouni, L., Byambasuren, O., Jowsey, T., Keogh, J., … Jones, M. (2025). Generative artificial intelligence use in evidence synthesis: A systematic review. *Research Synthesis Methods, 16*(4), 601-619. https://doi.org/10.1017/rsm.2025.16

Consensus. (2026). *Consensus* [Moteur de recherche académique IA]. https://consensus.app

Cuevas, J. A., Dawson, B. L. et Childers, G. (2025). Discerning myths from methods: University faculty's understanding of learning science and metacognition on pedagogy. *Research and Education, 12*, 33-74. https://doi.org/10.63467/RED.12.2025.ART3

Da Empoli, G. (2025). *L'heure des prédateurs*. Gallimard.

Dejardin, C. (2025). *À quoi bon encore apprendre ?* (Tracts Gallimard, n° 69). Gallimard.

Godin, G. (1978). Mythe, science et philosophie. *Laval théologique et philosophique, 34*(1), 3-13. https://doi.org/10.7202/705645ar

Horvath, J. C. (2025). *The digital delusion: How classroom technology harms our kids' learning and how to help them thrive again*. LME Global.

Kendeou, P., Walsh, E. K., Smith, E. R. et O'Brien, E. J. (2014). Knowledge revision processes in refutation texts. *Discourse Processes, 51*(5-6), 374-397. https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.913961

Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I. et Maes, P. (2025). *Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task* [Pré-impression]. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Radio Télévision Suisse. (2023, 11 août). *Violence, IA et manque de personnel au coeur des préoccupations des syndicats d'enseignants*.

Radio Télévision Suisse. (2025, 26 octobre). *L'IA dans les universités : usages, risques et encadrement en Suisse*.

Swissinfo. (2023, 26 janvier). *En Suisse aussi, le programme ChatGPT s'immisce dans les écoles et les universités.* https://www.swissinfo.ch/fre/economie/en-suisse-aussi-le-programme-chatgpt-s-immisce-dans-les-%C3%A9coles-et-les-universit%C3%A9s/48231822

Tourret, C. (2024). *En finir avec les idées fausses sur l'école*. Les éditions de l'Atelier.

Dans la continuité du premier volume de la série « Mythologie pédagogique », cet ouvrage collectif poursuit son travail d'analyse critique des idées reçues en portant cette fois son regard sur les fascinations, craintes et promesses associées à l'intelligence artificielle en éducation.

Au travers de 11 chapitres, l'ouvrage explore des enjeux essentiels tels que le remplacement supposé des enseignantes et enseignants, l'impact de l'IA sur la créativité et l'autonomie des élèves, ou encore les capacités d'évaluation de l'IA et de prise en compte des émotions.

L'ouvrage s'appuie sur une démarche fondée sur des travaux scientifiques. Fruit des travaux d'étudiantes et étudiants de Master en sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg, chaque chapitre a parcouru un protocole rigoureux de relecture et de révision par les pairs. Cette dynamique scientifique est enrichie par les contributions de trois spécialistes en sciences de l'éducation et de la formation, qui apportent des éclairages complémentaires sur ces enjeux.

Loin de l'enthousiasme aveugle et des discours alarmistes, ce second volume de la série « Mythologie pédagogique » offre aux équipes éducatives, aux chercheurs et chercheuses ainsi qu'aux étudiants et étudiantes des repères solides pour penser l'apprentissage à l'ère de l'intelligence artificielle avec recul et discernement.

PLE MOS Lab
Processes of learning, motivation and self-regulation
www.plemos.education

9 798175 269940