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

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

L'IA en éducation : prendre les mythes au sérieux pour mieux les dépasser

Chardonnens Lehmann, 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/mp2-10.pdf

Résumé

Citer ce chapitre

Chardonnens Lehmann, S. (2026). L'IA en éducation : prendre les mythes au sérieux pour mieux les dépasser. Dans J.-L. Berger, D. Jan et S. da Silva (dir.), *Mythologie pédagogique : l'intelligence artificielle en éducation* (p. 97-104). Amazon Kindle Direct Publishing. https://plemos.education/wp-content/uploads/mp2/mp2-10.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

Chapitre 9

L'IA en éducation : prendre les mythes au sérieux pour mieux les dépasser

Dr. Sarah Chardonnens Lehmann

Université de Fribourg · MIT · ASFAI

Lire les contributions de ces étudiant·e·s de Master est une expérience singulière pour une chercheuse qui travaille depuis plusieurs années à l'intersection des sciences de l'apprentissage et de l'intelligence artificielle. Singulière, parce que la qualité de l'analyse dépasse ce que l'on est en droit d'attendre d'un premier exercice académique sur un sujet aussi instable. Singulière aussi, parce que le dispositif choisi par Jean-Louis Berger, David Jan et Sara da Silva — celui du mythe pédagogique — est épistémologiquement plus courageux qu'il n'y paraît. Prendre au sérieux une croyance populaire pour la déconstruire sans la mépriser, c'est reconnaître qu'elle dit quelque chose de vrai sur les peurs et les désirs de ceux qui l'habitent. C'est là, à mon sens, la contribution la plus précieuse de cet ouvrage.

Ma posture dans ce chapitre de discussion n'est ni celle de l'enthousiaste technologique ni celle du sceptique de principe. Je cherche depuis plusieurs années à comprendre, à travers mes recherches et au travers du modèle SYNAPSE (Chardonnens, 2025), ce que l'IA fait réellement à l'apprentissage humain — pas ce qu'elle pourrait faire en théorie, mais ce que les données empiriques nous autorisent à affirmer. C'est depuis cette position que je propose un regard sur les huit chapitres réunis ici, en dégageant les convergences qui m'interpellent, les tensions qui méritent d'être maintenues, et les angles que la recherche devra continuer d'explorer.

La forme « mythe » : un choix épistémologique fécond

Il aurait été possible de structurer cet ouvrage autour des usages de l'IA en éducation, de ses bénéfices mesurés ou de ses risques documentés. Le choix du mythe comme unité d'analyse est une autre voie, plus difficile mais plus honnête. Un mythe n'est pas une simple erreur factuelle : c'est une représentation socialement construite qui remplit une fonction symbolique et psychologique. Il

dit quelque chose sur les angoisses d'une époque — ici, l'anxiété face à une technologie qui semble progresser plus vite que notre capacité collective à l'évaluer.

Ce qui frappe d'emblée à la lecture des huit chapitres, c'est qu'aucun mythe n'est entièrement faux. « L'IA déshumanise l'éducation » (Fumeaux et Zürcher), « l'IA supprime la créativité » (Grange et Mursal), « l'IA va remplacer les enseignant·e·s » (Davron et Lafosse) : tous ces énoncés s'enracinent dans des réalités partielles que les auteur·rice·s prennent le soin d'identifier avant de les nuancer. Ce faisant, ils évitent deux écueils symétriques — le catastrophisme naïf et la défense inconditionnelle du progrès technologique — pour habiter cet espace inconfortable mais fertile que constitue l'analyse critique rigoureuse.

Trois lignes de force traversent l'ensemble des contributions et méritent d'être nommées. La première est l'irremplaçabilité de la présence humaine, que ce soit dans la relation éducative par Fumeaux et Zürcher et par Davron et Lafosse, la vie émotionnelle par Bou Chacra et Droël ou le développement holistique de l'élève. La deuxième est ce que j'appellerai le risque cognitif silencieux de l'IA — le fait qu'elle fragilise précisément les processus qu'elle est censée soutenir. La troisième est l'illusion de neutralité, particulièrement exposée dans le chapitre de Richard et Havran sur l'évaluation : croire qu'un algorithme est impartial parce qu'il est mécanique, c'est confondre absence de conscience avec absence de biais. Ce sont ces trois fils que je vais maintenant tirer.

Le risque cognitif silencieux : quand l'IA fragilise ce qu'elle prétend développer

Si je devais identifier un résultat transversal aux chapitres qui m'inquiète le plus — non pas parce qu'il est certain, mais précisément parce qu'il est encore sous-estimé —, c'est la fragilisation des processus métacognitifs induite par l'usage non régulé de l'IA générative. Ce fil court à travers le chapitre de Grange et Mursal sur la créativité, celui de Casoli et Brodard sur la motivation, et de manière la plus explicite dans celui de Favez sur la réflexion autonome.

L'étude de Fan et al. (2025), citée dans deux chapitres indépendants, est à ce titre particulièrement significative : dans une expérience randomisée contrôlée, les participant·e·s utilisant une IA générative manifestaient moins de processus métacognitifs que le groupe contrôle et que le groupe accompagné par des experts humains. Ce résultat contre-intuitif s'explique par ce que Risko et Gilbert (2016) ont nommé le déchargement cognitif (cognitive offloading) : lorsque l'IA prend en charge une tâche cognitive, le cerveau ne l'effectue plus — et donc ne l'apprend

pas. Fonctionnel quand il est délibéré et ponctuel, cet allègement devient problématique quand il est systématique et non conscient.

À cette fragilisation métacognitive s'ajoute ce que Parasuraman et Manzey (2010) appellent le biais d'automatisation : la tendance à accorder aux systèmes automatisés une confiance excessive, au détriment de la vérification critique. Le chapitre de Favez souligne à juste titre que l'IA n'est pas un outil neutre (Rabardel, 1995 ; Verbeek, 2005) — elle transforme les activités cognitives de ses utilisateurs et utilisatrices, même et surtout sans qu'ils ou elles s'en aperçoivent.

C'est précisément pour répondre à ce risque que le modèle SYNAPSE, en toute convergence entre sciences cognitives et éducation (Chardonnens, 2025, 2026), articule quatre phases d'apprentissage pensées comme des remparts contre la délégation cognitive aveugle. La phase d'Observation et autorégulation — troisième phase du modèle — est peut-être la plus menacée par un usage non réflexif de l'IA : c'est précisément cette capacité à observer ses propres processus cognitifs, à les réguler et à les ajuster qui disparaît lorsque l'IA joue le rôle du miroir à la place de l'apprenant·e. Or, c'est cette même compétence que Berger et Cartier (2023) placent au cœur de leur définition de l'apprentissage autorégulé : une poursuite active et réfléchie des objectifs, qui suppose planification, mise en œuvre, monitorage et réflexion. Activer ces processus réflexifs en présence d'un outil qui peut les court-circuiter demande un effort pédagogique explicite que les huit chapitres, chacun à leur manière, appellent sans encore tout à fait le formaliser.

La confusion entre engagement et motivation, finement documentée par Casoli et Brodard, illustre un mécanisme adjacent : les élèves semblent motivés lorsqu'ils utilisent l'IA — ils s'y engagent, ils y passent du temps — mais cet engagement situationnel n'implique pas une motivation intrinsèque durable au sens de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000). Pire, comme le montre le chapitre de Favez, une performance améliorée à court terme peut masquer une diminution des processus d'apprentissage profond. Nous risquons d'optimiser l'apparence de l'apprentissage au détriment de sa substance.

L'illusion de l'impartialité : un mythe aux conséquences concrètes

Le chapitre de Richard et Havran sur l'IA comme juge impartial de la performance académique est, à mon sens, le plus urgent des huit — non parce qu'il traite d'une question plus théorique, mais parce que ses conséquences pratiques sont les plus immédiates et les moins réversibles. Un algorithme qui commet des erreurs de notation systématiques dans 5 % des cas peut faire basculer, sur 200 étudiant·e·s,

une dizaine de parcours académiques — d'une réussite vers un échec, ou inversement. Ces conséquences ne sont pas abstraites.

Le concept de *fairness by unawareness* (Idowu, 2023) que les auteures mobilisent mérite d'être retenu au-delà de ce chapitre : supprimer des données sensibles (genre, origine, appartenance socio-économique) d'un algorithme ne supprime pas les biais, car ceux-ci persistent via des corrélats apparemment neutres — le code postal, le parcours scolaire, la syntaxe. Comme l'écrit Zajko (2022), « les algorithmes tendent à perpétuer l'ordre social existant » ; une discrimination socialement invisible est structurellement plus difficile à contester qu'un biais humain identifiable. Ce constat rejoint et approfondit les chapitres sur l'empathie (Bou Chacra et Droël) et sur la déshumanisation (Fumeaux et Zürcher) : l'IA ne produit pas une neutralité, elle produit une autre forme de subjectivité, issue de ses données d'entraînement et de ses critères d'optimisation — mais sans la possibilité de la corriger par la délibération humaine.

Concernant les émotions, le chapitre de Bou Chacra et Droël apporte une distinction fondamentale souvent perdue dans les discours EdTech : identifier n'est pas comprendre. Un modèle peut reconnaître les marqueurs statistiques d'une émotion — et même produire des réponses jugées plus empathiques que celles de clinicien·ne·s humain·e·s (Schlegel et al., 2025) — sans pour autant saisir le sens de ce vécu pour le sujet qui l'éprouve. L'empathie véritable implique une expérience subjective partagée (Sander et Scherer, 2019) ; ce que l'IA produit est une empathie comportementale fonctionnelle, non une compréhension psychologique. Confondre les deux, c'est exposer les apprenant·e·s à une illusion de compréhension qui peut être plus dommageable que l'absence déclarée de soutien émotionnel.

Ce que ces chapitres n'ont pas encore pu explorer et ce que cela suggère pour la recherche

Je voudrais, avant de conclure, nommer trois angles que les chapitres abordent sans pouvoir les développer entièrement — non comme lacunes mais comme chantiers ouverts, dont certains constituent précisément les axes de ma propre recherche en cours.

La question de l'*AI Literacy* comme condition préalable

Le chapitre de Nagalingam, sur la complexité de l'IA pour les enseignant·e·s, montre avec finesse que cette complexité est contextuelle et construite, non intrinsèque aux outils. Cette démonstration ouvre immédiatement une question :

qu'est-ce que les enseignant·e·s ont réellement besoin de comprendre pour utiliser l'IA de manière éclairée ? La réponse est rarement une compétence technique. Dans mon propre cadre de travail sur *l'AI literacy* (Chardonnens, 2026), j'ai proposé que la littératie en IA dépasse largement la maîtrise des outils : elle inclut la compréhension des mécanismes (pourquoi l'IA produit-elle cette réponse ?), l'évaluation critique des sorties, la conscience des biais, et une posture éthique informée. Les chapitres convergent tous, d'une manière ou d'une autre, vers cette conclusion — mais sans encore disposer des études longitudinales qui permettraient de mesurer l'effet d'une formation explicite à *l'AI literacy* sur les pratiques réelles d'intégration pédagogique.

L'insuffisance des mesures auto-rapportées

Plusieurs chapitres s'appuient, légitimement, sur des études reposant sur des questionnaires et des mesures déclaratives. C'est une limite partagée par une grande partie de la recherche dans ce domaine. Or, comme le souligne le chapitre de Favez, ce sont précisément les processus les moins conscients — le déchargement cognitif, le biais d'automatisation, la paresse métacognitive — qui risquent d'être les plus sous-déclarés. Les apprenant·e·s qui utilisent l'IA sans en développer les processus réflexifs ne le savent pas : ils ressentent une impression de facilité et parfois de compétence qui masque l'allègement cognitif réel. La recherche future devra s'appuyer sur des mesures comportementales directes — traces d'activité, protocoles de pensée à voix haute, études d'eye-tracking — pour atteindre les processus que les questionnaires ne captent pas.

Le contexte francophone et l'enseignement obligatoire

Le chapitre de Richard et Havran le souligne pour la notation, mais cela vaut pour l'ensemble des contributions : la quasi-totalité des études citées portent sur l'enseignement supérieur, dans des contextes anglophones, et mesurent des effets à court terme dans des conditions contrôlées. Les dynamiques de l'enseignement obligatoire — notamment aux niveaux primaire et secondaire dans des contextes francophones — restent largement inexplorées. Or les enjeux de protection cognitive y sont potentiellement plus aigus encore : les élèves y sont en phase de construction des compétences fondamentales d'apprentissage, et un déchargement précoce et systématique de ces compétences vers l'IA pourrait avoir des effets durables sur leur développement cognitif. C'est une priorité de recherche que l'équipe du Labo PAA à l'Université de Fribourg, ainsi que mes collaborations internationales, entendent contribuer à combler dans les prochaines années.

Vers une intégration lucide : ce que le cadre SYNAPSE propose

Face au risque cognitif que j'ai décrit, la réponse n'est pas de rejeter l'IA de l'espace éducatif — ce serait aussi inefficace qu'impossible. La réponse est de concevoir des dispositifs pédagogiques qui préservent, voire renforcent, les processus cognitifs essentiels à l'apprentissage profond, tout en tirant parti de ce que l'IA peut apporter de réel : l'accès immédiat à l'information, la personnalisation de certains exercices, la disponibilité permanente d'un interlocuteur pour certaines phases d'exploration.

Le modèle SYNAPSE, que j'ai détaillé dans mon ouvrage Intelligence artificielle et apprentissage (Chardonnens, 2026, De Boeck), articule ce compromis en quatre phases distinctes. La phase de Réception et activation reconnaît que l'IA peut aider à mobiliser des connaissances antérieures et à créer des associations — à condition que l'apprenant·e effectue lui-même ou elle-même le travail d'activation, non qu'il ou elle le délègue. La phase d'Adaptation et ajustement souligne que le feedback de l'IA n'a de valeur pédagogique que s'il est traité de manière critique et intégré dans une révision consciente — il ne peut pas être simplement appliqué mécaniquement. La phase d'Observation et autorégulation est celle qui, à mes yeux, doit rester le plus strictement humaine : monitorer ses propres processus cognitifs, reconnaître ses erreurs, ajuster ses stratégies, n'est pas une tâche que l'IA peut effectuer à la place de l'apprenant·e sans vider l'apprentissage de sa substance. Enfin, la phase de Consolidation et mémorisation rappelle que la mémorisation n'est pas accessoire : elle est la condition de la transférabilité des apprentissages, et la déléguer à un outil externe revient à bâtir sur du sable.

Ce cadre n'est pas une réponse à tous les mythes déconstruits dans cet ouvrage, mais il constitue une proposition opérationnelle pour aider enseignant·e·s et apprenant·e·s à naviguer dans un environnement où l'IA est désormais omniprésente : non pas en choisissant entre l'utiliser ou ne pas l'utiliser, mais en décidant de manière réfléchie comment et à quel moment elle entre dans le processus d'apprentissage — et à quel moment elle en sort.

Conclusion : une vigilance éclairée, ni naïve ni paralysante

Les huit chapitres réunis ici partagent une qualité rare dans le débat public sur l'IA : ils résistent à la simplification. Aucun des mythes examinés n'est entièrement faux, et aucun n'est entièrement juste. Chacun recèle une anxiété légitime que la nuance académique prend le temps d'entendre avant de corriger. C'est précisément ce que la recherche en sciences de l'éducation devrait faire, et c'est ce que ces étudiant·e·s de Master ont accompli.

Si je devais formuler une position globale à l'issue de cette lecture, ce serait la suivante : l'IA en éducation n'est ni un outil salvateur ni une menace existentielle — c'est un révélateur. Elle révèle les failles de nos dispositifs pédagogiques là où ils s'appuyaient sur la contrainte plutôt que sur la compréhension. Elle révèle les limites de nos conceptions de l'évaluation, de la motivation, de l'apprentissage autonome. Et elle révèle, surtout, à quel point nous avons encore besoin de comprendre finement ce que signifie apprendre — réellement apprendre, pas seulement produire une réponse correcte.

Ce travail collectif constitue une contribution précieuse à cette compréhension. Puissent les lecteur·rice·s de cet ouvrage en retenir non pas des verdicts définitifs, mais une méthode : celle de la vigilance éclairée, qui prend les questions au sérieux sans céder aux certitudes faciles, dans un domaine où la prudence n'est pas un manque d'ambition mais la forme la plus rigoureuse de l'engagement scientifique.

Références

Berger, J.-L. et Cartier, S. C. (2023). *L'apprentissage autorégulé : état des connaissances et perspectives de recherche*. De Boeck Supérieur.

Bou Chacra, L. et Droël, F. (2026). L'IA comprend les émotions des apprenant·e·s. Dans J.-L. Berger, D. Jan et S. da Silva (dir.), *Mythologie pédagogique : L'IA en éducation*. Amazon Kindle Direct Publishing.

Casoli, G. et Brodard, A. (2026). L'IA motive les élèves à apprendre. Dans J.-L. Berger, D. Jan et S. da Silva (dir.), *Mythologie pédagogique : L'IA en éducation*. Amazon Kindle Direct Publishing.

Chardonnens, S. (2025a). Adapting educational practices for Generation Z: Integrating metacognitive strategies and artificial intelligence. *Frontiers in Education, 10*, 1504726. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1504726

Chardonnens, S. (2025b). The SYNAPSE model: An innovative approach to integrating human learning and artificial intelligence. *Proceedings of the International Academic Conference on Education, 2*(1), 12–34. https://doi.org/10.33422/iaceducation.v2i1.1270

Chardonnens, S. (2026a). *AI literacy beyond technical skills: A human-centered pedagogical framework*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.20734643

Chardonnens, S. (2026b). *Intelligence artificielle et apprentissage*. De Boeck Supérieur.

Davron, A. et Lafosse, S. (2026). L'IA va remplacer les enseignant·e·s. Dans J.-L. Berger, D. Jan et S. da Silva (dir.), *Mythologie pédagogique : L'IA en éducation*. Amazon Kindle Direct Publishing.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Fan, X., Lv, H., Li, C., Huang, L., Ye, Y., Li, Y. et Jiang, J. (2025). Does generative AI induce metacognitive laziness? *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, *56*(2), 489-530. https://doi.org/10.1111/bjet.13544

Favez, S. (2026). L'IA favorise la réflexion autonome de l'apprenant·e. Dans J.-L. Berger, D. Jan et S. da Silva (dir.), *Mythologie pédagogique : L'IA en éducation*. Amazon Kindle Direct Publishing.

Fumeaux, T. et Zürcher, L. (2026). L'IA déshumanise l'éducation. Dans J.-L. Berger, D. Jan et S. da Silva (dir.), *Mythologie pédagogique : L'IA en éducation*. Amazon Kindle Direct Publishing.

Idowu, S. (2023). Fairness by unawareness: The dangers of algorithmic neutrality in educational assessment. *Journal of Learning Analytics, 10*(2), 45–62.

Grange, J. et Mursal, G. (2026). L'IA supprime la créativité. Dans J.-L. Berger, D. Jan et S. da Silva (dir.), *Mythologie pédagogique : L'IA en éducation*. Amazon Kindle Direct Publishing.

Parasuraman, R. et Manzey, D. H. (2010). Complacency and bias in human use of automation: An attentional integration. *Human Factors, 52*(3), 381–410. https://doi.org/10.1177/0018720810376055

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Richard, O. et Havran, P. (2026). L'IA est un juge impartial de la performance académique. Dans J.-L. Berger, D. Jan et S. da Silva (dir.), *Mythologie pédagogique : L'IA en éducation*. Amazon Kindle Direct Publishing.

Risko, E. F. et Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences, 20*(9), 676–688. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002

Sander, D. et Scherer, K. R. (2019). *Traité de psychologie des émotions* (2e éd.). Dunod.

Schlegel, K., Mortillaro, M. et Mehu, M. (2025). Emotional intelligence of large language models: Benchmarking against human performance. *Cognition & Emotion*.

Verbeek, P.-P. (2005). *What things do: Philosophical reflections on technology, agency, and design*. Penn State University Press.

Zajko, M. (2022). Conservative AI and social reproduction: Stabilizing and destabilizing dynamics in AI for social work. *Big Data & Society, 9*(1).

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