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

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

L'urgence de dépasser le technocentrisme

Alvarez, L.

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/mp2-12.pdf

Résumé

Citer ce chapitre

Alvarez, L. (2026). L'urgence de dépasser le technocentrisme. Dans J.-L. Berger, D. Jan et S. da Silva (dir.), *Mythologie pédagogique : l'intelligence artificielle en éducation* (p. 114-121). Amazon Kindle Direct Publishing. https://plemos.education/wp-content/uploads/mp2/mp2-12.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 11

L'urgence de dépasser le technocentrisme.

Des titres accrocheurs aux analyses construites et situées

PD Dr. Lionel Alvarez

Articuler éducation et intelligence artificielle en recourant à une diversité de thèmes, tels que la créativité, la motivation ou les émotions est sincèrement nourrissant. Ceci permet de croiser analyses et recours à de la littérature scientifique, et permet l'identification de ressources, la mise à disposition de réflexions vives, ainsi que la compréhension de postures ambiguës face à des technologies nouvelles en éducation et formation.

La lecture des chapitres invite à saisir les contours naissants des enjeux de l'ia dans le domaine. Ils laissent aussi entrevoir beaucoup de prospectives et de spéculations, tant le positionnement de cette technologie doit encore être clarifié. Ceci reflète bien l'impossibilité de prévoir l'avenir dans un contexte où toutes les semaines des promesses techniques émergent de certaines bouches influentes. Alors, pour l'éducation et la formation, les projections concernant les implications sont sincèrement délicates. En revanche, les travaux en sciences de l'éducation laissent souvent entrevoir un optimisme bienvenu, où la formation semble avoir de beaux jours devant elle. Est-ce dû au profil des auteurices ou à une réalité politique émergente (p. ex., néo-luddisme) se positionnant à contre-courant du cyberpunk ?

Très vite, on s'interroge sur l'origine et la légitimité des mythes annoncés. La déshumanisation de l'éducation est-elle une crainte intuitive ou un fait scientifique ? Le remplacement des enseignant·es relève-t-il d'un projet économique ou d'un fait établi ? Ils sont annoncés et permettent alors de discuter des phénomènes. Reste que, toutefois, des articles de presse, des publications sur des réseaux sociaux ou des régurgitations de llm documentant l'épaisseur de ces mythes situeraient bien le propos. En effet, s'il s'agit de croyances populaires, la discussion prendrait une autre tournure que s'il s'agit de faits scientifiques documentés.

Cet enjeu va de pair avec une importante difficulté d'opérationnalisation de ce qu'est l'ia. Entre chatbot généraliste d'un côté et, de l'autre, un agent ia spécifique

à certaines automations et fine-tuné avec des contenus disciplinaires, il y a une diversité de techniques et d'usages qui rend certaines réflexions difficilement généralisables. La littérature scientifique fait donc continuellement un délicat exercice d'équilibre entre précision et vulgarisation, ce qui ne permet que rarement de saisir les phénomènes de manière située et précise. L'ia est polysémique, l'éducation aussi, leur articulation ouvre alors des champs interdisciplinaires tellement vastes qu'il semble nécessaire de positionner sa posture, entre analyses de la pénétration des outils techniques (p. ex. *technology-acceptance model*), analyses de l'activité (p. ex. *cultural-historical activity theory*), ou encore analyses des médiations au monde (p. ex. post-phénoménologie), à titre d'exemples.

La formulation, tant transversale à l'ouvrage qu'à d'innombrables textes sur l'ia, de type « L'IA [verbe d'action] », laisse généralement envisager des outils techniques *in vacuo*. Certes, lorsque les scientifiques écrivent, les titres doivent accrocher les lecteurices et les contenus doivent être accessibles. Toutefois, ces formulations ont le pouvoir d'entretenir les mythes que le travail scientifique tente alors de discuter. Il y a une réflexion épistémologique sincère dans le choix des mots, et l'acronyme ia raconte le choix d'englober une diversité de réalité et de s'insérer dans l'actualité. L'ia fait-elle quelque chose, ou est-ce un assemblage sociotechnique d'humains, d'institutions et de processus qui, ensemble, génère des visions, des usages, des chaînes de valeur, ou encore des déséquilibres ?

Ainsi, lorsque les sciences de l'éducation parlent d'ia, il y a des choses à discuter sur la pénétration toujours plus grande de l'économie capitaliste dans les institutions de formation, sur les perspectives court-termistes invitant à de l'innovation technique en négligeant l'innovation sociale, sur la mauvaise interprétation de pressions écosystémiques qui invitent certaines gens à exiger l'efficacité alors que la robustesse gagnerait à être mise en avant, par exemple. Les apports de la sociologie et des STS (*science and technology studies*), parallèlement à la psychologie et la philosophie notamment, participent à éviter les écueils du technosolutionnisme et des technologies autodéterminées.

Il s'avère toutefois pleinement nourrissant de prendre le prétexte de l'ia pour réintroduire des variables pédagogiques ou éducatives. Par exemple, dans le chapitre sur la motivation, sous l'impulsion d'un potentiel mythe articulant disponibilité des ia et engagement des apprenant·es, c'est l'occasion de revenir à ce qu'est la motivation et en quoi est-ce un sujet pour l'enseignement et l'apprentissage. Dans tout l'ouvrage, on parle avec justesse de créativité, de pratiques d'enseignement, de réflexion, d'émotion, d'humanisme… ce qui montre encore une fois combien la porte d'entrée de la technique souffre de pertinence pédagogique. La place que prennent le numérique et l'ia dans la littérature

scientifique actuellement ne devrait pas nous faire oublier la pluralité des champs de recherche que les sciences de l'éducation ouvrent.

Davron et Lafosse. Le rôle des professionnel·les de l'enseignement est au centre de ce chapitre. L'argument de la complexité gérée par l'enseignant·e est certes séduisant, mais ne résiste pas aux possibilités techniques. Les iag sont justement capables de gérer la complexité. Faisons l'exercice de l'esprit suivant : admettons des captations de données permettant finement de quantifier les affects, des bases de données décrivant pleinement l'histoire de chaque élève et les interrelations, ainsi que des lignes de politiques éducatives explicitées, les algorithmes complexes des iag ne sauraient-ils pas gérer le tout de manière suffisamment satisfaisante ? Argumenter les limites techniques pour légitimer le maintien des humains comme enseignant·e relève probablement d'une vision court-termiste. Ceci est cohérent avec la phrase « Les systèmes d'IA actuels ne semblent pas capables » (p.7), il s'agit bien des systèmes d'aujourd'hui. Voulons-nous réellement que nos enfants soient éduqués par des machines ? Que reste-t-il dans le projet social ou dans le projet parental si l'humain disparaît de l'assemblage permettant de créer le bien commun et le bien individuel ? N'y a-t-il pas, dans la place de l'humain, une recherche d'imprévisibilité, de subversion, d'ouverture à l'opposition ou à la provocation ?

Favez. La tension entre risque de dépendance et réflexion autonome de l'apprenant·e soulève des questions nouvelles dans ce chapitre. Il est certain que, si apprendre est une démarche consciente et autodéterminée, chaque part de l'activité déléguée à un dispositif technique d'ia s'oppose à l'apprentissage. Si c'est un outil qui demande de réviser, qui propose un quizz, qui guide le temps d'étude, il y a à priori une dépossession, partielle en tous les cas, des activations métacognitives. Le texte fait alors référence aux travaux qui ont documenté le délestage cognitif et la paresse métacognitive. L'enjeu est de taille pour l'éducation et la formation. La phrase suivante semble bien synthétiser la proposition de l'auteur : « Examiner la manière dont l'IA participe à la reconfiguration des activités cognitives impliquées dans la recherche, l'évaluation, l'interprétation et la mobilisation de l'information semble aujourd'hui essentiel » (l. 405-408). Toutefois, puisque cette reconfiguration est assurément différente d'un individu à l'autre — on peut penser simplement aux accès payants vs l'usage de llm gratuit — tout porte à croire que cet examen des activités cognitives doit être mené individuellement.

Richard et Havran. L'impartialité de l'ia est interrogée dans ce chapitre. C'est la croyance en l'objectivité qui est discutée, plus spécifiquement dans une logique de correction et de feedback sur les travaux d'étudiant·es. Les limites techniques des systèmes d'automatisation et de génération servent d'arguments contre leur

prétendue impartialité. Les biais, par exemple, ainsi que les désaccords entre évaluation par les machines et évaluations par les humains, servent de justifications. Imaginons l'assemblage sociotechnique où les étudiant·es produisent avec des ia, puis les enseignant·es font corriger par des systèmes d'ia. Autant demander à Claude et ChatGPT de discuter ensemble, non ? L'évaluation est aussi au service d'un jugement situé et subjectif. Ceci rejoint la réflexion proposée dans le texte concernant la distinction entre la neutralité et la justice. Pour illustrer, j'étais pleinement intéressé à savoir ce que les membres du jury et toutes leurs subjectivités pensaient de ma thèse d'habilitation. Je m'insérais dans une petite communauté qui, en acceptant ma thèse, acceptait de faire de moi un collègue sur certaines tâches. Je crois sincèrement qu'il m'aurait été bien inutile — au-delà de rétroactions concernant la forme — de chercher un feedback auprès d'un système d'ia nord-américain ou chinois, même si je spécifiais le contexte de cette thèse.

Grange et Mursal. La créativité est au centre du chapitre 4, avec tout le défi de la polysémie de ce concept. Le recours au modèle en cinq phases de Sadler-Smith (2015) permet d'illustrer une manière structurée de faire preuve de créativité. Il y a toutefois quelque chose d'ambivalent dans ce choix. Si la créativité relève d'une succession d'étapes linéaires et ordonnées, il y a de fortes chances que tout ou partie du processus puisse être automatisé. Pragmatiquement, pour que la créativité s'exprime avec l'ia, ne faudrait-il pas simplement un prompt (préparation consciente, selon le modèle en cinq étapes) et une critique de ce qui a été généré (vérification consciente) ? Les trois autres étapes (incubation, intimation et illumination) ne pourraient-elles pas être déléguées aux techniques génératives ? La question pourrait alors être de savoir s'il existe des variables individuelles identifiables permettant de prédire adéquatement comment l'individu créatif se saisit des outils d'ia pour chacune des cinq étapes.

Fumeaux et Zürcher. L'éducation et l'humanisation sont au cœur de ce chapitre. Pour initier ce chapitre, l'ia ne serait qu'une technologie de plus qui pourrait techniciser les gestes d'enseignement dans une vision surplombante. L'élève ne ferait que subir l'éducation. Si cette critique est légitime, il semble que l'assemblage sociotechnique que l'on cache derrière le terme ia dépasse largement une problématique de pédagogie bancaire déshumanisante. En effet, « attribuer la déshumanisation à l'utilisation d'une intelligence artificielle revient à occulter des transformations structurelles » (p.10, l. 317-319). La piste de la formation critique est alors intéressante. En effet, qui s'opposerait à l'instruction, à la culture et à l'autodétermination ? Mais cette formation ne devrait-elle pas dépasser les formulations du type « distinguer les usages pertinents des représentations

simplificatrices » (p.11, l. 354-355) ? En effet, valoriser certains usages soutient qu'il y en a qui mériteraient de l'être, mais sur la base de quels critères ? Quels usages devraient être prescrits en formation critique ? La tension est énorme entre des critères de performance et des enjeux environnementaux, par exemple.

Casoli et Brodard. La motivation est au centre de ce chapitre. La conclusion est sans appel : « l'intelligence artificielle n'augmente pas automatiquement la motivation des élèves » (l. 333-335). S'il y a une certaine évidence à cette affirmation (c'était bien un mythe), le texte permet de rappeler les influences de la pédagogie, de la culture, du contexte, des interrelations entre élèves ou encore de l'enseignant·e comme facteurs de motivation. C'est ici un exemple phare pour rappeler la notion d'assemblage sociotechnique, où l'étude des technologies et leurs usages ne peut s'opérer sans l'étude des individus en situation et des relations entre chaque actant. Pour ouvrir les réflexions, est-ce que la disponibilité des ia ne permettait pas à certaines personnes de se débarrasser plus rapidement des tâches aversives pour se centrer plus activement sur des tâches choisies sur la base d'une motivation intrinsèque ? En ce sens, les solutions basées sur l'ia seraient des leviers de disponibilité à la motivation. Toutefois, il est à rappeler que l'action éducative ou de formation exige de sursoir à ces appétences et que la motivation est un moyen et non un but. La motivation vient aussi de l'action.

Bou Chacra et Droël. L'articulation entre émotion, apprentissage et ia est discutée dans ce chapitre. Si les capacités techniques de certaines ia sont effectivement bluffantes pour nommer les émotions, il y a dans la suite du chapitre une discussion pertinente sur ce qu'est « comprendre » ces dernières. Mais cette différence ontologique pose-t-elle réellement un problème pour des applications ou pour des points de vue plus fonctionnalistes ? Par exemple, les voitures récentes reconnaissent les visages fatigués et donnent un signal sonore en conséquence. Les variables culturelles et la complexité contextuelle doivent effectivement être discutées pour rappeler que ces systèmes ne sont pas simplement transposables pour des usages en situation d'enseignement et apprentissage. Mais encore, pourquoi donc aurait-on besoin d'automatiser la captation des émotions dans un contexte où l'enseignant·e voit ses élèves ? Il y a une réflexion de fond qui est nécessaire aujourd'hui et qui rappelle ce que disait déjà Casati (2013) à peu près en ces mots : le numérique, ce n'est pas parce qu'on peut le faire qu'on doit le faire.

Nagalingam. C'est au tour de la sophistication des techniques d'ia d'être questionnée et des compétences enseignantes pour s'en saisir. Il est écrit que la complexité de l'ia ne serait qu'une construction sociale. Toutefois, il semble bon de rappeler que les technologies sous-jacentes sont d'une telle sophistication, en milliards de paramètres et en d'innombrables interrelations entre data, réseaux,

interfaces… qu'une quelconque traçabilité, audit ou compréhension des résultats générés par des ia dépassent l'entendement. Il s'agit bien, aujourd'hui en tous les cas, d'une boîte noire qui ne s'évalue pas à l'aide d'une description fine du fonctionnement, mais à l'aide d'un jugement empirique : je me satisfais de ce qui a été généré. L'ia est donc bien complexe et les enseignant·es qui ne l'utilisent pas ne sont pas forcément en déficit de formation, d'autres arguments pour le non-usage sont légitimes. Certes, faire générer une image pour illustrer un support de cours ou des quizz pour mettre à l'épreuve mes élèves après le visionnement d'une vidéo ne peuvent que difficilement être problématiques au niveau didactique. Toutefois, les défis de la disponibilité des ia sont nombreux. J'ai personnellement la nécessité de savoir ce que je mets entre les mains de mes étudiant·es, tant en termes de fonctionnement algorithmique, qu'en termes de souveraineté ou de gouvernance de la technique. Je ne m'autorise pas à proposer de tout déposer sur notebook lm pour créer des podcasts de révision des cours, tant je ne peux pas ensuite porter la responsabilité épistémique des contenus générés.

Sans surprise pour un ouvrage en sciences de l'éducation, la réponse aux enjeux associés à l'existence des techniques d'ia est systématiquement la formation. J'aurais probablement les mêmes conclusions. Qu'elle soit la formation critique pour les enseignant·es, la formation aux usages des étudiant·es, la préparation de tou·tes à la collaboration avec l'ia, la formation à la littératie de l'ia, à l'intégration pédagogique de l'ia, fournir des informations sur les capacités réelles des systèmes d'ia, former aux réalités techniques des ia ou à leur subjectivité, des impensés méritent d'être soulevés : l'ia devrait quasi systématiquement faire partie de l'équation éducative, et la formation est presque toujours la solution.

C'est là toute la difficulté de la critique de la technique, lorsque l'on y est soi même baigné. En tant que scientifique en éducation, on tentera de quitter le technosolutionnisme en rappelant la complexité et la nuance nécessaire à l'étude des situations d'enseignement-apprentissage ayant recours aux ia, pour alors proposer une sorte de pédago-solutionnisme : il suffirait de former les individus. Oui à l'éducation, certes, mais quid de la régulation juridique pour contraindre le développement de certaines technologies, quid des travaux artistiques pour façonner les imaginaires qui orientent les choix des individus, quid des cadres culturels et institutionnels qui contraignent les pratiques ?

La critique du numérique est donc bien actuelle, au travers de la figure des mythes notamment, mais fragile, manquant peut-être de radicalité. Dans de nombreux textes, les usages des technologies d'ia doivent, sans discussion, se diffuser. De nombreuses formulations marquant que l'ia ferait quelque chose ou aurait un impact intrinsèquement. Parallèlement, on trouve de nombreuses formulations

rappelant la complexité de l'assemblage sociotechnique, mêlant narratifs orientés, infrastructures prédatrices, impératifs technocapitalistes, contextes géopolitiques, ambivalences médiatiques, tensions sur les finalités éducatives, etc. Il me semble personnellement urgent de penser les techniques dans une finalité clarifiée et explicitée : les techniques que l'on (reste à définir ce « on ») laisse pénétrer dans l'école ou l'université sont au service de quels intérêts ? Pour reprendre les mots d'auteurices d'un des chapitres : sachant qu'« une surutilisation non-réfléchie de l'IA peut amener » (l. 415-416) des problèmes, qu'est-ce qui pousse certaines personnes à une surutilisation irréfléchie ? Ceci invite à interroger l'institution scolaire ou universitaire dans son ensemble, ainsi que les attentes socioprofessionnelles.

À chaque innovation technique, l'institution et ses latences ne se positionnent que tardivement ou trop peu (certainement à raison), en laissant les enseignant·es réimaginer les évaluations, être plus performant·es dans la gestion de l'hétérogénéité, travailler plus vite pour permettre des économies d'échelle tout en maintenant la qualité… Vue d'en haut, la technique est souvent vue comme une solution, alors que vue d'en bas, elle est plus généralement un problème à résoudre. Des formations à propos de « comment utiliser l'ia pour être plus efficace » sont alors offertes, toutefois, l'enjeu n'est que partiellement là. Dans le contexte récent, la technique participe chaque jour :

- à un assemblage sociotechnique hyperresponsabilisant (p. ex. : déclarer les usages, alors qu'on ne sait plus vraiment où et quand des techniques d'ia sont appelées dans nos interfaces de travail) ;
- à une imputabilité en cascade (p. ex. : puisque d'autres travaillent plus vite avec des outils d'ia, les exigences augmentent pour tout le monde) ;
- à une dépossession des savoirs et des savoir-faire (p. ex. : les concepteurices des iag ont largement volé le savoir que l'humanité a construit et mis à disposition) ;
- à augmenter les exigences à l'entrée (p. ex. : à quoi bon des *juniors* si des *seniors* avec iag sont plus productif·ves) ;
- à un labeur numérique caché (p. ex. : le travail mis dans l'organisation de son environnement personnel d'apprentissage est caché et généralement non valorisé par les espaces d'éducation et de formation) ;
- …

La disponibilité des outils d'ia n'est que la partie émergée de l'iceberg dans le façonnement de l'environnement sociotechnique d'apprentissage. Les un·es en feront usage pour déléguer les tâches, les autres pour concevoir des projets et espaces d'apprentissage stimulants et originaux en fermant les yeux sur les

impacts environnementaux, d'autres encore œuvreront contre le développement et le déploiement de techniques d'ia. Qui est en mesure de prescrire la bonne posture ?

En conclusion, la littérature croisant ia et éducation démontre souvent une volonté manifeste de faire preuve de nuance. Dire que l'ia a des impacts, c'est certes un raccourci de langage pour attirer des lecteurices, mais c'est aussi une manière de ne pas interroger toute une organisation sociotechnique. Les limites planétaires nous imposeront peut-être l'exercice plus tôt que prévu, l'éthique du *care* rappellera peut-être la recentration nécessaire sur l'émancipation des collectifs, et, finalement, la proximité avec les apprenant·es ramènera assurément et systématiquement le développement des individus et des communs comme préoccupation principale. Pour reprendre des mots d'un des chapitres, « l'élève doit pouvoir rester acteurices de son apprentissage », il y a là une vision claire, qui peut certes être discutée dans un débat de politiques éducatives, mais qui donne bien l'axe avec lequel la place des techniques d'automation et de génération doit être pensée. Si elles enlèvent du pouvoir d'agir ici et demain, elles méritent d'être proscrites dans une logique de contraintes fécondes. Si elles donnent du pouvoir d'agir maintenant et à l'avenir, alors il semble adéquat de s'en saisir. Reste ce défi monumental qui consiste à soutenir les apprenant·es dans l'identification des situations et des usages qui mettent en capacité d'action et d'être.

Références

Casati, R. (2013). *Contre le colonialisme numérique*. Albin Michel.

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