

IA en éducation

Regard sur certains effets de l'usage de l'IA sur les plans cognitifs, épistémiques et relationnels



Rapport du Comité École et société
Avril 2026



Rédaction et recherche

Ann COMTOIS

Stéphane DANIAU

Sylvain LAROSE

Héloïse MOYSAN-LAPOINTE

Avec la collaboration de

Nicolas HARVEY, comité sur l'intelligence artificielle du Regroupement université

Sous la responsabilité politique de

Christine GAUTHIER, vice-présidente responsable du Regroupement université

Pierre-David DESJARDINS, délégué à la coordination du Regroupement université

Mise en page et révision :

Joanie BOLDUC

Table des matières

Introduction.....	1
1. Usages actuels de l'IAg.....	3
1.1 En milieu collégial et universitaire.....	3
1.2 Des compagnons IA dans le quotidien des jeunes.....	5
2. IAg et cognition.....	6
2.1. Quelques effets positifs ?.....	6
2.1.1. Entre motivation et résolution de problèmes complexes.....	6
2.1.2. De l'engagé à l'opportuniste : l'IAg comme levier ou comme béquille?	7
2.2 La décharge cognitive et ses dérivés.....	8
2.2.1 Un rapport au savoir transformé.....	8
2.2.2 La créativité et la pensée critique mises au rancart	9
2.2.3 Des capacités cognitives altérées	10
2.3 Conditions favorables à l'apprentissage avec l'IAg.....	12
3. IAg et savoirs.....	13
3.1 IAg et savoirs professionnalisants.....	13
3.2. Falsification des savoirs.....	14
3.3. Recherche et esprit critique	16
4. IAg et relations interpersonnelles.....	19
4.1 L'IAg comme outil de soutien affectif.....	19
4.2 L'IAg comme outil de soutien psychoémotionnel.....	21
4.2.1 Usages envisagés dans le contexte de la relation d'aide	21
4.2.2 Des risques individuels.....	22
4.3 L'IAg comme outil d'évitement social?	24
5. Conditions d'atténuation des risques.....	27
5.1 Redonner à la socialisation sa place dans l'éducation.....	28
5.1.1 Revitaliser la vie de campus	29
5.1.2 Offrir des services psychosociaux suffisants.....	30
5.2 Reprendre le contrôle sur l'IA.....	31

5.2.1 Encourager la sobriété numérique.....	31
5.2.2 Réfléchir le choix des outils et des paramètres.....	31
5.2.3 Favoriser les solutions locales et <i>open source</i>	32
5.3 Sortir de l'austérité.....	33
Conclusion : Quels rôles pour l'action syndicale ?.....	35
Quelques pistes d'action.....	36
Préserver une perspective syndicale critique et nuancée face à l'IA.....	36
Plaider pour renforcer les conditions de travail et les conditions d'études.....	37
Participer aux décisions organisationnelles et politiques pour encadrer l'IA.....	38
Recommandations.....	40
Médiagraphie.....	41

Introduction

Dans la foulée des recommandations adoptées par les syndicats de la FNEEQ lors du Congrès de juin 2024 et du Conseil fédéral de juin 2025, le présent rapport s'inscrit dans la volonté de poursuivre les réflexions entourant le recours aux outils technologiques et le risque associé à la déshumanisation de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Ce survol des effets psychosociaux et cognitifs en lien avec l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) et de l'intelligence artificielle générative (IAg) en particulier s'attardera un peu plus spécifiquement aux conditions à mettre en place pour préserver le caractère humain de la relation pédagogique ainsi qu'à la manière de placer l'être humain (la personne apprenante) et son épanouissement au centre du système éducatif. Les éléments présentés dans ce rapport peuvent également contribuer à sensibiliser, informer, former et mobiliser les membres et les syndicats sur les conséquences à la fois positives et délétères du recours à l'IAg pour les élèves et les étudiant·es. Cette réflexion s'avère d'autant plus importante que l'intégration actuelle de l'IA se déploie de manière débridée dans nos établissements, sous forme de solutions « clés en main » qui s'imposent rapidement avant même d'avoir pu réfléchir aux conséquences de ces choix. Dans le contexte où l'IA doit faire l'objet de décisions individuelles et collectives complexes, ce rapport vise aussi à nourrir les échanges autant pédagogiques que syndicaux sur le sujet. Soulignons que la recherche sur les effets de l'IA sur ses utilisateurs et utilisatrices est en pleine explosion. La synthèse présentée ici demeure donc parcellaire, et manque nécessairement du recul essentiel - les sociétés agissant en fait comme des cobayes (in)volontaires - pour établir un portrait complet, lucide et réaliste de la situation.

Il est impératif, comme syndicalistes et comme enseignant·es, de s'intéresser aux effets potentiels de l'utilisation de l'intelligence artificielle par nos étudiant·es. Car au-delà de la transformation de notre profession et de nos conditions de travail, l'IAg vient à certains égards modifier nos capacités humaines et cognitives, en plus d'avoir des effets sur nos capacités à vivre-ensemble. Ainsi, près de trois années après la publication de notre rapport intitulé « *Intelligence artificielle en éducation : De la mission à la démission sociale?* » (juin 2023), nous avons jugé important d'approfondir les impacts de l'IA sur les processus d'apprentissage ainsi que sur les rapports pédagogiques et collectifs en milieu éducatif, mais aussi de s'attarder brièvement aux enjeux entourant la recherche de la vérité et l'évolution des savoirs, au cœur de notre travail enseignant. Face à l'ampleur du déploiement de ces outils de plus en plus utilisés tant par les étudiant·es que par les enseignant·es et au regard des connaissances scientifiques récentes, il nous apparaît nécessaire de prendre un temps d'arrêt pour mettre en perspective ces questions au regard de nos valeurs syndicales de justice sociale, d'inclusion et d'humanisation, mais aussi sous l'aspect de la pertinence pédagogique de l'usage de l'IAg.

Face à la déferlante IA, rappelons que son introduction s'est faite sans tenir compte des besoins réels du milieu de l'éducation, en excluant totalement le principe de précaution, et que les milieux de

l'éducation sont confrontés à un instrument en constante évolution, dont le développement fulgurant, la promotion et l'implantation répondent dans la plupart des cas à une recherche de profit avant tout dans un contexte de compétition du secteur privé. Nous peinons à réagir à quelque chose qui échappe à toutes formes de contrôle. Il est temps de prendre une place plus importante dans la discussion sur l'IA en éducation et de reprendre du pouvoir là où il est encore possible d'en avoir. En effet, il est plus urgent que jamais de dépasser ce sentiment d'impuissance. L'IAg nous interpelle, et notre pari est qu'en approfondissant nos connaissances sur ses promesses et ses effets, les enseignantes et les enseignants seront plus à même d'agir plutôt que de subir l'IA.

1. Usages actuels de l'IAg

1.1 En milieu collégial et universitaire

L'Enquête ERUDIA 2025, menée par la Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec au printemps 2025, visait à esquisser un portrait documenté de l'utilisation de l'intelligence artificielle générative (IAg) au sein de trois populations : la communauté étudiante, le corps enseignant et le personnel administratif. L'objectif principal était d'appuyer les décisions institutionnelles (politiques, balises d'intégrité, formation, sécurité de l'information) à partir de données empiriques plutôt que de perceptions. Plus de 14 000 membres de la communauté universitaire du réseau de l'Université du Québec ont participé au sondage (Université du Québec, 2025).

Les résultats montrent qu'à l'hiver 2025, l'IAg était déjà largement intégrée aux pratiques universitaires : 77 % des personnes étudiantes, 71 % du corps enseignant et 66 % du personnel administratif déclarent l'avoir utilisée dans un contexte universitaire. L'usage est donc devenu majoritaire dans l'ensemble des groupes, avec une fréquence importante : plus de 40 % des personnes utilisatrices rapportent y recourir quelques fois par semaine ou quotidiennement.

Du côté des personnes étudiantes, l'IAg est principalement utilisée pour améliorer ou ajuster des textes (correction grammaticale, reformulation, cohérence), effectuer des recherches d'information et générer des idées. Un usage significatif concerne également l'aide à la compréhension et à la vulgarisation de concepts, ce qui suggère une fonction de tutorat ou d'accompagnement cognitif. En sciences appliquées et aux cycles supérieurs, l'utilisation est plus fréquente, notamment pour le codage et la rédaction scientifique.

Chez le corps enseignant, l'IAg est mobilisée pour la correction et l'amélioration de textes, la génération de contenu pédagogique, la préparation de matériel didactique ainsi que pour certaines tâches administratives ou répétitives. Une proportion notable (36 %) indique avoir modifié ses méthodes d'évaluation en raison de l'IAg, en privilégiant davantage les examens en présentiel, les évaluations orales ou les travaux demandant une plus grande originalité.

Quant aux outils privilégiés, ChatGPT (OpenAI) domine très largement, utilisé par 66 % des personnes étudiantes et 55 % du corps enseignant. Copilot (Microsoft), intégré dans cette suite Office privilégiée par le système éducatif, arrive en deuxième position (moins de 25 % dans ces deux catégories). D'autres outils spécialisés sont également mentionnés, notamment Canva (conception visuelle), Gemini, Perplexity, Antidote, Claude, DeepL et NotebookLM. Malgré l'existence de centaines d'outils spécialisés, les « assistants polyvalents » couvrent l'essentiel des utilisations universitaires.

Mentionnons que l'utilisation généralisée des plateformes gratuites, constatée dans l'enquête, amène un enjeu de confidentialité des données personnelles ainsi que du droit d'auteur. Le sondage sur

l'utilisation de l'IAg dans les cégeps et universités de la région de Montréal, pilotée par le Pôle interordres de Montréal (PIM), brosse un portrait semblable à l'enquête ERUDIA pour les universités du grand Montréal, mais le complète avec des données provenant du milieu collégial.

En ce qui concerne la population étudiante, plus de la moitié de celle-ci (53%) indique utiliser l'IAg, principalement ChatGPT. Elle l'utilise essentiellement pour mieux comprendre des textes, en résumer certains ou générer des idées afin d'amorcer un travail. Une faible partie de cette population s'en servirait pour générer des textes entiers (6%) ou pour copier-coller des segments générés par l'IAg (10%).

Le sondage met de l'avant également différentes raisons invoquées par les étudiant·es pour ne pas se servir de l'IAg : le désir de garder sa capacité d'apprendre (70%), l'absence d'un besoin identifié (64%), l'impression d'aller à l'encontre d'un objectif d'enseignement (45%) et des préoccupations de nature environnementale chez 40% des étudiant·es. L'âge et le genre ne semblent pas avoir d'incidence, contrairement au programme d'études. Les étudiant·es de programmes techniques, tels le génie ou l'administration, utilisent fortement l'IAg (84 % et 83% respectivement, comparativement aux programmes préuniversitaires, par exemple, de lettres ou en arts (62% et 43%).

Les perceptions quant à l'utilisation de l'IAg en contexte d'apprentissage varient selon la nature du travail demandé. L'usage est jugé plus problématique dans un contexte d'examen que pour l'utilisation dans un travail. Il existe un clivage perceptuel entre les utilisateurs et les utilisatrices de l'IAg et les personnes non-utilisatrices, les premiers estimant que l'IAg influence de manière beaucoup plus positive les apprentissages, l'engagement envers les études et la confiance envers les capacités de réussite que les seconds.

Outre le plagiat, la perte d'autonomie cognitive et le désengagement envers les études ont été identifiés par les étudiant·es comme des dérives pédagogiques potentielles. De plus, d'autres effets délétères peuvent avoir des conséquences sur la qualité de l'éducation : dévaluation des diplômes, perte de confiance envers les évaluations, détérioration du lien professeur·e-étudiant·e. Les étudiant·es y voient aussi des avantages, mentionnons la préparation au marché du travail et l'IAg comme levier d'inclusion et de meilleure accessibilité aux études, notamment pour les personnes neurodivergentes et les personnes dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement.

Chez les enseignant·es du collégial, le sondage PIM indique que près de la moitié (48%) font usage de l'IAg, essentiellement pour effectuer de la préparation et de la création de contenu pédagogique ou comme assistant à la rédaction. Le corps enseignant qui ne fait pas usage de l'IAg invoque une absence de nécessité et non une méconnaissance des outils.

Bien que l'IAg semble reconnue comme un outil de soutien cognitif, d'amorce ou de structure de réflexion plus que de production, son usage suscite tout de même des préoccupations quant au plagiat, l'intégrité intellectuelle, l'autonomie et la dévalorisation potentielle des apprentissages. À l'instar de la population étudiante, le personnel enseignant insiste sur le besoin d'un encadrement

institutionnel clair et cohérent, davantage pour la formation générale collégiale que pour la formation spécifique ou la formation universitaire.

1.2 Des compagnons IA dans le quotidien des jeunes

Au-delà des usages liés aux études, il faut prendre en compte que plusieurs jeunes utilisent l'IAg dans leur quotidien, pour des besoins de toute nature. Le tout récent sondage SOM relevait d'ailleurs que 26% des répondants utilisent l'IA pour « obtenir des conseils personnels ou de l'aide à la prise de décision » ([SOM, 2026](#), p.18).

Dans le même esprit, en avril 2025, une enquête menée sur 1060 jeunes états-uniens âgés de 13 à 17 ans constatait qu'au-delà des usages plus utilitaires, comme l'appui dans la réalisation de travaux scolaires, une proportion importante (52%) utilisait des IA à titre de compagnons de manière régulière ([Robb, 2025](#), p.1)¹.

Les données de l'enquête de Common Sense Media (Robb, 2025) révèlent que ces usages sont souvent d'abord motivés par le désir de divertissement et la curiosité, bien que plusieurs autres besoins soient aussi mentionnés (obtenir des conseils, avoir quelqu'un à qui parler, etc.). Une part des jeunes (33%) trouvent en leur compagnon IA une ressource intéressante sur le plan des interactions sociales et des relations, ce qui englobe par exemple la conversation (18%), l'obtention de soutien émotionnel ou pour la santé mentale (12%), les jeux de rôle ou la construction de scénarios (12%), comme ami (9%), et pour des échanges romantiques ou de séduction (8%).

Dans la population générale, plusieurs se tournent vers les compagnons IA pour « obtenir du soutien émotionnel, alléger la solitude et composer avec le stress » et les perçoivent comme des « amis de confiance, des mentors ou des partenaires romantiques » ([Zhang et al., 2025](#), notre traduction). Ces pratiques s'implantent d'ailleurs maintenant dès l'enfance, avec l'apparition d'objets connectés nourris aux IAg destinés aux tout-petits (Sénéchal, 2025), et promettent même d'alléger la solitude chez nos aînés ([Jones et al., 2021](#)).

Il est utile de se rappeler à ce stade-ci que la population étudiante est composée de personnes de tous âges et que toutes peuvent être affectées par la venue de l'IAg dans différents aspects de leur vie. En effet, jeunes et moins jeunes sont susceptibles d'être conditionnés par des tactiques d'emprises des multinationales technocapitalistes du secteur de l'IA (AFP, janvier 2026), notamment par les IAg directement intégrées dans leurs applications, incluant les robots conversationnels et autres outils de nature initialement pédagogique. L'interaction entre le haut potentiel de dépendance à la machine et à la tendance à l'anthropomorphisation des outils IAG, couplée à l'inclination chez certain·es à utiliser l'IA à fins personnelles, nous amène à nous interroger sur les effets de l'IAg non seulement sur le plan cognitif et de notre rapport au savoir, mais aussi au plan relationnel.

¹ Les résultats d'une enquête du Pew Research center sur une population du même âge brossent un portrait similaire ([Sidoti, 2025](#)).

2. IAg et cognition

Cette section a pour principaux objectifs d'explorer les effets de l'IAg sur les processus cognitifs des étudiant·es en situation d'apprentissage et d'identifier les conditions nécessaires pour en atténuer les effets négatifs. Ce bref tour d'horizon permet de constater que, si les résultantes peuvent être variables selon le type d'usage fait par les étudiant·es, il n'en demeure pas moins que les conséquences délétères sur les individus et leur socialisation exigent que l'on s'interroge collectivement sur la manière d'encadrer son utilisation dans l'enseignement.

2.1. Quelques effets positifs ?

2.1.1. Entre motivation et résolution de problèmes complexes

D'entrée de jeu, soulignons que certains effets positifs de l'utilisation de l'IAg par les étudiant·es ont pu être confirmés par la recherche. De fait,

«une méta-analyse récente des meilleures études quantitatives publiées entre 2022 et 2024 montre que [l'IAg], en particulier ChatGPT, a un effet positif global sur l'apprentissage étudiant, notamment sur la motivation, la compréhension, l'engagement et la résolution de problèmes complexes » ([Anctil, 2025](#)).

Plusieurs études soulignent une amélioration des performances lorsque l'IAg est utilisée. La maîtrise de l'écriture serait également bonifiée par un usage judicieux d'intelligences artificielles ([Rherrad, 2021](#)). Un soutien dans le travail collaboratif est constaté lorsque certaines conditions sont strictement respectées ([Théraulaz, 3 décembre 2025](#)). Mais qu'en est-il exactement?

Le principal effet positif de l'IAg sur l'apprentissage tel qu'évoqué par des personnes étudiantes ayant témoigné de leurs usages ([Université de Montréal, 6 novembre 2025, 1:00:00](#)) serait la grande disponibilité des outils IAg, pouvant répondre de manière instantanée à leurs besoins. Elle serait considérée comme une « tutrice numérique inépuisable », employée pour proposer des rétroactions régulières, au travers d'exercices variés, tant en complexité qu'en thématiques, pour s'entraîner à réfléchir dans diverses situations, ou encore pour mettre en pratique la théorie, le tout afin de mieux maîtriser des notions, concepts et autres outils. Et en effet, tant la répétition que la diversité des approches contribuent à renforcer les processus physiologiques à l'œuvre dans le cerveau durant les séquences d'apprentissage et de mémorisation (Dubuc, 2024, ch.4). Malheureusement, l'IAg semble être trop souvent utilisée comme une simple béquille, un outil qui permet d'éviter de produire l'effort nécessaire à la réflexion et à la création, bien souvent sous prétexte de gagner du temps ou dans une perspective de moindre effort ou de performance scolaire, comme on le verra par la suite. Pire encore, certaines directions y voient une ressource pouvant remplacer des travailleurs et travailleuses en chair et en os, plutôt qu'une ressource complémentaire ([Goudreault, 17 mars 2026](#)). Dans ce contexte, cette fonction soulève d'importants enjeux concernant la tâche enseignante, notamment en ce qui concerne l'encadrement pédagogique. Des travaux sont en cours à ce sujet dans les différents regroupements de la FNEEQ-CSN.

2.1.2. De l'engagé à l'opportuniste : l'IAg comme levier ou comme béquille?

Ainsi, ce n'est qu'à la condition explicite d'en faire un bon usage, à la fois réflexif et créatif, que le recours à l'intelligence artificielle peut soutenir les apprentissages. Il importe donc de se questionner sur les manières dont les personnes étudiantes se saisissent de cet outil dans leurs parcours scolaires pour mieux comprendre les effets potentiels.

À cet effet, Naudet (dans [Tourret, 2026](#)) distingue trois postures étudiantes en rapport avec l'IAg :

- **Les engagés réflexifs**, soit des élèves qui utilisent l'IAg comme un levier cognitif, pour structurer la pensée, reformuler les idées et approfondir les notions. Ces apprenant·es possèderaient la capacité de transformer les réponses d'IAg et d'en faire des outils d'apprentissage constructifs.
- **Les occasionnels légalistes** qui font un usage ponctuel de l'IAg (ex : pour rechercher de l'information, aider à reformuler, etc.), mais dans le respect des règles, de peur de tricher. Ces élèves ont conscience que l'IAg n'est pas un outil complètement honnête si on s'en sert à mauvais escient.
- **Les scolaires opportunistes** pour qui l'IAg est un outil de réponse immédiate, sans recul critique, ainsi qu'un moyen de contourner les difficultés, souvent par manque de maîtrise des attentes scolaires implicites. Ce sont elles et eux qui vont se faire prendre davantage dans des situations de fraude ou de plagiat. Parmi ces personnes se trouvent des élèves qui, face à l'avalanche de données, vont produire de longs textes qu'ils et elles ne comprennent pas, souvent peu pertinents du point de vue de l'apprentissage.

Ainsi, l'IAg agit comme un miroir grossissant du rapport aux savoirs des apprenant·es : elle pourrait aider à progresser dans les apprentissages si la volonté est de l'utiliser dans ce sens. Elle peut aussi entraîner une dégénérescence si on lui confie par paresse ou par manque de temps les tâches qu'on devrait réaliser soi-même. La manière dont l'IAg est utilisée par les étudiant·es dans leurs apprentissages peut donc contribuer à créer un écart important dans les capacités cognitives et intellectuelles pouvant être développées par ceux et celles-ci.

Ce portrait peut toutefois être nuancé si l'on tient compte de la diversité des expériences étudiantes en matière d'apprentissage avec l'IAg. En effet, [Muzumdar et Cheemalapati \(2025\)](#) affirment que les diverses tâches et fonctionnalités des outils IA sont arrimées avec différents principes d'apprentissage. Par exemple, les outils IA fournissant des (bonnes) réponses et des rétroactions immédiates rejoignent les principes behavioristes de l'apprentissage. Ceux qui proposent une organisation mentale des concepts rejoignent l'apprentissage cognitiviste et les IAg plus conversationnelles, qui proposent un apprentissage personnalisé et arrimé sur les besoins individuels, rejoignent davantage une perspective humaniste. Le sentiment d'autonomie et d'appropriation que les outils IAg peuvent offrir aux apprenant·es sur leur propre processus d'apprentissage déterminera le rôle qu'ils ou elles prendront dans un environnement éducatif soutenu par l'intelligence artificielle.

Par ailleurs, la pression à la performance qui prévaut dans le réseau de l'enseignement supérieur peut rendre le recours à l'IAg très attrayant pour les étudiant·es qui souhaitent améliorer leurs notes. Face à une « logique d'écramage » basée sur les résultats scolaires pour l'accès à divers programmes de formation, comme en témoignait le Conseil supérieur de l'éducation en 2018, il faut ainsi déterminer les raisons sous-jacentes qui motivent les étudiant·es à recourir à de tels outils :

La cote R ramène donc inévitablement la survalorisation des notes dans la ligne de mire. Elle s'inscrit dans une logique d'écramage contraire aux finalités de l'évaluation des apprentissages et à l'approche par compétences. Le côté irréversible d'une faible réussite lors d'une première session au collégial — et ce, même si la personne finit par dépasser toutes les attentes — en est peut-être le plus bel exemple. Elle représente l'aboutissement d'un système qui subordonne l'évaluation à la sélection, favorisant ceux qui, au départ, ont profité des meilleures conditions familiales et socioéconomiques. (CSE, 2018, p.56).

Le CSE continue en affirmant que le système de cotation actuel pousse à la triche, particulièrement les étudiant·es qui ont de bonnes notes. Il y a fort à parier que le CSE accentuerait davantage sa mise en garde avec l'arrivée massive de l'IAg. Il faut aussi reconnaître que le temps économisé en utilisant l'IAg est un attrait, si l'on considère que les principales pressions proviennent des examens, des résultats, de la compétition, de la surcharge de travail et... du manque de temps libre (Côté, 2008).

Si l'efficacité en termes de gain de temps et de performance à court terme semble se confirmer pour l'usage de l'IAg à l'école, ces avantages sont toutefois souvent contrecarrés par les pertes concomitantes sur la qualité des apprentissages ou des informations potentiellement erronées qui se dégagent des IAg.

2.2 La décharge cognitive et ses dérivés

Il y a une perception dans le milieu scolaire, tant chez les personnes étudiantes que chez les personnes enseignantes, que la réflexion, la mémorisation et l'effort intellectuel semblent s'éteindre à l'usage de ChatGPT. Paresse, décharge ou délestage cognitif, « dette cognitive », voire « démence numérique », qui décrit le déclin cognitif attribué à une dépendance excessive aux appareils numériques ([Rherrad, 2021](#)); les expressions pullulent pour décrire les déficits neurocognitifs que générerait l'usage de l'IA en contexte d'apprentissage. Regardons ce qu'il en est en analysant certaines études récentes.

2.2.1 Un rapport au savoir transformé

Pour Ioan Roxin, professeur émérite à l'Université Marie et Louis Pasteur et spécialiste de technologies de l'information, notre rapport au savoir est déjà altéré par l'usage massif d'internet et des réseaux sociaux : « contrairement à leurs promesses, ils opèrent moins une démocratisation des connaissances qu'une illusion généralisée du savoir » ([Roxin, 2025](#)).

Roxin fait référence à l'« effet Google », qui stipule que l'on mémorise moins bien une information si on sait qu'elle est accessible en ligne. Ce faisant, on entraîne moins la mémoire et nos connexions neuronales s'atrophient. Aussi, les notifications réduisent la réflexion et la concentration. Tout ceci

appauvrirait la pensée. Ainsi, selon ce chercheur, l'intelligence artificielle entraînerait des effets délétères sur trois plans :

- Sur le **plan neurologique**, un usage massif de l'IAg augmenterait donc le risque d'atrophie cognitive et engendrerait une perte de plasticité cérébrale.
- Sur le **plan psychologique**, l'usage de l'IAg serait corrélé à des états de dépendance et d'isolement social. De plus, on remarquerait un désengagement face à la réflexion et même un sentiment d'humiliation face à cet outil perçu dans certains cas comme trop efficace, dépassant ses propres capacités.
- Sur le **plan philosophique**, on observerait une uniformisation de la pensée au contact de l'IA. S'il y a gain individuel de créativité, il se dégage une baisse de la créativité du groupe, une réduction de la pensée critique, la présence de biais et la transmission de fausses informations ou d'informations idéologiquement orientées.

Cela fait dire à Roxin que « l'IA peut être un levier formidable pour l'intelligence et la créativité à la seule condition que nous restions capables de penser, d'écrire, de créer sans elle. » ([Roxin, 2025](#)).

2.2.2 La créativité et la pensée critique mises au rancart

Or, s'il est facile d'affirmer qu'il faut absolument maintenir la capacité de réfléchir, de créer et de communiquer par écrit de manière autonome, c'est un défi pédagogique de taille de s'assurer que ces compétences sont acquises avant d'introduire l'usage de l'IAg dans le processus d'apprentissage, et qu'elles continuent d'être développées par la suite. En effet, lesdites compétences semblent mises en péril, notamment par la structure même de l'IAg, des usages que nous en faisons et de la faible conscience collective de ses conséquences.

Une méta-analyse d'études publiées entre 2022 et 2024 démontre que, si l'IAg, et ChatGPT en particulier, semble avoir un effet positif de manière globale sur l'apprentissage des étudiant·es de niveau universitaire, il réduit toutefois « l'effort mental requis pour certaines tâches intellectuelles, ce qui peut provoquer un désapprentissage » ([Anctil, 2025](#)). Une autre recherche citée par Dave Anctil, enseignant de philosophie au collégial et chercheur affilié à l'Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA), ferait ressortir une diminution des capacités de pensée critique des jeunes de 17 à 25 ans au contact de l'IA. C'est ce qui amène Anctil à parler de « délestage cognitif », soit qu'« en effectuant de nouvelles tâches techniques et intellectuelles à notre place, l'IA réduit souvent l'effort mental requis, ce qui peut conduire à une perte progressive des compétences essentielles et nuire à notre pensée critique ».

Une recherche de Fan et al. ([2024, dans Guglielminetti, 2025](#)) tentait de vérifier les effets de l'usage de l'IA sur la motivation et les stratégies d'apprentissage des personnes étudiantes à travers leurs performances lors d'une tâche de rédaction. Les chercheurs ont réparti 117 sujets universitaires dans

quatre groupes : un qui avait la possibilité de consulter un expert humain, un employant « un outil analytique de type liste de vérification », un utilisant ChatGPT, et un sans aide particulière.

Les auteurs de l'étude constatent que la motivation après la tâche semble intacte, peu importe le groupe de référence. Cependant, le groupe ChatGPT, s'il obtient de meilleurs résultats à court terme, démontre ce que les chercheurs appellent une « paresse métacognitive ». Les sujets étudiés avaient tendance à s'appuyer de manière excessive sur les résultats de ChatGPT sans remettre ceux-ci en question et sans manifester de regard critique quant aux résultats. Cela accentuerait la dépendance à l'outil et nuirait aux capacités de planification, d'auto-évaluation et de transfert des connaissances.

En clair, si ChatGPT peut améliorer les résultats immédiats, il ne stimule ni la curiosité, ni la compréhension profonde, ni l'autonomie cognitive. Et c'est là que réside le véritable défi pour l'éducation de demain : comment intégrer l'IA dans les parcours d'apprentissage sans en faire une béquille intellectuelle (Guglielminetti, 2025).

2.2.3 Des capacités cognitives altérées

Une récente étude du MIT a tenté de mesurer les répercussions de l'IAg sur l'activité cérébrale dans un contexte d'apprentissage. Dans l'expérience de Kosmyana et al. (2025), il a été demandé à 54 personnes participantes de rédiger trois textes différents sur des sujets génériques. Les personnes participantes, âgées de 18 à 39 ans, ont été séparées en trois groupes : un groupe de rédacteurs et rédactrices sans outils technologiques, un pouvant utiliser un moteur de recherche (Google sans IA) et un autre avec accès à ChatGPT. À l'aide d'encéphalogrammes, on mesurait l'activité cérébrale, ce qui permettait de dégager l'engagement cognitif et déterminer les zones cérébrales mobilisées durant le test.

L'expérience a démontré que les participant·es du groupe sans outils technologiques manifestaient la plus grande « connectivité neuronale », particulièrement dans les zones responsables de l'intégration sémantique, la créativité et l'autorégulation. Le groupe ayant fait usage d'IA démontrait l'activité cérébrale la plus faible. « De plus, 83 % de ces participants n'arrivaient pas à se souvenir d'un seul passage de leur texte, même quelques minutes après en avoir terminé la rédaction. » ([Meloche-Holubowski, 9 juillet 2025](#)).

Le tiers des participant·es ont été invité·es à réécrire un de leurs essais, mais en inversant leur mode de réaction. Les résultats démontraient que les anciens usagers d'IA devant rédiger sans outil manifestaient encore une plus faible activité cérébrale que le groupe inverse (sans outil et ayant accès dorénavant à l'IA).

L'expérience a également montré que les essais rédigés avec ChatGPT étaient extrêmement similaires, manquaient d'originalité et utilisaient les mêmes expressions et idées (Kosmyana, dans [Meloche-Holubowski, 9 juillet 2025](#)).

Bien qu'on ne puisse généraliser pour l'instant les résultats de cette recherche et qu'il faille confirmer ces constats dans des contextes plus variés, l'étude permet néanmoins de mettre en lumière le

concept de la « dette cognitive », soit que les gains immédiats en ce qui concerne la rapidité et l'aisance ne surpassent pas les coûts cognitifs différés en ce qui concerne l'autonomie intellectuelle, la pensée critique et la mémoire. Malgré tout, les chercheurs de l'étude avancent qu'une mise en garde est nécessaire : « l'utilisation des outils d'IA, en réduisant l'effort immédiat, pourrait nuire au développement de compétences cognitives fondamentales » ([UQAM, 2025c](#)).

Anne Alombert, philosophe et spécialiste des enjeux anthropologiques des transformations technologiques contemporaines, abonde dans le même sens. Selon elle, l'usage sans modération de l'IA pourrait affecter les capacités mémorielles, d'idéation créative et d'intégration sémantique, soit la compréhension et la production du sens du langage. En effet, l'IA affecte les capacités expressives; or, lorsqu'on s'exprime, on engage des capacités de réflexion, de mémoire et d'imagination. En déléguant nos pratiques à une IAg, il y a un risque que l'on cesse d'utiliser ces capacités qui sont acquises et non innées au départ. Qui plus est, l'IAg aplanirait ou contribuerait à éroder certaines expressions de notre langage : on parle comme Grok ou ChatGPT par exemple, et on perd la richesse (culturelle) de notre langage. Tout cela peut entraîner une standardisation des pratiques linguistiques (Alombert, dans [Tourret, 2026](#)).

Rherrad ([2021](#)) propose une recension d'écrits réitérant les difficultés qu'amènent les IAg, notamment le phénomène du multitâche médiatique qui s'avère avoir un effet négatif sur les structures cérébrales et les fonctions cognitives, en particulier chez les jeunes individus. Les conséquences se font ressentir non seulement sur la santé cognitive individuelle des apprenant-es, mais aussi sur la capacité collective de penser :

Les critiques soutiennent que la normalisation de l'IA dans les contextes d'apprentissage favorise la complaisance et une culture de malhonnêteté académique, car les étudiants peuvent s'appuyer sur le contenu généré par l'IA sans s'engager dans une analyse indépendante (Rherrad, 2021).

Ainsi, la normalisation de l'usage de l'IA affecte la profondeur de la réflexion et la qualité de l'apprentissage, selon Livingstone et Klitgaard Stricker:

Pour élaborer une véritable question de recherche, il faut être ouvert à réviser ses hypothèses initiales et à faire face à l'incertitude. C'est dans cette zone d'inconfort alimentée par la réflexion profonde que l'apprentissage prend tout son sens (Livingstone et Klitgaard Stricker, dans UQAM, 2025b).

Ces chercheurs proposent de considérer dans la réflexion collective sur l'IAg la notion de friction intellectuelle : « cet effort cognitif lent, parfois inconfortable, qui oblige à examiner les sources, à confronter les idées et à affiner progressivement sa réflexion » pour justifier l'importance de maintenir un rapport humain au savoir. En optimisant les réponses, l'IA inciterait de manière implicite les étudiant-es à adopter des réflexes superficiels de pensée plutôt que des pratiques réflexives approfondies qui permettent de développer une tolérance à l'ambiguïté, préalable à une pensée critique solide ([UQAM, 2025b](#)).

2.3 Conditions favorables à l'apprentissage avec l'IAg

Pour Alombert (dans [Tourret, 2026](#)), il ne suffit pas d'utiliser et de s'adapter aux outils de l'IAg; il faut comprendre comment ces technologies fonctionnent et apprendre aux citoyens à les utiliser intelligemment. Pour développer de manière optimale le capital numérique des apprenant·es, il est essentiel d'acquérir les compétences fondamentales de lecture et d'écriture. Ainsi, l'humain évitera potentiellement la tentation d'utiliser l'intelligence artificielle pour remplacer des fonctions qu'il n'exerce plus (ou moins), mais surtout, il pourra participer au développement de nouvelles technologies et non seulement être tributaire de celles qui existent. On peut certes rédiger des requêtes simples, mais, pour obtenir des résultats satisfaisants, un usage judicieux des capacités expressives est essentiel.

Cependant, l'enjeu des IAg se situe au-delà d'une requête. En effet, l'IAg place l'individu dans une position de consommateur qui obtient un résultat qui demeure étranger à soi. En effet, en ignorant comment ladite technologie fonctionne vraiment, comment elle a été entraînée et comment fonctionner sans elle, l'usager ou l'usagère se trouve relégué à une position passive. Ainsi, au lieu de stimuler la métacognition, le recours à l'IAg peut avoir un effet complètement inverse et déposséder peu à peu la personne usagère de son activité intellectuelle. La présence encore inhérente de multiples biais dans le traitement de l'information par plusieurs IAg en est un bon exemple. Alombert (dans [Tourret, 2026](#)) fait un parallèle avec la misère symbolique de Bourdieu : le résultat de ChatGPT est-il mon résultat ou celui d'OpenAI ? En s'inspirant de Baudrillard, Sommerer ([2025](#)) mobilise de son côté la notion de simulacre pour expliquer la perte de sens entraînée par l'IA. L'intelligence artificielle pourrait ainsi nous amputer d'une forme de jugement et d'accès à notre monde symbolique si le statu quo perdure, d'où l'importance de la transparence du modèle et de l'accès aux sources.

Il existe donc une certaine convergence quant à l'importance de développer une littératie de l'IA ([Poellhuber, 2026](#)) dans un contexte éducatif. Il demeure essentiel pour la communauté académique de préserver de manière optimale la pensée critique des apprenant·es. Celle-ci ne se développe pas qu'à travers une réflexion critique de l'usage de l'IA, mais aussi par la situation particulière de l'apprenant·e qui est en processus de consolidation de son rapport aux savoirs, rapport que l'IA menace de pervertir si celle-ci contribue à la décharge cognitive plutôt que d'agir en soutien constructif aux apprentissages :

Les auteurs appellent à une approche plus nuancée de l'IA éducative. Du côté des enseignants, il est crucial de déterminer quels types de tâches peuvent réellement bénéficier de l'assistance d'une IA sans nuire au développement des capacités des apprenants. Pour les chercheurs, il faudra concevoir des études plus complexes, intégrant plusieurs tâches et contextes, pour mieux cerner les mécanismes d'un apprentissage hybride, éthique et efficace. Cette étude vient rappeler une évidence : si l'IA peut faciliter l'apprentissage, elle ne peut en être le moteur. Ce rôle, c'est encore à l'humain de le jouer ([Guglielminetti, 2025](#)).

3. IA et savoirs

L'objectif principal de cette partie est d'exposer divers défis rencontrés dans la recherche de la vérité et la construction de la connaissance dans un monde éducatif bouleversé par l'irruption de l'IA et la transformation radicale de la manière dont les savoirs sont ainsi produits, transmis et évalués. En effet, comment garantir la rigueur intellectuelle et la fiabilité de l'information dans un contexte où l'IA peut générer des contenus convaincants, mais pas nécessairement vérifiés ou vérifiables ? Par ailleurs, il est aussi question de l'évolution des savoirs enseignés face à la transformation des métiers et professions par l'intégration de l'intelligence artificielle. Les cours et les programmes seront-ils substantiellement modifiés dans un avenir rapproché ?

3.1 IA et savoirs professionnalisants

La transformation actuelle du marché du travail sous l'effet de l'intelligence artificielle oblige à revisiter la place des différents savoirs théoriques (conceptuels, analytiques, critiques) et pratiques (techniques, professionnels, instrumentaux) dans les programmes d'études. Le récent bulletin de l'Institut de la statistique du Québec montre que 59 % de la main-d'œuvre québécoise occupe un emploi potentiellement hautement exposé à l'IA (Institut de la statistique du Québec, 2026, p. 2). Cette exposition atteint 86 % chez les personnes détenant un diplôme universitaire. Or, le rapport distingue clairement deux situations : une exposition avec forte complémentarité (l'IA augmente l'activité humaine) et une exposition avec faible complémentarité (où les tâches pourraient être davantage substituées).

Si les métiers se transforment, nous pouvons légitimement nous questionner sur l'évolution des cours professionnalisants, notamment dans la formation professionnelle (secondaire), la formation technique (collégial) et la formation avec agrément d'ordres professionnels (du secondaire à l'université). Le marché du travail s'attend à ce que les nouveaux diplômés maîtrisent les outils de l'IA dans leur domaine d'activité ([UQÀM, 2025a](#)). C'est d'ailleurs pour cette raison que le MES en appelle, dans son guide pour une intégration responsable de l'IA en enseignement supérieur, à revoir les programmes:

Cela peut notamment supposer le renforcement des liens avec les milieux professionnels (notamment les ordres), qui composent déjà avec les effets de la montée de l'IA dans les milieux de pratique. Ces liens aideront notamment à intégrer, dans le curriculum de formation, des apprentissages et des stratégies d'apprentissage mieux en mesure de répondre aux réalités du marché du travail d'aujourd'hui et de demain ([ministère de l'Enseignement supérieur, 2025, p.30](#)).

Si personne ne conteste la nécessité, pour les établissements d'enseignement, de s'adapter, il faut veiller à ce que ces adaptations soient pertinentes.

Des programmes sont déjà redessinés. Par exemple, le Cégep de Matane intègre désormais l'intelligence artificielle à son programme en administration afin, selon lui, de mieux préparer les

étudiant·es aux réalités du marché du travail (Gagnon, 2026). L'objectif est de développer des compétences concrètes liées à l'utilisation d'outils d'IA dans des tâches comme l'analyse de données, la rédaction, la planification ou la gestion. La direction et les enseignant·es soutiennent que l'IA est déjà présente dans les milieux professionnels et qu'il faut former les étudiant·es à l'utiliser de manière encadrée et responsable plutôt que de l'ignorer. Si le cas du Cégep de Matane fait la une, de telles démarches sont aussi entamées de manière plus discrète à la grandeur du réseau. Au niveau collégial, plusieurs départements et comités de programme sont à pied d'œuvre pour prendre acte des transformations liées à l'introduction de l'IAg dans leur domaine, allant des compétences à ajouter, modifier ou retirer des cours, jusqu'à l'évaluation des débouchés professionnels possibles. Rappelons que de telles démarches doivent se faire avec prudence, et en respect de l'expertise enseignante, et non se réaliser dans l'urgence pour des besoins de concurrence entre les établissements.

3.2. Falsification des savoirs

La révolution technologique ainsi causée par l'IAg implique un changement de posture quant à notre rapport aux savoirs, qu'il s'agisse des savoirs-objets (connaissances), des savoir-faire (compétences), des savoir-être (comportements) et autres savoir-devenir (maturation). Précisons toutefois que ces différentes formes de savoirs sont diversement touchées par l'IAg. D'autre part, l'utilisation accrue de l'IAg par les personnes apprenantes, qu'elles soient étudiantes, enseignantes ou chercheuses, entraîne une transformation progressive des représentations quant aux savoirs, que ce soit en matière de valeurs, d'adhésion, d'esprit critique ou de cheminement personnel. Cette situation amène un questionnement sur la nécessaire évolution de notre système éducatif, non pas dans le sens d'une adaptation aux nouvelles technologies numériques, lesquelles seraient parfaites pour compenser les conséquences des mesures d'austérité, mais bien plutôt d'une réorientation ou d'un recentrement des objectifs de l'éducation vers une meilleure humanisation de nos sociétés.

Si la falsification des savoirs ne date pas de l'apparition des IAg, que l'on pense par exemple à l'obscurantisme religieux ayant mené à la condamnation de Galilée, la possibilité pour tout un chacun de recourir à cet outil afin de créer et de diffuser une fausse réalité contribue à rendre de plus en plus difficile de différencier le vrai du faux. De plus, la génération de contenus automatisés pose le problème de possibles utilisations malveillantes, que ce soit pour propager des discours trompeurs, de fausses nouvelles ou de la désinformation (Lazer et al., 2018). Dans notre système social discriminant et compétitif, au sein duquel le savoir rime si bien avec pouvoir, l'usage de cette technologie risque d'amener une déformation de la perception des faits, voire de conduire les personnes à une perte du goût de la vérité ou encore à une forme de dépendance morbide à la suggestion de savoirs rendus plus visibles par les algorithmes. De plus, comme le rappelait déjà Gillis en 2019, la communauté scientifique n'est pas épargnée par l'usage du faux :

La compétition de plus en plus féroce entre chercheurs a donné naissance à une lucrative industrie de pseudo-publications savantes, qui menacent de corrompre les fondements mêmes de la science (...) Pour

la première fois de l'histoire, soutient Eduardo Franco, il se publie plus d'études déficientes ou même frauduleuses que de recherches sérieuses — peut-être 10 fois plus. Environ 10 000 revues « trompeuses » — des revues-poubelles, selon certains — sévissent dans le monde (...) Pour des éditeurs peu scrupuleux, le nouveau modèle d'affaires est une machine à imprimer des billets de banque — et des études. Plus ils acceptent de manuscrits, plus ils font de l'argent.

Depuis l'arrivée de l'IAg, la part des faux travaux scientifiques partiellement ou entièrement produits par ces outils a explosé. La quantité importante d'articles rendue disponible rend extrêmement difficile la vérification de l'intégralité des références proposées. Les personnes éditrices et relectrices des revues sérieuses passent de plus en plus de temps à s'assurer de la rigueur des travaux qui leur sont soumis. L'article de Leblanc ([2025](#)) prolonge ainsi l'analyse de Gillis:

Aux revues prédatrices s'ajoutent maintenant les paper mills, ou « moulins à articles ». Établies en Russie, en Chine ou en Inde, ces « usines » pondent à la chaîne des articles de faible qualité, voire carrément fictifs, et les soumettent aux revues prédatrices qui les acceptent et les publient (...) On peut donc aujourd'hui publier de la science sans faire de science. « Les premières revues prédatrices étaient quand même le fruit d'un certain travail, car il fallait les rédiger, ces mauvais articles (...). Mais avec l'arrivée de l'intelligence artificielle, ces "usines" peuvent générer à une vitesse hallucinante des articles frauduleux incluant des graphiques, des tableaux... plusieurs dizaines d'articles par jour qui ont l'air très crédibles.

Ces fausses publications sont devenues si nombreuses et si bien réalisées qu'elles menacent désormais d'entraver la recherche scientifique. Par exemple, dans le domaine de la recherche sur le cancer, 10 % de l'ensemble des articles publiés depuis 1999, soit environ 250 000, se sont révélés frauduleux. Rien qu'en 2022, près de 10% de ces articles publiés dans les revues pourtant les plus prestigieuses étaient également irréguliers ([Scancar et Causeur, 26 février 2026](#)). Cet usage frauduleux de l'IAg se généralise dans un contexte d'augmentation importante du nombre de chercheur·ses dans le monde (déjà 8 millions en 2018) et de pression à la publication que subissent ces mêmes chercheur·ses ([Guaspere et Dubois, 27 janvier 2026](#)). Il existe même des exemples d'entreprises spécialisées dans la production d'articles pouvant être vendus, comme le précise Robitaille-Grou ([2023](#)) :

International Publisher LLC figure parmi les entreprises dont les activités frauduleuses ont été dénoncées à maintes reprises par la communauté scientifique. Sur le site internet de l'entreprise établie en Russie, une liste d'articles prêts à être publiés est mise en vente. Pour chaque article, le site fournit une description sommaire et indique le prix qu'il en coûte pour figurer à titre de premier auteur, deuxième auteur, etc.

Le faux envahit également toutes les autres sphères de la vie : la musique, l'animation, les journaux locaux, le dessin, ou même la littérature (Parmentier, 2025), au point qu'il est devenu quasiment impossible d'en extraire le vrai. La prolifération d'informations crédibles, mais non vérifiées, favorise la diffusion de « fausses vérités ». Dans ce contexte, il est difficile savoir ce qu'il faudrait connaître dans un monde en perpétuelle (r)évolution lorsque ce même savoir peut être compromis par « l'empoisonnement » direct ou indirect des données alimentant les IAg :

Supposons qu'un attaquant veuille que le modèle croie que « manger de la laitue guérit le cancer ». Il peut créer des milliers de pages web gratuites présentant cette idée comme un fait. Si le modèle aspire ces pages lors de son entraînement, il risque de reprendre cette désinformation et de la répéter lorsqu'un utilisateur l'interroge sur les traitements du cancer (Mijarili, 2025).

Dans la mesure où il devient difficile pour les chercheur·ses de faire le tri, quelles attentes devrait-on entretenir envers les personnes enseignantes et étudiantes ? Et dans ce contexte, comment peut-on soutenir le développement d'un esprit critique, que ce soit au travers de consignes, de stratégies ou de méthodes d'évaluation, afin d'être en mesure ensuite de pouvoir vérifier la validité des sources utilisées et des savoirs ainsi partagés ?

3.3. Recherche et esprit critique

Un autre défi réside dans la transparence des modèles d'IAg. Pour évaluer la pertinence et les limites des réponses produites par ces outils, il est essentiel de comprendre leur fonctionnement. Or, la complexité et l'opacité des algorithmes rendent cette compréhension difficile, même pour les enseignant·es et les chercheur·ses. Cela pose un problème épistémologique : comment s'assurer de la validité et de la fiabilité des informations ainsi générées ? L'IAg se nourrit de ce qui est présent sur Internet et dans les différentes bases de données existantes (données personnelles des applications, littérature, films, articles, etc.). Le tri de ces innombrables données est effectué à distance, pour le compte des multinationales du numérique, par de la main-d'œuvre de différents pays pauvres, non formée, surexploitée et exposée aux pires déviances de la société humaine (Desjardins, 21 janvier 2025).

Théorie de l'Internet mort, Internet zombie et merdification

La *théorie de l'Internet mort* (*dead internet theory*) apparaît un peu avant 2020 sous forme de discussions spéculatives sur divers forums spécialisés, en réponse à une forme de déception grandissante, une impression de perte d'originalité et de diversité des contenus. La théorie de l'Internet mort explique cette perte en soulignant que l'impératif de monétisation transforme la création (éventuellement automatisée grâce à l'IA) et la curation des contenus (Muzumdar et al., 2025). Lorsque l'objectif premier est de monétiser l'attention, les contenus deviennent de plus en plus formatés dans ce but, sur la base de comportements passés des usagers. Les contenus créés et amplifiés auront donc de plus en plus tendance à converger vers les formats « populaires » pour chaque segment de population. Il en résulte donc une fausse individualisation. Si chaque usager ou usagère est exposé à des contenus choisis sur mesure, ces contenus ne reflètent pas la diversité humaine. À terme, les plateformes auront tendance à s'éloigner de plus en plus d'un portrait fidèle des activités humaines, repoussant même les contenus humains au profit de contenus artificiels (DiResta & Goldstein, 2024). Loin d'être un enjeu technique, cette critique de l'évolution d'Internet témoigne de préoccupations philosophiques majeures quant à la nature de la communication et l'univers symbolique humain (Sommerer, 2025).

Le phénomène a aussi été décrit comme une *zombification* par certains, pour attirer l'attention sur le caractère bien vivant, aussi effrayant soit-il, de plateformes faisant pulluler le contenu numérique afin d'y capter une activité et une attention proprement humaine (Koebler, 2024; Carrier, 2024).

Ces critiques sont à mettre en lien avec le phénomène de dégradation, ou merdification (*enshittification*²) de l'Internet, mis de l'avant par le blogueur et auteur de science-fiction Cory Doctorow, qui décrit quant à lui la dégradation de la qualité des produits et des plateformes elles-mêmes à partir du moment où les décisions se fondent non plus sur l'intérêt des utilisateurs et utilisatrices, mais vers l'extraction de profit. Le phénomène est particulièrement problématique lorsque les personnes usagères, en adoptant une plateforme donnée dans ses premières versions (développées et déployées en fonction des personnes utilisatrices), deviennent dépendantes de cette plateforme, et se trouvent ainsi piégées lorsque cette dernière se réoriente vers le profit (Doctorow, 2023). Cette dynamique semble décrire fidèlement plusieurs problèmes en lien avec la publication scientifique (Rhodes & Linnenluecke, 2026), que l'IAg amplifie massivement.

Un des principaux enjeux de l'utilisation accrue de l'IAg pour les personnes enseignantes réside dans la possibilité de vérifier l'authenticité des travaux produits par les personnes apprenantes³. En effet, les IAg, qui permettent de générer des textes, des solutions ou des créations imitant le travail humain, rendent désormais quasi impossible la distinction entre une production originale et une production assistée ou entièrement générée par une machine. De ce fait, certaines approches traditionnelles d'évaluation, fondées sur la vérification de la maîtrise des savoirs, sont rendues inefficaces pour s'assurer que les connaissances, compétences et autres cheminements intellectuels reflètent bien un apprentissage réel et non une simple utilisation d'outils technologiques. Cette situation exige une révision importante des méthodes d'évaluation, qui s'appuierait par exemple plus particulièrement sur la créativité, la pensée critique ou la collaboration. Des démarches en ce sens sont en cours dans plusieurs milieux. Malheureusement, cette nécessaire révision est quasiment impossible à mettre en place sans remettre en question des paramètres fondamentaux de notre système d'éducation (compétition, discrimination, impératifs de performance, manque de temps, conditions matérielles déficientes, etc.).

D'ailleurs, l'usage de l'IAg par les enseignant·es sert bien souvent de palliatif à des conditions de travail de plus en plus exigeantes, comme le propose en toute candeur le Collège Sainte-Anne avec ses outils IAg de correction et de planification pédagogique (Marquis, 2026). Cependant, la prudence reste de mise. Comme le précise l'étude de Trust et Maloy (2025), les plans de cours conçus par l'IAg tendent à produire des contenus normés et peu inspirants, démontrant ainsi que les systèmes d'IA

² Le terme *enshittification* a été voté mot de l'année par l'American Dialect Society en 2023 (*2023 Word of the Year Is "Enshittification"*, 2024).

³ Pour une liste des enjeux soulevés par l'usage de l'IAg en éducation, se reporter à notre précédent rapport sur l'IA (Comité école et société, 2023) et au tableau-synthèse proposé par le Service des bibliothèques de l'Université de Sherbrooke - <https://libguides.biblio.usherbrooke.ca/IA/enjeux>.

convergent vers ce qui est typique plutôt que vers ce qui est unique ou créatif, ce que [Jean-Pierre Martin](#), écrivain, essayiste et professeur de littérature, décrit comme un « effet de serre » et une « matérialité aliénante ». On se retrouve avec une réduction *a minima* de l'activité intellectuelle avant même d'être initié. Martin fait référence également à la notion de *pratico-inerte* de Sartre, soit le produit d'une activité humaine qui se retourne contre elle afin de prescrire des tâches. Il résulterait de cet usage de l'IAg un produit du côté de la réponse plutôt que de la curiosité, comme si le savoir était fini et exhaustif ([Tourret, 2026](#)). Par ailleurs, [Lee et al. \(2025\)](#) ont montré que l'usage de l'IAg dans la construction du savoir est également susceptible d'être influencé par la conviction des personnes qui l'utilisent. C'est ainsi qu'une personne ayant confiance en ses propres capacités réflexives, ce que Naudet décrivait comme un·e apprenant·e « engagé réflexif » (voir section 2.1), aura tendance à utiliser l'IAg de manière critique, en vérifiant les sources, la cohérence de l'ensemble, etc. Alors qu'à l'inverse, une personne peu compétente dans le domaine (un·e apprenant·e « scolaire opportuniste ») aura tendance à ne pas mettre en doute ce qu'affirme l'IAg. On voit ainsi se dessiner un risque accru de nivellement du savoir par le bas, notamment pour les personnes n'ayant pas pu développer leur esprit critique.

L'utilisation de l'IAg pour répondre à un problème donné devrait être précédée d'une réflexion critique sur la pertinence, l'intérêt et la nécessité de faire ce choix. En effet, comme le précise dans cet entretien la docteure en intelligence artificielle Amélie Cordier:

[...] on consomme de la puissance de calcul pour régler des problèmes que l'on n'aurait pas eu à régler si l'intelligence artificielle générative n'existait pas. (...) n'importe qui publie n'importe quoi n'importe quand. Si on devait les écrire nous-mêmes, on publierait beaucoup moins souvent. (...) Mon seul conseil pour adopter un usage plus responsable de l'IA c'est de se poser la question « est-ce que j'en ai vraiment besoin ? » (...) Il ne faut pas oublier que ces modèles sont des modèles statistiques, avec un nivellement par le centre de tout ce que l'on doit se dire, connaître, penser, savoir (Cordier, dans [Bougerol, 2 avril 2025](#)).

Dans ce contexte, le système éducatif devrait surtout accompagner les personnes apprenantes dans leur cheminement personnel et le développement de leur capacité à vivre ensemble en les outillant pour développer certaines compétences essentielles à une utilisation éclairée de l'IAg, telles que la recherche d'informations pertinentes, l'analyse critique, la démarche intersubjective, ou encore, la synthèse réflexive. Ces mêmes compétences s'acquièrent d'autant plus naturellement et harmonieusement lorsque les personnes entrent en relation en s'appuyant sur leurs qualités humaines, comme l'empathie, la communication, l'expression et l'écoute, parmi tant d'autres.

4. IA et relations interpersonnelles

Le caractère ubiquitaire du déploiement de l'IA en fait un objet difficile à appréhender d'un strict point de vue enseignant. On peut bien réfléchir en vase clos la pertinence pédagogique de recourir à ChatGPT dans le cadre d'un atelier, ou examiner les vertus comparées d'un robot conversationnel spécialisé pour s'entraîner à répondre à des questions d'examen, mais la personne que nous formons apprend et se forme bien au-delà des murs de la classe. Ce qu'il est possible de faire en classe, et à plus forte raison ce qu'il est raisonnable d'espérer en matière de travail hors classe, est nécessairement modelé par le contexte dans lequel baigne notre population étudiante.

Qui plus est, plusieurs difficultés rencontrées par nos personnes étudiantes ne relèvent pas nécessairement des apprentissages au sens strictement cognitif, mais plutôt du domaine relationnel ou social. À titre d'exemple, l'une des principales raisons évoquées par les étudiant·es qui recourent à l'IA est de pouvoir poser des questions sans se sentir jugé·es. Avant de pallier la dangereuse situation « d'être jugé·e » en offrant un outil mécanique qui l'évite tout simplement (la machine, effectivement, n'a cure de l'éventuelle performance ou médiocrité de la personne qui l'utilise), ne devrait-on pas s'attarder à renforcer les capacités de cette personne, notamment à se présenter au regard de l'autre sans peur démesurée ? Comment cette capacité se construit-elle aujourd'hui ? Selon Giulia Pavone, les outils IA peuvent transformer significativement ladite capacité :

Ces ressentis témoignent d'une transformation plus globale : l'IA n'est pas qu'un outil neutre, elle s'inscrit dans un rapport de confiance et d'identité qui impacte profondément la construction de soi comme apprenant et futur professionnel (Pavone, 2025).

En ce sens, il semble essentiel, pour appréhender les implications de l'IAg sur les apprentissages, de considérer non seulement les répercussions de l'IA sur le développement cognitif, mais aussi sur le plan relationnel et social. Dans cette section, nous examinerons les usages et effets de l'IAg sous l'angle des capacités relationnelles. Nous considérerons les usages quotidiens de l'IA comme confident, pour examiner par la suite les usages plus rigoureusement encadrés comme soutien à la santé mentale, pour enfin cerner le danger principal lié à ces pratiques.

4.1 L'IAg comme outil de soutien affectif

Il n'y a pas si longtemps, l'idée d'entretenir une relation affective, voire carrément amoureuse, avec une intelligence artificielle relevait de la science-fiction. Aujourd'hui, on documente très sérieusement le parcours et les perceptions de personnes qui se considèrent en relation intime ou amoureuse avec des avatars. On propose aux personnes usagères un compagnon IA plein de sollicitude, qui prendra toujours leur parti. La dynamique n'a rien de surprenant, lorsqu'on la comprend sous l'angle de l'utilisation compensatoire. Ce concept, dans notre contexte, décrit une situation où la personne usagère se tourne vers un outil numérique, un robot conversationnel, par exemple, lorsque les situations réelles ne remplissent pas ses besoins, ou présentent une menace. Les conséquences problématiques de ce phénomène d'évitement social par le recours au numérique

sont déjà largement documentées (Karadfelt-Winther, 2014 dans [Dufour, 2023](#)), et nous avons toutes les raisons de croire qu'elles ne seront qu'amplifiées par l'intégration des IAg dans la plupart des interfaces et outils numériques. De fait, les outils IAg semblent être utilisés, notamment par des jeunes ([Gecker, 2025](#)) pour répondre à des besoins affectifs et relationnels :

La curiosité et l'exploration des technologies, la quête d'un espace sécurisant, l'accès à une présence affective au quotidien et l'atténuation de l'isolement social sont autant de motivations qui sous-tendent l'usage des chatbots (Djufril et al., 2025; Liu et al., 2024; Sullivan et al., 2023; Zhang et al., 2025). Certains rapportent vouloir explorer des formes d'interaction qu'ils perçoivent comme étant plus équilibrées et réciproques et exemptes de pression sociale (Pentina et al., 2023; Ventura et al., 2025). D'autres se tournent vers ces systèmes pour surmonter des difficultés interpersonnelles (ex. : deuil, conflits; Djufril et al., 2025), pour les substituer à une relation passée (Xie et Pentina, 2022) ou pour raffiner leurs compétences relationnelles (Liu et al., 2024). ([Lapointe et al., 2025](#)).

Comme on l'a vu dans la section 1.2, il semble que l'humain ne soit pas toujours le premier choix lorsque le besoin de se confier se fait sentir. C'est d'ailleurs plus du tiers des adolescent·es qui confient avoir déjà choisi de discuter avec l'IAg plutôt qu'avec un humain d'un enjeu important ou sérieux, et pour plusieurs, une conversation avec une IAg peut se montrer aussi satisfaisante, voire plus satisfaisante qu'avec des ami·es « de la vraie vie » ([Robbs, 2025](#)). Ces perceptions soulèvent d'importantes interrogations sur la qualité des relations que les répondant·es entretiennent avec leurs pairs, sur la possibilité et la capacité d'amorcer de telles conversations, sur leur capacité à trouver auprès de leur entourage des personnes qui peuvent offrir ces conversations satisfaisantes, et des contextes qui s'y prêtent. On peut aussi se demander quelles sont les attentes des jeunes par rapport à de telles conversations, et comment l'école contribue à structurer ces attentes.

De manière prospective, il y a aussi matière à inquiétude quant aux effets de telles pratiques sur les relations humaines. Alors que les échanges avec les robots conversationnels ressemblent de plus en plus à des interactions plausibles entre humains, c'est peut-être paradoxalement leur caractère non humain qui fascine et qui rassure ([Ventura et al., 2025](#)). La machine partage avec un réel interlocuteur la capacité à répondre, à réagir et à ajuster son discours, mais elle le fait sans agentivité. Selon Duane (2024), cet état de fait peut affecter notre capacité même à entrer en relation :

Si vous vous débarrassez de la vulnérabilité née du fait de tendre la main à un autre être humain dont vous ne pouvez contrôler la réaction, vous perdez la capacité de prendre pleinement soin d'autrui et de vous connaître vous-même ([Duane, 2024](#), notre traduction).

En effet, en interagissant régulièrement avec la machine, la fameuse écoute prétendument « sans jugement » devient la norme, alors qu'au contraire, les interactions humaines sont forcément traversées de jugements.

4.2 L'IAg comme outil de soutien psychoémotionnel

Au-delà des usages personnels, plusieurs se tournent vers l'IAg comme outil thérapeutique lorsque surgissent des difficultés sur le plan de la santé mentale. Que ce soit en l'utilisant pour trouver de l'information sur ces enjeux, en utilisant un compagnon IAg comme source de soutien en situation de crise ou en recourant à certains outils spécialisés dans le cadre de thérapies, l'IAg suscite de plus en plus d'intérêt chez les professionnels de la santé et de la relation d'aide. Lorsqu'on connaît l'ampleur de tels besoins auprès de la population étudiante, on doit évidemment considérer les outils mis à la disposition de cette dernière sur le plan de la santé mentale.

L'étrange équilibre d'une machine qui parle comme un humain, sans pour autant en être un, présente pour plusieurs des possibilités uniques dans le champ de la santé mentale. On a par exemple vu se déployer dans les dernières années des assistants ou robots conversationnels de plus en plus « sensibles » à nos états d'âme, et prétendant apporter une forme de soutien à leurs interlocuteur-trices. Si ces robots peuvent nous faire rigoler ou enrager lorsqu'il s'agit d'en découdre avec un fournisseur de services, la prudence devrait s'imposer lorsqu'ils ont pour mandat d'appuyer des personnes étudiantes aux prises avec des difficultés, comme de l'anxiété ou des idées noires, ou qu'ils se glissent subrepticement dans l'arsenal des différents thérapeutes et autres personnes intervenantes dans le domaine psychosocial. Ces usages représentent une réelle pratique en émergence, que la recherche commence à documenter, bien que le recul manque encore cruellement pour évaluer les effets de ces outils dans la durée. Nous nous pencherons donc sur ces usages, sachant qu'ils pénètrent peu à peu nos établissements, et que leur disponibilité pourrait avoir des effets jusque dans la classe.

4.2.1 Usages envisagés dans le contexte de la relation d'aide

Parmi les bénéfices potentiels, l'utilisation de robots conversationnels pourrait être associée à des affects positifs et à l'amélioration du bien-être psychologique, augmenterait la perception de soutien social et réduirait la solitude. Elle constituerait une « riche source de soutien émotionnel » et offrirait « un espace d'expression sans jugement qui faciliterait l'autodivulgence » ([Lapointe et al., 2025](#)). De plus, les interactions qui y ont cours pourraient « atténuer la détresse émotionnelle, améliorer l'humeur et favoriser la réflexion sur soi » ([Zhang et al., 2025](#), notre traduction).

Le caractère ubiquitaire et sa disponibilité à toute heure, le caractère en apparence privé des échanges par clavardage ([Fang et al., 2025](#)), la facilité des échanges grâce aux outils de synthèse vocale, et l'impression générale de non-jugement propre à la machine ([Ventura et al., 2025](#)) en feraient un contexte facilitant pour verbaliser des préoccupations complexes ou délicates.

Pour certain·es, les interactions simulées avec un robot conversationnel pourraient permettre des apprentissages transférables par la suite dans les véritables interactions ([Ventura et al., 2025](#)). Ce serait le cas en particulier chez des personnes pour qui les interactions avec des humains sont difficiles :

Des recherches ont montré que les personnes atteintes de troubles du spectre autistique peuvent améliorer et renforcer leurs compétences sociales en s'entraînant avec des avatars autonomes (Milne et al. 2018). Et bien que cela reste anecdotique, les subreddits consacrés aux compagnons IA indiquent que de nombreux utilisateurs neurodivergents trouvent que leur compagnon IA les aide à combler leurs lacunes en matière de compétences sociales (Freetheblep, 2023 dans [Malfacini, 2025](#), notre traduction).

Robbs ([2025](#)) montre d'ailleurs qu'une part importante (40%) des jeunes qui utilisent des compagnons IAg affirment transférer dans le monde réel des compétences sociales pratiquées avec l'IAg. On peut donc imaginer que de tels outils peuvent susciter un grand intérêt dans le contexte thérapeutique, mais aussi pédagogique, lorsqu'il est nécessaire de développer des compétences relationnelles, notamment pour celles et ceux qui, en raison d'une limitation fonctionnelle, par exemple, ne peuvent pas toujours en développer naturellement. À l'inverse, le risque est grand de réduire drastiquement ces mêmes compétences relationnelles pour qui pourrait les développer naturellement en nouant des relations avec d'autres êtres humains. Des outils IAg sont aussi explorés pour soutenir des personnes aux prises avec la dépression, mais la portée et les critères de telles études limitent la crédibilité des résultats. À titre d'exemple, un robot conversationnel développé spécifiquement à cette fin s'est révélé un peu plus efficace dans le traitement de la dépression auprès de jeunes universitaires chinois que la thérapie de référence, mais l'étude ne s'étalait que sur 16 semaines, et comparait l'usage d'un robot conversationnel à une « bibliothérapie » ([Liu et al., 2022](#)). D'autres études vont jusqu'à prendre les personnes sur les listes d'attente qui ne reçoivent aucun soin comme groupe témoin ([Torous et Topol, 2025](#)), un choix méthodologique qui en dit long sur l'accès lacunaire aux services. Ainsi, on doit recevoir avec une prudence similaire les résultats favorables à l'usage de l'IAg en complément d'une thérapie pour l'anxiété sociale (Kim et al., 2025), pour le trouble panique ([Oh et al., 2020](#)) et de la dépression majeure (Fitzpatrick et al., 2017; Fulmer et al., 2018, dans [Liu et al., 2022](#)).

4.2.2 Des risques individuels

Le recours aux robots conversationnels comme source de soutien présente des risques importants. En effet, dénuée de tout regard critique, la machine n'est pas nécessairement en mesure de déceler les dangers possibles soulevés par certaines conversations de nature ambiguë, comme dans le cas de ce jeune Californien qui, prétendant vouloir rédiger des histoires fictives, a pu explorer ses idées suicidaires pendant des mois avec ChatGPT avant de passer à l'acte ([Arcand et al., 2025](#)). De même, la machine ne semble pas encore capable de distinguer une conversation divertissante ou créative de, par exemple, un échange psychotique, et de mettre un frein à une conversation résolument nuisible pour l'utilisateur, comme ce fut le cas pour ce Montréalais qui, au fil des conversations avec son IAg, s'est trouvé convaincu d'avoir résolu quelque mystère mathématique. Ce dernier s'est trouvé en état de psychose, alors qu'il n'avait aucun diagnostic par le passé ([Meloche-Holubowski, 2026](#)). Puisque de tels usages des IAg sont en émergence, le rôle de ces derniers comme déclencheur de la psychose commence à peine à être documenté, mais mérite certainement d'être plus sérieusement étudié. Les compagnies qui rendent disponibles ces outils au grand public peinent pourtant à en

assurer l'innocuité et sont difficilement imputables lorsque des problèmes sont relevés, comme en témoigne par exemple le cas de la tueuse de Tumbler Ridge, où « OpenAI a reconnu que ses mécanismes automatiques conçus pour « identifier de potentiels signes de violence » ont été activés en juin dernier par des messages envoyés par celle qui passera à l'acte plusieurs mois plus tard » (Proulx, 2026). Bien qu'Open AI ait fermé le compte en question, la compagnie n'a pas pour autant signalé la situation aux autorités. Ce cas ne semble pas anecdotique, les robots conversationnels pouvant carrément aider une personne à imaginer et planifier un acte violent ([CCDH, 2026](#)). Au-delà des actions à entreprendre pour éviter le pire, nous devons impérativement considérer les risques importants que l'IAg pourrait poser sur le plan de la santé mentale.

De manière plus insidieuse, le recours aux robots conversationnels peut avoir des effets pervers que masquent l'amusement, la satisfaction immédiate ou le soulagement qu'ils peuvent procurer à court terme. La recherche souligne, entre autres des enjeux entourant la dépendance émotionnelle (qui rend l'individu particulièrement vulnérable aux décisions des plateformes et aux défaillances techniques) et l'isolement, qui pourraient se trouver accentués lorsque l'IA joue un rôle de substitution plutôt qu'un rôle thérapeutique ([Fang et al., 2025](#); [Liu et al., 2024](#); [Malfacini, 2025](#); [Zhang et al., 2025](#)).

En fait, tout comme c'est le cas pour d'autres enjeux, si le recours aux robots conversationnels peut rendre la vie plus facile ou agréable à des gens qui vont globalement bien, elle peut à l'opposé aggraver la situation de personnes plus vulnérables⁴. Par ailleurs, la perception que les personnes usagères entretiennent de leur robot conversationnel aurait une influence sur l'ampleur des risques. Les personnes qui perçoivent le robot conversationnel comme un·e ami·e, celles qui ressentent de la confiance et de l'empathie, ainsi que celles qui perçoivent l'IAg comme une entité dotée de conscience semblent avoir vu leur santé mentale se détériorer⁵, contrairement aux personnes ayant un rapport moins chargé émotionnellement au robot conversationnel ([Fang et al., 2025](#) p.9).

Fait surprenant dans cette étude, les usages « utilitaires » semblent plus à risque de générer des effets négatifs sur le plan de la santé mentale que les usages « personnels », ce qui pourrait s'expliquer par le lien entre la prise en charge cognitive et l'estime de soi :

En revanche, les tâches de nature non personnelle peuvent favoriser une dépendance pratique [...]. Cette dépendance pratique pourrait entraîner une perte de confiance dans leur jugement indépendant lorsque le système n'est pas disponible (47), ce qui se traduirait par une détresse émotionnelle et une préoccupation mentale ([Fang et al., 2025](#), notre traduction).

Par ailleurs, rappelons que, comme pour l'IA en général, les robots conversationnels, par le caractère biaisé des données d'entraînement, peuvent entretenir des préjugés, notamment au sujet de la santé

⁴ Par exemple, des personnes vivant de l'anxiété liée à l'attachement, une faible estime d'elles-mêmes ou des comportements d'évitement social, se trouvaient plus isolées ou développaient dans une plus forte mesure des usages problématiques après avoir utilisé un robot conversationnel qu'avant, au contraire des personnes n'éprouvant pas de telles difficultés (Fang et al., 2025 p.8).

⁵ Les éléments observés relevaient de la socialisation, de la dépendance numérique et des usages problématiques.

mentale ou au genre, avec les effets nuisibles qu'on peut imaginer sur les personnes ([Lapointe et al., 2025](#)).

Ces remarques devraient susciter la plus grande prudence chez les enseignant-es, au regard de la triple mission de l'éducation, et du rôle tout particulier que les enseignant-es peuvent jouer tant sur le plan de la littératie numérique et de l'IA que sur le plan du rapport entre les usages proposés et la construction de l'estime de soi tout au long des études.

4.3 L'IAg comme outil d'évitement social?

Le recours à des robots conversationnels dans le quotidien peut présenter d'importants risques non seulement à l'échelle de la personne usagère, mais aussi sur tout le réseau relationnel dans lequel cette dernière va évoluer, voire plus largement, sur la culture et la société dans son ensemble. Sauf exception⁶, les contenus auront tendance à répondre aux attentes exprimées par les personnes usagères, et valider les perceptions de ces dernières ([Gibbs & Rezaee, 2025](#)). Dans le contexte d'usages prolongés, cette propension à la flagornerie (*sycophanty*) (voir encadré ci-dessous), ainsi que les problèmes liés aux biais de confirmation peuvent aussi modifier les attentes de l'individu envers ses congénères humains. Celles-ci en deviennent de surcroît irréalistes, poussant l'individu à fuir l'altérité plutôt qu'à l'explorer. Qui plus est, le caractère flagorneur de l'IA ne fait rien pour que la personne apprenne ou réapprenne à tolérer l'échec et à susciter un sain rapport critique à elle-même ([Ventura et al., 2025](#)).

Ainsi, plusieurs utilisations d'IAg peuvent compromettre le développement de compétences relationnelles à l'adolescence, notamment par une déconnexion avec la réalité affective humaine. Selon le philosophe Miguel Benasayag, cette fausse promiscuité peut mener à d'autres problèmes:

La conséquence neurologique la plus grave est sans doute l'écrasement de l'individualité. Face à cet ersatz d'altérité, l'individu pense que le bot s'adapte à lui, mais c'est l'inverse : c'est lui qui s'adapte au bot. De ce fait, il efface son individualité et cherche uniquement à correspondre (Benasayag, dans [Suied, 17 février 2026](#)).

Alors que les IAg se présentent souvent comme un espace d'exploration et d'entraînement « sans risque » en préparation de « vraies relations », l'anthropomorphisation excessive, l'empathie démesurée du robot conversationnel, sa disponibilité continue et son dévouement à toute épreuve, voire son caractère flagorneur, sont susceptibles de générer des pertes de savoir-être et du savoir-agir dans les relations sociales.

Malfacini résume en deux points les inquiétudes entourant les compagnons IA : en premier lieu, que l'IAg remplace carrément les relations humaines parce que celle-ci répond trop bien aux besoins socio-émotionnels d'un individu et, dans un deuxième temps, que le désinvestissement relationnel

⁶ Par exemple, en contexte thérapeutique, les recherches portent plutôt sur l'usage d'outils développés sur mesure.

devienne une habitude. L'auteur résume ainsi les incidences quintessentielles si ces craintes s'avèrent :

La prise de conscience généralisée de l'une ou l'autre de ces préoccupations risque d'éroder quelque chose de fondamental pour notre humanité : non seulement notre compétence ou notre désir de construire des relations avec d'autres personnes, mais aussi nos capacités plus fondamentales d'aimer et d'être aimés, d'appartenir et de garder. Notre tissu social et moral pourrait sembler très différent lorsqu'il ne sera plus entièrement tissé de fils humains (Malfacini, 2025, notre traduction).

Il faut garder en tête que les défis et difficultés que représentent les relations humaines ne sont pas que le problème des jeunes, mais de toute une société, et s'invitent à l'école sans préavis. Il ne faudrait donc en aucun cas imaginer que des balises, des règles, des vœux pieux ou les murs de l'école suffiraient à faire rempart à ces dangers. Toutefois, l'école, comme force de formation et de transformation, peut prendre le contrepied d'un monde numérique qui isole, fragmente et atomise. L'école, comme institution, peut au contraire protéger et soutenir la jeune génération. Du CPE à l'université, elle peut offrir des espaces, des occasions d'apprendre, d'entrer en relation et ainsi de se construire individuellement et collectivement de manière plus harmonieuse.

La flagornerie : l'IAg tout sauf neutre

La flagornerie (*sycophancy*) est le terme retenu dans le contexte de l'IAg pour décrire la tendance à favoriser le point de vue de l'utilisateur, par l'accord, la flatterie ou la validation systématique. Sur le plan factuel, elle se traduit par l'accord à des affirmations explicites de l'utilisateur nonobstant la valeur de vérité desdites affirmations, et s'inscrit dans la même famille de problèmes que les hallucinations et les biais de confirmation. La flagornerie sociale, quant à elle, décrit la tendance à valider l'utilisateur dans ses actions, ses attitudes et l'image positive de lui-même. Elle est plus insidieuse dans la mesure où elle ne relève pas de jugements vrais ou faux, qui pourraient facilement être validés ou contredits.

Les grandes plateformes d'IAg sont flagorneuses

Une étude récente ([Cheng et al., 2025](#)) s'est penchée sur le phénomène de la flagornerie sociale en comparant les rétroactions offertes par des personnes humaines sur des situations morales largement discutées dans des groupes *subreddit*, puis en reproduisant ces mises en situation pour comparer les réponses proposées par les grandes plateformes d'IAg. Sans surprise, la recherche confirme que les 11 grands modèles d'IAg ont en moyenne 47% plus de chance d'endosser une action donnée que des juges humains. Dans environ la moitié des cas, les IAg jugent acceptable une action relevant manifestement de la transgression morale pour des humains.

La flagornerie affecte l'utilisateur

En comparant les effets sur un groupe d'une interaction avec une IAg plus flagorneuse et un groupe interagissant avec une IAg moins flagorneuse, Cheng et al. remarquent que les utilisateurs exposés

à l'IAg flagorneuse se considèrent davantage dans une posture morale que les autres et sont moins motivés à entreprendre des actions de réparation. Ils concluent : « Nos résultats montrent que, pour un large pan de la population, les conseils prodigués par des modèles d'IA flagorneurs ont une réelle capacité à fausser la perception que les gens ont d'eux-mêmes et de leurs relations avec les autres. » ([Cheng et al., 2025](#), p. 9).

Les usager·ère préfèrent les IAg flagorneuses

Les usagers, pourtant, accordent une plus grande confiance aux modèles flagorneurs qu'à ceux qui le sont moins, et expriment un plus grand intérêt à les utiliser pour des questions similaires dans le futur ([Cheng et al., 2025](#), p. 11). Cette perception positive pourrait d'ailleurs être amplifiée par l'impression de neutralité et d'objectivité des personnes usagères face aux IAg. Alors que les usager·ères s'attendent à une interlocutrice « objective », « équitable », fournissant une « évaluation honnête » et des « conseils utiles exempts de tout parti pris » ([Cheng et al. 2025](#), p. 12), le caractère flagorneur de l'IAg produit plutôt des réponses profondément positionnées du côté de la personne usagère.

5. Conditions d'atténuation des risques

Lorsque des outils d'IAg sont déployés, toutes les personnes autrices s'entendent sur l'importance de préserver « un humain dans la boucle ». Dans un contexte pédagogique, cette idée impliquerait que les risques posés par l'implantation d'un robot conversationnel, par exemple pour assister les étudiant·es dans leur préparation aux évaluations, seraient mitigés par l'implication de l'enseignant·e dans le développement et la surveillance continue (*monitoring*) du robot. Dans le cas d'outils de soutien psychosocial, l'humain dans la boucle serait à même d'assurer, par exemple, que les utilisations remplissent bel et bien les objectifs thérapeutiques. Dans tous les cas, l'humain dans la boucle serait garant de la fiabilité des contenus partagés par le robot et de l'utilité des interactions simulées. La présence d'une personne humaine dans le processus permettrait ainsi de veiller à ce que d'éventuels outils d'IAg ne génèrent pas « d'effets secondaires ». À l'échelle collective, on pourrait imaginer que cette vigilance humaine pourrait se traduire par un cadre légal où les compagnies qui rendent disponibles des outils doivent assumer une part de responsabilité⁷ quant aux contenus produits par ces outils.

Il faut toutefois nuancer cette idée. D'une part, les outils IA sont souvent opaques et donc difficiles à évaluer, contrairement à de la documentation papier. D'autre part, le modèle de l'humain dans la boucle ne suffit pas nécessairement à préserver le caractère humain de l'intervention. On peut facilement imaginer dans nos milieux que le personnel professionnel dont le mandat était à l'origine d'offrir directement du soutien aux personnes étudiantes se voit proposer de « superviser » le déploiement d'outils IAg. Comme le souligne Cory Doctorow, les rapports de force qui traversent le monde du travail ne sont pas sans effets sur les individus, il n'est pas clair que la présence d'un humain dans un processus relègue l'IA au rang d'outil, en particulier lorsque le déploiement de l'outil IAg devient prétexte à augmenter la cadence, et que le temps de bien faire les choses vient à manquer. Le rôle de l'humain peut, dans certains contextes, se réduire à celui de figure imputable d'un système qui refuse de l'être ([Doctorow, 2025](#)). « L'humain dans la boucle » devient alors un petit mécanisme d'assurance qualité, un bouc émissaire tout désigné, un fusible voué à griller sans pouvoir changer le circuit qui le brûle.

Les meilleures protections face aux dangers présentés par l'IA ne se trouvent pas tant autour des particularités de ces outils que dans le contexte social. Doctorow nous encourage ainsi à garder notre attention sur les relations matérielles et économiques qui nourrissent la bulle spéculative de l'IA, et à attaquer le mythe du remplacement de l'humain par l'IA. Dans le contexte de l'éducation, cela pourrait se traduire par une attention particulière à la dimension relationnelle, collective, sociale de

⁷ Cette responsabilité pose toutefois certains défis, pour éviter par ailleurs de tomber dans une dynamique de surveillance constante, avec tous les enjeux de respect de la vie privée et de protection des données personnelles que cela implique. À partir de quand, par exemple, une plateforme doit-elle surveiller de proche certaines personnes usagères, voire les signaler aux autorités?

l'apprentissage, ainsi qu'à la valorisation de la sollicitude (au sens des éthiques du *care*) par opposition à la productivité.

5.1 Redonner à la socialisation sa place dans l'éducation

La fonction de l'éducation est large. Au niveau primaire et secondaire, la triple mission de l'école est explicite : socialiser, instruire et qualifier⁸. Selon le ministère, elles sont toutes trois de valeur égale. Cependant, pour de nombreux spécialistes de l'éducation⁹, la mission « socialiser » est la pierre angulaire de tout cela¹⁰. Ainsi, les missions d'*instruction*, et de *qualification*, se réaliseraient à travers la socialisation :

Les élèves doivent prendre conscience que les savoirs et les habiletés qu'ils développent à l'école sont le fruit de siècles de travail humain, qu'ils en sont redevables et qu'ils doivent le poursuivre. La socialisation inclut le débat philosophique, la réflexion, la coopération, le jugement critique, etc. Ces compétences, loin d'être des objectifs techniques, s'apprennent concrètement en philosophant, en coopérant, en critiquant et en se faisant critiquer, bref, en vivant avec d'autres des situations qui nous forcent à évoluer ([Chartrand, 2025](#)).

Malgré ces constats, des écoles proposent des apprentissages exclusivement soutenus par l'IAg¹¹, d'autres sous forme virtuelle ou robotique ([Lavoie, 2018](#)). Or, en relativisant le rôle de l'enseignant·e et en individualisant les activités d'apprentissage, l'espace relationnel de la classe peut s'appauvrir. Conséquemment, l'apprentissage par IAg ne serait pas aussi interactif, voire actif, que ce que les tenants de la technopédagogie peuvent bien prétendre. À titre d'exemple, on peut considérer que de répondre à un *quiz* personnalisé participe d'une interaction, mais on doit convenir que l'interaction qui a lieu lorsque deux personnes étudiantes se questionnent mutuellement est nécessairement plus riche, puisqu'elle s'incarne dans une réalité physique, et mobilise autant des capacités cognitives, réflexives et relationnelles. Ce décalage peut d'ailleurs avoir un effet négatif sur l'engagement dans les activités d'apprentissage, selon Rherrad:

L'un des problèmes notables découlant des interactions avec l'IA est le désengagement émotionnel. Les étudiants signalent souvent un manque de connexion personnelle lors des expériences d'apprentissage médiatisées par l'IA. Cette déconnexion peut entraver l'apprentissage et l'engagement efficaces, car les interactions personnelles avec les éducateurs humains sont cruciales pour favoriser la motivation et le bien-être émotionnel (Rherrad, 2021).

⁸ Ces missions sont inscrites autant dans la *Loi sur l'instruction publique* (art.36) que dans le « Programme de formation de l'école québécoise ».

⁹ C'est l'une des revendications du [Projet de livre blanc sur l'éducation](#) de Debout pour l'école : réaffirmer l'importance de l'axe « socialiser » dans la mission de l'école (p.4).

¹⁰ Levasseur affirme que l'instruction et la socialisation ne font en réalité qu'un : « Au cours de nos recherches, nous avons insisté sur l'existence de liens insécables entre l'instruction et la socialisation. L'école, en socialisant les élèves, transmet des valeurs et initie à des rôles sociaux qui sont également présents dans les programmes d'enseignement » ([Levasseur, 2012](#), par. 26).

¹¹ Voir les Écoles Alpha aux États-Unis. <https://alpha.school/>

Ainsi, sans nier la possibilité d'un engagement réflexif à travers un apprentissage porté par l'IAg pour des personnes étudiantes socialement avantagées, qui disposent de moyens économiques et qui demeurent engagées dans leur apprentissage, on doit aussi envisager que l'usage de l'IAg soulève le risque d'une dévalorisation de l'altérité, ou d'un désengagement. En effet, les outils IAg sont conçus pour être disponibles en tout temps. Comment alors développer la curiosité, la patience, la tolérance à l'effort, la remise en question et toutes les capacités requises pour apprendre lorsqu'on a à portée de main des réponses immédiates, souvent flagorneuses (donc susceptibles d'entretenir divers biais de confirmation)? Nous sommes loin d'un développement social optimal en contexte d'apprentissage et encore plus loin de la mission de socialisation à laquelle l'école doit impérativement se soumettre.

Par ailleurs, tout comme sur le plan cognitif, le principal problème posé par l'IAg ne relève pas de ce que ces machines font, mais des occasions d'apprendre qu'elles nous permettent d'éviter. Il est impossible d'apprendre la camaraderie, la collaboration, la collégialité, l'amitié, l'amour, le sain débat, la critique et la délibération démocratique sans vivre des expériences variées, où les meilleures nous proposent des modèles, et où les moins bonnes nous forcent à découvrir notre pouvoir d'action.

Quand on traite l'IAg comme une interlocutrice de premier plan, on éloigne l'univers scolaire et ses occupant·es d'expériences, difficiles à l'occasion (lorsqu'elles nous confrontent), mais ultimement nécessaires. Comment, en effet, apprendre à résoudre des conflits, à distinguer les dangers réels (par exemple une situation d'intimidation) de dangers perçus (par exemple être exposé à des opinions défavorables), bref, à composer avec la pluralité humaine ? Par sa mixité et par la diversité des relations qu'on y tisse, l'école offre justement des occasions de s'épanouir. En tant qu'éducateur·trice, il est essentiel de garder en tête l'importance de la socialisation comme mission éducative afin de cadrer de manière réfléchie la place de l'IAg à l'école.

Bien entendu, de tels apprentissages sont plus faciles lorsque la santé mentale est au rendez-vous. Au contraire, le portrait qu'on voit se dégager indique que les personnes présentant diverses fragilités sont plus à risque de voir leur situation se dégrader lorsqu'elles font usage de l'IAg. Au-delà des choix individuels, les établissements pourraient jouer un rôle proactif en veillant à offrir des espaces et des services favorisant les saines habitudes de vie, en particulier sur les plans psychologique et social. Concrètement, on pense en prévention aux espaces propices à créer des liens autour de projets communs, comme les activités sportives et culturelles, et à plus forte raison toutes autres occasions d'engagement dans la communauté. La disponibilité et la qualité des services spécialisés en santé mentale sont aussi des facteurs de protection que les établissements peuvent mettre en place pour soutenir les personnes étudiantes qui font face à diverses difficultés.

5.1.1 Revitaliser la vie de campus

La vie étudiante et la vie de campus sont des vecteurs essentiels de socialisation et de construction de réseaux de soutien qui permettent aux jeunes de développer un sens collectif, de s'engager politiquement et de lutter contre l'isolement et l'atomisation, en particulier dans le contexte des

études supérieures. Dans ces espaces, les étudiant·es se rencontrent, débattent, se mobilisent, expérimentent l'action collective et construisent des liens sociaux durables, ce qui favorise à la fois la résilience individuelle et la cohésion sociale. Cependant, des décisions récentes dans certains établissements québécois illustrent comment des attaques ou des contraintes sur la vie de campus peuvent fragiliser ces dynamiques. À l'Université Laval, la direction a ainsi décidé de remplacer plusieurs cafétérias gérées par des associations étudiantes par des succursales de l'entreprise Cosmos, ce qui a été vivement critiqué par la Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (CADEUL) qui y voit une perte d'espaces significatifs de socialisation étudiante et un éloignement des étudiant·es des décisions qui les concernent ([St-Pierre, 2025](#))¹².

Par exemple, au Collège Lionel-Groulx, le manque d'espace dans la cafétéria, conséquence d'un réseau collégial surpeuplé et mal doté en infrastructures, pousse certain·es étudiant·es à manger dans leur voiture ou dans les corridors. Cette réalité réduit les occasions de rencontres et de vie collective sur le campus ([Dion-Viens, 2026](#)). Ces exemples montrent que les espaces de vie communs, qu'il s'agisse de cafés, de cafétérias ou de lieux de rassemblement, ne sont pas de simples commodités : ils sont au cœur de l'expérience étudiante, de la fabrication du lien social et de l'éveil critique des jeunes. À cet égard, des mesures apparentes, comme l'interdiction des téléphones portables au secondaire — souvent justifiée par des objectifs pédagogiques — soulignent aussi des tensions plus larges sur la place des interactions sociales et de l'autonomie des jeunes dans les espaces éducatifs, et invitent à réfléchir à l'équilibre entre régulation, convivialité et engagement social dans tous les paliers d'enseignement.

En somme, si nous souhaitons valoriser l'humain dans nos milieux et que nous avons des craintes légitimes face à la croissance de l'IAg comme substitut à la socialisation, sans compter l'importance de milieux stimulants sur le plan des saines habitudes, nous devons protéger et développer les lieux d'échanges et d'initiatives étudiantes sur nos campus.

5.1.2 Offrir des services psychosociaux suffisants

La majorité des établissements d'enseignement offrent des services psychosociaux aux personnes étudiantes, ainsi que des programmes d'aide aux employés et à leur famille (PAE ou PAEF). Cependant, ces services sont souvent insuffisants par rapport aux besoins, faute de ressources. Or, le recours à l'IAg est souvent motivé par l'absence de ressources intéressantes et accessibles. C'est particulièrement le cas face aux problèmes liés à la santé mentale. Alors que ces services sont de plus en plus externalisés, parfois sous-traités au plus bas soumissionnaire, on a toutes les raisons de s'inquiéter. Certains organismes externes seraient-ils tentés de remplacer les professionnels (psychologie, psychoéducation, travail social, sexologie, etc.) par des robots conversationnels ?

¹² La fermeture des bars étudiants à l'UQAM durant les dernières décennies a également contribué à réduire les espaces d'échanges et de socialisation sur les campus.

Pour éviter différents risques, il est essentiel, lorsque l'IAg est mobilisée, que son usage demeure complémentaire ou périphérique. Pour s'en assurer, les établissements d'enseignement peuvent veiller à ce que des services psychosociaux appropriés soient offerts sur les campus. La disponibilité de tels services a entre autres pour vertu d'assurer que de véritables personnes, porteuses de responsabilité et capables de véritable empathie, peuvent agir face à une personne éprouvant des difficultés. C'est aussi le genre de mesure qu'on peut imaginer pour éviter, par exemple, que des contenus transmis par des robots conversationnels demeurent pertinents et ne viennent pas amplifier des risques.

5.2 Reprendre le contrôle sur l'IA

5.2.1 Encourager la sobriété numérique

En première instance, il convient de rappeler l'importance de la sobriété numérique. Si l'idée s'est d'abord imposée dans une perspective écologiste, la pléthore de risques individuels et collectifs posée par le recours à l'IAg appuie aussi l'appel à la modération (voire l'abstinence !) face à l'IAg. Dans une chronique, le comité école et société ([CES, 2024](#)) avait rappelé l'existence du modèle SAMR (pour Substitution, Augmentation, Modification et Redéfinition) pour une meilleure intégration du numérique. La première étape du SAMR est de se demander si l'intégration d'une nouvelle technologie est réellement utile, compte tenu de tout ce que cela mobilise comme différentes ressources. Une perspective de sobriété numérique pourrait par exemple impliquer de refuser le recours à l'IAg lorsque les gains potentiels ne sont que mineurs (par exemple dans certains cours), ou encore de soutenir des pratiques plus stimulantes (par exemple en soutenant la formation de groupes d'études en remplacement des tuteurs numériques). On a d'ailleurs vu se multiplier les appels en ce sens dans les dernières années¹³. Pour obtenir quelque chance de succès, la perspective de sobriété numérique ne peut reposer que sur l'interdit, mais se doit de proposer des réponses motivantes et stimulantes aux besoins que l'on croit combler avec l'IAg.

5.2.2 Réfléchir le choix des outils et des paramètres

Lorsque le recours à l'IAg est pertinent ou nécessaire, reste à voir quelle IAg sera mobilisée. En effet, plusieurs facteurs poussent les usagers vers les grands joueurs. D'une part, la facilité d'utilisation en pousse plusieurs vers les versions gratuites des grandes plateformes (comme ChatGPT). D'autre part, les établissements peuvent inviter les membres à se tourner vers les versions payantes auxquelles ils sont abonnés (comme Copilot intégré à Microsoft pour des raisons légales, notamment). On peut aussi faire l'hypothèse que les outils largement répandus dans le monde du travail seront favorisés. Pourtant, les critères qui devraient nous guider dans le choix des outils, lorsqu'ils sont nécessaires, doivent tenir compte des risques soulevés dans le présent rapport. Ces considérations peuvent pointer vers une plateforme plutôt qu'une autre, mais aussi suggérer des choix quant aux

¹³ Manifeste du collectif Hiatus : <https://hiatus.ooo/> et « Face à l'IA générative, l'objection de conscience, Manifeste pour l'enseignement supérieur et l'éducation nationale » : <https://atecopol.hypotheses.org/13082>

paramétrages des outils choisis. C'est entre autres ce que font les différents comités IA de la FNEEQ-CSN et de ses regroupements qui proposent des solutions ou des pistes d'action adaptées à leurs réalités respectives.

Limiter l'anthropomorphisation et la flagornerie

Selon Alombert (dans [Tourret, 2026](#)), il serait prudent d'éviter les IAg qui utilisent la première et la deuxième personne, puisque ces formes langagières contribuent à l'anthropomorphisation de la machine. Cette préoccupation fait aussi écho au risque plus élevé d'effets délétères pour les personnes qui « considèrent l'IAg comme une amie ».

Si l'anthropomorphisation pose un problème, la flagornerie amène un danger plus grand encore. Chen et al. démontrent que toutes les IAg ne sont pas équivalentes sur le plan de la flagornerie. La conséquence en éducation serait de systématiquement diminuer autant que faire se peut le recours à des IAg flagorneuses, pour privilégier des modèles plus à même de remettre en question l'usager·ère, que ce soit sur le plan des connaissances ou de l'image de soi-même. Cette perspective implique de développer des outils spécialisés ou d'utiliser des requêtes spécialement développées à cette fin¹⁴.

Cultiver le retour aux sources

Sans régler l'ensemble des problèmes posés par l'IAg sur le rapport aux savoirs, on peut convenir que les IAg qui font référence explicitement aux sources sont préférables à celles qui les masquent. Il devient alors plus évident que les IAg doivent être positionnées du côté des outils (comme les moteurs de recherche) que de celui des sources (comme les encyclopédies). Les outils qui renvoient explicitement aux sources permettent une meilleure évaluation critique des informations reçues, et contribuent à construire peu à peu une certaine connaissance des personnes et des institutions crédibles dans un domaine donné. Elles permettent aussi de prendre plus facilement conscience des biais et des positionnements des différentes sources primaires.

5.2.3 Favoriser les solutions locales et open source

Puisqu'il est difficile d'imaginer les grands joueurs de l'IA prendre un tel virage, il en découle que nous devons nous détourner de la Silicon Valley et chercher des outils technologiques plus respectueux de nos objectifs pédagogiques. En ce sens, les grands modèles de langage développés en code source libre (*open source*)¹⁵ ont plusieurs avantages. Il est possible d'en déployer des versions locales financées par les établissements d'enseignement en employant des équipes dédiées à ces projets.

¹⁴ En effet, les grandes plateformes ont tout à gagner à favoriser des modèles hautement flagorneurs, pour maximiser l'engagement et donc les possibilités de monétisation.

¹⁵ À défaut de disposer à ce jour d'outils d'IAg autres que ceux développés par les multinationales du numérique, il est possible de se servir de ceux-ci, lorsque vraiment nécessaire, de manière anonyme au travers d'applications telles que duck.ai, lesquelles ne suivent pas les utilisateurs, ne stockent pas les requêtes et ne sont pas entraînées sur les données échangées. Quant aux différents grands modèles de langage proposés en *open source*, le Pôle d'expertise de la régulation numérique en propose un comparatif assez complet : <https://www.peren.gouv.fr/compare-os-iaq/>.

Puisque le financement public permet alors d'échapper au besoin de monétisation, on peut modifier les paramètres afin de diminuer l'importance de tous les mécanismes mis en place pour accaparer l'attention de la personne usagère. On contrôle davantage les contenus mis de l'avant, et les modalités langagières par défaut. On peut aussi favoriser les interactions alignées aux objectifs (métacognition, retour aux sources documentaires, stratégies de révision, etc.). Qui plus est, l'accès à des outils développés par et pour les milieux protège l'autonomie en évitant les grands joueurs qu'on devrait parfois boycotter¹⁶ ainsi que les dynamiques d'*emmerdification*¹⁷. Bien que de telles solutions demandent plus de temps et d'énergie, elles permettraient de diminuer significativement les risques posés par l'IAg et d'en augmenter les éventuels bénéfices.

5.3 Sortir de l'austérité

Si le principal danger posé par l'IA ne vient pas des outils eux-mêmes, mais des pressions économiques à l'œuvre dans leur déploiement tous azimuts, on doit conclure que les meilleures protections viendront non pas de quelque régulation particulière sur l'usage de ces outils, mais de la mise en place de remparts qui nous protègent de telles pressions. Au contraire, on voit actuellement que les outils IA font saliver plus d'un gestionnaire *austéritaire*, et ce, bien au-delà des usages pédagogiques. Les grandes plateformes ont réussi à se positionner sur les enjeux de réussite en proposant de cibler plus efficacement les élèves à risque ([Gaudreault, 2025](#)), sans pour autant réussir à améliorer les ressources mises à la disposition des élèves ainsi ciblés. Plusieurs entrevoient d'un bon œil l'usage de robots conversationnels dans un contexte d'autosoins. Enfin, on nous propose le recours à l'IA comme solution à la surcharge de travail (Marquis 2025). Or, cet appétit ne représente rien d'autre, dans le contexte *austéritaire* actuel, qu'un palliatif à de véritables services. À titre d'exemple, dans le domaine de la santé mentale, le non-renouvellement du « Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur » (PASME), pourtant réclamé par la Fédération des cégeps ([Fédération des cégeps, 2025](#)) a forcé les collèges à réduire des services fortement demandés par la population étudiante. En Angleterre, une dynamique similaire a été plus minutieusement étudiée avec pour conclusion que la non-disponibilité des services de santé mentale contribue à pousser les jeunes à recourir à des robots conversationnels afin de répondre à de tels besoins. Dans les mots d'un jeune interrogé par The Guardian :

Le système actuel est tellement défaillant qu'il ne parvient pas à aider les jeunes. Les robots conversationnels fournissent des réponses immédiates. Si vous devez vous ramasser un à deux ans sur une liste d'attente pour obtenir quoi que ce soit, ou si vous pouvez obtenir une réponse immédiate en quelques minutes... c'est de là que vient l'envie d'utiliser l'IA ([Booth, 2025](#), notre traduction).

L'idée d'un recours palliatif à l'IAg est d'ailleurs explicite dans plusieurs contextes. Lapointe et al. soulignent que : « Les chatbots sont actuellement mobilisés pour pallier le manque d'accès aux soins en santé mentale par des interventions abordables, accessibles et adaptées aux besoins des clients »

¹⁶ Pensons par exemple à l'actuel mouvement de boycottage de ChatGPT (Cuthbertson, 2026).

¹⁷ On peut en voir l'amorce avec l'introduction progressive de publicités sur la version gratuite de ChatGPT (Open AI, 2026).

(Grodiewicz et Hohol, 2023; Khawaja et Bélisle-Pipon, 2023, dans Lapointe et al., 2025). Cette pression est d'autant plus forte là où les ressources sont plus limitées, par exemple dans des contextes de financements insuffisants ou de pénurie de main-d'œuvre qualifiée (Kropf, 2025). De telles situations ont pour effet pervers de placer les établissements dans un faux dilemme : soit laisser les personnes ayant besoin de soutien se tourner vers les outils gratuits comme ChatGPT, soit développer des outils IA spécialisés, mieux adaptés et plus performants¹⁸. Pourtant, dans le contexte *austéritaire* dans lequel évoluent les établissements d'enseignement, les ressources nécessaires pour développer de tels outils sont rarement au rendez-vous. Pourquoi payer un·e programmeur·se pour développer un produit en *open source* pour un usage spécialisé, qui serait par exemple moins flagorneur, moins favorable à l'anthropomorphisation ou plus transparent, si ChatGPT fait le travail « gratuitement » ?

Comme c'est souvent le cas, le choix de se tourner vers l'IAg se justifie rapidement sous l'angle du moindre mal, mais incarne un profond défaitisme quant à notre capacité collective à prendre soin les uns des autres. Pour nos établissements d'enseignement, la plus grande mesure à mettre en place pour protéger la population étudiante des effets pervers de l'IAg est donc de sortir au plus vite le Québec de l'austérité !

¹⁸ C'est par exemple le choix qui a été fait par une clinique ougandaise, qui utilise les données générées par les appels reçus pour développer un algorithme capable de répondre dans les diverses langues locales ([Lay et correspondant, 2026](#)).

Conclusion : Quels rôles pour l'action syndicale ?

Dans *Les origines du totalitarisme*, Hannah Arendt explique que les régimes totalitaires ne reposent pas seulement sur la peur, mais sur l'isolement des individus. Quand les personnes sont coupées les unes des autres et des espaces de discussion, elles deviennent plus vulnérables à des discours réducteurs et à des systèmes qui prétendent tout expliquer. Arendt insiste aussi sur l'importance de la faculté de penser, c'est-à-dire la capacité de réfléchir par soi-même et de juger. Si l'intelligence artificielle conduit à déléguer une partie de nos tâches intellectuelles (écrire, résumer, analyser), il peut y avoir un risque d'affaiblissement des habitudes de réflexion personnelle. Le danger n'est pas l'outil en soi, mais l'abandon progressif de l'effort de jugement. Une société où l'on s'appuie presque exclusivement sur des systèmes techniques pour interpréter le monde pourrait voir diminuer les échanges critiques et la responsabilité individuelle. Pour Arendt, préserver la pensée autonome et les espaces publics de débat est essentiel pour éviter que l'isolement et la passivité n'ouvrent la voie à des formes d'autoritarisme. Comme personnes enseignantes, doit-on s'inquiéter d'une telle perspective? Avons-nous des moyens de la contrer à l'heure de la montée des droites et du populisme?

Au regard des développements actuels mis en évidence dans ce rapport, nous constatons que la disponibilité d'outils polyvalents d'intelligence artificielle générative agit comme un révélateur de problèmes qui existaient bien avant leur déploiement, mais qui se trouvent maintenant amplifiés. Sur les plans cognitifs et des apprentissages, l'IAg en enseignement peut apporter certains bénéfices pour des personnes étudiantes, mais peut devenir une entrave au développement de leur plein potentiel pour d'autres. Le même contraste se présente sur le plan relationnel, où des personnes jouissant d'une bonne santé psychologique et affective ont plus de chances de faire des usages ciblés de ces outils, mais où ces mêmes outils peuvent devenir les moyens de l'évitement relationnel et social pour des personnes plus fragiles. Comme nous l'avons vu, la machine peut nourrir une flatterie excessive et une projection sur soi faussée, susceptible de renforcer ce « lien relationnel » humain-machine et fuir toute altérité, ce qui peut mener à l'isolement social. Enfin, sur le plan de la connaissance, si l'on peut reconnaître divers usages d'IA spécialisées pour certaines tâches de recherche, force est d'admettre qu'il est de plus en plus difficile d'extraire les contenus valables de la pollution informationnelle facilitée par l'IAg.

Notre précédent rapport, publié en 2023, plaidait pour l'urgence de mener une réflexion syndicale et citoyenne éthique et critique sur le recours à l'IAg en éducation et en enseignement supérieur. En regard des menaces sérieuses que représente l'intelligence artificielle pour la société humaine et pour les missions d'éducation, il nous apparaît toujours essentiel de nourrir cet esprit critique afin de stimuler notre action syndicale, dans un monde qui se transforme très rapidement.

Quelques pistes d'action

Les personnes enseignantes, par leur triple fonction d'instruire, de qualifier et de socialiser, se trouvent au cœur des nombreux arbitrages que l'IAg nous force à revisiter. Par ses effets différenciés sur les étudiants-es, selon les compétences préalables, la santé mentale et les postures et attitudes face à l'IA, il devient à peu près impossible de déterminer, à l'échelle d'un établissement, d'un programme ou même d'une classe, quels sont les outils d'IAg à même de remplir leurs promesses. Comment se positionner, comme enseignant-e et comme syndicat, dans un tel maelstrom ? Quel est le rôle de l'action syndicale et quelles doivent être nos revendications ?

Du point de vue du CES, les réponses demeurent encore incertaines, mais certaines pistes anticipées dans le rapport de 2023 se trouvent confirmées et de nouvelles réflexions nous apparaissent importantes à soulever.

Préserver une perspective syndicale critique et nuancée face à l'IA

En premier lieu, il est urgent de cadrer les discours qui, paniqués ou enthousiastes, voudraient nous voir introduire l'IA partout, avec le plus grand empressement. En effet, on peut constater que lorsqu'il y a des bénéfices, c'est souvent dans le cadre d'un usage occasionnel et ciblé, où l'outil IAg joue un rôle complémentaire et non central. Lorsque les compétences elles-mêmes portent sur l'IA, elles doivent aussi s'inscrire dans un cadre plus fondamental, qui laissera à la personne étudiante des repères valides non seulement dans l'instant, mais dans la durée. Ainsi, s'il est essentiel pour chaque enseignant-e de développer un degré raisonnable de connaissance de l'IAg, et d'en connaître les usages possibles dans sa discipline et par les personnes étudiantes, il n'est pas systématiquement nécessaire de l'intégrer à tout prix dans tous les contextes.

Le rôle du syndicat, comme contrepouvoir, vise ainsi à agir comme un rempart contre des changements organisationnels et sociaux que l'on voudrait nous forcer à opérer alors qu'ils desservent les finalités de l'enseignement et nuisent aux personnes qui y œuvrent. L'action syndicale doit permettre de nourrir cet esprit critique face à l'IA afin d'appréhender les conséquences globales de son utilisation en contexte pédagogique, notamment auprès des jeunes. Nos camarades syndicalistes français du SNES-FSU ont clairement invité à refuser cette « acceptation acritique des IA » propre aux discours institutionnels ambiants :

La formation syndicale agit ainsi à l'inverse de la formation institutionnelle, à laquelle est confiée la tâche « d'acculturer » à l'IA les personnels, et par extension les élèves et les familles. Là où le discours dominant pousse à une acceptation acritique des IA, le SNES-FSU trace des chemins pour préserver notre autonomie, notre capacité à apprendre, à enseigner, à vivre sans les IA (SNES-SFU, 9 décembre 2025).

En jouant un rôle syndical actif et critique vis-à-vis de l'intégration des technologies d'IA, par exemple en favorisant la formation réflexive sur les liens entre l'IA, l'autonomie professionnelle et le développement créatif des individus, c'est tout un pouvoir que l'on se donne pour se saisir des limites

et des balises importantes à tracer pour contrer les conséquences délétères de sa surutilisation. C'est dans cette perspective que nous formulons cette recommandation :

1. *Que le conseil fédéral de la FNEEQ-CSN invite les syndicats affiliés à poursuivre des activités de réflexion critique pour discuter de la place de l'IAg ainsi que des conséquences liées à son utilisation en contexte pédagogique pour les étudiant·es et pour les enseignant·es, notamment sur les plans cognitif et relationnel.*

Plaider pour renforcer les conditions de travail et les conditions d'études

En deuxième lieu, il importe de veiller à améliorer les conditions de travail et les conditions d'études afin, d'une part, de protéger l'autonomie intellectuelle, le pouvoir décisionnel et la liberté pédagogique des enseignant·es et, d'autre part, de renforcer les processus d'apprentissage et le développement cognitif des étudiant·es.

Alors que notre profession se transforme rapidement, le rôle des syndicats consiste à tracer certaines lignes rouges quant à l'intrusion de l'IA dans tous les domaines de l'enseignement par rapport à nos conditions de travail et à agir pour éviter des dérapages qui pourraient menacer la pleine autonomie intellectuelle et décisionnelle des personnes enseignantes dans leur métier. Les enseignant·es, par la voix de leur syndicat, doivent aussi pouvoir défendre la dimension relationnelle de leur profession, qui implique de soutenir la motivation et de construire une relation de confiance et d'écoute envers chaque personne étudiante. Face au mirage de l'IA qui a « réponse à tout » et qui peut amener un miroir tronqué sur soi, le renforcement de cette relation pédagogique s'avère d'autant plus important. Devant le risque de la déshumanisation de l'enseignement et du repli sur la machine, les conditions du travail enseignant exigent du temps et des ressources adéquates. Rappelons d'ailleurs que l'analyse plus approfondie de l'utilisation de l'intelligence artificielle sur les conditions du travail enseignant, pour chaque ordre d'enseignement, fait l'objet de plusieurs travaux au sein de la FNEEQ, notamment à travers les différents comités des regroupements.

Les conditions d'études doivent aussi faire l'objet de revendications spécifiques pour diminuer l'attrait de l'IAg dans la réalisation des travaux et des évaluations. Il faut ainsi miser sur des conditions d'études qui favorisent de réels apprentissages fondamentaux et qui permettent aux personnes étudiantes de bénéficier d'une formation adéquate. En ce sens, plusieurs enjeux peuvent être considérés comme des leviers d'action : la taille des groupes, le coût des études, les heures allouées à l'enseignement des différentes compétences et des contenus ainsi que l'articulation de l'évaluation, de la notation et du cheminement scolaire. Plus globalement, c'est l'ensemble de la culture de la performance (qui survalorise les comparaisons de moyennes au secondaire, la sacrosainte cote R au collégial et les exigences d'admission des universités) qui doit être dénoncée, culture qui pousse des étudiant·es à recourir à divers outils pour aller chercher quelques points, au détriment des apprentissages réels.

Bien entendu, un tel programme est aux antipodes des puissantes pressions capitalistes qui s'exercent sur nos systèmes éducatifs comme sur l'ensemble de la société. Comme enseignant·es, nous pouvons toutefois compter sur notre pouvoir collectif. En saisissant nos espaces démocratiques pour réfléchir aux enjeux liés à l'IA, nous pouvons contribuer à baliser les usages lorsque nécessaire. Nous pouvons aussi revendiquer, par l'action syndicale, des conditions de travail plus respectueuses de nos besoins. Enfin, nous pouvons, en unissant nos voix, porter un projet social conforme à la véritable mission de l'éducation : l'épanouissement de chacun·e et l'humanisation de notre société.

2. *Que la FNEEQ-CSN et ses syndicats affiliés poursuivent les luttes visant à protéger et à améliorer les conditions de travail du personnel enseignant face au déploiement de l'intelligence artificielle, notamment pour renforcer les relations pédagogiques, et pour préserver l'autonomie professionnelle et pédagogique.*
3. *Que la FNEEQ-CSN et ses syndicats affiliés poursuivent les luttes pour de meilleures conditions d'études, notamment pour mieux soutenir les apprentissages des personnes étudiantes à l'ère de l'IAg, et pour contrer la culture de performance et le recours palliatif à l'IA qu'elle entraîne.*
4. *Que la FNEEQ-CSN et ses syndicats affiliés dénoncent toute décision qui aurait pour effet de fragiliser le bien-être des élèves, des étudiant·es et du personnel, par exemple en réduisant l'offre des services psychosociaux offerts sur place ou en affaiblissant la vitalité des campus.*

Participer aux décisions organisationnelles et politiques pour encadrer l'IA

En troisième et dernier lieu, à l'échelle du système éducatif et des organisations, il faut viser une gouvernance démocratique, éthique et respectueuse des conditions de travail et des aspects légaux en matière d'intelligence artificielle. Ainsi, les grandes décisions organisationnelles et politiques qui concernent l'intégration de l'IA dans les établissements et au sein du système éducatif doivent être prises en concertation et en dialogue avec les syndicats. Si les syndicats en enseignement doivent pouvoir participer aux décisions prises au sein des établissements d'enseignement, c'est notamment en raison des effets importants qu'ont ces outils pour la profession enseignante et pour les processus d'apprentissages. Le rôle des syndicats doit permettre de contrer l'introduction ou l'utilisation d'outils d'IA qui auraient pour conséquence de reléguer des tâches enseignantes à la machine, de saboter notre autonomie et d'aller à l'encontre de notre engagement humain et créatif.

5. *Que la FNEEQ-CSN défende, dans les instances nationales auxquelles elle participe, une plus grande sobriété numérique dans les réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur.*
6. *Que le conseil fédéral de la FNEEQ-CSN invite les syndicats affiliés à revendiquer leur participation aux comités ou groupes de travail pertinents mandatés pour évaluer, choisir ou implanter des outils d'IA, ou pour rédiger des politiques visant leur utilisation.*

En conclusion, sans s'opposer à l'utilisation des systèmes d'intelligence artificielle, nos travaux actuels font état de l'importance de rester alertes et mobilisé·es face à des usages intrusifs, parfois nocifs, de ces outils au sein de nos réseaux d'éducation et d'enseignement supérieur. Nos analyses montrent particulièrement la nécessité de renforcer la place de l'être humain et de la socialisation dans des contextes de relation d'aide ou dans les relations pédagogiques, alors que l'IA peut contribuer à l'isolement relationnel et au déclin cognitif. En regard des transformations rapides de la profession enseignante sous le poids du développement effréné des outils d'intelligence artificielle et des conséquences souvent pernicieuses et délétères pour les usagères et les usagers dans le cadre de leur formation, les syndicats doivent plus que jamais imposer un autre discours.

Recommandations

1. Que le conseil fédéral de la FNEEQ-CSN invite les syndicats affiliés à poursuivre des activités de réflexion critique pour discuter de la place de l'IAg ainsi que des conséquences liées à son utilisation en contexte pédagogique pour les étudiant·es et pour les enseignant·es, notamment sur les plans cognitif et relationnel. 37
2. Que la FNEEQ-CSN et ses syndicats affiliés poursuivent les luttes visant à protéger et à améliorer les conditions de travail du personnel enseignant face au déploiement de l'intelligence artificielle, notamment pour renforcer les relations pédagogiques, et pour préserver l'autonomie professionnelle et pédagogique. 38
3. Que la FNEEQ-CSN et ses syndicats affiliés poursuivent les luttes pour de meilleures conditions d'études, notamment pour mieux soutenir les apprentissages des personnes étudiantes à l'ère de l'IAg, et pour contrer la culture de performance et le recours palliatif à l'IA qu'elle entraîne. 38
4. Que la FNEEQ-CSN et ses syndicats affiliés dénoncent toute décision qui aurait pour effet de fragiliser le bien-être des élèves, des étudiant·es et du personnel, par exemple en réduisant l'offre des services psychosociaux offerts sur place ou en affaiblissant la vitalité des campus. 38
5. Que la FNEEQ-CSN défende, dans les instances nationales auxquelles elle participe, une plus grande sobriété numérique dans les réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur. 38
6. Que le conseil fédéral de la FNEEQ-CSN invite les syndicats affiliés à revendiquer leur participation aux comités ou groupes de travail pertinents mandatés pour évaluer, choisir ou implanter des outils d'IA, ou pour rédiger des politiques visant leur utilisation. 38

Médiagraphie

- AFP. (2026, 3 janvier). *Les géants de l'IA à la conquête des étudiants*. Le Journal de Montréal.
<https://www.journaldequebec.com/2026/01/02/les-geants-de-lia-a-la-conquete-des-etudiants>
- American Dialect Society (2024). *2023 Word of the Year Is "Enshittification"*.
<https://americandialect.org/2023-word-of-the-year-is-enshittification/>
- Anctil, D. (2025). *IA agentique et délestage cognitif*. Ordre des ingénieurs du Québec, 11 août 2025.
<https://www.oiq.qc.ca/publication/ia-agentique-et-delestage-cognitif/>
- Arcand, F., Cameron, D., & Morasse, M.-E. (2025, 4 septembre). Dossier : Intelligence artificielle | Idées noires, conseils mortels (3 articles). *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/intelligence-artificielle/idees-noires-conseils-mortels/2025-09-04/prevention-du-suicide/quatre-robots-conversationnels-mis-a-l-epreuve.php>
- Arcand, F. (2026, 20 février). Tuerie de Tumbler Ridge : OpenAI était au courant d'activités inquiétantes de la tireuse depuis des mois. *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/actualites/national/2026-02-20/tuerie-de-tumbler-ridge/openai-etait-au-courant-d-activites-inquietantes-de-la-tireuse-depuis-des-mois.php>
- Bougerol, E. (2025, 2 avril). Si une seule IA est utilisée, on va se retrouver à tous penser et parler comme ChatGPT. *Basta!* - <https://basta.media/Avec-une-seule-IA-on-va-se-retrouver-a-penser-et-parler-comme-ChatGPT>
- Booth, R. (2025, 9 décembre). 'I feel it's a friend' : Quarter of teenagers turn to AI chatbots for mental health support. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/technology/2025/dec/09/teenagers-ai-chatbots-mental-health-support>
- Carrier, L. (2024, 20 octobre). « L'internet des zombies ». *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/contexte/des-reseaux-devenus-asociaux/2024-10-20/l-internet-des-zombies.php>
- Center for Countering Digital Hate (CCDH). (2026). *Killer Apps* (p. 69). Center for Countering Digital Hate. <https://counterhate.com/research/killer-apps/>
- Chartrand, S.-G. (2025, 4 janvier). *Quelle devrait être la mission de l'école? Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/actualites/le-devoir-de/829303/quelle-devrait-etre-mission-ecole>
- Cheng, M., Lee, C., Khadpe, P., Yu, S., Han, D., & Jurafsky, D. (2025). *Sycophantic AI Decreases Prosocial Intentions and Promotes Dependence* prépublication, (arXiv:2510.01395). arXiv.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2510.01395>
- Comité école et société, FNEEQ-CSN. (2024). *Je rêve d'une école... Carnets, Printemps 2024*.
https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2024-05-27_Carnet45_electronique_FR_VF.pdf

- Conseil supérieur de l'Éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Gouvernement du Québec, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>
- Côté, C. (2008), L'épuisement étudiant : compréhension du phénomène par la description des dynamiques psychologiques sous-jacentes. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke. <https://usherbrooke.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/54b539a1-4735-4fe7-bbbf-57b04979c6f0/content>
- Cuthbertson, A. (2026, 2 mars). Users boycott ChatGPT after OpenAI signs Department of War deal. *The Independent*. <https://www.independent.co.uk/tech/cancel-chatgpt-ai-war-claude-anthropic-b2930007.html>
- Desjardins, M. (2025, 21 janvier). Le travail invisible du clic : une exploitation systématique à l'échelle mondiale. *Le Journal d'Alter - Une plateforme altermondialiste*. - <https://alter.quebec/le-travail-invisible-du-clic-une-exploitation-systematique-a-lechelle-mondiale/>
- Dion-Viens, D. (2026, 19 janvier). «Ça craque de partout»: des cégeps surpeuplés et mal entretenus. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2026/02/01/cours-de-philo-jusqua-23h-diner-dans-la-voiture-et-degats-deau-voici-des-impacts-concrets-dans-des-cegeps-surpeuples-et-mal-entretenus>
- DiResta, R., & Goldstein, J. A. (2024). How spammers and scammers leverage AI-generated images on Facebook for audience growth. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*. <https://doi.org/10.37016/mr-2020-151>
- Djufril, R., Frampton, J. R., & Knobloch-Westerwick, S. (2025). Love, marriage, pregnancy : Commitment processes in romantic relationships with AI chatbots. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 4, 100155. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2025.100155>
- Doctorow, C. (2023, 23 janvier). The 'Enshittification' of TikTok. *Wired*. <https://www.wired.com/story/tiktok-platforms-cory-doctorow/>
- Doctorow, C. (2025, 5 décembre). The Reverse-Centaur's Guide to Criticizing AI. *Pluralistic*: <https://pluralistic.net/2025/12/05/pop-that-bubble/>
- Duane, A. M. (2024, 12 février). AI 'companions' promise to combat loneliness, but history shows the dangers of one-way relationships. *The Conversation*. <https://doi.org/10.64628/AAI.qp9adk7uc>
- Dubuc, B. (2024). Notre cerveau à tous les niveaux – ch.4 : La plasticité neuronale à la base de l'apprentissage et de la mémoire. *Écosociété*. 127-168.
- Dufour, M. (2023), L'anxiété et l'utilisation problématique des réseaux sociaux par les jeunes : bref tour d'horizon. Site de l'Ordre des psychologues du Québec. <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/l-anxiete-et-l-utilisation-problematique-des-reseaux-sociaux-par-les-jeunes-bref-tour-d-horizon>
- Université du Québec. (2025). *Enquête ERUDIA sur l'utilisation de l'intelligence artificielle dans le réseau de l'Université du Québec*.

- Fang, C. M., Liu, A. R., Danry, V., Lee, E., Chan, S. W. T., Pataranutaporn, P., Maes, P., Phang, J., Lampe, M., Ahmad, L., & Agarwal, S. (2025). *How AI and Human Behaviors Shape Psychosocial Effects of Extended Chatbot Use: A Longitudinal Randomized Controlled Study*. (prepublication) <https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.17473>
- Fédération des cégeps. (2025). *Investir dans les cégeps : Se donner les moyens de former et d'innover pour la réussite du [Mémoire déposé dans le cadre des consultations prébudgétaires 2026-2027]*. Fédération des cégeps. <https://fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2026/01/memoire-federation-des-cegeps-consultations-prebudgetaires-2026-2027.pdf>
- Guaspere, C. & Dubois, M. (2026, 27 janvier). Qu'est-ce que l'intégrité scientifique aujourd'hui ? *The Conversation*. <https://theconversation.com/quest-ce-que-lintegrite-scientifique-aujourd'hui-273594>
- Gaudreault, Z. (2025). Espoirs et appréhensions au sujet de l'IA à l'approche de la rentrée. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/actualites/education/909564/espoirs-apprehensions-approche-rentree-marquee-ia>
- Goudreault, Z. (2026, 17 mars). Le coûteux pari de l'IA dans les établissements d'enseignement supérieur. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/actualites/education/964314/couteux-pari-ia-etablissements-enseignement-superieur>
- Gagnon, M. (2026, 7 février). Former pour le marché de demain : le cégep de Matane intègre l'IA à son programme en administration. *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2026/02/07/former-pour-le-marche-de-demain-le-cegep-de-matane-integre-lia-a-son-programme-en-administration>
- Gecker, J. (2025, juillet). Teens say they are turning to AI for friendship. *AP news*. <https://apnews.com/article/ai-companion-generative-teens-mental-health-9ce59a2b250f3bd0187a717ffa2ad21f>
- Gibbs, C., & Rezaee, H. (2025). Risques de l'IA dans la pratique clinique et stratégies d'atténuation—Ordre des psychologues du Québec—OPQ. *Psychologie Québec - Ordre des psychologues du Québec*. <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/risques-de-l-ia-dans-la-pratique-clinique-et-strategies-d-attenuation>
- Gillis, A. (2019, 6 novembre). Le cancer qui ronge la science. *L'actualité* - <https://lactualite.com/sante-et-science/le-cancer-qui-ronge-la-science/>
- Guglieminetti, B. (2025). L'IA à l'école de la paresse métacognitive. *Mon carnet de l'actualité numérique*. 21 mai 2025. https://moncarnet.com/2025/05/21/lia-generative-a-lecole-de-la-paresse-metacognitive-un-signal-dalarme-pour-leducation/?fbclid=IwZXhObgNhZWOCMTAAynJpZBExeDJ5UUN0aEtm1ZGQVFtbwEerBgOC9J673exBhTsVsrOMJXLbmNtccBvX_xUiwgdgY2ibEEXadGpq_VnRWZU_aem_rwihgTvfSCwiTpAgeMP48w
- Hinduja, S. (2024, mars 13). Teens and AI : Virtual Girlfriend and Virtual Boyfriend Bots. *Cyberbullying Research Center*. <https://cyberbullying.org/teens-ai-virtual-girlfriend-boyfriend-bots>

- Institut de la statistique du Québec. (2026). L'exposition potentielle des professions à l'intelligence artificielle au Québec en 2024 (Marché du travail et rémunération, no 42). Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/exposition-professions-intelligence-artificielle-2024.pdf>
- Jones, V. K., Hanus, M., Yan, C., Shade, M. Y., Blaskewicz Boron, J., & Maschieri Bicudo, R. (2021). Reducing Loneliness Among Aging Adults : The Roles of Personal Voice Assistants and Anthropomorphic Interactions. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8702424/>
- Kim, M., Lee, S., Kim, S., Heo, J., Lee, S., Shin, Y.-B., Cho, C.-H., & Jung, D. (2025). Therapeutic Potential of Social Chatbots in Alleviating Loneliness and Social Anxiety : Quasi-Experimental Mixed Methods Study. *Journal of Medical Internet Research*, 27(1), e65589. <https://doi.org/10.2196/65589>
- Koebler, J. (2024, 2 mai). Facebook's AI Spam Isn't the 'Dead Internet' : It's the Zombie Internet. 404 Media. <https://www.404media.co/facebook-ai-spam-isnt-the-dead-internet-its-the-zombie-internet/>
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-HLr., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., & Maes, P. (2025). *Your Brain on ChatGPT : Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task* (arXiv:2506.08872; Version 1). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>
- Kropf, M. (2025). Mental Health, AI-based Care Robots and Fair Access to Healthcare. *Canadian Journal of Bioethics / Revue Canadienne de Bioéthique*, 8(3), 55-64. <https://doi.org/10.7202/1118902ar>
- Lapointe, V., Lafortune, D., & Calazana, F. (2025). Relations intimes et intelligence artificielle : Des usages émergents aux enjeux cliniques - Ordre des psychologues du Québec - OPQ. *Psychologie Québec - Ordre des psychologues du Québec*. <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/relations-intimes-et-intelligence-artificielle-des-usages-emergents-aux-enjeux-cliniques>
- Lavoie, M.-A. (2018). Des robots comme outil pédagogique dans les écoles. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1079506/robots-education-projet-pilote-programmation-informatique-ecoles>
- Lay, K., & correspondent, G. health. (2026, 5 janvier). The chatbot will see you now : How AI is being trained to spot mental health issues in any language. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/global-development/2026/jan/05/chatbot-ai-therapy-mental-health-clinic-uganda-algorithm>
- Lazer, D., et al. (2018). The science of fake news. *Science*, 359(6380), 1094-1096 - DOI:10.1126/science.aao2998 / <https://arxiv.org/pdf/2307.07903>
- Le Troquier, P. (2026, 3 janvier). À Madagascar, la précarité des petites mains de l'IA. *Le Monde*. - https://www.lemonde.fr/economie/article/2026/01/03/a-madagascar-la-precarite-des-petites-mains-travailleuses-de-l-ia_6660403_3234.html
- Leblanc, J. (2025, 3 décembre). De plus en plus d'articles scientifiques frauduleux. *L'actualité*. <https://lactualite.com/sante-et-science/de-plus-en-plus-darticles-scientifiques-frauduleux/>

- Lee, H.-P., Sarkar, 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 - <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3706598.3713778>
- Levasseur, L. (2012). *L'école québécoise et la « culture scolaire » : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs*. Phronesis. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n4-phro0379/1013238ar/>
- Liu, H., Peng, H., Song, X., Xu, C., & Zhang, M. (2022). Using AI chatbots to provide self-help depression interventions for university students : A randomized trial of effectiveness. *Internet Interventions*, 27, 100495. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2022.100495>
- Marquis, M. (2026, 23 février). Intelligence artificielle : Un assistant virtuel pour planifier les cours. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2026-02-23/intelligence-artificielle/un-assistant-virtuel-pour-planifier-les-cours.php>
- Malfacini, K. (2025). The impacts of companion AI on human relationships : Risks, benefits, and design considerations. *AI & SOCIETY*, 40(7), 5527-5540. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02318-6>
- Meloche-Holubowski, M. (2025, 9 juillet). Utiliser ChatGPT diminue-t-il notre activité cérébrale? *La Presse*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2178183/chatgpt-ia-intelligence-artificielle-cerveau-cognitif-mit>
- Meloche-Holubowski, Z. S.-. (2026, 22 février). « Est-ce que je suis fou? » : quand l'IA mène à la psychose.... *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/info/long-format/2230600/ia-intelligence-artificielle-chatgpt-psychose-delire>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2025). Intégration responsable de l'IA dans les établissements d'enseignement supérieur : Repères et bonnes pratiques – Guide pratique [Guide]. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/enseignement-superieur/integration-responsable-ia-etablissements-es-guide.pdf>
- Mirjalili, S. (2025, 28 octobre). Qu'est-ce que l'« AI poisoning » ou empoisonnement de l'IA ?. *The Conversation*. <https://theconversation.com/quest-ce-que-l-ai-poisoning-ou-empoisonnement-de-lia-267995>
- Muzumdar, P., & Cheemalapati, S. (2025). Exploring Student Interactions with AI-Powered Learning Tools : A Qualitative Study Connecting Interaction Patterns to Educational Learning Theories. *Journal of Education and Training*, 13(2), 24. <https://doi.org/10.5296/jet.v13i2.23228>
- Muzumdar, P., Cheemalapati, S., RamiReddy, S. R., Singh, K., Kurian, G., & Muley, A. (2025). The Dead Internet Theory : A Survey on Artificial Interactions and the Future of Social Media. *Asian Journal of Research in Computer Science*, 18(1), 67-73. <https://doi.org/10.9734/ajrcos/2025/v18i1549>

- Oh, J., Jang, S., Kim, H., & Kim, J.-J. (2020). Efficacy of mobile app-based interactive cognitive behavioral therapy using a chatbot for panic disorder. *International Journal of Medical Informatics*, 140, 104171. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2020.104171>
- Open AI. (2026, 3 mars). *Notre approche de la publicité pour élargir l'accès à ChatGPT*. <https://openai.com/fr-FR/index/our-approach-to-advertising-and-expanding-access/>
- Parmentier, S. (2025, 19 octobre). Quand l'IA tue la littérature. *The conversation* - <https://theconversation.com/quand-lia-tue-la-litterature-267361>
- Pavone, G. (2025, 9 septembre). *La relation des étudiants à l'IA, entre soutien aux apprentissages et menace pour l'estime de soi*. *The Conversation*. <https://doi.org/10.64628/AAK.qhf5a54uf>
- Poellhuber, B. (2026, 14 janvier). *Colloque pédagogique 2026—Panel d'ouverture* [Enregistrement vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=AQ1wpWFeCnA>
- Proulx, B. (2026, 27 février). Que sait-on du rôle de ChatGPT dans la tuerie de Tumbler Ridge? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/actualites/societe/959994/sait-on-role-chatgpt-tuerie-tumbler-ridge>
- Rherrad, M. (2025). *L'utilisation exagérée d'outils d'IA altère les capacités cognitives humaines*. *Iana-Data*, 21 octobre 2025. <https://www.iana-data.org/ethique-et-societe/843-lutilisation-exageree-doutils-dia-altere-les-capacites-cognitives-humaines.html>
- Rhodes, C., & Linnenluecke, M. (2026, 19 janvier). *L'« enshittification » en cinq étapes des publications scientifiques*. *The Conversation*. <https://doi.org/10.64628/AAK.pgdwjc66j>
- Robbs, M. B. (2025). *Talk, Trust and Trade-Offs : How and Why Teens Use AI Companions*. *Common sens media*. https://www.commonsemmedia.org/sites/default/files/research/report/talk-trust-and-trade-offs_2025_web.pdf
- Robitaille-Grou, P. (2023, 8 janvier). Une industrie de fraudes scientifiques de masse. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/sciences/2023-01-08/une-industrie-de-fraudes-scientifiques-de-masse.php>
- Roxin, I. (2025). *IA générative : le risque de l'atrophie cognitive*. *Polytechnique insights*, 3 juillet 2025. <https://www.polytechnique-insights.com/tribunes/neurosciences/ia-generative-le-risque-de-latrophie-cognitive/>
- Scancar, B. & Causeur, D. (2026, 26 février). Les fausses publications scientifiques menacent de submerger la recherche contre le cancer. *The Conversation* - <https://theconversation.com/les-fausses-publications-scientifiques-menacent-de-submerger-la-recherche-contre-le-cancer-276465>
- Sénéchal, J. (2025, octobre 13). *Parentalité 2.0 : Peut-on être un meilleur parent grâce à ChatGPT ?* *Le Figaro*.
- Sidoti, M. F. and O. (2025). *Teens, Social Media and AI Chatbots 2025*. *Pew research center*. <https://www.pewresearch.org/internet/2025/12/09/teens-social-media-and-ai-chatbots-2025/>

- SNES-FSU (9 décembre 2025). *Résister syndicalement à l'imposition des IA dans nos métiers*.
<https://www.snes.edu/article/resister-syndicalement-a-limposition-des-ia-dans-nos-metiers/>
- SOM. (2026, janvier). *Portrait de l'utilisation et des perceptions de l'intelligence artificielle (IA) chez les étudiants—Rapport final présenté à Radio-Canada* [Présentation].
<https://archive.org/details/rapport-final-version-2-sondage-ia>
- Sommerer, T. (2025). Baudrillard and the Dead Internet Theory. Revisiting Baudrillard's (dis)trust in Artificial Intelligence. *Philosophy & Technology*, 38(2), 54. <https://doi.org/10.1007/s13347-025-00878-5>
- St-Pierre, N. (2025, 14 novembre). Cafétérias étudiantes remplacées par Cosmos : la décision de l'Université Laval vivement critiquée. *Le Journal de Montréal*.
<https://www.journaldemontreal.com/2025/11/14/cafeterias-etudiantes-replacees-par-cosmos-la-decision-de-luniversite-laval-vivement-critiquee>
- Suied, L. (2026, 17 février). Explosion des relations avec les IA : le danger d'un formatage de masse. *La Relève et la Peste*. - <https://lareleveetlapeste.fr/les-relations-avec-les-compagnons-ia-formatent-les-humains-a-leur-insu/>
- Torous, J., & Topol, E. J. (2025). Assessing generative artificial intelligence for mental health. *The Lancet*, 406(10504), 683. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(25\)01237-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(25)01237-1)
- Tourret, L. (animatrice). (2026). Nos enfants après l'IA. Langage, curiosité, imagination et travail scolaire se transforment-ils, et comment ? [épisode d'un balado audio]. Dans *Être et savoir* (14 janvier 2026). France Culture. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/etre-et-savoir/nos-enfants-apres-l-ia-langage-curiosite-imagination-et-travail-scolaire-se-transforment-ils-et-comment-1463643?fbclid=IwY2xjawPxpNleHRuA2FibQlxMQBzcnRjBmFwcF9pZAEwAAEeCRNQQIVw5Zl7xG-pEzh8ksVONaTZ6gKCreyst9qJNYaAXBiWRzM3O-B9y_0_aem_xDNo3wKaOhKToXY1GQMCPQ
- Trust, T. et Maloy, R. (2025, 17 octobre). AI-generated lesson plans fall short on inspiring students and promoting critical thinking. *The Conversation*. - <https://theconversation.com/ai-generated-lesson-plans-fall-short-on-inspiring-students-and-promoting-critical-thinking-265355>
- Université de Montréal. (6 novembre 2025). L'intelligence artificielle et l'intelligence artificielle générative dans le contexte universitaire. Conférence Vice-rectorat aux affaires étudiantes et aux études de l'Université de Montréal - <https://www.youtube.com/watch?v=zOw4ikhmsPY>
- UQAM. (2025a). IA et diplômés : Un fossé avec les attentes des employeurs. *Collimateur - Veille pédagogique*. 4 septembre 2025 <https://collimateur.uqam.ca/a-la-une/ia-et-diplomes-un-fosse-avec-les-attentes-des-employeurs/>
- UQAM. (2025b). L'IA générative et son effet sur la pensée étudiante. *Collimateur - Veille pédagogique* UQAM, 26 septembre 2025. <https://collimateur.uqam.ca/collimateur/ia-generative-et-son-effet-sur-la-pensee-etudiante/>

UQAM. (2025c). *Entre délestage cognitif et apprentissage. Quand l'IA allège l'effort... et alourdit la dette cognitive*. Collimateur – Veille pédagogique UQAM, 9 décembre 2025.

<https://collimateur.uqam.ca/a-la-une/entre-delestage-cognitif-et-apprentissage/>

Ventura, A., Starke, C., Righetti, F., & Köbis, N. (2025). *Relationships in the Age of AI : A Review on the Opportunities and Risks of Synthetic Relationships to Reduce Loneliness* (W7nmz_v1).

PsyArXiv. https://doi.org/10.31234/osf.io/w7nmz_v1

Zhang, R., Li, H., Meng, H., Zhan, J., Gan, H., & Lee, Y.-C. (2025). The Dark Side of AI Companionship : A Taxonomy of Harmful Algorithmic Behaviors in Human-AI Relationships. *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI '25*, 1-1.

<https://doi.org/10.1145/3706598.3713429>

Plusieurs traductions ont été faites avec l'assistance de la version gratuite de [DeepL](#)