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

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

L'IA motive les élèves à apprendre

Casoli, G., & Brodard, A.

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

Editeur

Amazon Kindle Direct Publishing

URI

https://plemos.education/wp-content/uploads/mp2/mp2-07.pdf

Résumé

Ce chapitre examine le mythe selon lequel l'IA motiverait les élèves à apprendre. Les outils d'IA sont en effet de plus en plus intégrés dans les contextes éducatifs, notamment grâce à la personnalisation des apprentissages, au feedback immédiat et à l'interactivité, autant de caractéristiques susceptibles d'influencer la motivation des apprenant·e·s. La littérature scientifique apporte cependant des nuances importantes : les recherches montrent que les effets de l'IA concernent souvent davantage l'engagement situationnel, la performance ou l'intérêt ponctuel, sans preuve réelle d'une motivation intrinsèque durable. Cet impact dépend en outre de plusieurs facteurs, tels que le contexte pédagogique, le rôle des enseignant·e·s, la qualité de l'accompagnement et les perceptions des apprenant·e·s. L'usage de l'IA peut par ailleurs présenter certains risques, comme une réduction de l'effort cognitif ou une dépendance aux outils numériques. Elle ne constitue donc pas un levier automatique de motivation : ses effets dépendent des conditions d'utilisation et des contextes d'apprentissage. La motivation apparaît ainsi comme un processus complexe, qui repose sur des facteurs pédagogiques, sociaux et relationnels que la technologie ne peut, à elle seule, déterminer.

Citer ce chapitre

Casoli, G., & Brodard, A. (2026). L'IA motive les élèves à apprendre. Dans J.-L. Berger, D. Jan et S. da Silva (dir.), *Mythologie pédagogique : l'intelligence artificielle en éducation* (p. 66-74). Amazon Kindle Direct Publishing. https://plemos.education/wp-content/uploads/mp2/mp2-07.pdf

Mythologie pédagogique

l'intelligence artificielle en éducation

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

Mythologie pédagogique :

l'intelligence artificielle en éducation

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

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

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

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

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

Comment citer cet ouvrage

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

Remerciements

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

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

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

Table des matières

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

SECTION 1
MYTHES PÉDAGOGIQUES

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

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

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

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

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

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

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

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

SECTION 2

DISCUTANT·E·S

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

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

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

Glossaire 122

Chapitre 6

L'IA motive les élèves à apprendre

Giorgia Casoli et Aurélie Brodard

Résumé

Ce chapitre examine le mythe selon lequel l'IA motiverait les élèves à apprendre. Les outils d'IA sont en effet de plus en plus intégrés dans les contextes éducatifs, notamment grâce à la personnalisation des apprentissages, au feedback immédiat et à l'interactivité, autant de caractéristiques susceptibles d'influencer la motivation des apprenant·e·s. La littérature scientifique apporte cependant des nuances importantes : les recherches montrent que les effets de l'IA concernent souvent davantage l'engagement situationnel, la performance ou l'intérêt ponctuel, sans preuve réelle d'une motivation intrinsèque durable. Cet impact dépend en outre de plusieurs facteurs, tels que le contexte pédagogique, le rôle des enseignant·e·s, la qualité de l'accompagnement et les perceptions des apprenant·e·s. L'usage de l'IA peut par ailleurs présenter certains risques, comme une réduction de l'effort cognitif ou une dépendance aux outils numériques. Elle ne constitue donc pas un levier automatique de motivation : ses effets dépendent des conditions d'utilisation et des contextes d'apprentissage. La motivation apparaît ainsi comme un processus complexe, qui repose sur des facteurs pédagogiques, sociaux et relationnels que la technologie ne peut, à elle seule, déterminer.

Description du mythe

Le mythe selon lequel l'IA motiverait les élèves à apprendre s'inscrit dans les réflexions actuelles sur la numérisation croissante de l'éducation. L'idée que l'intégration d'outils d'IA dans les environnements d'apprentissage permettrait d'augmenter l'engagement et l'intérêt des élèves est en effet largement répandue dans les discours éducatifs, institutionnels et médiatiques liés à cette numérisation (Piceci et Barbieri, 2022 ; Badarudin et al., 2025). Cette représentation repose sur l'idée que certaines caractéristiques spécifiques de l'IA, notamment la

personnalisation des apprentissages, le feedback immédiat et l'interactivité, favoriseraient directement la motivation des apprenant·e·s (Badarudin et al., 2025). La motivation renvoie ici à l'engagement et à la persévérance des élèves dans leurs apprentissages.

Ce mythe circule principalement dans les sphères politiques, institutionnelles et industrielles, mais aussi dans les pratiques et les représentations des enseignant·e·s et des apprenant·e·s (Piceci et Barbieri, 2022 ; Badarudin et al., 2025). Il repose sur une équivalence implicite entre innovation technologique, interactivité et motivation, ainsi que sur l'idée que le caractère dynamique et adaptatif des dispositifs suffirait à lui seul à susciter l'engagement. L'IA est ainsi construite comme une réponse immédiate et efficace à la problématique de la démotivation scolaire (Piceci et Barbieri, 2022).

Pour quelles raisons ce mythe existe-t-il ?

Le mythe selon lequel l'IA motiverait les élèves s'inscrit dans un contexte éducatif où la motivation est identifiée comme un enjeu central de la réussite académique (Badarudin et al., 2025). Face à cette préoccupation, l'IA peut apparaître comme une solution attractive, capable d'avoir un impact direct sur la motivation des élèves. Ce discours repose sur une vision techno-optimiste de l'éducation, dans laquelle les technologies numériques sont présentées comme des outils capables de favoriser l'engagement des élèves (Piceci et Barbieri, 2022). Selon Yuan et Liu (2025), les outils d'IA peuvent effectivement soutenir certaines dimensions motivationnelles des apprenant·e·s, notamment en favorisant l'autonomie, l'engagement et le plaisir d'apprendre ; toutefois, ces effets dépendent du contexte d'utilisation et ne sont pas automatiques. Par ailleurs, les perceptions positives des élèves et des enseignant·e·s contribuent à renforcer cette croyance, en associant usage de l'IA et augmentation de la motivation (Baez et al., 2026). Cette idée rejoint également le sentiment d'auto-efficacité : plus un·e élève se sent capable de réussir une tâche, plus il ou elle est susceptible de s'engager (Bandura, 1977). En facilitant l'accès et l'adaptation des contenus, l'IA peut ainsi donner l'impression de renforcer cette compétence perçue. Cette relation reste toutefois partielle et ne garantit pas nécessairement une motivation durable (Deci et Ryan, 2000).

Pourquoi ce mythe est-il erroné ?

Le mythe selon lequel l'IA motiverait les élèves repose en grande partie sur une confusion entre différents concepts souvent utilisés de manière interchangeable dans les discours éducatifs, notamment l'engagement, l'activité, la performance et

la motivation. Dans ce contexte, la motivation englobe les processus psychologiques qui permettent aux apprenant·e·s de s'engager durablement dans leurs apprentissages (Deci et Ryan, 2000). Cette distinction est essentielle, car une utilisation accrue d'un outil ou une participation plus importante à une activité ne signifie pas nécessairement que les élèves développent une motivation intrinsèque durable, celle-ci étant définie par l'engagement dans une activité pour l'intérêt et le plaisir qu'elle procure en elle-même, plutôt que pour des récompenses ou des contraintes externes (Deci et Ryan, 2000). Il est donc nécessaire d'analyser séparément ces différentes dimensions.

La littérature scientifique indique en effet que ces concepts sont distincts et ne se confondent pas (Deci et Ryan, 2000) : si l'IA peut influencer certains d'entre eux, elle ne conduit pas nécessairement à une augmentation durable de la motivation. L'analyse des recherches récentes permet ainsi de nuancer fortement cette croyance et de remettre en question une vision déterministe du rôle de l'IA dans la motivation des élèves (Badarudin et al., 2025).

Confusion entre motivation, engagement et performance

Tout d'abord, l'étude de Fan et al. (2025), menée auprès d'un public universitaire utilisant des outils d'IA tels que ChatGPT dans leurs apprentissages, apporte une nuance importante à l'idée selon laquelle l'IA aurait automatiquement un impact positif sur la motivation des apprenant·e·s : ses résultats ne mettent pas en évidence d'augmentation significative de la motivation intrinsèque. L'étude révèle en effet que, si les outils d'IA modifient certains processus d'apprentissage, notamment en facilitant l'accès à l'information, en automatisant certaines tâches ou en fournissant des réponses rapides, ils ne transforment pas pour autant les dispositions motivationnelles profondes des apprenant·e·s. Les auteurs observent par ailleurs une amélioration des performances, ce qui peut donner l'illusion d'une motivation accrue, alors qu'il s'agit davantage d'un effet d'efficacité ou de simplification des tâches. Cette distinction est également soulignée par Boos et al. (2026), qui montrent que les effets positifs observés lors de l'utilisation de l'IA concernent plutôt l'engagement ou l'efficacité dans la réalisation des tâches que le développement d'une motivation intrinsèque durable. Wang et al. (2026) rappellent de même qu'une augmentation de l'engagement des apprenant·e·s ne garantit pas nécessairement une motivation plus profonde sur le long terme, tandis que Fan et al. (2025) soulignent l'apparition d'une « paresse métacognitive », caractérisée par une diminution de l'effort réflexif, de la planification et de l'autorégulation de l'apprentissage. Dans cette perspective, l'IA ne renforce pas la motivation ; elle peut au contraire affaiblir certains processus cognitifs essentiels.

Effets dépendants du contexte pédagogique

Une étude menée par Boos et al. (2026) démontre que les effets motivationnels de l'IA ne sont pas automatiques, mais dépendent notamment de l'utilité perçue par les apprenant·e·s et des conditions d'utilisation des outils. Bien que l'IA puisse favoriser certaines formes d'engagement, ces effets ne garantissent pas pour autant le développement d'une motivation intrinsèque durable.

Cette distinction est importante, car la motivation ne peut être réduite à une participation plus élevée ou à une augmentation temporaire de l'intérêt. L'engagement renvoie en effet plus spécifiquement à l'investissement comportemental, cognitif ou émotionnel dans une activité, tandis que la motivation concerne les raisons qui poussent l'apprenant·e à s'engager et à persévérer dans ses apprentissages (Deci et Ryan, 2000). Ainsi, un·e élève peut être engagé·e dans une tâche utilisant l'IA sans développer pour autant une motivation intrinsèque durable.

Les effets de l'IA doivent donc être analysés en fonction du contexte dans lequel ces outils sont utilisés : leur influence sur la motivation peut varier selon l'âge des apprenant·e·s, leurs besoins, le type d'activité proposé, ainsi que le rôle joué par l'enseignant·e dans l'intégration pédagogique de ces technologies (Baez et al., 2026 ; Jabagi et Croteau, 2025). L'IA ne constitue donc pas, en elle-même, une source automatique de motivation : ce sont les conditions d'utilisation et l'accompagnement pédagogique qui déterminent en grande partie son potentiel motivationnel.

Rôle central du contexte pédagogique

Un élément fondamental permettant de remettre en question ce mythe réside dans le rôle déterminant du contexte pédagogique et des conditions d'usage. L'étude de Chiu et al. (2024) montre que l'IA soutient davantage la motivation intrinsèque lorsque les outils sont utilisés de manière pertinente et que l'enseignant·e joue un rôle actif dans l'accompagnement des élèves. L'IA ne peut en effet remplacer ni les interactions pédagogiques, ni les processus de médiation nécessaires à l'apprentissage : un agent conversationnel utilisé seul ne suffit généralement pas à motiver durablement les apprenant·e·s, même si certain·e·s utilisateur·trice·s plus autonomes peuvent développer des usages plus réflexifs de l'IA. Mohamed et al. (2025) insistent de même sur le fait que l'IA doit être conçue comme un support pédagogique, et non comme un substitut à l'enseignant·e. L'efficacité de ces outils repose donc sur leur intégration dans des dispositifs didactiques structurés et accompagnés.

Dans cette perspective, Badarudin et al. (2025) soulignent l'importance de la formation des enseignant·e·s et de l'intégration pédagogique pour que l'IA puisse avoir des effets positifs sur la motivation des apprenant·e·s : sans une appropriation critique et réfléchie de ces outils, leur potentiel reste limité, voire contre-productif. Baez et al. (2026), dans une recherche portant sur l'usage des technologies éducatives en contexte d'enseignement secondaire, montrent par ailleurs que la perception qu'ont les enseignant·e·s de ces outils joue un rôle clé dans la motivation des élèves, ce qui souligne l'importance des dimensions relationnelles et contextuelles dans les processus motivationnels. La motivation ne dépend donc pas uniquement des caractéristiques de l'outil, mais aussi des interactions sociales, des pratiques pédagogiques et du sens donné aux activités. Enfin, Boos et al. (2026) et Wang et al. (2026) confirment que les effets de l'IA sur la motivation varient fortement selon les conditions d'usage et le rôle actif des apprenant·e·s : lorsque les élèves s'engagent dans une démarche active, réflexive et accompagnée, l'IA peut soutenir certains aspects de l'apprentissage et de la motivation, alors qu'un usage passif ou non supervisé tend au contraire à limiter l'engagement et à renforcer des formes de dépendance.

Risques de passivité et de dépendance

Wang et al. (2026), dans une étude menée spécifiquement auprès d'élèves de neuvième année (14-15 ans) dans un contexte d'écriture assistée par l'IA, montrent que l'augmentation de l'engagement ne garantit pas le développement d'une motivation durable. Ici, l'engagement renvoie à l'investissement comportemental, cognitif ou émotionnel des apprenant·e·s dans une tâche ou une activité d'apprentissage. Les élèves peuvent éprouver du plaisir ou de l'intérêt dans certaines situations d'apprentissage médiatisées par l'IA, sans que cela ne se traduise par un engagement à long terme ou par un désir autonome d'apprendre. Ce phénomène est renforcé par le fait que l'IA peut rendre les tâches plus accessibles ou plus rapides à accomplir, ce qui peut réduire le besoin d'effort et, à terme, limiter le développement de compétences d'autorégulation. Boos et al. (2026) apportent un éclairage complémentaire en montrant qu'une augmentation observée de la motivation ne se traduit pas nécessairement par une amélioration des apprentissages : même lorsque l'IA semble soutenir certains aspects motivationnels, elle ne garantit ni une meilleure qualité des apprentissages, ni un engagement cognitif plus profond. Ces résultats remettent en question l'idée d'un lien direct et automatique entre IA, motivation et réussite scolaire.

Au-delà de cette distinction entre activité et motivation, Fan et al. (2025) mettent en évidence des effets potentiellement négatifs de l'IA, notamment en matière de passivité et de dépendance. Ces auteurs soulignent en particulier le risque de «

paresse métacognitive », qui se traduit par une faible mobilisation des processus de réflexion et d'autorégulation : ce phénomène peut conduire les élèves à déléguer une partie de leur activité cognitive à l'outil, ce qui réduit leur engagement réel dans la tâche. Dans une étude menée auprès d'étudiant·e·s universitaires, Jabagi et Croteau (2025) montrent que si l'IA peut soutenir certaines dimensions comme l'autonomie ou le sentiment de compétence, elle peut également entraîner une diminution de l'engagement réel et favoriser une forme de dépendance aux technologies. Ces risques de passivité et de dépendance remettent ainsi en question l'idée selon laquelle l'IA soutiendrait automatiquement une motivation profonde et durable chez les apprenant·e·s. Dans la même perspective, Piceci et Barbieri (2022) mettent en garde contre les usages superficiels de l'IA et signalent les risques de substitution de l'effort cognitif, en insistant sur la nécessité d'un encadrement pédagogique pour éviter que l'IA ne devienne un raccourci affaiblissant l'apprentissage plutôt qu'un support qui le renforce.

Il convient toutefois de souligner que les études mobilisées portent sur des contextes éducatifs et culturels variés, souvent liés à l'enseignement supérieur ou à des usages spécifiques de l'IA ; les résultats présentés ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des niveaux scolaires ou des contextes d'apprentissage. Globalement, ces résultats convergent néanmoins vers une conclusion claire : l'IA n'augmente pas automatiquement la motivation des élèves. Ses effets sont ambivalents, souvent limités à des formes d'engagement superficielles ou situationnelles, et fortement dépendants du contexte pédagogique. Le mythe repose de ce fait sur une simplification excessive des processus motivationnels, en attribuant à la technologie un rôle déterminant qu'elle ne peut assumer seule. La motivation est un phénomène complexe, qui se construit à l'intersection de facteurs cognitifs, sociaux et pédagogiques. L'IA peut, dans certains cas, soutenir ces processus, mais elle ne constitue ni une solution universelle ni un levier suffisant pour transformer durablement l'engagement des élèves.

Quels sont les problèmes engendrés par ce mythe ?

Si l'on adhère au mythe selon lequel l'IA motive systématiquement les élèves à apprendre, on risque de simplifier à outrance les méthodes pédagogiques, en y intégrant toujours plus d'outils numériques tels que des agents conversationnels. L'IA se trouve alors surestimée : il ne suffit pas de l'utiliser pour que les élèves se sentent motivé·e·s et engagé·e·s dans leurs apprentissages. Plusieurs études ont montré que l'environnement d'apprentissage et le rôle des enseignant·e·s constituent des facteurs essentiels du contexte pédagogique. Chiu et al. (2024)

mettent ainsi en évidence l'importance d'une utilisation adaptée des outils d'IA, ainsi que du soutien apporté par l'enseignant·e. Boos et al. (2026) précisent de même que le contexte pédagogique et les conditions d'utilisation influencent l'impact de l'IA sur la motivation, tandis que Piceci et Barbieri (2022) soulignent que l'encadrement pédagogique reste essentiel et que l'IA ne peut, à elle seule, motiver durablement les apprenant·e·s.

Jabagi et Croteau (2025) précisent quant à eux que l'IA peut affaiblir l'engagement réel des apprenant·e·s si elle est utilisée sans réflexion pédagogique. Ces études montrent ainsi que l'intégration de l'IA nécessite un accompagnement pédagogique, afin d'en favoriser un usage pertinent. Fan et al. (2025) montrent par ailleurs que l'utilisation de l'IA peut entraîner une diminution de l'effort réflexif et des stratégies d'autorégulation, tout en créant une possible confusion entre performance et apprentissage réel. Plusieurs auteur·rice·s signalent également un risque de dépendance aux outils d'IA (Wang et al., 2026 ; Jabagi et Croteau, 2025 ; Piceci et Barbieri, 2022). Cette dépendance peut être mise en relation avec le besoin psychologique fondamental de compétence (Deci et Ryan, 2000) : pour que l'élève s'engage dans un processus motivationnel, il ou elle doit en effet se sentir compétent·e. Une dépendance excessive à l'IA pourrait donc fragiliser ce sentiment de compétence et influencer négativement la motivation.

Croire que l'utilisation de l'IA motive systématiquement les apprenant·e·s pourrait ainsi produire l'effet inverse, si le contexte pédagogique et les besoins individuels des élèves ne sont pas pris en compte. Baez et al. (2026) observent d'ailleurs une association entre des perceptions positives de l'IA et des technologies éducatives, d'une part, et un niveau de motivation plus élevé chez les élèves qui les utilisent, d'autre part.

Pistes de réflexion pour contrer le mythe et pour l'explorer

Pour contrer ce mythe, il est essentiel de sensibiliser davantage le corps enseignant aux potentiels et aux limites de l'IA. Si les outils d'IA peuvent soutenir l'apprentissage et susciter certaines formes d'engagement, ils ne constituent ni une solution miracle, ni un substitut à l'enseignement (Jabagi et Croteau, 2025). Les enseignant·e·s devraient donc être formé·e·s à une utilisation critique de ces outils, en tenant compte de la diversité des profils d'élèves. Baez et al. (2026) soulignent d'ailleurs que les enseignant·e·s, à travers la relation pédagogique et le soutien motivationnel qu'elles·ils apportent, peuvent influencer l'engagement scolaire des élèves. Les apprenant·e·s devraient de même être informé·e·s des bénéfices et des risques liés à l'utilisation de l'IA : Fan et al. (2025) mettent notamment en garde contre les risques de « paresse métacognitive » associés à un usage excessif des

grands modèles de langage[9]. Dans cette perspective, il demeure important de favoriser la réflexion, l'autorégulation et l'autonomie des apprenant·e·s.

Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation durable repose sur la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence (Deci et Ryan, 2000). Galindo-Domínguez et al. (2025) soulignent que l'impact motivationnel de l'IA dépend précisément de sa capacité à soutenir ces besoins psychologiques fondamentaux : elle ne peut donc favoriser la motivation que lorsqu'elle est intégrée dans un environnement pédagogique adapté. Le soutien pédagogique reste ainsi indispensable, la motivation dépendant fortement de l'accompagnement offert par les enseignant·e·s (Chiu et al., 2024) ; l'élève doit en effet pouvoir rester acteur·trice de son propre apprentissage.

Il serait enfin intéressant de comparer les outils d'IA à d'autres dispositifs numériques, comme des plateformes d'exercices interactifs ou des environnements numériques d'apprentissage, afin de mieux comprendre dans quelles conditions les technologies numériques peuvent réellement soutenir la motivation des apprenant·e·s.

Références

Badarudin, B., Parhanuddin, L., Tohri, A. et Suhardi, M. (2025). The effect of AI (artificial intelligence) in education on student motivation: A systematic literature review. *Journal for Lesson and Learning Studies*, *8*(1), 1–10. https://doi.org/10.23887/jlls.v8i1.91141

Baez, C., Buchner, J., Ullrich, A.-L. et Schallert-Vallaster, S. (2026). Exploring AI perceptions in education: Unveiling the role of student and teacher motivation and self-efficacy. *Computers and Education Open*, *10*, Article 100346. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2026.100346

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Boos, J., Eder, T. et Lachner, A. (2026). Perceived utility moderates motivational intervention effects in learning to teach responsibly with GenAI. *Computers and Education Open*, *10*, Article 100324. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100324

Chiu, T. K. F., Moorhouse, B. L., Chai, C. S. et Ismailov, M. (2024). Teacher support and student motivation to learn with artificial intelligence (AI)-based chatbot. *Interactive Learning Environments*, *32*(7), 3240–3256. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044

[9] Dans cet ouvrage, nous utiliserons l'expression « grands modèles de langage » pour désigner les *Large Language Models* (LLM), une définition détaillée de ce terme est fournie dans l'index.

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

Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X. et Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*, *56*(2), 489–530. https://doi.org/10.1111/bjet.13544

Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Urruzola, M.-V., Etxabe, J.-M. et Campo, L. (2025). Using artificial intelligence to promote adolescents' learning motivation: A longitudinal intervention from the self-determination theory. *Journal of Computer Assisted Learning*, *41*, Article 70020. https://doi.org/10.1111/jcal.70020

Jabagi, N. et Croteau, A.-M. (2025). L'intelligence artificielle (IA) : Amie ou ennemie de la motivation des étudiants et étudiantes universitaires ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *22*(1), Article 4. https://doi.org/10.18162/ritpu-2025-v22n1-04

Mohamed, A. M., Shaaban, T. S., Bakry, S. H., Guillén-Gámez, F. D. et Strzelecki, A. (2025). Empowering the faculty of education students: Applying AI's potential for motivating and enhancing learning. *Innovative Higher Education*, *50*(2), 587–609. https://doi.org/10.1007/s10755-024-09747-z

Piceci, L. et Barbieri, U. (2022). La motivazione nell'apprendimento in ambiente digitale attraverso l'intelligenza artificiale: Ubiquità, presenza, distanza. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *1*(1).

Wang, S. B., Wang, S. I.-C. et Liu, E. Z.-F. (2026). Role of generative AI literary assistants in enhancing ninth-grade students' writing motivation, flow and achievement. *Computers and Education Open*, *10*, Article 100339. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2026.100339

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

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

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

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

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

9 798175 269940