

Kamel CHELLOUAI*, kamel.chellouai@univ-biskra.dz

Université de Mohamed Khider-Biskra

Ilhem DJERADI, ilham.djeradi@univ-biskra.dz

Université de Mohamed Khider-Biskra

L'IA à l'université : entre fascination technologique et changement paradigmatique. Une enquête sur les représentations enseignantes à la lumière de la didactique réticulaire

Article reçu le : 29.12.2025 / Accepté le : 01.07.2026 / Publié le : 18.08.2026

Résumé

Cette étude examine l'intégration de l'intelligence artificielle générative dans l'enseignement supérieur, en particulier en didactique des langues, à partir des représentations des enseignants universitaires. Inscrite dans une perspective épistémologique inspirée de la didactique réticulaire (Martinez, 2024), la recherche conçoit l'IA comme un *pharmakon*, à la fois ressource et risque pour les finalités éducatives. En mobilisant le concept de *regard éloigné*, l'enquête dépasse les approches technicistes pour analyser les enjeux éthiques, identitaires et civilisationnels liés à la généralisation de l'IA. Les résultats mettent en évidence une tension entre personnalisation algorithmique des apprentissages et risques de déshumanisation, tout en soulignant la nécessité d'une formation adaptée, d'un cadre éthique explicite et d'infrastructures adéquates pour garantir une intégration humaniste de l'IA.

Mots-clés : intelligence artificielle, enseignement supérieur, didactique des langues, représentations enseignantes, éthique éducative.

AI in Higher Education : Between Technological Fascination and Paradigm Shift. An Investigation into Teachers' Representations in the Light of Network Didactics

Abstract

This study investigates the integration of generative artificial intelligence (AI) in higher education, with a particular focus on language didactics and university teachers' perceptions. Grounded in an epistemological framework inspired by network didactics (Martinez, 2024), AI is approached as a *Pharmakon*, simultaneously a resource and a risk for educational purposes. By adopting the concept of a *distant gaze*, the research moves beyond technocentric perspectives to examine the ethical, identity-related, and civilizational issues associated with the widespread use of AI. The findings highlight a tension between algorithmic personalization of learning and the risk of dehumanization, while emphasizing the need for appropriate training, a clear ethical framework, and adequate infrastructures to ensure a humanistic integration of AI in higher education.

Key words : artificial intelligence, higher education, language didactics, teachers perceptions, educational ethics.

Pour citer cet article :

CHELLOUAI Kamel et DJERADI Ilhem (2026). L'IA à l'université : entre fascination technologique et changement paradigmatique. Une enquête sur les représentations enseignantes à la lumière de la didactique réticulaire. *Action Didactique*, [En ligne], 9 (1), 24-44. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

BELKESSA Lahlou et AIT MOULA Zakia (dir.) (2026). L'enseignement des langues en mutation: études sur les représentations et les pratiques. *Action Didactique*, 9 (1) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>.

* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

L'émergence de l'intelligence artificielle (IA) générative constitue un bouleversement sans précédent pour l'écosystème universitaire, interrogeant non seulement les méthodes pédagogiques mais aussi les fondements mêmes des métiers de l'enseignement et de l'apprentissage. L'IA ne saurait se réduire à une révolution industrielle comme une autre. L'enjeu est bien plus profond, comme le souligne Rawas, « artificial intelligence (AI) is at the cutting edge of technological development and has the potential to profoundly and incomparably influence humankind's future » (2024, p. 2). Notre enquête sur les représentations de l'IA chez les enseignants universitaires s'inscrit dans ce contexte de transformation profonde, non seulement technique, mais aussi civilisationnelle.

Cette position ambivalente face à l'innovation technologique n'est pas sans rappeler ce que Blanchet identifie comme un effet puissant du continuum entre croyance et science : « la croyance en une Vérité scientifique définitive, c'est-à-dire la récupération et transformation de connaissances scientifiques (relatives, prudentes, discutables) en croyances (universelles, omniscientes, incontestables) » (2015, p. 12-13). L'IA générative, objet de discours médiatiques polarisés oscillant entre fascination et inquiétude, est particulièrement exposée à ce phénomène de transformation des connaissances relatives en croyances définitives. Face à ce risque, Blanchet appelle à développer une « science avec conscience (Morin, 1982) qui, tout à la fois, reste scientifique en refusant de devenir croyance et reste connaissance au service de l'humain » (2015, p. 13).

La question centrale est, donc, d'ordre épistémologique et non technique : « En quoi les technosciences sont-elles susceptibles de contribuer à l'innovation et à la transformation de notre domaine, la didactique des langues ? » (Martinez, 2025). L'émergence de l'IA générative confronte les compétences traditionnelles des enseignants et des étudiants à une automatisation rapide et massive, redéfinissant les contours de ces métiers et exigeant une reconfiguration profonde des finalités pédagogiques.

Notre recherche s'inscrit délibérément dans la perspective ouverte par Martinez (2025), qui plaide pour un « regard éloigné » sur la question de l'IA éducative, la considérant non comme un simple outil, mais comme un « Pharmakon » (2012, p. 8) à la fois remède et poison. Cette approche méta-réflexive est indispensable pour analyser comment la démocratisation des outils d'IA générative interroge en profondeur des pratiques d'enseignement-apprentissage déjà transformées par le numérique, et ce dans un cadre civilisationnel spécifique que Martinez (2025) décrit comme celui de la postmodernité.

Cette recherche vise précisément à élucider les représentations enseignantes à travers le prisme de la didactique réticulaire, dont l'hypothèse fondamentale est qu'un travail sur l'IA ne prend son sens que s'il dépasse le périmètre méthodologique pour comprendre comment elle va s'inscrire dans un paysage éducatif et civilisationnel qu'elle aura transformé (Martinez, 2025). Cette nécessité est d'autant plus pressante que l'histoire des réformes en didactique des langues est émaillée de décalages entre les ambitions et les réalités de terrain. L'IA représente-t-elle une nouvelle illusion techniciste ou une chance réelle de changement ?

1. Cadre théorique : Vers une didactique réticulaire

La proposition de Martinez et al (2024) dépasse largement le cadre méthodologique pour offrir une analyse civilisationnelle de l'IA éducative. Cette analyse s'appuie sur une conception historique et processuelle de l'innovation, dont Rogers rappelle, en citant Machiavel, qu'elle suscite d'abord incrédulité et résistance : « Men are generally incredulous, never really trusting new things unless they have tested them by experience » (Rogers, 2003, p. 271). Le « regard éloigné » permet précisément de ne pas se laisser enfermer dans les deux premières phases, souvent marquées par des représentations polarisées¹.

Le cadre de la didactique réticulaire se construit en réponse à la fin des « théories générales (ni généralisables) de l'éducation en langues »². L'avenir réside dans « des constructions particulières propres à chaque contexte » articulées autour de trois composantes fondamentales : « ce que nous savons de l'organisation d'un projet d'apprentissage, ce que l'hyperpuissance des technosciences nous confère en termes de moyens, ce que nous apprenons chaque jour sur le fonctionnement du cerveau humain en interaction avec

¹ Les « représentations polarisées » désignent des réactions extrêmes et opposées face à une innovation comme l'IA éducative : rejet technophobe d'un côté, fascination technophile de l'autre, sans nuances intermédiaires. Dans les premières phases du processus d'innovation (d'abord jugée « ridicule », puis « dangereuse »), ces positions tranchées – peur de la déshumanisation, de la perte d'emplois, ou au contraire croyance en une solution miracle infaillible – empêchent une analyse critique et freinent l'appropriation progressive de l'outil (Holmes et al., 2022 ; Zawacki-Richter et al., 2019). Le « regard éloigné » proposé par Martinez vise précisément à dépasser cette polarisation pour adopter une posture réflexive, distanciée et informée.

² Cette formule constitue une mise en cause explicite de l'illusion d'une « méthode parfaite » valable en tout contexte d'enseignement des langues. Martinez montre que les approches universalistes – le CECR, dans une certaine mesure – ne parviennent pas à rendre compte de la complexité et de l'hétérogénéité des situations de classe à l'échelle mondiale. À rebours de cette standardisation, la didactique réticulaire défend l'élaboration de dispositifs d'apprentissage contextualisés, ajustés aux spécificités locales (culturelles, sociales, technologiques, économiques), aux profils des apprenants et aux finalités pédagogiques. Dans cette perspective, l'IA, par ses capacités de personnalisation et d'adaptation, apparaît comme l'instrument privilégié pour opérationnaliser cette visée profondément située.

son environnement physique et social » (Martinez, 2025). Le cœur de cette proposition réside dans la modélisation d'une didactique qui, dépassant la notion d'éclectisme, se fonde sur l'analyse des ensembles que Werner Heisenberg nomme « régions de réalité »³ (1998, p. 257).

La didactique réticulaire s'inscrit ainsi dans une approche résolument contextualisante. Comme le rappelle Beacco, « considérer les situations où sont organisés les enseignements/apprentissages non comme des réceptacles neutres où sont activés des processus universels (psycho et sociolinguistiques par exemple) mais comme des éléments déterminants de ceux-ci revient à instaurer en objets de recherche les éléments constitutifs des cultures éducatives, linguistiques et didactiques » (2015, p. 33). C'est précisément cette sensibilité aux contextes locaux que la glocalisation entend préserver, en adaptant les innovations technologiques globales aux spécificités culturelles, sociales et institutionnelles de chaque université.

C'est un écosystème basé sur des « instruments d'une pédagogie différenciée et personnalisée par les algorithmes », s'inspirant de la « figure omnidirectionnelle, rhizomique »⁴ deleuzienne (Deleuze & Guattari, 1980, p. 13). Cette reconfiguration ne vise pas une simple optimisation technique, mais répond à un impératif plus profond : préparer la cohabitation de l'intelligence humaine et artificielle.

Cette transformation implique une reconfiguration profonde des rôles : « l'étudiant est d'abord apprenant, mais aussi contributeur au projet tandis

³ Ce concept, emprunté à la physique quantique, renvoie à des ensembles cohérents de phénomènes ou de pratiques qui ne peuvent être pleinement compris qu'à la lumière de leur contexte spécifique. Selon Heisenberg, ces « régions de réalité » sont générées par des groupes de relations : elles se chevauchent, s'ajustent et se croisent, respectant toujours le principe de non-contradiction (1998, p. 257). Transposé à la didactique, ce concept implique qu'il n'existe pas une réalité éducative unique, mais une pluralité de situations, chacune devant être analysée dans sa propre complexité. La notion de « régions de réalité » suggère ainsi une multiplicité de perspectives contextuelles plutôt qu'une réalité objective unique. En didactique, cela signifie qu'une même situation d'enseignement (par exemple, un point de grammaire) sera perçue, vécue et interprétée différemment selon les cadres : cours en France ou en Chine, en ligne ou en présentiel, avec des adolescents ou des adultes. Toute analyse rigoureuse doit donc intégrer cette pluralité de réalités.

⁴ Deleuze et Guattari (1980, p. 13) opposent le rhizome, « tige souterraine » qui « connecte un point quelconque avec un autre point quelconque », à l'arbre-racine qui « fixe un point, un ordre ». Le rhizome se caractérise par six principes : connexion (tout point peut être connecté à tout autre), hétérogénéité (des régimes de signes très différents s'y connectent), multiplicité (il n'a ni sujet ni objet, mais des dimensions variables), rupture assignifiante (il peut être brisé en un endroit quelconque sans cesser de se reconstituer), cartographie (il est une carte ouverte et modifiable, non un calque reproductible) et décalcomanie (il s'oppose au calque qui reproduit une structure figée). Transposée à l'apprentissage, cette métaphore décrit une construction des savoirs décentralisée, connective et en partie imprévisible, où l'apprenant circule dans un écosystème de ressources (IA, pairs, enseignants, contenus en ligne, dispositifs immersifs) pour élaborer son propre parcours de connaissance. La didactique réticulaire trouve directement son inspiration dans ce modèle.

que l'enseignant est magister ou médiateur » (Martinez, 2025). L'enseignant ne sera plus un « répétiteur d'une vérité toute faite » mais un défricheur de voies vers la vérité et dont la mission est de développer un « rapport au savoir » et non de le transmettre (Meirieu, 2023, p. 15).

2. Méthodologie : une enquête sur les polarités de l'IA en didactique

Notre enquête combine approches quantitative et qualitative auprès de 32 enseignants universitaires au département de lettres et langue française. L'élaboration du questionnaire s'inspire explicitement des « polarités » définies par Martinez pour la construction d'une « didactique du futur », qualifiée de « réticulaire » (Martinez, 2018, p. 141-142).

2.1. Participants

L'échantillon est constitué de 32 enseignants-chercheurs exerçant au département de français de l'Université Mohamed Khider-Biskra. La sélection des participants visait à assurer une certaine diversité en termes d'âge, d'ancienneté professionnelle et de niveaux d'enseignement assurés. Cette hétérogénéité permet de prendre en compte une pluralité d'expériences et de sensibilités professionnelles susceptibles d'influencer les représentations de l'IA dans l'enseignement supérieur.

L'objectif n'était pas d'obtenir un échantillon statistiquement représentatif de l'ensemble des enseignants universitaires algériens, mais de disposer d'un corpus suffisamment diversifié pour mettre au jour les principales tendances et logiques interprétatives à l'œuvre dans ce contexte institutionnel particulier.

Tableau 1 : Répartition des enseignants-chercheurs selon l'âge, l'ancienneté et le niveau d'enseignement (N = 32)

Catégorie	Sous-catégorie	Nouvel effectif	Pourcentage recalculé
Âge	30-39 ans	6	18,8 %
	40-49 ans	15	46,9 %
	50-59 ans	9	28,1 %
	60 ans et +	2	6,3 %
Total âge		32	100 %
Ancienneté	< 5 ans	4	12,5 %
	5-15 ans	20	62,5 %
	> 15 ans	8	25,0 %
Total ancienneté		32	100 %
Niveaux d'enseignement assurés	Licence uniquement	3	9,4 %
	Master uniquement	2	6,3 %
	Licence + Master	24	75,0 %
	Licence + Master + Doctorat	3	9,4 %
Total		32	100 %

2.2. Conception de l'enquête

Notre recherche repose sur un dispositif mixte associant une approche quantitative (questionnaire à échelles de Likert et questions fermées) et une approche qualitative (questions ouvertes). Notre choix d'un tel dispositif s'inscrit dans une approche empirico-inductive qualitative, qui vise à « proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes » (Blanchet, 2015, p. 16). Le recours à des questions ouvertes, analysées par une analyse thématique de contenu, permet de recueillir la richesse des représentations enseignantes et de donner la parole aux acteurs, conformément au principe selon lequel « l'argument principal y est donc de type qualitatif : on recherche et on propose en priorité des significations et non des chiffres » (Blanchet, 2015, p. 17). Cette approche est particulièrement adaptée aux sciences humaines et sociales, et donc à la didactique des langues.

Cette complémentarité entre approches quantitative et qualitative est pleinement légitime dans le champ de la recherche en éducation. Comme le souligne Byram, « les recherches à visée explicative peuvent se fonder sur des données ou faire appel à des méthodes aussi bien quantitatives que qualitatives, tout autant que des recherches visant la compréhension ou celles qui argumentent pour l'adoption de nouvelles pratiques » (2015, p. 42-43). Le questionnaire mixte que nous avons élaboré permet ainsi de cartographier les tendances générales tout en accédant à la richesse des argumentations développées par les enseignants, ce que Byram résume en affirmant que « l'on peut avoir légitimement recours à n'importe quel instrument de recherche pour la collecte des données » (2015, p. 43).

Concrètement, le questionnaire, administré à 32 enseignants, permet de cartographier les tendances générales et de dégager des profils types (Méta-réflexifs, Techno-pragmatiques, Réticulaires, Humanistes critiques). Les questions ouvertes (n° 17 et n° 18) ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu, dont les résultats sont présentés sous forme de verbatims dans les sections 3.4 et 3.5. Cette complémentarité méthodologique permet de saisir simultanément les tendances globales et la richesse des représentations individuelles. Une limite de cette approche réside toutefois dans l'absence d'entretiens semi-directifs, qui auraient permis d'approfondir certains profils.

Le questionnaire a été élaboré afin d'opérationnaliser le cadre théorique mobilisé dans cette recherche et de traduire empiriquement les principaux questionnements formulés par Martinez (2025) sur l'intégration de

l'intelligence artificielle en didactique des langues. Il ne se limite pas à une simple collecte d'opinions, mais vise à appréhender la diversité et la complexité des représentations enseignantes face à cette innovation technologique. Il comprend des questions fermées, des échelles de type Likert ainsi que plusieurs questions ouvertes, permettant à la fois d'identifier des tendances générales dans les réponses et d'analyser les argumentations développées par les participants.

Pour ce faire, l'enquête s'articule autour des trois polarités analytiques identifiées par Martinez (2025) comme essentielles pour adopter un « *regard éloigné* » sur le phénomène, suivie d'une section évaluant l'acceptabilité du modèle de la didactique réticulaire et les enjeux éthiques associés à son déploiement.

- ✓ *Section A : Polarité (1) - L'idéologie, les représentations médiatiques et les finalités de l'apprentissage* : Cette section vise à explorer comment les enseignants perçoivent l'introduction de l'IA à travers le prisme des représentations idéologiques, souvent polarisées et façonnées par les discours médiatiques. Selon Martinez (2025), ces représentations ne sont pas neutres : elles sont construites par des récits médiatiques qui privilégient l'émotion, la spectacularisation ou l'inquiétude, au détriment d'une analyse raisonnée et nuancée. Les médias tendent à présenter l'IA tantôt comme une promesse révolutionnaire, tantôt comme une menace existentielle, ce qui alimente des positions extrêmes et rend difficile l'émergence d'un débat serein et informé (Roe & Perkins, 2023, p. 8). Dans ce contexte, il est essentiel d'interroger la manière dont les enseignants se situent face à ces discours : adhèrent-ils à une vision utilitariste de l'apprentissage des langues, centrée sur la performance, l'optimisation et l'employabilité, ou défendent-ils une conception humaniste, où l'apprentissage reste une aventure culturelle et personnelle ? Enfin, cette section interroge la compatibilité perçue entre l'IA et les valeurs humanistes de l'éducation : l'IA est-elle vue comme un simple outil au service de l'apprentissage, ou comme un facteur de déshumanisation et de standardisation ? Cette analyse éclaire les biais et contraintes qui structurent l'acceptabilité de l'IA dans l'enseignement, et met en évidence la nécessité d'une réflexion désidéologisée, attentive à la diversité des contextes et à la complexité des enjeux éducatifs.
- ✓ *Section B : Polarité (2) - Temporalité, arrogance anthropologique et exploitation des ressources technoscientifiques* : Ici, l'enquête se focalise sur la dimension temporelle et épistémologique. Elle interroge la perception de la place de l'humain face à la machine, cherchant à déceler les traces de ce que Martinez (2025) nomme « *arrogance*

anthropologique » - la croyance en la suprématie indépassable de l'intelligence humaine dans tous les domaines, y compris l'évaluation ou la médiation. Les questions explorent la volonté des enseignants d'exploiter les ressources offertes par les technosciences (comme l'analyse des données d'apprentissage ou les agents conversationnels) pour enrichir leur pratique. Cette section évalue si les répondants considèrent l'IA comme un partenaire potentiel dans un écosystème d'apprentissage en évolution, ou comme une simple curiosité technique et faillible.

- ✓ *Section C : Polarité (3) - Être-au-monde, contexte civilisationnel et représentation de l'individu en formation* : Cette partie aborde la dimension existentielle et civilisationnelle. Elle part du principe qu'il n'existe pas de théories générales applicables uniformément, mais une multitude de régions de réalité éducatives. Les questions portent sur la sensibilité des enseignants au contexte culturel et social des apprenants. Comment conçoivent-ils l'« être-au-monde » de leurs étudiants à l'ère numérique ? Sont-ils conscients des enjeux de la « *glocalisation*⁵ » et de la nécessité d'adapter les dispositifs pédagogiques à la réalité post-moderne, marquée par la diversité, l'individualisation et les nouvelles formes de relation ? Cette section évalue la capacité à penser l'apprentissage dans un monde complexe et interconnecté.
- ✓ *Section D : Acceptabilité du modèle réticulaire et risques éthiques (rôle de médiateur, shadowing)* : cette dernière section synthétise les trois polarités en les confrontant à la proposition de Martinez (2025) : la didactique réticulaire. Elle présente les principes clés de ce modèle rhizomique et omnidirectionnel (personnalisation via l'IA, parcours non-linéaire, écosystème de ressources) et en teste l'acceptabilité auprès des enseignants. Elle aborde directement les inquiétudes éthiques, notamment la question du *shadowing* (la traçabilité permanente des comportements de l'apprenant) et la reconfiguration du rôle de l'enseignant, qui de transmetteur de savoirs devient un médiateur, un guide dans un réseau d'apprentissage complexe. Les réponses ici sont cruciales pour déterminer si la vision systémique et décentralisée que véhicule la « *didactique réticulaire* » est perçue comme une opportunité pour une pédagogie plus agile et adaptée, ou comme une dystopie menaçante pour la relation éducative.

⁵ La glocalisation désigne le principe d'adapter les innovations technologiques éducatives globales (comme l'IA) aux contextes culturels et sociaux locaux spécifiques. Il s'agit d'une adaptation réfléchie, s'appuyant sur la masse des données et les capacités de l'EdTech, pour éviter une uniformisation néfaste et enraciner l'apprentissage dans l'interaction sociale réelle des communautés concernées.

3. Résultats : Entre typologie des représentations et reconfiguration des rôles

3.1. Une posture majoritaire d'ouverture prudente

Les données quantitatives révèlent une attitude dominante d'ouverture prudente face à l'intégration de l'IA dans l'enseignement (82,4%). Seulement 17,6% se déclarent enthousiastes, tandis qu'aucun participant ne se dit opposé. Cette prudence s'exprime également dans les approches privilégiées : si 41,2% valorisent les approches collaboratives et en réseau, 35,3% privilégient une réflexion sur les enjeux sociétaux et culturels, et 35,3% se concentrent sur les aspects pratiques et concrets.

3.2. Typologie des profils enseignants face à l'IA

L'analyse des réponses fermées fait ressortir quatre profils types qui illustrent la diversité des représentations face à l'IA et à la transition vers un modèle réticulaire.

Tableau 2 : Typologie des profils enseignants face à l'IA (N=32)

Profil	Pourcentage	Caractéristiques principales	Représentation de l'IA
Méta-réflexifs	28%	Adoptent un « regard éloigné », pensent l'IA en termes civilisationnels.	Un phénomène civilisationnel transformatif
Techno-pragmatiques	25%	Focalisés sur les conditions méthodologiques d'intégration.	Un outil pour améliorer l'efficacité pédagogique
Réticulaires	22%	Ouverts au modèle rhizomatique et à la reconfiguration des rôles.	Un partenaire dans un écosystème d'apprentissage
Humanistes critiques	25%	Sensibles aux risques d'une déshumanisation.	Un vecteur de "gouvernance par les nombres"

3.3. Préoccupations et résistances partagées

Au-delà de cette typologie, l'enquête révèle des préoccupations partagées :

- ✓ 71% des enseignants perçoivent l'IA comme un vecteur de "gouvernance par les nombres".
- ✓ 66% se méfient du shadowing pédagogique (suivi algorithmique continu des étudiants).
- ✓ 59% considèrent les erreurs des IA comme plus problématiques que les erreurs humaines.

- ✓ Seulement 47% se déclarent favorables à une évolution de leur rôle vers celui de médiateur.

Ces résistances s'enracinent dans une crainte de voir l'université envahie par une logique de performance et de quantification, où l'évaluation deviendrait purement prédictive, basée sur des mégadonnées.

3.4. Vers une reconfiguration du rôle enseignant : médiateur et guide critique

L'analyse qualitative des réponses concernant l'évolution du rôle enseignant fait émerger plusieurs figures dominantes :

- ✓ Le médiateur critique : "Mon rôle évolue vers celui d'un médiateur critique entre l'humain et la machine, capable d'utiliser ces outils de manière raisonnée pour gagner en efficacité sans perdre la profondeur intellectuelle et la créativité propres à l'humain".
- ✓ Le guide éthique : "Je l'envisage comme un rôle d'accompagnatrice et de guide pour aider les étudiants à utiliser l'IA de manière critique, éthique et créative." Cette vision est partagée par plusieurs participants qui soulignent la nécessité de "développer le discernement" des étudiants.
- ✓ L'évaluateur critique : "Je deviens un évaluateur d'IA" et "Médiateur de savoir, accompagnateur et contrôleur des acquis" témoignent d'une évolution vers un rôle de validation et de certification des productions issues de l'IA.

La complémentarité plutôt que la substitution est un thème récurrent : *"l'IA ne remplace jamais l'enseignant, elle reste un facilitateur de l'enseignement" et "il est question de complémentarité et non pas de substitution"*.

3.5. Les conditions indispensables à une intégration réussie

Les enseignants identifient trois conditions principales pour une intégration réussie de l'IA :

- ✓ La formation : Mentionnée par la majorité des participants, elle doit être "continue", "adéquate" et "spécialisée". Un enseignant souligne : « Pour réussir l'intégration de ces outils dans nos classes, il est impératif de former les enseignants à la maîtrise technique de ces outils en classe, le rôle de l'enseignant devient un technopédagogue ».
- ✓ Le cadre éthique : « l'intégration de l'IA doit se faire dans le respect des valeurs éducatives : respect de la vie privée, intégrité intellectuelle, transparence des sources et égalité des chances ». Plusieurs participants insistent sur la nécessité d'une "culture d'éthique" et d'une « conception basée sur l'autoformation, l'esprit critique, et la

créativité ».

- ✓ L'infrastructure et l'accompagnement : « Des ressources adaptées (temps, matériel, accompagnement) pour expérimenter sereinement » et « Doter les salles de classe du matériel nécessaire » sont considérés comme essentiels.

4. Discussion : Les défis de la transition vers un modèle réticulaire

4.1. La tension fertile entre innovation pédagogique et vigilance éthique

La posture majoritaire d'ouverture prudente adoptée par les enseignants face à l'IA s'inscrit dans la conception du *Pharmakon* : l'IA est, perçue par les enseignants, à la fois comme porteuse de promesses transformatrices pour l'enseignement supérieur et comme source de risques de déshumanisation et d'aliénation (Murphy & Mui, 2025; Romero et al., 2023; Watanabe, 2024). Cette ambivalence, largement documentée dans la littérature, alimente une réflexion professionnelle sur les finalités éducatives, la préservation de l'autonomie, de la pensée critique et de la diversité des savoirs (Romero et al., 2023; Watanabe, 2024). Les débats éthiques autour de l'IA en éducation se cristallisent autour de questions de justice, d'équité, de transparence, d'autonomie et d'inclusion, mais aussi sur la compatibilité des outils d'IA avec l'idéal de maturité et d'émancipation des étudiants (Murphy & Mui, 2025; Watanabe, 2024). La nécessité d'une vigilance éthique s'impose, notamment pour éviter que l'IA ne devienne un simple instrument de standardisation ou de contrôle, au détriment de la mission humaniste de l'université (Murphy & Mui, 2025; Romero et al., 2023). La littérature souligne que la réflexion éthique ne doit pas se limiter à la gestion des risques, mais s'étendre à la capacité de l'IA à soutenir la formation de citoyens critiques et autonomes (Romero et al., 2023; Watanabe, 2024).

4.2. La tension entre personnalisation et déshumanisation

La promesse d'une pédagogie différenciée et personnalisée par les algorithmes séduit de nombreux enseignants, qui y voient la possibilité d'ajuster finement les parcours d'apprentissage et de mieux répondre à l'hétérogénéité des besoins étudiants (Gallagher & Breines, 2023; Watanabe, 2024). Cette perspective est toutefois contrebalancée par la crainte d'une déshumanisation de la relation pédagogique, d'une perte d'agentivité des enseignants et d'une « gouvernance par les nombres » où la performance et la compétition primeraient sur l'accompagnement humain (Gallagher & Breines, 2023).

La littérature met en garde contre la tendance à réduire la complexité éducative à des indicateurs quantitatifs, au risque d'appauvrir la formation et de renforcer la marchandisation de l'éducation (Gallagher & Breines, 2023;

Montero-Vargas & Rueda-Ortiz, 2025). Dans notre enquête, cette inquiétude se manifeste de manière particulièrement nette : 71 % des enseignants interrogés (23 sur 32) estiment que l'IA risque de consolider une approche managériale de l'éducation privilégiant les métriques au détriment d'une évaluation qualitative.

La crainte d'une « gouvernance par les nombres » exprimée par ces enseignants trouve un éclairage épistémologique dans l'analyse de Blanchet sur la domination idéologique du chiffre : « La question des chiffres est fortement corrélée à celle de l'objectivité, dont ils sont supposés être porteurs et garants par « nature » (et par opposition au qualitatif suspecté de « subjectivité ») selon une représentation commune y compris dans l'épistémologie HD dominante en science et instrumentalisée politiquement de façon récurrente » (2015, p. 17). Les enseignants perçoivent le risque que l'IA, par ses capacités de traçage et de quantification, renforce une logique managériale de l'éducation au détriment d'une évaluation qualitative et d'une relation pédagogique humaniste. Blanchet rappelle d'ailleurs que « les chiffres ne disent rien en eux-mêmes : il reste à les interpréter, c'est-à-dire à leur donner du sens, à les contextualiser » (2015, p. 17), ce qui suppose une vigilance critique constante face aux systèmes algorithmiques.

Les enseignants « humanistes critiques » redoutent ainsi que l'université ne devienne un espace dominé par l'algorithmique, la standardisation et la fabrication de l'« hyperétudiant », au détriment de la construction de sens, de la créativité et du lien social. L'analyse des réponses à la question ouverte n° 10 confirme cette crainte : plusieurs répondants évoquent explicitement le risque de voir « la performance et la compétition primer sur l'accompagnement humain ».

Ce résultat rejoint les observations de Dine et Mansouri (2025, p. 236), qui rapportent que 55 % des membres de la communauté universitaire algérienne expriment une crainte similaire de « dépendance excessive à la technologie ». Il montre que la tension entre personnalisation algorithmique et déshumanisation potentielle est au cœur des représentations enseignantes. Il souligne l'importance d'une régulation pédagogique et éthique, ainsi que la nécessité de maintenir la centralité de la relation humaine dans l'acte éducatif.

4.3. L'émergence d'un nouveau paradigme professionnel

La transformation du rôle enseignant vers celui de médiateur critique s'inscrit dans le mouvement de la didactique réticulaire, qui valorise l'interconnexion, la collaboration et la réflexivité dans les pratiques pédagogiques. Selon Martinez (Martinez, 2025), l'enseignant devient «

magister ou médiateur », une évolution confirmée par les propos des participants à notre enquête, qui se définissent comme « guides dans l'utilisation critique de l'IA » ou « médiateurs à divers niveaux : cognitif, relationnel, social ». Cette posture de médiation s'accompagne d'une redéfinition des frontières professionnelles, où l'enseignant n'est plus seulement transmetteur de savoirs, mais architecte de parcours d'apprentissage personnalisés et facilitateurs de l'autonomie étudiante (Rapanta et al., 2020, p. 934).

Cette reconfiguration du rôle enseignant s'inscrit dans une dynamique plus large observée dans la littérature scientifique. Plusieurs études soulignent que l'enseignant tend à devenir un médiateur ou un guide critique, chargé d'accompagner les étudiants dans l'évaluation, l'interprétation et l'appropriation des productions de l'IA, plutôt que de transmettre un savoir figé (Holmes et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2019). Cette posture s'inscrit dans une logique de co-apprentissage où l'enseignant et l'étudiant explorent ensemble les potentialités et les limites des outils algorithmiques.

Cependant, la transition vers ce nouveau paradigme suscite des résistances : seuls 47% des enseignants interrogés se déclarent favorables à l'adoption du rôle de médiateur. Cette réticence s'explique par la complexité de la transformation identitaire requise et par la crainte d'une dilution du cœur du métier, historiquement centré sur la maîtrise disciplinaire (Whalen, 2020). La tension entre l'innovation pédagogique et la préservation des repères professionnels traditionnels est également relevée dans la littérature, qui souligne la nécessité d'un accompagnement institutionnel et d'une formation continue pour soutenir cette évolution (König et al., 2020).

L'approche de Puren (2025, p. 19), fondée sur la « co-gouvernance collective des ressources communes didactiques », offre une piste concrète pour opérationnaliser la médiation. Elle invite à impliquer activement les étudiants dans la gestion et la création des ressources d'apprentissage, favorisant ainsi une dynamique collaborative et responsabilisante. Cette perspective rejoint les travaux sur la pédagogie participative et l'apprentissage centré sur l'étudiant, qui mettent en avant l'importance de la co-construction des savoirs à l'ère numérique (Laurillard, 2013).

4.4. Nouvelles dimensions de la reconfiguration professionnelle

L'intégration de l'IA générative dans l'enseignement supérieur soulève plusieurs dimensions complémentaires identifiées dans la littérature scientifique récente. Premièrement, l'éthique et la réflexivité émergent comme compétences clés pour les enseignants. La littérature insiste sur la nécessité de développer une « littératie de l'IA » incluant la capacité à

questionner les biais, l'opacité et les enjeux éthiques des systèmes algorithmiques (Baker et al., 2019; Holmes et al., 2019). Cette compétence réflexive est jugée essentielle pour éviter une instrumentalisation techniciste de l'IA et pour préserver une approche humaniste de l'éducation.

Deuxièmement, l'IA agit comme catalyseur de différenciation pédagogique. Plusieurs travaux montrent que l'IA peut favoriser une pédagogie différenciée et personnalisée, en adaptant les parcours d'apprentissage aux besoins individuels des étudiants (Holmes et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2019). Cependant, cette promesse s'accompagne de risques de standardisation et de perte de sens, si elle n'est pas encadrée par une réflexion didactique approfondie.

Enfin, les recherches mettent en évidence une tension persistante entre l'enthousiasme pour l'innovation et la résistance liée à la crainte d'une déshumanisation ou d'une perte de contrôle sur le processus éducatif (Baker et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2019). Cette ambivalence rejoint les résultats de notre enquête et souligne l'importance d'un accompagnement au changement.

4.5. La formation comme levier décisif

L'insistance unanime sur la formation comme condition sine qua non rejoint les constats de Martinez sur l'insuffisance actuelle de la formation des enseignants à l'éducation du futur (2018, p. 115). Les réponses des enseignants confirment que les besoins dépassent largement la simple maîtrise technique de l'IA : ils réclament une formation continue, intégrant à la fois la dimension éthique, la réflexion critique et l'accompagnement pédagogique. Plusieurs insistent sur la nécessité d'un cadre éthique clair, garantissant la protection des données, l'intégrité intellectuelle, la transparence et l'égalité des chances, afin que l'IA soit un levier d'inclusion et non d'exclusion.

Les enseignants soulignent également l'importance d'une infrastructure numérique fiable, d'un accès aux outils adaptés, et d'espaces collaboratifs permettant de développer des projets à finalité académique et sociale. L'accent est mis sur la complémentarité entre compétences humaines et outils d'IA, la valorisation de l'esprit critique, de la créativité et de l'autoformation. Cette approche rejoint la littérature, qui insiste sur la nécessité d'une formation continue, d'un accompagnement institutionnel et d'une réflexion collective sur la place de l'humain dans l'éducation à l'ère de l'IA (Holmes et al., 2019; König et al., 2020; Zawacki-Richter et al., 2019).

La classification proposée par Beacco (2015, p. 35-36) des quatre formes de savoirs circulant en didactique des langues – savoirs savants, savoirs savants

diffusés/divulgués, savoirs d'expertise et savoirs sociaux – éclairer les enjeux de formation soulevés par les enseignants. Ces derniers sollicitent une formation qui articule la maîtrise technique des outils (savoirs savants diffusés) avec une réflexion critique et éthique sur l'IA (savoirs savants). Beacco souligne que « les savoirs d'expertise des enseignants sont peu connus et facilement considérés comme suspects par la communauté scientifique de la didactique des langues et des cultures, sauf à être érigés en objet d'étude » (2015, p. 38). Or, notre enquête montre que ces savoirs d'expertise constituent une ressource précieuse pour penser l'intégration de l'IA, en articulant expérience de terrain et réflexion sur les finalités éducatives. Beacco relève d'ailleurs que « ces savoirs interrogent en retour les savoirs savants, qui privilégient l'universel généralisable » (2015, p. 39). La formation devrait ainsi reconnaître et valoriser les savoirs d'expertise des enseignants, dans une logique de circulation des savoirs où, comme le formule Beacco, « la didactique des langues et des cultures semble procéder moins par accumulation que par circulation(s) » (2015, p. 40).

Les enseignants expriment aussi le besoin d'une formation différenciée selon l'expérience, la discipline et le niveau d'enseignement, ainsi que d'un accompagnement par des experts et de dispositifs de mentorat et de collaboration entre pairs. Ils insistent sur l'importance d'intégrer des mises en situation concrètes, des études de cas éthiques, et des espaces de réflexion collective sur les enjeux sociétaux, culturels et humains de l'IA. Enfin, la formation doit permettre de développer une culture de l'innovation, de l'inclusion et de l'adaptabilité, tout en préservant la dimension humaine et relationnelle du métier enseignant.

Conclusion

Notre enquête montre que les enseignants universitaires sont engagés dans une reconfiguration profonde de leur identité professionnelle face à l'émergence de l'intelligence artificielle. Pour répondre aux défis posés par les technologies éducatives, se dessine progressivement la figure d'un enseignant médiateur, guide critique et architecte de parcours d'apprentissage personnalisé. Les conditions qu'ils formulent pour une intégration jugée acceptable — formation approfondie, cadre éthique solide et infrastructure adaptée — esquissent les contours d'une approche responsable de l'innovation pédagogique.

Comme le souligne Martinez (2025), « notre tâche de chercheurs, d'enseignants de langues et de cultures, notre responsabilité dans la décision éducative, est justement de contribuer à donner un sens à la formation ». L'enjeu ne réside donc pas dans l'outil technologique en tant que tel, mais dans sa capacité à servir un « projet éducatif et didactique que le système

scolaire doit maintenir parce que c'est sa première raison d'être » (Puren, 2025, p. 3).

La transition vers un modèle réticulaire ne peut cependant s'opérer sans reconnaître la complexité de cette transformation identitaire et professionnelle. Comme le rappelle Beacco, « puisque la didactique des langues et des cultures semble procéder moins par accumulation que par circulation(s), il importe que chaque recherche soit repérée par rapport à l'ensemble des savoirs qui la configurent » (2015, p. 40). Notre enquête contribue à ce repérage en mettant en lumière les représentations, les résistances et les attentes des enseignants face à l'IA, et en soulignant la nécessité de former les enseignants à une posture de médiation critique, où l'IA devient un levier pour réaffirmer les finalités humanistes de l'éducation.

L'avenir de l'intégration de l'IA dans l'enseignement supérieur dépendra ainsi de la capacité des institutions à accompagner les enseignants vers des postures de médiation critique, en faisant de l'IA non un substitut à l'humain, mais un levier pour réaffirmer les finalités humanistes de l'éducation. La proposition de Martinez (2025) apparaît à cet égard décisif : « Une philosophie de l'éducation aux langues ne devrait pas tendre à la compétition, mais à la coopération [...] Elle doit aspirer à une culture générale de l'âme » . La didactique réticulaire offre alors un cadre théorique pertinent pour penser l'IA comme un élément d'un écosystème éducatif complexe, où l'humain demeure au centre de la décision pédagogique.

Références bibliographiques

- Baker, T., Smith, L., & Anissa, N. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/>
- Blanchet, P. (2015). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées. Archives contemporaines.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). Mille plateaux (Vol. 4). éd. de Minuit Paris.
- Dine, A., & Mansouri, S. (2025). L'éducation et ses futurs défis à la lumière de la technologie et de l'intelligence artificielle. , المجلة الجزائرية للأمن والتنمية , 14(1), 227-244. <https://asjp.cerist.dz/en/article/261728>
- Gallagher, M., & Breines, M. (2023). Unpacking the hidden curricula in educational automation : A methodology for ethical praxis. *Postdigital Science and Education*, 5, 56-76. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s42438-022-00342-z>
- Heisenberg, W., & Chevalley, C. (1998). Philosophie : Le manuscrit de 1942. Seuil.

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning/link/642c896020f25554da0bbdca/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7InBhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbilsInByZXZpb3VzUGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure : Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European journal of teacher education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Laurillard, D. (2013). Teaching as a design science : Building pedagogical patterns for learning and technology. Routledge. <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203125083&type=googlepdf>
- Martinez, P. (2018). Un regard sur l'enseignement des langues : Des sciences du langage aux NBIC. *Archives contemporaines*.
- Martinez, P. (2025). IA au cœur de la remise en question des méthodologies actuelles d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures- Vers une didactique réticulaire. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 1(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/13cnu>
- Martinez, P., Gajo, L., & Ollivier, C. (2024). Intégrer l'intelligence artificielle à l'université. Éd. L'Harmattan.
- Meirieu, P. (2012). La pédagogie et le numérique : Des outils pour trancher ? In D. Kambouchner, P. Meirieu, & B. Stiegler (Éd.), *L'école, le numérique et la société qui vient*. Mille et une nuits.
- Meirieu, P. (2023). Qui veut encore des professeurs ? Seuil.
- Montero-Vargas, R., & Rueda-Ortiz, R. (2025). Universidad, plataformización y datificación. La nueva cara del capitalismo cognitivo en la educación superior. *CS*, (45). <https://doi.org/10.18046/recs.45.05>
- Murphy, J. S., & Mui, C. (2025). Neuropower and plastic writing: Stiegler and Malabou on generative AI. *Educational Philosophy and Theory*, 57(5), 500-509. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2333854>
- Puren, C. (s. d.). L'autonomisation et la responsabilisation des élèves dans la gouvernance des ressources communes didactiques, un enjeu essentiel

- pour leur formation à la citoyenneté démocratique. https://www.researchgate.net/publication/396028133_L'autonomisation_et_l_a_responsabilisation_des_eleves_dans_la_gouvernance_des_ressources_didactiques_communes_un_enjeu_essentiel_de_formation_a_la_citoyennete_democratique/link/69f784d7964b1d1df98d6a6a/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7InBhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbiliInByZXZpb3VzUGFnZSI6bnVsbH19
- Puren, C. (2025). L'intelligence artificielle en classe de langues-cultures au service d'un projet global éducatif et didactique. <https://www.researchgate.net/publication/396559122>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis : Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital science and education*, 2(3), 923-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Rawas, S. (2024). AI: the future of humanity. *Discover artificial intelligence*, 4(1), 25. <https://doi.org/10.1007/s44163-024-00118-3>
- Roe, J., & Perkins, M. (2023). 'What they're not telling you about ChatGPT' : Exploring the discourse of AI in UK news media headlines. *Humanities and social sciences communications*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1057/s41599-023-02282-w>
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations* 5th. Free press.
- Romero, M., Heiser, L., & Lepage, A. (2023). Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle : Acculturation, intégration et usages créatifs de l'IA en éducation : Livre blanc. Canopé. <https://doi.org/https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.06956>
- Watanabe, A. (2024). Have Courage to Use your Own Mind, with or without AI: The Relevance of Kant's Enlightenment to Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(2), 46-58. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3229>
- Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching ? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of technology and teacher education*, 28(2), 189-199. <https://doi.org/10.70725/307718pkpjjuu>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International journal of educational technology in higher education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Annexe 1

Questionnaire : Représentations des enseignants sur l'intégration de l'IA dans l'enseignement universitaire

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche sur les représentations des enseignants universitaires concernant l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans nos pratiques pédagogiques. Il s'articule autour du cadre théorique de la "didactique réticulaire" proposé par Martinez (2024). Votre participation anonyme nous est précieuse pour comprendre les enjeux et défis de cette transition. Le questionnaire requiert environ 15 minutes.

Partie 1 : Profil professionnel

1. Âge :

Moins de 30 ans ☐ 30-39 ans ☐ 40-49 ans ☐ 50-59 ans ☐ 60 ans ☐ plus

2. Ancienneté dans l'enseignement supérieur :

Moins de 5 ans ☐ 5 à 15 ans ☐ Plus de 15 ans ☐

3. Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :

Licence ☐ Master ☐ Doctorat ☐

Partie 2 : Représentations et perceptions de l'IA

4. Le discours médiatique sur l'IA influence ma perception de son utilité pédagogique. *(Échelle : 1 = Pas du tout d'accord → 5 = Tout à fait d'accord) *

1 2 3 4 5

5. Je trouve que les médias présentent souvent l'IA selon ce schéma : d'abord comme une technologie fascinante, puis comme un outil finalement rassurant car imparfait. *(Échelle : 1 = Pas du tout d'accord → 5 = Tout à fait d'accord) *

1 2 3 4 5

6. Les inquiétudes concernant une réduction des échanges humains (entre enseignants et étudiants, entre étudiants) avec le développement de l'IA dans les apprentissages me semblent :

Exagérées ☐ Fondées ☐ Insuffisantes ☐ Autre :

Partie 3 : Regard sur les limites et potentialités de l'IA

7. Les erreurs des IA me semblent plus problématiques que les erreurs humaines dans l'enseignement. *(Échelle : 1 = Pas du tout d'accord → 5 = Tout à fait d'accord) *

1 2 3 4 5

8. Je trouve qu'on critique souvent les limites de l'IA tout en acceptant plus facilement les limites humaines. *(Échelle : 1 = Pas du tout d'accord → 5 = Tout à fait d'accord) *

1 2 3 4 5

9. Le fait que l'IA tende à produire des réponses standardisées et conventionnelles représente un danger pour :

La pensée critique des étudiants ☐ La diversité culturelle ☐ La construction du savoir ☐ Aucun danger particulier ☐ Autre :

Partie 4 : Enjeux institutionnels et sociaux

10. L'intégration de l'IA risque de renforcer une approche managériale de l'éducation qui privilégie les indicateurs chiffrés (statistiques, métriques de

performance) au détriment d'une évaluation qualitative des apprentissages.

*(Échelle : 1 = Pas du tout d'accord → 5 = Tout à fait d'accord) *

1 2 3 4 5

11. Le risque que l'IA tende à présenter les idées les plus communes comme des vérités universelles menace :

La démocratie ☐ La diversité des opinions ☐ La mission éducative de l'université ☐ Ne représente pas une menace ☐ Autres :

12. Quel degré de personnalisation des apprentissages par des algorithmes vous semble acceptable ?

Personnalisation complète par algorithmes ☐ Personnalisation modérée avec supervision humaine ☐ Personnalisation limitée aux aspects techniques ☐ Aucune personnalisation algorithmique ☐ Autre :

13. Je serais prêt à évoluer vers un rôle de facilitateur des apprentissages (favorisant l'autonomie et l'esprit critique) plutôt que de simple transmetteur de savoir. *(Échelle : 1 = Pas du tout d'accord → 5 = Tout à fait d'accord) *

1 2 3 4 5

Partie 5 : Transformation des pratiques enseignantes

14. Le suivi détaillé et continu des apprentissages par l'IA (traçage des progrès, des difficultés, du temps passé) me semble :

Une opportunité pour mieux accompagner les étudiants ☐ Une menace pour les libertés individuelles Neutre pédagogiquement ☐ Autre :

15. La formation actuelle des enseignants est suffisante pour faire face aux défis de l'IA. *(Échelle : 1 = Pas du tout d'accord → 5 = Tout à fait d'accord) *

1 2 3 4 5

Partie 6 : Pratiques et besoins de formation

16. Quelles compétences spécifiques devraient selon vous être prioritaires dans la formation des enseignants à l'IA ?

Maîtrise technique des outils ☐ Adaptation pédagogique ☐ Réflexion critique et éthique ☐ Autre :

17. Comment envisagez-vous l'évolution de votre rôle face à l'émergence des outils d'IA générative ?

.....

18. Quelles seraient selon vous les conditions indispensables pour une intégration réussie de l'IA dans vos pratiques enseignantes ?

.....

Partie 7 : Positionnement global

19. Quelle approche correspond le mieux à votre attitude face à l'IA ?

Je privilégie une réflexion sur les enjeux sociétaux et culturels ☐ Je me concentre sur les aspects pratiques et concrets ☐ Je valorise les approches collaboratives et en réseau ☐ Je suis attentif aux risques pour la dimension humaine ☐

20. Globalement, mon attitude face à l'intégration de l'IA dans l'enseignement est :

Enthousiaste ☐ Ouverte mais prudente ☐ Réticente ☐ Opposée ☐

AUTEURS

Kamel CHELLOUAI est docteur en Didactique du Français Langue Étrangère. Il est membre du Laboratoire de Recherche « *Sémiotique et Pratiques Discursives* » (SEPRADIS) relevant du département de Lettres et Langue Française de l'Université Mohamed Khider-Biskra. Le domaine de ses recherches est la didactique des langues, l'ingénierie de formation et l'intégration du numérique éducatif. Ses contributions scientifiques portent sur la conception de dispositifs hybrides, la scénarisation de tâches médiatisées en langue étrangère, l'impact du numérique sur le développement professionnel des enseignants et la création d'outils numériques pour l'analyse linguistique de corpus universitaires.

Ilhem DJERADI est docteure en didactique des langues-cultures. Ses recherches se concentrent sur les littératies numériques et médiatiques, ainsi que sur les approches critiques dans l'enseignement du français. Elle a contribué à la recherche scientifique par des publications et des communications internationales portant sur l'intégration des technologies éducatives, l'innovation pédagogique et l'analyse des discours médiatiques.