



L'intelligence artificielle comme médium pédagogique : transformations et enjeux de la médiation du savoir

<https://doi.org/10.52358/mm.vi24.545>

Sara Kaichouh, cadre chargée de la formation à l'OFPPT
Université Mohammed Premier d'Oujda, Maroc
sara.kaichouh.d23@ump.ac.ma
<https://orcid.org/0009-0006-8958-324X>

Rachid El Ganbour, professeur habilité
Université Mohammed Premier, Maroc
elganbour@ump.ac.ma
<https://orcid.org/0000-0002-0945-3052>

RÉSUMÉ

L'essor des systèmes d'intelligence artificielle générative modifie en profondeur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, où ces dispositifs interviennent de plus en plus comme des médiateurs du savoir. Cet article analyse la manière dont l'usage de l'IA en contexte universitaire reconfigure la médiation pédagogique et la relation enseignant-apprenant, en assumant certaines fonctions traditionnellement associées au rôle enseignant, telles que la reformulation, l'explicitation et le guidage des apprentissages. S'inscrivant dans une perspective médiologique et critique du numérique éducatif, la recherche interroge les effets de cette médiation algorithmique sur la distribution des rôles, la légitimité du savoir et les formes d'autonomie étudiante. L'étude repose sur une méthodologie qualitative interprétative menée à l'Université Mohammed Premier, combinant des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants du supérieur et un questionnaire administré à des étudiants de différents cycles et disciplines. Les résultats mettent en évidence une autonomie étudiante assistée par l'IA, corrélée avec une dépendance instrumentale ainsi qu'une redéfinition du rôle enseignant vers une posture renforcée de médiateur épistémologique et critique qui modifie le processus pédagogique traditionnel entre l'enseignant et l'apprenant. L'article montre que l'IA ne se substitue pas à la médiation pédagogique, mais en reconfigure les formes, en introduisant un tiers technique qui appelle des cadres d'usage pédagogiques, éthiques et institutionnels explicitement définis.

Mots-clés : intelligence artificielle en éducation, médiation pédagogique, enseignement supérieur, médiologie, approches critiques du numérique



1 Introduction

L'intégration disruptive de l'intelligence artificielle générative dans les pratiques éducatives soulève une double interrogation : comment ces artefacts techniques reconfigurent-ils les pratiques pédagogiques et, corrélativement, comment transforment-ils la médiation des savoirs? Depuis quelques décennies, les dispositifs numériques s'imposent comme étant des artefacts techniques (Rabardel, 1995), des recompositions profondes des rôles pédagogiques habituels et sont devenus ainsi de vrais « partenaires » de l'activité pédagogique dans son ensemble. Ce basculement est à la fois pragmatique et conceptuel : pragmatique parce qu'il modifie concrètement les modalités d'accès, de production et d'évaluation des savoirs; conceptuel parce qu'il requiert de repenser la médiation pédagogique à l'ère de systèmes capables de générer des contenus, de proposer des processus d'apprentissage et d'évaluer des productions.

La médiation pédagogique est comprise classiquement comme l'ensemble des opérations visant à rendre un savoir recevable et opératoire pour un sujet en apprentissage. Ce concept mobilise un héritage théorique aussi complexe que pluriel (Vygotsky, 1978; Chevallard, 1985; Perrenoud, 1999; Altet, 2003). La perspective historico-culturelle de Vygotsky établit une des premières distinctions entre les outils techniques et les outils psychologiques dans la mesure où ces premiers servent de médiateurs entre la personne et son environnement. La transposition didactique interne et externe (Chevallard, 1985) illustre à son tour le rôle de l'enseignant dans la médiation des savoirs dans un système triangulaire associant l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Dans le contexte éducatif actuel marqué par l'approche par compétences, la pratique enseignante a fait à son tour l'objet d'un ensemble de travaux qui ont considéré la médiation pédagogique comme une activité professionnelle complexe alliant le développement de compétences, la différenciation pédagogique et la régulation des apprentissages (Perrenoud, 1999). Les travaux de Marguerite Altet (2003) ont mis l'accent sur l'analyse des pratiques professionnelles (APP) et les interactions en classe en vue d'une professionnalisation du métier de l'enseignant réflexif. Ainsi, dans une vision orientée vers le développement des compétences, la médiation n'est pas une simple transmission de savoirs, mais elle se veut une transformation, une négociation et une mise en forme des savoirs en fonction d'un ensemble de paramètres sociaux, institutionnels et techniques.

De nos jours, la médiation pédagogique est en train de faire face à de nouveaux défis avec l'accentuation des usages de l'intelligence artificielle (IA), qui est en train de remodeler les formes de médiation (Zou *et al.*, 2026). Elle ne se contente pas d'amplifier la diffusion du savoir, mais elle encode des présupposés didactiques (Zagkotas, 2025), sélectionne, ordonne, complète et parfois altère le savoir qu'elle « médie » (Zhu, Sun et Yang, 2025). C'est pourquoi nous considérons l'IA comme un médium pédagogique associé à l'action humaine et non seulement un simple outil technologique (Zagkotas, 2025; Zou *et al.*, 2026). Elle peut intervenir de manière transversale dans le développement de l'esprit critique, de la collaboration et de la citoyenneté numérique entre autres (Wang et Liu, 2025). Ainsi, ce nouveau médium pédagogique exige un déplacement analytique tant sur le plan didactique que sur le plan pédagogique et relationnel.

Une analyse approfondie de la place de l'IA générative dans les pratiques d'enseignement-apprentissage actuelles nous permettra de comprendre comment un algorithme d'aide à la rédaction, un tuteur intelligent ou un système de recommandation pédagogique ne sont pas neutres (Gillani *et al.*, 2023) : ils opèrent des transpositions didactiques, transforment des contenus savants en formats enseignables, proposent certaines formes de raisonnement au détriment d'autres et redéfinissent ainsi la frontière entre l'acte d'assistance et l'action de substitution (Cui, 2025). Ces dispositifs intelligents produisent des effets de sens (Peraya, 2014, 2021) et participent à une nouvelle reconfiguration des rapports sociaux et cognitifs (Akrich, 1992).



Dans ce contexte encore ambiant et dynamique, nous proposons à l'étude la problématique suivante : comment l'usage de l'intelligence artificielle en contexte universitaire transforme-t-il la médiation pédagogique sur les plans didactique et pédagogique? Cette interrogation suppose de croiser plusieurs niveaux d'analyse : le niveau conceptuel (redéfinition de la médiation), le niveau technologique (architectures et logiques de l'IA), le niveau d'ingénierie (dispositifs et politiques de formation) et le niveau didactique et pédagogique (rapports aux savoirs et pratiques de classe) (Wang *et al.*, 2025)

L'objectif de la présente recherche est d'analyser à la fois ces transformations et les tensions qu'elles engendrent, en rendant intelligibles les mécanismes par lesquels l'IA reconfigure la médiation pédagogique, l'ingénierie de formation, les logiques technopédagogiques, le rapport aux savoirs et la redéfinition des rôles pédagogiques.

Dans la première partie de cet article, il s'agit de poser des repères conceptuels : définir la médiation pédagogique, situer la place des dispositifs numériques innovants et traiter l'IA comme un outil de médiation. La seconde partie sera consacrée à l'analyse empirique et critique des effets observables de cette transformation à l'échelle de notre terrain d'étude, en l'occurrence l'Université Mohammed Premier au Maroc (désormais UMP). Nous essayerons de traiter les manifestations de la transposition didactique, la recomposition des rôles pédagogiques et les enjeux qui se posent à l'université à l'ère algorithmique.

1.1 Médiation pédagogique et intelligence artificielle : repères conceptuels

1.1.1 DÉFINITION DE LA MÉDIATION PÉDAGOGIQUE ET DE SES FONCTIONS PRINCIPALES

La médiation pédagogique constitue un concept structurant pour analyser l'acte d'enseigner au-delà de la simple transmission de contenus. Elle renvoie à l'ensemble des processus par lesquels un savoir est transformé, mis en forme et rendu approprié par un sujet en situation d'apprentissage. Cette conception trouve son ancrage théorique dans les travaux de Vygotsky, pour qui l'apprentissage est indissociablement social et médié par des outils et des signes. Comme il le souligne, « toute fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement : d'abord au niveau social, ensuite au niveau individuel » (Vygotsky, 1978, p. 57). La médiation ne se réduit donc pas à une aide ponctuelle : elle constitue la condition même du développement cognitif, par l'étayage, la régulation et l'ajustement au sein de la zone proximale de développement.

Cette approche socioconstructiviste a été prolongée dans le champ des sciences de l'éducation par des travaux qui insistent sur la dimension sémiotique et communicationnelle de la médiation. Peraya (2014) montre que la médiation pédagogique articule toujours des médiations humaines, symboliques et techniques. Le savoir n'est jamais transmis « à l'état brut » : il est médiatisé par des dispositifs, des supports et des scénarisations qui organisent la relation pédagogique et produisent des effets de sens. La médiation devient alors un espace de négociation entre la présence et la distance, entre la guidance et l'autonomie, particulièrement visible dans les environnements numériques de formation.

La didactique apporte un éclairage complémentaire avec la notion de transposition didactique développée par Chevallard (1985). Entre le savoir savant et le savoir enseigné s'opère une série de transformations qui relèvent pleinement de la médiation pédagogique. L'enseignant agit comme un médiateur institutionnel et cognitif, chargé de sélectionner, de hiérarchiser et de problématiser les contenus. Cette fonction médiatrice est tout sauf mécanique : elle suppose une compréhension fine des enjeux épistémologiques du savoir et des caractéristiques des apprenants. Introduire des dispositifs automatisés dans ce processus revient à redistribuer, voire à déléguer une partie de cette responsabilité médiatrice.



Les travaux de Perrenoud et d'Altet permettent de situer la médiation au cœur de la professionnalité enseignante. Perrenoud (1999) insiste sur le caractère situé et réflexif de l'activité pédagogique, faite de régulations constantes face à l'incertitude des situations d'apprentissage. Altet (2003) montre que les pratiques enseignantes relèvent d'une médiation complexe entre les savoirs théoriques, les savoirs d'action et les valeurs professionnelles. La médiation pédagogique apparaît ainsi comme une compétence centrale, irréductible à des procédures standardisées. Dans cette perspective, les apports de Karsenti et Collin (2013) soulignent que les technologies éducatives, loin de remplacer cette médiation, la transforment et la reconfigurent, parfois au prix de tensions identitaires pour les enseignants.

1.1.2 PLACE DES DISPOSITIFS NUMÉRIQUES INNOVANTS DANS LA MÉDIATION DU SAVOIR

Les dispositifs numériques ne sont pas de simples « amplificateurs » d'action pédagogique : ils recomposent les régimes de visibilité, d'interaction et d'évaluation des savoirs. Peraya (2014) et Peraya et Charlier (2012) insistent sur ce point : les médias configurent modes de présence et formes de distance, et les dispositifs scénarisent des parcours pédagogiques qui prescrivent des usages. Dans cette perspective, une plateforme d'apprentissage, un tableau de bord ou une interface de rétroactions deviennent des agents configureurs de la médiation, à la fois supports et contraintes.

Les approches de la sociologie des techniques rendent cette transformation analytique : Akrich (1992) montre comment les objets techniques portent des scripts d'usage qui naturalisent certaines pratiques et marginalisent d'autres. Latour (1992) élargit encore l'analyse en faisant des artefacts des actants capables d'inscrire des rapports de force dans les réseaux sociotechniques. Appliqué à l'enseignement supérieur, ce cadre permet de voir comment les dispositifs numériques, loin d'être neutres, tendent à formaliser des critères de légitimité (mesurabilité, traçabilité, efficience) qui orientent la médiation vers des finalités parfois instrumentales.

Ceci appelle une critique politique et organisationnelle : l'innovation technologique, au sens schumpétérien, reconfigure les pratiques selon des logiques économiques et institutionnelles (Schumpeter, 1934). Dans les logiques de l'enseignement supérieur, la tentation est forte de privilégier des indicateurs d'employabilité et de performance mesurable au détriment d'objectifs pédagogiques moins aisément quantifiables (pensée critique, capacité à problématiser, créativité). Par ailleurs, la numérisation massive des activités pédagogiques soulève des enjeux d'inégalité d'accès, de souveraineté des données et de surveillance pédagogique, que la littérature récente sur l'éducation algorithmique met en garde de ne pas banaliser (Williamson, 2017; Selwyn, 2019).

1.1.3 L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE COMME SUPPORT DE MÉDIATION PÉDAGOGIQUE : CONTINUITÉS, RUPTURES ET RECONFIGURATIONS

Penser l'intelligence artificielle comme un support de médiation pédagogique impose de l'inscrire dans la continuité des outils cognitifs et techniques qui, historiquement, ont participé à la structuration des situations d'apprentissage. Dans la lignée de Vygotsky, les outils techniques peuvent être considérés comme des médiateurs de l'activité cognitive, au même titre que les signes et le langage, dès lors qu'ils participent à l'organisation de l'action et à la transformation des fonctions psychiques supérieures (Vygotsky, 1978). L'IA s'inscrit dans cette tradition tout en la débordant : elle ne se contente plus de soutenir l'activité, elle intervient dans la production même des contenus, dans l'évaluation et dans l'orientation des parcours d'apprentissage.

L'histoire de l'IA éclaire les formes successives de cette médiation. La proposition fondatrice de Turing (1950) ne visait pas initialement l'éducation, mais elle posait déjà une question décisive pour la médiation pédagogique : une machine peut-elle participer à des opérations traditionnellement réservées à l'intelligence humaine, comme comprendre, expliquer ou raisonner? Les systèmes experts développés



dans les années 1970 à 1990 ont constitué une première réponse pragmatique à cette interrogation. En cherchant à formaliser des savoirs experts sous forme de règles explicites, ces systèmes ont permis d'imaginer des dispositifs d'aide à l'apprentissage capables de diagnostiquer des erreurs et de proposer des remédiations (Clancey, 1987; Shortliffe, 1976). La médiation restait cependant largement descendante, fondée sur une vision stabilisée du savoir et sur une forte normativité des parcours.

Le passage aux approches statistiques de l'apprentissage machine (*machine learning*), puis aux architectures profondes de l'apprentissage profond (*deep learning*), marque une rupture majeure dans les modalités de la médiation pédagogique. Les systèmes actuels n'exécutent plus des règles préétablies : ils apprennent à partir de données massives et ajustent leurs réponses en fonction de profils probabilistes (LeCun, Bengio et Hinton, 2015). Cette évolution permet une personnalisation accrue des apprentissages et une adaptation continue aux performances des apprenants, ce qui explique l'enthousiasme institutionnel pour ces technologies dans le champ de l'éducation. Toutefois, cette personnalisation repose sur des modèles dont les logiques internes restent en grande partie opaques, rendant difficile l'explicitation des choix pédagogiques opérés par la machine.

D'un point de vue critique, cette opacité transforme la nature même de la médiation. Là où l'enseignant pouvait expliciter ses critères, justifier ses choix et ajuster sa posture en interaction avec les apprenants, l'IA tend à produire des recommandations ou des évaluations dont les fondements échappent aux acteurs. Comme le souligne Williamson (2017), l'IA éducative participe à une nouvelle gouvernance algorithmique de l'apprentissage, où les décisions pédagogiques sont partiellement déléguées à des systèmes techniques intégrés aux infrastructures éducatives. Selwyn (2019) insiste quant à lui sur le risque de naturalisation de ces dispositifs, perçus comme objectifs et neutres alors qu'ils sont traversés par des choix économiques, culturels et politiques.

En tant que support de médiation pédagogique, l'IA redéfinit ainsi la relation enseignant-apprenant. Elle introduit un tiers médiateur technique capable de produire du contenu, de formuler des rétroactions et de structurer des parcours individualisés. Mais ce tiers n'est ni transparent ni responsable au sens pédagogique du terme. La médiation se trouve déplacée : moins visible, plus automatisée, parfois désincarnée. L'enjeu n'est donc pas de refuser l'IA comme un support de médiation, mais d'en penser les conditions d'usage pédagogique, en articulant l'accompagnement humain, l'explicitation des modèles et le développement de compétences critiques chez les apprenants. À défaut, le risque est celui d'une médiation appauvrie, efficace en apparence, mais fragilisant la réflexivité et l'autonomie intellectuelle qui constituent pourtant le cœur de toute formation émancipatrice.

2 Méthodologie

Afin d'analyser les transformations de la médiation pédagogique induites par l'intégration de l'IA dans l'enseignement supérieur, cette recherche adopte une approche mixte : il s'agit d'une démarche qualitative interprétative, complétée par des éléments quantitatifs descriptifs. Dans ce cadre, nous rappelons que l'IA est considérée dans ce travail comme un support de médiation pédagogique qui reconfigure les pratiques, les rôles et les rapports au savoir. L'objectif est de comprendre les logiques d'usage, les représentations professionnelles et les expériences situées, ainsi que les effets sur la relation enseignant-apprenant.



2.1 Terrain, échantillonnage et collecte des données

Le terrain de l'étude est l'Université Mohammed Premier au Maroc, sélectionnée pour son effort national relatif à la mise en place de structures qui accompagnent ce changement par la mise en place de plusieurs structures, en l'occurrence la Maison de l'Intelligence Artificielle (MIA), l'École Nationale de l'IA et de la numérisation (*digitalisation*), entre autres. Le matériau empirique repose alors sur deux sources complémentaires.

- Des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants-chercheurs de l'UMP (annexe A). Ces entretiens ont exploré l'intégration de l'IA dans l'action pédagogique (préparation des cours, accompagnement méthodologique, évaluation, médiation du savoir et transformations de la relation pédagogique). Cet outil de recherche a été choisi pour favoriser un discours réflexif permettant de saisir tout positionnement critique difficilement saisissable par des instruments fermés. Dans ce cadre, l'échantillonnage raisonné adopté a compté sur la sélection de 15 enseignants issus de disciplines variées (sciences de l'éducation, communication, langues, linguistique, technologies éducatives, informatique). Leur ancienneté dans l'enseignement supérieur varie de 2 à 13 ans, permettant de croiser des trajectoires différenciées face à l'IA.
- Le volet quantitatif a été assuré moyennant un questionnaire auprès des étudiants de l'UMP (annexe B) : 80 étudiants, dont 52,5 % en licence, 47,5 % en master). Les femmes représentent 55 % tandis que les hommes représentent 45 %. Les étudiants concernés sont issus de disciplines variées (scientifiques, littéraires et technologiques). Le questionnaire a tenté de mesurer les usages effectifs de l'IA par les étudiants, la perception de son rôle dans l'apprentissage et comment elle peut ou non augmenter le sentiment d'autonomie chez eux. Les réponses ouvertes ont été intégrées à l'analyse qualitative pour enrichir l'interprétation des résultats dans une visée de triangulation. Les questions fermées ont fourni un cadrage descriptif et ont permis des analyses de corrélations simples.

2.2 Traitement des données

- **Analyse qualitative** : les entretiens (annexe A) et les réponses ouvertes des étudiants (annexe B) ont été intégralement retranscrits puis importés dans **NVivo 14**. Une analyse thématique inductive a été conduite pour identifier les régularités discursives et les variations significatives. Les thèmes émergents comprenaient le statut attribué à l'IA, la transformation des modalités d'évaluation, la redéfinition du rôle de l'enseignant et les tensions éthiques liées à la légitimité du savoir. Ces thèmes ont ensuite été regroupés en catégories analytiques en lien avec le cadre théorique de la médiation pédagogique.
- **Analyse quantitative** : les données fermées issues du questionnaire (annexe B) ont été traitées à l'aide du logiciel **IBM SPSS Statistics** (version 26). Des analyses descriptives et des corrélations de Pearson ont été réalisées afin de documenter les relations entre la fréquence d'usage de l'IA, la perception de son rôle médiateur et le sentiment d'autonomie dans les apprentissages.



2.3 Logique d'interprétation et considérations éthiques

L'interprétation des résultats repose sur le croisement des données issues des discours des enseignants et des étudiants afin d'identifier les convergences, les divergences et les tensions. L'analyse a été poursuivie jusqu'à saturation thématique.

Cette approche nous a permis de saisir la médiation non seulement comme un processus didactique, mais aussi comme un processus pédagogique, relationnel et interactionnel. Cette médiation s'est vue traversée par des asymétries de positions, de responsabilités et d'outils algorithmiques, ce qui a entraîné une reconfiguration de la relation triangulaire habituelle enseignant-apprenant-savoir. Tous les participants ont été informés des objectifs de la recherche et ont consenti à la collecte et au traitement de leurs données. Celles-ci ont été anonymisées afin de respecter la confidentialité et la protection de la vie privée.

3 Résultats

3.1 Résultats relatifs aux enseignants : analyse qualitative des entretiens

Conformément à la démarche d'analyse qualitative, nous présentons ci-après les résultats de la recherche dans le respect des trois thèmes obtenus.

3.1.1 L'IA COMME SUPPORT DE MÉDIATION PÉDAGOGIQUE

Les enseignants interrogés convergent largement vers une conception de l'IA comme un support d'aide et d'accélération de l'action pédagogique, intervenant principalement dans la préparation des cours, l'accompagnement méthodologique et, de manière plus ambivalente, dans les phases d'évaluation. L'IA est fréquemment décrite comme un agent de soutien à la structuration des contenus, à la clarification conceptuelle et à l'adaptation des explications aux besoins des étudiants. Plusieurs enseignants soulignent cependant que cette fonction médiatrice n'est effective qu'à condition d'un encadrement pédagogique explicite.

« L'IA adapte le niveau de langue, multiplie les analogies et simplifie les concepts complexes en fonction des besoins de chaque étudiant. L'IA devient un tuteur 24/7. Elle permet de débloquer l'étudiant instantanément. On évalue moins la mémorisation et l'esprit critique, la capacité à vérifier les sources et l'interaction intelligente avec les outils technologiques. » Ens.1

« L'usage de l'IA m'amène à expliciter davantage mes attentes pédagogiques, à renforcer l'enseignement de la méthodologie et à déplacer l'accent vers les processus de pensée plutôt que vers les seuls produits finis. Elle m'oblige également à repenser l'évaluation, en valorisant l'argumentation, la réflexivité et la contextualisation des savoirs. » Ens.5

« Oui, l'IA transforme la relation pédagogique dans la mesure où elle introduit un tiers dans l'espace d'apprentissage. Ce tiers peut soit enrichir la relation enseignant-étudiant, soit l'appauvrir si l'usage n'est pas accompagné. La relation devient alors moins verticale, mais aussi plus exigeante en termes de guidage et de responsabilité pédagogique. » Ens.12

L'IA est rarement perçue comme un intermédiaire neutre. La majorité des discours mettent en avant son caractère orienteur, voire normatif en raison des biais, des logiques statistiques et des cadres épistémologiques implicites qui sous-tendent son fonctionnement. Cette non-neutralité est identifiée comme un enjeu central de la médiation pédagogique.



« Un acteur qui est loin d'être neutre. Son impact est là et on arrive à le voir. » Ens.8

« Un acteur qui oriente les apprentissages. » Ens.10

« Je ne considère pas l'IA comme un intermédiaire neutre. Elle est porteuse de logiques, de biais et de cadres épistémologiques implicites qui orientent les apprentissages. C'est précisément pour cette raison que son usage doit être interrogé et médiatisé pédagogiquement. » Ens.12

3.1.2 RECONFIGURATION DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE ET DE L'ÉVALUATION

Les résultats montrent que l'introduction de l'IA reconfigure la relation pédagogique en introduisant un tiers technique entre l'enseignant et l'étudiant. Cette présence est perçue à la fois comme un facteur de transformation positive, favorisant une relation moins verticale, et comme une source de tension, notamment lorsqu'elle fragilise la lisibilité des processus d'apprentissage.

« Oui, l'enseignant change de rôle en devenant un animateur, un accompagnateur et un tuteur de l'AI. » Ens.1

« Oui, l'IA transforme la relation pédagogique dans la mesure où elle introduit un tiers dans l'espace d'apprentissage. Ce tiers peut soit enrichir la relation enseignant-étudiant, soit l'appauvrir si l'usage n'est pas accompagné. La relation devient alors moins verticale, mais aussi plus exigeante en termes de guidage et de responsabilité pédagogique. » Ens.10

L'évaluation apparaît comme le point de cristallisation principal des inquiétudes. Les enseignants évoquent des difficultés accrues à attester de l'origine des productions étudiantes et soulignent la nécessité de déplacer les modalités d'évaluation vers l'oral, les processus intermédiaires, la réflexivité et la justification des choix cognitifs. L'IA conduit ainsi à un recentrage de l'évaluation sur les compétences d'argumentation, de critique et de contextualisation des savoirs.

« L'IA pose effectivement des questions majeures en termes de légitimité du savoir, notamment lorsque la frontière entre production humaine et assistance algorithmique devient floue. Elle interroge aussi profondément les modalités d'évaluation traditionnelles, souvent inadaptées à ces nouveaux usages. » Ens.3

« L'utilisation des modèles de langage (LLM) pose effectivement des défis majeurs, car leur fonctionnement repose sur des probabilités statistiques plutôt que sur une compréhension réelle du monde. Cela fragilise deux piliers de l'enseignement : la source du savoir et la preuve de l'apprentissage. On n'évalue plus seulement la copie finie, mais les étapes de travail, les brouillons et la manière dont l'étudiant a critiqué les suggestions de l'IA. » Ens.8

« Oui, on n'arrive plus à distinguer un savoir acquis d'un savoir avec une illusion d'acquisition alors que c'est du pur AI. » Ens.14

3.1.3 RESPONSABILITÉ PÉDAGOGIQUE ET BESOINS DE RÉGULATION

Enfin, les enseignants interrogés situent clairement leur responsabilité pédagogique dans un rôle de médiateur critique, garant du sens, de la légitimité des savoirs et de l'intégrité intellectuelle. Loin d'appeler à une interdiction des outils d'IA, ils plaident majoritairement pour l'élaboration de cadres institutionnels fondés sur la transparence, la formation et la responsabilisation des acteurs.



« Face à ces outils, je situe ma responsabilité pédagogique dans l'accompagnement critique, la clarification des usages autorisés, et la formation des étudiants à une utilisation éthique, consciente et réflexive de l'IA. » Ens.1

« Il me semble nécessaire de mettre en place des balises institutionnelles claires, fondées non pas uniquement sur l'interdiction, mais sur la pédagogie, la transparence et la responsabilisation. Cela inclut des chartes d'usage, des formations pour les enseignants et les étudiants, ainsi qu'une réflexion collective sur l'évaluation. » Ens.2

« La connaissance doit faire l'objet d'une double vérification. » Ens.5

À moyen terme, le rôle de l'enseignant est envisagé comme évoluant vers une posture renforcée de guide épistémologique, chargé d'accompagner les étudiants dans une interaction raisonnée avec les dispositifs d'IA, tout en maintenant une exigence élevée quant à la qualité et à la validité des apprentissages.

« À moyen terme, j'imagine l'évolution du rôle de l'enseignant vers une posture renforcée de médiateur, de guide épistémologique et de garant du sens. L'IA ne diminue pas le rôle de l'enseignant; elle en redéfinit au contraire la centralité, en exigeant davantage de discernement, de contextualisation et de présence intellectuelle. » Ens.1

« On doit être formé à l'IA afin de pouvoir orienter et guider nos étudiants. » Ens.7

« Je me vois devenir tuteur. » Ens.12

3.2 Résultats relatifs aux étudiants : analyse quantitative

Les variables étudiées ont été mesurées à partir d'échelles de type Likert à cinq modalités. Une analyse de corrélation de Pearson a été menée afin d'examiner les relations entre les usages déclarés de l'IA, la perception de son rôle médiateur et le sentiment d'autonomie dans les apprentissages.

Tableau 1

Corrélations entre usages de l'IA, perception de la médiation et autonomie étudiante (n = 80)

Variables	1	2	3	4
1. Fréquence d'usage de l'IA	1			
2. IA perçue comme soutien à l'apprentissage	.62**	1		
3. IA perçue comme médiateur du savoir	.55**	.71**	1	
4. Sentiment d'autonomie dans les apprentissages	.48*	.58**	.64**	1

Note. © Auteurs, 2026. Coefficients de corrélation de Pearson (bilatéraux). $p < .05$ (*), $p < .01$ (**).

Les résultats mettent en évidence une corrélation positive forte entre la fréquence d'usage de l'IA et la perception de celle-ci comme un soutien à l'apprentissage ($r = .62$, $p < .01$). Cette relation suggère que l'usage régulier des outils d'IA s'accompagne d'une reconnaissance de leur utilité pédagogique, notamment pour la compréhension, la reformulation et l'organisation des contenus.

La fréquence d'usage de l'IA est également significativement corrélée à la perception de l'IA comme un médiateur du savoir ($r = .55$, $p < .01$). Cette association indique que les étudiants tendent à attribuer à l'IA un rôle intermédiaire dans l'accès aux savoirs, au-delà d'une simple fonction instrumentale.



La corrélation la plus élevée est observée entre la perception de l'IA comme soutien à l'apprentissage et sa reconnaissance comme médiateur du savoir ($r = .71, p < .01$). Ce résultat suggère que la médiation technologique est principalement appréhendée par son efficacité perçue dans les processus d'apprentissage, confirmant que la médiation par l'IA est d'abord fonctionnelle et située dans l'expérience concrète des étudiants.

Enfin, le sentiment d'autonomie dans les apprentissages est fortement corrélé à la perception de l'IA comme médiateur ($r = .64, p < .01$), tandis que sa relation avec la seule fréquence d'usage demeure plus modérée ($r = .48, p < .05$). Ces résultats indiquent que l'autonomie étudiante est moins liée à l'intensité de l'usage de l'IA qu'à la manière dont celle-ci est intégrée comme dispositif de médiation pédagogique structurant.

« L'IA facilite la compréhension des cours et la préparation des travaux, ce qui permet d'échanger avec les enseignants de manière plus précise et plus ciblée. Mais, elle ne remplace pas le rôle de l'enseignant. » Etud.16

« Le prof n'est plus la seule source du savoir, avec l'IA, le prof virtuel est dispo 24 h/24 h. » Etud.44

« Un support de plus, un enseignant virtuel. Parce que l'IA change ma manière d'apprendre, je peux réviser avant le cours, reformuler les leçons, et identifier mes erreurs. Du coup, avec l'enseignant je ne suis plus passif, je viens avec des questions précises, ce qui rend l'échange plus utile et plus profond. » Etud.60

Du côté des étudiants, l'analyse quantitative révèle une corrélation positive et significative entre l'usage fréquent de l'IA et le sentiment d'autonomie dans les apprentissages. Cette relation suggère que l'IA est perçue comme un support facilitant l'accès aux savoirs, la clarification des contenus et l'autorégulation des apprentissages. Toutefois, cette autonomie déclarée s'accompagne simultanément d'une dépendance accrue aux outils génératifs, notamment pour la reformulation, la synthèse et la production écrite. Ce double mouvement confirme que l'autonomie médiatisée par l'IA ne relève pas d'une autonomie cognitive pleine, au sens vygotkien, mais d'une autonomie instrumentée, fortement conditionnée par les affordances techniques des systèmes utilisés.

« Je ne suis plus dépendant. / Moins de frustration par rapport à la compréhension des contenus, je peux poser à l'IA un nombre illimité de questions sans être jugé, sans rejet. » Etud.4

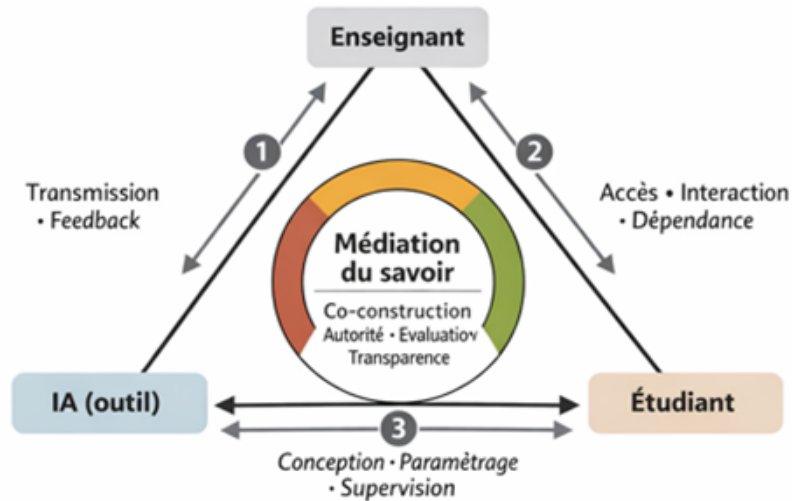
« Je peux réviser avant le cours, reformuler les leçons, et identifier mes erreurs. » Etud.22

Cette tension entre l'autonomie étudiante et l'orientation algorithmique constitue un point nodal de la discussion. Elle met en lumière une reconfiguration de la médiation pédagogique qui ne se joue plus uniquement dans la relation dyadique enseignant-étudiant, mais dans un espace triangulaire où l'IA intervient comme un tiers technique, au sens médiologique du terme. Cette reconfiguration peut être représentée de manière synthétique dans une médiation triangulaire (figure 1), où l'IA intervient comme un tiers technique modifiant les flux traditionnels de médiation entre l'enseignant et l'étudiant, tout en redistribuant les responsabilités et les interactions autour du savoir.



Figure 1

Médiation triangulaire : l'IA s'insère comme tiers technique modifiant les flux traditionnels de médiation



Note. © Auteurs, 2026.

3.3 Discussion générale : l'intelligence artificielle comme agent de support de médiation pédagogique reconfigurant les rapports au savoir

Les résultats issus de l'enquête menée auprès des étudiants et des enseignants de l'Université Mohammed Premier (UMP) mettent en évidence une transformation significative des modalités de médiation pédagogique sous l'effet de l'introduction des outils d'intelligence artificielle. Cette transformation ne peut toutefois être comprise ni comme un simple processus de substitution technologique ni comme une continuité inchangée des pratiques existantes. Elle s'inscrit plutôt dans une reconfiguration des rapports entre l'enseignant, l'étudiant et le savoir, où l'IA agit comme un tiers médiateur dont les effets dépendent étroitement des cadres pédagogiques et institutionnels qui l'entourent.

Les entretiens menés auprès des enseignants ont permis de nuancer et de problématiser ces résultats. La majorité des enseignants interrogés reconnaissent que l'IA agit principalement comme une aide ou un accélérateur dans le processus pédagogique, en particulier lors de la préparation des cours et de l'accompagnement méthodologique des étudiants. Toutefois, ils soulignent de manière convergente que l'IA ne peut être considérée comme un intermédiaire neutre. Elle est décrite comme un acteur qui oriente les apprentissages, en imposant des cadres implicites de structuration des savoirs, des logiques de probabilité et des formes de standardisation susceptibles d'appauvrir l'activité intellectuelle si elles ne sont pas explicitement médiatisées.

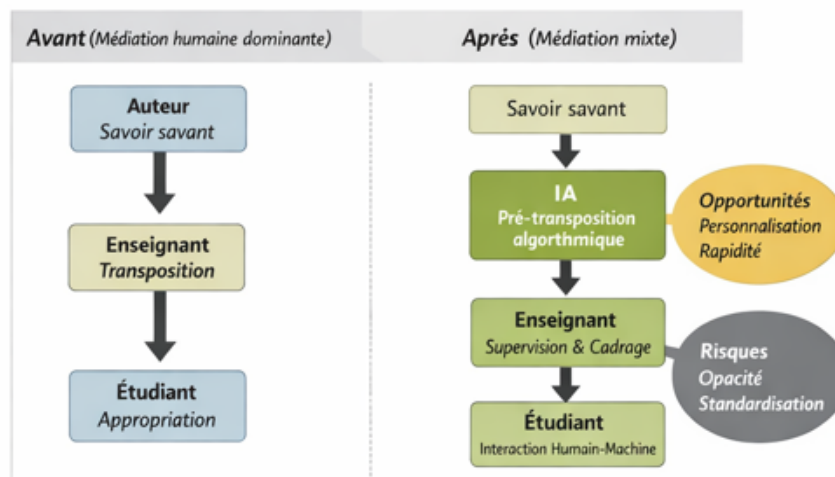
Ces résultats montrent que la relation enseignant-apprenant ne disparaît pas avec l'introduction de l'IA, mais qu'elle se reconfigure autour de nouvelles asymétries : asymétrie d'expertise épistémique, asymétrie de responsabilité pédagogique et asymétrie de maîtrise des outils algorithmiques. La relation pédagogique demeure ainsi structurante, mais elle se redéfinit dans un contexte où l'accès aux savoirs est partiellement délégué à des dispositifs automatisés, tandis que la responsabilité de leur légitimation et de leur interprétation reste majoritairement assumée par l'enseignant. À ce stade, une question centrale se pose : comment rendre l'apprenant conscient des biais et les intégrer dans sa distanciation critique de l'outil ? En réponse à cette interrogation, les avis des enseignants ont été collectés autour de leur perception du rôle médiateur à jouer dans ce sens.



Les enseignants interrogés décrivent ainsi une évolution de leur rôle vers une posture renforcée de médiateur, de garant épistémologique et de régulateur des usages. Cette évolution fait écho aux analyses de Perrenoud (1999) et d'Altet (2003), pour qui l'activité enseignante repose moins sur la transmission que sur l'accompagnement des processus d'appropriation du savoir ainsi que l'accompagnement, la sensibilisation et la conscientisation des étudiants. Le passage d'un modèle centré sur l'enseignant vers un modèle hybride, intégrant l'IA en amont et en aval de la transposition, peut être visualisé dans le flux de médiation présenté à la figure 2. Ce schéma souligne à la fois les opportunités offertes par la personnalisation et la rapidité, et les risques liés à l'opacité et à la standardisation du savoir.

Figure 2

Flux de médiation : du modèle centré sur l'enseignant vers un modèle hybride où l'IA intervient en amont et en aval de la transposition didactique



Note. © Auteurs, 2026.

Dans ce contexte, l'IA agit comme un révélateur des fragilités des modalités d'évaluation traditionnelles, fondées sur le produit final plutôt que sur les processus cognitifs. Les enseignants insistent sur la nécessité de déplacer l'évaluation vers des formats valorisant la réflexivité, l'argumentation et la traçabilité du raisonnement, afin de maintenir la légitimité du savoir.

L'articulation des résultats étudiants et enseignants permet ainsi de répondre directement à la problématique de l'article. L'intelligence artificielle ne transforme pas la médiation pédagogique par sa seule présence, mais par les usages, les cadres et les régulations qui lui sont associés. Lorsqu'elle est intégrée sans médiation explicite, elle tend à renforcer des logiques de délégation cognitive et de dépendance instrumentale. En revanche, lorsqu'elle est encadrée par une intention pédagogique claire, elle peut devenir un support de médiation favorisant l'explicitation des attentes, le développement de l'esprit critique et la coconstruction des savoirs.

Enfin, cette étude met en évidence un enjeu institutionnel central. L'absence de balises claires et partagées accentue les tensions entre l'innovation pédagogique et l'intégrité intellectuelle. Les enseignants appellent non pas à l'interdiction des outils d'IA, mais à la mise en place de cadres d'usage fondés sur la pédagogie, la transparence et la responsabilisation. Cette perspective rejoint les analyses critiques de Selwyn (2019) et Williamson (2017), qui soulignent que les technologies éducatives ne sont jamais neutres et doivent être interrogées dans leurs dimensions politiques, épistémologiques et pédagogiques.



Ainsi, loin de marginaliser le rôle de l'enseignant, l'IA contribue à en redéfinir la centralité. Elle impose une médiation pédagogique plus consciente, plus explicite et plus exigeante, dans laquelle l'enseignant demeure le garant du sens, de la légitimité du savoir et de l'éthique de l'apprentissage.

4 Conclusion et perspectives

L'irruption de l'intelligence artificielle générative dans l'enseignement supérieur ne constitue pas un simple épisode d'innovation pédagogique, mais un déplacement profond du processus de médiation du savoir. En produisant des contenus, en orientant les raisonnements et en structurant les parcours d'apprentissage, l'IA agit comme un médium pédagogique qui reconfigure silencieusement les conditions de l'autorité épistémique, de l'autonomie étudiante et de la responsabilité enseignante. Ce qui est en jeu n'est donc pas l'usage de la technologie, mais la manière dont le sens, la légitimité et la valeur du savoir sont désormais médiatisés.

Les résultats de cette recherche montrent que la relation enseignant-apprenant ne disparaît pas avec l'introduction de l'IA, mais qu'elle se recompose autour de nouvelles asymétries : asymétrie de responsabilité pédagogique, asymétrie de maîtrise des dispositifs algorithmiques et asymétrie d'expertise épistémique. Loin d'affaiblir la médiation humaine, l'IA en révèle la centralité irréductible. Plus les médiations techniques se font puissantes et opaques, plus la médiation pédagogique doit être consciente, explicite et assumée.

Cette étude présente toutefois plusieurs limites. Elle repose sur un terrain institutionnel unique, ce qui invite à la prudence quant à la généralisation des résultats. Par ailleurs, les données quantitatives s'appuient sur des perceptions déclarées, qui ne permettent pas d'accéder directement aux transformations effectives des pratiques cognitives. Enfin, l'analyse qualitative, bien que riche, demeure tributaire des discours professionnels des enseignants, sans observation directe des situations pédagogiques.

Ces limites ouvrent des perspectives de recherche essentielles. Des études comparatives interinstitutionnelles, des dispositifs méthodologiques longitudinaux et des observations fines des interactions pédagogiques médiatisées par l'IA permettraient de mieux saisir les effets différenciés de ces technologies sur les processus d'apprentissage et de médiation. En définitive, penser l'IA comme un médium pédagogique impose un déplacement normatif : non pas chercher à contrôler la technologie par des interdictions, mais interroger les conditions sous lesquelles une médiation du savoir demeure intellectuellement émancipatrice dans un environnement algorithmisé. La technologie ne peut remplacer la médiation humaine, mais elle rend plus visible que jamais la nécessité de la penser, de l'explicitier et de l'assumer.

Liste des références

- Akrich, M. (1992). The de-scription of technical objects. Dans W. E. Bijker et J. Law (dir.), *Shaping technology/building society: Studies in sociotechnical change* (p. 205-224). MIT Press.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Dossier des sciences de l'éducation*, (10), 31-44.
https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Clancey, W. J. (1987). *Knowledge-based tutoring: The GUIDON program*. MIT Press.



- Cui, Z. (2025). Educational AI and the politics of fairness: Structural bias, governance, and student empowerment. *Journal of Education and Educational Research*, 15(2), 111-118. <https://doi.org/10.54097/6khfyz66>
- Dreyfus, H. L. (1972). *What computers can't do: A critique of artificial reason*. Harper & Row.
- Gillani, N., Eynon, R., Chiabaut, C., et Finkel, K. (2023). Unpacking the "black box" of AI in education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 99-111. https://www.i-ets.net/collection/published-issues/26_1
- Karsenti, T., et Collin, S. (2013). *Quand les TIC font mouche : leurs impacts en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Latour, B. (1992). Where are the missing masses? The sociology of a few mundane artifacts. Dans W. E. Bijker et J. Law (dir.), *Shaping technology/building society: Studies in sociotechnical change* (p. 225-258). MIT Press.
- LeCun, Y., Bengio, Y., et Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521(7553), 436-444. <https://doi.org/10.1038/nature14539>
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 8. <https://doi.org/10.4000/dms.865>
- Peraya, D. (2021). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Calidoscópico*, 4(3), 200-204. <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6005>
- Peraya, D., et Charlier, B. (2012). *La médiatisation de l'enseignement : enjeux, pratiques et dispositifs*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF Éditeur.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. HAL. <https://hal.science/hal-01017462>
- Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development*. Harvard University Press.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Shortliffe, E. H. (1976). *Computer-based medical consultations: MYCIN*. Elsevier.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE.
- Wang, S.-I. C., et Liu, E.-Z. F. (2025). AI tools and the POE model in educational technology learning: Exploring participant experiences using thematic analysis. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 9, 100488. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100488>
- Wang, X., Zainuddin, Z., et Leng, C. H. (2025). Generative artificial intelligence in pedagogical practices: A systematic review of empirical studies (2022-2024). *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2485499>
- Zagkotas, V. (2025). Artificial intelligence and the didactic transposition of knowledge: Implications for curriculum development and knowledge gatekeeping. *Futurity Education*, 5(2), 44-66. <https://doi.org/10.57125/FED.2025.06.25.03>
- Zou, H., Chan, K. I., Pang, P., Manditereza, B., et Shih, Y.-H. (2026). To use but not to depend: Pedagogical novelty and the cognitive brake of ethical awareness in computer science students' adoption of generative AI. *Education Sciences*, 16(2), 311. <https://doi.org/10.3390/educsci16020311>
- Zhu, H., Sun, Y., et Yang, J. (2025). Towards responsible artificial intelligence in education: A systematic review on identifying and mitigating ethical risks. *Humanities & Social Sciences Communications*, 12, 1111. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05252-6>



Annexes

Annexe A

Guide d'entretien semi-directif des enseignants

Objectif général

Comprendre comment les enseignants perçoivent et mobilisent l'IA comme support de médiation pédagogique, et comment cela reconfigure leur rôle.

1- Structure du guide d'entretien

A. Parcours et contexte

- Pouvez-vous décrire votre discipline, votre niveau d'enseignement et votre expérience pédagogique?
- À quel moment avez-vous commencé à utiliser, ou à être confronté à, des outils d'IA dans votre pratique?

B. Usages concrets de l'IA

- Quels types d'outils d'IA utilisez-vous (ou observez-vous chez les étudiants)?
- À quelles étapes du processus pédagogique interviennent-ils (préparation, apprentissage, évaluation, remédiation)?
- L'IA intervient-elle plutôt comme aide, comme accélérateur, ou comme substitut?

C. Médiation pédagogique

- En quoi l'usage de l'IA modifie-t-il votre manière d'expliquer, d'accompagner ou d'évaluer les étudiants?
- Avez-vous le sentiment que l'IA transforme la relation pédagogique? Si oui, comment?
- Diriez-vous que l'IA agit comme un intermédiaire neutre ou comme un acteur qui oriente les apprentissages?

D. Tensions et enjeux

- Quelles difficultés ou résistances rencontrez-vous dans l'intégration de l'IA?
- L'IA pose-t-elle, selon vous, des problèmes en termes de légitimité du savoir ou d'évaluation?
- Comment situez-vous votre responsabilité pédagogique face à ces outils?

E. Régulation et perspectives

- Quelles règles ou balises vous semblent nécessaires pour encadrer l'usage de l'IA à l'université?
- Comment imaginez-vous l'évolution de votre rôle d'enseignant à moyen terme?

Note. © Auteurs (2026)



Annexe B

Questionnaire des étudiants

Objectif général

Le questionnaire vise à recueillir le point de vue des étudiants sur leurs usages des outils d'IA dans leurs études et sur les effets perçus sur leurs apprentissages, leur relation aux enseignants et les modalités d'évaluation.

- 1- **Sexe** : Femme / Homme
- 2- **Age** : 17 ans - 25 ans / 25 ans - 35 ans / 35 ans +
- 3- **Niveau d'études** : Licence / Master
- 4- **Utilisez-vous des outils d'IA dans le cadre de vos études?***
- 5- **Si oui, lesquels?**
- 6- **Pour quels usages?**
- 7- **Ces outils vous aident-ils à comprendre les contenus enseignés?** Pas du tout / Peu / Moyennement / Beaucoup / Énormément
- 8- **Avez-vous le sentiment que l'IA modifie votre manière d'apprendre ou de travailler?** Pas du tout / Peu / Moyennement / Beaucoup / Énormément
- 9- **L'usage de l'IA change-t-il votre relation avec les enseignants? Si oui, comment?**
- 10- **Vous sentez-vous plus autonome, plus dépendant, ou différemment accompagné?**
- 11- **Selon vous, l'IA facilite-t-elle ou complique-t-elle l'évaluation de votre travail?**

Note. © Auteurs (2026).



Abstract / Resumen / Resumo

Artificial Intelligence as a Pedagogical Medium: Transformations and Challenges of Knowledge Mediation

ABSTRACT

The rise of generative artificial intelligence systems is profoundly transforming pedagogical practices in higher education, where these tools increasingly act as mediators of knowledge. This article examines how AI use in university contexts reconfigures pedagogical mediation and the teacher–learner relationship by assuming functions traditionally associated with teaching, such as rephrasing, clarification, and learning guidance. Adopting a mediological and critical perspective on digital education, the study analyzes the effects of algorithmic mediation on role distribution, knowledge legitimacy, and student autonomy. It is based on a qualitative interpretive methodology conducted at Mohammed Premier University, combining semi-structured interviews with higher education instructors and a questionnaire administered to students from various academic levels and disciplines. The findings reveal AI-assisted student autonomy correlates with instrumental dependence, alongside a redefinition of the teacher's role as an epistemological and critical mediator, reshaping the traditional pedagogical process. The study concludes that AI does not replace pedagogical mediation but reconfigures it by introducing a technical third party requiring clearly defined pedagogical, ethical, and institutional frameworks.

Keywords: artificial intelligence in education, pedagogical mediation, higher education, mediology, critical digital studies

La inteligencia artificial como medio pedagógico: transformaciones y desafíos de la mediación del conocimiento

RESUMEN

El auge de los sistemas de inteligencia artificial generativa está transformando profundamente las prácticas pedagógicas en la educación superior, donde estos dispositivos actúan cada vez más como mediadores del conocimiento. Este artículo examina cómo el uso de la IA en contextos universitarios reconfigura la mediación pedagógica y la relación docente–alumno, al asumir funciones tradicionalmente asociadas al rol docente, como la reformulación, la explicitación y la orientación del aprendizaje. Desde una perspectiva mediológica y crítica de la educación digital, el estudio analiza los efectos de esta mediación algorítmica sobre la distribución de roles, la legitimidad del conocimiento y la autonomía estudiantil. Se basa en una metodología cualitativa interpretativa realizada en la Universidad Mohammed Premier, que combina entrevistas semiestructuradas con docentes y un cuestionario aplicado a estudiantes de distintos niveles y disciplinas. Los resultados evidencian una autonomía estudiantil asistida por la IA, vinculada a una dependencia instrumental, así como una redefinición del rol docente como mediador epistemológico y crítico. Se concluye que la IA no sustituye la mediación pedagógica, sino que la reconfigura al introducir un tercero técnico que exige marcos pedagógicos, éticos e institucionales claramente definidos.

Palabras clave: inteligencia artificial en educación, mediación pedagógica, educación superior, mediología, enfoques críticos de lo digital



A inteligência artificial como meio pedagógico: transformações e desafios da mediação do saber

RESUMO

A ascensão dos sistemas de inteligência artificial generativa tem transformado profundamente as práticas pedagógicas no ensino superior, onde esses dispositivos atuam cada vez mais como mediadores do conhecimento. Este artigo examina como o uso da IA em contextos universitários reconfigura a mediação pedagógica e a relação professor–aprendente, ao assumir funções tradicionalmente associadas ao papel docente, como a reformulação, a explicitação e a orientação das aprendizagens. A partir de uma perspectiva mediológica e crítica da educação digital, o estudo analisa os efeitos desta mediação algorítmica na distribuição de papéis, na legitimidade do conhecimento e na autonomia estudantil. Baseia-se numa metodologia qualitativa interpretativa realizada na Universidade Mohammed Premier, combinando entrevistas semiestruturadas com docentes e um questionário aplicado a estudantes de diferentes níveis e áreas disciplinares. Os resultados evidenciam uma autonomia estudantil assistida pela IA, associada a uma dependência instrumental, bem como uma redefinição do papel docente como mediador epistemológico e crítico. Conclui-se que a IA não substitui a mediação pedagógica, mas a reconfigura ao introduzir um terceiro técnico que exige quadros pedagógicos, éticos e institucionais claramente definidos.

Palavras-chave: inteligência artificial na educação, mediação pedagógica, ensino superior, mediologia, abordagens críticas do digital