

TACO

*Retraite
pédagogique*

Days 2026

L'évaluation comme
levier d'innovation



ÉDITO	3
LA DYNAMIQUE D'UNE RETRAITE PÉDAGOGIQUE	6
LES TACO DAYS 2026 EN IMAGES	9
DE L'ACTUALITÉ DE LA QUESTION DE L'ÉVALUATION	10
CONFÉRENCE - QUE VEUT-ON MESURER ? REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES	14
ATELIER - CARTOGRAPHIER ET ANALYSER SON SYSTÈME D'ÉVALUATION	15
ATELIER - MIEUX UTILISER L'IA DANS LES PROCESSUS D'ÉVALUATION	21
CONFÉRENCE - LE PORTFOLIO COMME LEVIER DE DÉVELOPPEMENT	26
ATELIER - ÉVALUER CE QUI EST DIFFICILEMENT OBSERVABLE	27
ATELIER - ÉTHIQUE DE L'ÉVALUATION : DE LA MESURE À LA DÉ-MESURE	31
ATELIER - PRENDRE CONSCIENCE DU VÉCU PSYCHO AFFECTIF DE L'ÉVALUATION	35
CONCLUSION : D'UN RITUEL DE CLÔTURE À UNE CULTURE DE L'ÉVALUATION	39
LES TACO DAYS 2026 EN IMAGES	42



Vous avez réveillé en moi la passion du sel qui a tracé ma carrière et durant ces trois jours je suis redevenu le jeune homme de 20 ans qui découvrait l'éducation populaire et permanente.

Cette phrase, reçue au soir du troisième jour, résume mieux que je ne l'aurais fait ce que j'espérais provoquer en créant ce format dont j'ai esquissé les tenants il y a trois ans pour permettre aux professionnels de la formation d'œuvrer ensemble dans un cadre vivant.

Ce format est né au contact du lieu qui a accueilli cette première édition. Un lieu que j'ai cherché sans succès sur Paris, avant de pousser les portes de The Camp dans les hauteurs d'Aix-en-Provence. En dix minutes sur place, j'ai su que ce serait là. Ce que j'avais initialement imaginé sur une journée est passé à trois jours, porté par une conviction : apprendre vraiment suppose de mobiliser la personne entière.

La tête d'abord avec les apports de recherche, les ateliers de conception et les débats entre pairs aux parcours très différents. Le cœur ensuite avec les émotions que réveillent la conférence d'un danseur, la confiance qui se construit autour d'un repas partagé, le sentiment de renouer avec ce qui donne du sens au métier. Le corps enfin avec l'environnement, la marche en garrigue, le Qi Gong au lever du jour ou le temps solitaire en pleine nature avant de formaliser son projet.

Ces différents registres sont clés pour concevoir des apprentissages qui durent. Ils ont nécessité un temps long facilité par la possibilité de dormir, manger et travailler au même endroit pendant trois jours.

Cette première retraite s'est construite autour de l'évaluation, car au-delà d'être un sujet règlementaire, c'est un révélateur de la manière dont la formation pense son propre impact.

Par ce prisme, 50 personnes ont accepté de reconsidérer leur manière d'évaluer pour mieux faire apprendre, concevoir et décider. Elles sont venues de partout en France et même du Canada pour vivre une aventure un peu à l'aveugle aux côtés de personnes qu'elles n'avaient jamais rencontrées jusque-là : merci à elles pour leur confiance et leur audace !

Ce livre blanc est la trace de ce qu'ils ont produit : les apports de recherche, les enseignements des ateliers, les tensions qui ont traversé les échanges et les pistes concrètes qui ont émergées.

Il s'adresse à quiconque porte une responsabilité sur l'évaluation dans la formation : qu'il la vive, qu'il la conçoive ou qu'il cherche à la transformer. Et il aidera peut-être certains à retrouver eux aussi le sel qui a nourri leur carrière.



Raphaël Grasset
Fondateur de Traindy

Facilitateurs et partenaires



Nicolas Lozancic
Expert Digital Learning



Olivia ROLIN
Designer d'espaces et
d'expériences



Laurie MEZARD
Ingénieure pédagogique
au service des transitions



Yannig RAFFENEL
Enseignant, conférencier et
organisateur d'évènements



Walter PERETTI
Enseignant et ingénieur



Olivier BERNAERT
Formateur et ingénieur
pédagogique



Monika Jô
Chargée de mission APC



Macarena-Paz CELUME
Enseignant-chercheur



Manoah Michelot
Danseur
& Directeur artistique



Contributeurs

Ce livre blanc est la somme des contributions de tous les participants

Angélique Barra · Élisabeth Batonnet ·
Sandrine Belier · Michel Bergot · Olivier
Bernard · Dominique Bonelli · Fabienne
Bouchut · Sandrine Brissot · Lucie Capai ·
Marie Caussarieu De Blic · Macarena-
Paz Celume · Karine Ceysson-Gillot ·
Pierre Degay · Noémie Deschodt · Yann
Fayd'herbe · Stéphane Foltzer · Raphaël
Grasset · Lina Hamed · Mathieu Hemono ·
Monika Jô · Sandrine Jouanard · Lola Juhel ·
Julien Kamité · Arnaud Loison · Nicolas
Lozancic · Anne-Lise Martinent · Ludovic
Messinger · Laurie Mezard · Manoa
Michelot · Noémi Morin · Catherine Mouglin ·
Bénédicte Moulet · Gaëlle Obrenovitch ·
Christian Obriot · Ahcène Oumeddah ·
Alban Peleszko · Walter Peretti · Mai Anh
Phi · Pascal Picault · Laurent Poiret · Yannig
Raffenel · Olivia Rolin · Martine Rolland
Bonnaud · Audrey Rousseau · Léa Ryard ·
Ludovic Sabatier · Sophie Saignol · Elise
Thirion · Didier Tresgots · Jocelyne Turpin

LA DYNAMIQUE D'UNE RETRAITE PÉDAGOGIQUE

Avant de parler du fond, il faut parler de la forme. La retraite pédagogique proposée par Traindy n'a pas seulement abordé l'évaluation comme objet de réflexion : elle en a fait une expérience à vivre. Le format lui-même porte une thèse, celle qu'on ne pense pas autrement l'évaluation dans les conditions ordinaires d'une formation. Décrire ce format, ses ouvertures et ses angles morts, fait donc partie intégrante des enseignements de l'évènement.

Une dramaturgie en cinq temps

Ce séminaire immersif ne se déroule pas comme une formation, mais comme un parcours. Trois jours, un seul lieu, un fil narratif continu. Le programme suit une dramaturgie en cinq mouvements, pensés pour faire passer les participants de la rencontre à l'action, et non pour leur transmettre un contenu.

Le premier temps, Connect, a ouvert l'évènement par une conférence de recherche, des expériences collectives en petits groupes et un marché des problématiques : chacun arrive avec une situation à traiter et la dépose dans le collectif. Le deuxième, Think, a proposé des ateliers au choix pour creuser un angle particulier avant un retour d'expérience d'une praticienne terrain. A suivi ensuite Dream, un temps débuté par une conférence sensible prolongé par un forum ouvert où les participants proposent eux-mêmes les sujets à travailler. Le quatrième temps, Experiment, a basculé vers la mise en œuvre avec un second atelier davantage tourné vers l'action et des démonstrations et explorations de sponsors. Enfin, Design a refermé le parcours par un temps de réflexivité solitaire en pleine nature, puis un marché des projets où chacun a formalisé une initiative à déployer dans son organisation.

La promesse tient en une phrase : arriver avec une problématique, repartir avec un projet. Tout le déroulé est construit pour rendre ce passage possible.

Un ovni du paysage de la formation

Plusieurs partis pris distinguent radicalement ce format d'une formation classique.

D'abord, l'absence d'objectif pédagogique imposé. Le séminaire ne vise pas l'acquisition d'un référentiel, mais l'ouverture d'un espace de réflexion et de conception. Ensuite, l'unité de lieu et de temps : vivre, manger, dormir et travailler au même endroit pendant trois jours installe un temps long, ininterrompu, et une part d'affect que la formation, fragmentée et utilitaire, ne produit pas. La diversité du public, souvent neutralisée dans une formation ciblée, est ici assumée comme une richesse : chercheurs, responsables de CFA, consultants, DRH et acteurs institutionnels échangent à l'horizontale, sans toujours savoir ce que font les autres, et c'est précisément ce décalage qui crée la valeur. Enfin, la complémentarité et la liberté de ton des facilitateurs remplacent le formatage habituel : chacun apporte son énergie, sa discipline d'origine et sa manière de faire.

La formation classique

Acquérir un référentiel défini

Public ciblé et homogène

Temps fragmenté et utilitaire

Participant en posture d'apprenant

Livrable :
des compétences validées

Registre cognitif

La retraite pédagogique Traindy

Ouvrir un espace de conception

Public diversifié et transversal

Temps long, continu, immersif

Participant en posture de contributeur

Livrable :
un projet à déployer

Registre cognitif, affectif
et corporel

Ce que le format ouvre

Cette grammaire produit des effets qu'une formation atteint rarement.

Elle ouvre de la profondeur et de l'engagement. Le temps long et le lâcher-prise autorisent une implication personnelle forte, parfois émotionnelle, qui ancre durablement ce qui se vit. Elle ouvre des rencontres horizontales entre des acteurs qui ne se croisent presque jamais, et fait circuler des pratiques entre des mondes habituellement cloisonnés.

Elle ouvre surtout le passage de l'idéation à l'action. Plusieurs participants ne sont pas repartis avec des idées, mais avec des expérimentations prêtes à être déployées : un responsable de CFA est ainsi rentré avec trois chantiers concrets, du portfolio formatif au diagnostic des profils d'apprenants à risque. D'autres décrivent un réveil du sens, le sentiment de renouer avec ce qui fait la valeur de leur métier. C'est la signature du format : non pas savoir davantage, mais repartir capable d'agir.

Elle ouvre enfin un registre que la formation mobilise peu : le corps et le sensible. Marche en garrigue, Qi Gong au lever du jour, conférence sensible, temps réflexif solitaire en pleine nature. Ces séquences ne sont pas des respirations décoratives ; elles servent l'intention de fond. En déplaçant ce que l'on observe et la manière dont on l'éprouve, elles permettent d'interroger l'évaluation autrement que par le seul discours, et de relier la pensée à un vécu partagé.

La diversité des profils : une richesse structurelle

Les 50 participants représentaient un spectre volontairement large du monde de la formation professionnelle. Par fonction, le groupe comprenait une majorité de consultants formation (27%), de directeurs et directrices (20%) et de responsables pédagogiques (16%), aux côtés de formateurs, d'ingénieurs pédagogiques, de chefs de projet formation, de responsables RH et d'un chercheur. Par type d'organisation, les organismes de formation constituaient le premier bloc (38 %), suivis à parts égales par des entreprises et des indépendants (18% chacun), puis par des établissements d'enseignement supérieur (11%), des branches professionnelles ou OPCO, des institutions publiques et une association. Dix-huit participants étaient par ailleurs rattachés à des réseaux partenaires : FNADIR, Les Acteurs de la Compétence, AINOA, ASKALIA, SYNOFDES, UROF, Association WALT – ce qui a introduit dans la salle des enjeux de politique de branche et de pilotage sectoriel rarement présents dans un séminaire pédagogique.

Cette hétérogénéité n'était pas un effet secondaire du format : elle en était une condition délibérée. Un responsable pédagogique d'organisme de formation, un DRH d'entreprise et un consultant indépendant ne partagent ni les mêmes contraintes, ni les mêmes décideurs, ni les mêmes définitions de l'impact. Les faire travailler ensemble sur les mêmes problématiques d'évaluation a produit des frictions fécondes, des transferts de vocabulaire et des convergences inattendues. C'est précisément ce décalage des regards qui a permis, au fil des trois jours, de sortir des angles morts propres à chaque type d'organisation.

Les améliorations futures

Cette première édition de retraite pédagogique organisée par Traindy a fait ses preuves, mais il est important de nommer également quelques pistes d'amélioration.

Le format ne garantit pas l'acquisition ciblée. Faute d'objectif pédagogique explicite, il n'outille pas une montée en compétence individuelle comme le ferait une formation structurée. On y gagne en ouverture ce que l'on perd en garantie.

Sa dramaturgie linéaire a pu frustrer les profils en demande de concret : le message de fin de première journée, « les solutions viendront après », a été vécu comme un report difficile à tenir. Intégrer des micro cycles de transfert tout au long du parcours, plutôt qu'un seul atterrissage final, est une piste de progression nette.

La diversité des profils est à double tranchant. C'est elle qui enrichit les échanges et la qualité des productions : croiser des regards aussi différents fait émerger des idées qu'aucun groupe homogène n'aurait trouvées. Mais cette même hétérogénéité complique l'atterrissage concret, car des participants aux contextes très éloignés peinent à converger vers une mise en application commune. Une piste se dessine : ouvrir largement dans un premier temps, puis organiser un atterrissage par profils proches, afin que chacun reparte avec des applications ajustées à sa réalité.

Enfin, le format présuppose des participants proactifs, prêts à se laisser embarquer. Il s'adresse aujourd'hui à celles et ceux qui ont « un grain de folie », au risque d'en écarter d'autres, et il tire une part de sa force de la nouveauté : routinisé, il perdrait sans doute ce qui le rend précieux.

Ces limites ne sont pas des défauts à corriger à tout prix. Elles sont la contrepartie d'un choix assumé : préférer l'espace ouvert à la trajectoire balisée, et le projet possible à la compétence garantie.

LES TACO DAYS 2026 EN IMAGES



DE L'ACTUALITÉ DE LA QUESTION DE L'ÉVALUATION

En parallèle de la revue de littérature présentée précédemment, nous avons conduit une enquête sur la maturité des acteurs à la fois avec des entretiens exploratoires et un questionnaire adressé aux professionnels du secteur.

Un système sous pression

La formation professionnelle française traverse une période de reconfiguration profonde. La réforme de 2018, puis ses ajustements successifs, ont profondément recomposé l'écosystème : montée en puissance du CPF et explosion des dépenses qui l'accompagnent, durcissement progressif de la prise en charge, pression croissante sur la qualité via Qualiopi, introduction des certifications RS et RNCP comme condition d'accès aux financements mutualisés. Chacune de ces évolutions a, en creux, posé la même question : comment prouver qu'une formation produit des effets réels ?

Cette question n'est pas nouvelle. Mais elle s'est considérablement durcie. Les OPCO et France Compétences ont affiné leurs exigences de traçabilité. Les entreprises, sous pression sur leurs budgets formation dans un contexte économique contraint, demandent des preuves de retour sur investissement que peu d'organismes sont en mesure de fournir. Et les pouvoirs publics, confrontés à l'enjeu d'employabilité des actifs les moins qualifiés, cherchent des indicateurs d'impact qui dépassent la simple satisfaction à chaud ou le taux de complétion.

La certification Qualiopi a eu le mérite de généraliser certaines pratiques évaluatives minimales : recueil des attentes, satisfaction, acquis, impact. Mais elle a aussi produit l'effet pervers de standardiser l'évaluation sans en clarifier la finalité. Beaucoup d'organismes évaluent parce qu'ils y sont contraints, avec des indicateurs choisis pour leur facilité de production plutôt que pour leur pertinence pédagogique ou décisionnelle.

L'intelligence artificielle comme révélateur

L'irruption des outils d'IA générative à partir de 2023 a accéléré une crise qui couvait. Les formats d'évaluation reposant sur un produit final écrit (rapport, étude de cas, devoir rendu) ont perdu une partie de leur validité en quelques mois. Ce qui était conçu pour mesurer la capacité de l'apprenant peut désormais être produit en quelques minutes par un outil accessible à tous.

Mais l'IA n'a pas créé le problème : elle l'a rendu visible. Si l'évaluation d'un écrit produit hors contexte peut être intégralement déléguée à une machine, c'est que cet écrit ne mesurait déjà pas grand-chose de ce que l'on prétendait observer. L'IA est, à cet égard, un révélateur des fragilités structurelles d'un système d'évaluation construit sur des conventions héritées plutôt que sur des choix pédagogiques explicites.

Elle ouvre en même temps de nouvelles possibilités : feedbacks individualisés à grande échelle, analyse des processus de raisonnement, soutien à la réflexivité, accompagnement des tuteurs en alternance. Ces usages restent largement expérimentaux, mais ils dessinent une recomposition du rôle de l'évaluateur et du dispositif d'évaluation lui-même.

Un enjeu de gouvernance autant que de méthode

L'autre tension qui structure ce moment tient à la multiplicité des acteurs et des logiques en présence. L'évaluation d'une formation n'appartient à personne en particulier. Elle se situe au croisement de l'organisme de formation, centré sur la qualité pédagogique et la conformité réglementaire; de l'entreprise commanditaire, qui attend des indicateurs de performance opérationnelle; du financeur, soumis à ses propres calendriers et exigences de justification; et des politiques publiques, qui raisonnent en agrégats et en temporalités longues. Chacun a ses indicateurs. Chacun a ses contraintes. Rarement une finalité partagée.

Cette fragmentation produit des systèmes d'évaluation peu intégrés, des données difficiles à agréger et des métriques qui ne se parlent pas d'une brique à l'autre du parcours. Faute de gouvernance claire, on ne construit pas des trajectoires d'évaluation, mais des instantanés. On mesure ce qui peut être produit rapidement, plutôt que ce qui permettrait de comprendre les effets réels de la formation sur les pratiques, les parcours ou les trajectoires professionnelles.

Trois fonctions, une même urgence

Si nous nous sommes saisis de l'évaluation, c'est qu'elle est devenue un enjeu stratégique de premier plan. Les métiers se transforment, les parcours se diversifient, les organisations réclament des preuves d'impact dans un contexte de budgets contraints, et l'intelligence artificielle déstabilise les formats reposant sur un produit final standardisé. L'évaluation cesse d'être un rituel de clôture pour devenir un levier de transformation, que nous avons choisi d'aborder par trois fonctions : évaluer pour apprendre, pour concevoir et pour piloter.

Évaluer pour apprendre, d'abord : sortir d'une logique de sanction pour entrer dans une logique de développement. La recherche est claire sur ce point : des critères explicites, des feedbacks courts et des cycles d'essais successifs favorisent l'autonomie, la persistance et le droit à l'erreur.

Évaluer pour concevoir, ensuite : faire de l'évaluation une matière d'ingénierie. Partir des preuves attendues, dès la conception, améliore la qualité du design pédagogique; les retours du terrain deviennent alors des informations pour comprendre ce qui fonctionne, ce qui bloque et ce qu'il faut ajuster.

Évaluer pour piloter, enfin : produire des informations fiables pour décider. Mesurer l'impact au-delà de la satisfaction immédiate renforce la légitimité et l'efficacité de la formation, et fournit aux équipes des arguments pour arbitrer, financer, généraliser ou convaincre.



Les problématiques liées à l'évaluation

Le marché aux problématiques et le forum ouvert ont permis aux participants de déposer leurs situations réelles plutôt que des questions abstraites. Au-delà de la singularité des contextes, plusieurs préoccupations reviennent avec insistance. Cette synthèse n'entre pas dans le détail de chaque cas : elle met en lumière les patterns qui se répètent d'un groupe à l'autre.

Mesurer l'impact réel, au-delà de la satisfaction

C'est le motif le plus récurrent. Les dispositifs produisent des évaluations à chaud convenables, mais rien ne dit si les comportements ont changé en situation de travail. Les données existent, dispersées entre les briques d'un parcours, sans personne pour les agréger en une lecture cohérente. Les commanditaires réclament un retour sur investissement sans toujours financer le dispositif qui permettrait de le mesurer. Plusieurs groupes élargissent la question, du ROI budgétaire vers un impact sociétal, jusqu'à l'étude d'impact et le plaidoyer, y compris sur des sujets aussi difficiles que les formations au développement durable. L'enjeu commun : rendre compte de la valeur, visible comme invisible, d'une formation.

Passer du contrôle à l'apprentissage

L'évaluation arrive trop souvent en fin de parcours, porte sur un produit fini et dit ce qui est réussi ou raté, rarement pourquoi et jamais comment progresser. Beaucoup veulent inverser cette logique : un feedback utile, immédiat ou différé, le droit à l'erreur, des cycles d'essais successifs. Revient aussi le besoin de dédramatiser, voire de rendre l'évaluation attrayante et engageante, en particulier à distance, et la question, presque provocante, de remplacer le mot lui-même pour passer du « qu'est-ce que je veux ? » au « où en suis-je ? ».

Rendre visible l'invisible et le situé

Les systèmes classiques évaluent des acquis en salle, déconnectés du terrain, et peinent à saisir ce qui compte vraiment : compétences transversales, posture, adhésion à des valeurs, effets d'un modèle pédagogique innovant. Une tension traverse de nombreux échanges, entre le référentiel et la situation réelle de travail, entre le référentiel et le besoin réel. La question commune est celle de la documentation : comment rendre tangible un apprentissage qui ne se laisse pas réduire à une note ?

Partager la gouvernance et impliquer les parties prenantes

L'évaluation n'appartient pas au seul service formation. Plusieurs acteurs contribuent au même dispositif (organisme de formation, financeur, entreprise, régulateur) sans cadre partagé pour décider ce qui doit être évalué, par qui et dans quelle intention. D'où une volonté récurrente de rendre acteurs les commanditaires, d'aligner les visions et les critères, et d'impliquer l'entreprise comme la hiérarchie dès le cadrage du dispositif.

L'intelligence artificielle, menace et ressource

L'IA apparaît à double face. Elle fragilise les formats existants, devenus déléguables en quelques minutes (écrits, QCM, devoirs), sans solution de remplacement évidente. Mais elle est aussi mobilisée comme appui, pour générer des feedbacks, personnaliser les parcours ou viser une plus grande objectivité. La question récurrente n'est pas de l'accepter ou de la refuser, mais d'en faire un usage raisonné.

Professionaliser et outiller l'évaluation

Les formateurs savent animer et transmettre, mais n'ont pas toujours été formés à concevoir

des évaluations valides ; faute d'outillage, ils s'appuient sur les outils disponibles. Reviennent la question de la posture et de la légitimité de l'évaluateur, l'intérêt d'un binôme associant expert métier et expert de l'évaluation, et la nécessité de former les jurys. Le tout sous une contrainte partagée : outiller sans alourdir la charge.

Un fil rouge : éthique, données et biais

Enfin, une vigilance traverse presque toutes les problématiques : l'usage et l'exploitation des données d'évaluation, les biais humains du jugement, la précaution avec laquelle manipuler des résultats, notamment lorsqu'ils nourrissent un plaidoyer. L'éthique n'est pas un thème à part, mais une condition transversale de toutes les pratiques évoquées.

Derrière la diversité des situations, une même tension revient : celle d'une évaluation subie, tournée vers le contrôle, la conformité et la note finale, et d'une évaluation mobilisée, mise au service de l'apprentissage, de la conception et du pilotage. Les problématiques se répartissent presque naturellement sur ces trois fonctions, ce qui confirme l'intuition de départ et trace le programme de travail des trois jours.

La complexité évoquée nous a poussés à croiser trois registres : des apports de recherche pour ancrer la réflexion dans des connaissances solides, des expériences collectives pour éprouver l'évaluation autrement que par le discours, et des échanges entre pairs venus d'horizons très différents pour faire circuler les pratiques. L'objectif n'était pas de produire une réponse unique, mais d'outiller les acteurs de la formation pour imaginer des pratiques d'évaluation plus justes, plus utiles et véritablement transformatrices.



wooclap

Booste l'**engagement** & l'**interactivité**.
Rend vos formations plus **impactantes**.



L'outil pédagogique interactif,
créé avec des formateurs pour des formateurs.

Plus d'information sur wooclap.com !

- ✓ **+de 20 types de questions** interactives
- ✓ **S'intègre** parfaitement à l'**environnement de travail** existant de votre entreprise (LMS, PowerPoint, Teams, etc.)
- ✓ Préparation et animation des formations de vos équipes simplifiées grâce à **Wooclap AI***
- ✓ Des **données précises pour suivre l'impact** des formations auprès de vos équipes
- ✓ **ISO 27001** ✓ **Votre sécurité est notre priorité**





QUE VEUT-ON MESURER ? REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Macarena-Paz Celume

Enseignant-chercheur

La conférence de recherche qui a ouvert les travaux a posé une question qui peut sembler simple, mais qui s'avère structurante pour toute la suite : que souhaitons-nous vraiment mesurer ? Macarena-Paz Celume, chercheuse à l'Université Aix-Marseille, a proposé un cadrage qui rompt avec la vision traditionnelle de l'évaluation comme simple contrôle.

Son premier apport consiste à déconstruire deux mythes tenaces. Le premier : une seule démarche d'évaluation pourrait satisfaire plusieurs objectifs à la fois (prouver un impact strict, améliorer les pratiques, être scientifiquement robuste et nourrir le pilotage institutionnel simultanément). La réalité est que chacun de ces objectifs convoque une logique distincte, et les confondre produit des dispositifs qui ne servent bien aucun d'entre eux. Le second mythe : certaines compétences seraient impossibles à mesurer. Les sciences psychosociales disposent pourtant de plus de 150 échelles validées pour des construits comme l'esprit critique, l'empathie ou la créativité ; la difficulté est réelle, mais elle tient à la complexité du sujet, pas à son caractère inatteignable.

Macarena distingue trois approches complémentaires que les acteurs de la formation gagneraient à ne plus confondre. La recherche expérimentale vise à produire des connaissances généralisables : elle isole les effets, exige une validité psychométrique et cherche à établir des liens de causalité. La mesure d'impact social vise à aider la décision : elle construit une théorie du changement, structure une chaîne de résultats et produit des indicateurs utiles pour les politiques et les financeurs. La recherche-action vise à comprendre et transformer dans la complexité : elle préserve la dimension contextualisée des pratiques, s'appuie sur la triangulation des données et cherche à itérer sur les dispositifs eux-mêmes.

Le fil conducteur de l'intervention est une mise en garde pratique : évaluer par satisfaction immédiate ne produit pas de changement durable. Ce qui compte, c'est d'identifier dès la conception ce que l'on cherche à observer : quelles compétences, pour quelle audience, dans quel objectif, avec quelles conséquences sur l'action. Sans cette clarté amont, l'évaluation reste un exercice de réassurance plutôt qu'un outil de pilotage. C'est d'ailleurs une question éthique autant que méthodologique : si un dispositif annonce qu'il développe des compétences, il doit se donner les moyens de le vérifier.



CARTOGRAPHIER ET ANALYSER SON SYSTÈME D'ÉVALUATION

Olivia Rolin

Designer d'espaces et d'expériences

Lorsque j'ai commencé à travailler en ingénierie pédagogique, l'évaluation était un gros mot. Beaucoup sentaient qu'il y avait là une vérité à creuser, mais personne n'avait vraiment envie d'en parler.

Les exigences de certification ont changé la donne : l'urgence a contraint les organisations à mettre de l'évaluation partout.

J'ai pris pleinement part à ce mouvement en pilotant le déploiement de ce volet sur un réseau de plusieurs campus de formation. J'y ai largement perçu la difficulté à mobiliser des équipes déjà débordées, qui voyaient d'un mauvais œil l'ajout d'une énième tâche, perçue principalement comme administrative.

Mais au fond, avaient-elles vraiment tort ?

La réglementation a sorti le sujet du placard, mais elle a sacrifié au passage l'autonomie des organisations à penser leur système d'évaluation par et pour leur propre amélioration continue, et celle de leurs publics. L'évaluation est aujourd'hui présente, mais elle n'est souvent pas organique.

Je reprends les mots souvent attribués au consultant en management Peter Drucker pour dire qu'«au moment où les faits peuvent être traduits en chiffres, il est déjà trop tard». Dans sa fonction première, l'évaluation ne se résume pas à constater l'évidence après coup, c'est aussi et surtout un moyen d'identifier des opportunités d'action avant que les problèmes adviennent.

Pour y parvenir, il faut donc anticiper. Et pour anticiper, il faut cartographier son système, l'analyser, le challenger. C'est ce à quoi je m'applique en tant que consultante, et c'est l'ambitieux pari que j'ai souhaité relever lors des TACO Days en proposant deux ateliers complémentaires sur cette thématique.



Méthodologie utilisée

Les trois axes d'évaluation (évaluer pour piloter, pour concevoir/animer et pour apprendre) ont servi de point d'appui à la construction des ateliers collectifs, et ce, en tentant de prendre en compte autant que possible la diversité des organisations présentes lors de l'évènement.

Pour les deux premiers axes, une inspiration méthodologique spécifique a été mobilisée tandis que le troisième s'est appuyé, lui, sur les pratiques existantes.

Axe 1 : Évaluer pour piloter avec l'action mapping

Cet axe s'appuie sur la démarche d'action mapping développée par la consultante américaine Cathy Moore, notamment dans son livre *Map It : The hands-on guide to strategic training design*. Sa vertu principale est de ramener systématiquement la réflexion à la problématique opérationnelle qui a déclenché la demande de formation. C'est l'identification claire du problème de performance opérationnelle qui permet de définir la réponse à apporter : quel problème est-ce que je rencontre sur le terrain ?

Une fois le sujet posé, il s'agit de remonter la chaîne causale : quelles pratiques doivent émerger sur le terrain pour le résoudre ? Pourquoi n'est-ce pas déjà fait ?

Le problème de compétences est souvent vite soulevé et la solution de formation déjà enclenchée. À ce stade, il est donc essentiel de ne pas oublier la dimension multifactorielle des problèmes de performance, sans quoi il devient presque impossible à résoudre.

Pour y parvenir, il faut balayer méthodiquement les autres causes possibles du problème de performance. L'action mapping en recense quatre : la cause environnementale (processus de travail inadaptés, manque de moyens ou de temps) ; la cause motivationnelle (difficulté à percevoir le sens de l'action attendue), la cause informationnelle (connaissance mal centralisée ou mal communiquée) et enfin, la cause liée aux compétences (difficulté réelle à réaliser le geste ou la pratique attendue). C'est généralement cette dernière catégorie qui justifie une solution de formation là où les autres appellent davantage des ajustements organisationnels.

Les difficultés récurrentes à mesurer l'impact organisationnel d'une formation (ROI) tiennent souvent au fait que la formation n'était pas la réponse adéquate au problème de départ, ou qu'elle n'en constituait qu'une réponse partielle. La formation devrait être proposée une fois que les autres leviers ont été examinés et, le cas échéant, actionnés. Ce qui est bien calibré en amont peut ensuite se mesurer de bout en bout.

Axe 2 : Évaluer pour concevoir et animer avec la learner journey map

Cet axe s'appuie sur la cartographie du parcours apprenant : un outil visuel inspiré de l'UX design qui permet de baliser l'intégralité de l'expérience vécue par les apprenants en partant du moment où le besoin émerge, jusqu'à l'application terrain de ce qui a été appris en formation.

Pour chaque étape du parcours, la cartographie permet d'identifier les actions réalisées par les apprenants, leurs interlocuteurs, les supports mobilisés, ainsi que les états émotionnels traversés (décrochage, craintes, enthousiasme, difficultés, etc.). Cette analyse détaillée fait apparaître les points de friction potentiels dans l'expérience apprenante et, symétriquement, les opportunités d'amélioration qui y sont associées.

La learner journey map gagne à être construite en lien avec un ou plusieurs personas (des profils d'apprenants types appelés à suivre le parcours proposé). Elle s'applique à tout dispositif, qu'il s'agisse d'une formation de trois heures ou d'un cursus de six mois, car dans tous les cas, l'entrée en formation est toujours un parcours qui se prolonge avant et après l'expérience synchrone d'apprentissage.

Axe 3 : Évaluer pour apprendre avec les solutions et postures collectées

Cet axe, consacré à l'évaluation des acquis, était au cœur de plusieurs ateliers et interventions lors des TACO Days. Cet axe a permis de faire converger les pratiques existantes et solutions émergentes d'évaluation des acquis en les remettant en lien avec le système global d'évaluation de la performance.

Déroulé des ateliers

Atelier 1 : Exploration en groupes tournants

Le premier atelier s'est organisé en groupes de travail thématiques, chaque groupe traitant simultanément l'un des trois axes (piloter, concevoir/animer, apprendre) selon une logique de progression en trois temps.

Dans un premier temps (20 minutes), un groupe A était chargé d'identifier les solutions d'évaluation existantes dans les organisations représentées. Enseignement supérieur, entreprise, organisation de formation et consultant étaient mélangés.

Dans un second temps (20 minutes), un groupe B prenait le relais pour enrichir ce premier travail et mettre en exergue l'ensemble des points de friction associés à ces solutions : obstacles à leur déploiement, limites rencontrées, conditions de mise en œuvre problématiques.

Enfin, dans un troisième temps (20 minutes), un groupe C avait pour mission d'identifier des solutions complémentaires permettant de pallier les frictions relevées par le groupe précédent.

Cette dynamique en trois vagues a permis de construire progressivement une vision critique et outillée de l'évaluation pour chacun des axes, tout en favorisant la mise en commun des expériences entre organisations.

Atelier 2 : Travail sur un canevas systémique

Le second atelier s'est appuyé sur les travaux du premier en allant plus loin. Il a mobilisé un canevas en douze points, conçu pour relier pleinement les trois axes au sein d'une même représentation.

L'activité consistait à travailler le canevas à partir d'une seule problématique terrain réellement vécue par les participants et à dérouler cette problématique pas à pas.

La première étape consistait à identifier très clairement les causes de ce problème et là où la formation était pertinente ou non. La seconde étape impliquait de baliser l'ensemble du parcours apprenant, en identifiant des frictions potentielles et les opportunités d'amélioration en termes de conception. Enfin, la troisième étape permettait d'intégrer l'évaluation des acquis au cœur de ce parcours jusqu'à envisager des solutions de remédiation en cas de fragilités post-formation.

Cette logique appliquée ici à une seule problématique peut ensuite être étendue à d'autres.



Résultats des ateliers

Évaluer pour piloter

Cette première étape a mis en exergue le besoin croissant d'évaluer le ROI des formations tout comme la difficulté à y parvenir.

Aujourd'hui, certains ont mis en place des évaluations du niveau avant/après grâce des tests en situation de travail; des grilles de compétences pour co-évaluations (formateur/tuteur/manager et apprenants); voire des portfolios de compétences. Bien que les outils existent, ce suivi post-formation reste complexe, car les managers ne sont pas informés, équipés, guidés, vérifiés pour le piloter. S'il peut y avoir des grilles d'évaluation, les managers ne sont souvent pas impliqués dans leur construction et cela limite nécessairement leur propension à les utiliser. Être impliqué dans leur construction est une première étape pour comprendre la cohérence recherchée et en devenir acteur.

Cette cohérence n'est pas toujours simple toutefois, car le besoin réel a souvent du mal à être identifié. J'ai pu l'observer lors du second atelier, la solution de formation est souvent avancée sur une intuition du besoin, et non sur des faits tangibles du problème. Ce n'est pas un manque de volonté, mais plutôt un manque de ressources, de suivi et d'indicateurs pour observer avec clarté.

Les participants ont proposé de pallier cette problématique en passant par de la sous-traitance à un tiers et par une sensibilisation du besoin à la gouvernance.

D'autres ont émis l'idée de coupler systématiquement une observation des pratiques terrain aux entretiens professionnels. Cette dernière idée repose entièrement sur les managers et il est donc essentiel de s'assurer que ces derniers soient en capacité de détecter et remonter les problématiques terrains. L'écosystème lui-même peut jauger de la capacité d'un manager à y parvenir grâce à des évaluations 360°, et s'il s'avère que c'est une compétence à développer, une formation dédiée peut être envisagée.

Enfin, certains ont évoqué la mise en place d'une démarche GPEC pour les entreprises. La vigilance reste de mise ici, car cette démarche peut conduire aux biais évoqués plus haut, à savoir, confondre problème de performance et compétences.

Évaluer pour concevoir et animer

Cet axe a été particulièrement pertinent pour anticiper les frictions à chaque étape de l'expérience apprenante et envisager des opportunités d'amélioration. Certaines de ces frictions sont déjà bien connues, mais peinent à être résolues, car la rétroaction n'est pas toujours prévue dans le cycle de vie d'une formation, ou seulement à la marge.

La réglementation joue aussi pour beaucoup dans la manière dont la conception est évaluée.

Ainsi des questionnaires sur les attentes existent, mais arrivent parfois trop tard dans le processus et révèlent alors une inadéquation entre solution de formation et besoin terrain. Les participants ont mis en avant l'intérêt crucial pour le concepteur d'aller lui-même interroger le terrain.

Les questionnaires de satisfaction à chaud et à froid, les entretiens et débriefs post-formation apportent des éclairages sur la manière dont la formation peut évoluer pour répondre encore davantage aux besoins réels des apprenants. Leur portée tient souvent à la formulation des questions qui sont posées aux participants (questions ouvertes, neutralité axiologique...) ainsi qu'à leur taux de complétion qui n'est pas toujours au rendez-vous.

Pour ne pas se reposer uniquement sur les participants dont certains mettent en place des revues internes avant déploiement des formations ainsi que des audits en cours et post-déploiement. Une veille régulière (réglementaire, métier, pédagogique) s'avère essentielle pour assurer ce travail avec le recul qu'il implique.

Évaluer pour apprendre

Les solutions pour évaluer les acquis étaient très nombreuses, mais convergeaient toutes vers des constats similaires présentés ci-dessous.

Les tests de connaissances, rapports écrits et études de cas hors cadre ne peuvent aujourd'hui plus être maintenus tels qu'ils étaient jusqu'ici en raison d'un usage abusif de l'intelligence artificielle. L'IA n'est cependant pas toujours perçue comme un problème, mais comme un révélateur des fragilités d'un système d'évaluation obsolète. Son usage est toléré, mais mesuré (pourcentage du taux d'utilisation dans un rapport écrit par exemple).

L'évaluation du geste et de la pratique ont été largement plébiscitées (mise en situation, prototypage, e-doing), mais ont soulevé les limites d'expertise et de neutralité des évaluateurs pour rendre réellement pertinente cette modalité. Une certification d'évaluateur a été envisagée en interne pour toute personne impliquée dans ce processus.

L'évaluation par les pairs s'avère pertinente pour apprendre en collectif, mais n'est pas toujours adaptée au contexte et peut parfois engendrer certaines frictions internes. La formalisation de grilles d'observation claires peut limiter la subjectivité des évaluateurs (c'est aussi le cas pour de l'auto-évaluation). Cette modalité peut inclure la mise en place de jury récurrent dans certains cas ce qui devient source de fatigue s'ils sont trop répétitifs. Une limite gagnerait à être définie pour éviter la surcharge.

Certaines modalités sont coûteuses à concevoir (serious game, etc.) et impliquent donc d'obtenir les ressources nécessaires. Les commanditaires gagneraient à être embarqués dans la formation en la vivant eux-mêmes par exemple afin de saisir leur pertinence.

Enfin, attention à la lassitude, lorsque les modalités d'évaluation sont régulièrement les mêmes : la diversité nourrit l'engagement.

Au-delà des modalités, les participants sont tous convenus de l'importance d'intégrer un volet évaluation à chaque étape de l'expérience apprenante pour détecter au plus tôt les fragilités dans l'apprentissage. Si des fragilités persistent, la formation est certes à revoir, mais l'apprenant reste dans le besoin. Plusieurs participants ont mis en place des communautés de pratiques pour assurer une continuité dans l'apprentissage et l'enrichir. Ces communautés sont également au cœur des processus de capitalisation de connaissances réalisées en interne.

Recommandations pratiques

Compléter Kirkpatrick par un diagnostic élargi

Le modèle de Kirkpatrick en quatre niveaux – satisfaction, apprentissage, comportement, résultats – reste une référence structurante pour les organisations, d'autant plus puissant lorsqu'il est pensé à rebours, en partant du niveau 4. L'approche proposée ici s'y inscrit en ajoutant une étape en amont : s'assurer collectivement, avant toute décision de formation, que le problème identifié relève bien d'un besoin de compétences et non d'une cause environnementale, motivationnelle ou informationnelle. La méthode des cinq pourquoi peut être un outil simple et efficace pour structurer cette exploration. Un agent IA peut aussi jouer un rôle complémentaire de contradicteur pour challenger la formulation du problème et révéler des angles morts.

Cartographier l'expérience apprenante de bout en bout

De la détection du besoin jusqu'à la mise en pratique en situation de travail, c'est en balisant l'ensemble de l'expérience, et pas seulement celles qui correspondent à la solution de formation, que les frictions se révèlent et que les opportunités d'amélioration deviennent visibles. Prendre ce temps en amont peut paraître chronophage et inutile, mais c'est ce qui assure la qualité de l'expérience globale et limite les besoins de remédiation aval.

Valoriser le geste et la pratique dans l'évaluation des acquis

Les ateliers ont largement plébiscité les modalités d'évaluation ancrées dans le faire au détriment des tests de connaissances classiques, fragilisés par un usage croissant de l'intelligence artificielle. Évaluer le geste et la pratique est plus exigeant à concevoir et suppose de s'assurer que les évaluateurs disposent de la légitimité et des outils nécessaires pour le faire avec rigueur (grilles d'observation, formation à l'évaluation, voire certification interne). C'est un investissement, mais c'est aussi le seul moyen de mesurer ce qui compte vraiment : ce que l'apprenant est capable de faire, et non ce qu'il est capable de restituer.

Partir d'une problématique, puis étendre la logique

La démarche présentée ici adopte une logique systémique : elle vient questionner le problème avant de chercher une solution, ce qui suppose du temps et de la rigueur. L'entrée la plus efficace est de choisir une problématique terrain réelle et d'y appliquer la cartographie de bout en bout, en l'adaptant au contexte de l'organisation. C'est en tirant les enseignements de cette première expérience que la démarche peut ensuite être modélisée et répliquée, pour devenir un réflexe collectif à chaque fois qu'une problématique de performance émerge.



**Votre savoir est unique
faites en
une connaissance vivante**

avec l'IA faites grandir vos opérations

PARTAGEZ & ACTIVEZ VOS RETEX



www.ioga.fr





MIEUX UTILISER L'IA DANS LES PROCESSUS D'ÉVALUATION

Olivier Bernaert

Formateur et ingénieur pédagogique

Le processus d'évaluation devrait occuper une place centrale en formation. Il permet d'évaluer les acquis, d'accompagner la progression des apprenants et de certifier des compétences. Cette diversité révèle une réalité importante : l'évaluation n'est pas un acte unique. Elle peut être formative, diagnostique, certificative ou réflexive ; et elle peut être vécue comme un levier d'apprentissage, mais aussi comme une contrainte ou « une sanction ».

L'arrivée de l'intelligence artificielle transforme profondément notre approche de l'évaluation. L'IA peut générer rapidement des quiz, produire des feedbacks, aider à corriger, créer des grilles d'évaluation. Elle ouvre donc des perspectives à explorer en matière de personnalisation et d'efficacité de pilotage d'une formation.

Mais ces promesses s'accompagnent de risques principalement autour de « la triche » et de la perte d'authenticité. L'IA rend plus difficile la distinction entre ce que l'apprenant produit lui-même et ce qu'il délègue à la machine. De facto, elle interroge aussi la fiabilité des corrections, la protection des données, la transparence et l'éthique et, in fine, la place du jugement humain dans le processus d'évaluation.

L'enjeu n'est donc pas simplement de savoir s'il faut autoriser ou interdire l'IA dans l'évaluation. La question centrale devient : qu'est-ce que l'on cherche réellement à évaluer chez l'apprenant en utilisant l'IA ?

Dans un monde professionnel où l'IA devient, progressivement et inéluctablement, un outil de travail, il ne suffit plus d'évaluer une production finale ; mais il faut surtout évaluer la capacité de l'apprenant à raisonner, arbitrer et expliquer ses choix ; bref à utiliser ces nouveaux outils avec discernement.



Méthodologie des ateliers

Les travaux se sont appuyés sur deux ateliers consacrés à l'IA et à l'évaluation en formation d'adultes. Le premier atelier a permis d'explorer les représentations initiales des participants. Deux axes principaux ont été travaillés : d'abord la notion d'évaluation, puis l'association entre intelligence artificielle et évaluation. Le second atelier a approfondi les usages possibles de l'IA dans les pratiques évaluatives.

La méthodologie a reposé sur une logique de réflexion et de production collective. Les participants n'ont pas seulement exprimé des opinions générales sur l'IA ; ils ont analysé des situations concrètes : correction de copies, évaluation de compétences, accompagnement en entreprise, feedback aux apprenants...

Cette approche a permis de dépasser une vision purement technique de l'IA. Ainsi, ces deux ateliers ont montré que l'introduction de l'IA dans l'évaluation n'est pas d'abord une question d'outil, mais une question d'ingénierie pédagogique.

Points d'attention révélés par les ateliers

1. Le contexte de l'évaluation doit être clarifié avant d'être augmenté par l'IA

Évaluer peut regrouper beaucoup de démarches différentes : diagnostiquer, entraîner, certifier, piloter ou accompagner. Cette distinction change profondément la manière d'utiliser l'IA. Par exemple, dans un cadre formatif, l'IA peut être mobilisée de manière souple pour produire des feedbacks, adapter des exercices ou soutenir la réflexivité. Tandis que dans un cadre certificatif, les points d'attention à prendre en compte sont plus nombreux : équité entre candidats, critères explicites d'évaluation, traçabilité, supervision humaine...

2. Passer d'une « évaluation qui sanctionne » à une « évaluation qui fait apprendre »

L'évaluation reste souvent associée à la sanction ou à la note de fin de formation. Dans une logique formative, l'évaluation ne se limite pas à dire si une production est correcte ou non. Elle doit aider l'apprenant à identifier ce qu'il maîtrise et ce qu'il doit améliorer ; et elle devient ainsi un véritable levier d'apprentissage.

L'IA peut renforcer cette orientation en multipliant les occasions de feedback. Elle peut analyser une production, identifier des erreurs fréquentes, générer des exercices ciblés ou aider l'apprenant à repérer ses points de progrès. Mais le feedback généré « automatiquement » par IA ne suffit pas. Il doit être contextualisé et le formateur conserve donc un rôle central : il aide l'apprenant à comprendre le retour, à identifier les priorités et à organiser la remédiation.

3. La personnalisation est une attente forte, mais elle doit être encadrée

L'utilisation de l'IA dans les processus d'évaluation est souvent utilisée pour favoriser la personnalisation et l'adaptation des parcours. Cette promesse est particulièrement importante en formation d'adultes, où les publics sont souvent hétérogènes. Ainsi, l'IA peut aider à proposer des exercices adaptés, produire des exemples contextualisés ou encore accompagner un apprenant en difficulté.

4. L'IA transforme le rôle du formateur

Le formateur n'est plus seulement celui qui transmet, évalue ou note. Il devient le concepteur d'expériences d'apprentissage, garant du cadre éthique et pilote des dispositifs d'évaluation. Cette transformation suppose de nouvelles compétences : être capable de concevoir des évaluations compatibles avec l'usage de l'IA, d'analyser les productions générées par IA et d'accompagner l'apprenant dans un usage critique de l'intelligence artificielle.

5. L'authenticité des productions devient un enjeu central

Les participants aux ateliers ont exprimé des inquiétudes fortes autour de la triche et de la décrédibilisation des productions. Ces inquiétudes sont liées au fait que l'IA permet de produire rapidement des textes ou des travaux qui ressemblent à des productions humaines.

Cela remet en cause certaines modalités traditionnelles d'évaluation, comme les travaux écrits réalisés à distance. La réponse ne peut pas être seulement l'interdiction ; mais plutôt d'être amené à concevoir des évaluations plus contextualisées et davantage centrées sur le raisonnement.

Les activités d'évaluation identifiées, dans ce cadre, sont, par exemple, les études de cas, les simulations, les soutenances orales, les portfolios ou l'analyse critique de productions générées par IA.

6. L'IA peut soutenir l'évaluation tutorale dans le cadre de l'alternance

L'IA peut être utilisée dans les dispositifs d'alternance pour accompagner un problème fréquemment rencontré : le manque de cohérence entre ce que l'apprenant fait en centre de formation et ce qu'il vit en entreprise.

L'IA peut jouer un rôle de médiation entre le référentiel de compétences, le formateur, l'apprenant et le tuteur entreprise. Elle peut aider à traduire les compétences en langage métier, produire un lexique commun, structurer des entretiens et relier les activités professionnelles aux compétences attendues. Elle peut également aider les tuteurs en entreprise, souvent contraints par le temps, à préparer un entretien ou produire une synthèse de suivi. Ici, l'objectif n'est pas de remplacer le tuteur, mais de l'équiper.

7. Le journal réflexif et le portfolio deviennent des outils clés

L'expérience professionnelle ne se transforme pas automatiquement en un processus direct d'apprentissage. Elle doit être verbalisée, analysée et reliée à des compétences. L'IA peut aider l'apprenant à structurer cette réflexion en lui posant des questions de relance : qu'as-tu fait ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui a fonctionné ? Quelle compétence as-tu mobilisée ? Que ferais-tu différemment ?

Ce journal peut ensuite nourrir un portfolio, non plus conçu comme un simple dossier de preuves, mais comme un espace de développement professionnel et de valorisation des acquis.

8. L'IA peut produire un feedback pour le formateur

L'évaluation ne produit pas seulement une information utile pour l'apprenant. Elle produit aussi une information précieuse pour le formateur : erreurs fréquentes, notions mal comprises, consignes ambiguës... L'IA peut donc contribuer à produire ce feedback formateur pour l'aider à conduire les ajustements pédagogiques nécessaires. Dans cette perspective, l'IA devient un véritable outil de pilotage pédagogique.

9. La transparence et la supervision humaine sont indispensables

Les participants aux ateliers ont insisté fortement sur les enjeux éthiques : transparence, consentement, RGPD, supervision humaine, explicabilité et possibilité de recours. Lorsqu'une production d'apprenant est analysée par l'IA, l'apprenant doit savoir quelles données sont utilisées, dans quel but, par quel outil et avec quelle supervision humaine.

La confiance repose sur la clarté du dispositif : l'apprenant doit savoir si l'IA produit un feedback, une proposition de note ou reste un simple élément d'aide à la décision.

Recommandations pratiques pour marier évaluation et IA

1. Toujours partir de la compétence à évaluer

Avant de décider si l'IA est autorisée, interdite ou encadrée, il faut clarifier ce que l'on cherche à évaluer. La question n'est pas « faut-il autoriser l'IA ? », mais « l'usage de l'IA fait-il partie de la compétence attendue ou empêche-t-il de l'observer ? ».

Pour chaque évaluation, il convient donc de préciser : la compétence visée, la production attendue, les ressources autorisées et la manière dont l'apprenant devra expliciter son raisonnement.

2. Distinguer clairement formatif et certificatif

Les usages de l'IA doivent être différenciés selon la finalité de l'évaluation. En formation, l'IA peut soutenir l'entraînement, le feedback, la remédiation et l'individualisation. En certification, elle doit être utilisée avec éthique, dans un cadre explicite et sous supervision humaine.

3. Renforcer les grilles et critères d'évaluation

L'IA nécessite une ingénierie d'évaluation solide. Les grilles « critériées » d'évaluation doivent être explicites, détaillées avec des critères observables et des niveaux de maîtrise clairement décrits. Plus l'IA est utilisée, plus le cadre doit être précis.

Une grille exploitable par l'IA et par un formateur devrait comporter : des critères clairs, des indicateurs de réussite observables (nécessitant obligatoirement une validation humaine), des exemples de niveaux de maîtrise, des consignes d'interprétation.

4. Concevoir des évaluations plus immersives

Pour répondre aux risques de triche et de perte d'authenticité, il faut privilégier des modalités d'évaluation contextualisées : « faire vivre le processus d'évaluation comme une aventure. »

Les formats les plus pertinents sont : les études de cas professionnelles, les simulations immersives, les soutenances orales, les journaux réflexifs, l'analyse critique d'une réponse générée par IA et les évaluations combinant production et justification dans un environnement motivant et immersif.

5. Former les apprenants à l'usage critique de l'IA

L'usage de l'IA doit devenir un objet d'apprentissage. Les apprenants doivent être capables d'expliquer comment ils ont utilisé l'outil, ce qu'ils ont retenu, ce qu'ils ont rejeté et pourquoi. Il est recommandé d'évaluer non seulement le résultat, mais aussi : la qualité du questionnement adressé à l'IA, la capacité à repérer les erreurs, la mobilisation de sources fiables...

6. Utiliser l'IA pour enrichir le feedback, pas pour le remplacer

L'IA peut produire des feedbacks rapides et individualisés, mais ceux-ci doivent rester intégrés à une démarche pédagogique. Le formateur doit conserver un rôle d'accompagnement.

Un bon usage consiste à combiner un feedback automatisé ou assisté avec une relecture humaine, une phase d'appropriation par l'apprenant et une action de remédiation ou de progression.

7. Généraliser le feedback formateur

Les organismes devraient utiliser l'IA non seulement pour évaluer leurs apprenants, mais aussi pour analyser les résultats d'un groupe d'apprenants. Cela permettrait de repérer les erreurs fréquentes, les incompréhensions et les points à retravailler. Ce feedback formateur peut devenir un levier d'amélioration continue des dispositifs.

8. Évaluer par des journaux réflexifs et des portfolios

L'IA peut accompagner l'apprenant dans la verbalisation de son expérience et la collecte de ses traces d'apprentissages. Elle peut poser des questions, aider à structurer une analyse, relier une situation à une compétence et préparer des traces utiles pour un portfolio.

9. Garantir transparence et supervision humaine

Tout dispositif utilisant l'IA dans l'évaluation doit être clairement présenté aux apprenants. Il faut préciser quand l'IA intervient, quelles données sont utilisées, pour quelle finalité, qui valide la décision et comment demander une explication ou une révision. La transparence n'est pas seulement une obligation réglementaire, elle est une condition de confiance pédagogique.

10. Utiliser l'IA comme modalité d'évaluation

Dans cette approche, l'idée est de demander aux apprenants, non pas simplement d'utiliser l'IA comme un outil, mais de construire un assistant IA capable de mobiliser leurs connaissances.

Cette démarche est particulièrement intéressante, car elle permet d'évaluer bien plus qu'un résultat final. Elle rend visible : la capacité à structurer des connaissances, la capacité à formuler un problème, la capacité à transformer une expertise en consignes et la capacité à exercer un jugement professionnel. Ce processus d'évaluation porte alors sur une compétence clé pour le monde du travail : savoir piloter un système d'IA sans lui déléguer son discernement.

Ces deux ateliers montrent que l'IA ouvre de nouvelles perspectives pour l'évaluation en formation : feedback plus rapide, personnalisation, soutien à la réflexivité, accompagnement, pilotage pédagogique et amélioration continue.

Mais ces perspectives ne se concrétiseront que si l'IA est intégrée dans une ingénierie pédagogique claire et centrée sur l'apprentissage. Elle ne doit pas remplacer l'accompagnement du formateur, mais l'augmenter.

Avec l'intelligence artificielle, la question n'est plus seulement « comment évaluer ? », mais « qu'est-ce que l'on souhaite réellement évaluer, avec quelle part d'accompagnement confiée à l'humain, et à l'intelligence artificielle, et au service de quel apprentissage ? »

Pour voir le résultat des ateliers :

<https://view.genially.com/6a08817e098a8f80a7707f07>





LE PORTFOLIO COMME LEVIER DE DÉVELOPPEMENT

Monika Jô

Chargée de mission APC

La conférence de Monika Jô, a mis en regard les limites de l'évaluation traditionnelle et les conditions concrètes d'un portfolio qui fonctionne réellement. Sa thèse de départ : le portfolio n'est pas un dossier de travaux. C'est une démarche structurée qui articule trois éléments indissociables : des traces, une analyse réflexive et des preuves de compétences.

Les traces sont les éléments tangibles produits en situation réelle : une vidéo de geste technique, une photo de réalisation, le retour d'un client, un livrable de projet. Leur valeur n'est pas dans leur accumulation, mais dans leur pertinence au regard des compétences visées. Un portfolio surchargé de documents sans cadrage devient rapidement un stockage sans lecture possible.

La réflexivité est ce qui transforme la trace en apprentissage. Elle prend appui sur trois références théoriques que Monika a explicitées : Dewey rappelle que l'expérience seule ne suffit pas, c'est la pensée réflexive qui en fait un apprentissage; Schön éclaire la pratique professionnelle comme une capacité à revenir sur ses propres décisions pour les affiner; Ricoeur ajoute la dimension du récit de soi, la manière dont une personne donne du sens à son parcours et construit son identité professionnelle dans la durée.

La preuve naît de l'articulation entre ces deux éléments. Elle n'est pas un document de plus : c'est un raisonnement argumenté qui relie une trace à une compétence visée et montre comment cette situation témoigne d'une maîtrise acquise ou en développement. Pour reprendre l'exemple proposé en conférence : la photo d'un plat réalisé par un apprenti cuisinier est une trace. Elle devient une preuve si l'apprenti explique les choix techniques opérés, les contraintes gérées et les critères de qualité atteints.

Plusieurs points de vigilance ont été soulignés pour la mise en œuvre : le risque de surcharge documentaire si le cadrage est insuffisant, la difficulté d'appropriation pour des publics peu habitués à la verbalisation de l'expérience, et la nécessité d'un accompagnement méthodologique explicite. La recommandation opérationnelle est simple : commencer petit, sur un projet pilote limité à une ou deux compétences bien ciblées, avec une grille d'évaluation critériée dès le départ avant d'étendre progressivement à mesure que la démarche est assimilée par les équipes et les apprenants.

Dans une perspective plus large, Monika a souligné l'enjeu du portfolio comme outil d'équité : il permet de reconnaître des parcours non linéaires, de valoriser des apprentissages informels et expérientiels que les certifications classiques n'atteignent pas tout en réduisant la dépendance à la note comme seule preuve de compétence. Dans un monde où les trajectoires professionnelles se fragmentent et se diversifient, cette capacité à documenter et argumenter son développement dans la durée devient une compétence à part entière.



ÉVALUER CE QUI EST DIFFICILEMENT OBSERVABLE

Laurie Mezard

Ingénieure pédagogique au service des transitions

Pourquoi une séquence de formations qui a bien marché dans un contexte ne « prend » pas dans un autre? Pourquoi sur certaines formations c'est l'osmose avec un groupe et sur d'autres on ne réussit pas à faire avancer le collectif? Et quand la promesse de transformation collective est tenue... Comment le prouve-t-on?

Nous aimerions tous disposer d'une formule garantissant la réussite d'une formation. Mais le réel résiste à nos tentatives de simplification, et la formation n'y échappe pas.

J'ai voulu créer cet atelier, d'abord, pour éclairer tous les facteurs invisibles qui impactent nos actions de formation avec l'idée qu'en prendre conscience, les nommer et les reconnaître, c'est déjà apprendre à composer avec eux.

Mais je voulais aller plus loin, et faire de cet invisible un allié.

Quelque chose sur lequel on peut s'appuyer pour aller plus loin dans nos designs pédagogiques et rendre l'expérience apprenante plus profonde, plus transformatrice.

Une véritable démarche de recherche-action où l'on sort des chiffres pour aller vers des indicateurs qualitatifs qui permettent de construire du sens, de rendre explicite ce qui émerge et d'ajuster finement nos dispositifs.

Cet « invisible » peut sembler abstrait, et l'on peut douter de l'intérêt d'y consacrer du temps. C'est précisément par cette objection que l'atelier a commencé.

Format de l'atelier

Dans la première partie de l'atelier, nous avons d'abord décrypté collectivement ces facteurs invisibles, pour prendre conscience de la partie immergée de l'iceberg en formation.

Nous avons ensuite examiné ce que les apprenants, les formateurs et les organisations gagnent à évaluer cet invisible. Contrairement à une intuition répandue, le retour sur investissement y est bien réel. Nous avons alors identifié les facteurs facilitants et les freins à la mise en place de ces indicateurs qualitatifs : de quoi nourrir notre élan d'une bonne dose de lucidité pour envisager au mieux l'opérationnel.

Dans la deuxième partie de l'atelier, nous sommes passés à l'action. Nous nous sommes d'abord nourris d'un exemple concret (une recherche-action menée sur le développement d'une posture éthique chez des étudiants en psychomotricité) et d'éléments théoriques sur l'analyse qualitative avant d'imaginer en sous-groupes les modalités d'évaluation pour la compétence « apprendre à apprendre ». Enfin, les participants ont établi une liste de bonnes pratiques pour aborder sereinement cet exercice assez inhabituel.

Quel invisible ?

Reprenons l'atelier au début. On parle de « difficilement observable », « d'invisible » : de quoi s'agit-il ?

Il y a d'abord ce qui se joue dans l'intériorité des apprenants et des formateurs à un instant T : émotions, état physiologique, facteurs de motivation... nous restons vivants et changeants, et la salle de formation ne suspend pas ce que chacun porte en arrivant. Il faut donc composer avec ce qui est présent, là, pour chacun au moment où il/elle arrive, car cela affecte sa disponibilité à l'apprentissage.

Et puis il y a tout notre vécu construit : nos croyances et nos représentations, nos résistances, notre bagage social et culturel, nos compétences psychosociales, notre identité et le récit que l'on se fait de nous-mêmes et de nos capacités... Ces différents facteurs sont impliqués à chaque instant dans les microdécisions que l'on prend et dans la posture que l'on adopte. Chacun arrive avec son propre univers, et c'est lui qui détermine, en partie, si une expérience devient apprenante ou non.

Il y a aussi la dynamique relationnelle propre au groupe réuni à cet instant : la dynamique entre les pairs apprenants, et la dynamique entre le groupe et la formatrice. La résonance, cet état d'ouverture où les systèmes nerveux s'influencent, est-elle possible ? Y a-t-il un état de sécurité qui permet la remise en question du déjà là ?

Et enfin, il y a tout le contexte extérieur que l'on ne maîtrise pas. Qu'il s'agisse du contexte organisationnel (pourquoi m'a-t-on envoyé en formation ?), sociétal, voire géopolitique... autant d'éléments plus ou moins loin de nous qui peuvent s'immiscer dans notre psyché et modifier notre état de présence.

Une fois tout cela pris en compte, il faut aussi considérer ce que la formation produit comme effet et qui n'est pas si facilement mesurable : la compréhension, les changements de posture, l'évolution de l'apprenance... toutes ces transformations que l'on vise, que l'on perçoit souvent intuitivement en tant que formatrice, mais qui ne sont pas simples à objectiver.

Pourquoi évaluer tout cela ?

Pour les apprenants, l'intérêt de rendre explicite tous ces implicites relève de l'autonomisation. Apprendre à se connaître, à comprendre dans quels cas je peux apprendre et dans quels cas je suis empêché malgré ma bonne volonté, identifier ce qui m'appartient et ce qui appartient à la formatrice ou au groupe : tout cela concourt à un acte d'apprendre où je prends la mesure de ma propre responsabilité (et de ses limites). Aussi, prendre conscience des changements invisibles, de ce qui s'est transformé en moi, participe à la confiance en soi et à la montée en capacité d'agir !

Il s'agit donc de remettre véritablement l'apprenant au centre, en lui permettant de se réapproprier sa souveraineté et de devenir acteur de l'acte de formation sans attendre que tout soit pris en charge par le cadre de formation.

Pour les formatrices et formateurs, conscientiser l'invisible permet d'abord de l'accueillir et de s'y ajuster, c'est-à-dire de composer avec lui plutôt que de l'ignorer ou de le combattre. Cela installe aussi une forme d'humilité face à l'acte de formation. Nous ne contrôlons pas tout, et il n'y a pas lieu de se reprocher ce qui échappe à notre champ d'action. Enfin, cela permet de nourrir une vision quasi politique de la formation, où la responsabilité n'est pas seulement de dérouler un scénario, mais aussi d'accueillir chacun dans son entièreté. En somme, de faciliter un espace où l'on peut être pleinement humains ensemble.

Enfin, côté organisations, le ROI est évident bien que plus difficilement chiffrable : réduire les risques psychosociaux grâce à l'autonomisation des individus, objectiver le pouvoir de transformation de la formation pour fédérer les équipes autour des projets formation, et améliorer des expériences pédagogiques à partir de la mesure de leur impact profond.

Sans oublier un argument économique essentiel : pouvoir évaluer (et donc communiquer sur) ce que l'on vend dans notre signature pédagogique ! Par exemple : combien d'organismes de formation se vantent de développer la compétence « apprendre à apprendre » ? Et combien peuvent communiquer sur des effets réels, évalués et objectivés... ? Lorsque tout le monde prétend faire la même chose, seuls ceux qui le justifient vont pouvoir se démarquer.

Facteurs facilitants et freins

Mettre en place une démarche de recherche-action et attribuer des ressources à cette compréhension profonde de l'impact d'une formation demande une certaine maturité au niveau de l'organisation.

Il faut déjà un réel projet pédagogique, avec un référentiel commun et des intentions partagées par les parties prenantes. La gouvernance est clé ici.

Ensuite, il faut partager une culture : de l'invisible, de l'expérimentation, de l'acceptation des moyens de l'analyse qualitative. Il est nécessaire que tout le monde adhère au projet de recherche-action, et se fasse confiance pour y aller ensemble.

De nombreux freins risquent de faire obstacle : un écart entre le besoin et la demande, différentes visions de la formation, les réticences de certaines parties prenantes qui vont demander des preuves avant même de se lancer... et bien sûr, notre focus culturel sur la production et la performance qui laisse peu de place à ce qui n'est pas directement mesurable.

Et certains projets seront de facto plus faciles à mettre en place que d'autres (taille du groupe adaptée, expérience des formateurs, relation solide entre les parties prenantes, etc.).

Par où commencer ?

Une fois toutes ces dimensions éclaircies et partagées par le groupe, nous sommes donc passés à une phase d'expérimentation.

Nous avons travaillé sur le découpage de la compétence « apprendre à apprendre » extraite du référentiel éthique de l'école Intégrale :

- Comprendre les mécanismes du corps et du cerveau qui apprennent
- Planifier, superviser et évaluer ses apprentissages (métacognition)
- Savoir remettre en question ses croyances et celles d'autrui
- Naviguer l'incertitude et l'inconfort cognitif
- Développer son propre système d'apprentissage

En sous-groupes de 2 à 4 personnes, les participantes et participants ont choisi une sous-compétence pour imaginer comment opérationnaliser son évaluation.

Pour cela, il a fallu se poser plusieurs questions : qu'est-ce que cet objet à évaluer représente pour nous ? Y a-t-il des traces directes de cette compétence ou devons-nous chercher des preuves indirectes ? Allons-nous passer par une approche sensible, non verbale, pour enrichir l'évaluation ? Et à quelle fréquence/temporalité allons-nous faire l'évaluation ?

L'exercice s'est révélé exigeant, car il oblige à penser des dimensions de l'expérience que l'on aborde rarement et qui relève d'une pensée complexe à laquelle nous sommes

insuffisamment formés. «Ça me fait réfléchir à un niveau d'abstraction deux à trois fois au-dessus de mon habitude», a confié une participante.

Le groupe a donc conclu l'exercice par la liste de bonnes pratiques suivantes, pour se lancer dans cette démarche d'évaluation qualitative :

1. Commencer avec un seul objectif pédagogique, relativement simple à évaluer, mais avec un bon retour sur investissement, pour lancer la démarche sur une victoire rapide et démarrer en confiance.
2. Pour déterminer le dispositif d'évaluation, contextualiser l'objet à évaluer en partant de soi et d'un cas concret : pour le système d'apprentissage, comment cela se manifeste pour moi ? Quel est le mien ? Est-il le même dans toutes les situations d'apprentissage ? Comment a-t-il évolué avec le temps ?
3. Travailler en collectif sur le dispositif d'évaluation semble indispensable. D'une part parce que le collectif permet de faire émerger du général à partir des cas concrets, et d'autre part parce que l'intelligence collective est essentielle pour affronter la complexité !
4. Enfin, être conscient de l'effort cognitif (et physique !) que cela représente de conceptualiser un dispositif d'évaluation inhabituel.

Finalement, cet atelier a permis de réaffirmer que la formation est capable d'accompagner et de visibiliser des transformations profondes pourvu que l'on change nos habitudes pour intégrer des indicateurs moins conventionnels. Une nécessité en ces temps de bascule sociale ?



PEPCO
BY HUMANS MATTER

Révélez et développez le **potentiel cognitif** et **comportemental** de vos talents

Une évaluation scientifique, robuste et sans biais pour éclairer vos **décisions RH**.

L'évaluation n'est pas une fin en soi,
c'est le point de départ d'une prise de conscience de nos mécanismes cognitifs pour bâtir des cognitions et des organisations plus robustes.
Sandrine Bélier - Docteur en psychologie cognitive
Humans Matter

AU SERVICE DE VOS ENJEUX DE RECRUTEMENT



Identifier les vrais potentiels grâce à une mesure robuste et sans biais.



Construire des plans de développement individualisés basés sur des diagnostics fiables.



Aligner talents et postes pour un alignement optimal et durable.



Sécuriser vos recrutements en sélectionnant les profils en phase avec votre culture.



Anticiper les risques humains pour renforcer la robustesse organisationnelle.



Passez de la théorie à la pratique

Évaluez gratuitement votre **tolérance au risque** en 2 minutes.



ÉTHIQUE DE L'ÉVALUATION : DE LA MESURE À LA DÉ-MESURE

Walter Peretti

Enseignant et ingénieur

Tout est parti de mon expérience d'enseignement en métrologie, et a surgi pour moi comme une fulgurance.

Dans l'élaboration de tout dispositif technique destiné à mesurer une grandeur physique (dans mon cas particulier, il s'agissait bien souvent de grandeurs électriques), il est fondamental d'arriver à construire un instrument capable de fournir une mesure juste.

Une mesure est considérée comme **juste** lorsqu'elle **correspond à la valeur réelle que l'on cherche à déterminer**.

Lorsqu'une mesure n'est pas juste, elle est **biaisée**, et il devient alors nécessaire de connaître la valeur de ce biais pour pouvoir en tenir compte dans le résultat final (processus de correction de biais).

Or, l'une des difficultés majeures dans la mesure physique réside dans le fait qu'un dispositif technique peut lui-même influencer la grandeur qu'il est censé mesurer, comme cela est particulièrement vrai lors de la mesure d'une grandeur électrique. Il faut donc étudier et minimiser cette influence du dispositif lui-même afin d'augmenter la justesse de la mesure.

Ma fulgurance tient en une phrase : si l'évaluation pédagogique est bien une mesure, alors comment un dispositif d'évaluation vient-il influencer la grandeur qu'il prétend mesurer ?

En d'autres termes, est-il possible d'obtenir une évaluation qui fasse preuve de justesse (c.-à-d. produit une mesure juste) ? Et ce, dans un souci de justice, ici synonyme d'équité ?

Si le dispositif exerce bien une influence sur ce qu'il mesure, comment atténuer cette influence ? Et enfin, si la mesure est juste, quel sens éthique peut-on attribuer à cette mesure ? L'éthique se borne-t-elle à la justesse de la mesure, à la justice dans l'évaluation, ou se situe-t-elle ailleurs, au-delà de la mesure elle-même ?

Méthodologie des ateliers

Ces questions ont structuré un atelier en deux temps, que j'ai animé sur deux jours avec deux groupes distincts. Le second groupe est parti des résultats intermédiaires du premier pour pousser plus loin l'analyse, et nous avons clos l'atelier en comparant ce que chaque groupe avait produit, dans l'espoir d'en tirer une lecture comparative féconde.

Le premier jour, j'ai ouvert avec le premier groupe par une anamnèse individuelle : chacun a fait remonter une situation vécue où le dispositif d'évaluation avait visiblement pesé sur l'évaluation elle-même. Les participants ont partagé ces expériences concrètes, ancrées dans leur histoire, puis, en sous-groupes, en ont extrait les éléments qui avaient activement influencé la mesure.

Ils ont ensuite confronté ces éléments d'influence avant de les regrouper et de les organiser en une synthèse collective. La discussion qui a suivi a éclairé les mécanismes en jeu, et le groupe a formulé ses premières propositions de remédiation pour en limiter le poids.

Entre les deux journées, j'ai catégorisé rigoureusement les éléments recueillis, afin de préparer le travail du second groupe.

Le deuxième jour, j'ai présenté ces catégories au nouveau groupe. Chaque sous-groupe en a pris une en charge, l'a discutée, creusée et enrichie, précisant ainsi les constats initiaux. La mise en commun a consolidé les résultats, et le groupe a proposé à son tour de nouvelles remédiations pour atténuer l'influence du dispositif.

J'ai enfin comparé les solutions des deux journées. Contrairement à ce que j'attendais, l'écart s'est révélé négligeable : les deux groupes avaient convergé vers les mêmes remédiations.

Résultats

À l'issue du premier jour, les éléments d'influence se sont répartis en **deux grandes catégories d'éléments d'influence intrinsèques**. La première catégorie concerne ceux liés au dispositif d'évaluation lui-même, tandis que la seconde regroupe ceux liés au **candidat à l'évaluation**.

À noter que l'exercice a conduit à des éléments d'influence négatifs, donc vécu comme altérant défavorablement les résultats.

Les éléments d'influence intrinsèques du dispositif d'évaluation qui ont été listés sont nombreux. En voici les points les plus saillants.

D'abord la subjectivité du dispositif. Elle est incarnée par l'évaluateur, dont la posture, les biais personnels, la légitimité, la crédibilité et l'expertise sont perçus comme jouant un rôle déterminant dans la qualité de l'évaluation.

Vient ensuite toute une catégorie de manques. Le manque de feedback constitue un élément d'influence significatif, privant le candidat d'informations essentielles sur sa performance. Sans feedback l'évaluation n'est plus une opportunité d'amélioration, mais devient une simple sanction, et cette perception de l'évaluation comme simple sanction est un élément clé d'influence sur le candidat. Le manque de sens dans l'évaluation peut également biaiser les résultats au même titre que le manque de cohérence de l'évaluation par rapport au plan de formation global. Ces deux derniers manques accentuent la perception d'une évaluation comme simple point de contrôle, autonome des objectifs pédagogiques et donc à caractère de sanction et non de formation.

Après les manques arrive un ensemble de points reliés globalement au cadre, au contexte, à l'ambiance et aux modalités de passation. Autant de facteurs qui peuvent être déstabilisants ou anxiogènes et donc influencer négativement la mesure.

Dans cette catégorie, les difficultés propres aux évaluations digitales ont été soulignées. Cela peut être lié aux problèmes techniques à l'instant de l'évaluation, à la nécessité d'avoir le bon équipement, les bons débits de données, etc. Cela peut également être lié à l'acceptation par les candidats des nouvelles technologies comme dans le cas des corrections automatisées par Intelligence artificielle.

Enfin, l'absence de transparence et de communication sur le dispositif d'évaluation empêche le candidat de comprendre ce qui est attendu de lui et comment il sera évalué. Ce point a été à maintes reprises souligné comme particulièrement pénalisant.

Les **éléments d'influence intrinsèques du candidat à l'évaluation** sont tout aussi importants même s'ils sont apparus moins nombreux que les précédents.

Un certain nombre de ces éléments sont d'ordre psychocognitif. À commencer par les biais cognitifs, notamment le biais de désirabilité qui pousse à répondre ce que l'on pense être attendu, mais également l'estime de soi du candidat, ou tout simplement la peur de la note. Cette peur est amplifiée si tout repose sur une seule évaluation à un instant donné, et elle est d'autant plus forte que la répercussion du résultat sera systémique (regard des autres, de la famille, des proches, des collègues et bien sûr regard du candidat lui-même).

L'état du candidat au moment de l'évaluation, qu'il s'agisse de sa santé, de sa fatigue ou d'un contexte sociofamilial bousculé, influence évidemment directement les résultats.

Enfin, la perception de l'évaluation est également un facteur important. Lorsque l'évaluation est perçue comme une sanction plutôt que comme un outil d'amélioration, lorsqu'elle est comparative, que ce soit par rapport aux autres ou à la moyenne, cela crée autant de biais.

Tous ces éléments poussent à l'élaboration de stratégies de la part du candidat et participe à la prolifération de sentiments d'injustice dans les évaluations collectives.

Recommandations

Pour **minimiser l'impact de ces éléments d'influence**, plusieurs pistes sont proposées.

Certaines portent sur les équipes qui vont mener les évaluations. Des ateliers réflexifs sur le sens de l'évaluation et sur la posture de l'évaluateur permettraient de faire émerger un socle commun d'évaluation qui pourrait être nourri par l'existence d'une boîte à outils commune aux équipes. Cette approche collective vise à harmoniser les pratiques et à réduire les variations dues à la subjectivité individuelle des évaluateurs.

D'autres pistes s'articulent plus spécifiquement sur le dispositif lui-même. Si la note discriminante obtenue par une évaluation ponctuelle et perçue comme une sanction est clairement un élément d'influence majeur, il faut pouvoir lui substituer un processus d'évaluation continu portant sur les compétences réellement acquises. Cette idée implique de réfléchir correctement à comment évaluer en situation authentique d'apprentissage.

Si le portfolio a été présenté comme un moyen parfaitement adapté pour atteindre ces objectifs relatifs aux compétences, l'idée d'évaluations multimodales, incluant oral, écrit, travail en groupe et travail individuel, a été avancée comme une autre façon de réduire les éléments d'influence intrinsèques du dispositif et de favoriser une mesure juste en mettant le candidat dans des contextes d'évaluation variés.

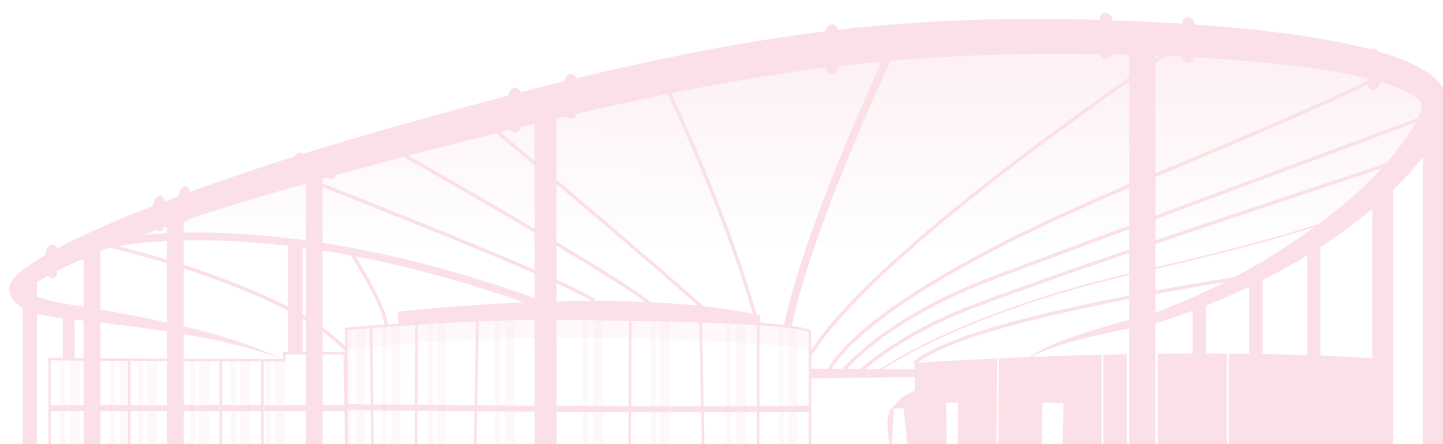
Dans le même ordre d'idées, la recherche de contexte d'évaluation qui favorise la mobilisation des compétences de façon positive, comme dans la mesure de compétence par le jeu, permettrait de dissocier la mesure de l'évaluation, l'évaluation étant perçue encore trop souvent comme un simple examen ou un contrôle. Assurer des feedbacks constructifs au sortir des évaluations, comme faisant partie à part entière du dispositif, permet également de sortir de la perception de l'évaluation comme sanction.

Pour finir, il semblerait que beaucoup de points se résument à une idée forte, sortir de l'évaluation sanction, et faire émerger le sentiment d'une évaluation avant tout utile et pensée pour l'apprenant.

Il est sorti à la toute fin de ces deux jours d'atelier une formule qui a été unanimement adoptée : **évaluer c'est communiquer**.

La communication sur **tous les aspects** de l'évaluation apparaît comme le premier levier immédiatement activable pour réduire les biais de mesure de n'importe quel dispositif d'évaluation. Cette communication transparente permet au candidat de comprendre ce qui est attendu, comment il sera évalué et pourquoi cette évaluation est importante dans son parcours.

Cette approche de l'évaluation comme acte de communication invite à repenser fondamentalement la relation entre évaluateur et évalué. Elle suggère que la justesse de la mesure dépend autant de la qualité de la communication que de la rigueur technique du dispositif. Lorsque l'on vient des sciences dures, cette perspective peut sembler éloignée des méthodes quantitatives habituelles, mais elle rejoint en réalité les préoccupations fondamentales de toute mesure scientifique : la nécessité de contrôler les variables, de comprendre les biais et de garantir la validité des résultats.



Digital learning sur mesure.



Ingénierie de formation
& pédagogique Ph.D.

ED TECH



Ingénierie multimédia
Ph.D. Student.



CAPSULE
E-LEARNING

ACCOMPAGNEMENT
& CONSEIL

RÉALITÉ VIRTUELLE

ACCESSIBILITÉ
NUMÉRIQUE



PRENDRE CONSCIENCE DU VÉCU PSYCHO- AFFECTIF DE L'ÉVALUATION

Yannig Raffenel

Enseignant, conférencier
et organisateur d'évènements

Quelle mouche m'a donc piqué à vouloir proposer cette thématique : prendre conscience du vécu psychoaffectif de l'évaluation ? Trente-cinq années à explorer l'usage du meilleur de la technologie dans les dispositifs de formation, la présidence d'EdTech France pour contribuer à consolider la filière, et là, je tourne le dos à la tech.

Nous avons souvent l'habitude, dans les organisations où nous travaillons, que les enjeux tech prennent le dessus sur toutes les questions humaines. Et ce, d'autant plus à une ère où tous les regards convergent sur l'impact de l'IA. Pourtant, le psychomotricien et le directeur d'acteurs qui sommeillent en moi, mes formations initiales, m'ont poussé à prendre le contrepied en proposant une approche orthogonale. Plus la technologie prend de la place dans nos vies, plus les dimensions sensibles, relationnelles et émotionnelles qui caractérisent l'Humain deviennent essentielles, irremplaçables et uniques.

Alors parler d'évaluation en commençant par se reconnecter aux expériences que nous avons tous eues durant notre parcours scolaire, universitaire et professionnel était une évidence. Et parce que la promesse des TACO Days était de faire prendre du recul et de faire vivre des expériences, la matière première de mon atelier était toute trouvée : les émotions, les souvenirs et le corps des participants.

Une méthodologie congruente avec les objectifs

Pour entrer dans cette matière brute, l'atelier a été pensé en deux temps.

L'atelier du jour 1 explorait le vécu psychoaffectif des individus, en reconnectant chacun à des expériences passées afin de révéler à leur conscience les traces laissées au fil de leur histoire dans des situations d'évaluation. Il s'agissait aussi d'identifier ces émotions, les biais qu'elles génèrent et les mécanismes subjectifs associés à l'évaluation. Les activités collectives devaient produire des éléments sensibles et des cartes-héritages, matériaux exploités par le groupe du jour 2. Ces cartes, rédigées par les participants, présentent une situation d'évaluation, des émotions positives ou négatives et les biais générés, puis posent une question explicite : comment se prémunir de ces émotions ou les utiliser dans les dispositifs à concevoir ?

Les participants du deuxième jour ont ensuite imaginé en groupe, puis dessiné, ces dispositifs, en y intégrant des actions concrètes et des modalités pédagogiques qui prennent en compte ces émotions et ces biais.

J'ai souhaité nourrir le travail des groupes en m'appuyant sur Antonio Damasio et Olivier Houdé, qui m'ont inspiré dans la préparation de l'atelier. Damasio montre que les émotions donnent de la valeur, du sens et de l'engagement. Houdé montre que le cerveau apprend lorsqu'il parvient à inhiber certains automatismes. Ensemble, ils établissent que l'apprentissage dépend à la fois de facteurs émotionnels, relationnels et cognitifs.

Les émotions influencent directement les performances

Pour Damasio, les émotions jouent un rôle central dans les processus cognitifs : une évaluation n'est jamais vécue de manière neutre par le cerveau. Le stress excessif réduit les capacités de mémorisation et de raisonnement, la peur de l'échec mobilise des ressources mentales au détriment de l'apprentissage, et le sentiment d'humiliation ou de jugement peut durablement bloquer l'engagement. À l'inverse, un climat sécurisant favorise la prise de risque cognitive. La conséquence est nette : certaines évaluations mesurent parfois davantage la capacité à gérer le stress que la compétence réelle de la personne.

Selon Houdé, le cerveau doit inhiber certains automatismes pour accéder à une pensée plus élaborée. Sous pression, il revient plus facilement à des réponses automatiques, le stress émotionnel réduit les capacités du cortex préfrontal, et les évaluations rapides ou très normatives favorisent l'automatisme plutôt que la réflexion. On risque alors de sous-estimer des personnes pourtant compétentes, mais plus lentes, plus prudentes ou plus sensibles émotionnellement.

Des résultats convergents et très éclairants

Que nous apprennent nos expériences vécues à l'enfance ?

Un exercice lors du premier atelier consistait à écrire tous les mots associés à l'évaluation, positifs comme négatifs. Plus de quatre-vingts mots ont été proposés, signe du volume de notions, conscientes et souvent inconscientes, liées à cette notion. Lorsqu'il s'est agi de se positionner soi-même sur deux axes, positif ou négatif, enfance ou âge adulte, la très grande majorité du groupe s'est placée sur « maintenant » et « très positif ».

Pourtant, pour se présenter, chacun avait préalablement partagé des souvenirs durs, voire douloureux, liés à l'enfance face à des situations d'évaluation. Que pouvons-nous en conclure ? Qu'il existe un déni collectif des blessures vécues dans nos histoires de vie, principalement liées à l'enfance et à l'éducation. Devenu adulte, le professionnel de la formation tend à penser davantage à la reconnaissance, à la valorisation et à la fierté liées à sa propre réussite, qu'à se souvenir des affres vécues par les apprenants pour qui il construit aujourd'hui les dispositifs.

Comment concevoir un dispositif qui donne confiance et envie aux évalués, sans générer la peur d'être submergé ou jugé ?

Le deuxième jour, deux dispositifs ont été conçus et présentés par les groupes pour tenter de répondre à cette question.

Groupe 1 – la métaphore de la montagne

Le premier groupe a choisi de représenter un portfolio sous la forme d'une ascension. Le choix de l'image est porteur de sens : les mains qui entourent la montagne figurent l'apprenant pris en charge collectivement, et toute la cordée démarre ensemble depuis un camp de base, conçu comme un bloc d'accompagnement pédagogique qui permet d'adhérer à la démarche avant d'en comprendre les attendus. Le chemin est rythmé par des jalons d'évaluation et parsemé de camps d'entraînement accessibles selon les besoins, avec plusieurs trajets possibles pour rejoindre chaque jalon, tandis que l'entraide et l'apprentissage par les pairs accompagnent tout le parcours.

Le point déterminant de leur dispositif tient à l'évaluation elle-même : à chaque jalon, trois évaluateurs interviennent, à la fois pour réduire les biais de correction et pour tenir compte de l'interdisciplinarité du mode projet. L'évaluation devient ainsi une matrice à plusieurs dimensions plutôt qu'une note unique. Le groupe a tenu à montrer que ce portfolio, avec ses trois examens et ses neuf compétences, reste exportable vers une sortie tableur pour s'intégrer aux référentiels classiques, et que les traces produites pendant les camps d'entraînement nourrissent à leur tour le dispositif. Leurs choix ont été guidés par quatre intentions : la prise en charge collective dès le départ, la pluralité des trajets, le croisement des regards et une traçabilité réutilisable.

Groupe 2 – le scénario branché pour les contenus contraignants

Le second groupe est parti d'un cas volontairement ingrat, les formations réglementaires de type RGPD, souvent subies et expédiées en mode case à cocher, pour traiter une vraie difficulté : créer de l'adhésion sur des contenus à faible appétence. Sa réponse repose sur trois leviers qui ont structuré l'ensemble du dispositif : donner du sens en expliquant pourquoi la formation existe et ce qu'elle engage pour l'entreprise comme pour soi, contextualiser en parlant du quotidien de travail de l'apprenant pour qu'il ou elle se sente concerné, et personnaliser pour sortir du tronc commun universel.

Ces principes prennent forme dans un scénario branché. L'apprenant se reconnaît dans une situation initiale, choisit une voie, expérimente et se trompe parfois. L'erreur n'est jamais sanctionnée : elle est reprise par un personnage qui demande comment on s'y prendrait pour réessayer. L'apprenant repart, valide une nouvelle notion et poursuit son histoire, validant sans le savoir les acquis du parcours à travers ses choix successifs. Trois partis pris ont guidé le groupe : l'erreur comme matière première de l'apprentissage, le contenu réglementaire transformé en récit, et la validation implicite par les choix plutôt que par le quiz final.

Le tour de table : autant de volontés d'expérimenter

La clôture a fait remonter, en quelques mots de chacun, des prises de conscience et des intentions d'actions concrètes. Plusieurs participants veulent d'abord travailler le climat : favoriser les retours positifs et installer un cadre de mise en confiance, prendre en compte l'impact émotionnel et relationnel sur la performance et sur soi, et placer la personne évaluée dans de bonnes conditions qu'elle s'entraîne ou qu'elle soit évaluée. D'autres misent sur la réflexivité, en poussant au maximum l'analyse et en s'appuyant sur les témoignages.

Une autre prise de conscience traverse le groupe : l'évaluation ne peut plus être une photographie instantanée, déjà obsolète l'heure suivante à l'époque de l'obsolescence rapide des compétences. Plusieurs veulent donc la penser comme un flux permanent. Cette idée rejoint la volonté d'intégrer l'impact de l'IA en passant de l'évaluation du seul produit final, qui perd sa valeur, à l'évaluation des trois P : le Produit livré, le Processus suivi et la Personne, c'est-à-dire ce que l'expérience a produit chez l'apprenant. Cette triple lecture vaut autant pour les enseignants que pour les apprenants.

Le portfolio s'impose enfin comme outil central de progression. Une participante veut le mettre en avant et embarquer ses étudiants dans le changement de posture, sans attendre qu'ils changent seuls et sans accompagnement, en réutilisant l'activité de positionnement vécue ici. Une autre intention vise la conception avec les équipes pédagogiques et les soignants autour de la posture, sujet brûlant face aux scandales actuels, et l'évaluation des compétences invisibles. Un dernier enfin, veut faire avancer le portfolio chez ses clients en levant le vrai blocage, l'adéquation entre situation de travail et référentiel de compétences, quitte à automatiser cette mise en lien pour libérer l'énergie sur l'essentiel : le travail à chaud sur les trois P, l'intention, le chemin parcouru et les apprentissages sur soi et sur l'équipe. Le rôle du dispositif est bien de créer les liens et le sens, pas de laisser l'apprenant seul face à un référentiel brut.

Pouvons-nous remplacer le mot «évaluation» ?

Le forum ouvert est venu apporter sa pierre à la déconstruction des formatages de pensée induits par le mot «évaluation». Le renommer permettrait de ne plus mobiliser toutes les représentations liées au vécu intime des apprenants. Mais au-delà du mot, ce qui compte, ce sont les finalités des usages faits des données générées par les outils de mesure, et les modalités, c'est-à-dire la forme, l'ambiance et la sensibilité informelle des conditions dans lesquelles les apprenants les utilisent.

Un constat rassemble tout le monde : une évaluation reste une photographie à un instant donné, valide à ce seul moment. Or se former est un voyage, tout au long de la vie, et les

données sont appelées à évoluer en permanence, qu'elles soient acquises ou périmées. Deux pistes ont émergé : recourir à une métaphore qui illustre le chemin, les repères et les jalons, ou inventer un mot qui n'existe pas, pour susciter la question « qu'est-ce que cela veut dire ? » et offrir l'occasion d'expliquer librement à quoi cela sert, pour quoi faire et qui cela concerne.

Recommandations pratiques

De ces deux journées se dégage un ensemble de pistes très concrètes, autant de points d'appui pour qui voudrait faire évoluer ses pratiques.

Construire des dispositifs qui prennent en compte l'affect

Concrètement, cela revient à intégrer dans les parcours des espaces de régulation émotionnelle, et pas seulement des contenus cognitifs, et à former les formateurs et les évaluateurs à reconnaître leurs propres biais émotionnels. Les feedbacks gagnent à prendre en compte la dimension affective autant qu'informationnelle, dans un environnement « safe to fail » où l'erreur devient une opportunité d'apprentissage, dans une logique de growth mindset. Il s'agit enfin de mesurer non seulement les résultats cognitifs, mais aussi les émotions ressenties pendant l'apprentissage et l'évaluation.

Repenser la finalité de l'évaluation

Le déplacement essentiel consiste à passer d'une logique de seul contrôle à une logique de progression, en faisant de l'évaluation un outil d'apprentissage plutôt qu'un instrument de sélection, et en valorisant les démarches de réflexion, d'analyse et de coopération autant que les résultats.

Réduire l'insécurité émotionnelle

En pratique, on clarifie les attentes et les critères, on reste transparent sur les finalités, on donne le droit à l'erreur et à l'essai, et on évite impérativement toute forme d'humiliation publique. Préparer les apprenants aux modalités d'évaluation et installer un climat de confiance sont les conditions de base d'un dispositif qui rassure plutôt qu'il n'inhibe.

Diversifier les modalités

La diversité des formats protège elle aussi de l'insécurité : évaluations orales et écrites, mises en situation et études de cas, travaux collaboratifs, portfolios et productions réflexives, auto-évaluation et co-évaluation. Le tout gagne à s'inscrire dans un cadre clair et rassurant, appuyé sur des exemples concrets.

Aménager les pratiques professionnelles

Au quotidien, plusieurs gestes font la différence : prévoir des temps d'entraînement et des durées suffisantes, limiter la surcharge cognitive et les distractions inutiles, et privilégier des consignes simples et progressives. Observer les démarches autant que les résultats, donner des retours constructifs, valoriser les progrès et transformer l'erreur en ressource permettent de soutenir l'apprentissage. Encourager la métacognition, c'est-à-dire aider chacun à comprendre comment il ou elle apprend, vient parachever cette approche.

Merci à toutes celles et ceux qui ont accepté de jouer le jeu, d'ouvrir leurs souvenirs et de penser autrement l'évaluation. La suite nous appartient.



CONCLUSION : D'UN RITUEL DE CLÔTURE À UNE CULTURE DE L'ÉVALUATION

Nous étions partis d'une intuition : que l'évaluation n'est pas un problème technique à résoudre, mais le révélateur de la manière dont la formation pense, ou évite de penser, son propre impact. Trois jours de travail collectif ne l'ont pas démentie. Ils l'ont précisée. Derrière la diversité des ateliers, des disciplines et des trajectoires réunies, les mêmes lignes de force ont fini par se rejoindre, et c'est leur convergence qui fait la matière de ce livre blanc bien plus que chaque atelier pris isolément.

La première de ces convergences tient en un déplacement que tous les facilitateurs ont formulé à leur manière : passer d'une évaluation qui sanctionne à une évaluation qui fait apprendre. Macarena l'a posé en amont en rappelant qu'un même dispositif ne peut servir à la fois la preuve, l'amélioration et le pilotage sans clarifier ce qu'il cherche à observer. Olivier l'a décliné dans l'ingénierie pédagogique, Walter dans l'éthique de la mesure, Yannig dans le vécu de l'évalué. Quand des intervenants venus de la métrologie, des sciences psychosociales et de l'edtech aboutissent à la même conclusion par des chemins aussi éloignés, ce n'est plus une opinion : c'est un constat partagé par le métier.

La deuxième convergence porte sur ce que l'on évalue. Les ateliers ont régulièrement écarté les formats reposant sur un produit final écrit, fragilisés par l'intelligence artificielle, au profit du geste, de la pratique et de la mise en situation. Mais ce déplacement reste exigeant : il suppose des évaluateurs légitimes et outillés, des grilles d'observation explicites, parfois une certification interne. Le portfolio, présenté par Monika comme l'articulation d'une trace, d'une réflexivité et d'une preuve, est l'outil vers lequel presque tous les groupes ont convergé, jusqu'à structurer les dispositifs imaginés le dernier jour. Il offre une réponse concrète à la question qui traversait le marché aux problématiques : comment rendre tangible un apprentissage qui ne se laisse pas réduire à une note.

La troisième convergence est plus inattendue. Plusieurs ateliers ont fait remonter ce que la mesure laisse habituellement hors champ : les émotions, le climat relationnel, le vécu psychoaffectif, tout ce que Laurie nomme l'invisible et que Walter relie à l'influence du dispositif sur ce qu'il prétend mesurer. Loin d'être une digression sensible, cette attention recoupe une préoccupation très opérationnelle. Une évaluation qui mesure surtout la capacité à gérer le stress ne mesure pas la compétence, et une organisation incapable d'objectiver ce qu'elle transforme chez ses apprenants ne peut ni le valoriser ni le vendre.

Ces convergences invitent à relier deux grilles que la retraite a produites sans toujours les rapprocher. D'un côté, les trois fonctions de l'évaluation : apprendre, concevoir, piloter. De l'autre, les trois objets que Yannig propose d'observer : le produit livré, le processus suivi et la personne que l'expérience a transformée. Les deux se répondent. Évaluer pour apprendre, c'est s'intéresser au processus et à la personne autant qu'au produit. Évaluer pour concevoir, c'est cartographier le parcours pour y placer l'observation au bon moment. Évaluer pour piloter, c'est remonter à la problématique de départ avant de mesurer quoi que ce soit, comme y invite la démarche d'action mapping reprise par Olivia. Une même idée circule d'un bout à l'autre : l'évaluation n'est utile que pensée comme un flux continu, jamais comme une photographie valable à un seul instant.

Il serait malhonnête de refermer ce document sur une harmonie complète. Trois tensions restent ouvertes. Celle de la gouvernance d'abord, car aucune des modalités décrites ne tient si les commanditaires, les financeurs et la hiérarchie ne s'accordent pas sur ce qui doit être évalué et pour quoi faire. Celle de la charge ensuite, puisque chaque pratique recommandée demande du temps et de l'outillage à des équipes déjà sous pression.

Celle du mot enfin, le terme même d'évaluation portant un héritage de contrôle que plusieurs participants ont souhaité renommer sans trancher sur ce qui le remplacerait. Ces tensions ne sont pas des échecs. Elles dessinent le programme de futurs travaux à adresser.

Reste l'essentiel, que résume une formule adoptée à l'unanimité au dernier atelier : évaluer, c'est communiquer. Clarifier ce que l'on attend, expliciter comment on mesure, rendre lisible pourquoi cela compte dans un parcours. C'est là que se rejoignent la justesse technique de la mesure et la justice envers l'évalué. Si ce livre blanc a une thèse, c'est bien celle-ci : l'évaluation cesse d'être un rituel de clôture le jour où elle devient une conversation, entre ceux qui conçoivent, ceux qui pilotent et ceux qui apprennent.

La suite, comme l'écrivait l'un des facilitateurs, nous appartient. Elle appartient aussi à celles et ceux qui voudront, à leur tour, ouvrir cet espace dans leur propre organisation...





Et si vous organisiez vos **TACO Days** ?

La retraite pédagogique a été menée
sous la licence des TACO Days.

Un TACO Days, c'est quoi? C'est le meilleur moyen de mettre en mouvement des acteurs sur un objet commun. C'est d'ailleurs dans le titre : Think and Act Collectively!

Toute organisation peut obtenir une licence TACO Days en respectant un certain nombre de contraintes pédagogiques qui en assurent la qualité. Le livre blanc que vous lisez actuellement en est un exemple, car tout TACO Days a l'obligation de produire un commun collectif diffusé sous licence Creative Commons.

Ce que vous y mettez (thématique, intervenants, lieu, public) vous appartient entièrement.

Deux voies s'offrent à vous



En autonomie

Vous disposez du cadre,
des principes et des exigences.
La licence se demande directement
auprès de Traindy; une fois accordée,
vous organisez votre évènement
avec vos propres équipes.



Avec Traindy

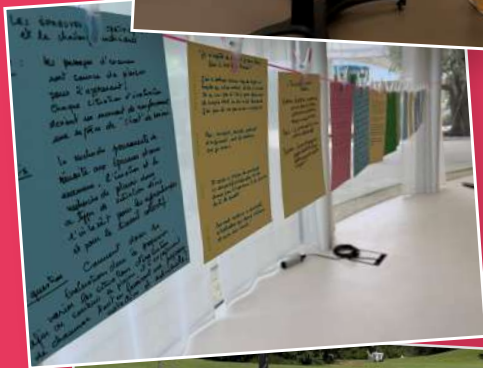
Le studio peut vous accompagner sur
tout ou partie du projet : conception
pédagogique, sélection des intervenants,
facilitation, production du commun final.
Un accompagnement calibré à votre
ambition et à votre contexte.

Pour toute information
www.traindy.io

LES TACO DAYS 2026

EN IMAGES

Échanger, partager, évoluer





**Vous souhaitez rejoindre
la prochaine retraite pédagogique ?
Vous souhaitez être tenu au courant
de nos autres innovations ?**

Rejoignez la communauté de Traindy !
www.traindy.io

