

La compétence à l'épreuve de l'IA : penser l'expérience cognitive en formation à partir des métiers de la création

DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.18702632>

Version 1.0 – Déposé sur Zenodo le 19 février 2026

Licence : Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Auteure :

Jacqueline Bergeron est docteure en sciences de l'éducation. Sa réflexion s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et porte sur la modélisation de la compétence, l'ingénierie pédagogique et l'analyse des transformations des pratiques professionnelles dans des contextes médiatisés par l'intelligence artificielle.

Résumé : L'intégration croissante des systèmes d'intelligence artificielle générative dans les métiers de la création transforme les conditions d'exercice de l'activité professionnelle sans pour autant redéfinir la compétence elle-même. Cet article propose d'analyser cette évolution à partir d'une approche socioconstructiviste centrée sur la modélisation de la compétence comme organisation dynamique de ressources mobilisées en situation. En s'appuyant sur un modèle circulaire des « ingrédients » de la compétence, il montre que l'interaction avec des systèmes d'IA générant des variantes multiples rend particulièrement visible la dimension interprétative et décisionnelle de l'agir professionnel.

La confrontation à une pluralité de propositions impose l'explicitation des critères, la comparaison raisonnée des options et la justification des arbitrages. Ce processus engage une transformation progressive des schèmes d'interprétation que l'auteure désigne comme « expérience cognitive ». Celle-ci se construit dans des dispositifs pédagogiques fondés sur l'analyse comparative, la discussion argumentée et l'étayage culturel. L'article examine les implications de cette reconfiguration pour l'ingénierie pédagogique et l'évaluation des compétences, en soulignant l'importance d'une ingénierie des preuves attentive au processus décisionnel. Il ouvre ainsi une réflexion sur la reconnaissance des acquis et les micro-certifications dans des environnements professionnels où le jugement humain s'exerce en interaction constante avec des systèmes d'IA.

Abstract: The growing integration of generative artificial intelligence systems into creative professions is transforming the conditions under which these professions are practised, without however redefining the skills themselves. This article analyses this development using a socioconstructivist approach focused on modelling skills as a dynamic organisation of resources mobilised in specific situations. Using a circular model of the "ingredients" of competence, it shows that interaction with AI systems that generate multiple variants makes the interpretative and decision-making dimension of professional action particularly visible. Confronted with a plurality of proposals, criteria must be made explicit, options must be compared in a reasoned manner, and trade-offs must be justified. This process involves a gradual transformation of interpretation patterns, which the author refers to as "cognitive experience." This is constructed in educational systems based on comparative analysis, reasoned discussion, and cultural scaffolding. The article examines the implications of this reconfiguration for pedagogical engineering and skills assessment, emphasising the importance of evidence engineering that is attentive to the decision-making process. It thus opens up a reflection on the recognition of prior learning and micro-certifications in professional environments where human judgement is exercised in constant interaction with AI systems.

Mots clés : Compétence-Intelligence artificielle-Expérience cognitive-Jugement professionnel-Ingénierie pédagogique-Reconnaissance des acquis non formels/informels-Micro-certifications-Open Badges-Formation des adultes-Création médiatisée par l'IA

Competence-Artificial intelligence-Cognitive experience-Professional judgement-Educational engineering-Recognition of non-formal/informal learning-Micro-certifications-Open Badges-Adult education-AI-mediated creation

Les métiers de la création connaissent une reconfiguration rapide sous l'effet des systèmes d'intelligence artificielle capables de générer des images, des propositions de récits, des variations esthétiques ou des éléments de prévisualisation. Cette évolution ne relève pas seulement d'une mutation des moyens de production : elle modifie les conditions d'apprentissage, d'interprétation et de décision propres à l'activité créative. Elle invite à réexaminer l'approche par compétences en formation, non pour en modifier la définition, mais pour analyser comment l'introduction de l'IA transforme concrètement les conditions de mobilisation des ressources, les critères de jugement et les processus de décision impliqués dans l'activité créative

La création médiatisée par l'IA modifie les cadres d'interprétation et d'action de l'apprenant. Nous appelons « expérience cognitive » cette dynamique de transformation : un processus par lequel se reconfigurent les schémas¹ d'interprétation, les repères culturels et les modes d'action créative.

Cette expérience se construit sur un parcours de formation et se déploie dans l'interaction avec des pairs, avec un formateur, et avec les productions et propositions générées par les systèmes d'IA. La pensée de David Defendi² est mobilisée comme cadre pour penser l'IA non comme simple fonctionnalité, mais comme espace de créativité médiatisé, où se joue une co-élaboration du sens et des formes.

Une approche systémique de la compétence, le modèle circulaire des ingrédients

La polysémie persistante du concept de compétence rend difficile toute définition stabilisée. L'enjeu n'est pas d'en fixer une nouvelle, mais d'en comprendre la structure opératoire telle qu'elle se manifeste dans l'action. Une compétence se reconnaît à la capacité d'un sujet à organiser des actions efficaces face à une famille de situations, en mobilisant des ressources de manière pertinente et ajustée au contexte.

Elle ne se réduit ni à un savoir, ni à une procédure, ni à un « savoir-faire » isolé. Elle engage une organisation dynamique de ressources hétérogènes dont la cohérence se construit en situation.

Dans des travaux antérieurs, nous avons proposé d'en représenter les principaux ingrédients sous forme de cartographie circulaire. Cette représentation ne constitue pas un schéma descriptif supplémentaire ; elle permet d'identifier des repères analytiques nécessaires à l'étude de la compétence en acte.

Six grandes catégories de ressources y sont distinguées :

- ✓ les savoirs théoriques (comprendre, interpréter, conceptualiser)
- ✓ les savoirs cognitifs (traiter l'information, raisonner, établir des liens)
- ✓ les savoirs procéduraux (savoir comment procéder)
- ✓ les savoir-faire procéduraux (savoir agir concrètement face à la situation)
- ✓ les savoirs expérientiels (agir issu de l'expérience)
- ✓ les savoirs sociaux (se conduire de manière adaptée dans un environnement donné).

Ces dimensions ne constituent pas une liste additive. Elles prennent sens à travers la manière singulière dont le sujet les articule et les mobilise dans l'action. Ce qui fait compétence n'est pas la présence de ces ingrédients, mais leur organisation dynamique face à une situation donnée.

¹ Nous entendons par schème une organisation relativement stable de l'activité qui oriente la perception, l'interprétation et l'action dans une famille de situations. Un schème ne se réduit pas à une règle explicite : il constitue une structure opératoire incorporée, issue de l'expérience, qui guide l'agir sans être nécessairement consciente.

² *David Defendi* est un écrivain, scénariste et réalisateur français. Il a notamment lancé en 2019 le logiciel **Genario**, qui met l'intelligence artificielle au service des écrivains et des scénaristes.

La forme circulaire traduit cette idée : aucun ingrédient ne peut être considéré comme premier ou secondaire de manière absolue. Selon les situations, certaines dimensions deviennent dominantes, d'autres se réorganisent, se renforcent ou se transforment. Toute évolution dans l'une d'elles affecte l'équilibre de l'ensemble.

La compétence apparaît ainsi comme une architecture mouvante et non comme un assemblage figé. Elle se construit dans l'activité, au contact des situations rencontrées, et se reconfigure au fil des expériences.

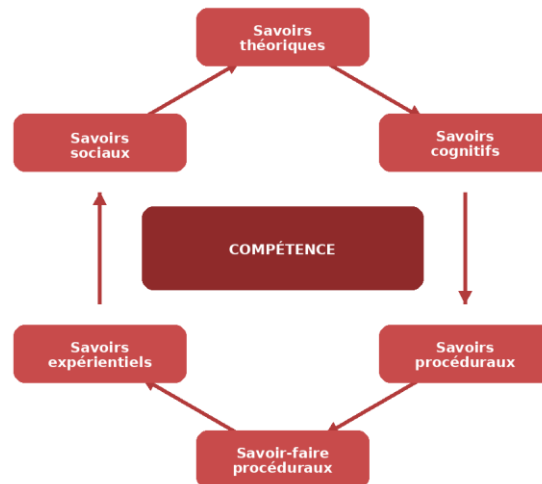


Schéma 1 – Ingrédients de la compétence (modèle circulaire)

Dans toute activité professionnelle, la compétence excède la simple conformité à un prescrit. Elle suppose interprétation, ajustement et prise de décision. Dans les métiers créatifs, cette dimension devient particulièrement manifeste : l'agir compétent repose sur des choix esthétiques, narratifs ou formels qui ne peuvent être entièrement déterminés à l'avance. Cet agir engage une activité de jugement : interpréter une situation, définir des critères, choisir parmi des possibles et assumer la responsabilité de ces choix. L'IA s'inscrit alors comme un analyseur de cette compétence : en proposant des variations multiples, elle oblige le sujet à expliciter ce qui, dans son agir, relevait souvent d'une maîtrise tacite : formuler des critères, hiérarchiser des options, justifier un parti pris esthétique. Cette explicitation ne constitue pas un simple exercice technique. Elle transforme le rapport du sujet à sa propre action. En étant conduit à rendre visibles les principes qui orientent ses décisions, l'apprenant prend conscience de ses cadres d'interprétation, de ses références culturelles et des logiques qui structurent son jugement. C'est dans cette mise en réflexion de l'agir que se construit l'expérience cognitive : non comme accumulation d'essais, mais comme reconfiguration progressive des schèmes qui orientent la création.

Approche socioconstructiviste et expérience cognitive : la Zone Proximale de Développement comme lieu de construction

Le cadre socioconstructiviste permet de comprendre comment se construisent les compétences au-delà de la seule acquisition de contenus. Chez Lev Vygotsky, l'apprentissage est indissociable des médiations sociales et culturelles : les fonctions psychiques supérieures se développent d'abord dans

l'interaction avant d'être intériorisées. La zone proximale de développement (ZPD)³ désigne précisément cet espace dynamique dans lequel un sujet peut accomplir, avec médiation, ce qu'il ne pourrait stabiliser seul. Elle constitue ainsi un lieu de transformation des structures de l'activité.

Dans cette perspective, comprendre suppose un travail d'élaboration conceptuelle. Les travaux de Jérôme Bruner sur la formation des concepts éclairent ce processus : apprendre ne consiste pas à accumuler des informations, mais à identifier les attributs pertinents d'une classe de situations, à construire des critères permettant de discriminer, comparer et catégoriser. L'apprentissage engage un travail d'abstraction par lequel le sujet dégage ce qui, au-delà des variations de surface, organise le sens de l'action.

Dans le prolongement didactique de cette approche, Britt-Mari Barth montre que cette construction des critères suppose des situations où l'apprenant est conduit à expliciter, confronter et stabiliser progressivement les principes qui orientent son jugement. L'enjeu n'est pas la restitution d'un savoir, mais la clarification des critères qui fondent la compréhension.

L'usage de l'IA dans les métiers créatifs place précisément l'apprenant dans une telle configuration. Confronté à une pluralité de propositions générées, il ne peut se contenter d'une réaction intuitive : il doit formuler des critères, comparer des options, expliciter les raisons de ses choix. Ce travail d'explicitation ne relève pas d'un simple ajustement technique, il constitue une activité située dans la zone proximale de développement. La médiation par l'IA, combinée aux échanges avec le formateur ou les pairs, crée ainsi les conditions d'un dépassement des schèmes initiaux. C'est dans cet espace de tension productive que se construit l'expérience cognitive, entendue comme transformation progressive des cadres d'interprétation et des principes de jugement. Cette expérience s'inscrit dans un parcours de formation au cours duquel l'apprenant transforme ses schèmes d'interprétation, ses repères culturels et ses modes d'agir à travers des situations où il doit produire, justifier, confronter et réajuster ses choix. L'étayage pédagogique, qu'il soit assuré par un formateur, les pairs ou des médiations techniques, permet ainsi de franchir des seuils d'interprétation et de jugement qui ne pourraient être atteints seul.

Dans les métiers créatifs, singulièrement peut-être au cinéma, cette transformation engage une relation aux formes, au récit, au rythme, au cadre et à la mise en scène. Le jugement ne porte pas seulement sur l'efficacité technique, mais sur la signification et la cohérence esthétique. C'est dans ce cadre que prend sens l'apport de David Defendi : l'IA peut être envisagée comme un espace de créativité médiatisé, où le système génère des propositions mais où le sujet demeure responsable de l'intention, des critères et de la signification. Ainsi l'interaction avec l'IA ne dispense pas d'un socle culturel. Elle en accroît au contraire l'exigence. Les références esthétiques, l'histoire des formes et la culture des œuvres (lire des livres, regarder des films..) constituent les ressources à partir desquelles le jugement peut s'exercer. Sans ces repères, la confrontation aux propositions générées risque de se réduire à une sélection superficielle plutôt qu'à une véritable élaboration interprétative.

L'usage désormais courant des systèmes d'IA dans les métiers de la création ne redéfinit pas la compétence ; il en reconfigure les conditions d'exercice et de développement. La compétence demeure un savoir-agir complexe mobilisé en situation. La médiation par l'IA rend sans doute plus manifeste la dimension interprétative et décisionnelle de l'activité. La qualité d'une production ne suffit plus à attester la compétence : celle-ci se manifeste dans la capacité à expliciter des critères, à comparer des options, à justifier des choix et à en assumer les effets.

Ce déplacement engage une transformation de l'ingénierie pédagogique. Former à la création médiatisée par l'IA ne consiste pas seulement à transmettre des procédures techniques, mais à concevoir des situations dans lesquelles l'explicitation des critères devient nécessaire. La confrontation à des propositions générées appelle un travail d'analyse, de verbalisation et de mise en perspective culturelle. C'est dans cet espace de médiation que peut se construire l'expérience cognitive : non comme

³ La zone proximale de développement désigne l'écart entre ce qu'un sujet peut réaliser seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un pair plus expérimenté ou d'un adulte. Elle constitue un espace de développement potentiel dans lequel l'activité, soutenue par une médiation, permet l'émergence de nouvelles capacités.

simple maîtrise d'un outil, mais comme réorganisation progressive de schèmes d'interprétation et de principes de jugement.

L'évaluation des compétences se trouve elle-même transformée : il ne s'agit plus seulement d'apprécier la qualité formelle d'un résultat, mais d'analyser la cohérence du processus décisionnel, la pertinence des arbitrages, la mobilisation des références culturelles et la capacité à transférer ces principes à d'autres situations. L'IA devient ainsi une ressource intégrée à l'architecture de la compétence, dont la valeur formative dépend de la manière dont elle est articulée aux ressources cognitives, culturelles et expérientielles du sujet.

Le rôle du formateur s'en trouve reconfiguré : il organise des situations de médiation, soutient l'explicitation des critères, introduit des repères culturels au moment où l'activité les rend opératoires et veille à maintenir l'exigence réflexive. Les dynamiques mises en évidence dans les métiers de la création- centralité du jugement, explicitation des critères, transformation des schèmes par la médiation technologique- constituent ainsi un observatoire privilégié des recompositions contemporaines de la compétence professionnelle dans des environnements où la décision humaine s'exerce désormais en interaction constante avec des systèmes intelligents.

Vers une approche par compétences renouvelée : de nouveaux ingrédients, ingénierie pédagogique et rôle du formateur

L'analyse précédente conduit à réexaminer le modèle circulaire des ingrédients de la compétence qui distingue les principales ressources mobilisées en situation : savoirs théoriques, cognitifs, procéduraux, expérientiels et sociaux. L'usage désormais courant de l'IA dans les métiers de la création introduit une reconfiguration de leur mobilisation : il modifie les conditions d'articulation entre ces ressources, accentue certaines dimensions, notamment interprétatives et décisionnelles, et transforme l'équilibre interne de l'agir compétent.

Deux dimensions, mises en évidence dans les développements précédents, doivent désormais être intégrées explicitement au modèle. La première concerne la médiation par l'IA dans l'activité de création. L'IA ne constitue pas un ingrédient supplémentaire au même titre que les autres savoirs : elle agit comme une ressource externe qui transforme les conditions de mobilisation des ingrédients existants. En multipliant les possibles et en accélérant l'exploration, elle intensifie l'activité d'interprétation, de sélection et de justification. Elle modifie ainsi la manière dont les savoirs théoriques, expérientiels et cognitifs sont sollicités et articulés et conséquemment se construisent.

La seconde dimension concerne l'expérience cognitive. Celle-ci ne se superpose pas aux ingrédients : elle désigne la dynamique de transformation qui affecte leur organisation. À travers l'explicitation des critères, la confrontation aux propositions générées et l'étayage pédagogique, les schèmes d'interprétation se reconfigurent. L'expérience cognitive représente ainsi le mouvement interne du modèle : elle rend compte des transformations progressives de l'architecture des ressources mobilisées. À ces dimensions s'ajoute le socle culturel, déjà évoqué, qui conditionne la qualité du jugement et la pertinence des arbitrages. Loin d'être périphérique, il constitue un principe structurant : sans références esthétiques et historiques, la médiation technologique risque de produire une sélection superficielle plutôt qu'une élaboration interprétative.

Le schéma enrichi conserve ainsi l'organisation circulaire initiale, mais il en explicite trois dimensions transversales :

- ✓ l'IA comme médiation reconfigurant les conditions d'exercice de la compétence
- ✓ l'expérience cognitive comme dynamique de transformation des schèmes
- ✓ le socle culturel comme condition de possibilité d'un jugement éclairé.

Ces ajouts n'augmentent pas le nombre des ingrédients mais précisent les forces qui en modifient l'agencement. Ils appellent, en conséquence, une ingénierie pédagogique centrée sur la mise en situation, l'explicitation des critères et l'accompagnement réflexif, ainsi qu'un rôle du formateur orienté vers l'organisation de médiations plutôt que vers la transmission de contenus stabilisés.

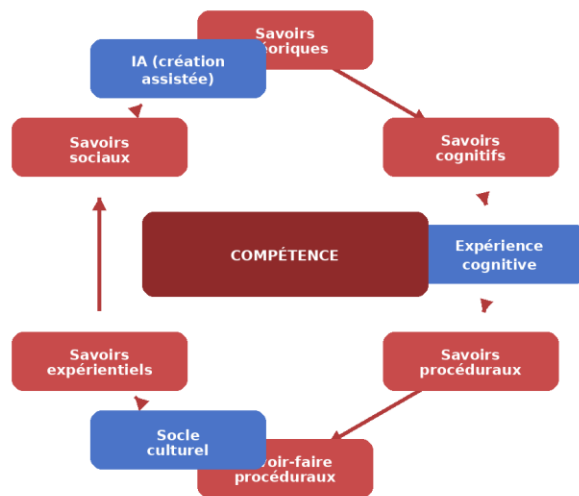


Schéma 2 — Modèle enrichi : IA et expérience cognitive

L'intégration de systèmes d'IA dans les métiers de la création conduit à structurer des dispositifs de formation où la compétence se manifeste dans l'analyse et la décision. Confronté à des variantes produites par un système d'IA (scénarios alternatifs, propositions de découpage, options de montage ou de traitement visuel), l'apprenant doit en analyser la pertinence au regard des exigences du projet. Il ne s'agit pas seulement de choisir une option, mais d'en examiner la cohérence, d'identifier ce qui fait sens, et d'explicitier les raisons qui fondent la décision.

Cette organisation pédagogique suppose des situations où les choix doivent être argumentés et discutés. L'apprenant formule des critères, confronte ses décisions à celles de ses pairs, compare différentes propositions et justifie les arbitrages retenus. Il apprend ainsi à passer d'une réaction intuitive à un jugement explicité, capable d'être mis à l'épreuve et révisé. Le développement de la compétence se manifeste dans cette capacité croissante à analyser une situation professionnelle, à mobiliser des références pertinentes et à assumer la responsabilité d'un choix.

L'IA agit alors comme un révélateur des opérations constitutives de l'activité professionnelle. En multipliant les possibles, elle oblige à clarifier les intentions, à hiérarchiser les critères et à ajuster les décisions en fonction des exigences du métier. Le dispositif de formation vise ainsi à rendre ces opérations visibles et travaillables : l'analyse des différentes versions produites par l'IA sert alors d'appui pour interroger les décisions formelles : pourquoi ce rythme fonctionne-t-il mieux qu'un autre ? En quoi ce cadrage renforce-t-il l'intention narrative ? Quelles contraintes techniques ou esthétiques orientent ce choix ? L'examen comparatif des différentes versions produites par le système d'IA ne constitue pas seulement un exercice d'analyse professionnelle. Il devient un moment constitutif de l'expérience cognitive. En confrontant plusieurs interprétations possibles d'un même projet,

l'apprenant est conduit à interroger les critères qu'il mobilise, à expliciter les distinctions qu'il opère et à réviser les principes qui orientent son jugement. Cette mise à l'épreuve et cette reformulation progressive de ses schèmes d'interprétation correspondent précisément au processus que nous désignons comme expérience cognitive. Ainsi la compétence se développe lorsque les situations professionnelles exigent analyse, comparaison et justification dans des conditions qui transforment les cadres d'interprétation mobilisés : c'est cette reconfiguration progressive des schèmes qui constitue l'expérience cognitive. L'apprenant apprend à stabiliser des critères transférables d'un projet à un autre et à intégrer progressivement ces exigences dans sa pratique autonome. Le passage d'un projet accompagné à une prise de décision maîtrisée constitue l'indicateur principal du développement de la compétence.

Dans ce contexte l'ingénierie pédagogique s'appuie sur des dispositifs rendant nécessaire l'élaboration de critères explicites : la confrontation à plusieurs variantes d'un scénario, d'un cadrage ou d'un montage générés par un système d'IA impose de comparer, de hiérarchiser, d'argumenter. L'activité d'apprentissage s'organise autour d'allers-retours entre production, analyse comparative, discussion collective et reformulation. Ce travail vise à rendre visibles les principes qui orientent les décisions et à en examiner la cohérence.

Les dispositifs mis en place peuvent prendre des formes variées : analyse croisée de productions humaines et générées par l'IA, débats argumentés sur des choix esthétiques, reformulation écrite des critères mobilisés, réélaboration d'un projet à partir d'un retour critique, mise en relation avec des œuvres de référence (Ce point réaffirme le rôle structurant de la culture dans le développement des compétences.). Ces configurations ont pour finalité la transformation des schèmes d'interprétation : l'apprenant apprend à identifier les invariants d'une situation, à ajuster ses critères et à transférer ces principes dans d'autres projets.

L'évaluation s'inscrit dans cette logique, elle porte sur la manière dont les ressources sont mobilisées et articulées : pertinence des critères formulés, capacité à justifier un arbitrage, cohérence entre intention et réalisation, aptitude à réinvestir des principes élaborés précédemment. La qualité d'un résultat ne constitue qu'un indicateur parmi d'autres ; ce qui est examiné, c'est l'organisation du jugement en situation.

Le formateur intervient dans ce processus en accompagnant l'élaboration des critères et la clarification des décisions. Il questionne les choix effectués, introduit des distinctions conceptuelles lorsque les catégories demeurent implicites, met en relation les productions avec des références culturelles pertinentes et aide à stabiliser des principes transférables. Son rôle consiste à soutenir l'explicitation des schèmes mobilisés et à créer les conditions d'un travail réflexif structuré. Le développement des compétences se manifeste alors par une capacité accrue à interpréter, décider et assumer la cohérence de ses choix dans des situations variées de création médiatisée.

L'ingénierie pédagogique s'organise nécessairement autour de situations professionnelles construites de manière à rendre nécessaire l'exercice explicite du jugement. Lorsque plusieurs variantes d'un scénario, d'un découpage ou d'un montage sont produites par un système d'IA, le dispositif ne vise pas la sélection immédiate d'une option, mais l'analyse des écarts entre les propositions, l'identification des choix formels qu'elles impliquent et la discussion de leur pertinence au regard des intentions du projet et des contraintes du métier.

La scénarisation pédagogique prévoit des temps différenciés : examen comparatif de versions contrastées, explicitation argumentée des critères mobilisés, reformulation écrite ou orale des principes retenus, réélaboration d'un projet à partir d'un retour critique, mise en relation des décisions prises avec des œuvres de référence. L'objectif est de stabiliser progressivement des repères interprétatifs transférables d'une situation à une autre. La compétence se développe nécessairement dans cette capacité à reconnaître ce qui, au-delà de la singularité d'un projet, constitue un invariant professionnel. L'évaluation prolonge cette organisation, elle porte sur la cohérence du raisonnement professionnel : adéquation entre intention et réalisation, pertinence des critères formulés, qualité de l'argumentation, aptitude à ajuster une décision après confrontation. Le résultat produit n'est qu'un élément parmi d'autres ; l'attention se porte sur la manière dont l'apprenant structure et justifie son jugement.

Dans cette dynamique, le formateur intervient comme médiateur intellectuel et culturel. Il accompagne l'explicitation des distinctions opérées, aide à nommer les critères implicites, introduit des références esthétiques et professionnelles pertinentes et soutient la stabilisation de principes transférables. Son action vise à transformer une activité de production en un travail de compréhension et de mise en cohérence. Le développement des compétences se manifeste alors par une capacité accrue à analyser une situation, à argumenter des choix et à en transférer les principes dans des contextes variés du métier.

Dans cette perspective, les évolutions actuelles relatives aux micro-certifications et à la reconnaissance des acquis formels, non formels et informels trouvent un éclairage particulier. Lorsque l'évaluation porte sur l'organisation du jugement, l'explicitation des critères et la cohérence des arbitrages, la certification ne peut se limiter à attester un résultat final. Elle suppose une ingénierie des preuves permettant de documenter le processus décisionnel, les critères mobilisés, les références culturelles convoquées et la capacité de transfert des principes élaborés. Les micro-certifications prennent alors sens non comme simple fragmentation de certifications existantes, mais comme instruments de formalisation progressive de compétences en acte. Dans cette perspective, les dispositifs fondés sur des preuves contextualisées, tels que les Open Badges, peuvent constituer des supports pertinents de reconnaissance, à condition qu'ils rendent visibles les opérations cognitives et interprétatives qui structurent l'activité. Dans des environnements professionnels où l'activité s'exerce en interaction avec des systèmes d'IA générative produisant des variantes multiples, la valeur d'une attestation repose moins sur la validation d'un produit que sur la capacité à expliciter et à documenter un jugement professionnel exercé dans un espace de possibles élargi.

Conclusion

L'intégration des systèmes d'IA dans les métiers de la création rend particulièrement visible la compétence comme organisation dynamique de ressources orientée par des critères et stabilisée par le jugement. En confrontant les apprenants à une pluralité de versions possibles d'un même projet, l'IA opère comme médiation cognitive : elle met en évidence les opérations d'interprétation, de distinction et de hiérarchisation qui structurent l'activité. Ce qui apparaissait souvent comme une maîtrise implicite devient analysable et discutable.

Lorsque l'activité impose l'explicitation des critères, la confrontation argumentée des choix et la révision des décisions, les schèmes d'interprétation sont mis à l'épreuve et progressivement réorganisés : c'est dans cet espace pédagogique que s'exerce l'expérience cognitive. Le développement des compétences se comprend alors comme une évolution des cadres à partir desquels le sujet perçoit une situation professionnelle, en identifie les invariants et organise son action.

Cette compréhension engage directement l'ingénierie pédagogique. Former dans les métiers de la création implique de structurer des situations professionnelles où l'analyse comparative, l'argumentation et la réélaboration constituent le cœur du travail pédagogique. L'évaluation s'inscrit dans cette logique : elle porte sur l'organisation du jugement en situation : pertinence des critères mobilisés, cohérence entre intention et réalisation, capacité à ajuster une décision à partir d'un retour critique et à transférer des principes dans des contextes nouveaux. Elle devient un moment d'analyse de la compétence en acte et participe pleinement de l'expérience cognitive en rendant visibles les transformations des schèmes.

Les métiers de la création offrent un terrain particulièrement propice pour observer ces dynamiques : les exigences de cohérence formelle et de responsabilité interprétative y rendent explicites les mécanismes internes du jugement professionnel. L'interaction avec l'IA accentue la visibilité en démultipliant les alternatives et en exigeant leur examen raisonné. À travers cette configuration professionnelle se laisse entrevoir une évolution plus large des conditions d'exercice de la compétence : dans des environnements où l'activité humaine s'articule à des systèmes d'IA, la capacité à organiser un espace de possibles, à en expliciter les critères et à assumer la responsabilité des décisions devient centrale.

La question soulevée n'est pas d'ordre technique, elle concerne les conditions de formation, d'accompagnement pédagogique et d'évaluation des professionnels appelés à exercer leur jugement dans des configurations où l'IA agit comme médiation cognitive de l'activité. C'est dans cette articulation entre médiation, transformation des schèmes et organisation du jugement que se joue aujourd'hui une compréhension renouvelée de la compétence.

L'auteure remercie José Moure, directeur du département recherche de l'ESRA, pour son invitation à la journée d'étude qui a constitué le point de départ de cette réflexion.

Références

- Barth, B.-M.** (2013). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Boden, M. A.** (2016). *AI: Its nature and future*. Oxford : Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198811588.001.0001>
- Bruner, J. S.** (1960). *The process of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674865402>
- Bruner, J. S.** (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Clot, Y.** (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Defendi, D.** (2026). *Artificial Intelligence and Creation: Issues and Practices* (ouvrage en préparation).
- Filo, Y. (2024).** *An artificial intelligence competency framework for teachers and students*. European Journal of Open, Distance and e-Learning, 26(S1), 93–106. DOI : 10.2478/eurodl-2024-0012
- Floridi, L.** (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford : Oxford University Press.
- Jonnaert, P.** (2019). *La compétence en contexte : Une approche située de l'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.
- Malglaive, A.** (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Revue de l'Éducation Permanente*, 119, 125-134.
- Malglaive, A.** (1998). *Enseigner à des adultes* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mahmud, M. M., Monib, W. K., Qazi, A., Wong, S. F., Ramachandiran, C. R., & Azizan, S. N.** (2025). *Developing AI education competency framework: A systematic literature review*. *Open Praxis*, 17(4), 730–748. DOI : 10.55982/openpraxis.17.4.1012
- Roegiers, X.** (2016). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J.** (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Vergnaud, G.** (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2/3), 133-170.

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (Trad. fr.). Paris : La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)