

MAGR^H

NUMÉRO 37 • LEARNING SHOW • OCTOBRE 2026

Learning Show 2026
**Explorons les
apprentissage du futur**

004 EDITORIAL

006 CHAPITRE 1 RÉFLÉCHIR POUR MIEUX AGIR

007 TU M'IMPLIQUES, J'APPRENDS»... DE L'ART DE PARTAGER DES CITATIONS APOCRYPHES

011 ET SI ON QUESTIONNAIT NOS «BONNES PRATIQUES» PÉDAGOGIQUES ?

015 FAIRE VRAIMENT PENSER, PAS SEULEMENT BOUGER

019 IA GÉNÉRATIVE ET PÉDAGOGIE : OÙ EN SOMMES-NOUS ?

023 COURS D'AUTODÉFENSE INTELLECTUELLE: MUSCLER SON CERVEAU À L'ÈRE DE L'IA GÉNÉRATIVE

028 FORMATEUR, QUAND L'IA RECONFIGURE LE TRAVAIL ET LES APPRENTISSAGES, NOTRE PLACE EST-ELLE SUR LE BANC ?

033 CHAPITRE 2 RÉENCHANTER L'EXPÉRIENCE D'APPRENDRE

034 APPRENDRE AVEC LE NUMÉRIQUE : ET SI NOUS AVIONS SACRIFIÉ LE PLAISIR DE PENSER ?

037 RÉ-ENCHANTER L'APPRENTISSAGE PAR LA CONVERSATION

040 L'ENSEIGNEMENT COUPLÉ À LA FORMATION PROFESSIONNELLE : ÉVOLUTIONS DU PLUS VIEIL HÉRITAGE... DU FUTUR !

047 CHAPITRE 3 ANTICIPER LES GRANDES TRANSFORMATIONS

048 ARRÊTEZ DE FAIRE CONFIANCE AUX IA POUR FORMER : PASSEZ AU TUTORAT HYBRIDE SOUS CLÉ

052 RE-CONNAÎTRE POUR MIEUX TRANSMETTRE

056 FORMER AU NUMÉRIQUE RESPONSABLE SANS CULPABILISER

060 CHAPITRE 4 MOTIVER LE DÉSIR ET L'ENGAGEMENT

061 ATTENTION, BONNES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES !

065 FORMER L'ATTENTION AVANT DE FORMER LES COMPÉTENCES

070 RH, OSEZ PRENDRE SOIN PAR LE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

074 CHAPITRE 5 MESURER CE QUI COMPTE VRAIMENT

075 REDONNER SA VALEUR À L'ÉVALUATION

079 LE HANDICAP, RÉVÉLATEUR DE LA QUALITÉ DE NOS FORMATIONS

083 IA ET GRH : NE LAISSONS PAS LA TECHNOLOGIE DÉCIDER SEULE DE L'AVENIR DU TRAVAIL

086 ET SI CERTAINS DE NOS PLUS GRANDS POTENTIELS ÉTAIENT PRÉCISÉMENT CEUX QUE NOUS NE SAVONS PAS MESURER ?

090 CHAPITRE 6 BOUSCULER LES PRATIQUES PAR LE GESTE

091 LES BIENFAITS DE L'APPRENTISSAGE EN MARCHANT

095 ET SI LE DOUBLAGE DEVENAIT UN NOUVEL OUTIL DE LA PRISE DE PAROLE ?

098 ET SI VOTRE CHAISE TUAIT VOS ÉQUIPES À PETIT FEU ?

102 J'UTILISERAI BIEN CE JEU DANS MON ENTREPRISE... MAIS EN AI-JE LE DROIT ?

107 NOTRE CORPS : BOUSSOLE, RESSOURCE ET ARCHITECTE DE NOTRE PÉDAGOGIE

110 PENSEZ DEUX FOIS AVANT DE PARLER ET VOUS PARLEREZ DEUX FOIS MIEUX



Par Yannig Raffenel



Conférencier - Adviser Board Member EdTech
- CEO SAS Blended Learning - Ex-Président de
EdTech France - Programmateur du Learning Show
- Fondateur du Cluster EdTech Grand Ouest

Écrire un édit, recommencer ce geste, édition après édition, pour prendre du recul et regarder ce que la formation devient, dans notre monde en pleine tourmente. Comment trouver le ton juste, non pas par manque d'idées, mais par excès de réel.

Loin de moi l'idée de vous vendre cette 9ème édition. L'actualité, les rencontres, les lectures de cet été me font penser que cette édition arrive au bon moment. Un moment troublé.

La formation traverse une crise. Pas juste une crise de moyens, une crise de sens et de place. On lui demande de compenser ce que l'entreprise ne fait plus : accueillir, écouter, réparer, relier. On lui demande d'absorber la souffrance psychique qui monte, la fatigue attentionnelle, la multiplicité des façons d'être au monde et d'apprendre. Et en même temps, on la sature d'outils, d'IA, de promesses d'efficacité qui finissent par vider le geste pédagogique de sa substance. La perte de sens nous envahit telle une pandémie.

Autour, la société ne va pas mieux. La crise écologique n'est plus un sujet de conférence, c'est un climat mental et désormais une désorientation physique. La grande transformation du travail avance plus vite que notre capacité à l'accompagner humainement. Et pendant ce temps, on continue de produire des modules e-learning comme si de rien n'était.

Voilà pourquoi nous avons imaginé la thématique 2026 autour d'une phrase simple, «apprendre à prendre soin les uns des autres». Alors nous l'avons déclinée en six angles d'approches, regardez ce qu'elles racontent ensemble, une fois qu'on les regarde de loin. Ré-enchanter l'expérience d'apprendre. Anticiper les grandes transformations sans les subir. Motiver un désir qui résiste à la volatilité de l'attention. Mesurer ce qui compte vraiment, pas ce qui se compte facilement. Bousculer les pratiques par le geste, ce langage qu'on oublie trop souvent. Réfléchir, enfin, comme acte de résistance dans un monde saturé de réponses toutes faites.

Ce ne sont pas six sujets. C'est une seule question, posée six fois : comment continuer à former des humains, dans un monde qui se déshumanise et où nombre d'entre nous sont perdus.

Nous n'apportons pas la réponse. Personne ne l'a, et je me méfie de ceux qui prétendent l'avoir. Ce que je sais, c'est que la réponse se construit collectivement, dans des ateliers où on ose se tromper, dans des rencontres entre pairs qui valent parfois plus que dix heures de conférence, dans des formats qu'on a voulu plus ouverts et plus opérationnels cette année, pour que chacun trouve la porte d'entrée qui lui correspond.

Je crois profondément que la formation a un rôle à jouer dans ce moment de bascule. Pas en ajoutant une couche de plus sur des organisations déjà épuisées. En redevenant un lieu où l'on ralentit, où l'on écoute vraiment, où l'on accepte que la performance ne soit pas le seul horizon.

Alors cette neuvième édition ne sera pas une vitrine. Place à l'émotion, à l'idéation, à tout ce qui permet de penser en dehors des cadres. Car l'intelligence humaine collective est une source inépuisable et dégage une énergie communicative ! Ce sera, j'en suis certain, un espace où des formateurs, des ingénieurs pédagogiques et de formation, des dirigeants, des chercheurs viendront moins chercher des solutions toutes faites que des questions mieux posées. Et aussi un peu de réconfort, avec le plaisir de se retrouver ensemble. Parce qu'on en a besoin, dans ces métiers, en ce moment.

On se retrouve à Rennes.

CHAPITRE 1

RÉFLÉCHIR POUR MIEUX AGIR





**«TU M'IMPLIQUES,
J'APPRENDS»...
DE L'ART DE PARTAGER DES
CITATIONS APOCRYPHES**

**UN FORMATEUR QUI VÉRIFIE SES SOURCES FORME DES ESPRITS QUI
VÉRIFIERONT LES LEURS.**

Mandela, Einstein, Gandhi, Churchill... : les citations qu'on brandit en formation sont souvent mal attribuées, tronquées ou sorties de leur contexte. Voici un guide pour apprendre à les vérifier.



SYLVAIN TILLON

FORMATEUR, FONDATEUR DU BAHUT ET DE L'ASSOCIATION «C'EST VRAI ÇA ?»



Le monde de la formation carbure aux citations inspirantes. Confucius, Franklin, Gandhi, Mandela ou Einstein ornent nos diaporamas, nos murs de salle et nos posts sur les réseaux sociaux. Beaucoup de ces phrases sont pourtant fausses : mal attribuées, tronquées, ou déformées de leur sens d'origine. Pour des professionnels dont le métier est de transmettre du savoir vérifié, le réflexe interroge. Petit tour d'horizon, et quelques outils pour vérifier avant de citer.

«Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends.» On connaît tous cette citation signée Benjamin Franklin. Mais si vous cherchez la source, vous ne la trouverez pas.

Quote Investigator a remonté la piste. Aucune trace sérieuse de cette phrase chez Franklin. La formulation la plus ancienne qui s'en approche se trouve chez Xunzi, philosophe confucéen du III^e siècle avant notre ère. L'attribution à Franklin n'apparaît que dans les années 1980, dans un manuel de didactique des langues. En chemin, la même phrase a aussi été prêtée à Confucius et même à une vague «sagesse amérindienne». Le formateur qui la projette ne ment pas. Il mésinforme, au sens propre : il répète une fausse information sans savoir qu'elle l'est.

Le piquant, c'est que l'idée défendue par la phrase reste juste. L'implication des apprenants est un pilier reconnu de la pédagogie. Nous tenons donc un raisonnement solide, calé sur une référence qui ne l'est pas. La béquille est inutile, et nous nous appuyons dessus quand même.

La béquille est inutile, et nous nous appuyons dessus quand même.

Si même cette citation, celle que nous brandissons pour défendre l'apprentissage par l'action, repose sur du vent, sur combien d'autres avons-nous bâti nos convictions de formateurs ?

Le cas n'est pas isolé. Une bonne partie des citations qui circulent dans nos métiers sont apocryphes, c'est-à-dire attribuées au mauvais auteur. D'autres sont amputées de leur contexte. D'autres encore disent, dans leur version d'origine, l'inverse de ce qu'on leur fait dire. Notre cerveau adore ces raccourcis : une formule signée d'un grand nom semble déjà validée, un effet d'autorité qui nous épargne l'effort de vérifier et de penser.

En formation, la citation joue le rôle d'un condiment : une pincée dans un slide, et l'ensemble paraît plus profond. Le souci, c'est qu'on assaisonne avec des sources fausses. Et qu'on bâtit une pédagogie sur des fondations qui cèdent au premier examen critique.

ET SI LE PROBLÈME N'ÉTAIT PAS LA CITATION, MAIS LA FAÇON DONT ON L'A FABRIQUÉE ?

Le premier réflexe, c'est l'attribution magique. Une phrase sonne sage, donc elle doit venir d'un sage. Einstein, Gandhi, Mandela servent d'aimants. Prenons une formule très prisée des managers et des coachs :

«Je ne perds jamais. Soit je gagne, soit j'apprends.» Attribuée à Mandela. Elle ne figure pourtant dans aucune archive de la Fondation

Mandela, ni dans son autobiographie. La trace la plus ancienne renvoie au monde du jiu-jitsu brésilien et à la famille Gracie, sans date précise ni preuve écrite ou enregistrée. En clair, personne ne sait vraiment qui l'a prononcée.

L'ironie ne manque pas de sel. L'effet Mandela doit son nom à un souvenir massivement partagé et pourtant faux : dans les années 1980, beaucoup de gens étaient convaincus que Nelson Mandela était mort en prison, alors qu'il en est sorti en 1990 et a présidé l'Afrique du Sud. Nos mémoires collectives se trompent en groupe. Nos attributions de citations suivent le même chemin.

Il y a aussi le contresens par découpage. Une phrase extraite de son contexte peut affirmer le contraire de l'intention de départ. «L'enfer, c'est les autres.» On y entend du mépris pour le genre humain. Dans Huis clos, Sartre disait autre chose : le regard d'autrui, qui nous enferme dans une image figée de nous-mêmes. Il l'a précisé lui-même, agacé de voir sa phrase comprise de travers. Pour un formateur, le piège est immédiat. On convoque une citation pour appuyer un propos que son auteur n'aurait jamais endossé, et l'auditoire repart avec une idée fausse, joliment emballée. Le même travers guette quand on isole une statistique d'une étude ou une réplique d'un film : la phrase brille d'autant plus qu'elle a perdu ce qui la nuancait.

Et puis il y a le retournement pur et simple. «Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors ils l'ont fait.» Belle ode à l'audace, parfaite pour galvaniser une équipe en séminaire. Sauf que la formule d'origine est de Marcel Pagnol, dans Cinématurgie de Paris (1967) : «Tout le monde savait que c'était impossible. Un ignare ne le savait pas : il l'a fait.» Pagnol ne célèbre pas le courage. Il pointe une ignorance chanceuse. En la faisant passer du français au «proverbe américain», attribué tour à tour à Mark Twain, Churchill ou Kennedy, on a converti une ode à la naïveté en injonction à l'effort, au courage et à la détermination. Mais cette version est moins sexy pour les coachs en tout genre !

QUAND LE CHIFFRE EST VRAI MAIS LA CONCLUSION FAUSSE

Et il y a le cas le plus retors : la statistique vraie, mais sortie de son contexte.

Vous connaissez forcément les chiffres 7 / 38 / 55 qui sont présentés dans toutes les formations à la prise de parole : 7 % de la communication passerait par les mots, 38 % par l'intonation, 55 % par le corps.

Traduction implicite : rangez votre beaux mots, travaillez votre posture et votre ton.

Ces chiffres existent vraiment. Ils sortent de deux expériences du psychologue Albert Mehrabian, en 1967.

Mais, le problème est dans le protocole :

une dizaine de sujets, tous du même sexe, qui jugent des mots isolés (pas des phrases) prononcés sur diverses intonations, le tout portant uniquement sur la communication de sentiments, du type «j'aime / je n'aime pas».

Mehrabian a lui-même passé des années à répéter que, hors de ce cadre, ses équations ne s'appliquent pas.

Le chiffre est authentique. On lui a juste collé une autre signification.

Pour un concepteur pédagogique, ce cas-là n'est pas anodin. En salle, une source fautive vit un instant devant vingt personnes, et un participant curieux peut lever la main. Dans un module e-learning produit en série, elle se fige. Elle s'affiche face à des milliers de collaborateurs, recopiée d'une version à l'autre.

L'IA générative en rajoute.

Un modèle de langage ne vous sort pas la source la plus fiable, il vous rend ce qui revient le plus souvent dans ce qu'il a avalé. Et ce qui revient le plus souvent, ce sont justement ces citations mille fois recopiées. Demandez-lui une belle phrase d'Einstein sur l'apprentissage : il vous la sert sans ciller, sans le petit doute qui devrait venir avec. La citation apocryphe n'est plus seulement recopiée d'un slide à l'autre. Elle se refabrique à la demande, avec le ton assuré d'une réponse qui ne se pose pas de question.

POURQUOI CES PHRASES SONT-ELLES SI VIRALES ET SI «INSPIRANTES» ?

Parce qu'elles visent l'émotion avant la raison. Une citation «inspirante» déclenche un hochement de tête, un partage, un like, bien avant que quiconque songe à vérifier. Le grand nom fait le reste : il rassure, il impressionne, il clôt la discussion. La vérification, elle, demande du temps et un peu de courage, celui d'abîmer une jolie formule.

Vérifier avant de citer

Le premier réflexe reste le plus simple : se méfier d'une citation trop parfaite, sans date ni source identifiée. Un test rapide, taper la phrase exacte entre guillemets dans un moteur de recherche puis trier par date. Si les occurrences les plus fréquentes sont des visuels Pinterest récents et pas un livre ou un discours daté, le doute est permis.

Les bases dédiées font gagner du temps : Wikiquote pour les citations sourcées d'un auteur, Quote Investigator pour retrouver l'origine des citations apocryphes.

Ensuite, on identifie la source primaire, celle qu'on va chercher sur Google Books ou à la bibliothèque du coin. Et quand elle reste introuvable, une issue honnête existe : écrire «auteur inconnu» ou «dicton populaire».

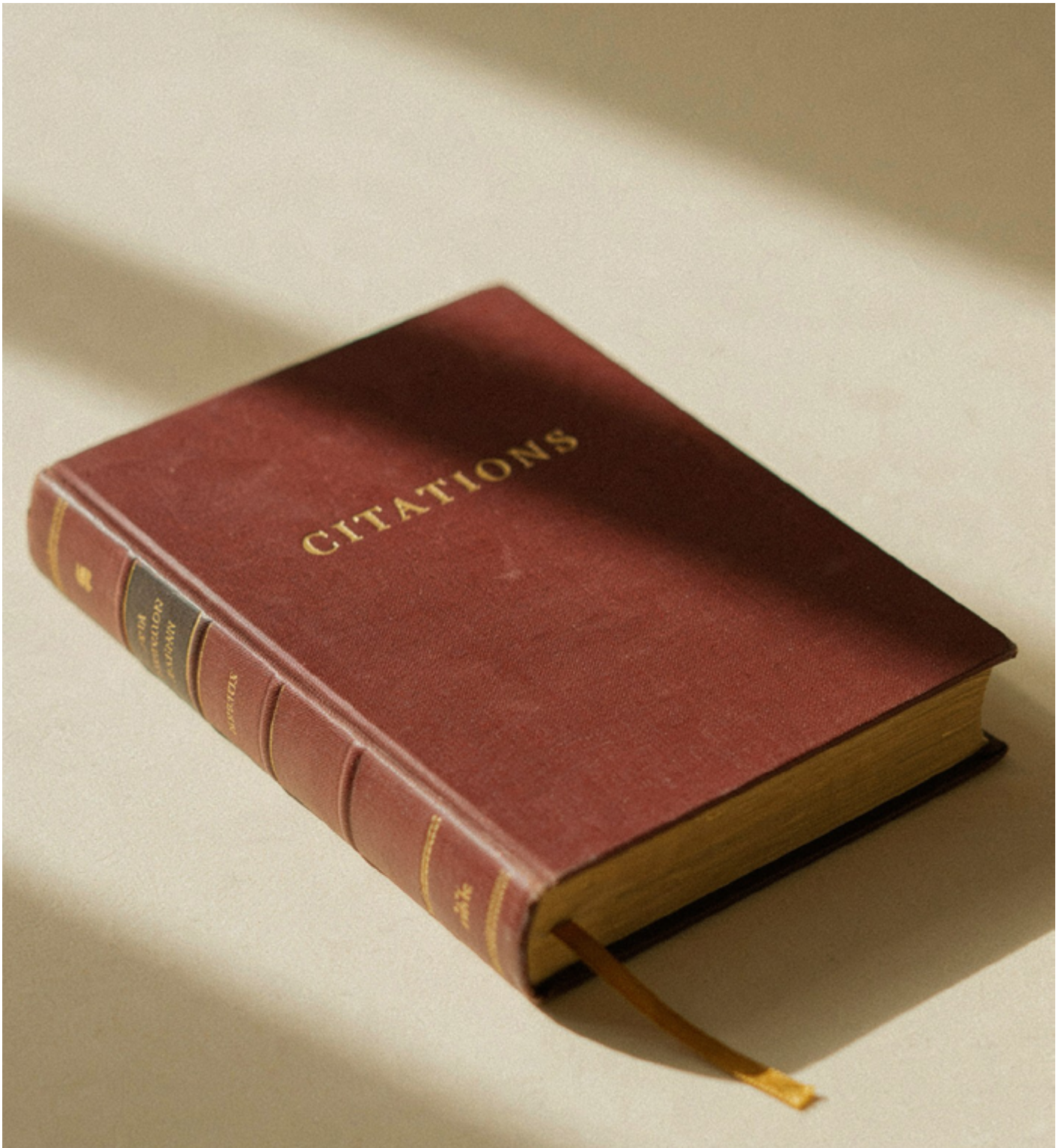
Revenons à Franklin, ou plutôt à son absence. «Tu m'impliques, j'apprends» reste une bonne idée pédagogique. L'apprentissage par l'action fonctionne, les recherches le confirment. Ce qui cloche tient à l'autorité empruntée. Nous avons collé un grand nom sur une intuition juste, comme si l'intuition ne suffisait pas à se tenir debout.

La vraie question est là. Pourquoi avons-nous besoin de la caution d'un mort célèbre pour défendre une idée que nous pourrions assumer nous-mêmes ? Pour des professionnels de la transmission, l'enjeu dépasse l'exactitude. Citer une source qu'on n'a pas vérifiée, c'est enseigner l'exact contraire de ce qu'on prétend transmettre : l'esprit critique.

Un formateur qui vérifie ses sources forme des esprits qui vérifieront les leurs.

La prochaine fois que vous avez envie de partager une citation magnifique, posez-vous quelques questions avant de la projeter à l'écran : Qui a vraiment dit ça ? À quelle époque ? Dans quel contexte ? Était-ce vraiment ce qu'il voulait dire ? Et ne ferai-je pas mieux de l'expliquer avec mes mots ?

Sylvain Tillon

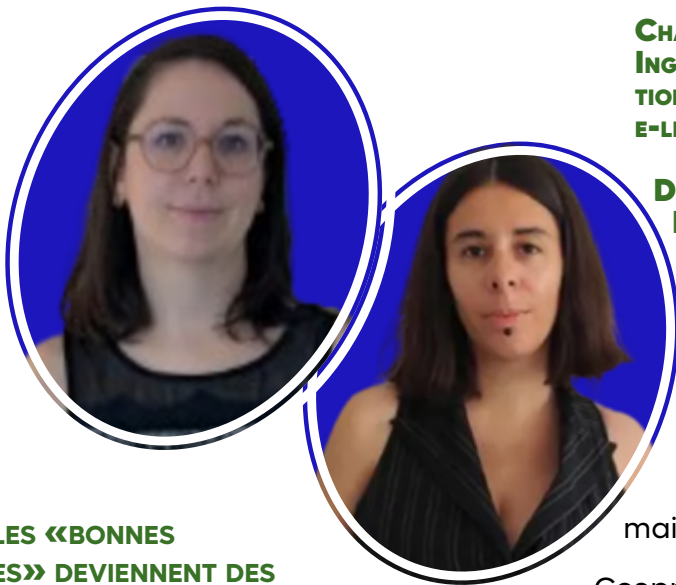


ET SI ON QUESTIONNAIT NOS «BONNES PRATIQUES» PÉDAGOGIQUES ?

**ET SI LA VÉRITABLE INNOVATION PÉDAGOGIQUE CONSISTAIT D'ABORD
À INTERROGER NOS HABITUDES ?**



Nos formations regorgent de pratiques dites innovantes. Pourtant, certaines peuvent être contre-productives ou en tension avec les enjeux socio-environnementaux. Et si l'innovation consistait à revoir nos réflexes ?



CHARLOTTE GUILLOT
INGÉNIEURE PÉDAGOGIQUE & FORMATION | CONCEPTION DE PARCOURS DE TRANSITION PROFESSIONNELLE | E-LEARNING, COMPÉTENCES, CERTIFICATION



DIANA PORTELA
INGÉNIEURE PÉDAGOGIQUE ET CONCEPTRICE DIGITAL LEARNING | FONDATRICE D'ED FOR GOOD | JE CONÇOIS DES EXPÉRIENCES ÉDUCATIVES À IMPACT SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL POUR DES ORGANISATIONS ENGAGÉES



QUAND LES «BONNES PRATIQUES» DEVIENNENT DES AUTOMATISMES

Est-ce que tu t'es déjà interrogé-e sur tes pratiques pédagogiques ? Lorsque nous concevons une formation, nous partons généralement des objectifs pédagogiques, du scénario et des critères d'évaluation. Puis les automatismes prennent le relais ! Un quiz de positionnement, un outil auteur, quelques vidéos, des badges de gamification, une infographie récapitulative, un module SCORM, parfois un peu d'IA générative pour accélérer la production... Ces choix semblent aller de soi. Ils sont devenus des standards de conception plus que de véritables décisions pédagogiques.

Nous évaluons ensuite la satisfaction des apprenant-es, pour voir les axes d'amélioration, ce qui a fonctionné ou non... Mais est-ce que tu t'es déjà questionné toi aussi sur ta propre satisfaction à produire ces éléments ? Sur la méthodologie employée pour le faire ? Pourquoi ces outils, formats, durées, etc. ? Quels impacts produisent-ils, sur les apprentissages, sur notre manière de travailler ou encore sur l'environnement ? Ces questions restent souvent au second plan ! Car, on produit souvent pour répondre autant à une question budgétaire qu'à un besoin d'apprentissage

mais rarement pour questionner nos réflexes.

Ces pratiques sont devenues des automatismes, une routine de travail, qu'on ne questionne plus au point où elles sont devenues des standards. Cela nous amène à avoir des formations et des modules qui se ressemblent de plus en plus, avec des outils auteurs qui favorisent cette conformité en proposant des structures identiques, en proposant d'ajouter des ressources répondant à des critères similaires, en y intégrant l'IA pour faire à notre place.

Or les enjeux socio-environnementaux nous obligent justement à remettre ces évidences en discussion. Chaque ressource produite, chaque technologie mobilisée, chaque choix de conception a des conséquences : sur l'accessibilité, sur l'inclusion, sur l'empreinte environnementale, sur le temps de travail des équipes ou encore sur l'autonomie des apprenant-es.

Comment alors, s'interroger sur le sens donné à ces automatismes ? Sur le pour-quoi ?

D'AUTRES CHEMINS SONT DÉJÀ POSSIBLES

Comment alors ? En repartant de ce fameux gimmick : en mettant l'apprenant-e au cœur du dispositif pour te redonner en tant

ingénieur·e-s pédagogiques, concepteur·rice-s, chef·fe-s de projet, responsable de formation, enseignant·e-s... ou juste passionné·e-s de pédagogie les moyens d'agir pour former les esprits d'aujourd'hui à devenir des acteur·rice-s du changement.

Car oui c'est possible et bonne nouvelle, il y a déjà des initiatives qui existent dont on peut s'inspirer pour emprunter de nouveaux chemins. Ces initiatives sont réparties de l'essentiel : les besoins et les particularités des apprenant·es pour mieux les accompagner et surtout innover grâce aux enjeux socio-environnementaux que ça soit en adoptant une démarche d'éco-conception, ou proposant des productions inclusives, des espaces de formations pour tou·tes. On te propose une sélection, mais tu pourras en découvrir d'autres sur le site d'Ed For Good (<https://www.edforgood.org/blog/>).

Un MOOC sans IA, accessible, inclusif et éco-conçu

En adoptant une posture adaptée en tant que pédagogue face aux enjeux socio-environnementaux grâce au MOOC 'Premiers pas de pédagogue engagé·e et responsable' (<https://www.edforgood.org/projets/mooc-premiers-pas-de-pedagogue-engagee-et-responsable/>) créé par Ed For Good. Ce MOOC innove de par sa conception. En effet, il est conçu sans IA générative, accessible, inclusif et éco-conçu. Tu peux t'en inspirer pour choisir un positionnement et une posture adaptée. Il s'adresse à tout l'écosystème éducatif afin que chacun·e puisse faire ses premiers pas de pédagogue engagé·e et responsable, que ce soit à titre individuel ou au sein d'organisations éducatives. Ce MOOC va te permettre d'explorer le rôle de l'éducation dans la transformation de la société, d'interroger ta posture de pédagogue entre neutralité, exemplarité et engagement, et d'identifier des manières concrètes d'agir pour avoir un impact réel. À travers des interventions d'expert·es, des temps de réflexion et des témoignages, ce parcours peut être suivi en 30 minutes, 3 heures ou 5 heures selon le niveau d'approfondissement souhaité.

La plateforme LIGNE DYS

En tenant compte des particularités cognitives et émotionnelles de chaque apprenant·es pour rendre l'apprentissage à la fois accessible, engageant et porteur de sens. C'est le travail réalisé par Mélanie DEFRANCE HORDE, fondatrice de la plateforme LIGNE DYS (<https://lignedys.com/>). LIGNE DYS est une plateforme de soutien scolaire entièrement dématérialisée, dédiée aux enfants DYS, TDAH, HPI et TSA, du CP à la Troisième. On peut s'en inspirer grâce à son accessibilité totale, sans contrainte de lieu ni de cadre rigide, qui répond directement aux besoins de flexibilité de ces élèves et de leurs familles. Cette plateforme sort des habitudes, car elle propose des ressources pédagogiques basées sur une approche multisensorielle et ludopédagogique avec comme unique objectif de rendre l'apprentissage accessible à tou·tes

pour être au plus proche des particularités cognitives et émotionnelles de chacun·e. Cette approche multisensorielle et multicanale se nomme désormais NeuroEduSens®. On peut s'en inspirer dans nos productions en redonnant envie d'apprendre pour permettre à chacun·e de révéler son potentiel, d'apaiser le temps des devoirs au sein des familles et de soulager un peu leur surcharge déjà bien éprouvée par l'envers du décor du monde des TND (rdv avec les spécialistes, l'hypersensibilité, la fatigue, etc.). (<https://www.edforgood.org/le-jeu-video-un-outil-pour-apprendre-inclusion-autrement/>)

La brochure Grossophobie en milieu scolaire par Gras politique

En adoptant une démarche plus inclusive en repensant aux espaces de formation pour les rendre accessibles à tous et à toutes, car oui, de nombreux espaces de formation sont pensés pour un certain type de corps dit "standard" mais pas pour les personnes grosses. Béatrice SCHALLER LE LEU, rédactrice inclusive a rédigé une liste de conseils pour repenser l'espace de formation pour qu'il soit accessible à tous les types de corps. Béatrice nous explique, qu'en changeant le paradigme, le corps n'est pas un problème, ce sont les normes, les standards et les environnements qui ne les prennent pas en compte. Alors pourquoi pas nous aussi, si on commençait par prendre conscience de nos biais, nos réflexes de production que nous utilisons dans notre conception pour les transformer en atout et allié. Pour Béatrice, cela passe par la création d'un cadre accueillant, en créant un lien de confiance mais aussi de sécurité dans lequel chacun·e peut s'impliquer mais aussi en adaptant l'espace avec du mobilier modulable, des sièges pour les personnes qui ne peuvent pas rester debout avec des assises larges sans accoudoirs. C'est aussi communiquer en toute transparence sur ce qui existe déjà, ce qui est mis en place.

(<https://www.edforgood.org/comment-accueillir-les-corps-gros-en-formation/>)

L'inclusion des personnes LGBTQIA+ dans le jeu vidéo

En utilisant des outils puissants sous exploités comme le jeu vidéo pour en faire des vecteurs d'éducation. Mickaël DELL'OVA, Game designer, enseignant et fondateur du studio Ethicall Games présente le jeu vidéo comme un médium pouvant transformer les valeurs et ouvrir le débat. En créant un jeu on peut se demander : à qui s'adresse t'il ? quelles valeurs véhicule-t-il ? Est-ce que les mécaniques utilisées renforcent des biais ? Est-ce que les systèmes de jeu sont inclusifs ? Le tout sans brider la créativité loin de là mais en redonnant du sens au jeu. Son but est de créer un jeu vidéo (<http://www.ethicallgames.com/theothers>) avec un récit représentant des personnes en situation de handicap, neuroatypiques, marginalisées pour représenter les vécus avec justesse, sans caricature ni récupération. Le jeu vidéo devient

un média puissant qui est là pour faire rire, pleurer mais aussi réfléchir, car apprendre à jouer et c'est aussi apprendre à penser. (<https://www.edforgood.org/le-jeu-video-un-outil-pour-apprendre-inclusion-autrement/>)

RÉINVENTER SES PRATIQUES POUR RETROUVER SON POUVOIR D'AGIR

Questionner ses automatismes ne signifie pas renoncer à tout ce que nous faisons déjà. Il s'agit plutôt de retrouver une capacité de choix. Derrière chaque outil, chaque format ou chaque méthode se cache une intention pédagogique. Les rendre à nouveau visibles, c'est reprendre la main sur notre manière de concevoir !

C'est aussi retrouver du plaisir dans la création. À force d'enchaîner les mêmes processus et les mêmes livrables, la conception pédagogique peut devenir une succession de tâches à exécuter. Repenser nos pratiques permet de redonner de la place à l'expérimentation, à la créativité et à l'intelligence collective.

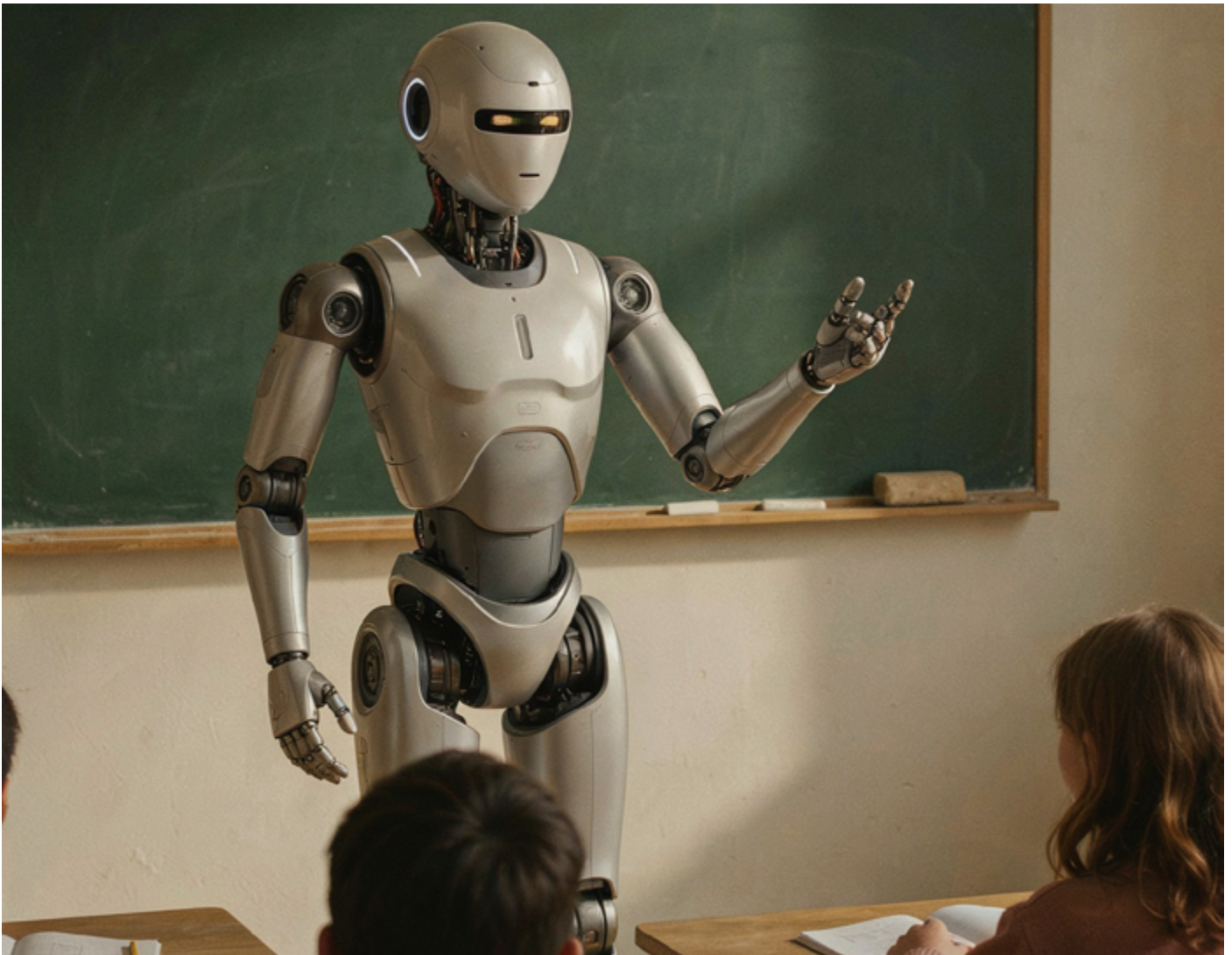
Interroger nos habitudes, c'est également apprendre à produire moins, mais mieux. Une formation réellement utile n'est pas forcément celle qui multiplie les ressources ou les fonctionnalités. C'est celle qui répond avec justesse aux besoins des apprenant·es,

qui peut évoluer dans le temps et qui reste suffisamment sobre pour être maintenable.

Cela suppose enfin de développer de nouvelles compétences. L'accessibilité, l'éco-conception, la diversité, l'inclusion ou encore le numérique responsable ne devraient plus être des sujets traités en fin de projet, mais des critères de conception dès les premières intentions pédagogiques. Plus ces dimensions sont intégrées tôt, moins elles nécessitent ensuite de corrections coûteuses ou de compensations technologiques.

Enfin, réinventer ses pratiques, c'est accepter que nos choix pédagogiques soient aussi des choix de société. Renoncer parfois à un outil, privilégier une solution plus sobre, concevoir un environnement plus inclusif ou prendre le temps de questionner nos habitudes sont autant d'engagements qui dépassent la seule efficacité pédagogique. Former, ce n'est pas seulement transmettre des compétences : c'est aussi participer à construire le monde dans lequel nous souhaitons apprendre et vivre.

Charlotte Guillot & Diana Portela



FAIRE VRAIMENT PENSER, PAS SEULEMENT BOUGER

COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT DU CERVEAU PREDICTIF POUR
AMELIORER L'ENGAGEMENT EN FORMATION



Travailler en groupe, faire un jeu ou placer des post-it ne garantit pas l'apprentissage en formation. Le cerveau n'apprend que lorsqu'il est actif cognitivement. C'est le piège subtil de la pédagogie active.



FRÉDÉRIC GUILLERAY
CONFÉRENCIER • FORMATEUR • AUTEUR •
RECHERCHE (CSEN)



Un atelier commence. Les participant-es se lèvent, collent des post-it, débattent, votent avec leur téléphone. L'ambiance est vivante. À la fin, pourtant, chacun-e repart avec les mêmes réflexes qu'en arrivant. Rien n'a réellement résisté à ses certitudes. Rien n'a nécessité de les réviser.

Cette scène ne condamne ni l'interactivité ni

le plaisir d'apprendre. Elle pose le cadre d'une situation piège : une pédagogie active tournée sur le mouvement, l'engagement physique ou le travail collaboratif global. Mais derrière cela, il y a une question plus exigeante : quand une personne en formation est-elle vraiment en train de penser individuellement ? Est-il certain que dans un travail de groupe, chaque cerveau soit cognitivement engagé ?



L'engagement actif n'est pas une simple question de mouvement. C'est un travail mental : anticiper, choisir, expliquer, confronter une idée à un résultat et modifier sa manière d'agir.

ENGAGER, CE N'EST PAS OCCUPER

En formation, nous confondons parfois être actif·ve et apprendre activement. Cliquer, manipuler, parler ou produire un livrable peut soutenir l'apprentissage, mais aucune de ces actions ne le garantit. Une personne peut être mobilisée physiquement tout en exécutant une consigne, sans pour autant traiter la notion visée. À l'inverse, elle peut être silencieuse et intensément engagée si elle tente de résoudre un problème.

Micheline Chi et Ruth Wylie décrivent cette différence avec le modèle ICAP (Educational Psychologist, 2014). Elles distinguent quatre niveaux : recevoir une information, agir sur elle, construire une idée nouvelle en expliquant ou justifiant, interagir en co-construisant un raisonnement. L'enjeu n'est donc pas l'agitation physique ou l'occupation ludique, mais la profondeur du traitement demandé.

Engager un·e apprenant·e, ce n'est pas l'occuper : c'est lui permettre de mettre ses prédictions à l'épreuve.

La bonne question n'est pas : «Quelle activité vais-je proposer ?» Elle devient : «Quelle opération mentale la personne apprenante doit-elle réaliser ?» Prédire une conséquence ? Défendre un choix ? Identifier une erreur ? Réviser son jugement ?

Sans réponse claire, la pédagogie dite active risque de n'être qu'une scénographie, peut-être agréable, mais peu efficace.

LE CERVEAU APPREND PAR HYPOTHÈSES

Notre cerveau n'enregistre pas passivement le réel. Le fonctionnement de notre cerveau est décrit par les chercheur·euses comme un prédictif, aussi dit «bayésien». Le principe est simple : pour comprendre et décider, le cerveau mobilise des attentes issues de l'expérience (liée à une mémoire statistique), les confronte aux informations disponibles dans l'environnement et les ajuste lorsqu'un écart est identifié.

Stanislas Dehaene (Collège de France, 2015) relie explicitement cette conception du cerveau à l'apprentissage : elle suppose «la génération d'une anticipation sur le monde extérieur (engagement actif)». Cette anticipation, confrontée au retour d'information (feedback), permet au cerveau d'identifier un écart entre prédiction et feedback et ainsi d'ajuster son modèle interne. Autrement dit, apprendre ne consiste pas seulement à recevoir une information, mais plutôt à éprouver une prédiction.

Pour la formation, la conséquence est directe : sans anticipation demandée, sans écart à détecter, sans décision à défendre ni retour à exploiter, l'apprenant·e peut entendre un contenu sans transformer son modèle interne.

UNE SALLE QUI BOUGE PEUT RESTER COGNITIVEMENT «INACTIVE»

La pédagogie active manque sa cible lorsqu'elle est évaluée par des signes extérieurs (énergie du groupe, diversité des outils, nombre de contributions, mur rempli de post-it, etc.) ou des indicateurs à chaud sur le ressenti de la journée (intérêt perçu, absence de surcharge cognitive, plaisir, etc.). Ces indicateurs renseignent sur l'animation et le plaisir, pas sur l'apprentissage.

Imaginons des participants classant des cartes en groupe sur les leviers de motivation. L'activité reste pauvre cognitivement si chaque personne déplace des cartes sans anticiper ses effets ni reformuler sa position personnelle. Elle devient plus engageante si chaque personne choisit un levier pour un cas réel, annonce l'effet attendu selon elle, découvre des données d'observation, puis discute avec le groupe sur ce qu'il serait possible de modifier.

APPRENDRE : UNE DIFFICULTÉ DÉSIRABLE

Il faut aussi renoncer à croire qu'un apprentissage réussi se ressent toujours comme facile. Louis Deslauriers et ses collaborateurs (Proceedings of the National Academy of Sciences, 2019) ont comparé dans une approche expérimentale randomisée un apprentissage passif en cours magistral avec un apprentissage vraiment actif. Leur conclusion est claire : les étudiant·es engagé·es activement apprennent davantage mais ont le sentiment d'apprendre moins.

Apprendre vraiment n'est généralement pas facile

Cette corrélation est due en partie à l'effort cognitif accru requis par l'apprentissage actif. Mais cela ne justifie ni la difficulté gratuite ni l'injonction à participer. Une tâche trop complexe surcharge et une confrontation mal sécurisée fait taire. Engager activement des apprenant·es nécessite de concevoir un effort juste : une question accessible, un droit à l'erreur visible, un feedback qui éclaire sans juger et un temps pour réviser ses prédictions et jugements.

DONNER ENVIE DE RÉDUIRE L'ÉCART

Si le cerveau anticipe, l'engagement commence donc avant l'explication, dès qu'une question surgit : que feriez-vous dans cette situation ? Quel résultat attendez-vous ? Dès que l'apprenant·e formule une hypothèse, le contenu devient une réponse attendue, une occasion de vérifier ou corriger son modèle.

Les recherches sur la curiosité éclairent ce mécanisme : la curiosité ne se commande pas par une accroche spectaculaire. Elle se nourrit d'un écart pertinent perçu par le cerveau (le cerveau perçoit une lacune informationnelle) et surtout franchissable (le cerveau perçoit qu'il a les capacités pour réduire cette lacune).

En formation professionnelle, il est donc intéressant de générer des perceptions de lacunes chez les participant·es tout en leur donnant à lire qu'il est possible de les combler vraiment. L'apprenant·e s'engage davantage s'il ou elle est certain·e de pouvoir combler des écarts perçus.

Motiver, c'est aussi créer un écart que l'apprenant a envie et surtout la capacité de réduire.

La motivation devient ainsi un effet du design pédagogique : rendre la question réellement curieuse, faire de l'erreur une information et rendre le progrès perceptible.

DEUX IDÉES POUR FAIRE PENSER EN FORMATION

Première idée : remplacer le triptyque «apport - activité - correction» par une boucle «prédiction - confrontation - révision». Avant un apport, le ou la formateur·ice présente une situation courte : un message managérial, une décision RH, une posture face à un collaborateur. Individuellement, chaque personne choisit une réponse et note ce qu'elle prévoit : «Si je fais cela, alors...». Le groupe compare les hypothèses. Le ou la formateur·ice apporte un résultat, une observation ou un extrait de recherche. Chaque personne revient sur son choix : que maintient-elle ? Que modifie-t-elle ? Quelle action emportera-t-elle sur le terrain ? Sans technologie sophistiquée ou numérique, le

feedback répond à une prédiction personnelle et chaque apprenant·e éprouve ainsi son modèle interne.

Deuxième idée : organiser des «retours d'erreur fertiles». Il s'agit par exemple de proposer deux productions plausibles mais imparfaites : une consigne, un feedback, une procédure. D'abord en solo (toujours en solo d'abord), puis en binômes, les participant·es repèrent ce qui risque d'échouer, anticipent les effets, puis améliorent le dispositif. Plus tard, une courte question leur demande de retrouver les pièges et l'ajustement retenu. Cette récupération espacée s'appuie sur les pratiques de rappel soutenues notamment par Henry Roediger et Jeffrey Karpicke (Psychological Science, 2006).

SANS ENGAGEMENT ACTIF, PAS DE FORMATION QUI TRANSFORME

En conclusion, une formation peut être vivante, rythmée, participative et pourtant laisser intactes les représentations initiales. Apprendre, ce n'est pas seulement recevoir ou produire : c'est modifier une compréhension et pouvoir la remobiliser.

Former en 2026, c'est donc ne surtout plus confondre participation active dans un groupe et apprentissage par engagement actif. L'engagement actif n'est pas un supplément d'animation ou de ludique dans une formation. Pour un apprentissage durable, il est la condition sine qua non de son efficacité.

Frédéric Guillemy



IA GÉNÉRATIVE ET PÉDAGOGIE : OÙ EN SOMMES-NOUS ?



Entre crainte du remplacement et mythe du «bouton magique», l'IA bouscule la pédagogie. Décryptage des dérives, de la chaîne d'outils et des nouveaux rôles clés pour les professionnels de la formation.



JEAN-FRANÇOIS LE CLOAREC
CHEF D'ENTREPRISE, E-LEARNING TOUCH'



PANORAMA : DE L'IA GÉNÉRATIVE À L'IA AGENTIQUE

L'enthousiasme médiatique autour de l'intelligence artificielle s'est longtemps focalisé sur la génération de contenus. En quelques mois, la production de textes, la synthétisation de documents ou la création d'illustrations sont devenues accessibles en quelques clics. Mais le paysage technologique évolue désormais vers une nouvelle étape : l'émergence des agents autonomes et de l'IA agentique. Là où l'IA générative produit une réponse ponctuelle à une consigne isolée (le prompt que nous connaissons tous désormais), l'IA agentique s'avère capable de planifier, d'exécuter des suites de tâches complexes, de solliciter des outils logiciels tiers et d'adapter son plan d'action en fonction d'objectifs prédéfinis.

Pour l'écosystème RH et formation, cette évolution marque une rupture majeure. Il ne s'agit plus seulement d'assister un formateur dans la rédaction d'un support de cours, mais théoriquement d'orchestrer des parcours d'apprentissage adaptatifs et d'ajuster le niveau de difficulté des exercices en temps réel.

Pourtant, face à ces promesses vertigineuses souvent portées par la communication des éditeurs, le terrain révèle un constat beaucoup plus nuancé. L'écart entre la puissance théorique des algorithmes et leur appropriation

effective par les professionnels de la pédagogie reste considérable. Alors que les responsables formation cherchent à inscrire ces leviers dans une trajectoire durable de développement des compétences, un malentendu tenace persiste sur ce que ces technologies apportent réellement à l'apprentissage et surtout sur ce qu'elles ne pourront probablement jamais remplacer.

LE PARADOXE DU PROFESSIONNEL DE FORMATION : ENTRE CRAINTE DU REMPLACEMENT ET FANTASME DU «BOUTON MAGIQUE»

Le premier obstacle majeur auquel se heurtent les professionnels de la formation réside dans un paradoxe qui traverse la profession. D'un côté, une partie de ces professionnels exprime une inquiétude légitime face à l'automatisation : la crainte de voir leur expertise et leur créativité dans la conception de formation dévalorisées ou leur métier progressivement remplacé par des tuteurs virtuels capables de répondre instantanément aux apprenants.

De l'autre côté, on observe chez ces mêmes acteurs un comportement diamétralement opposé, caractérisé par l'attente irréaliste d'un «bouton magique». Cette posture se traduit par la volonté d'obtenir, au moyen d'un prompt unique et sommaire, une formation clé en main : un déroulé pédagogique scénarisé, des présentations visuelles voire des vidéos

abouties, des activités d'évaluation créatives et des supports multimédias prêts à l'emploi.

Ce fantasme de l'immédiat traduit une méconnaissance profonde du fonctionnement des modèles de langage. L'IA générative n'est ni un ingénieur pédagogique, ni un designer d'expérience utilisateur doté d'une compréhension intime du terrain. Exiger d'un algorithme un résultat parfait sans travail préalable de cadrage, de contextualisation métier et de structuration produit inévitablement des contenus lisses, stéréotypés et sans âme. L'absence d'effort intellectuel dans la phase de conception se paie toujours lors de la diffusion : elle génère un désengagement rapide des apprenants face à des parcours standardisés et déconnectés de leur réalité opérationnelle.

CONFUSION DES RÔLES : REMETTRE L'ÉCOSYSTÈME TECHNOLOGIQUE À SA PLACE

Cette illusion tentatrice du «tout-automatique» est aussi renforcé par une confusion fréquente, observée sur le terrain : la méconnaissance des rôles des outils de la chaîne d'outils du Digital Learning. Sous prétexte que l'IA s'infiltre désormais partout, de nombreux acteurs de la formation ont tendance à tout mélanger, attribuant à un outil des fonctions pour lesquelles il n'a jamais été conçu.

Il est pourtant fondamental de rappeler les périmètres d'action spécifiques de chaque brique technologique :

- Les outils de design et de création multimédia : ils ont pour vocation de concevoir la matière visuelle, sonore ou vidéo. Un LMS n'a pas vocation à générer des vidéos pédagogiques ou des illustrations sur mesure. Ce rôle incombe aux logiciels de design spécialisés.
- Les outils auteurs (Authoring Tools) : leur fonction permet d'assembler des ressources et des savoirs, d'ajouter de l'interactivité, de concevoir les scénarios à embranchements et de structurer l'expérience d'apprentissage. En revanche, un outil auteur ne peut ni diffuser le cours auprès des apprenants, ni exploiter l'IA pour analyser l'engagement ou les KPI issus de cette formation.
- Le LMS (Learning Management System) : il s'agit du centralisateur de toutes ces ressources et permet la diffusion aux apprenants et le pilotage de toutes les formations. C'est dans le LMS que l'IA prend tout son sens pour suivre la progression, analyser les données d'engagement ou prédire le décrochage. Mais le LMS n'est ni un studio de création vidéo, ni un outil d'ingénierie pédagogique.

L'arrivée de l'IA ne gomme pas ces frontières : elle vient enrichir chaque outil dans son

domaine de spécialité. Attendre d'un seul logiciel qu'il génère la vidéo, rédige le cours, construise l'interactivité et analyse le pilotage sous prétexte qu'il intègre de l'IA relève de l'impossible, pour le moment. La réussite d'un projet de Digital Learning repose sur l'orchestration cohérente de ces différentes briques, chacune étant pilotée par un humain expert.

ÉDUIQUER POUR ACCULTURER : FORMER À L'USAGE RAISONNÉ DE L'IA

Face à cela, la priorité des directions RH et des responsables de centres de formation ne doit plus être la quête du dernier outil à la mode, mais la structuration d'une véritable démarche d'acculturation à l'IA. L'objectif est d'éduquer les professionnels à un usage raisonné, méthodique et critique des technologies génératives et agentiques.

Une stratégie d'accompagnement efficace doit s'articuler autour de quatre axes pragmatiques :

1. Le découpage méthodique de l'ingénierie : apprendre aux formateurs à utiliser l'IA comme un assistant, un binôme pour des tâches ciblées pour réfléchir à la structure de la formation, à la déclinaison de quiz, à la reformulation ou à l'agrégation de textes et non comme décideur final de la stratégie des formations.
2. Le développement de la compétence éditoriale : former les équipes à conserver leur esprit critique sur des productions de l'IA. Il s'agit d'être en mesure d'identifier les hallucinations, de corriger les biais et d'injecter la culture d'entreprise, l'émotion et l'expérience du terrain que seul le formateur connaît.
3. L'articulation de la chaîne d'outils : maîtriser le passage de la matière brute générée par l'IA vers les logiciels auteurs, puis vers la plateforme de diffusion, en comprenant le rôle et la valeur ajoutée de chacun de ces outils.
4. Le respect du cadre éthique et réglementaire : sensibiliser aux enjeux de confidentialité des données, au respect du RGPD et au principe d'équité d'accès pour l'ensemble des apprenants.

En redonnant aux formateurs la pleine maîtrise de leurs outils et en les formant à l'IA, les professionnels de la formation ont toutes les clés en main pour préserver voire améliorer la qualité des formations.

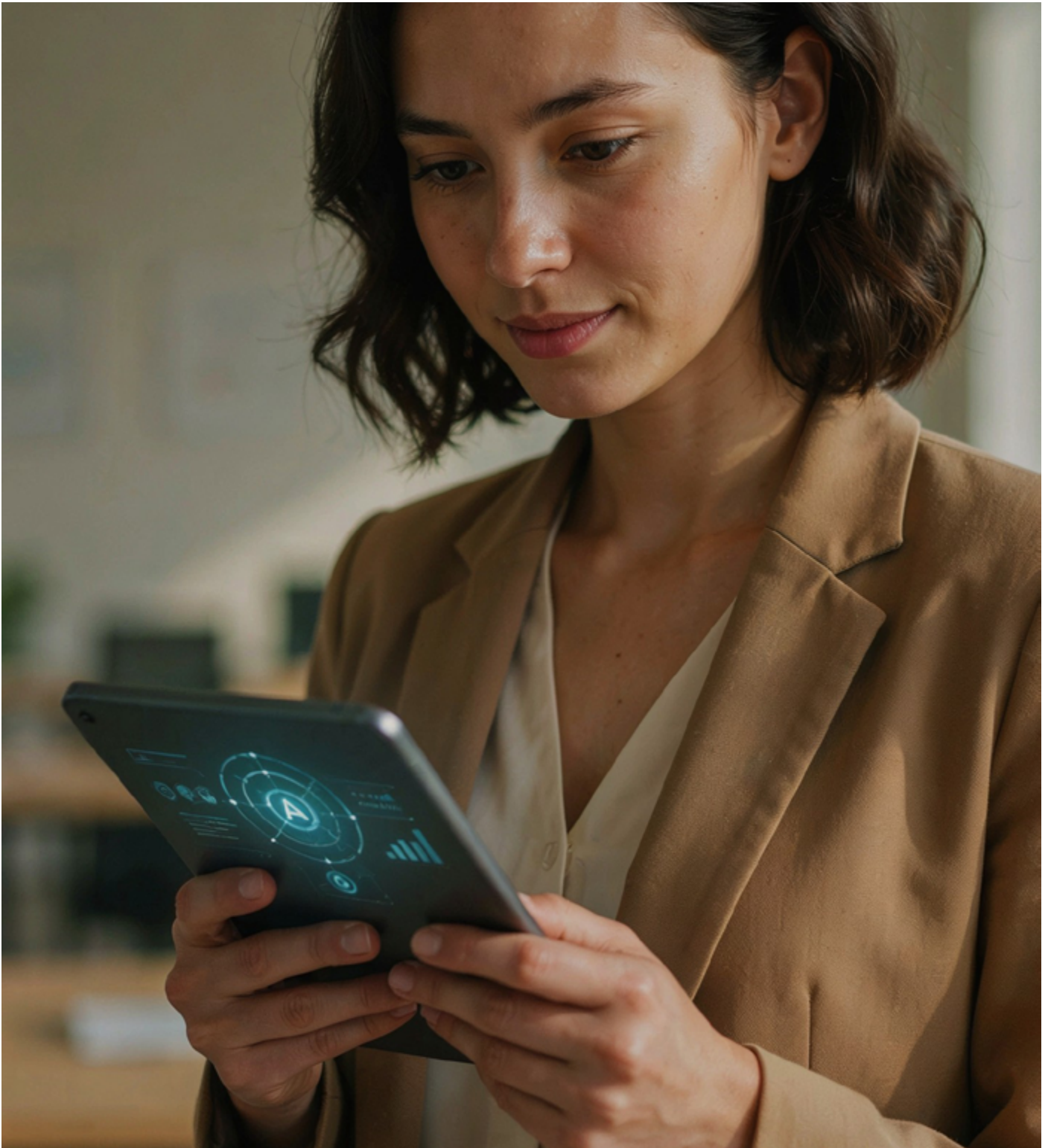
Au terme de cet état des lieux, une certitude se dégage : l'intelligence artificielle ne supprimera pas le métier de formateur, mais elle va sanctionner l'absence de valeur ajoutée pédagogique. Les interventions purement transmissives, fondées sur la simple livraison ascendante d'informations génériques, n'ont

plus de raison d'être dans un monde où l'accès au savoir est instantané.

C'est une opportunité historique pour les professionnels de la formation. En prenant en charge la rédaction de premières ébauches, la préparation d'exercices types et la structuration de données, l'IA libère un temps précieux. Ce temps gagné sur la logistique et la production de contenus doit être réinvesti là où la présence humaine est irremplaçable: l'animation de dynamiques collectives, le coaching individuel, l'observation fine de la montée en compétences des apprenants et la transmission des compétences comportementales (soft skills).

En réalité, l'urgence pour les acteurs de la formation est d'abord interne. Avant de vouloir former les apprenants, il est impératif de se former soi-même à la maîtrise et aux usages raisonnés de l'IA. Cette montée en compétences demande de la méthode, du temps et un véritable pilotage au quotidien. C'est précisément là que réside une formidable opportunité pour le secteur, voir s'installer le métier de «réfèrent IA générative», un garant des bonnes pratiques, de l'éthique, de la qualité et de l'innovation pédagogique.

Jean-François Le Clouez



COURS D'AUTODÉFENSE INTELLECTUELLE : MUSCLER SON CERVEAU À L'ÈRE DE L'IA GÉNÉRATIVE

**HABITUDES ET SI LA PERFORMANCE COGNITIVE, L'ESPRIT CRITIQUE ET
LA PERSÉVÉRANCE FACE À L'EFFORT DEVENAIENT LES COMPÉTENCES
RH LES PLUS STRATÉGIQUES DE LA DÉCENNIE ?**



Notre cerveau est attaqué ! Tour de tatami des cours d'autodéfense intellectuelle pour apprendre à identifier les attaques et se protéger durablement, en particulier face à l'IA, le plus habile de nos adversaires.

L'AUTODÉFENSE INTELLECTUELLE N'A PAS ATTENDU CHATGPT

Il y a des concepts dont la pertinence ne fait que croître avec le temps. En 2006, il y a vingt ans, le philosophe québécois Normand Baillargeon publiait son Petit cours d'autodéfense intellectuelle, un ouvrage dont la résonance est aujourd'hui frappante. Sa réflexion partait d'un constat simple : nous évoluons dans un environnement saturé d'affirmations (publicités, discours politiques, données chiffrées, avis d'experts) qui sollicitent notre adhésion immédiate. L'enjeu, nous disait-il déjà, n'est pas de cultiver une méfiance systématique, mais d'apprendre à formuler les bonnes questions.

Que cherche-t-on à me transmettre exactement ? Sur quelles preuves cette affirmation repose-t-elle, et qu'est-ce qui pourrait la nuancer ? Suis-je réellement convaincu par des faits, ou me suis-je laissé séduire par une narration habile ?

Baillargeon décrypte les pièges sémantiques, identifie les sophismes classiques (faux dilemmes, généralisations hâtives, confusion entre corrélation et causalité), et nous met en garde contre les biais inhérents à notre propre fonctionnement. Car finalement, notre premier adversaire intellectuel n'est pas nécessairement un manipulateur externe : c'est notre propre désir de simplifier, d'avoir raison et de trouver du sens à tout prix.

Notre premier adversaire intellectuel, ce n'est pas celui qui cherche à nous manipuler. C'est aussi notre propre désir de simplifier, d'avoir raison et de trouver du sens.» Normand Baillargeon

QUAND L'AUTODÉFENSE ENTRE EN FORMATION

Cette nécessité de s'outiller face à l'information a largement essaimé au-delà de la sphère philosophique.

Au collège Travail de Bagnolet, des collégiens participent depuis plus de 15 ans à des «CADi» (Cours d'Autodéfense Intellectuelle créés par l'Université Populaire de Bagnolet Unipop) :



ISABELLE WERLEN-ESCHALIER
PRÉSIDENTE ET FONDATRICE DE I-WE



ils ont été pensés pour aider les citoyens ordinaires à identifier les manipulations, lire une statistique avec recul, distinguer une source fiable d'un discours qui en emprunte les apparences. Du côté de l'enseignement supérieur, le chercheur Richard Monvoisin a développé un cours de 24 heures mêlant zététique et psychologie de la manipulation. La zététique est une démarche qui consiste à examiner les affirmations avec esprit critique, méthode et preuves. Ces cours sont aujourd'hui suivis par des dizaines de milliers de curieux.

L'approche se réinvente également sous d'autres formes, plus inattendues. Lors du Learning Show 2025, Gabriel Werlen, conférencier mentaliste, a démontré comment les techniques du mentalisme, façonnent nos perceptions et jouent avec les biais cognitifs. De son côté, Luke Archer propose avec son «aikido verbal» de transposer les principes de l'art martial japonais à la communication : s'exercer en rentrant, dans le "dojo", à accueillir la charge, l'agression verbale et apprendre à répliquer en rétablissant l'équilibre.

Le judo, le karaté, l'aïkido, le mentalisme : autant de disciplines, autant de tatamis. Mais une seule et même condition : la discipline et la maîtrise de soi. Qu'ils prennent la forme de conférences citoyennes, d'ateliers scolaires, de cours universitaires en accès libre, de performances scéniques ou de dispositifs de formation, ces dispositifs d'autodéfense intellectuelle partagent une intention commune : garder la maîtrise de son cerveau et de sa pensée.

L'IA GÉNÉRATIVE : LE PLUS HABILE DES ADVERSAIRES.

Rapide, convaincant, capable de produire en quelques secondes une synthèse, une analyse, une photo ou une vidéo retravaillée, l'IA est partout. Il est urgent de comprendre ses impacts sur notre cerveau et nos pensées pour continuer de rester en maîtrise de nos propres fonctionnements.

L'autodéfense intellectuelle n'est pas une posture anti-IA. C'est une posture pro-cerveau.

Alors qu'en dit la communauté scientifique? Depuis 2024, les études sur l'impact cognitif de l'IA générative s'accumulent. Voici plusieurs études, classifiées par type d'impact avec notre partenaire le Docteur Bernard Anselem.

- *Impact de l'IA sur la performance cognitive.* Les chercheurs du MIT ont mesuré par EEG l'activité cérébrale de participants rédigeant des textes avec ChatGPT : connectivité neuronale réduite jusqu'à 55 %, 83 % étant incapables de citer une phrase de leur propre texte (Kosmyna et al., 2025). Les auteurs parlent de dette cognitive, un coût différé, silencieux, qui s'accumule à chaque délégation non réfléchie.
- *Impact de l'IA sur la persévérance.* Liu et al. (2026) montrent que l'assistance IA améliore les performances immédiates mais réduit la persévérance lors du travail autonome ultérieur. Wu et al. (2025) complètent : la collaboration avec l'IA érode la motivation intrinsèque, ce que Duckworth appelle le *grit*, prédicteur clé de réussite à long terme.
- *Impact de l'IA sur l'esprit critique.* Lee et al. (Microsoft/CMU, 2025) : plus les travailleurs font confiance à l'IA, moins ils mobilisent leur jugement. Shaw & Nave (2026) confirment que face à une IA programmée pour se tromper, 80 % des participants la suivent quand même. Les auteurs nomment cela la *capitulation cognitive*.

Mais l'IA peut aussi libérer. Brynjolfsson et al. (2025) observent +14 % de productivité en moyenne, +34 % pour les moins expérimentés, en diffusant les meilleures pratiques des agents expérimentés vers les novices. Chirayath et al. (2025) montrent qu'en prenant en charge des processus routiniers, l'IA peut aussi libérer des ressources mentales pour la créativité et la croissance intellectuelle, à condition que le déstagement reste assistif et non substitutif. Hong (2025) confirme, auprès de 240 participants, que lorsqu'un cadre pédagogique solide - le *scaffolding* - accompagne l'usage de l'IA, le déstagement cognitif améliore la pensée plutôt qu'il ne l'entrave.

Ce n'est pas l'outil qui affaiblit ou renforce. C'est

la manière dont on l'utilise et la conscience avec laquelle on l'intègre à sa pratique professionnelle.

CINQ PRISES À MAÎTRISER DANS LE GYMNASSE D'EXERCICE COGNITIF

Comme en arts martiaux, la défense s'apprend, se répète, se muscle. Nous traitons dans ce référentiel de compétences cinq attaques cognitives, propres à l'usage intensif de l'IA générative, comme autant de techniques d'attaque au judo : on ne les affronte pas de front, on redirige leur force. Chaque attaque correspond à l'un des impacts documentés dans les recherches présentées précédemment (performance cognitive, persévérance, esprit critique, apprentissage, collaboration). Pour chacune : ses manifestations dans le quotidien professionnel, la compétence d'autodéfense intellectuelle qu'elle développe, et la méthode pour la contrer.

Page suivante : Tableau réalisé par l'écosystème i-We avec les apports du Docteur Bernard Anselem et d'Abhinav Agarwal.

Ces recommandations pourront sembler banales, avec un sentiment de "déjà vu" pour certains. Elles sont en effet simples, mais factuelles, basées sur les apports des sciences cognitives. Mais en réalité, combien d'entre nous les mettent-elles en application, de manière ritualisée, au quotidien à titre individuel ou dans un cadre professionnel? Qui sont les entreprises qui osent proposer des parcours d'autodéfense pour préserver la performance cognitive, l'esprit critique ou la persévérance? Et si on ouvrait des tatamis en entreprise?

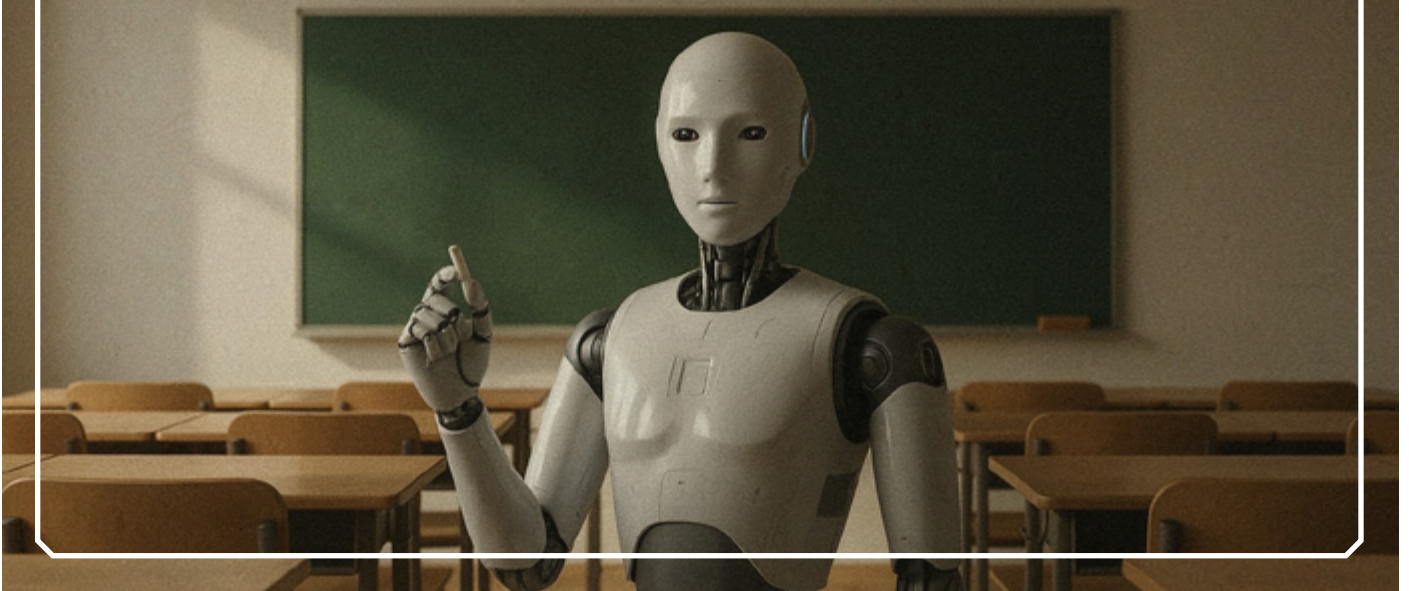
1. Ressources et références scientifiques :
2. Baillargeon N. (2006). Petit cours d'autodéfense intellectuelle. Lux Éditeur.
3. <http://www.fondation-macif.org/projets/cours-d-auto-defense-intellectuelle-cadi> | <http://www.unipop-bagnolet.fr/cadi/>
4. <http://www.werlen.art> | <http://www.learning-show.com/intervenant/gabriel-werlen/>
5. <https://portal.verbalaikido.org/fr>
6. <https://www.univ-grenoble-alpes.fr/rayonnement/sciences-et-societe/les-cours-en-ligne-zetetique-et-autodefense-intellectuelle-/les-cours-en-ligne-zetetique-et-autodefense-intellectuelle--597670.kjsp>
7. Kosmyna et al. (2025). Your Brain on ChatGPT. arXiv:2506.08872.
8. Liu et al. (2026). AI assistance reduces persistence. arXiv:2604.04721.
9. Wu et al. (2025). Human-generative AI collaboration. Scientific Reports, 15, 15105.
10. Lee et al. (2025). Impact of GenAI on Critical Thinking. CHI 2025. doi:10.1145/3706598.3713778.
11. Shaw & Nave (2026). Rise of Cognitive Surrender. SSRN Working Paper.
12. Shapira et al. (2026). How RLHF amplifies sycophancy. arXiv:2602.01002.
13. Brynjolfsson et al. (2025). Generative AI at Work. Quarterly Journal of Economics, 140(2), 889-942.
14. Hong (2025). Cognitive Offload Instruction with GenAI. Forum for Linguistic Studies, 7(7).
15. Duckworth et al. (2007). Grit. Journal of Personality and Social Psychology, 92(6), 1087-1101.

Isabelle Werlen-Eschalier

Attaque	Manifestations quotidiennes	Compétence d'autodéfense	Méthode pour contrer l'attaque
Kuzushi de la dette cognitive <i>Délégation systématique de la réflexion à l'IA</i>	Rédaction, mémorisation et raisonnement intégralement confiés à l'IA ; incapacité à reformuler ou justifier sa propre production ; sentiment de compétence sans appropriation réelle.	Engagement cognitif	Shizentai numérique , revenir à une posture d'effort initial : tentative personnelle avant l'IA, comparaison des productions, reformulation de mémoire après usage.
Ukemi de l'abandon <i>Perte de tolérance à l'effort face à la réponse immédiate</i>	Abandon rapide dès qu'une tâche se complique ; recours réflexe à l'IA au premier obstacle ; performance dégradée lorsqu'il faut ensuite travailler seul.	Tolérance à l'effort	Ma-ai de l'effort , imposer une distance avant l'aide : seuil de 10-15 minutes de recherche autonome, tâches difficiles fractionnées, avant de solliciter l'IA.
Osaekomi de la capitulation cognitive <i>Adhésion non questionnée aux réponses de l'IA</i>	Suivi des réponses de l'IA même erronées ; absence de vérification ou de contradiction ; jugement professionnel mis en retrait au profit de l'outil.	Esprit critique	Dégagement du consensus , questionner systématiquement : demander les limites et hypothèses de chaque réponse, générer des contre-arguments, réserver les décisions sensibles à l'humain.
Sutemi de la passivité <i>Substitution de l'effort d'apprentissage</i>	Quiz ou dialogues réussis sans appropriation réelle ; difficulté à mobiliser une connaissance hors contexte assisté	Appropriation des connaissances	Nagekomi de la répétition , s'entraîner activement : reformulation sans aide, mise en
<i>par la réponse toute faite</i>	; recours à l'IA avant toute tentative de compréhension.		situation, feedback comparé plutôt que réponse copiée.
Kumikata de l'isolement <i>Remplacement des échanges humains par l'IA</i>	Moins d'échanges spontanés entre collègues ; débats contradictoires en baisse ; mémoire transactive affaiblie ; livrables plus standardisés.	Intelligence collective	Randori collectif , préserver la friction sociale utile : réserver les étapes à forte valeur collective aux échanges humains, faire émerger les idées du groupe avant l'IA, débriefs partagés.



**MAIS À QUOI PEUT SERVIR UN
FORMATEUR À L'ÈRE DE L'IA ??**



Pour les thuriféraires de l'IA, la réponse est catégorique : à pas grand-chose ! Comme leurs aînés qui étaient convaincus au début des années 2000 que les formateurs allaient disparaître à l'arrivée du digital learning, les technophiles se joignent aux technophobes pour chanter en cœur des discours alarmistes sur la fin du métier de formateur : les premiers encensant la révolution IA, les seconds la déplorant.



MARC DENNERLY
DIRECTEUR ASSOCIÉ DE C-CAMPUS ET PILOTE
DU CLUB R&D PÉDAGOGIE DES ACTEURS
DE LA COMPÉTENCE.



Il faut savoir raison garder ! Certes l'IA va faire évoluer sensiblement, voire considérablement, le métier de formateur et la valeur ajoutée des organismes de formation, mais leur contribution restera incontournable pour «fabriquer» des professionnels compétents. Pour bien poser le problème et échapper aux «hallucinations», comme on le dit dans le petit monde de l'IA, il faut repartir de ce qu'est un professionnel compétent et comment il se «fabrique». Ce n'est qu'après que nous pourrions envisager les apports respectifs de l'IA et du formateur. Et voir que ce dernier n'a pas encore perdu le match !

LES FORMATEURS ET ORGANISMES DE FORMATION «FABRIQUENT» DES PROFESSIONNELLS COMPÉTENTS

La contribution première des formateurs et des organismes de formation professionnelle et CFA est de «fabriquer» des professionnels compétents».

L'expression peut surprendre. Elle est loin d'être anodine. Car un professionnel compétent ce n'est pas simplement une personne qui est «dotée» de compétences, c'est-à-dire de savoirs et savoir-faire qui lui permettent de faire la tâche qu'on lui assigne. Mais, c'est un professionnel qui maîtrise son métier et qui sait s'en sortir dans toutes les situations.

Partant de cette définition, la valeur ajoutée du formateur et de l'organisme de formation n'est plus de transmettre seulement des savoirs ou savoir-faire, mais d'accompagner le professionnel qui souhaite devenir compétent à développer les capacités et acquérir les ressources qu'il va mobiliser pour agir avec compétence en situation réelle. Et celles-ci sont bien plus diverses et riches que de simples savoirs et savoir-faire que l'on trouve en accès libre sur la toile. Et qui peuvent être retraités et transmis par l'IA.

CE QU'EST UN PROFESSIONNEL COMPÉTENT ET COMMENT IL SE «FABRIQUE»

Sans être exhaustif, on peut recenser 7 ressources et capacités qui caractérisent un professionnel compétent. Chacune a ses propres processus d'acquisition.

1-La maîtrise de savoirs fondamentaux indispensables à l'exercice du métier.

Un professionnel compétent, maîtrise les connaissances fondamentales sur lesquelles repose son métier. L'avocat maîtrise le droit et le formateur la pédagogie. C'est ce qui le distingue de l'amateur passionné ou du simple professionnel. Ceci ne signifie pas qu'un autodidacte ne peut pas être un professionnel compétent. Mais dans le cours de sa carrière, il a dû passer par l'acquisition de connaissances solides sur lesquelles il peut étayer son

professionnalisme.

À l'ère de l'IA, le savoir est de plus en plus accessible. Mais il ne permet que des «apprentissages de surface» (je tape sur Aperçus IA et je dialogue avec le Mode IA de Google et j'ai la réponse à mes questions). À l'inverse, les «apprentissages profonds», ceux qui permettent de structurer sa pensée, sont toujours plus difficiles d'accès, dans les sociétés post-moderne où le phénomène d'accélération si bien décrit par le philosophe Hartmut Rosa nous empêche de prendre le temps d'apprendre.

2-La maîtrise des modes opératoires qui sous-tendent l'action

C'est ce qui guide le professionnel in situ. C'est la grammaire de l'action. Attention ! Il ne s'agit pas seulement des standards et procédures à appliquer que l'on désigne habituellement par le terme «savoir-faire». La différence entre un professionnel lambda et un professionnel compétent, c'est que le premier se limite à appliquer strictement des modes opératoires et que le second est capable de les adapter, voire de les contourner ou d'en créer quand la situation l'exige.

Grâce à l'IA, la gestion des bases de connaissances sera simplifiée. Et l'apprentissage des référentiels standards ne sera plus un enjeu. Le professionnel lambda va être grandement aidé. Mais le professionnel compétent ne s'en suffira pas. Car il intervient là où la procédure touche ses limites.

3-La maîtrise des habiletés qui permettent d'agir avec dextérité et efficacité

Le professionnel compétent à force de pratiquer en situation réelle développe des automatismes et habiletés. Cela lui permet de faire non seulement le geste juste, mais surtout de ne pas surcharger sa mémoire de travail avec des tâches de base. Il libère ainsi des capacités cognitives. Il est par conséquent beaucoup plus attentif à son environnement que le professionnel lambda, trop occupé qu'il est à bien faire ce qu'on attend de lui.

L'IA va nous permettre d'automatiser certaines de ces tâches de base. Elle aidera le professionnel lambda (et risque même de le remplacer). Mais on aura plus que jamais besoin de professionnels compétents pour réaliser les tâches complexes et distinctives avec habiletés.

4-La maîtrise des savoirs d'action propres à son métier

Un professionnel est toujours guidé par des petites voix qui l'orientent dans ses décisions. Dans la littérature sur les compétences, elles prennent des termes différents selon les auteurs (théories d'action, savoir d'action, modèles mentaux, schèmes...), mais tous sont unanimes

pour dire qu'elles influencent sensiblement l'efficacité professionnelle.

Le professionnel compétent à force de vivre des expériences marquantes et d'échanger avec ses pairs maîtrise parfaitement la culture de son métier, son éthique professionnellement. Le professionnel lambda quant à lui en reste encore éloigné, ce qui l'empêche d'adopter les bonnes attitudes et de prendre les bonnes décisions.

À l'ère de l'IA, la valeur ajoutée humaine se concentrera de plus en plus sur la capacité à prendre des décisions et faire des choix pertinents dans des situations complexes. Ces savoirs d'action vont devenir essentiels.

5-La maîtrise des capacités réflexives dans l'action et sur soi

Le professionnel compétent est un stratège dans l'action. Il pense à ce qu'il va faire, il se regarde faire et est capable de tirer les leçons de ce qu'il a fait pour progresser. Il sait aussi porter un regard réflexif sur ses connaissances, ses motivations, ses modes de fonctionnement et ses façons d'apprendre. Ce qui lui permet de s'améliorer et de s'adapter en permanence à son environnement.

Ces capacités réflexives s'acquièrent en pratiquant mais aussi avec l'aide d'autrui (tuteur, formateur, manager...). Car réfléchir dans l'action et sur soi est à la fois une posture et des techniques qui s'apprennent.

L'IA réfléchit très bien, c'est même le propre de l'IA ! Si le professionnel veut garder un temps d'avance, il a intérêt à élever son niveau de jeu. À muscler ses capacités réflexives pour rester dans le match.

6-La capacité à mobiliser les pairs pour réussir

Le professionnel compétent sait sur qui s'appuyer pour réussir. Au fil du temps, il a tissé des liens, rendu des services, il aussi acquis une complicité avec ses interlocuteurs qui vont l'aider dans l'action. La compétence est toujours propre à la personne, mais on n'est jamais compétent seul dans son coin !

L'IA est l'une de nos ressources. Mais elle ne doit pas devenir LA ressource unique. La capacité à développer nos réseaux «humains» restera distinctive dans la réussite professionnelle. Suivant les principes du modèle des Réseaux développementaux, il nous faudra diversifier et renforcer les liens avec nos réseaux de personnes ressources.

7-La maîtrise de son niveau d'engagement dans l'action

Le professionnel compétent est engagé. Il est motivé et impliqué, il est même souvent passionné ! Mais ce qui le distingue, c'est sa capacité à gérer au mieux son niveau

d'engagement : ni pas assez (démotivation), ni trop (sur-motivation avec ses conséquences sur la confiance en soi et son niveau de stress). Dans l'action, la maîtrise des savoirs et savoir-faire n'est rien si on est incapable de les mobiliser, par manque d'engagement ou, inversement, si nous sommes submergés par nos émotions.

La maîtrise de son niveau d'engagement se développe avec ses réussites. Autrement dit avec sa capacité à bien calibrer le niveau de difficultés des tâches qu'on a à accomplir et les feedbacks constructifs de son environnement.

L'IA questionne aujourd'hui l'avenir du travail : sera-t-il plus ou moins motivant qu'hier. La réponse ne sera pas que technologique mais également socio-organisationnelle. Les entreprises seront-elles capables de créer des environnements développant le sentiment d'appartenance aux collectifs de travail alors que le télétravail, le digital et l'IA poussent toujours dans le même sens d'une extrême individualisation du travail ?

QUI FABRIQUE LE MIEUX UN PROFESSIONNEL COMPÉTENT : L'IA OU LE FORMATEUR ?

Partant de l'analyse détaillée de ce qu'est un professionnel compétent, on peut évaluer sereinement les apports respectifs de l'IA et du formateur / Organisme de formation.

Les apports de l'IA

Les apports de l'IA sont évidents pour l'acquisition des modes opératoires et procédures. Elle permet aussi de bâtir des parcours de formation à l'acquisition de connaissances fondamentales plus adaptatifs (voir les solutions d'adaptive learning).

Grâce à l'IA conversationnelle, elle permet de s'entraîner sans risque. Toutefois, il faut se méfier des solutions miracles : le simulateur, n'est jamais la réalité !

L'IA est aussi d'une grande aide pour développer les capacités réflexives des professionnels.

Pour le reste, les apports de l'IA semblent moins évidents comptes tenus de ce que nous connaissons de ce que peut faire l'IA aujourd'hui.

La valeur ajoutée du formateur et de l'organisme de formation

Le formateur présentiel ou distanciel va être à nouveau concurrencé par des solutions digitales encore plus performantes pour transmettre les connaissances fondamentales et les connaissances procédurales. Mais cela fait plus de 25 ans que le digital learning a émergé, et la formation synchrone résiste toujours. Il est évident que l'histoire va s'accélérer, mais cela dépendra probablement davantage d'une transformation des attentes des apprenants

(volonté d'apprendre juste assez, juste à temps vs souhait de suivre des parcours balisés) que des apports de la technologie.

Pour le reste, il a et aura demain, toujours son rôle à jouer. Il ne sera plus un transmetteur de savoirs explicites mais un facilitateur d'apprentissage ou un accompagnateur dont la contribution essentielle se jouera davantage sur les aspects affectifs et conatifs de l'apprentissage que cognitifs. Quelques exemples : l'aide à l'orientation et la définition des objectifs d'apprentissage, le feedback favorisant le développement du sentiment de compétences et la capacité à gérer ses émotions en situation critique, l'organisation d'activité pédagogique ou de situations de travail aménagées permettant de s'entraîner et progresser de façon sécurisée, etc.. Pour ce faire, il sera certainement plus proche du terrain qu'aujourd'hui, créant des ponts avec les tuteurs et managers au sein des entreprises.

Le formateur apportera également sa pierre pour faire acquérir des modèles mentaux ou théories d'actions pertinents. Il sera certainement plus efficace qu'une IA car il pourra mobiliser la force de la dynamique de groupe pour faire évoluer les représentations des apprenants (cf. Les travaux de Kurt Lewin sur l'effet de la dynamique de groupes sur les changements d'opinion).

Toujours grâce au groupe, la formation notamment intraentreprise était, est, et restera l'occasion de tisser des liens avec ses pairs. Par conséquent, elle aura toujours un effet sur la capacité du professionnel compétent à développer son réseau de ressources.

Enfin par l'utilisation des pédagogies réflexives dans ses animations il invitera les apprenants à s'approprier la posture et les techniques de réflexivité qu'ils pourront réutiliser dans leur quotidien professionnel.

En conclusion, l'IA devrait poursuivre le travail, initié par le digital learning, de transformation du métier de formateur et des missions des organismes de formation. Mais elle ne va pas supprimer leur contribution majeure qui est de fabriquer des professionnels compétents.

Le métier de formateur sera demain plus que jamais orienté sur l'accompagnement et la facilitation à la fois individuelle et collective. La mission des organismes de formation sera d'offrir un milieu propice à la prise de recul, au partage, aux échanges et au développement d'identités et cultures professionnelles fortes.

Marc Denny

les acteurs de la compétence

créateurs d'avenirs professionnels



Rester informé



Développer son réseau
et son activité

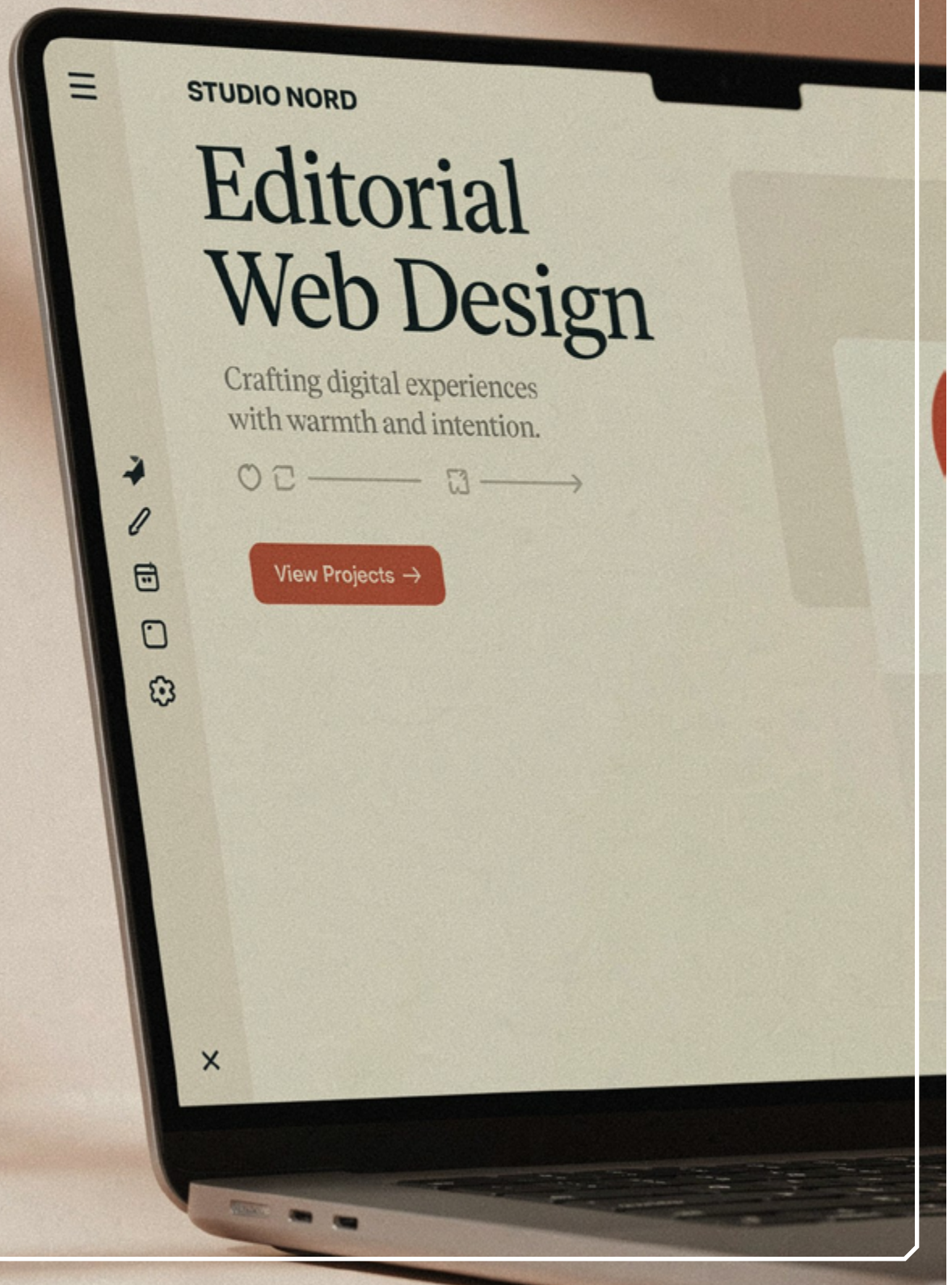


Proche de vous



CHAPITRE 2 **RÉENCHANTER L'EXPÉRIENCE** **D'APPRENDRE**

APPRENDRE AVEC LE NUMÉRIQUE : ET SI NOUS AVIONS SACRIFIÉ LE PLAISIR DE PENSER ?



Le secteur de la formation a largement adopté les codes de l'expérience utilisateur (UX) pour répondre au désengagement face au digital learning : interfaces soignées, parcours fluides et capsules courtes. Mais une interface agréable n'est pas synonyme d'une expérience cognitive efficace. En confondant confort et apprentissage, n'avons-nous pas sacrifié le plaisir de penser ? À la lumière des sciences cognitives, explorons comment ré-enchanter la formation grâce à la curiosité active, à l'effort bien calibré et au sentiment de progrès qui nécessite d'introduire une dimension réflexive dans les dispositifs.



ANNE-EVA LEBOURDAIS
FONDATRICE D'APPREANCE DIGITAL,
AGENCE DE LEARNING DESIGN



Alors que le thème du Learning Show 2026 nous invite à «apprendre à prendre soin les uns des autres», comment incarner ce soin dans un écosystème de formation saturé d'outils et de promesses d'efficacité ? Prendre soin de l'autre, c'est d'abord respecter l'écologie attentionnelle de nos collaborateurs, malmenée par l'urgence permanente. Le digital learning ne peut plus être une simple diffusion de contenus froids à un public passif. Ré-enchanter l'expérience d'apprendre est un acte de résistance : il s'agit de refuser la consommation rapide d'écrans pour restaurer le plaisir de penser.

QUAND LE CONFORT DE L'UX ENDORT L'APPRENTISSAGE

Le déploiement massif des plateformes LMS et des contenus e-learning standardisés s'inscrit trop souvent dans une logique de consommation rapide. Pour contrer le désengagement, le secteur a importé les codes de l'expérience utilisateur (UX) : design épuré, parcours balisés et boutons «Suivant» omniprésents. Cette obsession du confort amène l'utilisateur à traverser le module rapidement, sans aucun obstacle.

Pourtant, un constat frustrant s'impose aux directions L&D : les collaborateurs terminent leurs modules avec le sourire et cliquent partout avec fluidité, mais que reste-t-il réellement après la formation ? Ce décalage illustre un piège cognitif majeur : l'illusion de maîtrise. L'extrême clarté du parcours induit

l'apprenant en erreur. Il confond la facilité avec un ancrage mémoriel profond, il croit avoir assimilé un savoir simplement parce que le parcours était intuitif, alors qu'aucune trace durable d'apprentissage n'a été créée.

La neuroéducation rappelle que l'apprentissage est une modification biologique du cerveau, caractérisée par la création de nouvelles connexions neuronales (la neuroplasticité). Cette plasticité exige un traitement profond de l'information. En éliminant les frictions sur nos écrans, nous privons le cerveau des tensions nécessaires à l'ancrage. Antonio Damasio et Mary Helen Immordino-Yang (2007) ont démontré le lien biologique indissociable entre émotions et cognition («We feel, therefore we learn»). Une interface e-learning trop lisse anesthésie cette dimension de l'effort intellectuel et laisse l'apprenant spectateur de sa formation.

«Une interface fluide engage la main, pas le cerveau. Le confort d'usage ne doit pas se confondre avec l'efficacité cognitive. Il ne faut pas contourner les zones de la pensée profonde.»

CONCEVOIR DES «DIFFICULTÉS DÉSIRABLES» SUR ÉCRAN

Pour ré-enchanter l'expérience d'apprendre sur écran, il ne s'agit pas d'ajouter une surcharge cognitive par une navigation confuse, mais de concevoir une «écologie

de l'effort». La résistance pédagogique est un levier d'ancrage : l'effort intellectuel est la condition biologique de la mémorisation. Pour guider l'ingénierie, les travaux d'Elizabeth et Robert Bjork sur les «difficultés désirables» fournissent un cadre méthodologique puissant, directement transposable au design de nos dispositifs digitaux.

Le premier levier est l'effet de génération. La pratique traditionnelle livre d'emblée la théorie avant de proposer un exercice. Il est plus efficace de mettre l'apprenant en situation de prédire, de choisir ou de résoudre un cas pratique avant de lui exposer la solution. Même erroné, cet effort d'anticipation stimule la curiosité active et crée un écart d'information que le cerveau cherche à combler. Le contenu théorique est alors accueilli comme une réponse attendue et non plus comme une information subie.

La deuxième difficulté désirable est l'entremêlement. Les parcours classiques sont linéaires : on étudie la notion A, on valide par le quiz A, puis on passe au contenu B. Ce séquençage limite la mémorisation à long terme. L'entremêlement consiste à alterner et mélanger les thématiques au sein d'une même session. Sur écran, cela se traduit par des exercices variés qui forcent le cerveau à s'adapter en permanence, l'obligent à sélectionner activement la bonne stratégie cognitive plutôt qu'à répéter mécaniquement une même règle.

La troisième condition est la récupération active distribuée. La formation ne peut se limiter à un événement unique. La mémoire exige des réactivations successives pour lutter contre l'oubli. L'intégration de flashcards numériques, associées à des algorithmes d'espacement temporel (adaptive learning), permet de planifier des rappels personnalisés. Cet effort de rappel actif, plus exigeant qu'un simple quiz de reconnaissance, sécurise le transfert durable sur le poste de travail.

«Ré-enchanter l'apprentissage numérique, c'est transformer nos écrans de validation en miroirs de réflexion pour transformer un parcours de consommation passive en un véritable chemin d'émancipation cognitive.»

DU «FEEDBACK VERDICT» À LA MÉTACOGNITION : SCÉNARISER LE DIALOGUE SUR ÉCRAN

L'engagement cognitif se nourrit du sentiment de progrès. Ce dernier exige d'introduire une dimension réflexive au cœur même de nos écrans. La métacognition (capacité d'analyser nos propres processus de pensée) est la clé pour apprendre à apprendre en continu, de manière autonome et durable.

Dans la plupart des formations digitales, l'évaluation se limite à un quiz et à son verdict impersonnel : «Correct» ou «Incorrect». Ce format n'aide pas à apprendre et engendre du

désengagement. Pour faire de l'erreur un levier d'apprentissage, l'ingénierie doit scénariser des feedbacks détaillés et contextualisés. Un quiz performant doit s'appuyer sur des distracteurs plausibles issus des croyances réelles du terrain. Chaque option choisie par l'apprenant doit déclencher un retour d'information détaillé qui explique le pourquoi du raisonnement. Ce feedback riche lève les doutes et stimule le circuit de la récompense par la libération de dopamine.

La métacognition se scénarise tout au long du parcours. Dès le démarrage, nous pouvons inviter l'apprenant à se questionner : «Qu'est-ce que je sais déjà sur ce sujet qui peut m'aider ou me freiner aujourd'hui ?». Ce réflexe active ses connaissances antérieures et prépare les structures d'accueil neuronales. En cours de route, après une simulation, sollicitons sa flexibilité mentale : «Quelle autre stratégie pourriez-vous mobiliser si cette méthode échoue sur le terrain ?». Enfin, pour ancrer la compétence, l'ingénierie doit accompagner l'application réelle. Un journal de bord digital ou des analyses terrain post-formation structurent un pont entre l'écran et le flux quotidien de l'activité, ce qui transforme l'apprentissage en compétences durables.

«L'évaluation en formation ne doit pas être un couperet qui sanctionne, mais une boussole réflexive qui donne de la valeur au chemin parcouru.»

Si «prendre soin» de l'apprenant consiste, par excès de bienveillance technologique, à aplanir tout relief pour lui éviter la moindre friction, nous risquons de stériliser le terrain même de sa réflexion. En ingénierie cognitive, l'obsession du parcours sans obstacle ressemble à ces autoroutes rectilignes : elles sont d'une efficacité redoutable pour traverser un territoire le plus vite possible, mais elles n'invitent jamais à l'explorer ni à l'habiter.

En 2026, prendre soin de nos collaborateurs en formation exige de respecter le fonctionnement naturel du cerveau. C'est accepter que le cerveau humain ait besoin de relief, de doutes féconds et de difficultés désirables pour progresser. En concevant des architectures digitales qui osent les réintroduire, nous restaurons le droit à l'erreur et le dialogue intérieur qui sont le creuset de l'apprentissage.

Préservez la valeur du questionnement face à la prolifération des réponses toutes faites.

Pour approfondir le sujet, retrouvez l'épisode de podcast «Éclairages du terrain» #1 : optimiser l'apprentissage avec les sciences cognitives (produit par Cog'X) : <https://www.youtube.com/watch?v=cLZ3NQCnph0>

Anne-Eve Lepoulle

RÉ-ENCHANTER L'APPRENTISSAGE PAR LA CONVERSATION



Ré-enchanter l'apprentissage n'est pas une affaire d'effets de surface, mais de relation au bon moment. La pédagogie conversationnelle, augmentée par l'IA, ne révolutionne rien. Elle nous oblige à tenir enfin ce que la science cognitive documente depuis cent quarante ans. Et à reconnaître ce que la plupart des salariés ont déjà compris en silence : on apprend mieux dans le flux du travail qu'en s'extrayant d'une journée déjà saturée pour suivre un module qui n'arrive jamais à l'heure.



RONY GERMON
DOCTEUR, FONDATEUR DE FUTUR POSSIBLE
DIRECTEUR DU TECH MBA – PARIS SCHOOL OF
TECHNOLOGY & BUSINESS
AMBASSADEUR DU PLAN OSER L'IA



Il est 7h42. Un technicien démarre sa tournée. Sur son téléphone, deux appels et une mise en situation de deux minutes. Une procédure rare qu'il n'a pas pratiquée depuis six mois. Un script de relance pour un client tendu. Personne ne lui demande de «prendre une heure pour se former». On le rejoint là où il travaille. C'est loin du LMS. C'est volontaire.

Cette scène, vous la reconnaissez. Et pourtant, presque rien dans la conception de la formation classique ne s'y est encore adapté.

Pendant des années, la formation en entreprise a fonctionné par accumulation. On transmet en amont, le plus largement possible, des contenus que les collaborateurs mobiliseront peut-être un jour. Le just in case a structuré des générations de dispositifs. L'intention reste honnête. Le résultat vacille. Les budgets formation se gonflent. Les taux de complétion deviennent un théâtre. Et l'écart entre ce qui a été «suivi» et ce qui sait être fait au moment critique se creuse en silence.

La science cognitive le dit depuis longtemps. Hermann Ebbinghaus établit en 1885 que l'oubli est massif et rapide quand rien ne vient relancer la trace mnésique (Über das

Gedächtnis). Henry Roediger et Jeffrey Karpicke démontrent que la récupération active consolide bien plus que la relecture passive (Psychological Science, 2006). Nicholas Cepeda et ses collègues, dans une méta-analyse de plus de trois cents études (Psychological Bulletin, 2006), confirment que la pratique distribuée surpasse la pratique massée. Ces résultats sont documentés depuis longtemps. Rien ne les conteste sérieusement. Ils restent absents des dispositifs courants.

«Ré-enchanter l'apprentissage, ce n'est pas ajouter des effets de surface. C'est remettre la relation là où l'on avait empilé du contenu.»

La pédagogie conversationnelle ne propose rien de nouveau. Socrate dialoguait dans la rue, il n'attendait pas ses élèves dans une salle. Diana Laurillard décrit depuis vingt ans l'apprentissage comme une suite de boucles entre comprendre, agir, recevoir un feedback, ajuster (Teaching as a Design Science, 2012). Avant elle, Lev Vygotski parlait déjà de zone proximale de développement : cet espace exact où l'aide d'un tuteur fait basculer la compétence. Le problème n'a jamais été de connaître ces principes. Il a toujours été de les tenir dans le quotidien d'une organisation.

Cette difficulté a une explication récente.

Gloria Mark, qui mesure depuis vingt ans l'attention soutenue sur écran à UC Irvine, a documenté un effondrement : 2 minutes 30 en 2004, 47 secondes en 2023 (Attention Span, 2023). Tant qu'on conçoit des dispositifs qui exigent une attention qui n'existe plus, on optimise un théâtre. Avant de désigner une génération désengagée, regardons ce qu'on lui demande de tenir. Demander quarante minutes d'attention continue à quelqu'un dont la moyenne est de quarante-sept secondes, ce n'est pas former. C'est mettre à l'épreuve.

Alors que faire ? Ressasser le constat ? Ou bouger le geste pédagogique ?

«Le désir d'apprendre naît rarement d'un catalogue. Il renaît souvent d'une bonne question, posée au bon moment.»

C'est tout l'enjeu de la bascule du just in case au just in time. Soutenir au moment précis : avant un rendez-vous délicat, pendant un onboarding, ou face à un doute technique que personne ne pose à voix haute. Cette bascule importe surtout pour les salariés que la formation classique laisse au bord du chemin. Techniciens en intervention, commerciaux itinérants, soignants en tournée, opérateurs en horaires décalés. Pour eux, «prendre du temps pour se former» se heurte à la densité de la journée. Apprendre dans le flux du travail, ce n'est pas mettre des ressources en ligne. C'est faire arriver l'aide sur les canaux déjà ouverts, sans extraire la personne de son activité. Concevoir la formation comme une composante légère du travail, plus qu'une parenthèse à côté.

«Pour un salarié de terrain, la meilleure plateforme est souvent celle qu'il a déjà dans la main.»

Reste une question gênante. Si la science cognitive est claire depuis Ebbinghaus, pourquoi a-t-on continué à former contre elle ? Pas par ignorance. Par intérêt. La chaîne de valeur de la formation, acheteur formation, financeurs, organismes, formateurs, a longtemps eu intérêt à ce qu'elle reste un événement isolable. Un format calibré à la journée. Une prestation traçable, facturable, achetable. La répétition espacée, la récupération active, le soutien au point critique se prêtent mal à ce modèle. Ils diluent l'événement. Ils brouillent la facturation. Ce constat ne désigne pas des coupables. Il désigne un système. La science cognitive n'a pas perdu contre la pédagogie. Elle a perdu contre un modèle économique.

«La science cognitive n'a pas perdu contre la pédagogie. Elle a perdu contre la facturation.»

Pendant que les directions L&D débattent de la place de l'IA dans la formation, les salariés tranchent à leur manière. Ils ouvrent ChatGPT entre deux rendez-vous, lui font formuler un mail délicat, l'interrogent sur une procédure qu'ils ne maîtrisent pas. Loin du portrait de

génération désengagée qu'on en dresse parfois, ces salariés font preuve d'une autonomie d'apprentissage que les dispositifs formels n'ont pas su capter. Ils ne nous attendent plus. Et le cadre, lui aussi, a changé. L'AI Act, depuis son article 4 entré en vigueur en février 2025, fait de la littératie IA une obligation pour les employeurs. La fonction formation n'est plus un acteur périphérique de cette question. Elle en est l'opérateur principal, qu'elle le veuille ou non.

C'est là que l'IA conversationnelle change la donne. Pas par son intelligence apparente, par sa disponibilité contextuelle. Elle rappelle une procédure trois minutes avant l'intervention. Elle prépare un rendez-vous sensible en deux questions ciblées. Elle simule une conversation difficile pour un manager qui débute. Et à l'instant où le doute apparaît, elle est là. Ce qui change, ce n'est pas la pédagogie. C'est qu'on peut enfin tenir, à l'échelle, ce qu'Ebbinghaus, Roediger, Karpicke et Cepeda décrivaient déjà.

La promesse n'est crédible qu'à conditions strictes. Il faut un design rigoureux, où chaque échange a un objectif et un rythme soutenable. Des mises en situation proches du terrain. Une escalade claire vers un humain quand la situation devient sensible. Sans cela, l'outil devient le bruit qu'il prétendait réduire, et la promesse de soin se retourne en pression supplémentaire. Le discernement et le lien sensible restent humains. Le rôle de l'IA reste d'étendre la continuité pédagogique entre les temps formels, et de soutenir la répétition là où elle compte vraiment. Elle ne remplace ni le formateur, ni le manager, ni le collectif.

Combien d'années encore allons-nous former contre ce que nous savons ? Cinq, comme il en a fallu pour la régulation du protoxyde d'azote ? Dix, comme s'annonce le calendrier européen sur les réseaux sociaux ? Ou choisirons-nous, dès maintenant, de cesser ? Le rythme de l'IA ne nous laisse pas dix ans. Il nous laisse quelques trimestres avant que la question soit tranchée à notre place, par d'autres acteurs, dans d'autres logiques. La fonction formation se trouve, plus tôt qu'elle ne l'imagine, devant un choix de métier. Le faire, ou le laisser faire.

Il est 7h42. Le technicien démarre sa tournée. La formation, cette fois, l'accompagne au lieu de l'attendre. Cent quarante ans après Ebbinghaus, on finit peut-être par le comprendre : prendre soin d'un apprenant, c'est arriver à l'heure.

Pony Geman

L'ENSEIGNEMENT COUPLÉ À LA FORMATION PROFESSIONNELLE: ÉVOLUTIONS DU PLUS VIEIL HÉRITAGE... DU FUTUR !

OU COMMENT ASSOCIER L'ÉVOLUTION DE L'ARSENAL MATÉRIEL ET POSTURAL DE L'ENSEIGNANT ET DU FORMATEUR AVEC LES ATTENTES ANDRAGOGIQUES MODERNES.



Après avoir exploré quelques influences choisies qui ont marqué l'évolution de la pédagogie et de l'andragogie, cet article propose de faire le lien et éclairer des ressources mobilisables dans la formation professionnelle. Mieux coller aux attentes des publics et susciter un engagement qui «dépoussière» l'expérience d'apprentissage, en s'inscrivant dans son époque.



EMILIE ÉLOPHIE
FORMATRICE PROFESSIONNELLE CERTIFIÉE,
CONSULTANTE EN MANAGEMENT.
PRATICIENNE CERTIFIÉE EQ-I 2.0.
CONFÉRENCIÈRE
JURY D'EXAMEN
DIRIGEANTE ET CO FONDATRICE D'ORÆGO



HISTORIQUEMENT : ENSEIGNER, FORMER, TRANSMETTRE : AVEC QUOI ET COMMENT ?

Commençons par un effort de mémoire ou de visualisation...fermez les yeux ! Ou plutôt non ! Pas tout de suite, lisez ces quelques lignes d'abord : «Imaginez, vous êtes élèves, étudiants ou professionnels en formation et l'animateur face à vous décide de débiter un monologue long de plusieurs heures, ton monocorde, posture d'expert riche d'une expérience incontestable, jauge du savoir et de la maîtrise du sujet chargée au maximum. Vous êtes un réceptacle attentif, consentant, silencieux car la discipline et la rigueur du cadre comportemental imposé interdit toute interaction.

Est-ce un supplice ? Est-ce inadapté à la formation ou à la transmission ? Est-ce une posture formative dépassée voire vintage ?

Eh bien, au risque de surprendre, nous ne le croyons pas, enfin, pas totalement ! De l'ancienne naît la complexité, et oui, le monde est non seulement complexe, mais il est aussi volatile, ambigu et incertain. (https://documentation.insp.gouv.fr/insp/doc/SCOOPIT/iuDF79E0E562D7073225A6B4B095395720/definition-de-bani-le-monde-post-vuca?_lg=fr-FR).

L'écosystème de la formation ne fait pas exception à cette règle. Cette posture formative n'est pas à coup sûr, gage d'inefficacité ! Cela dépend en effet du public, des objectifs de l'intervention, des attentes de chacun, de ce qu'on vient chercher quand on est en posture d'apprentissage. Vous ne croyez pas ?

Le magistral (je sais, j'explique, je (dé)montre et tu écoutes) a longtemps été le chemin le plus court pour transmettre un savoir ou une compétence par la formation (à des gestes et à un métier dans les années 20 avec le contrat d'apprentissage au sens strict du terme, popularisé sous le nom de compagnonnage). Ce qui a changé au (long !) fil du temps, c'est l'ajout de couches dans le millefeuille des outils, méthodes, courants de pensées, apports scientifiques liés à la formation professionnelle. La porosité entre les sphères de l'enseignement, l'apprentissage, et la société civile par l'évolution des générations. La sociologie du travail, la prise en compte des émotions, de la santé mentale, des motivations et l'érosion de l'attention qui font paraître la partition du savant «classique», souvent caduque.

Comme un «cloud» de plusieurs millénaires qui ne cesserait de s'enrichir, la formation professionnelle est entrée dans le tourbillon du «toujours plus». Ou pour certains, qui s'inscrivent en faux avec cette accumulation

d'outils, elle entre dans l'ère du surtout moins (moins de concepts, moins de slides, moins de hard skills mais plus de liens humains, de partages d'expériences et d'échanges qui inspirent et créent l'engagement).

Chaque partition interroge l'équilibre global de la chanson qu'on joue. Les pianos voix et les solos de guitare électrique survitaminés peuvent se marier. Et rien n'oblige, dans l'absolu, à choisir son camp de manière ferme et définitive.

Prenons de la distance, appuyons sur pause et voyons, dans une première partie, sans volonté d'exhaustivité, et au fil d'éclairages choisis, quels facteurs ont pu influencer l'évolution de la pédagogie. Et de la posture formative au sens large.

Nous aborderons ensuite l'arsenal comportemental, cognitif & matériel disponible pour renforcer dans nos sessions, non seulement «l'expérience apprenant», mais aussi la maximisation de l'efficacité pédagogique recherchée.

Enfin, nous nous questionnerons sur demain. Projection dystopique d'un futur dont nous devinons les contours, humons les parfums, sans toutefois avancer vers une image nette de ce que deviendra notre passionnant métier.

NB pour équipe du LS : Est-ce utile de préciser que je ne suis pas chercheuse en andragogie, ni sociologue, que je partage simplement ici une prise de hauteur sur nos pratiques pour s'interroger sur ce qu'on attend d'un formateur aujourd'hui, comment ces influences ont façonné une manière de voir la formation + comment cela va évoluer ?



«PÉDAGO RÉTRO» : DES INFLUENCES QUI ONT MODELÉ L'APPRENTISSAGE, L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION :

Au fil des lectures, écoutes, documentations et expériences. Au gré des formations et des échanges. Voici les étapes choisies pour éclairer et survoler, en accéléré, les évolutions

d'outils puis de postures qui accompagnent les enseignants (et par extension) les formateurs de 2026 :

1. LES OUTILS DE L'ENSEIGNANT et du FORMATEUR...

La naissance de l'écriture et l'imprimerie comme support :

Aïe, 3300 ans avant JC, «ça date !», et pourtant...Au-delà des aspects utilitaires pour le commerce et la comptabilité, l'écriture est la fondation essentielle de l'apprentissage, y compris moderne. Le papier et le crayon sont parfois (souvent ?) réhabilités car ils permettent un ancrage mémoriel. https://youtu.be/G8sQ80h7l_g

L'écriture a contribué à transmettre une histoire commune à faire société et à façonner des récits collectifs («J'ai pas les codes», Christel Petitcolin ou Les 4 accords Toltèques de Don Miguel Ruiz»), elle est et reste notre «outil» de référence. Sans elle point de légendes, de prises de notes qui favorisent l'ancrage, de comptes rendus de réunions, d'encre sur les cahiers d'écoliers, de bloc-notes noircis en formation, pas de prompts tapés sur un clavier ou dictés par un étudiant, pas de «punitions» à copier pour les élèves.

Outil universel de démocratisation du savoir, de numérisation du monde et, de centralisation du pouvoir, elle escorte nos moments d'apprentissage tout en répondant à des impératifs de rapidité et de créativité, comme nous l'aborderons plus tard.

Pour apprendre, on trouve aussi lointaine trace du jeu dans l'antiquité. C'est toutefois durant la renaissance comme en atteste Montaigne (Source Gallica BNF.fr, Michel de Montaigne, Tome 1 livre 1 chapitre 22, édition de 1783) qu'il conquiert une place croissante dans l'apprentissage : «Comme de vray, il faut noter que les jeux des enfants ne sont pas de jeux, et les faut juger en eux, comme leurs plus sérieuses actions». Il est d'abord intronisé comme levier original d'enseignement via l'église (qui l'avait par ailleurs interdit au moyen âge). Puis sert à apprendre l'histoire pour les figures du royaume de France. Son essor gagne plus largement les cartables de écoliers au milieu du XIX^{ème} siècle, où les jeux de cartes inspirés par le domaine militaire sont légion. Et ou Friedrich Fröbel invente la notion de «Spielpädagogik», la pédagogie par le jeu. En 1925, le jeu a regagné des airs de frivolité (création de NATHAN) et s'est éloigné un temps des préoccupations pédagogiques avant de revenir sur le devant de la scène grâce à Jean PAIGET et Lev Vygotski. (La petite histoire du jeu éducatif, BNF, Galica, 23 décembre 2021 :

)<https://gallica.bnf.fr/accueil/fr/html/la-petite-histoire-du-jeu-educatif?mode=desktop>

Dans les outils marquants embarqués sur

notre porte bagage de formateurs, enfin, il y a l'arsenal numérique. Balayons large, et ne craignons pas, les grands écarts historiques, j'englobe ici une période qui va des années 80 à l'émergence puis aux évolutions de l'IA depuis 2022.

La démocratisation de la vidéo <https://www.youtube.com/watch?v=w91JalJ1mkA>

Regarder un film et y travailler, au collège dans les années 90, restait une récompense rare ! Le développement croissant du numérique, les disquettes, les cours d'informatique à l'IUT sur Excel et Word. Toutes ces nouveautés ont fait des élèves de ma génération des apprenants hybrides, en quête de modernité et qui trouvaient une sécurité rassurante dans leur état de receveurs de savoirs. Savoirs qui pour leurs parents étaient alors totalement inconnus.

Puis Powerpoint est arrivé, que soit cloué au pilori des mauvais formateurs celui ou celle qui n'a jamais usé de ces supports pour étayer sa compétence sur un sujet ! Maudit ou fantasmé, surchargé, animé ou épuré, longtemps craint, chronophage et compliqué, il a trusté nos formations dans les années 2000 sous de multiples formes (et couleurs) avant que les neurosciences ne se diffusent assez largement pour ne plus les ignorer, nos rétines mitraillées leur en soient reconnaissantes.

2. LES POSTURES PEDAGOGIQUES ET ANDRAGOGIQUES :

Depuis l'école de la rationalité de DESCARTES (1637) et du grand siècle ont sculpté, façonné le modèle de l'enseignement scolaire de 1945 (jusqu'aux 90') : c'est l'âge d'or du professeur savant et la glorification respectueuse de la posture de sachant.

Le prisme des générations peut tout aussi bien se calquer sur ce modèle. Leurs postures «génériques» et leurs comportements saillants, (que nous nous garderons bien de prendre comme une vérité monobloc afin de ne pas réduire les protagonistes à un ensemble uniforme), se moulent et se forment sur ce postulat éducatif : Le savoir se transmet avec une rigueur d'après-guerre, un sens de l'effort et une exigence sur les fondamentaux. L'instituteur dispose d'une autorité quasi absolue, la pensée républicaine et le carcan moral servent l'écoute, l'obéissance et le «par cœur» parfois au mépris de la compréhension du processus. (<https://www.ina.fr/ina-eclair-actu/1945-premiere-rentree-scolaire-guerre-seconde-mondiale>)

On dit d'une génération qu'elle «rassemble des individus qui ont vécu les mêmes événements dans leur période de réceptivité». (<https://youtu.be/dYaXEHsSQ7E>)

La génération des boomers (1945-1965) a vécu cette période de rigueur et ce besoin de

structuration de l'enseignement.

Elle l'a fait vivre et perdurer quand, à son tour, elle est devenue parente et enseignante (de leurs enfants, la génération X 1965-1980).

Ces enfants ont entendu de leurs aînés : «travaille bien à l'école pour avoir un diplôme, un bon métier, une bonne place !»

Et travailler bien à l'école supposait dans les années 90, retenir, écouter, lire, et prendre les enseignements sans forcément les questionner ni en intégrer la mécanique.

Le basculement a commencé à s'opérer dans les années 90-2000, quand les décrochages scolaires ont été mesurés, publiés (en 2003 pour la première fois : <https://www.ac-normandie.fr/perseverance-et-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-131056>) et au moment où, ce modèle unique a connu des alternatives devenues accessibles

(Popularisation des écoles Montessori, souvent «hors contrat» : https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_Montessori)

Alors le questionnement du modèle éducatif s'est élargi et avec lui, l'émergence de la génération Y (1981-1995), qui ose davantage remettre en question l'autorité à l'école et au travail.

En parallèle, dans la sphère professionnelle, L'émergence des courants humanistes en management et sociologie (École des relations humaines, Mayo, Herzberg...) depuis le milieu du XX -ème siècle ont petit à petit replacé l'individu au centre du jeu (il n'est plus seulement vu uniquement comme une «force de travail avec deux bras et deux jambes mais désormais comme un «cerveau» doté de pensée et de sensibilité)

L'intelligence émotionnelle théorisée par MAYER et SALOVEY et propulsée par GOLEMAN dans les années 80 conjuguée aux les apports des neuro sciences dans l'éducation ont achevé la mue de l'enseignant et questionné le lâcher prise du formateur.

Longtemps, historiquement, la posture du formateur a été édictée par la pédagogie et son postulat de transmission verticale. <https://journals.openedition.org/ejrieps/906>.

Avant que KNOWLES ne théorise plus en profondeur le terme d'andragogie dans les années 1970. <https://oravendis.fr/article-blog/principes-andragogie-apprentissage-adulte>

La porosité et la parentalité entre ces deux disciplines peut être perçue comme abusive ou éloignée. Je l'entends, il n'en demeure pas moins que les évolutions contigües de l'une et de l'autre se nourrissent mutuellement. Liens de voisinage, de filiation ou cousinade de pratiques et de postures, libre à vous de

choisir ! <https://shs.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-formation--9782100821457-page-437>

Alors, pour conclure cette première partie, oui, je vous le concède, ce sont des raccourcis que j'ai empruntés. Oui, oui et encore oui, je l'entends, nombre de références, de courants de pensée et d'auteurs sont oubliés. Oui, enfin, nous avons chacun nos influences, du fait de nos thématiques de prédilection et de nos références.

Cette liste aurait pu changer mille fois. L'intérêt ici, est d'inviter chacun à se demander ce qui fait écho, ce qui compte et celles et ceux qui comptent, dans votre «panthéon» pédagogique personnel.

Cette précaution prise, revenons aux étapes précédemment mentionnées, et offrons-leur d'y consacrer quelques lignes pour leur donner une juste place dans les pratiques actuelles et choisir, ou pas, de s'en saisir.



«PHOTO PÉDAGO» : COMMENT ÊTRE AUJOURD'HUI UN FORMATEUR DAVANTAGE «CONNECTÉ» À SON ÉPOQUE ET SES APPRENANTS ?

1. LES ATTENTES DES APPRENANTS :

Je conclusais le précédent paragraphe sur ce point : l'émergence de l'andragogie, ses tenants et aboutissants, sa place dans les formations FPA. Cette différence, désormais nommée, avec l'enseignement nous conduisent, au-delà des seuls aspects règlementaires, à recueillir les attentes des apprenants tout en tenant compte de leur(s) expérience(s) vécues.

Voici une compilation de morceaux choisis de témoignages empiriques depuis 2021 qui vont dans le sens de la valorisation de l'expérience d'apprendre par les méthodes actives, l'entretien de la motivation, et l'adaptation

du formateur : «On n'aime pas rester assis et inactifs, on s'endort» (Titre Pro Conducteurs, journée sur la gestion du stress), «Pas trop de théorie mais du concret svp !», (Apprenants en DCG sur le module Management) «je croyais venir pour une formation théorique mais on est partis de notre réalité et de notre quotidien et c'était vraiment pertinent» (Formation managériale pour un organisme privé qui remplit des missions de service public.) Pour se saisir de ces demandes et les transformer en pratiques concrètes, revenons sur les outils et postures à notre disposition. Mettre à profit l'histoire et exploiter les pistes citées précédemment.

2. L'ARSENAL DES OUTILS :

De l'écriture et l'imprimerie, nous avons gardé le fameux «support» : Celui que les apprenants demandent à chaque session, qu'il soit papier ou numérique, il fixe les concepts, reprend les éléments marquants et résume ou développe les sujets de nos interventions. Aujourd'hui davantage qu'hier, nous le travaillons, sur le fond, la forme. Séduisant dans les couleurs, ciselé dans le contenu, épuré dans la quantité d'informations à «passer».

Le cahier, et bloc-notes sont aussi très souvent présents. Ecrire et noter reste un réflexe, refuge archaïque ou une occasion de s'offrir une distraction, digression graphique. A ce titre, l'utilisation de l'écriture en andragogie s'est depuis quelques années, enrichie du dessin. La facilitation visuelle, comme un nouveau langage trouve de multiples applications en formation, animation, accompagnement, coaching (Modélisation, Sketchnoting, parler dessiner, scribing, mindmapping avec Tony BUZAN depuis les années 70-80) ;

Les 4 piliers de l'apprentissage



Ces parenthèses (ré)créatives sont désormais acceptés par les formateurs («Qui est parti dans son monde intérieur sur les 10 dernières minutes?» demande fréquemment mon acolyte Amanda COUGET en formation) C'est une information sur les profils des apprenants qu'on récolte ainsi tout autant qu'un indicateur sur leur degré d'attention. Charge à nous de ré-impluser une dynamique ou plonger dans le plan B de notre scénario pédagogique si ces digressions deviennent légion dans le groupe et parasitent l'atteinte des objectifs.

Rappelons ici que les travaux de Stanislas DEHAENE (en 2018) sur les piliers de l'apprentissage sont l'un des concepts socle de nos pratiques formatives actuelles. https://www.odilejacob.fr/catalogue/neurosciences/apprendre-_9782738145420.php



Se former à la facilitation graphique peut constituer un excellent moyen de bâtir une formation ou des séquences tout en faisant appel à l'attention et sa réactivation, l'expérimentation, le feed back et la consolidation. J'atteste, pour le vivre régulièrement en animation, que c'est un vecteur d'attention curieuse, de cohésion, d'échanges et de bonne humeur : l'un des outils de réenchantement à expérimenter ou à développer !

Le jeu et ses évolutions sont aussi au cœur, de la formation, désormais. Ce n'est pas au Learning Show qu'on prétendra le contraire ! Les serious games (portés ici par <https://evolud.fr/>), la gamification, la ludicisation et ses courants andragogiques, Thiagi et ses jeux cadres (<https://ressources.mieux-apprendre.com/les-jeux-de-thiagi/>) constituent des alliés de choix pour investir la pédagogie de détour. Je l'illustre avec délectation par cette citation qu'un éminent pédagogue m'a donné un jour à entendre : « Il est plus facile de faire bouger une ballerine sur ses pointes qu'un sumo ancré au sol ! ». Au-delà de l'idée reçue, je vous laisse à la métaphore. C'est cela, la pédagogie de détour, créer une instabilité qui fait évoluer la posture apprenante.

Au sujet du numérique, il est incontestablement présent dans notre vie quotidienne, minute par minute même : les smartphones, les synthèses par IA des concepts, les échanges en formation via plateformes de visio-conférences, le e-learning, le blended. Autant de canaux, d'adjuvants, de créateurs externalisés d'attention à notre disposition. Charge à nous de promouvoir à leurs côtés l'esprit critique, la pensée créative et les postures éthiques, pour maintenir un équilibre relatif entre humain et machine. <https://youtu.be/4yKhDpbFDhQ>.

Certes l'IA pose des questions. Celle de l'irruption de l'éléphant dans le magasin de porcelaine. S'y former, s'y frotter, et digérer ses possibilités pour calibrer ses apports en animation semble incarner une voie raisonnée

et mesurée pour nous formateurs. Même si ses impacts sur notre travail et sur le travail au sens large sont encore largement inconnus et imprévisibles. (ARTE : <https://www.arte.tv/fr/videos/125547-001-A/faire-le-job-1-4/>)



3. LA PALETTE ENRICHIE DES POSTURES :

Comme abordé dans la première partie, le glissement de posture entre savant et architecte du savoir, des connaissances et des compétences s'est opéré par étapes historiques, sociologiques et éducatives successives. file:///C:/Users/elophe/Downloads/EF-75_chap10-pdf.pdf

Le numérique et la diffusion d'une base de connaissances et de ressources quasi illimitées que constitue internet n'y sont pas étrangers ! Impossible de tenir la comparaison entre nos connaissances et la source immédiate et intarissable de réponses à chaque question accessible via nos smartphones.

Nous naviguons encore entre 2 eaux «générationnelles», toutefois le formateur d'aujourd'hui tend à développer, par adaptations et mutations progressives, l'exigeant arsenal postural suivant :

- Une approche de «coach» : questionner plus justement, écouter, et faire cheminer l'apprenant, le groupe, sans induire ni suggérer de réponse.
- Un agenceur metteur en scène de compétences et de savoirs qui vise à créer une expérience d'apprentissage marquante, respectueuse et individualisée pour transpirer et s'inscrire au-delà du temps de formation dispensé. (selon l'ouvrage d'Aurélien Van DIJK : <https://www.youtube.com/watch?v=tSd1uxqcSpQ>)
- Un humain humble, qui admet ses limites : cognitives, émotionnelles, encyclopédiques et qui reste un apprenant parmi les apprenants. (En lien avec le développement de l'intelligence émotionnelle depuis les années 90 et la prise en compte de la santé mentale)
- Un manager de collectif qui tient le cadre,

guide l'équipe et considère chacun avec agilité et assurance.

Point ci de portrait-robot obligatoire ni d'injonction. La liste est indicative. Cherchez et voyez ce qui vous convient et ce que vous voudriez ou pourriez développer, nous ne sommes pas de «superformants» dans tous ces domaines (et dans tant d'autres !) Puissions-nous nous en garder, nos imperfections font jaillir parfois des échanges riches, pédagogiques autant qu'inattendus.

Mais alors, au final, Qu'est ce qui a créé du désenchantement (Max Weber) dans l'expérience d'apprendre ? Comment, si nos influences, ressources, recherches et bagages pédagogiques s'étoffent sans discontinuer, avons-nous pu perdre en route certains participants ? D'où naît le décalage entre le «matériel» disponible, accessible pour les personnels formants, les pratiques terrains réels et les apprenants, participants, élèves au bout du processus ? Serions-nous guidés davantage par le confort et les habitudes historiques que par ce qui est «juste» ? Comment nourrissons-nous, nous-mêmes, formateurs d'aujourd'hui, l'évolution de nos pratiques par l'intégration de nouveaux outils ? Comment, riches de nos expériences et de nos aptitudes émotionnelles et professionnelles s'enrichissent nos postures ?

Que sera Demain : L'héritage d'hier sculpte-t-il le futur de la formation ?

Allons-nous nous saisir du futur pour proposer des outils et méthodes variées connectées, individualisées et inclusives comme le disent les neurosciences (et le cadre plus réglementaire) ?

Ou partir d'un postulat qui renverse le sablier : considérer d'abord les attentes des participants (et des financeurs ?) et co-imaginer un parcours ou chacun apprend de l'autre et à l'autre ? plus de «soft» et moins de «hard» ?

Pour l'équilibre du formateur et des apprenant : il existe sans doute une 3ème voie. Qui formera, verra.

Emilie Elodie



CHAPITRE 3

ANTICIPER LES GRANDES TRANSFORMATIONS



**ARRÊTEZ DE FAIRE CONFIANCE
AUX IA POUR FORMER :
PASSEZ AU TUTORAT HYBRIDE
SOUS CLÉ**

**COMMENT L'IA SOUS CLÉ ET LA TECHNOLOGIE RAG TRANSFORMENT
LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN REDONNANT TOUTE SA PLACE À
L'HUMAIN.**

Face à la déferlante des outils d'intelligence artificielle en formation, l'année 2026 marque le passage des effets de mode aux transformations structurelles. Loin des solutions publiques, ouvertes et standardisées, l'émergence d'architectures d'IA privées (de type RAG) ouvre la voie à un véritable tutorat hybride. En automatisant la charge cognitive de la réexplication 24h/24, cette technologie redéfinit les contours d'une pédagogie de confiance. Elle offre ainsi l'opportunité unique de replacer le formateur humain au cœur de sa véritable mission : accompagner, guider et prendre soin de son écosystème apprenant.



BRUNO FAJNZILBERG
EXPERT E-LEARNING, FONDATEUR DE LMS
FACTORY



1. LA TRANSFORMATION TECHNOLOGIQUE : LE CONFINEMENT DE L'IA (ON-PREMISE ET ENVIRONNEMENT FERMÉ)

Dans l'esprit collectif et le débat public actuel, associer intelligence artificielle et respect du RGPD pousse mécaniquement les décideurs à privilégier des souverainetés de façade ou des LLM exclusivement européens. C'est une erreur de perspective stratégique et technique majeure. Pour anticiper les exigences réglementaires et de sécurité qui s'imposeront dès 2027, il convient de comprendre que l'enjeu ne se situe pas dans la nationalité théorique du modèle mathématique sous-jacent, mais bien dans la structure de son infrastructure d'accueil et d'exécution.

Il est aujourd'hui parfaitement possible d'exploiter la puissance brute, l'agilité et la finesse de modèles de pointe avancés (comme Gemma 4 de Google, disponible en open-weights) sans concéder le moindre compromis à la confidentialité des données. La condition technique est stricte, absolue et non négociable : ces modèles de langage doivent être déployés sur un moteur d'inférence privé, totalement étanche et installé On-Premise (sur site) ou au sein d'un cloud privé virtuel souverain.

Nos récents retours d'expériences menés sur le terrain auprès des services d'incendie et de secours (sapeurs-pompiers) et au sein du monde coopératif agricole illustrent parfaitement cette nécessité de rupture opérationnelle. Dans ces secteurs critiques, les données manipulées au quotidien revêtent une sensibilité extrême. Chez les sapeurs-pompiers, il s'agit de protocoles d'intervention en situation d'urgence vitale, de cartographies précises de risques industriels ou de données médicales hautement confidentielles. Pour les coopératives agricoles, les informations touchent directement aux secrets de fabrication industrielle, aux rendements stratégiques des cultures, aux mutations de filières économiques et à la gestion réglementée de produits chimiques. Sous aucun prétexte ces organisations ne peuvent laisser transiter ces savoirs stratégiques par des serveurs tiers ou des API ouvertes basées à l'étranger, qui s'en serviraient par ailleurs pour entraîner de futurs modèles commerciaux concurrents.

Ces expérimentations réelles prouvent que la sécurité absolue des données, la souveraineté technologique et la protection de la propriété intellectuelle ne dépendent pas du concepteur initial du modèle de fondation, mais de la fermeture hermétique de sa cage technique. En isolant le modèle au sein d'un environnement réseau fermé, l'organisation s'assure qu'aucune donnée d'apprentissage, aucune question d'un apprenant, ni aucun cas pratique complexe ne vient alimenter ou enrichir un serveur externe. L'IA devient un actif interne, sécurisé, incapable de fuir ou d'être exposé à des regards indiscrets. C'est l'étape indispensable pour instaurer une relation de confiance entre l'institution qui forme, l'apprenant qui interroge et l'organisation qui protège son patrimoine informationnel. Ce confinement technique transforme un outil potentiellement risqué en un allié de confiance, respectueux des collaborateurs et de leur environnement de travail.

«L'IA en roue libre est le pire ennemi de la transmission : en 2026, la bienveillance pédagogique commence par le chiffrement et le confinement des données.»

2. LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE : L'IA SOUS PERFUSION EXCLUSIVE DU FORMATEUR

La véritable révolution de l'apprentissage ne réside pas dans la capacité d'une intelligence artificielle à disserter de manière encyclopédique sur des sujets généraux en compilant des informations trouvées sur internet. Elle se trouve, au contraire, dans sa capacité à ingérer, comprendre et restituer instantanément la documentation exclusive et ciblée d'un parcours de formation spécifique. Grâce à la technologie du RAG (Génération Augmentée par Récupération), l'intelligence artificielle est bridée de manière algorithmique pour formuler ses réponses uniquement au regard des documents, procédures et

scripts mis à sa disposition par le concepteur de la formation. Elle ne pioche plus ses informations sur internet, éliminant de fait le risque de dérapage éthique ou de dérive textuelle qui parasite trop souvent les agents conversationnels grand public.

Ce fonctionnement en circuit fermé offre un contrôle pédagogique inédit et redoutablement efficace aux équipes d'ingénierie. Le concepteur peut choisir d'injecter dans le modèle des fondements théoriques denses, des guides méthodologiques experts et des matrices conceptuelles complexes pour structurer et calibrer la logique interne des réponses de la machine. Il peut tout autant appliquer des contraintes et des directives directement au modèle pour encadrer ses modes de génération. Pour autant, ces documents sources de haut niveau n'ont pas à être partagés directement avec les apprenants s'ils sont jugés trop techniques, trop académiques ou contre-productifs pour leur niveau d'assimilation immédiat. L'IA joue ici le rôle de traducteur intelligent et de médiateur : elle s'appuie sur la profondeur de la théorie cachée pour délivrer des explications vulgarisées, progressives et adaptées au profil de l'utilisateur qui l'interroge.

L'IA agit alors comme un filtre adaptatif, une béquille cognitive ultra-fiable et infatigable pour l'apprenant. Elle est capable d'expliquer, d'illustrer sous forme d'exemples pratiques et de reformuler les concepts complexes d'un cours à l'infini. Elle s'adapte à la vitesse d'assimilation et à la fatigue cognitive de chaque individu sans jamais inventer de données exogènes ni s'écarter de la ligne directrice fixée par l'enseignant. Elle garantit l'exactitude scientifique, technique et méthodologique du message délivré à chaque interaction, transformant l'angoisse de l'erreur ou la peur du jugement en un dialogue constructif, rassurant et totalement sécurisé pour l'apprenant. C'est la fin du tuteur omniscient mais imprévisible, et l'avènement de l'assistant mémoriel sur mesure.

«Une IA performante est une IA rigoureusement bridée : limitez ses sources à vos seuls cours pour créer le tuteur parfait.»

3. LA TRANSFORMATION HUMAINE : LE TUTEUR HYBRIDE ET LA REDISTRIBUTION DES RÔLES

Déléguer la transmission et la réexplication de la théorie à la machine ne constitue pas, contrairement aux idées reçues, une déshumanisation de l'apprentissage ou un renoncement pédagogique. Bien au contraire, cette approche pose les bases d'une véritable renaissance de la relation interpersonnelle en formation. En confiant la charge mentale, chronophage et répétitive de la réexplication conceptuelle à une intelligence artificielle sous clé, le formateur se libère d'un fardeau quotidien invisible mais particulièrement épuisant. La lassitude liée à la répétition des mêmes notions s'efface au profit d'un dispositif

disponible 24 heures sur 24 pour répondre aux doutes initiaux des apprenants, quel que soit leur fuseau horaire, leur rythme de travail décalé ou leur niveau initial de confiance en eux.

Les rôles au sein de l'écosystème apprenant se redistribuent de manière naturelle, saine et vertueuse pour l'ensemble des parties prenantes. La machine gère l'infrastructure de la compréhension première, le traitement des questions de premier niveau et le soutien logistique aux savoirs de base. Elle offre une disponibilité permanente, une patience illimitée et un cadrage strict sur les contenus du cours.

Libéré de cette première ligne d'assistance qui s'apparente souvent à du service après-vente pédagogique, le formateur ou le tuteur humain peut enfin se recentrer pleinement sur ce qui constitue sa véritable valeur ajoutée et sa mission historique : l'accompagnement opérationnel sur le terrain, le décryptage des cas pratiques complexes, l'animation d'ateliers de confrontation d'idées, le feedback constructif et le mentorat individuel de haut niveau.

Cette hybridation remet le soin, l'empathie, la controverse constructive et la considération

humaine au centre du dispositif de développement des compétences. Le formateur n'est plus un simple diffuseur de contenus ou un lecteur de diapositives que l'on peut facilement remplacer par une vidéo ou un texte écrit ; il devient le garant du développement des compétences critiques, de la cohésion du groupe, de la motivation intrinsèque et du développement de l'esprit d'analyse des apprenants.

Dans ce modèle, l'humain prend soin de l'humain pendant que la machine prend soin du dictionnaire et des bases de données. C'est la clé pour bâtir des parcours de formation à la fois extrêmement évolutifs sur le plan technique et profondément chaleureux, stimulants et ancrés sur le plan humain. En 2026, la technologie ne remplace pas les formateurs, elle leur redonne leur humanité.

«Déléguer la théorie à une IA sous clé, c'est redonner au formateur le luxe et le temps d'être enfin humain.»

Emmanuel Fajnzilberg



RE-CONNAÎTRE POUR MIEUX TRANSMETTRE

**DU SAVOIR INDIVIDUEL À L'HÉRITAGE COLLECTIF :
RÉHABILITONS LA DIMENSION HUMAINE DE LA TRANSMISSION**



Transmettre, c'est reconnaître celui qui sait, faire confiance à celui qui apprend et donner au collectif les moyens de grandir.



ANNE CLOTTEAU

CEO & FONDATRICE THANK YOU & WELCOME - OFFBOARDING & TRANSMISSION DES SAVOIRS



À l'heure où l'IA nous donne accès à des réponses en quelques secondes, une question devient plus importante que jamais : comment apprendrons-nous demain à devenir vraiment expérimentés ? Car une expertise ne se construit pas seulement avec des connaissances. Elle naît aussi de rencontres, d'essais, d'erreurs, de conseils reçus au bon moment. Transmettre cette expérience, ce n'est donc pas seulement faire apprendre. C'est reconnaître celui qui sait, prendre soin de celui qui apprend et permettre au collectif de continuer à grandir.

SAVOIR NE SUFFIT PAS À DEVENIR EXPÉRIMENTÉ

Prenez quelques secondes. Pensez à quelque chose que vous savez particulièrement bien faire aujourd'hui dans votre métier. Quelqu'un vous l'a-t-il enseigné ? Probablement un peu. Mais vous l'avez aussi appris en faisant, en observant, en essayant, en vous trompant parfois, en demandant conseil à la bonne personne, en entendant un collègue vous glisser : « Normalement, on fait comme ça... mais dans ce cas précis, c'est différent. »

Ces petites phrases restent. Elles font partie de ces savoirs que l'on ne trouve pas toujours dans les procédures, les formations ou les bases documentaires.

Aujourd'hui, l'IA peut résumer un dossier, analyser des informations, nous expliquer un concept ou suggérer une solution. C'est une chance extraordinaire.

Mais si elle réalise demain une partie des tâches sur lesquelles nous avons nous-mêmes appris, où les plus jeunes, les nouveaux, les moins expérimentés construiront-ils leur propre expérience ?

Car avoir accès à la réponse n'est pas la même

chose qu'avoir appris à la trouver.

Et savoir n'est pas encore savoir faire, choisir, arbitrer ou renoncer.

Alors, au moment où nous nous demandons ce que l'IA pourra apprendre de nous, retournons la question : Que voulons-nous absolument continuer à apprendre les uns des autres ?

Encore faut-il commencer par prendre conscience de ce que nous savons réellement.

Plus les réponses deviennent accessibles, plus l'expérience qui permet de les questionner devient précieuse.

« MAIS ÇA, TOUT LE MONDE LE SAIT ! »

Cette phrase, je l'entends régulièrement lorsque j'accompagne des personnes pour faire émerger et transmettre leur expertise.

Je pose une question. La personne répond, puis s'arrête : « Mais ça, tout le monde le sait, non ? » Justement, non. Ce qui lui paraît évident est parfois le résultat de dix, vingt ou trente années d'expérience.

Elle sait repérer qu'une situation est inhabituelle, qui appeler, quelle question poser avant de décider. Elle sait que la procédure dit A mais que, dans ce cas précis, mieux vaut commencer par B. Elle sait aussi ce qui ne fonctionne pas. Parce qu'elle l'a essayé. Tout cela est devenu tellement naturel qu'elle ne considère même plus qu'il s'agit d'un savoir.

C'est souvent l'un des plus beaux moments d'un travail de transmission : voir quelqu'un prendre conscience de la valeur de ce qu'il sait. Une intuition devient explicable. Un « je le sens » fait apparaître des critères. Une anecdote révèle un principe d'action. Un échec ancien devient un enseignement précieux pour quelqu'un qui ne l'a pas encore vécu.

On était venu chercher des connaissances à transmettre. On découvre une expérience à reconnaître. Car avant de pouvoir transmettre ce que l'on sait, encore faut-il avoir pris conscience que cela a de la valeur.

Et si le premier acte de transmission était simplement de reconnaître la valeur de l'expérience ?

Lorsqu'un collaborateur expérimenté s'apprête à partir, j'entends souvent : «Il faut sauvegarder ses savoirs avant qu'il parte.» L'intention est parfaitement compréhensible mais le verbe me gêne : sauvegarder. Comme si l'on pouvait copier une expérience comme on sauvegarde un fichier sur un serveur.

J'entends également souvent les verbes «capturer», «stocker», voire «récupérer» les connaissances. Ces mots disent beaucoup de notre façon de penser la transmission. Car derrière un savoir, il y a rarement seulement une information.

Il y a quelqu'un qui a essayé, observé, douté, appris, parfois échoué, recommencé et finalement compris. Il y a des rencontres, des erreurs, des décisions difficiles, des astuces transmises par d'autres, des années de pratique.

Alors changeons de question. Au lieu de : «Qu'est-ce que nous devons sauvegarder avant ton départ ?» demandons : «Qu'as-tu appris ici qui mérite de continuer à vivre après toi ?»

Nous ne cherchons plus seulement à conserver un savoir, mais à lui permettre de continuer à vivre à travers d'autres. Transmettre devient une manière de dire : «Ton parcours a produit quelque chose qui compte pour nous.»

PRENDRE SOIN DE CELUI QUI TRANSMET

Il y a un paradoxe : nous demandons souvent aux personnes de transmettre au moment précis où elles vivent elles-mêmes une transition : un départ à la retraite, une mobilité, une réorganisation, la transformation d'un métier. Un moment où leur propre place dans l'organisation est parfois questionnée.

Et c'est à cet instant que tombe la demande : «Peux-tu transmettre tes savoirs / t'occuper de ta passation ?» Ou, pire : «Peux-tu documenter tes savoirs ?» Bien sûr qu'il faut documenter. Mais une vie professionnelle ne tient pas dans un dossier partagé.

Prendre soin de celui qui transmet commence peut-être par lui donner l'occasion de raconter son chemin : ce qui a été difficile, ce qui l'a fait progresser, les erreurs qui lui ont le plus appris, les décisions qu'il referait différemment, ses fiertés... et surtout ce qu'il aimerait que les suivants sachent.

Cette approche change la relation. Elle ne

demande plus seulement ce que l'organisation veut prendre, elle demande à la personne ce qu'elle souhaite donner.

La transmission prend une autre dimension lorsqu'elle devient un héritage choisi plutôt qu'un savoir extrait. Reconnaître ce que l'autre sait lui donne aussi envie de le transmettre.

TRANSMETTRE C'EST AUSSI FAIRE CONFIANCE

«Il apprendra sur le tas. Comme moi.»

Cette phrase aussi je l'ai souvent entendue en tant que DRH et je continue à l'entendre dans le cadre de mes accompagnements. Elle contient une part de vérité. On n'apprend jamais complètement un métier dans un PowerPoint ou un module e-learning. Il faut se confronter au réel et faire ses propres erreurs.

Mais faut-il vraiment refaire les erreurs de ceux qui nous ont précédés pour apprendre ?

Transmettre ne consiste pas à baliser chaque centimètre du chemin. C'est plutôt dire : «Attention, ici le terrain glisse. Je suis tombé à cet endroit. Voilà ce que j'ai compris. Maintenant, à toi de trouver ton chemin.»

Car transmettre n'est pas reproduire.

Le but n'est pas de fabriquer une copie de l'expert. Celui qui reçoit doit pouvoir questionner, adapter, enrichir, transformer voire abandonner ce qui lui a été transmis.

«Voici ce que l'expérience m'a appris. À toi maintenant d'en faire quelque chose.»

C'est une marque de confiance. Transmettre devient un geste de double reconsidération : je reconnais la valeur de ce que j'ai appris et je reconnais ta capacité à t'en emparer, à l'enrichir et à en faire autre chose.

Comme l'a laissé à penser Michel de Montaigne dans ses essais : «Transmettre, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu.»

ET SI L'IA NOUS RAPPELAIT LA VALEUR DE NOS CONVERSATIONS ?

Je ne crois pas que l'IA menace nécessairement la transmission. Elle peut même devenir une formidable alliée pour structurer des témoignages, retrouver une information ou rendre des connaissances plus accessibles.

Mais elle pose une question essentielle : quelle matière allons-nous lui donner ? Elle ne peut pas deviner ce que nous n'avons jamais pris le temps de faire émerger.

Elle ne connaît pas spontanément l'anecdote qui a changé la façon de travailler d'une équipe. Elle ne sait pas pourquoi un expert hésite devant une situation que le novice trouve normale. Elle ignore ce que nous avons appris de nos erreurs

si personne ne les raconte.

Avant de développer nos savoirs via les machines, continuons donc à faire quelque chose de très humain : nous parler, nous questionner, nous écouter, raconter, comparer nos expériences, oser dire : «Je ne sais pas.», demander : «Et toi, comment tu fais ?»

Peut-être que l'IA nous oblige finalement à redécouvrir la valeur de conversations que nous considérons comme ordinaires.

SANS TRANSMISSION, L'ORGANISATION S'ÉPUISE À RÉINVENTER CE QU'ELLE SAVAIT DÉJÀ.

Un problème apparaît dans une équipe. Quelqu'un passe deux heures à chercher une solution puis un collègue lui dit : «Ah oui, on avait eu exactement le même problème il y a trois ans !»

«Et vous aviez fait quoi ?»

Personne ne sait plus vraiment, la personne est partie, le document est introuvable. L'équipe doit donc recommencer.

C'est peut-être le coût le plus invisible de la non-transmission : condamner les suivants à réapprendre ce que les précédents avaient déjà appris. Car un savoir qui ne circule pas reste un savoir individuel. C'est en passant de l'un à l'autre qu'il devient une ressource pour le collectif.

Prendre soin du collectif, c'est donc construire une mémoire vivante. Pas nécessairement une gigantesque bibliothèque mais des occasions régulières de transformer l'expérience en apprentissage partagé.

Après un projet : Qu'avons-nous appris ? Après une erreur : Qu'est-ce qu'elle nous enseigne ? Après une réussite : Qu'est-ce qui a vraiment fait la différence ? Et surtout : Qui d'autre aurait intérêt à le savoir ?

La transmission cesse alors d'être ce grand chantier que l'on déclenche trois semaines avant le départ d'un expert. Elle devient une habitude, presque un réflexe collectif.

Un retour d'expérience, un codéveloppement, une analyse de pratiques, un mentorat croisé ou simplement une conversation bien animée peuvent suffire à faire circuler cette richesse. Chacun peut alors tour à tour partager ce qu'il sait et apprendre de l'expérience des autres.

La transmission commence peut-être lorsque chacun se reconnaît à la fois apprenant et sachant. Elle cesse alors d'être ce grand chantier que l'on déclenche trois semaines avant le départ d'un expert. Elle devient une habitude, presque un réflexe collectif.

«QU'AS-TU APPRIS QUE NOUS NE DEVONS PAS PERDRE ?»

Lorsque nous parlons de reconnaissance dans l'entreprise, nous pensons rémunération, promotion, feedback, visibilité, gratitude. Plus rarement à la transmission. Et pourtant. Imaginez qu'à un moment de votre parcours professionnel, quelqu'un vous pose sincèrement cette question : «Qu'as-tu appris ici que nous ne devons surtout pas perdre ?»

Il ne vous demande pas seulement de produire un document, il vous dit que votre passage a laissé une trace, que vos erreurs ont servi, que votre expérience compte, que quelque chose de ce que vous avez construit mérite de continuer son chemin. Et lorsqu'un autre reçoit ce savoir, le questionne, l'adapte et l'enrichit, la chaîne continue. C'est peut-être cela, finalement, prendre soin des savoirs : Prendre soin de ceux qui les ont construits, en reconnaissant la valeur de leur expérience. Prendre soin de ceux qui les reçoivent, en leur faisant confiance pour les faire vivre autrement. Prendre soin du collectif, en permettant à ces savoirs de circuler et de continuer à s'enrichir.

À l'heure où les machines deviennent capables d'apprendre toujours plus de nous, gardons précieusement cette capacité profondément humaine : apprendre les uns des autres.

Car transmettre n'est pas seulement un acte pédagogique, c'est aussi un acte de reconnaissance et de valorisation.

Permettre à quelqu'un de transmettre, c'est dire à quelqu'un : «Ce que tu sais a de la valeur.» Et dire à un autre : «Tu as de la valeur, alors je te le confie.»

Anne Clotteau





FORMER AU NUMÉRIQUE RESPONSABLE SANS CULPABILISER

**DES PRATIQUES EMPIRIQUES AU DÉVELOPPEMENT LUDIQUE DE
VÉRITABLES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES**

Nombre de professionnels de la formation ont appris le numérique sur le tas. Face aux enjeux écologiques, comment les accompagner vers des pratiques plus responsables sans fragiliser leur sentiment de compétence ? Une pratique ludique ouvre une voie non culpabilisante.



LAURENT BARBIN
INGÉNIEUR PÉDAGOGIQUE, **ESSCA SCHOOL OF MANAGEMENT**



ANNELINE DINTILHAC
INGÉNIEURE PÉDAGOGIQUE, **ESSCA SCHOOL OF MANAGEMENT**



À la fin du jeu, une participante confie : «Je suis prise par le jeu, mais je ne suis pas sûre d'avoir appris grand-chose.» Quelques minutes plus tard, pendant le débrief, sa table échange sur le poids des images, les versions obsolètes et l'accessibilité, puis relie ces notions à ses propres supports.

Cette scène illustre une difficulté majeure. Parce qu'ils l'utilisent chaque jour, les enseignants et formateurs semblent maîtriser le numérique. Pourtant, faire fonctionner un outil ne signifie pas toujours comprendre formellement les impacts en jeu. Et ne pas savoir, ne pas maîtriser, peut engendrer un sentiment d'insécurité dans ces métiers.

Pour amorcer cette sensibilisation à l'éco-conception sans dérouler une liste de «bons gestes», notre collectif angevin a conçu un guide et deux jeux. Leur fonction : rendre visibles des choix habituellement implicites et les discuter sans jugement. Car lorsqu'une exigence experte est présentée comme une évidence, un besoin de formation peut vite être vécu comme un sentiment d'incompétence.

UNE PRATIQUE QUOTIDIENNE N'EST PAS UNE COMPÉTENCE FORMALISÉE

Le numérique s'est installé par vagues. Les enseignants ont répondu à des besoins

immédiats : mettre un cours en ligne, enseigner à distance, produire une vidéo, collaborer. Ils ont appris par essais, tutoriels et entraide. Cette professionnalisation empirique a permis l'adaptation ; elle n'est pas un signe d'amateurisme. Il s'agit d'une formation au numérique «sur le tas», fortement liée aux individus.

Mais elle reste inégale et souvent implicite. Le référentiel européen DigCompEdu décrit vingt-deux compétences numériques nécessaires aux éducateurs, de la sélection des ressources à l'accompagnement des apprenants. Or elles sont rarement abordées comme un ensemble cohérent dans la formation initiale ou continue.

Utiliser le numérique tous les jours ne signifie pas avoir été formé au numérique.

La fréquence d'usage peut alors être confondue avec la maîtrise professionnelle. Les établissements déploient plateformes, et logiciels, mais observent peu comment les ressources sont conçues, structurées, et partagées, ou quelles compétences manquent pour les rendre plus ergonomiques, légères et accessibles.

QUAND LES ENJEUX ENVIRONNEMENTAUX REQUALIFIENT DES GESTES ORDINAIRES

L'arrivée du numérique responsable rend visible cet angle mort. Pour un expert, certaines recommandations paraissent élémentaires : redimensionner une image avant de l'insérer, limiter les doublons, partager un lien plutôt qu'une pièce jointe, réemployer une ressource, penser l'accessibilité... Pour une personne qui n'a jamais observé le poids d'une image, entendu parler d'accessibilité numérique ou d'ergonomie, rien de cela n'est évident.

Recadrer une image dans un diaporama la rend visuellement plus petite, mais son poids est inchangé. Envoyer un support par mail paraît rapide, alors qu'un dépôt unique évite la multiplication des pièces jointes.

Ces pratiques empiriques permettent d'atteindre le résultat recherché. Elles peuvent pourtant être peu efficaces au regard de critères que l'enseignant n'a jamais eu l'occasion d'articuler : qualité pédagogique, accessibilité, poids, diffusion et durée de vie. La difficulté apparaît lorsque le niveau de conscientisation attendu est défini par des experts, puis présenté comme un ensemble de « bons gestes » que chacun aurait déjà dû connaître.

On ne peut pas corriger comme une faute ce qui s'est construit sans cadre d'apprentissage.

Le message perçu peut alors devenir : « J'utilise mal le numérique », voire « Je suis responsable de son impact ». La question utile est différente : de quelles connaissances, de quels gestes professionnels et de quels appuis une personne a-t-elle besoin pour comprendre ses arbitrages et les faire évoluer ? Et, question encore préalable, comment prend-elle conscience de son manque de maîtrise, et de ses besoins, sans le ressentir comme une culpabilité ?

CRÉER UN ESPACE POUR PRENDRE DU RECUL SUR SES PRATIQUES

Notre collectif inter-établissements angevin a conçu un guide d'éco-conception, puis deux jeux sérieux (sous licence Creative Commons). Le guide suit le cycle de vie d'une ressource : faut-il la créer ou la réutiliser ? Quel format répond au besoin ? Comment l'optimiser, la diffuser, la mettre à jour ou la supprimer ? L'enjeu environnemental reste lié à la qualité pédagogique et à l'accessibilité.

Pour permettre aux professionnels d'entrer dans un questionnement dont ils n'avaient pas conscience, les jeux demandent aux participants d'améliorer des ressources fictives en mobilisant des actions telles que compresser, redimensionner, simplifier, ou rendre accessible. Certaines actions ne sont possibles qu'après une formation. Cette règle rend visible un principe essentiel : la responsabilité ne remplace pas la compétence. On ne devient pas autonome par injonction, mais parce que l'on a pu apprendre et être accompagné.



Le détour par la fiction ludique protège aussi la personne. Le jeu est un espace-temps sécurisé, simplifié, où l'incarnation d'un personnage autorise l'erreur. On ne demande pas d'emblée au joueur de justifier ses choix ; on lui propose de résoudre un problème et d'observer les conséquences de ses choix. Une participante l'a formulé ainsi : « Le fait de vivre ce moment comme un jeu m'a permis de prendre du recul sans culpabilisation. » La pratique devient discutable sans que l'identité professionnelle soit mise en cause. Les émotions ressenties durant le jeu favorisent l'engagement et renforcent le sentiment d'efficacité personnelle.

Former sans culpabiliser, c'est questionner les pratiques sans disqualifier les personnes.

LE DÉBRIEF, LÀ OÙ L'APPRENTISSAGE DEVIENT VISIBLE

Les ateliers menés lors de colloques et dans nos institutions apportent des précisions exploratoires. Avant l'atelier, 40,5 % des réponses à notre quiz d'auto-positionnement correspondaient aux pratiques recommandées, avec de grands écarts selon les situations. Après le jeu et le débrief, les participants identifiaient les pratiques à privilégier dans plus de 85 % des cas.



Ces mesures ne portent pas sur le même objet : la première concerne les habitudes déclarées, la seconde la capacité à identifier une pratique adaptée. Sans prétendre affirmer qu'un comportement a changé, les données montrent que des savoirs auparavant peu visibles ont été repérés et nommés. À l'issue de l'atelier, en plus des pratiques d'ores et déjà alignées sur les recommandations, 51 % des réponses exprimaient une intention de changement, en autonomie ou avec un accompagnement.

Le moment décisif n'a pas été le seul jeu. Pendant le débrief, les participants ont rapproché les cartes de leurs situations et discuté les arbitrages : comment préserver la pertinence pédagogique ? Quand mutualiser ? Qu'est-ce que l'accessibilité numérique concrètement ? Le vécu ludique s'est transformé en langage professionnel, et les gestes simples ont été distingués des compétences nécessitant une formation. Les participants deviennent moteurs de la formation plus formelle qui suit, soulevant seuls des situations concrètes et des pistes de réponses.

Le jeu met en mouvement ; le débrief transforme le vécu en compétence explicite ; les participants s'approprient les apprentissages.

PASSER DE LA SENSIBILISATION AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Cette expérience ne prouve pas une transformation durable. Cette limite rappelle qu'une sensibilisation, même engageante, ne remplace ni la formation ni l'accompagnement : elle ouvre une porte. L'entrée ludique déculpabilise, crée un contexte sécurisé, et favorise l'encapacitation.



Former au numérique responsable suppose donc un parcours : reconnaître les savoir-faire empiriques, partir de situations ordinaires et permettre un diagnostic sans mise en défaut. Il faut comparer des options, comprendre leurs effets, puis distinguer le réflexe de la compétence qui exige une formation. Des espaces de pratique et d'entraide donnent accès aux expertises nécessaires.

Les institutions ont ici un rôle de professionnalisation. Il ne s'agit pas de

contrôler chaque fichier, mais de considérer la conception, la diffusion et la maintenance des ressources comme un travail qualifié. Cela demande du temps, des formations progressives, et la possibilité de revoir ses habitudes sans être jugé. Le développement professionnel doit aussi viser la capacité à arbitrer, transférer et maintenir les pratiques.

Prendre soin de celles et ceux qui forment, c'est ne pas leur demander d'atteindre seuls une conscience experte de sujets auxquels ils n'ont pas été formés. Former sans culpabiliser ne signifie pas minimiser l'urgence environnementale. Cela signifie prendre au sérieux le développement des compétences qui permettra d'y répondre. Le numérique responsable cesse alors d'être une prescription supplémentaire : il devient une occasion de rendre visibles des savoirs professionnels longtemps restés implicites, de les partager et de mieux agir ensemble.

Pour en savoir plus :

Les jeux, le guide d'écoconception pédagogique, et les autres ressources du collectif inter-établissements de pédagogie à Angers : angersloirecampuspedagogie.notion.site

Laurent Barbin & Anelina Dintilhac



CHAPITRE 4
MOTIVER LE DÉSIR ET
L'ENGAGEMENT

ATTENTION, BONNES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES !

**À FORCE DE VOULOIR BIEN FAIRE POUR LES APPRENANTS, NOUS
OUBLIONS PARFOIS DE FAIRE AVEC EUX.**



Nous pensons nos formations pour les apprenants, anticipons leurs besoins. Avec les meilleures intentions, et des conviction pédagogiques. Mais quelle place leur laissons-nous réellement ?

NOUS SOMMES PLEINS DE BONNES INTENTIONS

En pédagogie, nous sommes pleins de bonnes intentions. C'est peut-être justement pour cela qu'il faut parfois s'en méfier.

Nous voulons donner envie d'apprendre, alors nous cherchons des activités engageantes.

Nous voulons rendre les apprenants actifs, alors nous limitons les temps descendants.

Nous voulons favoriser la coopération, alors nous installons les tables en îlots.

Nous voulons libérer la parole, alors nous organisons des tours de table.

Nous voulons rendre les apprentissages plus agréables, alors nous faisons jouer.

Nous voulons prendre soin, alors nous préparons, nous anticipons, nous analysons les besoins, imaginons les difficultés, choisissons les supports, les activités, le rythme, parfois même l'organisation de la salle.

Bref, nous pensons à eux, nos apprenants.

C'est évidemment une bonne chose. Mais derrière toutes ces attentions se cache une question que nous oublions parfois de poser : qu'en pensent ceux qui vont apprendre ?

Car il y a une différence entre penser à l'apprenant, penser pour lui, et penser avec lui.



AGATHE HUTIN DARTIGUELONGUE
INGÉNIERIE DE FORMATION | CONCEPTION
PÉDAGOGIQUE | CRÉATION COLLABORATIVE



DIDIER VOULAIT UN COURS

Je n'aime pas faire cours. Le cours magistral, les longues explications descendantes, les diaporamas qui s'enchaînent : très peu pour moi. Je préfère faire manipuler, expérimenter, discuter, chercher, jouer. Je forme d'ailleurs très souvent sans aucune diapositive.

C'est ma patte, ma marque de fabrique. Vestige d'années scolaires si ennuyeuses que je me suis promise de ne jamais reproduire ce schéma. Et pendant longtemps, j'ai présenté cela comme une manière de m'adapter aux apprenants.

Et puis il y a eu un apprenant. Appelons le Didier.

Didier a 52 ans. Il est en reconversion professionnelle et, comme il le dit lui-même, il n'est « pas scolaire pour un sou ». Voilà précisément le profil pour lequel j'aurais spontanément imaginé une formation très active, très concrète, avec le moins possible de transmission descendante.

Un jour, après une activité, Didier me demande pourtant quelque chose de très simple : il aimerait que je lui fasse un cours.

Un vrai. Avec un support, des slides si je veux, ou un cours imprimé à lui remettre à la fin.

Il a besoin que je lui explique la notion, qu'elle soit structurée, de comprendre la théorie, d'avoir des repères clairs avant de repartir dans l'activité.

Sa demande vient bousculer une de mes convictions pédagogiques.

Moi qui fais justement beaucoup d'efforts pour ne pas «faire cours», je découvre que, pour cet apprenant-là, à ce moment-là, faire cours peut être exactement ce dont il a besoin.

J'aurais pu considérer que ma méthode était meilleure. Qu'il comprendrait mieux en expérimentant. J'aurais alors décidé à sa place de la meilleure façon pour lui d'apprendre.

Nos préférences pédagogiques ne sont pas celles de nos apprenants.

Nous ne sommes jamais vraiment à leur place

Nous parlons pourtant beaucoup de «nous mettre à la place de l'apprenant». L'expression part, elle aussi, d'une bonne intention.

Nous essayons de comprendre son point de vue. Nous anticipons ses réactions. Nous imaginons ses freins. Nous nous demandons ce qui pourrait l'intéresser, le rassurer ou le motiver.

Mais pouvons-nous réellement nous mettre à sa place ?

Je peux essayer de comprendre l'expérience de Didier. Je peux connaître son âge, son parcours, son projet professionnel. Je peux savoir qu'il se définit comme quelqu'un de peu scolaire. Je peux même construire un persona très détaillé de Didier.

Je reste moi.

Avec mon expérience, mon propre rapport à l'école, mes représentations et mes préférences pédagogiques.

Prendre soin de l'apprenant, ce n'est pas se mettre à sa place. C'est lui faire une place.

FAIRE CONNAISSANCE AVANT DE FAIRE APPRENDRE

Une fiche peut indiquer : «Public : 12 demandeurs d'emploi». Le lundi matin, pourtant, ce ne sont pas «12 demandeurs d'emploi» qui entrent dans la salle. Ce sont douze personnes.

L'une reprend une formation après vingt ans sans avoir ouvert un cahier. Une autre est préoccupée par ce qui se passe à la maison. Une troisième attend énormément de cette formation. Une quatrième n'a pas vraiment choisi d'être là...

Faire une place commence donc par faire connaissance. Pas nécessairement avec un long tour de table où chacun décline son CV devant douze inconnus. On peut créer autrement les conditions pour se découvrir, avec un jeu, une image, un échange en binôme, quelques questions.

«De quoi avez-vous besoin pour apprendre ici?»

«Qu'est-ce qui pourrait au contraire vous freiner ?»

«Qu'avez-vous déjà dans votre sac à dos et que vous pourriez apporter au groupe ?»

Puis il faut accepter les réponses.

Et c'est probablement la partie la plus difficile. Parce que demander l'avis des apprenants tout en ayant déjà décidé de ce que nous ferons de leurs réponses ne change finalement pas grand-chose. Faire une place suppose que ce qui est dit puisse avoir un effet sur ce qui va être vécu.

ACCEPTER DE PERDRE UN PEU DE CONTRÔLE

Faire avec ne signifie évidemment pas tout laisser décider : le formateur est responsable d'un cadre, d'objectifs, parfois d'un référentiel, d'un programme et d'un temps limité. Il possède aussi une expertise pédagogique que les apprenants viennent précisément chercher. Prendre soin ne consiste donc pas à répondre à toutes les préférences individuelles à tout prix, ni laisser SA place.

Mais entre tout décider et ne plus rien décider, il existe beaucoup d'espace.

On peut proposer deux manières d'aborder une activité. Laisser choisir un exemple sur lequel travailler. Construire certains critères ensemble. Modifier une activité lorsqu'elle ne produit pas ce que nous avons imaginé. Prolonger une discussion utile...

Parfois, cela signifie même faire un cours alors qu'on avait prévu tout autre chose.

Ces espaces disent quelque chose d'important à celui qui apprend : ton expérience compte ici.

Faire une place à l'apprenant suppose de garder une place pour l'imprévu.

QUAND LES BONNES PRATIQUES DEVIENNENT DE MAUVAISES HABITUDES

Nos convictions pédagogiques peuvent alors devenir nos angles morts. Les pédagogies actives en offrent un bon exemple.

Faire jouer n'est pas automatiquement engageant.

Installer les participants en îlots ne suffit pas à les faire coopérer.

Organiser un tour de table ne garantit pas que chacun se sente libre de parler.

Faire travailler en sous-groupes ne rend pas automatiquement les apprenants acteurs.

Et supprimer toutes les explications descendantes ne garantit pas davantage que l'on apprenne mieux. Didier pourrait en témoigner.

Une activité ludique peut enthousiasmer une personne et en mettre une autre mal à l'aise.

Un travail collectif peut permettre de confronter les points de vue ou permettre à certains de disparaître derrière les autres.

Une activité créative peut libérer une personne et en insécuriser une autre.

Même nos pratiques préférées méritent donc d'être interrogées.

Pas pour revenir au «tout magistral» (je pense que je ne m'en remettrais pas) ou abandonner les pédagogies actives (ouf...!). Mais pour cesser d'opposer les bonnes et les mauvaises méthodes comme si elles existaient indépendamment des personnes, du contexte et de l'intention pédagogique.

PRENDRE SOIN DU COLLECTIF QUI APPREND

Il existe dans une salle de formation une ressource pédagogique extraordinaire : les autres.

Encore faut-il qu'un groupe devienne un collectif.

Mettre douze personnes autour d'une table ne les fait pas coopérer. Leur donner une consigne commune non plus.

Le collectif commence à exister lorsque chacun découvre qu'il peut apprendre des autres, mais aussi contribuer à leurs apprentissages. Le savoir circule alors dans la salle, joue à saute-moutons entre les membres du collectif, apprenants et formateur compris. On entend beaucoup parler de la posture de facilitation en formation. Eh bien nous y sommes : le formateur crée les conditions de cette circulation. Il sécurise les échanges, autorise le désaccord sans jugement, valorise les expériences.

Prendre soin des apprentissages, c'est aussi prendre soin du collectif qui apprend.

PRENDRE SOIN N'EST PAS MATERNER

Faire une place à l'apprenant ne signifie pas non plus lui éviter tout inconfort.

Apprendre demande parfois de tâtonner, de ne pas savoir, de recommencer, de se confronter à une difficulté ou à une manière de penser différente de la sienne.

Prendre en compte l'apprenant et lui laisser une place ne consiste donc évidemment pas à supprimer ces moments.

En revanche, il s'agira de créer un cadre

suffisamment sécurisant pour pouvoir les traverser.

Un cadre dans lequel on peut dire «je ne comprends pas», «vous pouvez m'expliquer... encore ?», dans lequel on peut proposer autre chose, se tromper sans perdre la face.

Un cadre dans lequel le formateur peut aussi dire : «Je ne sais pas» ou «Je n'avais pas pensé à ça». Je suis convaincue que c'est un élément essentiel de notre posture : reconnaître que nous avons une expertise sans considérer qu'elle nous donne toutes les réponses.

Alors continuons à imaginer des activités, à chercher de nouvelles méthodes, à fabriquer de beaux supports, à faire jouer, coopérer, expérimenter. Faisons-nous plaisir ! Car c'est aussi de cela qu'il s'agit.

Puis ouvrons la porte, et regardons les personnes entrer. Gardons suffisamment d'espace dans notre scénario pour qu'elles puissent réellement y prendre place.

Parce que ce jour-là, ce dont Didier avait besoin pour apprendre n'était ni d'un jeu, ni d'une activité particulièrement innovante, ni de la méthode que j'avais soigneusement choisie pour lui.

Il avait besoin d'un cours.

Et il a bien fait de me le dire.

Agathe Hatin Dartignolongue



FORMER L'ATTENTION AVANT DE FORMER LES COMPÉTENCES

DANS LE CORPORATE LEARNING, LA DISPONIBILITÉ ATTENTIONNELLE DEVIENT UNE CONDITION STRATÉGIQUE DE L'ENGAGEMENT, DE L'APPRENTISSAGE ET DU TRANSFERT EN SITUATION DE TRAVAIL.



Dans l'entreprise, on forme souvent des collaborateurs déjà saturés. Pour apprendre mieux, transférer davantage et s'engager réellement, il devient essentiel de préparer leur disponibilité attentionnelle.



ARNAUD HAYAERT
DIRECTEUR SOPHROLOGIE FORMATIONS |
NEUROSCIENCES APPLIQUÉES | SUPERVISION



Former en 2026 dans l'entreprise, ce n'est plus seulement transmettre des contenus. C'est accompagner des collaborateurs qui apprennent dans un environnement mouvant, rapide, fragmenté, parfois saturé. Les organisations investissent dans des plateformes LMS, des parcours hybrides, des classes virtuelles, des modules d'e-learning, des académies internes, des dispositifs d'onboarding, des formations managériales, des capsules courtes, des séquences immersives, des outils d'intelligence artificielle. Tout cela a du sens. Mais une question demeure souvent trop discrète : dans quel état attentionnel les collaborateurs arrivent-ils dans ces dispositifs ?

Un salarié qui entre en formation n'arrive jamais seul avec son besoin de compétence. Il arrive avec ses mails non lus, ses réunions précédentes, ses objectifs, ses urgences, ses notifications, ses arbitrages, sa charge mentale, ses tensions d'équipe, parfois sa fatigue. Il arrive aussi avec un corps, une posture, un niveau de vigilance, une respiration, une disponibilité fluctuante.

Dans le corporate learning, nous parlons beaucoup d'engagement apprenant. Mais l'engagement ne commence pas toujours par la motivation. Il commence souvent par une question plus simple : la personne est-elle réellement disponible pour apprendre ?

L'ATTENTION N'EST PAS UN PRÉREQUIS SILENCIEUX DE LA FORMATION. ELLE EN EST DÉJÀ LA PREMIÈRE MATIÈRE.

Dans beaucoup d'entreprises, la formation est pensée comme une réponse à un écart de compétences. Il faut former aux nouveaux outils, aux nouvelles procédures, aux enjeux RSE, à la cybersécurité, au management hybride, à la relation client, à la prévention des risques, à l'usage de l'IA, à la conformité réglementaire. Ces sujets sont nécessaires. Mais leur efficacité dépend d'une condition de départ : la qualité de présence de ceux qui les reçoivent.

Prenons l'exemple d'un parcours d'onboarding. L'entreprise a préparé un programme précis : culture interne, outils métiers, règles de sécurité, rencontres avec les managers, découverte des équipes, modules digitaux, documents RH. Sur le papier, tout est structuré. Mais pour le nouveau collaborateur, l'expérience peut être très dense. Il doit comprendre vite, mémoriser beaucoup, se situer dans un environnement inconnu, faire bonne impression, décoder les usages implicites. S'il n'a jamais le temps d'intégrer, de se poser, de relier ce qu'il découvre à son propre rythme de compréhension, le parcours peut devenir une succession d'informations plus qu'une véritable entrée dans l'organisation.

Même chose dans une formation managériale. On demande à des managers déjà sollicités d'apprendre à mieux écouter, mieux réguler, mieux prioriser, mieux accompagner leurs équipes. Mais ils arrivent parfois en formation après une réunion difficile, avec des tensions en cours, des messages en attente, une pression opérationnelle. Leur demander immédiatement de réfléchir à leur posture peut être pertinent. Mais encore faut-il leur offrir un seuil d'entrée suffisant pour quitter, au moins partiellement, le mode réactionnel dans lequel ils se trouvaient juste avant.

La concentration ne se commande pas. Elle se prépare.

DEMANDER À QUELQU'UN D'ÊTRE CONCENTRÉ NE SUFFIT PAS À CRÉER LES CONDITIONS DE SA CONCENTRATION.

Dans l'entreprise, l'attention est devenue une ressource rare. Les collaborateurs passent d'un canal à l'autre, d'un outil à l'autre, d'une réunion à l'autre. Ils alternent entre Teams, Outlook, Slack, CRM, ERP, documents partagés, notifications mobiles, tableaux de bord, reporting, demandes urgentes et micro-décisions permanentes. Cette fragmentation a un coût. Elle réduit la profondeur de traitement, fatigue le système attentionnel et rend plus difficile l'entrée dans un apprentissage de qualité.

Or, beaucoup de dispositifs pédagogiques démarrent comme si cette disponibilité était déjà acquise. On ouvre la classe virtuelle, on affiche les objectifs, on lance le tour de table, on présente le déroulé, puis on entre rapidement dans le contenu. En présentiel, la logique est parfois identique : accueil rapide, café, programme, activité. Pourtant, les corps sont là avant que l'attention ne le soit vraiment.

Cette situation pose une question très concrète aux responsables formation, aux learning managers, aux concepteurs pédagogiques et aux intervenants : comment créer les conditions d'entrée dans l'apprentissage ?

Il ne s'agit pas d'allonger inutilement les formations. Les organisations n'ont pas besoin de dispositifs plus lourds. Elles ont besoin de dispositifs plus justes. Parfois, deux ou trois minutes bien utilisées au début d'une séquence permettent de changer la qualité du travail pédagogique qui suit.

Cela peut concerner une formation commerciale, avant un jeu de rôle de négociation. Cela peut concerner une formation sécurité, avant une séquence de vigilance aux risques. Cela peut concerner une formation à la posture managériale, avant une mise en situation d'entretien difficile. Cela peut concerner une classe virtuelle sur un nouvel outil métier, avant de demander aux participants de traiter une série d'informations techniques.

Dans tous ces cas, l'enjeu n'est pas seulement de capter l'attention. Il est de permettre aux participants de se rendre disponibles.

LE CORPS N'EST PAS UN DÉCOR DE L'APPRENTISSAGE. IL EN EST L'UN DES PREMIERS ACCÈS.

Le corporate learning a beaucoup progressé dans sa manière de penser les objectifs, les formats, les évaluations, les parcours et l'expérience apprenante. Mais il reste parfois très cognitif dans sa représentation de l'apprentissage. Comme si apprendre consistait uniquement à recevoir, comprendre, mémoriser et appliquer.

Or, un collaborateur n'apprend pas avec un cerveau isolé. Il apprend dans un état. Cet état comprend sa fatigue, son niveau de tension, son sentiment de sécurité, sa relation au groupe, sa posture, son rapport au sujet, sa capacité à être présent.

Le corps peut alors devenir un levier pédagogique sobre, concret et immédiatement accessible. Non pas pour transformer la formation en séance de détente, mais pour préparer la qualité d'attention. Sentir que l'on est assis. Percevoir les appuis du corps. Laisser les yeux se poser. Observer la respiration sans chercher à la modifier. Revenir quelques instants à ce qui est directement perceptible. Ces gestes simples peuvent aider à sortir du pilotage automatique pour entrer dans une présence plus stable.

Dans une classe virtuelle, cela peut prendre la forme d'un démarrage très court : demander aux participants de couper les distractions inutiles, de poser les deux pieds au sol, de sentir leur posture, de laisser leur regard se stabiliser, puis d'identifier intérieurement ce qu'ils souhaitent rendre disponible pour la séquence. En trois minutes, le groupe change souvent de rythme. L'écran devient moins subi. La présence devient plus intentionnelle.

Dans une formation présentielle, le même principe peut s'appliquer avant un atelier collaboratif. Avant de produire des idées, résoudre un problème ou travailler sur un cas d'entreprise, il peut être utile de marquer une transition. Les participants quittent alors le flux opérationnel pour entrer dans un espace d'apprentissage. Ce passage est discret, mais il peut modifier la qualité des échanges.

Dans l'atelier que j'animerai au Learning Show 2026, je proposerai une exploration progressive de cette disponibilité à partir de repères très simples : les yeux fermés, la présence du corps, des points d'appui et de la respiration non modifiée. Ces paramètres, issus de mon travail sur la disponibilité attentionnelle, ne visent pas à produire un effet spectaculaire. Ils permettent d'observer comment l'attention peut commencer à se stabiliser lorsqu'elle retrouve des repères immédiats, concrets et

vérifiables.

L'intérêt, pour le corporate learning, est précisément là : ces pratiques ne demandent pas de croyance, ne nécessitent pas de matériel, ne supposent pas un long temps dédié et ne se substituent pas aux contenus. Elles préparent les conditions de réception, de compréhension et de transfert.

PRENDRE DEUX MINUTES POUR RENDRE UN GROUPE DISPONIBLE PEUT PARFOIS EN FAIRE GAGNER TRENTE.

Dans les entreprises, la formation est souvent évaluée à travers des indicateurs visibles : taux de complétion, satisfaction à chaud, progression perçue, résultats aux quiz, acquisition de compétences, mise en œuvre terrain. Ces indicateurs sont utiles. Mais ils ne disent pas toujours dans quel état les personnes ont appris.

Un collaborateur peut terminer un module sans avoir été réellement engagé. Un manager peut participer à une formation sans avoir pu déposer sa charge mentale. Un groupe peut produire en atelier sans avoir vraiment écouté. Une classe virtuelle peut être techniquement réussie tout en laissant les participants dans une présence très superficielle.

Mesurer ce qui compte vraiment suppose donc de regarder au-delà de la seule consommation pédagogique. La disponibilité attentionnelle devrait devenir un objet d'attention pour les dispositifs de formation. Non pas comme une donnée intrusive, mais comme une réalité qualitative à intégrer dans la conception.

On pourrait par exemple interroger les participants sur leur capacité à se rendre disponibles pendant la formation, sur les moments où leur attention a décroché, sur les conditions qui les ont aidés à s'impliquer, sur les séquences qui ont favorisé le transfert. On pourrait aussi former les intervenants à mieux observer les signes de saturation : regards fuyants, agitation, participation automatique, suractivité verbale, fatigue collective, difficulté à reformuler, dispersion dans les consignes.

Dans une formation conformité, cela peut faire une vraie différence. Si les participants suivent un module obligatoire uniquement pour cocher une case, l'impact sera limité. Si le dispositif crée une attention plus active, relie les enjeux à des situations concrètes et respecte les seuils de disponibilité, l'apprentissage devient plus utile. La conformité cesse d'être une contrainte descendante et peut devenir un élément de culture professionnelle.

Dans une formation managériale, l'effet est tout aussi important. Un manager ne peut pas apprendre à mieux écouter s'il n'a jamais l'occasion d'éprouver ce qu'est une qualité d'écoute. Il ne peut pas apprendre à réguler une tension s'il reste lui-même dans un

état de tension non identifié. Il ne peut pas accompagner la disponibilité de son équipe si sa propre disponibilité n'est jamais travaillée.

La disponibilité attentionnelle devient alors une compétence transversale. Elle concerne les apprenants, mais aussi les formateurs, les managers, les concepteurs et les organisations.

LA DISPONIBILITÉ ATTENTIONNELLE EST UNE COMPÉTENCE INDIVIDUELLE, MAIS AUSSI UNE ÉCOLOGIE COLLECTIVE.

Dans le corporate learning, l'attention n'est jamais seulement individuelle. Elle est collective, contextuelle, organisationnelle. Une culture de réunions saturées influence la qualité d'entrée en formation. Une organisation qui valorise l'urgence permanente réduit la profondeur d'apprentissage. Un environnement qui confond réactivité et efficacité finit par fragiliser la capacité à prendre du recul.

À l'inverse, une organisation qui protège certains espaces d'apprentissage envoie un signal fort. Elle reconnaît que se former n'est pas une interruption du travail, mais une condition de sa qualité future. Elle reconnaît que l'on n'apprend pas durablement dans la précipitation permanente. Elle reconnaît que la compétence ne se construit pas seulement par exposition à du contenu, mais par intégration, expérimentation, retour d'expérience et transformation des pratiques.

Cela concerne directement les enjeux de transformation. Beaucoup d'entreprises forment aujourd'hui à de nouveaux outils, de nouveaux métiers, de nouveaux usages numériques, de nouvelles postures collaboratives. Mais la transformation ne se décrète pas davantage que la concentration. Elle demande une capacité à comprendre, à se repositionner, à renoncer parfois à d'anciens automatismes, à expérimenter autrement.

Si les collaborateurs sont saturés, ils résistent plus facilement. Pas nécessairement par mauvaise volonté, mais parce que leur système attentionnel ne dispose plus de l'espace nécessaire pour accueillir la nouveauté. Former à la transformation suppose donc de prendre soin de la disponibilité qui rend cette transformation possible.

Cela ne signifie pas ralentir l'entreprise par principe. Cela signifie mieux choisir les rythmes, les seuils, les formats et les conditions d'entrée. Cela signifie accepter qu'un apprentissage plus humain peut aussi être plus efficace.

Dans une académie interne, cela peut conduire à ritualiser les débuts de séquence. Dans un parcours blended, cela peut inviter à mieux articuler les temps digitaux et les temps d'intégration. Dans une formation de managers, cela peut amener à travailler la qualité de présence comme une compétence professionnelle à part entière. Dans un

module d'e-learning, cela peut se traduire par une entrée plus progressive, moins saturée d'informations, plus attentive à l'état réel de l'utilisateur.

Ce sont des ajustements simples, mais ils changent le regard. Le collaborateur n'est plus seulement un destinataire de contenus. Il redevient un sujet apprenant, inscrit dans un environnement de travail, avec ses ressources, ses contraintes et ses limites.

Former l'attention avant de former les compétences, ce n'est donc pas ajouter une couche de plus à des dispositifs déjà chargés. C'est revenir à une condition fondamentale de l'apprentissage : personne n'apprend vraiment sans un minimum de disponibilité.

Dans les années qui viennent, le corporate learning continuera d'évoluer. L'intelligence artificielle personnalisera certains parcours. Les données affineront l'analyse des usages. Les formats immersifs se développeront. Les compétences devront être actualisées plus vite. Les organisations chercheront à mesurer plus finement l'impact de leurs formations.

Mais au cœur de ces transformations, une évidence demeurera : aucune innovation pédagogique ne remplace la présence de celui

qui apprend.

Prendre soin de l'attention n'est pas un luxe. C'est une condition de performance durable, de qualité relationnelle et d'intelligence collective. C'est aussi une manière très concrète d'incarner le thème du Learning Show 2026 : apprendre à prendre soin les uns des autres.

Dans l'entreprise, cela commence peut-être ainsi : ne plus considérer la concentration comme une exigence imposée, mais comme une disponibilité à préparer. Ne plus penser l'apprentissage uniquement comme une transmission de compétences, mais comme une rencontre entre un contenu, une situation de travail et une personne suffisamment présente pour en faire quelque chose.

La concentration ne se décrète pas. Elle se prépare.

Et dans le corporate learning, cette préparation pourrait devenir l'un des gestes pédagogiques les plus utiles des prochaines années.

Amal Hayat



RH, OSEZ PRENDRE SOIN PAR LE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

**DE L'INDIVIDU AU COLLECTIF : COMMENT CETTE PRATIQUE QUÉBÉCOISE
TRANSFORME NOS VULNÉRABILITÉS INDIVIDUELLES EN UNE PUISSANTE
RESSOURCE COLLECTIVE.**



Découvrons comment le codéveloppement professionnel propose de prendre soin de nous-même et de notre écosystème. Retissons, avec humilité, lenteur et rigueur, les liens garants de notre résilience.



LUCIE CAILLÈRE

LA COACH DES LEADERS ENGAGÉS | CLARTÉ DES DÉCISIONS, POSTURE JUSTE, RELATIONS SAINES | COACHING INDIVIDUEL ET COLLECTIF, SÉMINAIRES, CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL



JULIE DUBUC

?

Le thème du Learning Show «prendre soin les uns des autres» résonne fort pour nous, car nous sommes deux professionnelles qui accompagnons des individus et des collectifs dans leurs espaces professionnels de clarté, d'apprentissages, de collaboration et d'actions. Pour nous, prendre soin c'est soutenir sans pour autant «faire à la place». Pour nous, prendre soin, c'est aussi entretenir les liens de confiance. Laissez-nous vous raconter l'histoire d'un «prendre soin en contexte professionnel».

UNE SITUATION EXPOSÉE : ÉTAPE 1

Lors d'une conversation récente avec une amie RH, elle nous racontait le sentiment d'impuissance qu'elle portait chaque jour face aux équipes. «Je passe mes journées à écouter la détresse des managers, à concevoir des plans de qualité de vie au travail, leur proposer toutes sortes de formations, à désamorcer des conflits... mais j'ai l'impression que rien ne porte fruit, je ne sais plus comment prendre soin d'eux. Et à force de tout absorber pour essayer de les aider, c'est moi qui suis en train de couler.»

Notre amie n'est pas seule puisque les chiffres de la 15e édition du Baromètre Empreinte Humaine (<https://empreintehumaine.com/focus-rh-sante-mentale-au-travail-une-situation-toujours-critique-en-2025/>) réalisée par Ipsos BVA, publiée en novembre 2025 parlent d'eux-mêmes.

- 47 % des salariés français sont en situation de détresse psychologique.
- Parmi eux, 32 % s'estiment en risque de burn-out et 12 % en burn-out sévère.
- 75 % des responsables RH estiment aujourd'hui que les managers sont tout simplement «dépassés par l'ampleur de leurs responsabilités» et que les programmes de leadership actuels sont inefficaces.

Cette situation partagée par notre amie peut sonner comme un aveu de faiblesse et pourtant, ce partage était à nos yeux une marque de confiance.

Oser exprimer dans un espace sécuritaire alors que nous sommes dans une impasse, c'est une véritable force qui permet d'être à l'écoute de ce qui peut s'ouvrir comme options. Quelles opportunités émergent lorsque l'on accepte de dire : je ne sais pas ? Que se passe-t-il quand on s'offre la possibilité de ne plus porter tout cela seule ?

Face à un tel aveu d'impuissance, le réflexe au sein des collègues d'entreprises est trop souvent de donner des solutions toutes faites :

- «Sois plus ferme!»
- «Ne t'en fais pas trop avec cela, tu devrais prendre quelques jours de repos.»
- «As-tu pensé à revoir la matrice de tes

plans de qualité de vie au travail ?»

- «Il faut t'endurcir parce que ça ne changera pas !».

Nous sommes des passionnées du codéveloppement professionnel, fondé par Adrien Payette et Claude Champagne^{1, 2, 3}, et cette méthode nous amène dans un tout autre espace, là où le conseil hâtif n'a pas sa place. Nous avons appris depuis longtemps que prendre soin (de soi ou des autres), c'est aussi prendre le temps.

Si l'on voyage en formule 1 ou en vélo, on ne voit pas et on n'entend pas la même chose. En formule 1, on fonce vers la solution. À vélo, on prend le temps de poser des questions ouvertes, se taire, retenir sa solution «géniale» pour aider l'autre à trouver sa propre vérité, son propre chemin. C'est l'acte d'humilité et de générosité ultime pour un codéveloppeur. C'est oublier son propre égo, celui qui veut performer et marquer des points en ayant raison, en laissant place à une riche abnégation.

UNE CLARIFICATION ET DE L'EXPLORATION :

ÉTAPE 2

En adoptant cette posture de «voyageur à vélo», nous avons pris le temps de lui poser des questions de clarification et d'exploration, et avons écouté ses réflexions et ses réponses tout comme si elle s'était retrouvée assise dans un groupe de codéveloppement professionnel avec des professionnels RH de confiance. En voici quelques-unes :

«Qu'est-ce qui te pousse à croire que la fonction RH est l'unique garante de la santé mentale de tes équipes ?»

«C'est quoi pour toi prendre soin de toi et des autres ?»

«Dans votre culture d'entreprise, quelle est la place de l'entraide ?»

«Si, avec ce que tu avais mis en place, ton équipe se sentait mieux, qu'est-ce que tu observerais dans leur dynamique ? Et quels effets cela aurait sur toi?»

«Et toi au milieu de cette situation, quel espace t'autorises-tu à prendre pour déposer ta propre fatigue ?»

UN CONTRAT : ÉTAPE 3

Après cette période de questionnements, notre amie prend une profonde inspiration. À cet instant, elle réalise qu'elle ne se demande plus quel nouveau programme elle pourrait mettre en place pour ses équipes, mais plutôt comment quitter sa posture de sauveur qui l'épuise et quelles seraient les conditions pour soutenir le pouvoir d'agir de ses équipes ?

DES PARTAGES : ÉTAPE 4

La demande de notre amie est très claire comme un contrat verbalisé et partagé. Dans un groupe de codéveloppement professionnel, ce serait maintenant le moment où une règle d'or interviendrait : le silence. Le «client» se tait pour mieux écouter, sans se justifier ni débattre, les résonances de ses pairs. L'idée n'est pas de dire oui ou non aux propositions, mais d'accueillir ce qui fait sens pour tracer son propre chemin.

Pour lui faire vivre cette puissance du collectif, nous avons endossé le rôle du groupe en lui offrant en miroir les apprentissages les plus précieux issus de nos expériences et de celles de la communauté RH. Parmi les retours partagés :

«J'ai traversé cette même impasse. Ce qui a tout changé pour moi, c'est le concept de Margaret Wheatley qui invite à passer d'une posture de «héros» à celle d'«hôte». Au lieu de chercher à tout régler pour eux, j'accueille et je facilite. J'accompagne beaucoup mieux mon équipe, et avec une énergie renouvelée.»

«Prendre soin de soi en tant que RH est vital. Et si tu prenais le temps de lister très concrètement ce qui te draine de l'énergie au quotidien et ce qui t'en donne ? Cela t'aidait à faire des choix qui ne t'épuisent pas.»

«J'ai été surprise de voir les ressources insoupçonnées qui émergent lorsqu'on met en place des espaces d'entraide. En arrêtant de faire «à la place de quelqu'un», c'est tout le groupe qui en ressort plus équipé, avec des liens de confiance renforcés.»

UNE SYNTHÈSE ET UN PLAN D'ACTION : ÉTAPE 5

Notre amie est bien réflexive... elle réfléchit à tout ce qui a été échangé et doucement, tout se met en place! Voilà qu'elle semble avoir trouvé son chemin.

Nous lui faisons le reflet d'à quel point il est beau de la voir investir dans son intention de prendre soin de son équipe et combiner, à nos yeux, sa force réflexive est une grande compétence.

Nous sommes bien curieuses de la clarté qu'elle semble avoir trouvée. Dans le processus de codéveloppement professionnel, après cette période de partages, c'est le moment où notre amie reprend la parole. Elle nous partage qu'elle ne repart pas avec une liste de tâches dictée par un expert, mais bien avec des pépites qui ont résonné en elle parmi tout ce qu'elle avait entendu, des pépites qu'elle a elle-même choisies et qu'elle se sent apte à porter.

«Je retiens particulièrement cette image puissante de l'hôte vs le héros.» Son plan d'action se dessine donc, non plus comme une montagne à gravir avec un mélange d'impuissance, mais un cheminement plus

clair. Elle repart avec la ferme intention de créer des espaces d'entraide pour ses équipes managériales, tout en sanctuarisant ce même type d'espace pour elle-même, entourée de ses pairs.

DES APPRENTISSAGES : ÉTAPE 6

Notre amie et nous-mêmes terminons notre conversation en mettant en valeur des apprentissages qui nous ont chacune enrichies.

«Notre conversation m'a rappelé combien dans notre monde de la performance, nous pensons sauver du temps en prenant des raccourcis au lieu d'adopter une certaine lenteur qui nous permet de mieux voir et mieux agir par la suite.»

«Je mesure ô combien un milieu peut devenir résilient si chaque individu développe sa capacité à demander de l'aide, à valoriser l'apprentissage entre pairs, à développer des liens de confiance avec les collègues.»

«Comme responsable RH, je réalise qu'il est vrai que les formations sont nécessaires, mais qu'ensuite, l'intégration de ces apprentissages demande de créer des espaces pour permettre aux savoirs tacites de se développer et de s'incarner.»

«Je réalise que prendre soin, ce n'est pas consoler (voire infantiliser), c'est en fait permettre à l'autre de retrouver une clarté, une maîtrise de soi, une autonomie.»

«Je suis certaine que si cette situation avait réellement été présentée à un groupe de pairs, ils se seraient tous sentis interpellés et auraient tous appris et souhaité appliquer des éléments dans leur propre réalité professionnelle.»

«Comme praticienne de codev, je confirme la force du petit groupe. Avec une intention d'apprentissage et une rigueur professionnelle, on peut aller loin.»

UN ÉPILOGUE : ÉTAPE 7

Si vous vous demandez ce qu'il est advenu de notre amie RH, sachez que quelques semaines plus tard, nous l'avons recroisée. Elle allait bien.

Elle a approfondi sa recherche autour des groupes de codéveloppement professionnel et, avec l'appui de sa direction, elle a déjà mis en place un projet pilote. Les participants y sont motivés et engagés.

Elle souhaite maintenant se trouver un groupe de praticiens RH pour elle-même. Elle sait que ça répondra à son besoin d'apprentissage continu et qu'elle y développera des liens professionnels sur lesquels elle pourra s'appuyer. Elle sait maintenant que le codev, c'est aussi prendre soin de soi et c'est prendre soin des autres.

Envie d'expérimenter cette pédagogie du lien

parvons-même ? Nous vous invitons à venir vivre une séance découverte lors du Learning Show 2026. Face aux défis de demain, venez tester la puissance de cette reconnexion humaine et transformer vos impasses individuelles en une formidable dynamique collective.

1. PAYETTE, Adrien, CHAMPAGNE, Claude. Le groupe de codéveloppement professionnel. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997. ISBN 978-2-7605-0981-8.
2. CHAMPAGNE, Claude. Le codéveloppement : l'intelligence collective au service de l'individu et du groupe. Paris : Eyrolles, 2021. ISBN 978-2-416-00050-8.
3. CHAMPAGNE, Claude. Le groupe de codéveloppement : la puissance de l'intelligence collective. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2021. ISBN 978-2-7605-5454-2.

Lucie Caillière & Julie Dubuc



SERVICES D'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL
Rôle-conseil • Coaching • Codéveloppement professionnel • Design de formation
L'apprenance et le dialogue, au cœur de ma pratique. **438.499.2440**





CHAPITRE 5

MESURER CE QUI COMPTE VRAIMENT

REDONNER SA VALEUR À L'ÉVALUATION

FEUILLE DE CONTRÔLE

Nom : Note : 10/10

Nom : _____

Date : _____

Matière : _____

Signature du professeur

Entre «formation baguette magique» et simple comptage des jours de formation, l'évaluation peine à trouver sa juste place. Comment mesurer ce que la formation change vraiment, sans surestimer ni sous-estimer sa contribution ?



HANAÉ LOISON

**DIRIGEANTE PERFORMANCE | BRAS DROIT
DES RESPONSABLES FORMATION | DEVEZ
UN ALLIÉ STRATÉGIQUE DES DIRECTIONS
OPÉRATIONNELLES | AFEST | ADVANCED
NEUROLANGUAGE COACH® |**



En 2014, j'ai suivi deux formations de formateurs, structurées autour du célèbre triptyque «Concevoir – Animer – Evaluer». Lors de ces deux formations nous avons pris le temps de «concevoir», exploré en profondeur «animer» et, par manque de temps, parce que nous arrivions au bout de la formation, du temps, et de l'énergie de tout le monde, nous sommes passés très rapidement sur l'évaluation.

Un peu comme dans la vraie vie, quand on arrive au bout d'un projet de formation épuisé, et que finalement plus personne n'a l'énergie de remettre le couvert de l'évaluation. Alors on quitte la table et on reste sur notre faim. Est-ce que cette formation a vraiment servi à quelque chose ?

A partir de 2017, j'ai commencé à animer des formations de formateurs et, devinez quoi ? Je n'ai pas remis en question la sainte Trinité et j'ai structuré mes parcours en «Concevoir – Animer – Evaluer». Et je dois avouer que moi aussi j'ai parfois balayé le sujet d'un «vous voyez, pour l'évaluation, ce qui compte c'est d'avoir bien conçu ses objectifs. Pour le reste, débrouillez-vous...».

Je n'étais pas satisfaite, mes participants non plus. Comment faire autrement ?

Comme souvent la réponse est venue en formation, avec un groupe qui un jour m'a demandé d'aborder l'évaluation en premier. C'est ce que nous avons fait : nous avons travaillé étroitement conception et évaluation,

explicité les liens entre ces deux étapes d'une ingénierie de formation, et depuis j'ai conservé cette approche.

Cette anecdote me semble révélatrice du rapport que nous entretenons, dans les organisations, à l'évaluation des formations. On en parle, on sait que c'est important, on la met au programme. Mais on la réserve toujours pour la fin «si on a du temps», et on ne sait jamais vraiment ce qu'on peut en attendre, comment faire concrètement, et surtout par quoi commencer ? Pour redonner sa valeur à l'évaluation, il serait utile de définir ce que nous cherchons à mettre en valeur grâce à elle.

POURQUOI L'ÉVALUATION FAIT PEUR ?

A l'entrée «Evaluer» du dictionnaire Trésor de la langue française informatisé je relève deux définitions : «estimer, juger pour déterminer la valeur» et «apprécier, se rendre compte de l'importance (d'un acte).»

Evaluer c'est donc donner de la valeur à quelque chose. Je trouve cette définition positive. Et pourtant, la plupart de mes interlocuteurs et interlocutrices n'osent pas parler d'évaluation. Car le mot est immédiatement coloré par le stylo rouge scolaire. Evaluer c'est corriger, relever ce qui ne convient pas. Mais aussi coloré par le rouge de la sanction, de la note au devoir sur table, à la sanction disciplinaire en entreprise.

Au quotidien, j'ai l'impression que dans les

représentations, évaluer fait peur.

Et cela est sans doute dû à notre culture du feedback à la française : on relève explicitement ce qui ne va pas. Ce qui est réussi est implicite, sous-entendu «c'est bien normal».

Et si nous prenions le sujet autrement ?

Évaluer peut aussi consister à rendre visibles les acquis et à donner confiance pour le passage à l'action. Cela suppose, dès la conception, de définir des critères d'atteinte des objectifs réalistes, en fonction du niveau des apprenants, du temps disponible et des attendus sur le terrain.

A ce titre, l'évaluation ne devrait plus être considérée comme le dernier temps de la formation, mais comme une boussole de conception, et de pilotage, tout au long du projet, comme outil d'ajustement.

L'évaluation ne devrait plus être considérée comme le dernier temps de la formation, mais comme une boussole de conception, et de pilotage.

NAVIGUER ENTRE SURESTIMATION ET SOUS-ÉVALUATION

Qui n'a jamais entendu, et même parfois prononcé : «on va mettre en place une formation, ça règlera le problème» ? On n'ose pas évaluer, alors on surestime. Un problème = une formation. Un dysfonctionnement dans une équipe ? Formation. Une mauvaise prise en main du logiciel ? Formation. Manque de sens dans les missions ? Formation.

La formation coûte cher, parce que parfois elle ne sert à rien. On attend d'elle une résolution miraculeuse des problèmes, sans analyse globale et sans répondre à cette question «est-ce que la formation est la solution ?».

Rappelons au passage que la raison d'être de la formation est de répondre à un écart de compétence. Il est donc nécessaire d'identifier quelles sont les compétences attendues sur le terrain, quelles sont les compétences actuelles des personnes formées, et quelles sont les compétences que la formation peut contribuer à développer.

En tant que professionnel des de la formation, nous faisons souvent face à un paradoxe, qui nous empêche de repositionner la formation comme un levier stratégique de l'organisation. Cette surestimation des effets produits par la formation avant qu'elle ait commencé conduit paradoxalement à une sous-évaluation de l'impact formation. Puisqu'on a des attentes floues et très optimistes, on ne développe aucun outil de mesure d'impact. Et donc on passe de «la formation va tout changer» à «la formation n'a servi à rien».

Pourtant, entre ces deux affirmations, il existe

une notion clé, celle du transfert et de la façon dont il est favorisé, ou pas. Comment faire en sorte que la formation serve à quelque chose ?

Entre «la formation va tout changer» et «la formation n'a servi à rien», il existe un espace à investir, celui du transfert.

TRANSFORMER LES INDICATEURS DE PILOTAGE DE LA FORMATION

Le cœur du sujet, est selon moi le repositionnement stratégique de la fonction formation. Tant qu'on garde la logique d'enregistrement de demandes de formation, avec comme indicateurs le nombre de jours de formation par an, le taux de remplissage des formations et le taux de satisfaction, on manque la raison d'être de la formation.

Certes ces indicateurs sont utiles car ils racontent l'activité formation, mais ils ne sont pas suffisants.

La formation est une fonction support. C'est-à-dire qu'elle supporte, vient en appui et contribue à la réussite des fonctions opérationnelles.

Les indicateurs propres à la fonction formation cités plus haut sont des pièges, car ils enferment la formation dans sa boîte. Nous devons sortir de notre boîte et aller chercher les indicateurs des directions opérationnelles.

Par exemple, grâce à la question «quels sont les objectifs stratégiques actuels de votre organisation ?», en moins d'une heure d'entretien avec B., le DRH d'un port africain, nous sommes passés du cap «développer le capital humain», et d'idées d'indicateurs qui n'existent pas encore, à l'indicateur «Délai d'attente du navire en rade» qui est déjà piloté dans une autre direction, qui est un élément clé de compétitivité.

Ce changement de perspective est précieux.

Nous n'avons pas eu besoin d'inventer un nouvel indicateur de formation, mais d'identifier un indicateur métier existant, directement lié à la performance opérationnelle du port.

La question devenait alors : quelles compétences permettent d'agir sur cet indicateur ? Qu'est-ce qui relève réellement de la formation ? Qu'est-ce qui relève d'autres leviers ?

La mission des responsables formation est donc d'ouvrir le dialogue avec les directions opérationnelles pour identifier avec elles leurs axes stratégiques et les indicateurs qui leur permettent de piloter leur développement.

On passe alors d'une logique «enregistrement de demandes de formation baguette magique» à une logique «contribution stratégique aux axes de développement opérationnels».

Ce changement de regard oblige aussi à ne pas confondre apprentissage, transfert et résultat. Un apprentissage réalisé pendant une formation n'est pas encore une compétence mobilisée dans le travail. Entre les deux se trouve le transfert, qui dépend aussi du contexte, du management, des outils, des processus et des occasions de pratiquer.

Une formation peut avoir permis un apprentissage réel sans que celui-ci soit immédiatement visible dans les résultats de l'organisation. À l'inverse, un résultat peut évoluer sans que l'on puisse attribuer cette évolution à la formation seule.

C'est pourquoi l'évaluation doit permettre de suivre le fil : qu'ont vécu les participants ? Qu'ont-ils appris ? Qu'utilisent-ils désormais dans leur travail ? Et à quels résultats ces changements peuvent-ils contribuer ?

Il ne s'agit pas de tout mesurer. Il s'agit d'évaluer ce qui permet de comprendre et de décider.

Nous n'avons pas besoin d'inventer de nouveaux indicateurs de formation, mais d'identifier des indicateurs métier existants, directement liés à la performance opérationnelle.

OSER ÉVALUER

Redonner sa valeur à l'évaluation en formation, c'est commencer par se demander : «Quelle décision voulons-nous pouvoir prendre grâce à cette évaluation ?»

Si nous voulons améliorer une séquence pédagogique, comprendre pourquoi une compétence n'est pas transférée ou dialoguer avec une direction opérationnelle sur la contribution d'un programme à un enjeu stratégique, nous n'aurons pas besoin des mêmes indicateurs.

Il est donc important de prendre le temps de regarder ce que la formation peut réellement changer, ce qu'elle ne peut pas changer seule et les conditions nécessaires pour que les compétences deviennent des pratiques.

Entre «la formation va tout changer» et «la formation n'a rien changé», il existe un espace à investir : celui de l'évaluation, du transfert et de la contribution.

Celui où la fonction formation peut enfin mesurer ce qui compte vraiment.

Hanré Loison



LE HANDICAP, RÉVÉLATEUR DE LA QUALITÉ DE NOS FORMATIONS

CE QUE LES APPRENANTS EN SITUATION DE HANDICAP NOUS APPRENNENT SUR LA QUALITÉ DE NOS DISPOSITIFS DE FORMATION.



Et si les apprenants en situation de handicap étaient nos meilleurs auditeurs qualité ? Leurs difficultés pointent les failles de nos formations. Concevoir pour la singularité, c'est concevoir mieux pour tous.



ANNE-SOPHIE GUITTET
INGÉNIEURE PÉDAGOGIQUE ET RÉFÉRENTE HANDI-
CAP, COFONDATRICE D'HANDIREF



PIERRE MINELLI
PSYCHOLOGUE ET DESIGNER, COFONDATEUR
D'HANDIREF



QUAND LE PROBLÈME N'EST PAS L'APPRENANT

Un stagiaire dyslexique bute sur une consigne d'examen truffée de doubles négations. Une apprenante malvoyante perd le fil parce qu'un diaporama affiche un texte gris clair sur fond blanc. Un participant sourd décroche pendant un brainstorming où les idées fusent sans ordre de parole.

Le réflexe le plus courant, dans ces situations, consiste à désigner l'apprenant comme le point de friction : il «n'a pas suivi», il «manque de concentration», il «n'est pas à l'aise à l'oral». Ce diagnostic est confortable, il ne remet rien en cause. Il est aussi, la plupart du temps, faux.

Ce que révèlent ces situations n'est pas une fragilité individuelle mais une fragilité de conception. La consigne piégée aurait perdu n'importe quel apprenant fatigué. Le diaporama illisible aurait fatigué n'importe quel œil en fin de journée. Le tour de parole non structuré aurait exclu n'importe quel profil réservé. Le handicap agit ici comme un révélateur photographique : il ne crée pas le défaut, il le rend visible avant que la formation entière n'en pâtisse silencieusement.

Déplacer le regard de l'apprenant vers le dispositif change tout. On ne va pas chercher «ce qui ne va pas chez la personne», on cherche «ce qui produit systématiquement

de l'exclusion dans la formation». C'est un changement de posture exigeant, parce qu'il oblige le concepteur pédagogique à se remettre en question plutôt que l'apprenant.

«Le handicap n'est pas un problème à corriger chez l'apprenant, c'est une information essentielle pour mieux concevoir la formation pour tous.»

LES FRAGILITÉS DE LA FORMATION SONT DEVENUES VISIBLES

Prises séparément, les situations de handicap semblent relever de besoins très spécifiques : temps majoré pour l'un, pauses régulières pour l'autre, boucle magnétique pour un troisième. Mises bout à bout, elles dessinent une cartographie précise des points de rupture d'un parcours pédagogique classique : surcharge visuelle des supports, consignes transmises sur un seul canal, rythme uniforme imposé à tous, environnement sonore non maîtrisé, évaluations chronométrées sans marge.

Or ces frictions ne sont pas propres aux personnes en situation de handicap. Elles pèsent, à des degrés divers, sur l'ensemble des apprenants :

- le salarié non francophone perdu par une consigne écrite trop dense,
- le collaborateur épuisé par sa journée qui décroche au bout de douze minutes d'exposé magistral,
- l'apprenant anxieux paralysé par un examen sans respiration.

Le handicap agit comme une loupe grossissante : il rend intolérable, pour une personne, ce qui reste simplement inconfortable pour les autres.

C'est cette bascule qui change la donne pour les organismes de formation. Un dispositif pensé sans les singularités n'est pas un dispositif neutre : c'est un dispositif qui fonctionne pour une majorité silencieuse et échoue discrètement pour les autres, sans qu'aucun indicateur de satisfaction ne le mette en évidence. La qualité d'une formation ne se mesure alors plus seulement à son contenu, mais à sa capacité à rester praticable quand les conditions ne sont pas idéales.

PRENDRE SOIN, C'EST CONCEVOIR AUTREMENT

Prendre soin des apprenants ne se résume pas à une posture bienveillante déployée au moment où une difficulté surgit. Cette bienveillance réactive, aussi sincère soit-elle, arrive toujours trop tard : elle répare après coup ce qu'une conception plus attentive aurait évité. Prendre soin, au sens fort, c'est anticiper dès la construction du parcours les besoins que l'on ne verra jamais formulés à voix haute, parce que beaucoup d'apprenants renoncent à demander un aménagement plutôt que de

s'exposer.

Cela suppose d'agir en amont plutôt qu'en réaction : transmettre les supports avant la séance pour laisser le temps de les préparer, doubler systématiquement l'écrit et l'oral, séquencer les temps longs, clarifier les étapes du parcours pour qu'aucun implicite ne vienne piéger celui qui n'ose pas demander. Aucune de ces mesures n'exige de gros moyens. Toutes exigent en revanche d'avoir anticipé, dans la phase de conception, que le public réel ne ressemblera jamais exactement au public imaginé sur le papier.

Prendre soin, dans cette perspective, devient un principe d'ingénierie autant qu'une qualité relationnelle. Ce n'est plus seulement l'affaire du formateur au moment de l'animation, mais celle du concepteur pédagogique au moment de la construction des contenus, des consignes et du rythme.

LE DESIGN UNIVERSEL : UNE APPROCHE D'AVENIR

Le design universel repose sur une intuition simple, empruntée à l'urbanisme : les bateaux qui abaissent les trottoirs pour les fauteuils roulants profitent tout autant aux parents avec une poussette, aux livreurs avec un diable ou aux voyageurs avec une valise à roulettes. Une solution conçue pour une singularité finit par améliorer l'usage de tous. Transposé à la pédagogie, ce principe invite à concevoir les formations à partir des cas les plus exigeants plutôt qu'à partir d'un apprenant moyen qui n'existe pas.

Il existe des adaptations simples qui bénéficieront à tous, comme par exemple :

- Des supports pensés pour une personne dyslexique, avec des schémas plutôt que des blocs de texte, profitent à quiconque découvre un sujet technique pour la première fois.
- Un rythme pensé pour une personne en fatigue chronique profite à tout collaborateur qui enchaîne les formations en fin de journée.
- Une consigne redite à l'oral et à l'écrit profite à quiconque a momentanément décroché.

Le design universel n'est donc pas une contrainte de conformité supplémentaire à cocher, mais un levier de performance pédagogique. Il déplace la focale de l'accessibilité, trop souvent perçue comme un coût, vers la qualité, qui est un investissement. Les organismes de formation qui l'intègrent tôt dans leurs processus de conception ne se contentent pas de mieux accueillir les singularités : ils produisent des dispositifs plus robustes pour l'ensemble de leur public.

«Une solution conçue pour une singularité finit toujours par optimiser l'expérience du plus

grand nombre.»

ET SI LE HANDICAP DEVENAIT NOTRE MEILLEUR LABORATOIRE PÉDAGOGIQUE ?

Dans l'industrie logicielle (création d'applications, de sites web et d'applications métiers), on teste un système en le soumettant à ses cas d'usage les plus extrêmes : c'est en résistant aux conditions limites qu'un système prouve sa robustesse pour l'usage courant. La pédagogie pourrait s'inspirer de cette logique. Plutôt que de traiter le handicap comme une exception à gérer en marge du dispositif principal, il devient possible de le considérer comme un test de charge grande nature, révélant en amont les fragilités qu'un public plus homogène aurait mis des mois à faire apparaître.

Cela suppose un changement culturel : accepter que les apprenants en situation de handicap ne soient pas seulement des bénéficiaires d'aménagements, mais des contributeurs à part entière à la conception des dispositifs. Leurs retours d'expérience, leurs contournements, leurs stratégies pour

compenser un support mal pensé constituent une matière précieuse, largement sous-exploitée par les équipes pédagogiques.

Faire du handicap un laboratoire, ce n'est pas instrumentaliser les personnes concernées : c'est reconnaître que leur expertise d'usage, forgée par la confrontation quotidienne aux frictions, vaut largement les études ergonomiques les plus sophistiquées. La question n'est plus de savoir comment compenser un manque, mais comment apprendre de ceux qui expérimentent, mieux que quiconque, les limites de nos formations. Cette question mérite d'être posée collectivement, par toute une profession qui a intérêt à mieux prendre soin de son public pour mieux prendre soin de sa propre qualité.

<https://handiref.com/>

Anne-Gophie Guittet & Pierre Minelli



«PROTÉGER L'APPRENANT» : DEUX MOTS QUE TOUT LE MONDE RÉPÈTE, QUE PERSONNE NE DÉFINIT



Reste à charge, indicateur supplémentaire, contrôles renforcés : depuis trois ans, chaque tour de vis réglementaire de la formation professionnelle est justifié par la protection de l'apprenant. Mais protéger quelqu'un en lui demandant de payer plus et en multipliant les preuves documentaires, est-ce prendre soin de lui ?



BENOÎT FAVARD
DIRECTEUR MARKETING, SEPTÉO EDUCATION



Il y a des mots qui mettent tout le monde d'accord, et c'est précisément ce qui devrait nous inquiéter. «Protéger l'apprenant» est de ceux-là. Le décret renforçant le référentiel national qualité, publié début août 2026, est présenté comme un moyen de mieux protéger les apprenants. La hausse du reste à charge sur le compte personnel de formation aussi. Le durcissement des conditions d'accès au marché, encore. Chaque acteur invoque la même figure tutélaire : cet apprenant qu'il faudrait défendre. Contre qui, contre quoi, au juste ?

Quand un mot sert à justifier tout, ne finit-il pas par ne plus rien vouloir dire ?

Il n'est pas question de contester la sincérité de l'intention. La fraude existe, elle est documentée, elle abîme la confiance de tous et le travail des organismes sérieux, qui sont l'immense majorité. Réguler un marché de plusieurs dizaines de milliers d'acteurs n'a rien d'illégitime. Ce qui est contestable, c'est le glissement sémantique : nous avons pris l'habitude d'appeler «protection de l'apprenant» ce qui est, le plus souvent, une protection du système de financement. Ce sont deux objectifs respectables. Mais ce ne sont pas les mêmes.

Ce glissement ne date pas d'hier. La loi de 1971 avait fait le pari de la liberté contractuelle ; celle de 2018, celui de la désintermédiation et du marché. Chaque étape a produit ses excès, et chaque excès a appelé sa couche de contrôle

supplémentaire. Le mouvement long est celui-là : un système qui, faute d'avoir su organiser la confiance, l'a progressivement remplacée par la preuve. Et l'apprenant, invoqué à chaque étape, n'a jamais été aussi présent dans les textes ni aussi absent des raisonnements.

«On protège l'apprenant comme on protège un dossier : en le complétant.»

Un indicateur supplémentaire protège la traçabilité des fonds. Un contrôle de conformité protège le financeur contre le risque de payer une prestation fictive. Une obligation documentaire protège l'organisme lui-même, en cas d'audit. Rien de tout cela ne garantit à l'apprenant ce qui compte pour lui : être accueilli, progresser réellement, être rattrapé quand il décroche, ressortir transformé. Mesurer la qualité d'une formation au volume de preuves produites, c'est un peu mesurer la qualité d'un hôpital au nombre de formulaires remplis au chevet du patient : important pour la gestion, mais inutile sur le soin.

Ce n'est pas un procès fait aux certifications qualité. Elles ont eu un mérite historique : formaliser les pratiques d'un secteur hétérogène et écarter une frange d'acteurs qui ne méritait pas la confiance publique. Mais un référentiel mesure des processus, pas des relations. Or apprendre est d'abord une relation : à un contenu, à un formateur, à un groupe, à soi-même. Aucun indicateur n'a jamais rendu compte de la qualité d'un regard porté sur un apprenant en difficulté.

Reste la question du financement. À l'approche du ticket modérateur, les validations de dossiers bondissent de près de 90 % en avril 2024, puis s'effondrent ; de mai à décembre, elles s'établissent 18 % sous leur niveau de 2023 (opendata Caisse des Dépôts). Deuxième épisode, identique : ruée d'anticipation en janvier et février 2026, puis repli de 13 % dans les trois mois qui suivent le passage à 150 euros. Deux fois la même mesure, deux fois la même courbe : on appelle cela un effet prix. Faut-il s'en inquiéter ? Oui... et non. Non, parce que l'argument officiel se tient : responsabiliser l'utilisateur, décourager les inscriptions d'aubaine, et une partie de la baisse relève sans doute de cette consommation-là. Oui, parce que le profil des renonçants n'est pas neutre. Le dispositif est utilisé à 82 % par des non-cadres (rapport annuel Mon Compte Formation 2024), et la composition des publics s'est déformée : les demandeurs d'emploi, exonérés de la participation, représentaient un peu plus d'un tiers des dossiers en 2023 ; ils approchent la moitié au premier semestre 2026. La part des cadres, elle, n'a pas bougé. Autrement dit, la baisse s'est concentrée sur les salariés qui paient, et d'abord les plus modestes. Une participation identique pour tous n'a pas le même sens selon qu'on gagne 1 500 ou 4 500 euros par mois. Pour un cadre, 150 euros est un signal. Pour les autres, c'est une marche. Et les marches, en matière de droits sociaux, produisent toujours le même effet : le non-recours silencieux de ceux qui n'osent plus, ne comprennent plus, ou calculent qu'ils n'en ont pas les moyens.

«Une participation identique pour tous n'a pas le même sens selon qu'on gagne 1 500 ou 4 500 euros par mois.»

Ces renoncements ne laissent pas de trace : une formation qu'on ne commence pas ne génère ni dossier, ni indicateur, ni contentieux. C'est l'angle mort d'un système qui ne sait voir que ce qu'il peut compter. Si l'on était cohérent avec le vocabulaire affiché, le premier indicateur de la protection de l'apprenant serait celui-là : combien de personnes, chaque année, renoncent à se former alors qu'elles en avaient le besoin et le droit ?

Soyons honnêtes jusqu'au bout : les professionnels de la formation ont leur part dans ce glissement. Nous avons appris à parler la langue de la conformité mieux que celle de la pédagogie, parce que c'est elle qui ouvre les financements. Nous avons parfois brandi la protection de l'apprenant pour disqualifier un concurrent, ou pour réclamer des barrières à l'entrée qui nous arrangeaient. Sortir de l'ambiguïté est donc aussi l'affaire du secteur, pas seulement celle de l'État.

Il faut alors distinguer deux notions que le débat public confond : protéger et prendre soin. Protéger, c'est construire des barrières contre un risque. Prendre soin, c'est entretenir une relation qui fait grandir. La protection est défensive, standardisée, documentaire. Le

soin est actif, singulier, incarné. Un système peut être remarquablement protecteur et parfaitement négligent : c'est même la pente naturelle de toute bureaucratie de la preuve. À l'inverse, prendre soin suppose d'accepter une part d'invérifiable.

«La confiance ne laisse pas de trace documentaire. C'est même à cela qu'on la reconnaît.»

Que ferait un secteur qui prendrait le mot au sérieux ? Trois pistes, volontairement discutables.

Mesurer depuis la place de l'apprenant, d'abord. Non pas la satisfaction à chaud, politesse statistique dont chacun connaît les biais, mais le devenir : la mise en application à trois ou six mois, l'évolution de la situation professionnelle, le sentiment de capacité. Plus difficile, plus lent, moins flatteur. C'est la seule mesure qui parle de l'apprenant plutôt que du dossier.

Moduler la charge plutôt que l'empiler, ensuite. Si la fraude est le problème, concentrons la vérification sur les profils de risque et allégeons ceux qui ont fait la preuve de leur sérieux dans la durée. Un contrôle indifférencié traite le professionnel exemplaire comme le fraudeur potentiel, et chaque heure passée à produire de la preuve est une heure prélevée quelque part : presque toujours sur la relation pédagogique.

Redonner un visage au système, enfin. La protection réelle d'un apprenant fragile ne viendra ni d'une plateforme ni d'un référentiel, mais d'un humain qui connaît son contexte, ses empêchements, et qui a le temps de l'appeler. Le conseil en évolution professionnelle existe ; il demeure le parent pauvre d'un écosystème qui a mis son argent dans la tuyauterie et son énergie dans le contrôle.

Le thème de cette édition invite à apprendre à prendre soin les uns des autres. Cela commence par un exercice de lucidité collective sur les mots. La prochaine fois qu'une mesure sera défendue au nom de la protection de l'apprenant, la vraie question sera donc la suivante : qu'est-ce que cela change, concrètement, dans l'expérience de la personne qui apprend ? Le débat est ouvert.

Benoît Favard

À L'ÈRE DE L'IA, SAVONS-NOUS ENCORE CE QUI PRÉDIT VRAIMENT LA RÉUSSITE ?

L'IA REBAT LES CARTES DES COMPÉTENCES : SAVONS-NOUS ENCORE RECONNAÎTRE CE QUI COMPTE VRAIMENT ?



Nous évaluons des connaissances, des compétences, des résultats. Mais une trajectoire se joue aussi ailleurs : dans ce qui nous motive, nous fait grandir, nous adapter et trouver notre place.



NICOLAS MOREL
DIRIGEANT DE MONKEY TIE



Imaginez quatre personnes.

La première quitte l'école à 14 ans, sans diplôme. La deuxième connaît un parcours scolaire chaotique. La troisième abandonne ses études universitaires après quelques mois. La quatrième suit au contraire un parcours académique remarquable.

Une question : laquelle a le plus fort potentiel de réussite professionnelle ?

Impossible d'y répondre ? Pourtant, nous le faisons constamment.

À l'école, dans l'orientation, la formation ou le recrutement, nous cherchons à estimer la capacité d'une personne à réussir demain à partir des informations dont nous disposons aujourd'hui.

Alors nous mesurons : connaissances, compétences, résultats, diplômes, expériences.

Ces indicateurs sont utiles. Mais à force de mesurer ce qui est facilement observable, ne risquons-nous pas de confondre ce que nous savons mesurer avec ce qui compte réellement ?

Ce n'est pas parce qu'une chose est facilement mesurable qu'elle est nécessairement la plus prédictive d'une trajectoire.

Une trajectoire n'est pas une photographie

Notre système éducatif sait mesurer ce qu'un élève maîtrise à un instant donné. C'est utile

pour vérifier des acquisitions et repérer des difficultés. Le problème commence lorsque cette photographie du présent devient une prédiction de l'avenir.

Car une trajectoire est un film.

Une personne va apprendre, échouer, progresser, changer d'environnement, acquérir des compétences et parfois changer de métier. Son évolution dépendra donc aussi de la manière dont elle réagit lorsqu'elle ne sait pas.

Ce que nous voyons nous rassure

Lorsqu'on demande à un groupe d'évaluer plusieurs profils, un phénomène apparaît : nous aimons les signaux lisibles.

Un parcours cohérent. De bons résultats. Une progression régulière. Une personne capable d'expliquer clairement ce qu'elle veut.

À l'inverse, les trajectoires atypiques demandent davantage d'interprétation. Changer souvent d'avis peut sembler indécis, questionner le cadre peut paraître difficile, explorer de nombreux sujets peut passer pour de la dispersion.

Mais ces comportements racontent plusieurs histoires : changer d'avis peut aussi être explorer ; questionner, exercer son esprit critique ; se disperser, exprimer sa curiosité. Et ne pas savoir ce que l'on veut faire à 17 ans peut être simplement normal.

Nous n'évaluons jamais uniquement une

personne. Nous l'évaluons à travers les critères que nous avons décidé de regarder.

Performance et potentiel ne racontent pas la même chose

Prenons un élève obtenant systématiquement d'excellents résultats.

Nous savons qu'il maîtrise les connaissances évaluées et comprend les attentes. Mais savons-nous s'il saura s'adapter à un environnement nouveau ? S'il restera motivé lorsqu'il ne sera plus récompensé par une note ? S'il changera de stratégie lorsqu'une méthode jusque-là efficace ne fonctionnera plus ?

Non. Pas plus qu'un résultat scolaire moyen ne permet d'affirmer le contraire.

La distinction est essentielle : la performance est observable à un instant donné ; le potentiel contient une part de mouvement.

Or nous savons beaucoup mieux mesurer la première que le second.

Et si nous observions davantage les dynamiques ?

Les sciences cognitives et comportementales nous invitent à nous intéresser à d'autres dimensions du fonctionnement humain.

Prenons la motivation. Deux personnes peuvent fournir le même effort et obtenir le même résultat pour des raisons différentes : intérêt profond pour l'une, recherche de reconnaissance ou peur de l'échec pour l'autre.

Même performance, dynamique différente.

Face à l'incertitude, persistons-nous ? Cherchons-nous une alternative ? Sommes-nous capables de remettre notre première réponse en question ? Demandons-nous de l'aide ?

Et dans un groupe ? Prenons-nous spontanément la parole ? Observons-nous avant d'agir ? Cherchons-nous le consensus ? Osons-nous exprimer un désaccord ?

Ces comportements ne prédisent pas l'avenir. Ils éclairent en revanche la manière dont une personne mobilise ses ressources.

L'IA rend la question plus urgente

Le rapport entre connaissances, compétences et travail est en train de changer.

L'intelligence artificielle peut désormais rédiger, traduire, programmer, synthétiser ou assister une analyse. Certaines tâches autrefois expertes deviennent plus accessibles, tandis que d'autres compétences prennent de l'importance.

Prédire l'avenir professionnel d'une personne

uniquement à partir de ce qu'elle sait faire aujourd'hui devient donc fragile.

Les connaissances restent essentielles. Mais elles doivent cohabiter avec la capacité à évoluer : apprendre, questionner, expérimenter, coopérer, exercer son discernement, changer de stratégie.

La question de l'orientation évolue elle aussi.

Il ne s'agit plus seulement de demander : « Quel métier correspond à cette personne ? »

Mais également : « Quelles ressources pourra-t-elle mobiliser lorsque son métier changera ? »

Et si nous apprenions à nous orienter ?

Notre représentation de l'orientation reste organisée autour de quelques grands moments : collège, lycée, Parcoursup, entrée dans la vie active, puis éventuellement reconversion.

Mais dans un monde où les métiers évoluent rapidement, l'orientation ne peut plus être seulement ponctuelle.

Des tâches se transforment, de nouvelles missions apparaissent, certaines compétences perdent de leur importance et d'autres deviennent indispensables.

La meilleure orientation n'est peut-être donc plus seulement celle qui permet de trouver la bonne destination. C'est aussi celle qui donne progressivement à une personne les moyens de naviguer.

Comprendre ce qui la motive. Identifier les environnements dans lesquels elle fonctionne bien. Reconnaître ses réactions face à l'incertitude. Comprendre ce qu'elle apporte à un collectif. Identifier les compétences à développer. Et être capable de remettre ses choix en mouvement.

L'orientation devient alors moins une décision qu'une compétence de vie.

Dans un monde où les trajectoires deviennent moins prévisibles, savoir s'orienter pourrait devenir la compétence la plus stratégique.

Mesurer peut aussi enfermer

Toute évaluation porte une responsabilité : les mesures deviennent parfois des histoires que les individus racontent sur eux-mêmes.

« Je suis nul en maths. »

« Je ne suis pas créatif. »

« Je ne suis pas fait pour les études. »

Une mesure ponctuelle peut progressivement devenir une identité.

Évaluer devrait permettre de comprendre, pas de figer. Mesurer devrait permettre d'ouvrir des possibilités, pas de définir des limites

Cela rejoint le thème du Learning Show 2026 : «apprendre à prendre soin les uns des autres».

Prendre soin d'un apprenant, c'est aussi être attentif aux conclusions que nous tirons de ses résultats.

Une évaluation devrait être un point de départ pour comprendre une personne, jamais un point final pour la définir.

Alors, que devons-nous mesurer ?

Revenons aux quatre personnes du début.

La première était Coluche. La deuxième, Walt Disney. La troisième, Steve Jobs. La quatrième, Thomas Pesquet.

Il serait évidemment absurde d'en conclure que l'échec scolaire prédit la réussite. Thomas Pesquet rappelle au contraire la force de l'excellence académique, de la rigueur et de la capacité d'apprentissage.

Ces trajectoires nous invitent simplement à rester prudents lorsque nous prétendons prédire un potentiel.

Et peut-être à compléter nos indicateurs habituels par d'autres questions.

Qu'est-ce qui met cette personne en mouvement? Comment apprend-elle? Comment réagit-elle lorsque sa première réponse ne fonctionne pas? Comment interagit-elle avec les autres? Que fait-elle face à l'inconnu?

À l'heure où l'intelligence artificielle nous oblige à repenser la valeur de certaines compétences humaines, ces questions deviennent essentielles.

Car ce que nous choisissons de mesurer influence ce que nous valorisons.

Et ce que nous valorisons influence les trajectoires que nous rendons possibles.

Alors peut-être devrions-nous commencer par une question simple :

Mesurons-nous vraiment ce qui compte ?

Nicolas Morel



CHAPITRE 6

BOUSCULER LES PRATIQUES PAR LE GESTE





LES BIENFAITS DE L'APPRENTISSAGE EN MARCHANT

C'EST SUR LE TERRAIN QUE ÇA SE PASSE !

Comme beaucoup d'enfants, j'ai moi-même fait les frais d'une pédagogie à l'école qui désengage. Former en marchant vient pleinement répondre aux leviers de motivation des apprenant·es. Comment rendre cette expérience productive sans qu'elle soit perçue comme une simple balade ?



DELPHINE LEROUX
CONCEPTRICE D'EXPÉRIENCES APPRENANTES



Avec le recul, je me suis rendue compte que l'école primaire où j'ai grandi, appliquait une partie de la pédagogie Freinet. Aujourd'hui, l'expérientiel est une pédagogie toujours utilisée sur les jeunes enfants en France. Mais ensuite, vient le collège qui dégraisse énormément l'expérientiel pour laisser place à une large part de théorie descendante. La motivation des apprenant·es en prend souvent un coup. Et à partir du Lycée, puis les études supérieures, la part d'expérientiel chute totalement. Si ce n'est qu'elle est parfois inexistante selon certains cursus.

Depuis j'ai lu et vu des documentaires sur l'approche de Célestin Freinet, sur le fait que les apprenant·es jouent un rôle capital en étant acteur·rice de leur apprentissage, mais aussi sur ce qu'il appelait le tâtonnement expérimental. Ce qui me parle bien étant certifiée en PNL (programmation neurolinguistique), c'est l'un des piliers naturels d'apprentissage du cerveau, de tester, «rater», apprendre puis ajuster. Ce que l'on appelle aussi le test & learn

Aujourd'hui, en formation je pratique des pédagogies actives comme l'expérientiel ou la pratique sur le terrain, en marchant pour mieux répondre aux besoins. De l'individu, mais du cerveau aussi.

Parce que le fait même d'être en mouvement participe à la pédagogie. Et cela répond aux besoins de stimulation du cerveau pour ancrer des apprentissages. Pour autant il est essentiel

de prévoir une finalité qui va plus loin que l'expérimentation sur le terrain si l'on veut que ce soit productif.

LES BÉNÉFICES

Motivé·es, ce sont les retours de 100% de mes apprenant·es sur cette méthode de formation en marchant. Même si la matière ou le sujet ne plaît pas à toustes. Le format en revanche les a systématiquement engagé·es. Ils en retirent une expérience joyeuse, vivante, et ça les a rendus acteur·rices de leur apprentissage.

L'intérêt est bien au-delà de la mise en application de savoirs, elle engage pleinement à différents titres les apprenant·es. Et savoir motiver est crucial quand on sait que 40% des – de 15 ans déclarent s'ennuyer à l'école et 43% des 11-15 ans estiment que le contenu scolaire ne leur servira à rien (source IPSOS 2024, en hausse par rapport à 2022). La jeunesse se désengage, elle veut du concret. Divers sondages montrent qu'elle veut des sujets tangibles en lien avec son quotidien comme l'actualité, faire de la gestion administrative et budgétaire, gestion du quotidien, gestion émotionnelle...

Que ce soit pour les plus jeunes dont la capacité d'attention est réduite et nécessite une connaissance aigüe du rythme dans l'enseignement, ou que ce soit pour des adultes qui ont souvent une charge mentale importante avec leur métier qui continue pendant leur formation. Ou pire, qu'ils sont dans l'obligation

d'être là sans leur consentement, motiver est un enjeu majeur dans nos formations.

Dans notre système éducatif et sociétal, la réussite et la finalité sont plus importantes que le chemin pour y arriver. Les observations et déductions faites, et les moyens mis en œuvre sont des angles peu interrogés ou capitalisés.

Former en marchant s'appuie à l'inverse sur de l'observation du terrain et l'analyse de soi et ses méthodes.

L'environnement les rends tout de suite curieux, éloigne l'ennui et fait souvent fleurir leur créativité.

L'environnement les rends tout de suite curieux, éloigne l'ennui et fait souvent fleurir leur créativité.

Le format vient répondre au besoin de stimulation, mais aussi de pragmatisme. Certains profils ont clairement un besoin de confronter à du cas pratique ou du concret pour bien comprendre des notions. Transposer ces notions dans du concret, et donc visuel, même pour de la découverte de celles-ci, en permet une meilleure compréhension.

Le parcours doit être composé d'étapes pour faire du rebond, infuser doucement les notions, concrétiser à leur rythme ce concept et faire décanter les idées et solutions évoquées au sein du groupe.

Et selon les recherches du neuroscientifique Matthias Gruber de l'Université de Cardiff, la curiosité est attisée par un certain manque d'information et cela a un effet positif sur la meilleure mémorisation d'un apprentissage. Au scanner cela activait la zone de l'hippocampe (la mémoire et nouveaux stimuli) et le cortex cingulaire intérieur (recherche de résolution des incohérences) des volontaires à ses recherches.

L'idée donc de faire un parcours, sans savoir avec précision tout le contenu, ni toutes les étapes, ou bien ce que contiennent les étapes, tout en sachant que l'on va explorer des notions, c'est le bon équilibre pour éveiller l'attention.

D'autant qu'une fois que le cerveau évalue l'intérêt de «résoudre ces petits mystères», il en découle une production de dopamine.

D'autant qu'une fois que le cerveau évalue l'intérêt de «résoudre ces petits mystères», il en découle une production de dopamine.

Neurotransmetteur du plaisir, de la motivation et de la récompense, mais aussi de la mémoire, d'où des effets positifs sur l'ancrage du savoir.

Et la marche entre les étapes permet du repos en quelque sorte pour aider à l'appropriation, et laisse de la place au groupe pour prolonger leurs échanges.

POURQUOI LA MARCHÉ ?

La Fondation pour la nature et l'Homme a publié plusieurs supports pour faire des immersions nature et reprendre contact avec, par la marche. Tant à destination des enfants que les adultes.

D'une part, parce que les études sur le sujet sont nombreuses sur les bienfaits qu'elle apporte à la santé physique comme morale. Au point où aujourd'hui c'est une activité prescrite sur ordonnance comme traitement thérapeutique par les médecins généralistes. Mais aussi parce que comme le dit la Fondation pour la nature et l'Homme «La marche ne sert pas uniquement à «éteindre» le négatif, elle sert aussi à rallumer le positif. [...] La marche en nature agit alors comme un «reset». Les travaux de Berman (2008) ont montré qu'une simple promenade dans un parc permet d'améliorer de 20 % les capacités de mémoire et de concentration au retour.»

Des chercheurs de l'Université de l'Illinois ont observé chez les enfants de meilleures performances cognitives à la compréhension de la lecture et de l'orthographe après 20 minutes de marche, comparé à 20 minutes assis.

La marche est aussi un mouvement naturel, qui ne puise pas dans nos réserves, le rythme régulier des pas synchronise le cerveau, favorisant souvent la détente, ainsi que l'émergence d'idées ou de solutions.

Mathieu Dardaillon dans son livre de Redessiner le monde ! évoquait le pouvoir sous-estimé de la marche dans différents cas de figure. Et rappelait, notamment que l'un des plus anciens enseignant de cette planète Aristote «enseignait en marchant dans son école, l'école péripatéticienne, qui signifie "qui aime se promener" en grec ancien.»

ON NE PART PAS SANS UNE MÉTHODE.

Naturellement le cadre est important. Car sans structure précise et support pédagogique, l'écueil est que ce soit vécu comme une balade et que le lien avec les notions ne soit pas si évident.

Expérimenter du concret est essentiel. Il est impératif de ne pas faire le choix du terrain sans savoir ce que l'on veut transmettre, ni sans préparation et repérage.

Connaître les compétences et les connaissances à acquérir est le préalable pour faire le choix d'un parcours d'espaces, de lieux, de rencontres, pertinents.

Le parcours s' imagine comme un entraînement sportif, avec un échauffement puis une progression avant d'arriver à la finalité voulue. Il doit tenir compte de différents paramètres, notamment celui du niveau de connaissance

du groupe, sa capacité aussi de marche dans le temps ou bien encore ce que le groupe va vivre réellement.

Le parcours doit être complété par un support pédagogique qui vient guider l'expérience et les angles de questionnements que les apprenant-es doivent avoir.

La méta observation et analyse sont activées en 2eme grille de lecture.

Dès le début il faut être clair sur le cadre avec le groupe. Celui-ci va vivre une expérience, apprendre des notions, les renforcer ou les appliquer, mais il lui sera ensuite demandé une analyse de son vécu. D'être donc aux aguets pour voir, faire et ressentir l'expérience afin d'en tirer des enseignements par la suite.

C'est souvent un temps à prévoir en clôture du temps de formation.

Pour aller plus loin, par la suite il faut leur demander de faire du lien avec la théorie ou des connaissances clés, et des enseignements cognitifs et de savoir être.

Plusieurs possibilités de faire du lien s'offre à eux : avec un cours/sujet de formation, avec leur entreprise, leur mission, dans le quotidien, leur écosystème personnel. Et on peut aussi dans le support d'emblée transposer : «Et si tu pouvais appliquer ça....»

Un autre élément capital : notre posture de formateurice. Il faut savoir maîtriser l'art du questionnement et non abreuer le groupe de savoirs, requestionner la place que l'on occupe. C'est à eux de faire émerger le savoir.

Au-delà du cadre, notre posture est un pilier pour rendre l'expérience enrichissante, en laissant de l'autonomie sans pour autant les frustrer de ne pas connaître certaines infos. Cela signifie donc renoncer à tout dire. Oui il faut faire ce deuil, car cette approche ne fait pas dans la quantité, il faut respecter un rythme d'apprentissage, même s'il n'est pas synchro avec notre envie de plus.

Alors certes, cela demande de faire du travail sur soi, mais l'expérience pour les apprenant-es est beaucoup plus puissante.

Delphine Leroux





ET SI LE DOUBLAGE DEVENAIT UN NOUVEL OUTIL DE LA PRISE DE PAROLE ?

**LE DOUBLAGE COMME EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE POUR DÉVELOPPER
AISANCE ORALE, ÉCOUTE, PRÉSENCE ET CONFIANCE EN SOI.**

Le doublage n'est pas qu'un exercice artistique : c'est aussi un formidable laboratoire de la prise de parole. Voix, émotions, écoute, présence... Et si jouer permettait de mieux communiquer ?



NELLY REBIBO

COMÉDIENNE VOIX, SPÉCIALISÉE EN VOIX OFF ET DOUBLAGE DEPUIS 2005. ELLE S'INTÉRESSE À LA MANIÈRE DONT LES TECHNIQUES DU JEU VOCAL PEUVENT ENRICHIR LES PRATIQUES DE FORMATION ET DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DE COMMUNICATION EN ENTREPRISE.



Une personne s'avance timidement devant un micro.

Dites-la avec enthousiasme, puis avec lassitude, avec colère ou avec inquiétude.

Elle sourit, prévient qu'elle «n'a jamais fait ça» et qu'elle ne saura sûrement pas y arriver. Quelques minutes plus tard, la voilà qui joue une scène, change d'intonation, recommence, rit de ses erreurs... et oublie complètement qu'elle est en train de travailler sa prise de parole.

Les mots sont exactement les mêmes. Pourtant, le message change complètement.

Cette scène, je l'ai vue se répéter de nombreuses fois.

Le doublage met précisément cette réalité en lumière : ce n'est pas seulement ce que nous disons qui compte, mais la manière dont nous le faisons vivre.

Elle me rappelle qu'au-delà de sa dimension artistique, le doublage est un formidable terrain d'entraînement pour développer des compétences essentielles en entreprise : écouter, s'exprimer avec justesse, gérer son stress, gagner en impact... et parfois même reprendre confiance dans sa propre voix.

UN EXERCICE QUI FAIT TOMBER LES BARRIÈRES

Prêter sa voix à un personnage produit un phénomène étonnant.

Comme on ne parle plus en son nom, la peur du jugement s'efface progressivement. On ose davantage essayer, recommencer, tester une autre intention.

PARLER NE CONSISTE PAS SEULEMENT À CHOISIR LES BONS MOTS

Le personnage devient une sorte de terrain d'expérimentation.

Dans le monde professionnel, nous passons nos journées à communiquer : présenter un projet, animer une réunion, convaincre un client, annoncer une décision ou accueillir un nouveau collaborateur.

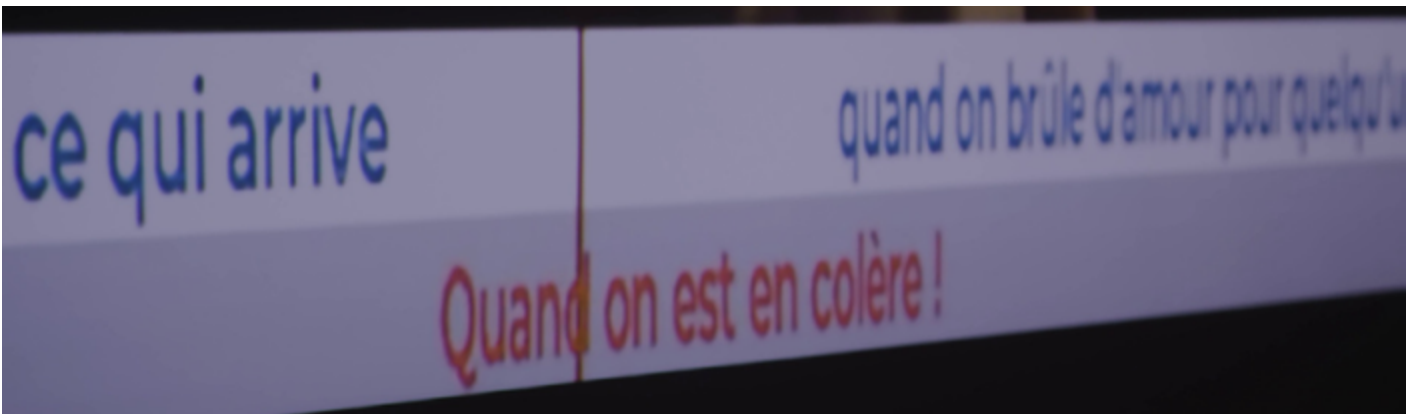
Parce que l'on joue quelqu'un d'autre, on s'autorise souvent des choses que l'on n'oserait pas faire lors d'une présentation devant ses collègues.

Nous accordons souvent beaucoup d'importance au contenu de notre discours. Pourtant, ce qui fait réellement passer un message se joue aussi ailleurs : dans le rythme, les silences, l'énergie, la respiration, le regard... et surtout dans l'intention.

Sans même s'en apercevoir, on travaille pourtant des compétences très concrètes : projeter sa voix, articuler, trouver le bon rythme, transmettre une émotion ou encore gérer son stress.

Essayez de prononcer cette simple phrase : «Je suis ravi de vous retrouver.»

Le micro, lui, ne ment jamais. Une émotion sonne juste... ou elle ne sonne pas. Et c'est précisément ce retour immédiat qui fait toute la richesse de l'exercice.



UNE ÉCOLE DE L'ÉCOUTE

On imagine souvent que le doublage consiste avant tout à parler.

En réalité, il commence par écouter.

Avant d'enregistrer une seule réplique, il faut observer un regard, comprendre une émotion, sentir une respiration, repérer un changement d'intention.

Cette qualité d'écoute est précieuse dans toutes les situations de communication.

Combien de fois préparons-nous notre réponse avant même d'avoir réellement entendu notre interlocuteur ?

Le doublage nous rappelle qu'une prise de parole réussie commence souvent par une écoute sincère.

APPRENDRE EN FAISANT

L'une des forces du doublage est qu'il donne immédiatement le droit à l'erreur.

Une prise ne fonctionne pas ? On recommence.

L'intention n'est pas la bonne ? On en cherche une autre.

Le rythme manque d'énergie ? On essaie différemment.

L'erreur n'est plus vécue comme un échec mais comme une étape normale de l'apprentissage.

Cette approche rejoint ce que montrent de nombreuses recherches sur l'apprentissage expérimental : nous progressons davantage lorsque nous expérimentons, ajustons et recommençons, plutôt qu'en écoutant uniquement des conseils théoriques.

C'est aussi ce qui explique pourquoi le doublage est si engageant. Les participants ne restent pas spectateurs de leur apprentissage : ils le vivent.

UNE COMPÉTENCE QUI DÉPASSE LARGEMENT LE MICRO

L'objectif du doublage n'est évidemment pas de former des comédiens.

Son intérêt est ailleurs.

Il révèle notre manière de communiquer.

Il nous montre comment nous gérons le stress, comment nous écoutons, comment nous adaptons notre discours, comment nous faisons passer une émotion ou comment nous captions l'attention de ceux qui nous écoutent.

À l'heure où les entreprises accordent une place croissante aux compétences relationnelles, il est intéressant d'explorer des approches qui sortent des formats habituels.

Le doublage en fait partie.

Il surprend, amuse parfois, déstabilise un peu aussi... mais il révèle surtout une chose essentielle : communiquer est une expérience qui se vit autant qu'elle s'apprend.

Au fond, apprendre à prêter sa voix à un personnage est peut-être l'une des plus belles façons d'apprendre à trouver la sienne.

Nelly Rebibo



ET SI VOTRE CHAISE TUAIT VOS ÉQUIPES À PETIT FEU ?



Saviez-vous que 95 % des adultes français sont menacés par la sédentarité (Anses) ? Que 7h24 par jour assis est la moyenne pour les travailleurs de bureau (Harris Interactive) ? Et si le mouvement devenait la solution la plus simple pour préserver la santé de vos équipes... et leur productivité ? Un enjeu de santé publique, mais aussi un levier QVT à portée de main. Pourtant, malgré les alertes, la sédentarité reste un angle mort des politiques RH.

95 % des Français en danger : la sédentarité, ce tueur silencieux

PARTIE 1 : LE PIÈGE INVISIBLE QUI RONGE VOS ÉQUIPES

La sédentarité n'est pas une fatalité, mais un piège sournois qui s'installe progressivement dans nos bureaux, nos open spaces et même nos domiciles avec le télétravail. Selon l'Anses, 95 % des adultes français sont aujourd'hui menacés par le manque d'activité physique et la sédentarité. Un chiffre effarant, qui place notre pays en tête des nations européennes pour ce fléau moderne.

Pire encore : les travailleurs de bureau passent en moyenne 7h24 par jour assis (Harris Interactive), un chiffre qui a explosé avec la généralisation du télétravail. Et ce n'est pas tout. L'OMS classe désormais l'inactivité physique et la sédentarité comme le 4^e facteur de risque de mortalité au niveau mondial, juste derrière le tabac, l'alcool et la malnutrition.

Mais attention : la sédentarité ne se résume pas à l'absence de sport. C'est un comportement à part entière, défini scientifiquement comme le temps passé assis ou allongé (hors sommeil), avec des conséquences dramatiques et difficiles à compenser. Les études sont formelles : 6 heures ou plus par jour en position assise réduisent l'espérance



SOLENN CHOJNICKI

FORMATRICE EN ENTREPRISE PRÉVENTION DES TMS, MASSEUSE KINÉSITHÉRAPEUTE, PROFESSEUR DE YOGA, GYM SANTÉ & INSTRUCTRICE DE PILATES, ÉDUCATRICE SPORTIVE, FONDATRICE DE SOHA YOGA PILATES



de vie de 2 ans (OMS, 2023). Et voici le plus inquiétant : même une heure de sport intense par jour ne compense pas 8 heures passées assis (Nguyen et al., 2020). Pourquoi ? Parce que le corps humain n'est pas conçu pour rester immobile aussi longtemps. La sédentarité prolongée perturbe le métabolisme, favorise l'inflammation et augmente les risques de maladies chroniques.

Les conséquences pour les entreprises sont lourdes : troubles musculo-squelettiques (TMS) en hausse, absentéisme accru, baisse de la productivité et de l'engagement. Sans compter l'impact sur la santé mentale, avec une augmentation des risques de dépression et d'anxiété chez les travailleurs sédentaires.

La sédentarité est donc distincte de l'inactivité physique : vous pouvez être un sportif assidu le week-end et pourtant sédentaire la semaine. Le vrai problème ? Les périodes prolongées et ininterrompues en position assise, qui sont bien plus néfastes qu'on ne le pense.

1h de sport ≠ 8h assis : la vérité sur le NEAT et les micro-mouvements

PARTIE 2 : POURQUOI VOTRE SÉANCE DE SPORT DU MIDI NE SUFFIT PAS ?

Si vous pensez que votre séance de sport quotidienne vous protège des effets de la

sédentarité, détrompez-vous. La science est claire : le sport ne compense pas les heures passées assis. Alors, que faire ?

La réponse réside dans le NEAT (Non-Exercise Activity Thermogenesis), un concept clé en physiologie. Le NEAT désigne toutes les activités non sportives qui dépendent de l'énergie : marcher pour aller chercher un café, monter les escaliers, faire le ménage, ou même se lever pour prendre un document sur une étagère. Ces micro-mouvements, souvent négligés, jouent un rôle crucial dans la lutte contre la sédentarité.

Les études récentes le confirment : les interruptions fréquentes du temps assis (toutes les 30 à 60 minutes) améliorent significativement la santé cardiovasculaire. Elles réduisent la pression artérielle, améliorent la glycémie et augmentent le bon cholestérol (HDL) (Brierley et al., 2019). À l'inverse, rester assis sans bouger pendant de longues heures annule une partie des bienfaits du sport, même intense.

La bonne nouvelle ? Les solutions les plus efficaces ne nécessitent pas un budget colossal. Les bureaux assis-debout, par exemple, réduisent le temps assis de 40 à 100 minutes par jour... sans altérer la productivité (Chambers et al., 2019 ; Sui et al., 2019). Une étude a même montré que les travailleurs utilisant ces bureaux rapportent une diminution des douleurs lombaires et une amélioration de leur concentration.

Mais attention, tous les mobiliers actifs ne se valent pas. Les bureaux sur tapis roulant ou avec pédalage ont des effets physiologiques plus marqués (fréquence cardiaque, dépense énergétique), mais peuvent réduire la performance sur certaines tâches motrices fines (comme la frappe ou l'utilisation de la souris). À l'inverse, les bureaux assis-debout ou les postes debout n'ont aucun impact négatif sur les performances cognitives ou la productivité (Dupont et al., 2019).

Alors, comment expliquer que ces solutions ne soient pas encore généralisées ? Parfois par méconnaissance, souvent par manque de volonté politique en interne. Pourtant, les preuves scientifiques sont là : bouger régulièrement au travail, c'est bon pour la santé... et pour les résultats de l'entreprise.

Des solutions sans budget : testez-les dès demain !

PARTIE 3 : 5 ACTIONS CONCRÈTES POUR TRANSFORMER VOS BUREAUX EN ESPACES DYNAMIQUES

Pas besoin d'investir des milliers d'euros pour agir. Voici 5 actions concrètes et immédiates à mettre en place dès demain dans votre entreprise :

- Installez des bureaux assis-debout

Exemple inspirant : La SNCF a déployé 500 postes réglables en hauteur dans ses centres administratifs. Résultat ? Les collaborateurs alternent les positions toutes les 30 minutes en moyenne, réduisant le temps assis de 1h30 par jour sans perte de productivité (Source : retour d'expérience SNCF, 2023). Une initiative simple, peu coûteuse, et qui a transformé les habitudes de travail.

- Adoptez la méthode Pomodoro

Cette technique de gestion du temps, inventée par Francesco Cirillo, est un outil simple et efficace pour rompre avec la sédentarité. Le principe ? 25 minutes de travail concentré, suivies de 5 minutes de pause active (étirements, marche, montées d'escaliers, mouvements actifs). Après quatre cycles, une pause plus longue de 15 à 30 minutes est recommandée. Les bénéfices sont multiples : meilleure concentration, réduction du stress, et interruption régulière des périodes sédentaires.

- Organisez des réunions en marchant

Pourquoi rester assis quand on peut marcher en discutant ? Des entreprises comme Google ou Facebook l'ont compris : les réunions en marchant stimulent la créativité, améliorent la circulation sanguine et réduisent le temps passé en position statique. Une étude de l'Université de Stanford a même montré que marcher boostait la créativité de 60 % par rapport à une réunion assise. Alors, pourquoi ne pas essayer ?

- Utilisez des alertes numériques

Des rappels sur ordinateur ou smartphone toutes les 30 à 60 minutes peuvent faire la différence. Les nudges numériques (alertes, vibrations de fauteuil, messages pop-up) augmentent l'activité physique de 20 % en moyenne (Forberger et al., 2022). Des outils simples comme Pomodoro ou des applications dédiées (Stand Up!, Move) peuvent être déployés à moindre coût.

- Encouragez les déplacements actifs

Quelques idées pour intégrer le mouvement dans le quotidien :

Privilégiez les escaliers plutôt que les ascenseurs.

Éloignez les imprimantes ou les poubelles pour forcer les déplacements.

Incitez les trajets actifs pour se rendre sur le lieu de travail comme le vélo ou la marche (se garer plus loin, par exemple ou s'arrêter une station de métro plus tôt).

Organisez des team buildings actifs (randonnée, parcours sportif).

CONCLUSION : ET SI LA SÉDENTARITÉ DEVENAIT LE PROCHAIN INDICATEUR QVT DE VOTRE ENTREPRISE ?

La sédentarité n'est pas une fatalité. C'est un défi à relever collectivement, avec des solutions accessibles à toutes les entreprises, quel que soit leur taille ou leur budget.

Bousculer les pratiques par le geste est un levier puissant pour transformer le travail. Et les preuves sont là : réduire la sédentarité, c'est améliorer la santé, le bien-être et la productivité de vos équipes.

Alors, quel premier pas allez-vous faire cette semaine ?

Une pause active toutes les heures ?

Une réunion en marchant ?

L'installation d'un bureau assis-debout ?

La mise en place d'alertes numériques ?

Le mouvement est entre vos mains. Et chaque petit pas compte.

Golenn Chagnicki



A photograph of three people (two men and one woman) sitting around a light-colored wooden table, playing a board game. The woman on the left is leaning forward, moving a red piece. The man in the center is standing and leaning over the table, looking at the game. The man on the right is sitting and holding a card. The game board is colorful with various pieces and cards scattered around. A potted plant is visible in the background on the left, and a gold pendant lamp hangs from the ceiling on the right.

**J'UTILISERAI BIEN CE JEU DANS
MON ENTREPRISE... MAIS EN AI-JE
LE DROIT ?**

Acheter un jeu de société ne signifie pas que l'on peut librement le modifier, le reproduire ou l'intégrer à une prestation professionnelle. Pourtant, ces pratiques sont fréquentes dans les services RH, les organismes de formation et les cabinets de conseil. Entre propriété intellectuelle, efficacité pédagogique et juste



SUZON BEAUSSANT
SERIOUS GAME DESIGNER ET CONFÉREN-
CIÈRE, EVOLUD'



**«Nous avons trouvé le jeu parfait !
Il suffit maintenant de remplacer
quelques cartes par nos valeurs
d'entreprise.»**

Cette phrase, je l'entends régulièrement. Parfois, il s'agit de scanner les cartes pour que chaque groupe dispose de son propre exemplaire. D'autres fois, l'équipe souhaite refaire le plateau sous PowerPoint, traduire le jeu, retirer certaines règles ou vendre une formation construite autour d'une version «légèrement adaptée».

Ces idées partent rarement d'une volonté de copier. Elles répondent à un besoin réel : rendre une formation plus engageante, parler du métier ou intégrer le vocabulaire de l'entreprise. Mais elles soulèvent deux questions différentes : en ai-je le droit ? Et, même si cela semble possible, est-ce une bonne idée ?

Avant de lire cet article, je vous propose un petit test :

- | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|
| « J'ai acheté le jeu, donc je peux le modifier. » | ☐ vrai | ☐ faux |
| « Si je change seulement quelques cartes, ce n'est plus le même jeu. » | ☐ vrai | ☐ faux |
| « Je peux scanner le matériel pour que chaque groupe ait son exemplaire. » | ☐ vrai | ☐ faux |
| « Une licence ouverte peut autoriser une adaptation commerciale. » | ☐ vrai | ☐ faux |
| « Demander l'autorisation à l'éditeur suffit. » | ☐ vrai | ☐ faux |
| « Une seule boîte utilisée pendant des années dans des prestations rémunère correctement les créateurs. » | ☐ vrai | ☐ faux |
| « Pour personnaliser une formation, je dois modifier le jeu. » | ☐ vrai | ☐ faux |

ACHETER UNE BOÎTE NE SIGNIFIE PAS ACHETER TOUS LES DROITS

Lorsque vous achetez un jeu, vous devenez propriétaire d'un exemplaire matériel : la boîte, les cartes, les pions et le plateau. Vous ne devenez pas pour autant propriétaire de la création qu'il contient.

Un jeu peut mobiliser plusieurs formes de protection. Les textes, les illustrations, la mise en forme graphique, l'univers, le nom ou le logo... peuvent relever du droit d'auteur, du droit des marques ou des dessins et modèles. Une règle rédigée de manière originale peut également être protégée. La mécanique abstraite ou l'idée générale d'un jeu ne se confond donc pas avec l'ensemble concret qui a été conçu et édité.

Le code de la propriété intellectuelle distingue notamment la reproduction, l'adaptation et la transformation. Ces actes nécessitent le consentement de l'auteur ou de la personne qui détient les droits (le plus souvent la maison d'édition). Le droit moral impose aussi de respecter le nom, la qualité et l'œuvre de l'auteur.

La difficulté vient de notre rapport aux jeux : une boîte est un objet banal du quotidien, qui circule, se prête facilement... Le passage à un usage professionnel peut alors sembler naturel. Pourtant, utiliser ponctuellement un exemplaire, reproduire son contenu, transformer l'œuvre et exploiter une adaptation dans une offre commerciale sont des situations différentes.

Il n'existe donc pas de règle magique du type «j'ai changé 50 % du jeu, donc la nouvelle version m'appartient» ou «je ne facture pas le jeu séparément, donc je peux l'utiliser». La qualification dépend des éléments repris, de leur originalité, des droits en présence, des conditions d'utilisation et des autorisations accordées. En cas de doute, la réponse la plus sûre reste de contacter l'éditeur ou les titulaires des droits.

CE QUE LES ENTREPRISES FONT LE PLUS SOUVENT

Jouer avec un exemplaire acheté

Faire jouer un groupe avec une boîte acquise légalement ne doit pas être confondu avec la reproduction ou l'adaptation du jeu. Mais l'usage professionnel mérite d'être vérifié dans les conditions de vente ou auprès de l'éditeur (attention, de plus en plus d'éditeur limite l'usage au seul cadre familial). C'est d'autant plus important lorsque le jeu devient un outil central d'une prestation commerciale.

Photocopier ou scanner le matériel

Cette pratique multiplie les exemplaires sans rémunérer les créateurs et relève de la reproduction. L'exception de copie privée ne couvre pas une diffusion destinée aux collègues, aux stagiaires ou aux clients. Acheter

une boîte ne permet donc pas d'en fabriquer dix autres.

Remplacer ou réécrire quelques cartes

Le nombre d'éléments modifiés n'est pas un seuil juridique, donc même en modifiant 1 seule carte, vous rentrez dans ce cas de figure. L'adaptation peut reprendre la structure, les textes, les visuels, la marque ou d'autres éléments protégés. Elle peut également porter atteinte à l'intégrité de l'œuvre si elle est diffusée comme une version du jeu d'origine.

Créer une version PowerPoint «inspirée»

Changer le support ne suffit pas à faire disparaître les droits. Reprendre les mêmes formulations, illustrations, personnages, séquences ou choix graphiques peut constituer une reproduction ou une adaptation, même si le nouveau fichier a été fabriqué en interne.

Vendre une formation construite autour du jeu

Le fait de facturer l'animation plutôt que le jeu ne neutralise pas les droits. Lorsqu'un jeu devient un outil de production de valeur, il est pertinent de sécuriser l'usage et de s'interroger sur la rémunération de celles et ceux qui l'ont conçu.

LE PROBLÈME N'EST PAS SEULEMENT JURIDIQUE

Je pourrais m'arrêter ici et vous conseiller de demander une autorisation. Ce serait juridiquement prudent, mais pédagogiquement incomplet.

Un jeu n'est pas une pile de cartes joliment illustrées. C'est un système : les mécaniques, les interactions entre les joueurs, les informations disponibles, le hasard, le rythme et les conditions de fin produisent ensemble une expérience particulière. Modifier une règle ou remplacer une série de cartes peut transformer cette expérience beaucoup plus profondément qu'on ne l'imagine.

Dans le serious game design, les objectifs pédagogiques précèdent toujours le choix du jeu. Nous ne choisissons pas une mécanique parce qu'elle est à la mode ou parce qu'elle nous amuse. Nous la choisissons parce qu'elle fait vivre une situation, sollicite ou rend visible une compétence, favorise les ancrages ou permet encore de tester un comportement sans risque réel.

Ajouter les valeurs de l'entreprise sur des cartes ne garantit donc pas que les participants travailleront réellement ces valeurs. Transformer un jeu coopératif en compétition peut modifier les comportements observés. Ajouter trop d'informations peut ralentir la partie. Supprimer une contrainte peut faire disparaître le dilemme qui rendait le jeu intéressant pédagogiquement.

Le plaisir de jouer ne garantit pas l'apprentissage. C'est le dispositif complet - objectif, consigne, expérience de jeu, animation et capitalisation - qui permet le transfert vers la situation professionnelle. Dans de nombreux cas, il est plus pertinent d'adapter le débriefing que de modifier le jeu.

AU-DELÀ DU DROIT : QUI RÉMUNÈRE LA CHAÎNE DE VALEUR ?

Une autre question apparaît lorsque le jeu est utilisé régulièrement dans une activité professionnelle : qui bénéficie de la valeur créée ?

Une seule boîte peut parfois servir pendant plusieurs années à animer des dizaines de sessions facturées. L'achat initial rémunère une fois la chaîne éditoriale. Il ne prévoit pas nécessairement cet usage intensif comme outil professionnel. La situation peut être juridiquement tolérée ou dépendre du contexte ; elle n'est pas pour autant pleinement satisfaisante sur le plan éthique et économique.

Derrière un jeu, il y a un auteur ou une autrice, parfois plusieurs. Il y a aussi des illustrateur-ices, des graphistes, des développeurs, des fabricants, des distributeurs et un éditeur qui prend le risque de publier. Lorsque le jeu participe directement au chiffre d'affaires d'un organisme de formation ou d'un consultant, il est légitime de rechercher un modèle qui rémunère cette chaîne de valeur.

C'est précisément l'intérêt des licences professionnelles : distinguer l'achat d'une boîte destinée au jeu ordinaire de l'autorisation d'exploiter le jeu dans une activité professionnelle. Elles peuvent prévoir un nombre d'animateurs, une durée, un territoire, des droits d'impression ou de personnalisation et, surtout, une rémunération adaptée à l'usage réel.

VOUS SOUHAITEZ UTILISER UN JEU EN ENTREPRISE ? DES SOLUTIONS EXISTENT

1. Utiliser le jeu tel qu'il a été conçu

Avant toute modification, demandez-vous si elle est vraiment nécessaire. Le jeu peut servir de situation de départ, tandis que les consignes et le débriefing assurent le lien avec le travail. Cette option préserve l'équilibre du jeu et limite les risques.

2. Demander à l'éditeur ou aux titulaires des droits

Expliquez clairement votre projet : contexte, nombre de participants, fréquence, modifications envisagées, diffusion et caractère commercial. L'éditeur peut autoriser l'usage, proposer des conditions, fournir du matériel supplémentaire, orienter vers l'auteur ou refuser. Un accord écrit évite malentendus.

3. Choisir un jeu diffusé sous licence ouverte

Certains créateurs autorisent le partage ou l'adaptation grâce à une licence ouverte, notamment Creative Commons. Il faut cependant lire la licence exacte. Certaines permettent l'usage commercial et les modifications ; d'autres interdisent l'un, l'autre ou imposent un partage à l'identique.

«Open» ne signifie jamais «sans conditions» ni «sans auteur à créditer».

4. Passer par une plateforme de licences professionnelles

Ces plateformes organisent la rencontre entre les besoins des entreprises et les droits des créateurs. Elles peuvent proposer des jeux prêts à animer, des guides, des fichiers personnalisables, des droits d'impression et des licences adaptées aux formateurs, consultants ou services internes. Elles sécurisent l'usage tout en reversant une part de la valeur aux ayants droit.

5. Acheter plusieurs exemplaires

Lorsque plusieurs groupes jouent simultanément, l'achat du nombre de boîtes nécessaire reste souvent la solution la plus simple. Elle évite la reproduction sauvage et soutient directement l'éditeur. Elle ne règle toutefois pas automatiquement la question d'une exploitation commerciale intensive : vérifiez les conditions d'usage.

6. Faire concevoir une adaptation officielle

Vous tenez à un jeu précis ? L'auteur ou l'éditeur peut parfois développer une version professionnelle, remplacer certains contenus ou co-construire une édition dédiée. L'adaptation devient alors un vrai projet de conception, testé et autorisé.

7. Concevoir un serious game sur mesure

Lorsque l'objectif est stratégique, métier ou très spécifique, mieux vaut parfois repartir des besoins. Le jeu est alors conçu dès l'origine pour les compétences visées, les contraintes de l'organisation et les conditions d'animation. Ce n'est pas nécessairement la solution la moins coûteuse, mais c'est souvent la plus cohérente.

RESPECTER LES DROITS POUR CONTINUER À JOUER

Respecter la propriété intellectuelle ne consiste pas à renoncer aux jeux en entreprise. Cela consiste à choisir un cadre adapté à son besoin.

Vous pouvez utiliser un jeu tel quel, acheter plusieurs exemplaires, contacter l'éditeur, sélectionner une création sous licence ouverte, acquérir une licence professionnelle, commander une adaptation officielle ou faire concevoir un serious game dédié.

La bonne question n'est donc pas seulement : «Ai-je le droit?» Elle est aussi : «Quelle solution me permet d'atteindre mon objectif pédagogique tout en respectant et en rémunérant celles et ceux qui ont rendu ce jeu possible ?»

Le jeu est un moyen, pas une fin. Mais derrière ce moyen, il y a une œuvre, des métiers et une chaîne de valeur. Les reconnaître est la condition pour que les entreprises puissent continuer à bénéficier de jeux de qualité et pour que les créateurs puissent continuer à en inventer.

Note : cet article propose une vulgarisation générale et ne remplace pas l'analyse d'un juriste au regard d'un projet, d'un contrat et d'un jeu précis.

Réponse au test :

1: FAUX - L'achat porte sur l'exemplaire matériel, pas sur les droits d'adaptation ou de reproduction.

2: FAUX - Il n'existe pas de pourcentage automatique. Tout dépend des éléments repris et de leur protection.

3: FAUX - La copie privée n'autorise pas la multiplication d'exemplaires destinés à une formation ou à des clients.

4: VRAI - Certaines licences le permettent, d'autres non. Il faut vérifier les clauses d'attribution, d'usage commercial, de modification et de partage à l'identique.

5: A VERIFIER - L'éditeur n'est pas nécessairement titulaire de tous les droits. Il peut toutefois identifier les ayants droit et organiser l'autorisation.

6: PAS VRAIMENT - Même lorsque l'usage n'est pas clairement interdit, il ne garantit pas une juste rémunération de la chaîne de valeur. Une licence professionnelle répond mieux à cet enjeu.

7: FAUX - Le cadrage, les consignes et surtout le débriefing permettent souvent d'atteindre l'objectif sans toucher au jeu.

Guzon Beaussanet



NOTRE CORPS : BOUSSE, RESSOURCE ET ARCHITECTE DE NOTRE PÉDAGOGIE



Notre corps revêt une intelligence incroyablement sensible et complexe. Comment nos os, nos muscles ou encore nos fluides peuvent-ils nourrir notre transmission ? Partons en exploration dans les merveilles de notre corps, et laissons-nous inspirer...à l'infini !



CAMILLE LE MALÉFAN
FORMATRICE & INTERVENANTE - VI-
VANT.E.S



CALIBRAGE, COOPÉRATION, STRUCTURE, TRANSITIONS, DYNAMIQUE, FLUIDITÉ, CLARTÉ, DIALOGUE ...

Si tous ces mots vous parlent de votre pédagogie, de votre posture autant que de votre ingénierie, c'est qu'ils font partie des principes mêmes de notre anatomie et de notre physiologie. Bref, de nos corps !

Ce corps, avec lequel nous percevons, ressentons, interagissons. Qui revêt une intelligence profonde et complexe nous ouvrant des voies tout à fait surprenantes et inspirantes : le corps comme boussole, ressource et architecte de notre pédagogie.

La conscience de soi et du monde passe d'abord par le corps. En tant que « corps » pédagogues transmettant à des « corps » apprenant.e.s, ramener cette conscience sensible est d'une immense richesse !

Alors je vous invite à commencer ce voyage ensemble, entre dedans et dehors, pour éclairer les multiples aspects de notre transmission...

SECONDE APRÈS SECONDE...

...notre corps opère tout un tas de stratégies,

circulations, adaptations, régénérations. Et ce en dessous de notre conscience, afin de permettre au corps de s'ajuster, grandir, s'adapter, se réguler. Exactement comme dans nos formations, notre ingénierie, nos groupes, notre pédagogie. Et en même temps que nous construisons, relationnons, transmettons.

LE SQUELETTE : L'ARCHITECTURE ET LA CLARTÉ

206 os structurent notre squelette, d'une matière non pas sèche et cassante, mais bien vivante ! Cette matière est à la fois résistante et dynamique, capable de modifier sa propre constitution en fonction des forces et mécaniques qui la traverse. Notre squelette est une source essentielle de notre métabolisme : réserve de calcium et minéraux, il abrite également la naissance de nos cellules sanguines et immunitaires. Notre squelette, c'est notre maison intérieure et notre architecture intérieure.

Faites maintenant quelques pas dans l'espace autour de vous, changez de directions... Ressentez-vous toute cette architecture vivante à l'intérieur ?

Fondamentale, elle va nous aider à construire et structurer :

- Quels sont les matières, les propos, les concepts, les cadres de référence qui constituent le fondement de mon enseignement ?
- Quel objectif, quelle notion est central(e) dans toute cette formation spécifique, autour duquel (de laquelle) les autres sont articulé(e)s ?
- Comment je peux me sentir stable dans ma propre structure interne lorsque je suis en difficulté face à un.e apprenant.e ?

Cette architecture nous permet de garder ancrage et stabilité face à nos groupes, face à nos doutes, et apporter clarté et solidité à notre enseignement.

LES MUSCLES : COOPÉRATION ET CALIBRAGE

Ici, ce sont 640 muscles qui, à tout instant, en profondeur et en surface, calibrent, coopèrent, se coordonnent dans une danse moléculaire incroyablement complexe... Nos muscles doivent dialoguer en permanence et avoir l'esprit d'équipe : tel groupe de muscles s'engage, puis un autre prend le lead, pendant que certains se reposent enfin, avant d'être à nouveau recrutés pour une action.

Loin d'une représentation de force ou de compétition, notre système musculaire est le lieu de la perception, de l'engagement, du dialogue, du faire-ensemble.

Amusez-vous à saisir lentement un poids près de vous et à le ramener vers vous. Percevez-vous en vous cette organisation sensible et complexe ?

Elle est une grande ressource quant à l'esprit d'équipe, de coopération et de coordination :

- Comment je facilite un esprit d'équipe dans le groupe, de façon à ce que tout le monde se sente à la fois ensemble et avec un rôle, en dépit des niveaux de connaissance/d'action de chacun.e ?
- Est-ce que l'engagement est une notion importante dans ma pédagogie et de quelle façon je l'emmène dans mes séquences de formation ?
- Comment je facilite le dialogue entre les apprenant.e.s, entre moi et iels, et qu'est ce que je privilégie comme type de dialogue : causeries, tête-à-tête, débat ?

Cette organisation sensible nous est essentielle afin de garder de l'élasticité dans notre posture, du dialogue dans nos relations, et de la coopération dans les dynamiques humaines.

LES FLUIDES : TRANSITIONS ET ÉLANS

Plusieurs fluides composent notre corps : le sang, la lymphe, le liquide céphalo-rachidien, le

liquide cellulaire... Avec, comme commun, une molécule fondatrice de toute vie : l'eau.

Tandis que tous nos vaisseaux sanguins mis bout à bout feraient deux fois le tour de la Terre, chacune de nos milliers de milliards de cellules baignent dans du liquide, quand notre liquide céphalo-rachidien permet à notre cerveau d'être « suspendu », sans être écrasé par son propre poids. Des océans, des ruisseaux, des rivières, des courants, des méandres, aux densités et vitesses multiples, peuplent l'intérieur de notre corps. Ouvrant les portes d'un univers infini, les fluides nous soutiennent dans nos élans, les transitions et le lâcher-prise.

Fermez les yeux, et imaginez-vous... Plongé(e) dans une rivière, posé(e) au bord de la rive, ou encore naviguant dans votre barque... Et ressentez comment tous ces fluides transportent et se laissent transporter infiniment.

Cette partie de nous nous invite à changer de forme, changer de vitesse, changer d'état :

- Comment je peux amener de la fluidité dans mes objectifs, mon organisation, mon timing ?
- Comment je perçois le/les courant.s des dynamiques de groupe, et de quelle façon je me laisse porter par ces courants ?
- Comment je peux laisser l'espace des possibles toujours ouvert, en terme d'imprévu d'organisation, d'un apport clé amené par un.e apprenant.e, des mes intuitions ?

La qualité des fluides nous permet de trouver la confiance profonde, la circulation de ce qui est là, la puissance sans effort.

UNE PÉDAGOGIE ORGANIQUE, SENSIBLE ET VIVANTE

Dans cette exploration, nous avons été guidé.e.s par l'envie d'amener plus de conscience du corps dans nos formations : nous nous sommes rendu.e.s plus à l'écoute de cette intelligence du corps afin de nourrir et éclairer notre ingénierie, notre pédagogie, notre posture ainsi que les dynamiques internes et relationnelles. Car cette intelligence opère toujours en nous, chez nos apprenant.e.s, dans l'espace et le temps de nos formations. A chaque instant...

Continuons d'explorer cet intelligence infinie du corps et transmettons avec elle !

Camille Le Néfian



**PENSEZ DEUX FOIS AVANT DE
PARLER ET VOUS PARLEREZ DEUX
FOIS MIEUX**

**ET SI ON S'INSPIRAIT DE PLUTARQUE POUR GAGNER EN SIMPLICITÉ
DANS NOS ÉCHANGES PROFESSIONNELS ?**

Dans cet article, je vous parle de filtres mentaux, de la peur de couper court... mais surtout d'un défi quotidien en entreprise : la clarté. Celle qu'on confond parfois avec de la brusquerie, ou qu'on noie sous les formes. Et si apprendre à épurer nos demandes devenait un levier de travail collectif ?



LISE GUILBERT
?



QUAND CE QU'ON DIT, N'EST PAS VRAIMENT CE QU'ON VEUT DIRE.

Cet été nous sommes allés pique-niquer sur la plage en famille, à la recherche du meilleur spot, on s'éloigne un peu du parking. Quand mon père a bougonné, en voyant le chemin s'étirer devant nous : « on va quand même pas marcher 10 000 km ! » Quand il dit ça, il ne parle pas vraiment de distance. Mais alors pourquoi il dit ça ? Comment ça ?

Quand un parent lance : « Et bien faites des gosses ! » il ne donne pas vraiment un conseil démographique. Il y a une traduction à appliquer, quelques couches de second degrés à éplucher.

Quand votre manager ou n+1 vous dit "Est-ce que tu pourras m'envoyer le document pour mercredi sil-te plaît ?" Il ne vous demande pas vraiment si ça vous plaît. Peut-être même que ça n'est pas une question.

Il y a mille façons de dire ce qu'on veut dire. Que ce soit avec des enrobages joli, poli ou des punchlines brutes de décoffrage. Mais alors pourquoi on noie le message ? Quand appliquer des couches d'enrobage ? Et à l'inverse quand faut-il éplucher jusqu'à ce que notre message soit clair et lisible ?

On se raconte souvent que la politesse sert à prendre soin de l'autre et de la relation, à lui épargner tristesse, offense ou colère. Que la franchise et l'agressivité vont de pair. C'est tout l'enjeu de cet article : comment peut-on réconcilier clarté et bienveillance ?

Ce que mon père veut vraiment dire

Reprenons l'exemple de la plage, parce qu'il est un concentré intéressant de ce qu'il peut se jouer dans nos échanges et aussi parce que ça amène un peu d'été dans cet article.

Mon père ne veut pas marcher trop longtemps. C'est son besoin. Mais au lieu de le formuler, il l'habille d'une exagération comique « 10 000 km » et d'une négation collective « on va pas ». Pourquoi ce détour ? Alors qu'une phrase simple existerait ?

Le psycholinguiste Steven Pinker, avec ses collègues Martin Nowak et James Lee, ont proposés un modèle qui explique pourquoi nous préférons souvent l'implicite à l'explicite : la parole indirecte laisse la porte ouverte au déni plausible. Si mon père avait dit frontalement « je ne veux pas marcher plus loin », il aurait affirmé un besoin personnel, endossé une position, et pris le risque d'un désaccord ouvert avec le reste du groupe.

En glissant "une exagération", il teste le terrain : si personne ne relève, la marche s'arrête « naturellement ». C'est la décision du groupe, si quelqu'un insiste pour continuer, il peut toujours dire qu'il plaisantait, que ça lui ai égal. Personne n'a rien demandé, personne n'a rien refusé.

Ce même modèle rappelle une deuxième fonction du langage : une phrase ne sert pas seulement à transmettre une information, elle sert aussi à négocier le type de relation qui existe entre les interlocuteurs : qui décide, qui suit, qui a le dernier mot. Ce qui explique

a revers pourquoi tant de personnes vont vous dire "comme tu veux, ça m'est égal" alors que ça n'est pas toujours le cas.

En famille comme en entreprise, demander frontalement peut-être lu comme une prise de pouvoir. L'indirection permet d'exprimer un besoin sans avoir l'air de commander. En exagérant, mon père rend ridicule l'option de continuer de marcher pour rendre plus acceptable celle de s'arrêter.

On retrouve la même logique dans la théorie de la politesse des linguistes Pénélope Brown et Stephen Levinson : toute demande, aussi anodine soit-elle, peut menacer la « face » de celui qui la reçoit, elle menace sa liberté d'agir. Pour désamorcer cette menace, on adoucit, on détourne, on enrobe. C'est exactement ce que fait mon père : il ne demande rien « à » personne, il constate une logique comique à laquelle chacun est libre d'adhérer.

Le problème, c'est que ce détour fait peser sur les autres la charge de deviner. Et de la plage à l'open space il faut s'équiper du traducteur. Et quand le message est mal compris, parfois la tension monte.

Plusieurs façons de dire la même chose

La phrase de mon père : « On va quand même pas marcher 10 000 km ! » → Personne ne sait ce qu'il veut. Le groupe doit interpréter, deviner, parfois se sentir visé ou moqué s'il avait envie de continuer.

Une version plus directe : « Est-ce que ça vous va qu'on s'arrête ici ? » → C'est déjà un progrès : la question est posée, ouvertement. Mais elle reste évasive sur l'essentiel, mon père ne dit toujours pas pourquoi il propose de s'arrêter. Le groupe répond à une proposition, sans connaître le besoin réel qui la motive. On peut très bien dire « oui » par politesse, en ignorant qu'il est simplement fatigué et se retrouver, un peu plus loin dans la journée, avec un père grincheux.

Une version explicite : « J'aimerais m'arrêter là pour ne pas trop marcher, vous êtes d'accord ? » → Ici, on retrouve la structure que propose Marshall Rosenberg dans Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs), son ouvrage fondateur sur la Communication NonViolente : nommer une stratégie liée à un besoin (ne pas trop marcher), puis formuler une demande claire et négociable (vous êtes d'accord ?). Cette phrase ne cache plus rien. Elle donne au groupe suffisamment d'information pour répondre ou ajuster la demande : on peut proposer une pause, on peut porter son sac, on peut simplement dire « pas de souci ». La différence d'impact n'est pas cosmétique : dans le premier cas, on répond à une blague sans enjeu ; dans le troisième, on répond à une personne et on a une information de groupe permettant de prendre soin de besoins individuels. On favorise la coopération et le

prendre soin.

Le second degré certains humoristes en ont fait leur art, le quiproquo est d'ailleurs un sujet de comédie largement exploité, mais souhaitons-nous toujours le rencontrer dans nos contextes professionnels ou parfois préserver le temps et l'énergie est bien précieuse ? Alors passons à la mise en pratique, que pouvons-nous faire ?

LE SILENCE COMME OUTIL

À mon sens le premier outil qu'on utilise trop peu, c'est le silence. Toutes les informations que je donne à l'autre vont être triées et interprétées. Si je veux être clair, je dois ralentir le temps.

Reformuler, épurer, questionner : cela demande du temps. Et le silence s'il est long, en entreprise comme sur scène, il fait peur. C'est même mesurable : une équipe de psychologues néerlandais dirigée par Namkje Koudenburg a montré qu'il suffit d'environ quatre secondes de silence pour qu'une conversation soit perçue comme perturbée, et pour que les participants ressentent un sentiment de rejet, même lorsque personne n'est réellement exclu de l'échange. Le silence est vécu, inconsciemment, comme une rupture du lien.

Ce qui change tout, à mon sens, c'est de savoir ce qu'on fait de ces quelques secondes.

Le même silence peut être une gêne ou un espace à habiter. Le temps d'une respiration avant de répondre, le temps de choisir ses mots plutôt que de laisser sortir la première formule enrobée qui nous vient. Sur scène, en formation, j'apprends à mes stagiaires à ne pas avoir peur de dire : « laissez-moi deux secondes, je vais y réfléchir. » Ce court, assumé, dit : je prends votre question au sérieux.

Et c'est le cas, si vous répondez toujours dans la minute, vos filtres vont parler. La bonne blague va sortir aux dépens de la relation peut-être. Trop d'informations, des éléments non prioritaires vont être traités comme prioritaires.

La proposition est celle-ci :

Prenez une minute pour vous poser deux questions :

1- Quel est mon besoin ? Et non qu'est-ce que je veux.

Ainsi j'offre un plus grand champ de discussion collective et redistribue le pouvoir.

Mon père a besoin de préserver son énergie, il veut qu'on s'arrête là. Pour préserver son énergie et prendre en compte les autres, (ne pas avoir le bruit des voitures sur le parking, être proche de la mer pour se baigner..) on peut à partir de son besoin et imaginer d'autres stratégies que celle qu'il propose : s'arrêter. On peut rapprocher la voiture, porter ses affaires, trouver un compromis... .

En revanche si on se concentre uniquement sur ce qu'il veut, la négociation est fermée et la coopération aussi.

2- Au service de quoi ou qui je m'exprime ?

Est-ce que c'est pour moi : parce que si je marche trop sur la plage, je sens que je vais moins apprécier le moment ?

"Je voudrais ne pas trop marcher, est-ce que ça vous convient si on s'arrête ici ?"

Est-ce que c'est pour l'autre : parce que j'ai envie qu'il se sente libre de dire ou non si l'endroit lui convient ?

"Où est-ce que vous aimeriez vous installer idéalement ?"

Est-ce que c'est pour faire rire le groupe ?

"Après 10 000 km dans le Sahara on va peut-être trouver le spot idéal !"

En fonction de l'effet que je cherche à produire je vais pouvoir choisir ma formulation.

Je vous invite à vous intéresser au paradoxe d'Abilene de Jerry B Harvey, si vous souhaitez creuser cet aspect de la clarté. En résumé, on propose parfois des choses aux autres parce qu'on imagine que ça va leur faire plaisir. Et les autres acceptent parfois ces propositions pour nous faire plaisir. Au final des fois ça ne fait plaisir à personne.

REFORMULER C'EST PRÉCISER LA FORMULE

Accepter qu'une part de ce que l'autre reçoit ne nous appartient pas, et qu'on pourra toujours revenir dessus si on a été mal compris, c'est déjà un beau pas de côté. C'est parfois notre besoin de tout contrôler : Ce que je dis, et la réponse attendue qui nous pousse à enrober.

On se retrouve alors avec une belle langue de bois, et deux conversations en parallèle : celle qu'on écrit, polie et gorgée de formes ; et celle qu'on pense, faite de petites vengeances silencieuses. Un penne d'exclamation ici, trois petits points là, « tiens ça lui fera les pieds ».

En outil au service de la compréhension mutuelle on peut trouver : La reformulation.

Parfois mal aimée pour mal comprise, on peut penser que reformuler, c'est répéter la phrase de l'autre. Pour moi, le vrai intérêt de la reformulation est ailleurs : c'est simplifier la phrase de l'autre pour avancer sur une partie commune. C'est se mettre d'accord sur ce dont on parle.

Prenons un exemple :

"J'aimerais bien qu'on fasse une réunion pour parler de l'accompagnement de l'alternant B"

Une phrase contient plusieurs segments d'information. Je peux choisir de traiter : - - -

- le premier : "J'aimerais bien qu'on fasse une réunion" → d'accord, est-ce que tu es disponible à 16h mardi pour cette réunion ?
- Le deuxième : "parler de l'accompagnement" → tu considères qu'il faut changer quelque chose dans l'accompagnement ? Pourquoi tu veux modifier l'accompagnement ?
- Le troisième : "L'alternant B" → L'alternant B a des difficultés ? Il n'est pas satisfait ?

Ou si je veux rendre l'échange confus je peux même tenter de répondre à plusieurs segments à la fois. Le risque est d'ouvrir une conversation parallèle sur un segment qui n'était pas prioritaire pour l'autre et de rajouter du contenu là où ce n'est pas nécessaire. Assurons-nous déjà d'avoir compris la demande.

Pour gagner en efficacité, isolez un segment et vérifiez : « est-ce que c'est ça que tu veux dire ? »

"Est-ce que tu me demandes mes disponibilités pour une réunion c'est ça ?"

"Est-ce que tu as eu un retour de l'alternant B, c'est ça ?"

Oui exactement, Non, en fait, c'est plutôt ça que je veux dire.

Une fois la base commune isolée, l'échange peut commencer.

ET À L'ÉCRIT ?

À l'oral, le ton, le silence, un sourire viennent parfois rattraper une phrase maladroite. À l'écrit, il ne reste que les mots et le lecteur, seul face à son écran, qui comble les vides avec ses propres préoccupations.

Prenons par exemple l'espace d'enrobage par excellence : la demande d'augmentation.

Version enrobée (à éviter) :

Objet : petite question

Bonjour,

J'espère que tout va bien de votre côté. Je voulais juste revenir vers vous concernant ma situation actuelle. Cela fait maintenant un moment que je suis sur le poste, et j'ai pris beaucoup de responsabilités supplémentaires ces derniers mois, notamment sur le projet X. Je ne sais pas si c'est le bon moment pour en parler, mais je me demandais si on pourrait éventuellement échanger à ce sujet, quand vous aurez un créneau, si vous pensez que c'est pertinent bien sûr.

N'hésitez pas à me dire si ce n'est pas le bon canal.

Bien à vous

Ce mail coche toutes les cases de la politesse. On y trouve les mêmes réflexes que sur la plage : une demande qui n'en est pas une (« je me demandais si on pourrait éventuellement... »), un besoin implicite qu'il faut deviner (une augmentation ? une reconnaissance ? un titre ?), et une porte de sortie prête à l'emploi (« si vous pensez que c'est pertinent »), qui permet, en creux, de ne jamais avoir de refus. Le manager qui reçoit ce mail peut légitimement répondre par un silence poli, ou par un « on en reparle bientôt » qui ne coûte rien précisément parce que rien de concret n'a été demandé.

Version clarifiée (à privilégier) :

Objet : demande d'entretien : évolution de ma rémunération

Bonjour,

Je souhaite faire un point avec vous sur ma rémunération. Depuis six mois, j'ai repris la coordination du projet X en plus de mon périmètre initial, avec [résultat concret]. Je souhaite qu'on regarde ensemble une revalorisation de mon salaire pour tenir compte de ce changement.

Auriez-vous 30 minutes cette semaine ou la semaine prochaine pour en discuter ?

Bien à vous

Un fait observable (la prise de responsabilité sur le projet X), un besoin nommé (la revalorisation), et une demande concrète et actionnable (30 minutes, cette semaine ou la suivante). Le manager n'a plus à deviner l'objet de l'échange ni à décoder une intention cachée derrière la politesse il peut préparer l'entretien, consulter les budgets, ou expliquer pourquoi ce n'est pas le moment. La discussion peut vraiment commencer, y compris si la réponse est non.

On comprend vite que la confiance est une base nécessaire à la clarté. Et la clarté est au service de la confiance. Si je te donne des informations réelles sur moi, c'est que je sais que tu vas en faire bon usage. Dire ce qu'on pense vraiment, c'est un peu dire un secret bien gardé. Si j'ai peur de demander une augmentation c'est que j'ai peur que tu juges ma valeur, que tu juges ma démarche, que tu juges mon travail.

Si je te demande une augmentation clairement, c'est que je fais confiance à mes capacités. Et que je te fais confiance pour me prendre au sérieux. Je respecte également ton temps et ta capacité à décider au regard des éléments que tu as.

EN CONCLUSION

Réconcilier clarté et bienveillance, ce n'est pas renoncer à la politesse, c'est arrêter de lui faire porter, seule, tout le poids de nos besoins

non-dits. C'est accepter qu'une demande claire, formulée avec ce qu'elle sous-tend, respecte davantage l'autre qu'une demande enrobée qu'il devra deviner. C'est aussi prendre conscience que si on peut se fâcher pour une ponctuation, c'est bien qu'il y a mille façons de recevoir un message et plus on s'engage à épurer et simplifier, mieux on ouvre les portes du dialogue.

Alors la prochaine fois que vous vous demanderez "Comment je vais pouvoir dire ça ?" demandez-vous, "Quel est mon besoin ? Qu'est-ce que je peux demander à l'autre ? Comment lui dire de la façon la plus simple qui soit ?"

Pour consulter mon article de l'an dernier, Petite volcanologie de nos colères quotidiennes, c'est par ici. <https://reconquete-rh.org/MagRH32.pdf>

Et si vous souhaitez me faire intervenir pour une formation ou une conférence, c'est par ici. <https://www.l-exis.com/>

Sources citées ou lectures pour aller plus loin

1. Pinker, S., Nowak, M. A., & Lee, J. J. (2008). The logic of indirect speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 105(3), 833-838.
2. Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
3. Rosenberg, M. B. Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) : introduction à la Communication NonViolente. Éditions La Découverte.
4. Koudenburg, N., Postmes, T., & Gordijn, E. H. (2011). Disrupting the flow: How brief silences in group conversations affect social needs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(3), 512-515.
5. Étude comparative citée notamment par Yamada (2015) sur la tolérance culturelle au silence conversationnel (Japon / États-Unis).
6. Hall, E. T. (1959). *The Silent Language* ; Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture — théorie des cultures à contexte fort / faible*.

Lise Guillebert

MAGR H

Le premier média multimodal
de l'écosystème RH

Directeurs de la publication et rédacteurs en chef
Michel Barabel et François Geuze

Rédacteurs en Chef adjoint
Ilhem Alleaume et Yannig Raffenel

Membre du comité de rédaction
Yvon Barel, Rémi Bourguignon, Marie Victoire Chopin, Anne Grjebine, Martin Richer, Elisabeth ProVost Vanhecke, Irène Virapin

Directrice artistique & conception web,
Anne Charlotte Tailliez

Directeur de la diffusion :
Julien Meier

Toute reproduction, même partielle, des textes publiés dans la revue «MAGR H » est **autorisée** pour tous les pays, sans autorisation écrite préalable du directeur de la publication. Il convient uniquement de citer les auteurs et l'origine de l'article.

Cette publication peut être utilisée dans le cadre de la formation permanente.

L'éditeur s'autorise à refuser toute insertion qui semblerait contraire aux intérêts moraux ou matériels de la publication.

Sauf accords spéciaux, les manuscrits, textes et photos envoyés à la rédaction ne sont pas restitués. La citation de marque, nom de firme, etc., est faite sans but publicitaire et ne signifie en aucun cas que les procédés soient tombés dans le domaine public

N°ISSN : 2968-1804



#ReconqueteRH #MagRH2 www.magrh.fr

MAGR H

Abonnez vous au MagRH et ne manquez aucun numéro ou manifestation du MagRH. La version électronique de la revue est gratuite et peut vous être adressée directement dès sa parution.
www.e-rh.org

**JE
M'ABONNE
GRATUITEMENT**

[HTTP://WWW.E-RH.ORG](http://www.e-rh.org)