

Repenser l'évaluation des compétences à l'ère de l'IA : une approche hybride, structurée et évolutive pour l'enseignement supérieur

Redouane Djelouah¹, Sofiane Hamrioui²

(1) Directeur des études - ESSCA, School of Management Angers, France

(2) ESAIP, Ecole d'Ingénieurs, Saint-Barthélemy d'Anjou, France

redouane.djelouah@essca.fr, shamrioui@esaip.org

RESUME

L'apparition d'outils d'intelligence artificielle générative dans les pratiques académiques amène l'enseignement supérieur à redéfinir ses systèmes d'évaluation. Cet article questionne les tensions générées par cette évolution et propose un cadre conceptuel d'hybridation construit à partir de trois volets : le passage des chartes d'établissement à une logique de flexibilité contrôlée, le déploiement de l'AI Assessment Scale (AIAS) comme outil de graduation des usages et un accompagnement différencié des enseignants et des étudiants. Notre approche se distingue des modèles purement restrictifs et des stratégies libres et non régulées, elle propose une troisième voie fondée sur la transparence, l'alignement pédagogique et la réflexivité.

ABSTRACT

Rethinking skills assessment in the age of AI: A hybrid, structured, and scalable approach for higher education

The emergence of generative artificial intelligence tools in academic practice is prompting higher education institutions to redefine their assessment systems. This article examines the tensions generated by this evolution and proposes a conceptual framework for hybridization based on three pillars: the shift from institutional charters to a framework of controlled flexibility, the deployment of the AI Assessment Scale (AIAS) as a tool for grading usage, and differentiated support for faculty and students. Our approach differs from purely restrictive models and from free, unregulated strategies; it proposes a third way based on transparency, pedagogical alignment, and reflexivity.

MOTS-CLES : Intelligence Artificielle générative, évaluation, enseignement supérieur, AIAS, intégrité académique, hybridation pédagogique

KEYWORDS : Generative Artificial Intelligence, assessment, higher education, AIAS, academic integrity, blended learning

1. Introduction

L'intelligence artificielle générative bouscule la façon dont on organise les évaluations des apprentissages dans l'enseignement supérieur. Les méthodes classiques, comme les examens écrits, les QCM ou les études de cas, deviennent plus compliquées à utiliser et à analyser quand une partie

du travail peut être faite par l'IA (Perkins et al., 2024 ; Cotton et al., 2024). Une enquête menée au Royaume-Uni en 2025 a montré que 92% des étudiants se servent déjà d'outils comme ChatGPT, mais seulement un tiers d'entre eux ont eu une formation pour bien les utiliser dans leurs études (Jiang et al., 2025). Les établissements d'enseignement supérieur réagissent à cette situation de manières très différentes. Une étude qui a comparé 116 universités aux États-Unis (McDonald et al., 2025) a montré qu'il y avait deux typologies d'établissements : ceux qui interdisent l'usage de l'IA et ceux qui préfèrent accompagner son utilisation en mettant en place des règles. Sauf que plusieurs recherches récentes montrent que les interdictions ne donnent pas les résultats escomptés. Au contraire, elles poussent souvent les étudiants à rechercher des méthodes de dissimulation de l'utilisation de l'IA (Perkins et al., 2024 ; Luo, 2024). Par exemple, l'université de Sydney a fini par abandonner sa politique très stricte pour plutôt essayer d'intégrer l'IA dans les cours. Dans cet article, nous présentons une nouvelle approche hybride pour l'utilisation de l'IA dans l'évaluation des apprentissages. On ne se limite pas à ce que l'établissement ou une matière impose. Notre idée prend en compte le contexte des formations, la manière dont les étudiants apprennent, et les différences d'enjeux pour les enseignants et les étudiants. En fait, notre démarche est bâtie sur trois piliers : un cadre de règles repensé pour les institutions, un moyen d'adapter l'usage de l'IA pour l'évaluation, et un accompagnement adapté, aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants.

Le premier paragraphe de cet article présente le cadre conceptuel de notre étude et notamment les difficultés d'évaluation liées à l'IA. Le deuxième paragraphe liste les différentes approches adoptées par les établissements d'enseignement supérieur et les limites de ces approches. Le dernier paragraphe présente l'approche d'hybridation que nous proposons.

2. Cadre conceptuel et méthodologique

Dans les études supérieures, les manières d'évaluer les étudiants changent beaucoup. Elles ne sont pas les mêmes d'un établissement à l'autre, ni d'une formation à l'autre, et encore moins d'une matière à l'autre (Simper et al., 2021 ; Winstone & Boud, 2020).

2.1 Diversité des dispositifs d'évaluation selon le contexte de formation

Les différentes façons d'évaluer les étudiants dépendent du contexte de la formation. Dans les écoles d'ingénieurs on y évalue souvent les étudiants avec des examens écrits pour vérifier leurs connaissances et leurs compétences techniques. En complément, il y a aussi beaucoup de projets, de rapports techniques ou de présentations orales, pour juger leurs capacités professionnelles. Dans les écoles de management, les écrits permettent d'évaluer des concepts théoriques, comme la gestion, la finance ou le marketing. Mais ce sont surtout les travaux de groupe et les études de cas qui permettent de voir si les étudiants arrivent à analyser des situations d'entreprise et à bien justifier leurs décisions. Le problème avec ces méthodes, c'est qu'elles se concentrent sur le résultat final (une copie, un rapport, une présentation, ...) et regardent moins le cheminement, la réflexion qui a mené à ce résultat. Boud et Falchikov (2007) expliquent que ce genre d'évaluation ne tient pas toujours compte de toutes les compétences que les étudiants mettent en œuvre pour apprendre.

2.2 L'IA générative comme révélateur des limites des évaluations classiques

L'émergence de l'IA générative a mis en lumière les faiblesses des anciens modes d'évaluation. En effet, aujourd'hui, ces intelligences artificielles peuvent produire des résultats bien faits et structurés, comme un rapport ou du code, sans que cela prouve pour autant que l'étudiant a réellement compris ou acquis les compétences qu'il fallait. Une étude menée par Nikolic et al. (2024) a comparé des outils comme ChatGPT, Copilot et Gemini sur différents tests d'ingénierie. Ils ont constaté que ces IA donnaient des réponses satisfaisantes pour la plupart des formats traditionnels. Ce type de situation crée des décalages dans la manière de voir les choses, des incompréhensions, et parfois même de véritables tensions entre les enseignants et les étudiants. Ces tensions tournent autour de ce qu'on attend des étudiants en fin de cursus, des méthodes d'apprentissage à utiliser, ou encore de la place et de l'usage de l'IA dans les études.

3. Évaluation à l'ère de l'IA : entre opportunités et difficultés de mise en œuvre

3.1 Ce que l'IA peut apporter à la formation

On voit de plus en plus, grâce à des recherches récentes, que l'IA générative a un vrai potentiel pour l'enseignement. L'UNESCO (2023) a listé dix façons dont ces outils pourraient être utiles dans l'éducation : comme tuteur personnel, guide pour les enseignants, coach pour travailler en groupe, simple compagnon d'étude... Ces usages rejoignent d'ailleurs des concepts plus anciens en pédagogie, comme la zone de développement proximal de Vygotski (Vygotski, 1934/1985) ou l'apprentissage adaptatif (Jonassen, 1999). En clair, comme le souligne (Zawacki-Richter et al., 2019), l'IA permet de rendre les supports d'apprentissage plus personnels, d'aider à créer du contenu pédagogique, et d'offrir un soutien sur mesure à chaque étudiant.

3.2 Des réponses institutionnelles très hétérogènes et non optimales

Souvent, ce sont les étudiants eux-mêmes qui ont commencé à utiliser l'IA dans leurs études, bien avant que les écoles ou universités n'aient eu le temps de mettre des règles en place. Après que ChatGPT soit devenu accessible à tous fin 2022, la plupart des établissements ont d'abord attendu de voir ce qui allait se passer, ou ont même réagi de manière défensive (McDonald et al., 2025). Ensuite, deux grandes tendances se sont dessinées :

D'un côté, il y a eu les établissements qui ont choisi d'être stricts. Leur but était de décourager, voire d'interdire, l'usage de l'IA. Ils ont un peu copié ce qui se fait pour lutter contre le plagiat : ils ont mis en place des logiciels pour détecter l'IA, ajouté des règles dans leurs règlements, et remis en place des examens en présentiel et sous surveillance (Xiao et al., 2023). Mais ces méthodes ont souvent créé des problèmes pour être appliquées et ont tendu les relations entre enseignants et étudiants. Des études montrent que cette approche n'est pas très fiable, surtout quand les étudiants essaient de trouver des moyens de ne pas se faire détecter (Malinka et al. (2023), Rudolph et al. (2023)). Beaucoup d'établissements ont d'ailleurs fini par arrêter ou abandonner ces systèmes. Par exemple, les huit grandes universités australiennes, qui avaient généralisé le retour aux examens sur papier, ont montré à quel point ces réactions défensives peuvent être fragiles et ne durent pas longtemps (Shishavan, 2024).

De l'autre côté, il y a eu les établissements qui ont préféré accompagner l'utilisation de l'IA. Une étude sur les cinquante plus grandes universités américaines (Jiang et al., 2025) a révélé que presque toutes, 94% d'entre elles, avaient publié des consignes pour les enseignants concernant l'IA. Certaines ont même mis en place des formations spécifiques, comme l'Université d'Auburn qui a créé un programme entier incluant un module sur la façon de revoir les évaluations. L'Université de Sydney, elle, est allée encore plus loin en laissant tomber complètement sa politique stricte pour permettre l'utilisation libre de l'IA.

Luo (2024) estime qu'il y a une limite commune à ces deux approches différentes : la plupart des politiques mises en place continuent de voir l'IA surtout comme un danger pour l'honnêteté académique, sans vraiment se demander à quoi sert l'évaluation en elle-même. Cet auteur pense qu'il faudrait arrêter de chercher à punir et plutôt adopter des manières de faire plus souples, qui prennent en compte la façon dont on peut apprendre et créer des connaissances en collaborant ou en s'adaptant à différents contextes.

3.3 Les limites des dispositifs classiques d'évaluation face à la généralisation de l'IA

Depuis plusieurs décennies, les chercheurs en éducation préconisent des évolutions dans la façon d'évaluer les étudiants. Ce qui bloque le plus, c'est souvent : la croyance aux méthodes classiques, la charge de travail associée aux évolutions des méthodes d'évaluation et notamment par rapport au nombre d'étudiants à évaluer et enfin l'obligation d'associer l'évaluation à une note à remettre en fin de parcours (Simper et al. 2021). Ainsi, quand les étudiants reçoivent des retours, on parle plus de la note que de comment les aider à progresser (Winstone & Boud, 2020). Aujourd'hui, nous devons gérer en plus les questions que pose l'intelligence artificielle : Qui est propriétaire de quoi ? Quelles protections des données personnelles ? Quels risques que ces systèmes d'évaluation automatiques soient biaisés ?... (McDonald et al., 2025), (Pontual Falcão et al., 2020), (Arshad et al., 2025). Si les méthodes d'évaluation classiques persistent, c'est aussi parce que les enseignants n'ont pas toujours de cadres clairs ou de processus simples pour changer leur manière de faire de façon logique et facile. C'est justement à ce manque que notre proposition veut remédier.

4. Notre approche : une hybridation raisonnée entre évaluation classique et intégration de l'IA

Ce qui rend notre approche différente de ce qui existe déjà, c'est qu'on ne dit pas simplement d'interdire l'IA ou de l'autoriser sans limites. On organise plutôt comment l'IA peut être utilisée de différentes manières, en faisant le lien avec ce qu'on veut que les étudiants apprennent pour chaque évaluation. Notre façon de faire se distingue des modèles trop stricts qui poussent les étudiants à tricher et à ne plus se sentir responsables. Elle est aussi différente des approches trop laxistes qui ne se préoccupent pas des compétences visées. Nous proposons une troisième voie, basée sur la transparence, l'adaptation de l'enseignement aux besoins de chacun, et un accompagnement bien structuré pour tout le monde. Cette idée de mélanger les choses se base sur trois points importants : Le premier, c'est de rendre les règlements des établissements plus souples, tout en gardant un cadre. Le second est de structurer l'utilisation de l'IA lors des évaluations en fonction des objectifs visés et enfin le troisième est d'accompagner le changement organisationnel d'une manière différenciée en fonction des acteurs.

4.1 Volet 1 : Faire évoluer les chartes institutionnelles vers une logique de flexibilité encadrée

Pourquoi les chartes actuelles ne suffisent plus ? Aujourd'hui, presque tous les établissements d'enseignement supérieur ont des chartes pour l'utilisation de l'IA par les étudiants. Ces règles sont souvent basées sur le plagiat et l'honnêteté académique, elles disent ce qu'on a le droit de faire ou pas. Mais elles ne prennent pas en compte à quel point l'IA a changé notre façon d'apprendre (Rana N.K., 2025). L'IA générative, c'est vraiment une révolution : avant, le plagiat, c'était copier un texte existant. Maintenant, avec ces outils, on peut créer de nouveaux contenus sur demande, ce qui rend les anciennes catégories de règles plus du tout adaptées. Une étude sur vingt universités en Amérique, Europe et Asie (Luo, 2024) montre que la plupart voient l'IA surtout comme une menace pour l'originalité des travaux. Cette façon de penser, très défensive, a des effets qu'on connaît bien et qui sont plutôt négatifs. Elle incite les étudiants à utiliser l'IA sans le déclarer, engendre de la méfiance entre enseignants et étudiants, et ne prépare pas les étudiants à se servir de ces outils de manière responsable et éthique dans leur futur métier (Perkins et al., 2024 ; Gonsalves, 2024).

Ce que nous proposons à la place : Ce qu'on suggère à la place : Au lieu de tout refaire à partir de zéro avec de nouvelles règles, nous proposons de modifier les règlements existants en deux points. D'abord, il faudrait reconnaître clairement que l'IA peut être utilisée dans le travail universitaire. Il faut encadrer son usage et demander qu'il soit déclaré, plutôt que de l'interdire purement et simplement. Cette reconnaissance s'inscrit dans une démarche plus large qui vise à développer une culture de l'honnêteté académique positive, en rendant les étudiants responsables au lieu de juste les surveiller et les punir (Bretag, 2016). En pratique, Il conviendrait d'ajouter dans les chartes une obligation de dire quand on a utilisé l'IA, un peu comme on le fait déjà pour les sources des livres ou articles.

Le deuxième point et c'est là la véritable originalité de notre proposition, c'est de créer des règles différentes selon le type d'évaluation. Ce principe s'appuie sur le concept d'alignement constructif développé par Biggs et Tang (2011), l'objectif est que l'évaluation reflète ce qu'on veut que les étudiants apprennent. Par exemple, certaines évaluations visent à vérifier ce qu'un étudiant sait faire seul, sans aide. D'autres, au contraire, se rapprochent de situations de travail où utiliser l'IA est tout à fait normal, voire indispensable. Donc, les règlements modifiés ne donneraient plus des règles strictes et uniformes. Ils donneraient plutôt une ligne directrice : c'est aux enseignants de définir et d'expliquer comment l'IA peut être utilisée, en fonction de ce qu'il y a à évaluer et de ce qu'on attend comme résultat. Cette façon de voir les choses est très différente des méthodes "feu tricolore" qu'on voit encore souvent. Ces méthodes classent l'usage de l'IA en trois catégories (interdit, limité, autorisé) de manière générale, sans tenir compte de ce qu'on veut enseigner. Comme indiqué dans Weng et al. (2024) et Corbin et al. (2025), ces systèmes, qu'ils soient à deux ou trois niveaux, ne permettent pas d'ajuster les critères d'évaluation en fonction de ce qu'on attend vraiment des étudiants ou de la manière dont on veut qu'ils utilisent l'IA.

4.2 Volet 2 : Mettre en place une évaluation plus souple grâce à l'AIAS

Pour appuyer l'approche institutionnelle que nous proposons pour les évaluations, nous nous appuyons sur l'AI Assessment Scale (AIAS), développée par Perkins, Furze, Roe et MacVaugh, dont la première version a été publiée en 2023 et la version révisée en 2024 (Perkins et al., 2024).

Aujourd'hui, l'AIAS est une des méthodes les plus utilisées pour intégrer l'IA dans les évaluations. Des centaines d'établissements l'ont adoptée, elle a été traduite dans plus de trente langues, et même

L'agence australienne qui s'occupe de la qualité de l'enseignement supérieur (la TEQSA) la considère comme un outil de référence (TEQSA, 2024). Sur le plan conceptuel, l'AIAS se distingue des approches binaires en traitant l'usage de l'IA comme un continuum plutôt que comme une frontière entre ce qui est permis et ce qui est interdit (Perkins et al., 2024). Elle s'inscrit dans une conception de l'évaluation orientée vers la validité plutôt que vers la seule conformité (Dawson et al., 2024).

L'AIAS propose cinq niveaux pour intégrer l'IA. Ça va de ne pas l'utiliser du tout (c'est le niveau 0) jusqu'à s'en servir de manière très créative, en travaillant même avec le prof (c'est le niveau 4 de la version de 2024). Avant, il y avait une version qui ressemblait à un feu tricolore, mais la nouvelle utilise des couleurs neutres. Surtout, elle se concentre sur comment l'IA peut aider l'apprentissage, au lieu de juste regarder les risques (Perkins et al., 2024).

Comparaison avec d'autres cadres : D'autres auteurs ont aussi réfléchi à comment encadrer l'IA dans les évaluations. Par exemple, Chan (en 2023) a imaginé une sorte de feuille de route en quatre étapes : faire prendre conscience, utiliser, évaluer et créer. De leur côté, (Xiao et al. 2023) ont classé les attitudes des institutions en trois catégories : attente, interdiction, ou adoption. Plus récemment, certains ont même essayé de relier l'IA aux niveaux d'apprentissage de la taxonomie de Bloom, pour voir comment l'IA peut correspondre aux compétences visées (Gonsalves, 2024). Ces approches ont un vrai intérêt conceptuel mais souvent, elles restent un peu trop théoriques et ne donnent pas vraiment aux enseignants des outils concrets pour créer leurs évaluations.

Une étude pilote menée à la British University Vietnam (Furze et al., 2024) est la première à vraiment tester l'AIAS sur le terrain. Cette étude montre une baisse nette des comportements interdits liés à l'IA, et les étudiants sont plus impliqués. Mais il reste toutefois compliqué de repérer les usages détournés de l'IA. L'AIAS n'est, en effet, pas un outil de surveillance, mais un moyen de miser sur la transparence de l'usage de l'IA.

L'originalité de l'AIAS pour notre approche : L'AIAS propose, d'une part, un cadre théorique solide et d'autre part, un outil pratique que les enseignants peuvent déployer. Pas de niveau "parfait" imposé, aucun n'est présenté comme meilleur qu'un autre. L'idée, c'est de laisser les enseignants faire des choix qui collent à leurs objectifs pédagogiques et à leur discipline (Perkins et al., 2024). L'intérêt pour notre approche, c'est ce mélange de souplesse et de rigueur, bien loin des approches trop directives ou juste théoriques. On propose de concrétiser l'AIAS à travers quatre actions :

- Chaque évaluation se voit attribuer un niveau AIAS : l'enseignant précise dans ses consignes quel usage de l'IA est attendu ou autorisé, ce qui transforme la consigne en vrai contrat pédagogique
- Les critères d'évaluation s'adaptent au niveau choisi : pour un niveau 3, par exemple, on évalue la qualité du contrôle sur l'usage de l'IA, la pertinence des prompts, et la capacité à critiquer les résultats.
- Les étudiants doivent remplir une déclaration d'usage, où ils décrivent les outils utilisés et leurs choix.
- Les évaluations sont diversifiées (écrits, oraux, ...) pour vérifier la compréhension réelle des étudiants et évaluer des compétences non déléguables à l'IA.

Ces actions sont décrites dans un guide institutionnel de l'évaluation, conçu comme une ressource partagée qui évolue : on y trouve des exemples de consignes par discipline et par niveau AIAS, des modèles de grilles d'évaluation, des templates pour la déclaration d'usage, et des scénarios pédagogiques. Ce guide, c'est un document vivant, mis à jour régulièrement grâce aux retours d'expérience et aux avancées technologiques.

4.3 Volet 3 : Accompagner le déploiement

Les recherches sur le changement organisationnel dans l'enseignement supérieur montrent qu'on ne peut pas déployer un nouveau processus pédagogique sans mettre en place des formations et un accompagnement adapté (Fullan, 2007 ; Trowler, 2008). C'est pourquoi le troisième volet de notre approche porte sur ce volet. Contrairement à d'autres approches qui ne s'intéressent qu'aux enseignants, ou qui traitent tout le monde de la même manière, nous faisons la différence entre les enseignants et les étudiants. Leurs enjeux, leurs objectifs et leurs contraintes sont très différents. La réussite du déploiement de notre approche dépend de plusieurs facteurs :

- Une cohérence forte entre le cadre institutionnel, les pratiques pédagogiques et les dispositifs d'accompagnement (Fullan, 2007)
- Une communication transparente et continue vers l'ensemble des parties prenantes
- Une valorisation institutionnelle des expérimentations pédagogiques

Les principaux obstacles à anticiper sont :

- Les résistances au changement : représentations négatives de l'IA, crainte de surcharge de travail, ...
- Les inégalités de maîtrise des outils,
- La tension entre les logiques d'intégrité académique traditionnelles et une approche qui reconnaît la légitimité de l'usage de l'IA.
-

En se basant, sur ces facteurs de réussite et ces freins possibles au déploiement, notre méthodologie préconise les accompagnements suivants :

Accompagner les enseignants : Les enseignants sont au cœur de notre approche. Ce sont eux qui conçoivent les évaluations, qui fixent les niveaux AIAS et qui mettent en place les critères pour noter. Les travaux de recherche montrent que le développement professionnel des enseignants dans le supérieur doit se fonder sur les réalités disciplinaires et les enjeux de la pratique (Gibbs & Coffey, 2004 ; Postareff et al., 2007). Dans cette optique, nous proposons les dispositifs d'accompagnement suivants :

- Des ateliers courts de redesign pédagogique (Assessment Redesign Workshops) : des ateliers courts centrés sur la transformation d'une évaluation existante. Des travaux récents montrent que les enseignants sont davantage motivés à transformer leurs pratiques lorsqu'ils partent de situations authentiques issues de leur propre enseignement (Xia et al. 2024).

- La mise en place d'une communauté de pratiques interdisciplinaire : une communauté de pratiques réunissant des enseignants de disciplines différentes autour de questions communes liées à l'évaluation à l'ère de l'IA. Des travaux récents sur la formation des enseignants à l'IA soulignent que les communautés de pratiques renforcent significativement le développement professionnel (Zhou et al. 2026).

- La mise à disposition de ressources clés en main et d'un référentiel de compétences IA pour les enseignants : des ressources directement utilisables, comme des exemples de rubriques d'évaluation intégrant les niveaux AIAS, des scénarios types par discipline et des guides d'auto-évaluation. Les recherches récentes insistent sur la nécessité de développer une littérature IA multidimensionnelle chez les enseignants du supérieur, qui couvre à la fois la dimension pédagogique, la dimension éthique et la dimension disciplinaire de leur activité. Ces ressources pourront être adossées à un référentiel de compétences IA pour les enseignants inspiré du cadre FALCON-AI (Song et al. 2026) qui permet à chaque enseignant de situer son niveau de maîtrise et de cibler les ressources les plus adaptées à sa situation.

Accompagner les étudiants : Si les enseignants sont les concepteurs du dispositif, les étudiants en sont les premiers acteurs. L'introduction d'une méthode mixte d'évaluation ne peut produire ses effets que si les étudiants comprennent les attendus. Nous proposons deux actions d'accompagnement complémentaires :

- Expliciter et s'appropriier les modalités d'évaluation AIAS : une séquence courte en début de module pour présenter aux étudiants les niveaux AIAS retenus pour les évaluations du cours. Des ressources pédagogiques récentes montrent l'intérêt de fournir aux étudiants des exemples disciplinaires illustrant l'application des différents niveaux de l'AIAS (Perkins et al., 2024).

- Des séquences de littératie IA intégrées à la formation : développer chez les étudiants une littératie IA suffisante pour qu'ils puissent exercer un jugement critique sur les productions des outils génératifs. L'enjeu est de développer une compétence transversale : l'« IA literacy », définie par Long et Magerko (2020) comme la capacité à comprendre les mécanismes de l'IA.

5. Conclusion

L'enseignement supérieur doit aujourd'hui adapter ses méthodes d'évaluation aux évolutions liées à l'IA générative. Les réponses défensives se sont révélées insuffisantes voire parfois contre-productives. Les réponses permissives sans encadrement, à l'inverse, esquivent la question des compétences réellement acquises. L'approche d'hybridation raisonnée que nous proposons dans cet article constitue une troisième voie, articulée autour de trois principes fondateurs : différencier les régimes d'usage de l'IA selon les objectifs pédagogiques, rendre les pratiques transparentes, et accompagner structurellement tous les acteurs. Cette approche ne prétend pas faire disparaître toutes les tensions inhérentes à l'intégration de l'IA dans les pratiques évaluatives, mais offre un cadre cohérent et évolutif pour les gérer de façon pédagogiquement responsable.

La prochaine étape de nos travaux consistera à déployer cette approche dans des contextes de formation différents (écoles d'ingénieurs, écoles de management, formations universitaires, ...) afin d'en évaluer la transférabilité et la robustesse. Il s'agira notamment de mesurer l'impact de cette hybridation sur les compétences effectivement développées par les étudiants, sur leur rapport réflexif à l'IA, ainsi que sur l'évolution des pratiques évaluatives des enseignants engagés dans la démarche.

Références

ALKAISSI, H., & Mc FARLANE, S. I. (2023). Artificial hallucinations in ChatGPT: Implications in scientific writing. *Cureus*, 15(2), e35179. PMID: [PMC9939079](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39939079/). DOI: [10.7759/cureus.35179](https://doi.org/10.7759/cureus.35179)

ARSHAD, M., YASMEEN, M., IQBAL, A. N., & AKHTAR, N. (2025). Investigates the Accuracy, Efficiency, an Potential Bias of AI-Driven Automated Grading Systems. *Advance Social Science Archive Journal*, 4(2), 1619–1636.

BIGGS, J., & TANG, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4e éd.). McGraw-Hill/Open University Press.

BRETAG T. (2016). *Handbook of Academic Integrity*. Springer Nature Link.

BOUD, D., & FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.

CHAN, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 38. DOI:[10.1186/s41239-023-00408-3](https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3)

COTTON, D. R. E., COTTON, P. A., & SHIPWAY, J. R. (2024). *Chatting and cheating: Ensuring*

academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. DOI:[10.35542/osf.io/mrz8h](https://doi.org/10.35542/osf.io/mrz8h)

CORBIN, T., DAWSON, P., NICOLA-RICHMON, K., & PARTRIDGE, H. (2025). 'Where's the line? It's an absurd line': towards a framework for acceptable uses of AI in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 50 (5), 705-717. DOI:[10.1080/02602938.2025.2456207](https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2456207)

DARVISHI, A., KHOSRAVI, H., SADIQ, S., GASEVIC, D., & SIEMENS, G. (2023). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*, 202, 104820. DOI:[10.1016/j.compedu.2023.104967](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967)

DAWSON, P., BEARMAN, M., DOLLINGER, M., & BOUD, D. (2024). Validity matters more than cheating. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(7), 1005–1016. DOI:[10.1080/02602938.2024.2386662](https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662)

FULLAN, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4e éd.). Teachers College Press.

FURZE, L., PERKINS, M., ROE, J., & MACVAUGH, J. (2024). The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI-supported assessment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 40(4), 38–55. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.9434>

GIBBS, G., & COFFEY, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100. <https://doi.org/10.1177/14697874040404063>

JIANG, Y., LINDAI, X., & XIAOYU, C. (2025). Exploring the effectiveness of institutional policies and regulations for generative AI usage in higher education. *Higher Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1111/hequ.70054>

JONASSEN, D. H., TESSMER, M., & HANNUMM, W. (1999). *Task analysis methods for instructional design*. Mahwah: Erlbaum.

LUO, J. (2024). A critical review of GenAI policies in higher education assessment: A call to reconsider the originality of students work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2309963>

MALINKA, K., PERESINI, M., FIRCI, A., HUJNAK, O., & JANUS, F. (2023). On the educational impact of ChatGPT: Is artificial intelligence ready to Obtain a University Degree? In *Proceedings of the 54th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. DOI:[10.1145/3587102.3588827](https://doi.org/10.1145/3587102.3588827)

MCDONALD, N., JOHRI, A., Ali, A., & COLLIER, A. H. (2025). Generative artificial intelligence in higher education: Evidence from an analysis of institutional policies and guidelines. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 3, 100121. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2025.100121>

NIKOLIC, S., SANDISON, C., HAQUE, R., & DANIEL, S. (2024). ChatGPT, Copilot, Gemini, SciSpace and Wolfram versus higher education assessments: an updated multi-institutional study of the academic integrity impacts of Generative Artificial Intelligence (GenAI) on assessment, teaching and learning in engineering. July 2024. *Australasian Journal of Engineering Education* 29(2):1-28 DOI:[10.1080/22054952.2024.2372154](https://doi.org/10.1080/22054952.2024.2372154)

PERKINS, M., FURZE, L., ROE, J., & MACVAUGH, J. (2024). The artificial intelligence assessment scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(6). DOI:[10.53761/q3azde36](https://doi.org/10.53761/q3azde36)

PERKINS, M., ROE, J., & FURZE, L. (2024). The AI Assessment Scale revisited: A framework for educational assessment. arXiv:2412.09029. <https://doi.org/10.53761/rrm4y757>

POSTAREFF, L., LINDBLOM-YLANNE, S., & NEVGI, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>

RANA, N. K. (2025). *Generative AI in Academic Research: A Review of the Policies from Selected*

- HEIs. Higher Education for the Future 12(1). DOI:[10.1177/23476311241303800](https://doi.org/10.1177/23476311241303800)
- RUDOLPH, J., TAN, S., & TAN, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- SONG, Y., MOON, H., YANG, H., & KILGORE, C. (2026). Development and Validation of a Faculty Artificial Intelligence Literacy and Competency (FALCON-AI) Scale for Higher Education. *Computer Science*. DOI:[10.48550/arXiv.2603.20220](https://doi.org/10.48550/arXiv.2603.20220)
- SIMPER, N., MARTENSSON, K., BERRY, A., & MAYNARD, N. (2021). Assessment cultures in higher education: Reducing barriers and enabling change. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 47(7):1016-1029. DOI:[10.1080/02602938.2021.1983770](https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1983770)
- SHISHAVAN, H. B. (2024). AI in higher education: Guidelines on assessment design from Australian universities. Ascilite Publications. DOI:[10.14742/apubs.2024.1205](https://doi.org/10.14742/apubs.2024.1205)
- TEQSA (2024). Implementing generative AI in assessment: Options and considerations. Australian Tertiary Education Quality and Standards Agency.
- TROWLER, P. (2008). *Cultures and change in higher education: Theories and practices*. Palgrave Macmillan.
- UNESCO (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide*. UNESCO.
- UNESCO IESALC & IBM (2024). *AI Competence Framework for educators and students*. UNESCO.
- WENG, X., XIA, Q., MINGYU, G., RAJARAM, K. & Chiu, TKF., (2024). Assessment and learning outcomes for generative AI in higher education: A scoping review on current research status and trends. *Australian Journal of Educational Technology* 40 (6), 37-55. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.9540>
- WINSTONE, N. E., & BOUD, D. (2020). The need to disentangle assessment and feedback in higher education. *Studies in Higher Education*. 47(1):1-12. DOI:[10.1080/03075079.2020.1779687](https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1779687)
- XIA, Q., WENG, X., OUYANG, F., Lin, T.J., & Chiu, T.K.F., (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *Int J Educ Technol High Educ* (2024) 21:40. XIAO, P., CHEN, Y., & BAO, W. (2023). Waiting, banning, and embracing: An empirical analysis of adapting policies for generative AI in higher education. SSRN Scholarly Paper 4458269. DOI:[10.2139/ssrn.4458269](https://doi.org/10.2139/ssrn.4458269)
- ZAWACKI-RICHTER, O., MARIN, V. I., BOND, M., & GOUVERNEUR, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. DOI:[10.1186/s41239-019-0171-0](https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0)
- ZHOU, X., LAVICZA, Z., CHIU, TKF. (2026). Developing teacher AI competence: A systematic review of beliefs, professional learning, and cultural factors. *Teaching and Teacher Education*, Volume 172, April 2026, 105384. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105384>