

Pour citer cet article : Roblez, A. (2025). Des objets-frontières d'évaluation : contribution sur le processus de médiation dans la co-constitution référentielle dynamique dans le cas des constellations des Plans français et mathématiques en France. *La Revue LEeE, Varia*. <https://doi.org/10.48325/rleee.varia.001.05>

DES OBJETS-FRONTIÈRES D'ÉVALUATION

Contribution sur le processus de médiation dans la co-constitution référentielle dynamique dans le cas des constellations des Plans français et mathématiques en France

Alban ROBLETZ

Version de la publication : février 2025

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Dominique BROUSSAL, Lionel DECHAMBOUX,
Lucie MOTTIER LOPEZ

Résumé

Dans cet article est présentée une recherche-intervention en contexte académique français. L'objet est d'exposer, à partir du concept d'« objet-frontière » (Star, 2010 ; Trompette & Vinck, 2009), comment ont été co-constitués trois objets d'évaluation singuliers et leurs référents d'évaluation. Notre hypothèse est que le concept d'objet-frontière d'évaluation peut servir à observer dans la « co-constitution référentielle dynamique » (Mottier Lopez, 2022 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) l'identification de l'objet d'évaluation commun en conservant les tensions et disparités de ses significations. Dans le cadre de cette recherche, trois objets-frontières d'évaluation ont été identifiés par les pilotes territoriaux d'une action publique éducative réformant la formation continue des professeur·es du premier degré : la réussite du dispositif de formation, la place du directeur d'école dans son pilotage et la professionnalité du formateur de ce dispositif. La conclusion présente les limites identifiées et les perspectives pour la deuxième année de recherche à venir.

Mots-clés : co-constitution référentielle dynamique, formation/constellations, pilotage, objet-frontière d'évaluation

Abstract

This article presents a research-intervention in a French academic context. Using the concept of the 'boundary object' (Star, 2010; Trompette & Vinck, 2009), the aim is to explain how three singular evaluation objects and their evaluation referents were co-constituted. Our hypothesis is that the concept of the boundary object of evaluation can be used to observe the identification of the common object of evaluation in the 'dynamic referential co-constitution'

(Mottier Lopez, 2022; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017), while preserving the tensions and disparities of its meanings. In the context of this research, three boundary objects of evaluation were identified by the local pilots of an educational public action reforming the in-service training of primary school teachers: the success of the training system, the role of the school headmaster in steering it and the professionalism of the trainer of this system. The conclusion sets out the limitations identified and the prospects for the second year of research to come.

Keywords: dynamic referential co-constitution, training/constellations, steering, boundary object of evaluation

1. Introduction

Cet article présente les résultats d'une recherche en cours de type « recherche-intervention » (Broussal & Marcel, 2020). Pour cet article, nous nous concentrerons sur la première année. Celle-ci s'est déroulée dans une académie française¹, sur l'année scolaire 2023-2024 à hauteur de quatre regroupements avec la participation de pilotes² académiques et territoriaux de l'action publique éducative intitulée les « Plans Mathématiques et Français » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2023 ; Villani & Torossian, 2018). Cette action publique éducative consiste, en substance, en une nouvelle forme de formation continue des professeur·es des écoles d'une part, sur la base d'une nouvelle professionnalité pour la personne formatrice d'autre part. Les pilotes, en académie, des Plans ont travaillé ensemble sur l'élaboration d'une démarche d'évaluation à conduire conjointement afin de renforcer leur pilotage respectif et une meilleure cohésion territoriale des évaluations déployées.

En tant que chercheur-intervenant dans cette démarche, j'ai utilisé le concept d'« objet-frontière » (Star, 2010 ; Trompette & Vinck, 2009) au départ pour faciliter l'identification de trois objets d'évaluation pouvant être investigués par l'ensemble des pilotes : la place du directeur ou de la directrice dans le pilotage des formations sur son école ; la professionnalité du formateur ou de la formatrice de constellation ; la réussite d'une constellation. Ces trois objets se sont matérialisés par des référents d'évaluation, présentés dans cet article.

Si l'objet-frontière d'évaluation est le concept central que je souhaite présenter ici, les processus de référentialisation (Figari et al., 2014) et de « co-constitution référentielle dynamique » (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) leur donnent son ancrage analytique pour proposer, en résultat de cet article, une contribution sur la référentialisation en acte en présentant la fonction heuristique du concept. En cela, il s'inscrit dans la continuité des recherches conduites à partir des travaux de Mottier Lopez et Dechamboux (2017) en s'attardant sur la « co-constitution » des objets d'évaluation, particulièrement, dans les processus de « médiation ».

¹ Une académie, en France, est un territoire administratif qui regroupe plusieurs circonscriptions où sont établis des établissements scolaires et universitaires. Ce territoire est constitué par les ministères de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et celui de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Une académie est dirigée par un recteur ou une rectrice.

² Le terme « pilote » désigne ici un acteur ou une actrice dans une organisation professionnelle (Bernoux, 2014) qui agit dans une sphère d'influence caractérisée par une « convention » (Boltanski & Thévenot, 2008) sociale (un contrat de travail, une place dans l'organigramme, une attribution votée en collectif, etc.) à des fins d'actions sur la réalité.



L'article est construit de la façon suivante : dans un premier temps, je présenterai le concept central de cet article - l'objet-frontière d'évaluation - en précisant son cadre épistémologique d'ancrage, suivi des approches de la référentialisation en évaluation. Dans un deuxième temps, je présenterai les contextes de la RI, en recontextualisant ses participant·es et les objectifs contractualisés entre le chercheur et les participant·es pilotes des Plans sur leur académie. Ceci permettra d'aboutir aux deux problématiques centrales de notre RI. La troisième partie présente le protocole de la RI : son cadrage opérationnel, la méthodologie de récolte, d'analyse et de production des données. Ceci permettra aussi d'aborder l'utilisation du concept de Star pour l'accompagnement à des référentialisations conduites par les pilotes, lors des temps forts de la RI. La dernière partie présente les résultats de cette première année de RI, en se terminant par les limites et les ouvertures identifiées.

2. Ancrage théorique : le concept d'objet-frontière mis en dialogue avec les processus de référentialisation en évaluation

Dans un premier temps, le concept d'objet-frontière sera présenté, suivi dans un deuxième temps des différentes approches de la référentialisation en évaluation. Dans un troisième et dernier temps, je proposerai un rapprochement conceptuel entre la co-constitution référentielle dynamique et le concept d'objet-frontière pour catégoriser celui d'objet-frontière d'évaluation.

2.1 Le concept d'objet-frontière

Le concept d'« objet-frontière » vient des travaux transdisciplinaires de la chercheuse Susan Leigh Star (Star, 2010 ; Star & Griesemer, 1989). Dans ses *Réflexions sur l'origine d'un concept* (Star, 2010), Star effectue une généalogie du concept en précisant ses propres ancrages. Les travaux de Star s'ancrent autant dans la théorie de l'enquête de Dewey (Thievenaz & Fabre, 2023) que dans la démarche ethnographique des anthropologues (Star, 2010, p. 15)³, ainsi que dans « la *'grounded theory'*, au sens où [la notion d'objet-frontière] émerge et se construit comme élément de théorisation pour les auteurs dans la confrontation à leurs matériaux de terrain » (Trompette & Vinck, 2009, p. 5). Sur la base de recherches empiriques dans les contextes médicaux et dans les archives universitaires, Star (2010) s'est d'abord intéressée à des « anomalies » (pp. 18-33) repérées dans le traitement de la recherche en elle-même par ses acteurs et actrices. À ce sujet, elle prend le cas du « travail invisible » (p. 20) en recherche médicale : ce dernier n'apparaissant pas dans le traité de Ferrier (p. 20), il fait contraste entre les effets physiques et salissants qu'engendrait la recherche médicale à cette époque et le traité lui-même qui ne mentionne jamais les « vicissitudes du contexte de l'expérience » (p. 20). Le concept d'objet-frontière s'est constitué sur la base de ces étonnements, dans le souci finalement de représenter ces états instables et pourtant socialement concertés d'objets perçus, discutés, énoncés, utilisés.

³ Dans les articles de Star (2010) et de Trompette et Vinck (2009), le « p. » correspond au numéro de paragraphe de la citation ou de la référence à l'auteur ou aux auteurs, du fait de l'absence de pagination pour ces références.



Concrètement, quelles sont les caractéristiques conceptuelles d'un objet-frontière ? Star (2010) elle-même a volontairement évité de définir le concept. Cependant, pour Trompette et Vinck (2009), puis Akkerman et Bakker (2011), l'article de Star et Griesemer (1989) fait figure de référence essentielle pour poser les premiers traits de l'objet-frontière. Ce terme nomme plusieurs dimensions réunies dans un objet accessible à une communauté dans des contextes conventionnés, normés (Trompette & Vinck, 2009) qui viennent lui attribuer une qualité propre.

Il s'agit d'objets, abstraits ou concrets, dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes. Ces objets-frontière sont supposés maximiser à la fois l'autonomie de ces mondes sociaux et la communication entre eux. La notion est donc étroitement liée aux questions de signification partagée et d'interprétation. (Trompette & Vinck, 2009, p. 8)

Tout en ne déterminant pas totalement l'objet-frontière, Star (2010) évoque tout de même une « architecture de l'objet-frontière » (p. 2) et quatre dimensions essentielles : 1) le fait qu'il y ait une « flexibilité interprétative » (p. 2), soit plusieurs signifiés pour un même signifiant ; 2) le fait que l'objet-frontière favorise un rapprochement entre différentes personnes ou différents groupes « sans consensus préalable » (p. 3), ce qui donne à tout objet-frontière une « structure matérielle/organisationnelle » (p. 3) particulière ; 3) un objet-frontière correspond à une intention qui vient saisir une particularité sur l'objet lui-même (p. 3) : il y a une relation propre entre l'objet et les personnes qui lui donne, pour ainsi dire, une valeur, mais sans concertation préalable (en vertu du fait que l'objet-frontière rapproche les personnes sans consensus préalable, comme vu juste avant) ni une seule façon de lui donner une signification (en vertu de sa flexibilité interprétative). Dans ce sens, le mot « frontière » vient identifier « un espace partagé, le lieu précis où le sens de l'ici et du là-bas se rejoignent » (Star, 2010, p. 4) et non une séparation. Enfin, le concept implique une théorie de l'action, puisque l'objet-frontière l'est du fait que des personnes vivantes l'atteignent, le ciblent, le considèrent pour et dans leur action.

Les derniers travaux de Star puis ceux initiés à sa suite (notamment chez Akkerman & Bakker, 2011, 2012 ; Bouw et al., 2019, 2021) viennent réfléchir le lien entre l'objet-frontière et la standardisation, génératrice de normes. À la fois sur un versant d'inter-production – comment les standards en place dans une organisation par exemple impliquent des sorties ou des usages différenciés générateurs d'objets-frontières ou comment l'usage répété et institutionnalisé d'objets-frontières génère des standards⁴ – comme sur celui de leur exclusion : tout ce qui échappe à la standardisation génère de l'altérité, notamment dans le cas de tout ce qui est « entre » : les catégories sociales ou professionnelles, entre les cases ou les standards ou les normes établies (ni conforme, ni inconforme) (Star, 2010, p. 28).

Ma proposition est de faire dialoguer cette conception de l'objet-frontière avec les théories de la référentialisation en évaluation, notamment telles que Gérard Figari puis Lucie Mottier Lopez et associée les ont constituées.

⁴ La notion d'« infrastructure » représente ce processus d'institutionnalisation d'objet-frontière dans une communauté professionnelle chez Star.



2.2 Les approches de la référentialisation en évaluation

La référentialisation fait l'objet de plusieurs travaux en évaluation en éducation et en formation. Je retiens les éléments suivants, en lien avec l'objet d'évaluation plus particulièrement :

- La référentialisation nomme le processus mi-mental mi-matériel d'identification de différents aspects quant à une situation ou un objet devant être évalué et de leur mise en lien. Ce processus, pouvant s'assimiler à une « enquête évaluative » (Figari et al., 2014), fait appel à des opérations cognitives de la part de la personne évaluatrice, réalisables en vertu du fait que cette même personne vit et évolue dans un monde fait de matière, de sensations, d'émotions. Dans ce processus, la dimension « matérielle » dialogue avec la dimension « mentale » par la matérialisation de la référentialisation sous la forme notamment d'actes à effectuer qui peuvent se traduire par une méthodologie propre ou non, se structurant chemin faisant : le référentiel se transforme « au fil de l'activité évaluative » (Mottier Lopez, 2022).
- Cette matérialisation, au sens d'une organisation de la référentialisation, s'observe sous la forme d'une mise en référents et de constitution de ses référés dans une démarche dynamique. Ainsi le « référent » d'évaluation peut nommer un « système d'attentes jugées légitimes, ou [un] ensemble de critères au nom desquels on va se prononcer » (Goasdoué & Vantourout, 2016, p. 145), ce que Barbier identifie comme appartenant « à l'ordre des représentations d'objectifs » (Barbier, 1994, p. 294) ; là où un « référé » consiste en un « 'modèle réduit' de l'objet évalué, c'est-à-dire ce à partir de quoi on pourra porter le jugement de valeur » (Goasdoué & Vantourout, 2016, p. 145), impliquant un « choix » de la part de la personne évaluatrice (Figari, 1994, p. 44). Un référé rappelle que toute évaluation porte sur une partie, réduite consciemment, de l'objet évalué à partir de la perception de la personne évaluatrice.
- L'objet évalué est central puisqu'il catalyse les attentes comme les critères de l'évaluation avant son déroulement ainsi que les focales empiriques sur lesquelles repose le fondement du jugement évaluatif. Il provient de la culture évaluative propre et, dès lors qu'un collectif y réfléchit, ses membres travaillent le potentiel d'une « culture évaluative commune » (Chauffriasse & Aussel, 2022, p. 6). Chauffriasse et Aussel (2022) posent ce travail comme la « première étape » dans la constitution d'une évaluation partagée (p. 6) : la recherche-intervention présentée dans cet article explore cette constitution.
- Dans les approches situées de l'évaluation (Mottier Lopez, 2017, 2019, 2021a, 2022) comme de la valuation d'inspiration deweyenne (Dechamboux, 2016, 2020 ; Figari et al., 2014 ; Nizet & Monod-Ansaldi, 2017), l'objet ou les objets d'évaluation se négocient et se structurent dans le cours de l'activité, impliquant la culture professionnelle en présence, les caractéristiques des environnements (non seulement physiques, mais aussi psycho-affectifs) ou des contextes et des perceptions des personnes concernées par l'évaluation. Ainsi l'objet se reconfigure tandis que se transforment dans ce processus de confrontation les référents et les référés, faisant que non seulement il y a des régulations, mais plus encore : l'objet d'évaluation est ce qui qualifie la référentialisation dans le cours d'action, ce que Mottier Lopez et Dechamboux (2017) nomment la « référentialisation en acte » et ce faisant *in itinere* de l'évaluation.



La « référentialisation en acte » est « non plus seulement une modification et mise à jour du référentiel pendant l'évaluation, mais [...] aussi un processus dynamique de co-constitution :

- entre référents et référés ;
- foncièrement située, c'est-à-dire par rapport, et avec, des contextes significatifs agissant » (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017, pp. 16-17).

Mottier Lopez (2022) clarifie les deux hypothèses structurantes de ce type de référentialisation. Ces deux hypothèses sont fondatrices de ma propre posture épistémologique pour faire se rencontrer le concept d'objet-frontière et la référentialisation en évaluation.

La première hypothèse explicite que ce type de référentialisation fonctionne sur « une relation dialectique entre référent(s) et référé(s) au cours du jugement évaluatif » (Mottier Lopez, 2022) impliquant que les deux dimensions s'inter-constituent, fidèle à la théorie de la référentialisation figarienne, d'une part. D'autre part, elle démontre toute la labilité des référents dans la situation d'évaluation : Mottier Lopez et Dechamboux (2017) identifient plusieurs exemples venant l'étayer. Dans ces exemples, retravaillés par Mottier Lopez (2022), se dégagent deux éléments qui ont retenu mon attention et que je formule comme suit : 1) la dynamique est tout autant mentale que pratique, dans la mesure où les éléments empiriques étudiés montrent que cela se passe chez l'enseignant-e, « en » elle ou lui (dimension mentale), impliquant des vécus d'expérience pouvant être déstabilisants mais montrant aussi le pouvoir d'agir de l'enseignant-e dans l'exercice de son jugement évaluatif comme dans sa relation à l'élève (dimension pratique). En ce sens, cette dynamique est reliée au dialogue que tisse l'enseignant-e avec les élèves, permettant de ne pas limiter l'approche de la référentialisation en acte à une mentalisation ou une activité solitaire détachée de liens sociaux, mais au contraire, justifiée, rendue légitime par le lien que nourrit l'enseignant-e avec chaque élève et dans sa classe. C'est dire que des valeurs participent à ce processus d'autorégulation, Mottier Lopez (2022) identifiant la visée d' « une évaluation 'juste' pour tout-es les élèves » (2022).

La seconde hypothèse expose que cette « co-constitution référentielle [est] incarnée et potentiellement liée à des contextes pluriels » (Mottier Lopez, 2022) Les « contextes de l'évaluation » sont diversifiés, les manières de faire l'évaluation aussi, générateurs de gestes, d'actions, de représentations et de perceptions toujours présents dans les situations. L'incarnation rappelle qu'il y a toujours des êtres humains dans la situation : c'est par cette anthropologisation de l'activité évaluative que l'évaluation s'identifie et peut être abordée, que ce soit directement sur place et dans le moment vif comme par évocation. Elle peut par conséquent être mise en récit, lui-même référé à d'autres contextes de vie pour les personnes parties-prenantes à l'évaluation. Cette incarnation rappelle aussi le jeu des positions de chaque individu dans une organisation, une institution : diverses cultures professionnelles et personnelles cohabitent et participent aux formes que prennent les évaluations, ces dernières participant réciproquement à la constitution de fonctionnements, de valeurs, de gestes, etc. (Lecoïnte, 1997 ; Mottier Lopez, 2022).



2.3 Mise en dialogue conceptuel : vers l'hypothèse de l'existence d'objets-frontières d'évaluation dans la référentialisation en acte

La proposition de ce texte est d'interroger le concept d'objet-frontière au regard de cet ancrage de la référentialisation en acte, permettant d'introduire la conception d'un objet-frontière plus spécifiquement dans une activité d'évaluation. Du fait de sa nature, il implique une participation de plusieurs personnes, elles-mêmes ancrées dans différents mondes sociaux. Partant de la seconde hypothèse, ces mondes sociaux s'interpénètrent et se configurent avec les situations d'évaluation ; tout comme, réciproquement, les évaluations constituées instituent (Lecointe, 1997, 2000) des valeurs, des normes, des actes, des pratiques dans l'organisation et chez les personnes professionnelles. Dans le même temps, partant de la première hypothèse, des valeurs directrices jouent sur les décisions des personnes professionnelles dans les actions elles-mêmes et la relation dialectique entre le(s) référent(s) et le(s) référé(s) de la situation. Un objet-frontière d'évaluation (désormais « OFE ») continuerait à jouer de cette dialectique, sous la forme potentielle de valeur(s) commune(s) et/ou en tension⁵ – pour les modifications ou transformations du référentiel en cours – comme de l'interpénétration des contextes en identifiant des pratiques et des lexiques inscrits dans plusieurs cultures professionnelles.

Enfin, l'OFE n'est pas uniformément stabilisé par les personnes : au contraire, il implique une diversité d'interprétations et d'utilisations, qui est préservée comme telle. L'OFE implique par conséquent une posture qui consiste à accepter cette diversité comme un principe pour l'action : personne ne peut arriver seul·e à catégoriser ou référer cet objet, car le manque de regards de l'autre annule pour ainsi dire sa qualité « frontalière ». L'OFE est un produit temporaire d'une co-référentialisation circonscrite ou « foncièrement située », pour reprendre Mottier Lopez et Dechamboux (2017, p. 17). Un OFE viendrait alors participer à la « médiation » du « référentiel effectif de l'évaluation » de la référentialisation en acte telle que conçue par Mottier Lopez et Dechamboux. Si tel est le cas, de quelle façon la dimension ou la qualité « frontalière » de l'objet d'évaluation jouerait sur la référentialisation en acte ? Telle est la question de recherche principale de cet article.

Maintenant que l'ancrage théorique est posé, avec la formulation du concept-clé d'objet-frontière d'évaluation, je vais présenter la première année de la RI, conduite durant l'année scolaire 2023-2024.

3. Une recherche-intervention dans un contexte d'action publique éducative : le pilotage des constellations Français et Mathématiques en académie

La RI a démarré en septembre 2023 : elle devrait se conclure d'ici l'été 2025 sous la forme d'un rendu qui reprend l'ensemble des productions et des questionnements soulevés

⁵ Merci à Lucie Mottier Lopez d'avoir souligné cette possibilité de valeurs en tension, et pas systématiquement communes.



durant sa conduite chez les participant·es. Elle fut rythmée jusqu'à présent quatre temps forts, c'est-à-dire que le chercheur et les pilotes se sont regroupé·es quatre fois une journée dans une même école (une fois) puis au rectorat (trois fois) pour échanger sur des productions, des observations et des réflexions élaborées entre deux temps forts. Ces derniers servaient donc non seulement de moments mobilisateurs pour maintenir l'engagement de chaque personne dans la RI, mais aussi de moments d'institutionnalisation par des prises de décision élaborées seulement sur place, dans le cours de la journée. Entre 19 et 29 personnes ont participé du premier temps fort (sept. 23) au dernier (avril 24). Chaque personne est un·e professionnel·le de l'Éducation Nationale positionné·e dans le pilotage d'une action publique éducative (désormais « APE ») démarrée en 2019 intitulée les « Plans mathématiques et français » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2023 ; Villani & Torossian, 2018).

3.1 Focus sur l'APE : contexte macrologique

Cette APE consiste à former les professeur·es des écoles (1^{er} degré en France) à des aspects didactiques, des gestes professionnels et une culture professionnelle collective. Le dispositif de formation, intitulé « les constellations », consiste à regrouper plusieurs professeur·es des écoles en un même lieu identifié durant un créneau de 2 à 3 heures répété sur plusieurs périodes variables sur une année scolaire à hauteur de 30 heures maximum. Plus précisément, ces 30 heures sont calculées de façon à effectuer 18 heures de formation de contenus disciplinaires et pédagogiques sans élèves, et 12 heures d'observations croisées entre professeur·es stagiaires en situation réelle de classe (Brière & Guille-Biel Winder, 2024 ; Caron et al., 2022 ; Savard, 2021). Cette formation engage un point de vue déficitaire des compétences professorales disciplinaires, appuyé par des résultats d'évaluations nationale et internationales et les discours politiques des ministres. En même temps, elle marque une originalité radicale en matière de formation, inspirée des *Lessons studies* (Ria, 2019 ; Roblez & Bailly, 2023) et des résultats de différents travaux de concertation nationale et internationale, conduits à l'Institut français de l'éducation ou au Centre national d'étude des systèmes scolaires (Genelot, 2019 ; Gordon Györi, 2020 ; Lelaure, 2017 ; Maulini, 2021 ; Piedfer-Quênay, 2021), mettant la personne professionnelle dans un système et une optique de progressivité continue, tout au long de la vie, ce que Ria (2019) considère comme le « développement professionnel » à proprement parler (p. 24).

Les gestes professionnels constituent pour ainsi dire le chaînon qui articule les aspects didactiques et la culture professionnelle collective. Ils servent de lexique pour entraîner une posture de développement professionnel souhaité, visant ainsi un apprentissage entre pairs et par les pairs éloigné des formats *top-down* culturellement habituels dans cet environnement. En ce sens, la personne formatrice incarne aussi une professionnalité différente : les composantes de cette professionnalité (Ria, 2019) reposent sur une approche *bottom-up a priori* bien qu'elle doive aussi concilier certaines prescriptions territoriales. Cette personne formatrice doit aussi maîtriser suffisamment les aspects didactiques de la discipline de façon à pouvoir répondre à la demande formulée, au(x) niveau(x) de classe(s) des professeur·es stagiaires et aux appropriations nécessaires à conduire pour qu'il y ait bien un effet dans la classe (Amathieu & Chaliès, 2022), et non une expérience intellectuelle qui ne soit pas reproductible dans son contexte d'activité. Par conséquent, la personne formatrice est aussi professeur·e, soit en même temps que sa fonction de formatrice (les profils à 50% du temps répartis), soit auparavant, dans sa vie antérieure à celle de formateur ou de formatrice de constellations.



Pour conclure ce volet macro de l'APE, trois types de pilotes participent à sa conduite à l'échelle de l'académie. Les Inspecteurs et Inspectrices Académiques – Inspecteurs et Inspectrices Pédagogiques Régionaux (désormais « IA-IPR ») sont les personnes référentes de la discipline. Elles coordonnent l'application des constellations de leur discipline respective, en lien avec le rectorat et le national via le corps des IA-IPR et les réunions nationales. Les Inspecteurs et Inspectrices de l'Education Nationale (désormais « IEN ») du premier degré sont les pilotes des constellations dans leur territoire. En lien avec l'IA-IPR disciplinaire, l'IEN réunit et donne ou (co-)élabore les feuilles de route des constellations de l'année, en veillant à assurer la jonction entre l'orientation des aspects didactiques, les résultats des évaluations et les prescriptions territoriales émanant de l'IA-IPR et du rectorat. Ses visites d'écoles, ainsi que les entretiens d'évaluation avec les professeur·es des écoles suivi·es, peuvent aussi jouer dans le cadrage de son pilotage. Enfin, les personnes formatrices des constellations, contrairement aux deux types de pilotes précédents, n'ont pas de corps professionnel établi. Un dernier élément caractérise ces trois types de pilotes : tou·tes sont doté·es de motivations et d'« enjeux » (Bernoux, 2014) propres et singuliers. C'est dans leur entièreté qu'elles et ils sont considéré·es, et non seulement dans une position dans l'organisation édictant des intérêts de principe (Rémy, 1997) a-subjectifs.

3.2 Contractualisation de la RI : présentation des participant·es et contexte de l'action

Le contexte de la RI est d'abord celui des constellations et de ses pilotes en académie. Ce faisant, les constellations concernent les trois types de pilotes présentés plus avant, ainsi que les professeur·es des écoles du premier degré et les directeurs ou directrices des écoles.

3.2.1 Les participant·es à la RI

Les participant·es à la RI sont tou·tes des pilotes des constellations, hormis la conseillère technique du 1^{er} degré (CT 1D)⁶. D'autres personnes professionnelles ont participé aux temps forts : la directrice de l'École académique de la formation continue (EAFC) – une fois – qui a une fonction de pilotage des formations adressées aux professionnel·les de l'académie, et une ancienne IEN de circonscription désormais faisant fonction d'IA-IPR.

Le noyau dur est composé des deux IA-IPR respectivement des disciplines français et mathématiques, de huit IEN chargé·es de la coordination des formateurs et des formatrices de constellations en français, maternelle et mathématiques et de huit formateurs et formatrices des constellations en français et mathématiques. L'[Annexe A](#) récapitule les présences des participant·es à la RI.

3.2.2 Contexte de la RI

À l'issue de ma première année de postdoctorat, le président du Comité Technique d'Évaluation du Conseil d'évaluation de l'École (désormais « CEE ») et moi-même avons présenté en septembre 2023 lors d'un regroupement national des pilotes des constellations, les résultats d'une enquête préliminaire conduite sur des académies volontaires, afin de rendre compte de questions évaluatives vives. Ce jour-là, les deux IA-

⁶ La conseillère technique du 1^{er} degré (CT 1D) a la fonction d'assurer le pilotage des différentes APE qui touchent le premier degré dans l'académie. Elle travaille auprès du recteur académique.



IPR disciplinaires français et mathématiques nous ont sollicités pour répéter cette présentation auprès des pilotes territoriaux des constellations de leur académie. La commande était de présenter les mêmes éléments en les détaillant plus, notamment sur les aspects méthodologiques de l'enquête de l'année passée, en matinée afin de favoriser des échanges sur place avec les pilotes sur les questions d'évaluation des constellations durant l'après-midi.

Les propositions et les réflexions partagées dans l'après-midi ont permis d'aborder en collectif des enjeux propres à une théorie de l'évaluation vis-à-vis d'enjeux plus stratégiques de conduite d'une démarche générale ou globale d'évaluation. Cette dernière pourrait articuler plusieurs pratiques évaluatives déjà conduites, à des fins d'optimisation et de gain en cohésion, au-delà des types de pilotages ou de la place des pilotes. Au cours des échanges de l'après-midi, les pilotes se sont rendu compte de l'utilisation d'un vocabulaire identique – les termes notamment de critère, indicateur, bilan, visite d'enseignant·e – mais de signifiés différents. Une anecdote sur le critère et l'indicateur met une inspectrice et une formatrice en vis-à-vis, utilisant une description pour définir le critère chez l'une tandis que pour l'autre il s'agissait d'un indicateur. En apportant la définition de Maccario (1989) de l'un et de l'autre concept⁷, les deux interlocutrices ont conclu que leurs deux acceptions pouvaient finalement se correspondre autour d'un même critère, chacune des deux positions exprimant un indice de ce critère commun. En cela, les objets d'évaluation sont apparus rapidement dans les échanges, que ce soit en étant présentés comme constitués de plusieurs critères, illustrant la complexité des objets, c'est-à-dire liés à plusieurs aspects, dimensions et indices de différentes natures. De plus, cette complexité s'exprime aussi du fait de la diversité des façons de l'aborder – le questionnaire de satisfaction comme le bilan de fin de formation ne se suffisant pas pour l'aborder entièrement – et d'en interpréter la qualité d'usage. Cette situation est posée comme difficile et l'hypothèse explicative formulée sur place met en avant la spécialisation de chaque pratique évaluative, répétant parfois, pour un même objet, de mêmes démarches mais à différents interlocuteurs, favorisant le troncage d'informations d'un côté (chaque démarche récupère un type d'information sans prendre les autres) et la pauvreté du sens des informations d'un autre (une information factuelle ou statistique n'est pas accompagnée d'un témoignage ou d'exemple, donnant un sentiment de discours creux), les deux étant liés.

Après la conduite de cette journée – le premier temps fort – les IA-IPR ont positionné trois « objectifs »⁸ qui pourraient constituer un accompagnement de la part du chercheur, sous la forme d'une RI au sein de leur académie :

- « S'emparer de la réflexion institutionnelle sur l'évaluation du dispositif de formation en constellations, pour cibler des objets de travail communs aux référents départementaux et académiques.

⁷ « Autrement dit, la présence de critère permet de *référer* quelque chose [...] à autre chose qui en énonce les règles et en autorise l'évaluation. [...] Les *indices* apparaissent donc comme la matérialisation des critères explicites et constituent en fait le support concret des différentes phases de l'évaluation » (Maccario, 1989, p. 41).

⁸ Dans cette section et les suivantes, dès lors que les termes entre guillemets ne sont pas accompagnés d'une référence scientifique ou d'une personne autrice, les guillemets signifient qu'il s'agit de mots d'acteurs et d'actrices. Ces termes sont identifiés : dans les documents et les traces professionnels (compte-rendu, documents utilisés et transmis, courriels), dans les verbatims des personnes (enregistrés et retranscrits).



- Contribuer à la *formation* des cadres et pilotes *via* la démarche collaborative et l'accompagnement par la recherche (apports scientifiques, guides pour la réflexion, modèles d'opérationnalisation).
- Construire un *outil d'évaluation* favorisant le pilotage des plans de formation » (italique des pilotes).

C'est sur la base des « objectifs » affichés et des points de consensus comme de débat que j'ai proposé une contractualisation de recherche. Inspirée des « recherches-interventions » (Broussal & Marcel, 2020) et des recherches collaboratives et/ou participatives en éducation sur l'évaluation (Allal & Mottier Lopez, 2009 ; Chauffrassie & Aussel, 2022 ; Mertens, 2020 ; Mottier Lopez, 2021b ; Nizet et al., 2020 ; Nizet & Monod-Ansaldi, 2017), j'ai formulé le contrat de recherche comme devant favoriser les échanges et les controverses en matière d'évaluation : dans ses conceptions et représentations propres, dans les « usages » (Hadj, 2012) de ses techniques comme de ses résultats, sur la base d'un petit ensemble théorique, dans le but de co-construire d'ici la fin d'année scolaire 2023-2024 un dispositif d'évaluation global, participatif et inter-catégoriel à expérimenter.

3.3 Émergence de deux problématiques pour justifier l'usage du concept d'objet-frontière d'évaluation dans la conduite d'une référentialisation en acte

Sur la base de ce contrat, deux problématiques de recherche se sont constituées. La première s'inscrit directement dans le cadre du contrat, elle est de l'ordre de l'ingénierie et de la conduite de l'intervention : Comment concevoir et coconcevoir une évaluation qui intégrerait les pratiques évaluatives existantes et qui serait conduite par plusieurs personnes de différents statuts dans l'organisation des constellations ? Le protocole de recherche présenté dans la section suivante développe sur cette problématique praxéologique.

La seconde problématique relève plus de l'épistémologie et de l'éthique et se posait pour moi comme centrale : Comment conceptualiser et choisir un à plusieurs objets d'évaluation qui impliqueraient plusieurs cultures et pratiques professionnelles dans un contexte de tensions politique (la pression des résultats) et structurelle (les manques divers reportés dans l'Education Nationale dans un climat de souffrances et de difficultés) ?

En définitive, j'entendais dans les « objectifs » et les échanges une demande d'économie des pratiques. Cette économie ferait système et serait aussi une manière de valoriser les pratiques existantes, tout en ralentissant le rythme parfois effréné de conception et de concertation que conduisent et vivent les pilotes. Cette recherche se pose aussi comme un espace-temps de discussions et de feedbacks entre pairs sur les pratiques ordinaires d'évaluation dans le but de prendre le temps d'identifier et de constituer les objets d'évaluation communs de la démarche. Le ton du premier temps fort, surtout l'après-midi, m'a marqué. À l'instar des constellations, un climat de confiance réciproque est nécessaire pour aborder les pratiques évaluatives ordinaires : sinon, comment partir de l'existant ?

C'est ici où entrer par le concept d'objet-frontière s'est avéré opportun, en orientant une référentialisation en acte des pilotes de constellations vers trois objets d'évaluation communs : la réussite de la constellation, la place du directeur d'école dans son pilotage et la professionnalité du formateur de ce dispositif. En définitive, l'intention du chercheur



était de favoriser l'identification d'objets d'évaluation pouvant être investigués par l'ensemble des pilotes participants à la RI, et non limité par exemple à un corps professionnel, ou déterminé par une commande (exemple : les évaluations nationales) ou un protocole propre à soi (exemple : les entretiens annuels d'évaluation). Et pour ce faire, l'objet devait être suffisamment parlant pour chacun·e d'une part, et générateur de motivation à être évalué d'autre part.

Je présente à la suite le protocole de la RI conduite pour exposer ma méthodologie de recherche, avant de présenter les principaux résultats : la formalisation des intentions d'évaluation prenant la forme de référents d'OFE ; l'usage du concept d'objet-frontière dans les démarches de référentialisations en acte, opérées lors du troisième temps fort.

4. Protocole de la RI

4.1 Cadrage de la RI

La RI poursuit le même but que celui exposé par Chauffriasse et Aussel (2022) en début de leur article : « Cette [recherche-intervention évaluative] vise donc à accompagner l'évaluation collaborative du système de formation, la perspective est alors praxéologique et soutient la transformation des pratiques en cours » (p. 2). Le « système de formation », ici, est constitué des constellations localement et académiquement pilotées, en rajoutant dans ce système les expressions nationales, qu'elles soient prescriptrices ou rétroactives. Dès lors, rejoignant les autrices sur les étapes d'une recherche collaborative en évaluation, l'identification et le choix des objets d'évaluation sont centraux : avant toute situation d'évaluation ou toute conduite d'un dispositif, qu'est-ce que le groupe de pilotes évaluateurs et évaluatrices veut évaluer sur les constellations pilotées dans leur académie ? Après quoi, une fois ces volontés structurées en un choix et organisées en un référentiel : le groupe et le chercheur passeront à l'expérimentation de la démarche conçue. Toute la première année de cette RI a consisté à préparer une démarche d'évaluation des constellations pouvant être réalisée conjointement, par différent·es pilotes, dans un double souci : d'économie des forces et des actions conduites ; de dialogue des intentions et des cultures évaluatives. Pour ce faire, la RI s'est constituée sur un « groupe de travail académique » autour de quatre regroupements dans l'année⁹. Ces regroupements marquaient des temps forts dans l'avancée de la RI : sur la base des productions et des échanges d'un regroupement, le chercheur proposait une synthèse, concertée avec les IA-IPR référent·es, afin de démarrer le prochain regroupement par un point d'étape de la situation.

4.2 Recueillir les informations, les analyser et produire des données de recherche

Chaque regroupement a été enregistré via un enregistreur vocal. Pour ce faire, j'en demandais systématiquement en début de journée l'autorisation aux personnes présentes

⁹ L'[Annexe B](#) présente les contenus des regroupements, les ressources scientifiques utilisées par le chercheur et les liens entre chaque regroupement.



en exposant l'usage et la finalité de ces enregistrements à des fins de recherche, pour conserver notamment les échanges et les réflexions soutenues lors de chaque temps fort. Les enregistrements s'effectuent seulement lorsque l'ensemble des membres sont réunis : les échanges en petit groupe ne le sont pas. Je justifie ce choix par la volonté de limiter mon propre champ de perception à celui du grand groupe, de façon à ne pas véhiculer de sensation de jugement ou de biais lors des échanges en petit groupe. Ces derniers constituent les instances de dialogues, de co-constructions et de controverses affichées entre les membres : ils constituent les moments d'élaboration qui permettent, après coup, de mettre en commun les éléments retenus et mis en forme. Chaque enregistrement a été retranscrit intégralement, me permettant d'avoir des verbatims complets des temps en grand groupe. En plus des enregistrements, des documents professionnels utilisés dans le cadre d'évaluations conduites par les pilotes ont été transmis au chercheur et échangés en grand groupe. Ces documents comprenaient des outils, des protocoles ou des résultats d'évaluation.

Les analyses du chercheur consistaient principalement à approcher les verbatims retranscrits, les termes utilisés dans les documents et les modélisations des outils avec des résultats de recherches sélectionnées, pour apporter un regard distancié sur les pratiques et les discours de pratiques. En d'autres termes, contribuer par une autre « sémantique de l'intelligibilité de l'action » (Saussez et al., 2020) ici par les concepts scientifiques, sous la forme d'hypothèses compréhensives et interprétatives : « de ce que j'ai compris, les échanges portent sur ce phénomène » en argumentant les interprétations opérées. Ces hypothèses étaient présentées lors du regroupement suivant, après avoir recontextualisé le(s) regroupement(s) précédent(s).

Les données étaient produites chemin faisant de la RI : à partir des échanges comme des résultats des réflexions engagées par le grand groupe à la suite de présentation en petit groupe, le chercheur préparait son intervention sur cette base dans le but de nourrir la réflexion commune. Les analyses opérées par le chercheur ont consisté d'abord à constituer une base à la référentialisation commune effectuée par les pilotes, lors d'un regroupement. C'est ici notamment que le concept d'objet frontière a été utilisé. Après quoi, sur le choix des trois objets frontières d'évaluation visés (qui sont pour rappel la réussite de la constellation, la place du directeur d'école dans son pilotage et la professionnalité du formateur de ce dispositif), le chercheur a accompagné les participant·es sur un processus de référentialisation en acte, aboutissant sur la constitution d'un référent d'évaluation de l'OFE ciblé.

4.3 Constituer une base à la référentialisation

Après l'accord des objectifs de la RI, les participant·es et le chercheur ont établi un cadre commun sur le vocabulaire en évaluation (deuxième regroupement), en identifiant pour chaque terme des exemples et des expériences vécues de la place de chaque professionnel·les. Partant, les participant·es ont transmis au chercheur trente-six documents de différentes natures (compte-rendu de visite d'évaluation d'école, bilan de fin de constellations, compte-rendu d'une réunion de formateurs et formatrices conduite par l'IEN, questionnaires de satisfaction adressés à des professeurs stagiaires) sur laquelle le chercheur a répertorié six objets d'évaluation communs dans ces différents documents (par la mention ou par la caractérisation de celui-ci) ayant le potentiel d'être des OFE. Ils consistaient en des OFE documentaires et servaient à fournir une base commune à la référentialisation sur les constellations (liste complète en [Annexe C](#)).



J'ai utilisé les caractéristiques de l'objet-frontière selon Star (Star, 2010 ; Star & Griesemer, 1989) et Trompette et Vinck (2009) pour les traduire en catégories d'analyse. Ces dernières, au nombre de cinq, consistaient à servir de guide de lecture pour identifier, dans ces documents professionnels joints par les participant·es puis dans les échanges, de potentiels OFE. Les cinq critères sont les suivants :

- Le fait que plusieurs référents (explicites ou implicites) puissent être employés pour évaluer l'objet, qu'ils soient plausibles, affirmés ou cités.
- Le fait que l'objet puisse être accessible par plusieurs catégories d'acteurs et d'actrices, et non une seule, que ce soit plausible ou effectif.
- Le fait que l'objet se situe sur une « frontière », telle que définie plus haut, que ce soit le cas, que ce soit plausible ou potentiel.
- Le fait que l'objet se situe dans un système complexe, donc relié à plusieurs autres objets d'une part et mettant en relation plusieurs personnes professionnelles d'autre part.
- Le fait que l'objet ne soit pas stabilisé, ou clairement réifié à une définition ou un texte normatif (un décret, un *vademecum*, un accord entre l'IEN et les formateurs et formatrices référent·es).

4.4 Accompagner des référentialisations en acte

Une fois les objets-frontières d'évaluation documentaires présentés, les participant·es ont constitué deux petits groupes pour présenter ce qui leur paraissait être les objets d'évaluation prioritaires. Ces petits groupes étaient composés des trois types de pilotes présentés plus haut, et représentant·es des quatre départements académiques, en plus d'un·e des deux IA-IPR. Chaque groupe composait ainsi une liste présentant un à trois maximum objets d'évaluation à cibler en priorité pour évaluer les constellations, en devant respecter les cinq catégories d'analyse d'un objet-frontière d'évaluation présentées. Les membres devaient aussi préparer et présenter en grand groupe leur argumentaire, en expliquant les raisons de leur choix puis de leur hiérarchisation. C'est dans ce premier moment de concertation qu'ont été identifiés les trois OFE de la RI : la place du directeur d'école dans le pilotage de la constellation, la réussite de celle-ci et la professionnalité du formateur de ce dispositif. Il est à noter deux choses : 1) la place du directeur a été identifié par les deux groupes, sans concertation préalable, il a donc été commun d'office au grand groupe ; 2) les trois OFE présentés et retenus en grand groupe proviennent de la liste des OFE documentaires (les numéros deux, quatre et six, en [Annexe C](#)).

La concertation et le choix d'un à plusieurs OFE consistaient à situer les intentions et à s'accorder sur un cap commun, à partir des catégories d'analyse d'un objet-frontière. La matérialisation des intentions à consister à élaborer, en trois petits groupes, ce qui a été nommé un « référent » de l'OFE. Ce référent venait ainsi nommer une structure des intentions évaluatives en indiquant leurs réalisations matérielles, concrètes et donc situées. Ce travail de critérisation de l'OFE a nécessité de discuter sur les attentes comme sur les repères sur lesquels se constituent les référents « propres » à chaque professionnel·le, dans son activité. En définitive, il est apparu que la labilité structurelle d'un objet-frontière s'est retrouvée dans ces « référents », tant sur leur format que sur l'usage expliqué par leurs concepteurs et conceptrices. Ces référents vont être présentés à la suite, de façon à pouvoir revenir après sur les processus de référentialisation en acte et interroger la fonction d'un OFE dans ce processus.



5. Résultats de la première année de la RI et discussion

Cet article consiste à interroger la potentielle fonction heuristique du concept d'objet-frontière dans l'approche de la « co-constitution référentielle dynamique », particulièrement dans les moments « en acte » de cette référentialisation (Mottier Lopez, 2022 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). Plus avant je faisais l'hypothèse que cette fonction s'observerait durant notamment les processus de médiation. Il reste à démontrer cette hypothèse à partir des référents émergents des groupes des participant·es, jusqu'à reconstituer les moments d'usage des OFE dans l'argumentation des intentions ou des repères structurels des référents en question. C'est dans cet ordre que les résultats seront présentés, avant d'ouvrir la discussion finale de cet article.

5.1 Les référents des OFE : passer des intentions à leurs matérialisations

Les OFE ont d'abord été identifiés sur la base des échanges en deux petits groupes de pilotes à partir des OFE documentaires. Restait alors à passer à la mise en action pour évaluer chacun des objets visés. Ces deux étapes se sont déroulées lors du dernier regroupement.

Le concept de référent a été utilisé pour nommer cette action de co-constitution à proprement parler. Ici, référent et critère se mélangent pour venir identifier la matérialisation d'un OFE, lui donner ses traits saillants et observables d'une part, dans une à plusieurs situations plausibles donc soit réelles (vécues et déjà observées) soit crédibles (en se projetant sur la base de ses propres repères et des contextes de ses activités professionnelles). En reprenant ainsi l'approche de Mottier Lopez et Dechamboux (2017), il s'est agi d'accompagner une référentialisation en acte dans un contexte de conception de ce qui a été identifié comme des référents d'évaluation pour chaque OFE sélectionné lors de la précédente étape : la place du directeur d'école dans le pilotage de la constellation, la réussite de celle-ci et la professionnalité du formateur de ce dispositif. En définitive, la co-constitution des référents s'élaborerait dans une double médiatisation : une médiatisation entre des systèmes d'attentes et des repères propres, pouvant s'ancrer dans des prescrits de la profession d'où parlait la ou le pilote, et pouvant s'ancrer aussi dans ses expériences personnelles (située donc dans le plan du « référentiel formel prescrit » dans la modélisation de Mottier Lopez et Dechamboux [2017] allant vers un « référentiel effectif de l'évaluation ») ; une médiatisation par la matérialisation de l'OFE analysé par les membres du petit groupe, lui donnant ainsi une caractérisation concrète, nécessitant d'articuler ses propres contextes et repères avec ceux des autres par le biais de cet objet à flexibilité interprétative (située dans la « co-constitution avec le contexte / des contextes multiples » dans la même référence [Mottier Lopez et Dechamboux, 2017]). Je présente à la suite le(s) référent(s) émergent(s) de ce dernier regroupement accompagné d'un extrait de verbatims illustrant ce processus de médiatisation, rétrospectivement étudié par la personne pilote expliquant le raisonnement conduit¹⁰.

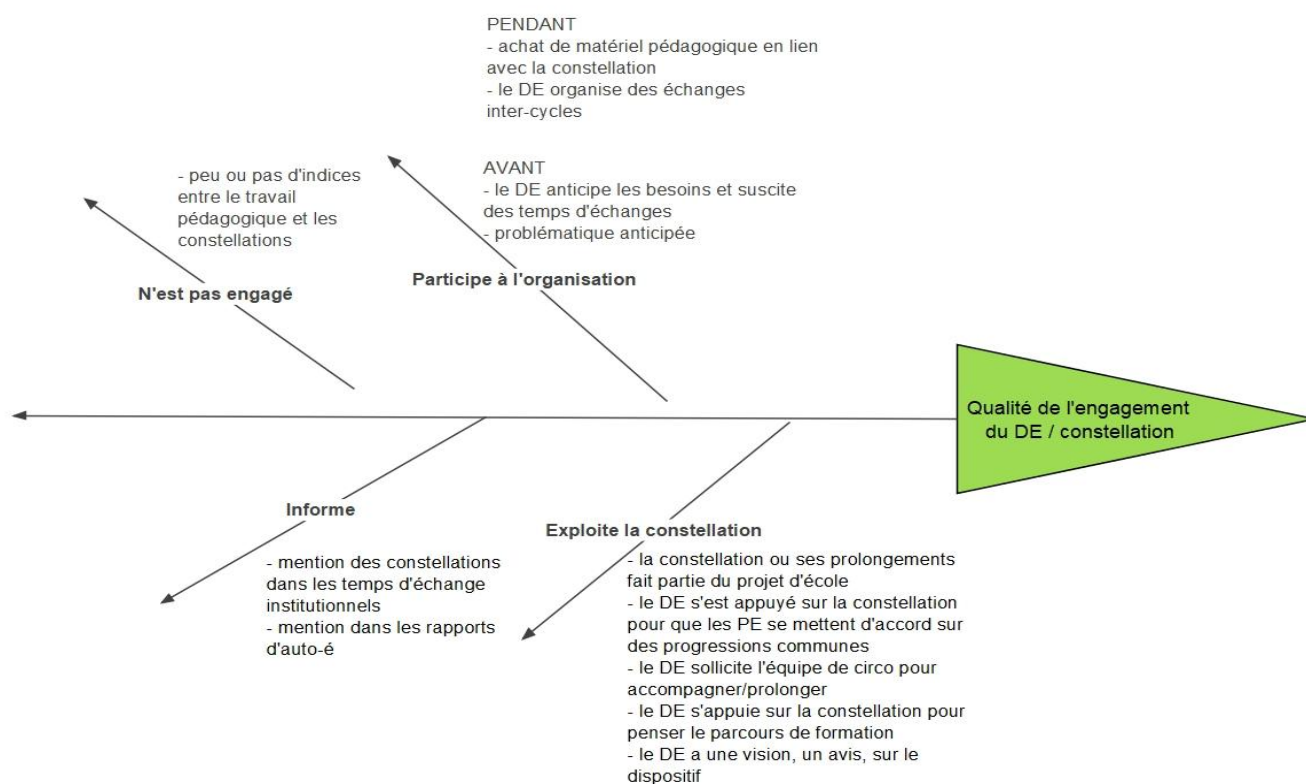
¹⁰ Hormis pour le référent du premier OFE, du fait de l'absence d'enregistrement à cause d'un dysfonctionnement matériel.



5.1.1 OFE1 : La place du directeur dans le pilotage de la constellation

Figure 1

« Le baromètre de l'engagement » - Référent de l'OFE1



Les pilotes ont constitué un outil de mesure de ce qu'ils ont nommé « l'engagement » de l'enseignant-e directeur ou directrice de l'école. L'OFE se formule par « la place du directeur dans le pilotage des constellations » : sa sémantique porte sur une position dans le pilotage général de l'action publique, justifiée par un décret¹¹ d'une part et sur la volonté d'observer dans les écoles des actions conduites par la personne directrice en lien avec les constellations vécues par les enseignant-es de la même école. Cet OFE s'est donc traduit par des actions catégorisées comme participant à la « qualité de l'engagement du directeur d'école (DE) dans la constellation », comme l'indique la flèche verte : il s'agit d'une dynamique, pouvant être observée à tout moment, pour identifier la « qualité » de l'engagement observé. Les traits d'union viennent positionner des repères communs aux trois types de pilote : ils peuvent être observés/manifestés dans une constellation en soi (donc repérés par la personne formatrice), lors d'une visite d'inspection ou d'un entretien individuel ou collectif ou d'un bilan de l'école (donc repérés par les personnes inspectrices).

5.1.2 OFE2 : La réussite de la constellation

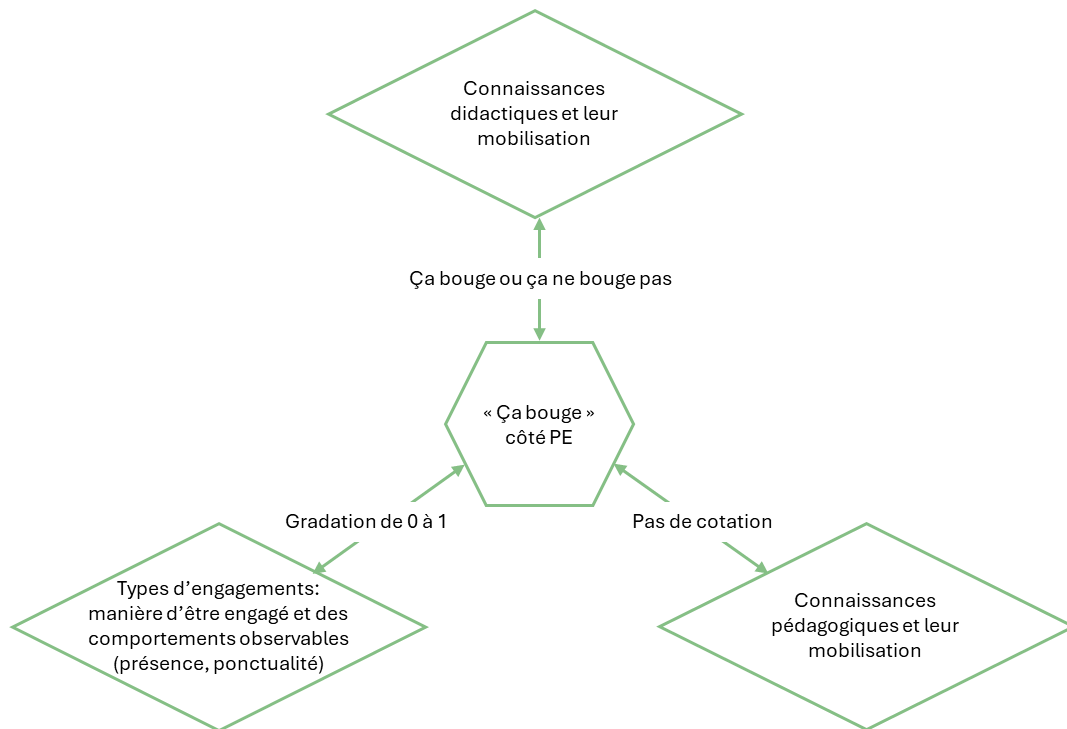
Cet OFE a fait l'objet de deux « référents », positionnant la personne concernée par l'évaluation : l'enseignant-e en formation et la personne formatrice de la constellation.

¹¹ En l'occurrence la loi Rilhac du 14 août 2023 mettant les directeurs et directrices d'école en « pilotage pédagogique » de l'école.

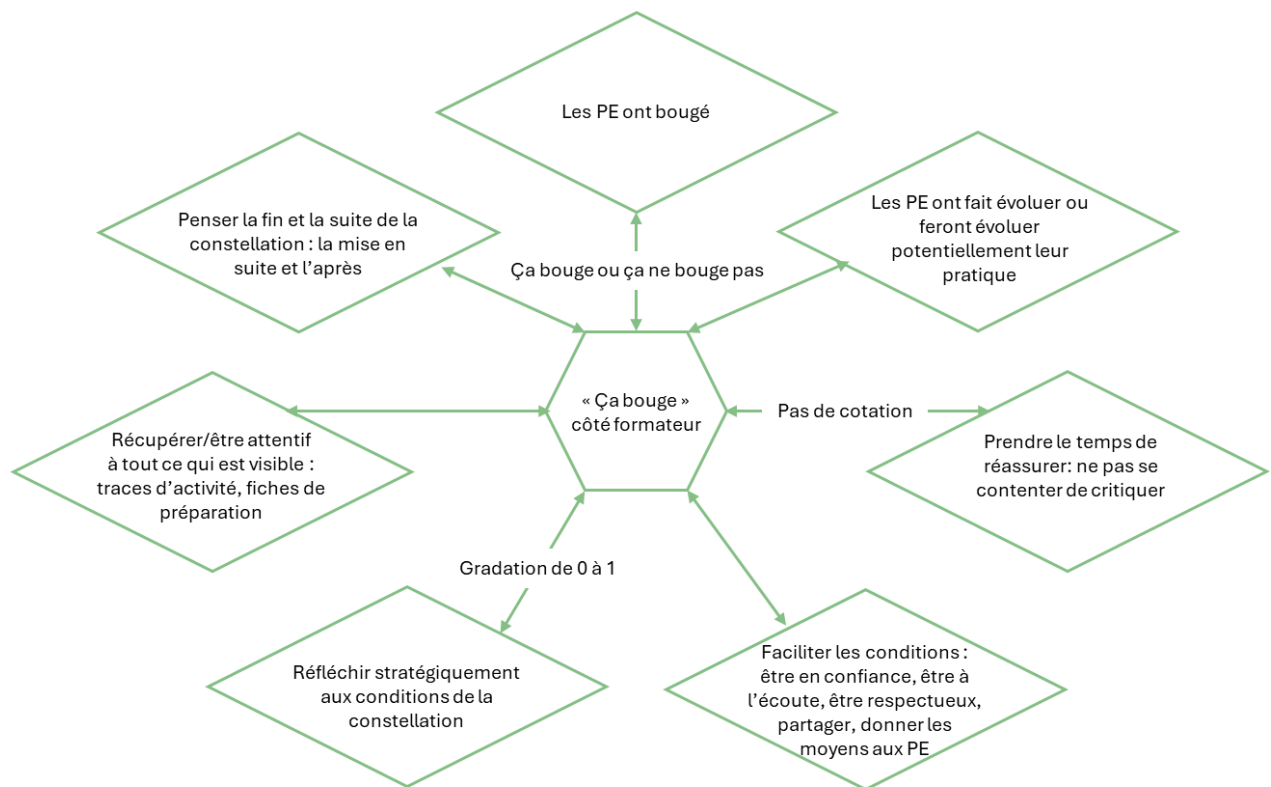


Figure 2

« Toile d'araignée de ce qui bouge chez l'enseignant-e » - Référent 1 de l'OFE2


Figure 3

« Toile d'araignée de ce qui bouge chez la personne formatrice » - Référent 2 de l'OFE2



Les pilotes ont positionné le mouvement observable chez les deux acteurs principaux ou actrices principales comme repère commun pour évaluer la réussite de la constellation : la ou le professeur·e des écoles (« PE » dans la Figure 2) et la personne formatrice de la constellation. La « toile d'araignée » a été utilisée comme symbolique et figure métonymique pour concevoir les mouvements de ce qui « bouge » : aussi, chaque flèche représente un va-et-vient, et non un crantage d'amélioration.

Donc nous on s'est dit que *ça réussit quand ça bouge*. Je pense qu'il faut se dire essentiellement *ça bouge du côté de l'enseignant* en fait, parce que nous *on a on a eu une difficulté c'est ce qu'on observe chez les enseignants et puis les conditions* qui permettent d'observer.

Donc on voit bien que *les conditions, c'étaient plutôt du côté du formateur*.

D'abord l'attention s'est portée sur le public, les personnes formées. Puis, se confrontant à une « difficulté », la personne formatrice est rentrée en jeu du fait qu'elle organise les « conditions » de la réussite, par ce qui est observable d'elle. La toile d'araignée a été présentée comme une « symbolisation qui [...] permet de voir là où ça a bougé ». De cette façon, les choses « bougent » du fait qu'elles sont reliées à un être vivant, qui bouge : l'état des mouvements ou des fixations de chaque axe représente une « énergie » qui aide à visualiser là où ça a bougé. Les pilotes ont alors proposé une série de repères de mouvements chez les enseignant·es et d'autres chez la personne formatrice. L'évaluation est *in vivo* : « ça bouge ou ça ne bouge pas » : l'OFE vient interpellé les trois pilotes dans ce qui a de commun sur la réussite de la formation. Non pas des indicateurs quantitatifs (taux de personnes formées par constellation et par année) ou prescriptifs (thème de la constellation en lien avec la discipline et son orientation didactique), mais avec ce qui se voit. Des mouvements dans des connaissances et dans l'engagement, de nouveau, pour l'enseignant·e en constellation : l'OFE se matérialiserait ainsi *in itinere* de la constellation, pour chaque personne enseignante, ou dans d'autres espaces-temps, observables par exemple lors d'une visite de classe par l'IEN, rapportant ainsi à son tour à l'IA-IPR les déplacements observés. Des mouvements plus nombreux, voire attendus, chez la personne formatrice : à noter que les mouvements observés chez l'enseignant·e sont posés comme l'un des repères de la réussite du « côté formateur ». Les gestes attendus de sa part sont orientés vers l'enseignant·e, vers l'organisation de la constellation ou vers sa propre posture. Ici, les mouvements donnent l'impression d'être présentés comme des caps à viser : l'OFE se matérialiserait dans le déplacement effectivement opéré par la personne formatrice ou observé chez l'enseignant·e. Cet OFE a fait cristalliser la matérialisation chez les deux parties-prenantes opérationnelles de la constellation. Il est possible d'y voir la reconnaissance des pilotes que la réussite de ce dispositif spécifique dépend des enseignant·es et de la personne formatrice : la « condition » que présente la pilote dans l'extrait ci-dessus. Il serait cependant opportun d'approfondir l'implication des personnes inspectrices dans cet OFE : sont-elles des consultantes, au sens qu'elles consultent les deux parties-prenantes sur les déplacements opérés, ou observés lors de situations particulières ? Cela demanderait d'avoir la connaissance de ce qui s'est déplacé d'une part, et de la relation de ce déplacement avec la constellation d'autre part. À moins qu'un pari soit fait : celui de considérer que dès lors qu'une constellation se vit ou a été vécue au moment de l'inspection ou de l'entretien, et qu'un déplacement s'observe en vis-à-vis d'une précédente évaluation analogue, alors « ça bouge » et cela suffit.



5.1.3 OFE3 : La professionnalité du formateur de constellation »

Tableau 1

« Approche compréhensive de la professionnalité du formateur de constellation » - Référent de l'OFE3

Indicateurs	Critère 1 évolution didactique	Critère 2 évolution andragogique	Critère 3 posture
Indicateur 1 du critère	Adaptation aux besoins identifiés de chaque PE	Prise en compte de l'hétérogénéité (postures / compétences / absentéisme / temps partiel ...) : perception, expression, mesure, action	Flexibilité des postures : ami-critique / pair / expert
Indicateur 2 du critère	Flexibilité des moments pour des apports didactiques	Veille pédagogique / andragogique	Capacité à mobiliser les ressources humaines : co-animation et/ou demande vers d'autres formateur·rice(s)
Indicateur 3 du critère	Le réinvestissement (et la traduction) des formations institutionnelles, personnelles + des recherches	Être expert·e dans les modalités spécifiques dans/des constellations Transfert des modalités spécifiques de constellations à d'autres types de formation	Prise en compte des digressions / capacité d'écoute

Les pilotes ont conçu ce référent dans une approche critériée en faisant apparaître trois « critères » dans un usage pouvant illustrer le sens qu'en donnent Ardoïno et Berger (1989) : un « étalon [...], une interface entre, d'une part, les visions du monde et les paradigmes, qui en sont les traductions scientifiquement acceptables, et, d'autres part, les indices et les indicateurs plus opératoires » (p. 215).

On s'est dit que ce qui pourrait être intéressant c'est d'identifier peut-être dans cette professionnalisation une évolution didactique et une évolution andragogique. Donc là sur ce qu'on mettait derrière, il y a eu un peu de controverse : on était pas forcément tous au clair sur ce qu'on mettait derrière ça. Est-ce que c'était la posture du formateur ? Est-ce que c'était les outils qu'il était amené à utiliser en formation ? On a eu pas mal de discussions sur ce deuxième critère. Et donc le troisième critère qui nous intéressait, parce que c'était un des éléments au cœur des constellations, c'est la professionnalisation sur la posture en fait du formateur.

Neuf « interfaces » sont ainsi présentées : l'OFE se traduit par des comportements et des assises (adaptatives par la « flexibilité » et heuristiques par les connaissances et des capacités décrites) qui, comme l'indique le nom de ce référent, viendraient donner la compréhension de cette professionnalité, encore émergente. La référentialisation met au jour « le processus toujours à construire [...] où sont convoqués des savoirs d'action de type stratégique, tactique et éthique » (de Ketele, 2013, p. 7). Les termes de « évolution » rendent compte de cette alerte sur la dimension processuelle de cette professionnalité, privilégiant un regard porté sur le mouvement, comme pour les deux autres OFE précédents.

Donc une fois qu'on avait défini ces trois critères là on a essayé de discuter sur des indicateurs qui pourraient être pertinents. Au départ c'était pas dans cet ordre-là. *Au départ, on était parti sur la question de la flexibilité des moments* pour les apports didactiques. Donc ce qu'on met derrière ça c'est finalement comment le formateur anticipe ou pas les apports



didactiques : est-ce que tout est prêt avant ? est-ce qu'au fur et à mesure de la construction de la constellation il va rechercher d'autres apports didactiques ? Donc c'est finalement la question de cette souplesse-là en lien avec la didactique. *Ensuite donc on l'a passé en deuxième parce qu'il nous semblait prioritaire*, le premier critère en fait qui était *l'adaptation aux besoins qu'on identifiait chez les PE* [i.e., 'professeurs des écoles'] au niveau des besoins didactiques. Comment l'enseignant s'adaptait. On prenait l'exemple, en formation sur la collègue, sur la compréhension, qui lève la main en animation et qui dit 'bah qu'est-ce que c'est une inférence ?' Et bah voilà en tant que formateur, parfois on est un peu étonné. Enfin en tout cas on n'a pas forcément bien anticipé les connaissances ou les besoins des enseignants et donc comment *on s'adapte en tant que formateur à ces écarts* dans un sens ou dans l'autre d'ailleurs : au niveau des connaissances des collègues, au niveau didactique...

Cet extrait montre la réorganisation de la matérialisation du premier « critère » de l'OFE dans des « indicateurs ». Le premier d'origine - la « flexibilité des moments » - est intervenu rapidement du fait de la singularité du format des constellations : partir des demandes des enseignant·es nécessite de partir vers l'inconnu, dans une zone d'incertitudes sur le contenu réel de la formation. Les apports didactiques doivent à la fois s'anticiper, et à la fois être posés en contenu au moment opportun : celui où le groupe appelle à s'y intéresser ou s'y confronter. Ce faisant, cela a conduit à nommer le fondement de cette « flexibilité » : « l'adaptation aux besoins ». Une expérience est convoquée pour illustrer un « écart » entre un discours, ici mentionnant le concept d'inférence en mathématiques, et les connaissances en présence ou absence chez chaque enseignant·e participant à la constellation. À mesure de l'explication, critère et indicateur se confondent : la prise de parole vient rendre entendable le cheminement voire la « controverse » citée en premier extrait qui anime les pilotes, potentiellement sur le type de relation qui existe entre l'OFE et chaque pilote. Ainsi s'entend que plusieurs référents peuvent coïncider pour évaluer la professionnalité particulière de formateur de constellation, jouant ainsi d'une médiation en acte. La référentialisation peut se revivre ici par la relation préconstitutive à l'objet, dans la situation, et dans le récit de l'après-coup.

5.2 La fonction des OFE pour la référentialisation en acte : une participation à la médiation entre les référents et les référés situés de plusieurs professionnel·les de différentes places

Les différentes matérialisations, sous la forme de « référents », ont permis d'aborder empiriquement l'hypothèse suivante : le concept d'objet-frontière, et d'OFE, peuvent avoir une fonction heuristique pour la co-constitution référentielle dynamique durant notamment les processus de « médiation » de la référentialisation en acte. J'ai proposé de l'aborder comme une double médiation, que l'OFE favoriserait : une médiation entre des systèmes d'attentes et des repères propres ou institutionnels ; une médiation par la matérialisation de l'OFE par les membres du petit groupe d'une caractérisation concrète suffisamment flexible pour être visée par chaque personne de différentes places et/ou fonctions professionnelles.

Le troisième OFE a montré l'importance de la dimension relationnelle de l'objet-frontière dans une visée évaluative. Cette dimension de relation à l'objet est motrice dans la hiérarchie des caractérisations concrètes de l'OFE, et par-là, vient nourrir le sens que l'OFE a eu dans les échanges en petit groupe, puis le sens retenu et décrit lors de la prise de



parole, laissant d'autres possibilités de sens à l'interprétation. Que puis-je alors répondre à la question de recherche principale : De quelle façon la dimension frontalière de l'objet d'évaluation jouerait sur la référentialisation en acte ? J'ai avancé que ce jeu opérerait durant les médiations vécues lors de la référentialisation en acte conduite par les pilotes. Plus concrètement, un OFE participerait à celle-ci sur plusieurs plans :

- L'OFE accompagne ou participe à la co-constitution référentielle dynamique en favorisant l'identification et la concentration sur un objet commun à plusieurs personnes de différentes fonctions ou de différents statuts professionnels, du fait de ses caractéristiques, et de s'y limiter.
- L'OFE favorise le décroisement des contextes et des expériences propres, notamment dans une organisation professionnelle pyramidale et structurée sur un organigramme performatif entre les professionnel·les de cette organisation, peu habitué·es à travailler dans des collectifs pluri-catégoriels.
- L'OFE fait aborder une compréhension renouvelée des pratiques professionnelles et de leurs évaluations : l'originalité de la matérialisation des intentions sort des représentations et des usages stéréotypés en tableau ou de bilan, ouvrant à une évaluation nécessitant de discuter entre plusieurs personnes, sur plusieurs « espaces d'observations » (Hadji, 2021) pour que l'objet se tienne.

6. Discussion

Les résultats de cette première année de RI témoignent d'une certaine porosité épistémique entre les différents concepts des théories de l'évaluation : qu'est-ce qui relève d'un « référent d'évaluation » et quelles sont ses articulations avec les « référés » de chaque actrice et acteur qui participe à sa constitution, puis sa mise en relation avec les autres référents dans le cadre d'un référentiel commun ? Peut-être que le concept d'objet-frontière d'évaluation peut aussi favoriser la collaboration et l'intelligibilité entre plusieurs personnes professionnel·les de différentes catégories, mais qu'il peut aussi être une voie d'accès aux cultures de l'évaluation (Bélair, 1996) en état dans la situation. Parmi ces cultures pourrait s'identifier une opposition entre deux types de cultures. Une culture porterait l'augmentation des pratiques évaluatives à travers les discours incitatifs ou prescripteurs et les missions d'évaluation, ou s'apparentant à de l'évaluation dans une représentation sérialisée de celle-ci. Une autre culture serait plurielle, mettant en avant la diversité de l'évaluation, intégrant des aspects scientifiques notamment dans notre champ de recherche, praxéologiques avec les expérimentations et les instrumentations d'évaluation conçues puis conduites par différentes personnes, puis en définitive critiques des injonctions à évaluer sans accompagnement ni fondements reconnus. Les résultats semblent concorder avec l'idée d'évaluation que commanditaient les pilotes et les objectifs contractualisés. Sur le plan scientifique, il me semble que la nature d'« objet-frontière » d'évaluation réclame deux types d'épreuves.

Tout d'abord une épreuve épistémologique : les éléments discutés en première partie, ainsi que le fait d'avoir co-constitué trois objets d'évaluation inspirés de la première sélection de potentiels objets-frontières à évaluer montrent qu'*a priori*, ce concept peut s'intégrer dans la pratique d'une démarche de « co-constitution référentielle dynamique » (Mottier Lopez, 2022 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). Le concept renforce une attention à l'objet dans le processus de co-constitution, notamment en le déterminant comme « frontalier » de différents contextes socio-professionnels, par l'usage d'un terme



dans différentes catégories professionnelles, ou d'une pratique comme l'évaluation qui est à la fois un nom commun dans l'organisation de l'Éducation Nationale et à la fois un concept flou venant signifier plusieurs activités, notamment dans un pays où aucune norme universitaire ou institutionnelle n'a stabilisé conceptuellement ce que veut dire « évaluation ». En cela, un objet-frontière d'évaluation participe à une co-constitution référentielle dynamique en jouant ce que Mottier Lopez (2022) caractérise comme une « relation dialectique entre référent(s) et référé(s) au cours du jugement évaluatif », chacun co-constituant le sens de l'autre récursivement et donc jouant d'une « variation ou d'instabilité » dans une posture « incarnée » par ses acteurs et actrices.

L'autre épreuve est celle de l'expérimentation : les utilisations concrètes en situation qualifiées d'évaluation sur les OFE choisis en constellation viendront réinterroger la puissance d'instabilité que réclame un objet-frontière et qui s'observe dans une co-constitution référentielle dynamique. Car la fonction d'un OFE est bien de favoriser finalement la réouverture et la constitution de normes : comment des normes évaluatives, le cas échéant, seront constituées dans l'activation des référents et, par dialectique, des référés ? Penser par la frontière offre ainsi un souffle intéressant sur la théorie de la référentialisation et de la valeur en évaluation : quelques presque quarante ans après *L'évaluation comme interprétation* (Ardoino & Berger, 1986), les travaux ouverts par Jacques Ardoino et Guy Berger sur une frontalisation nette entre « le contrôle » et « l'évaluation elle-même » se poursuivent, pour peut-être identifier les frontières qui relient, plus qui ne séparent, les activités d'évaluation entre elles et, ce faisant, favoriser l'interculturalité comme l'une des dynamiques co-constitutrices de toute évaluation initiée...pour dessiner peut-être d'autres géographies des activités de valeurs ?

Références

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153-173. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 22(1), 25-40. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2009.1164>
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2022). Prescription et appropriation dans le cadre de la formation continue d'un collectif d'enseignants : une lecture à partir d'une anthropologie culturaliste. In R. Bonasio & H. Veyrac (Eds.), *Appropriations de nouvelles prescriptions—Activités en éducation scolaire* (pp. 125-146). OctareS éditions.
- Anadon, M., Baron, C., Barry, S., Bednarz, N., Bouthilier, L., Chevalier, J.-J., Couture, C., Desgagné, S., Huybens, N., Klein, J.-L., Monnet, S., Savoie-Zajc, L., & Sebillotte, M. (2007). *La recherche participative*. Presses de l'Université du Québec.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, 107, 120-127.
- Ardoino, J., & Berger, G. (avec Pagès, R.). (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : Le cas des universités*. Matrice.
- Barbier, J.-M. (1994). *L'évaluation en formation* (3^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Bélair, L. (avec Jorro, A., Bourassa, M., Perrenoud, P., & Bernard, R.). (1996). *Pour une culture de l'évaluation—Mesure et évaluation en éducation* (Vol. 19). ADMEE-Canada.



- Bernoux, P. (2014). *La sociologie des organisations : initiation théorique suivie de douze cas pratiques* (6^e éd.). Éditions du Seuil.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2008). *De la justification : les économies de la grandeur* (Nachdr.). Gallimard.
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work: A literature review. *Educational Research Review*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2021). Exploring co-construction of learning environments at the boundary of school and work through the lens of vocational practice. *Vocations and Learning*, 14(3), 559-588. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09276-2>
- Brière, F., & Guille-Biel Winder, C. (2024, 7 février). *Formation et recherche collaborative : le cas des Constellations* [Conférence]. <https://www.reseau-canope.fr/cycle-de-seminaires-ampiric/2023-2024/formation-et-recherche-collaborative-le-cas-des-constellations.html>
- Broussal, D., & Marcel, J.-F. (2020). Recherche-Intervention. *La Revue LEeE*. <https://revue.leee.online/index.php/info/encyclope-leee/recherche-intervention>
- Caron, C., Defresne, M., Dion, E., Feuillet, P., Geleyn, D., Lebaudy, M., Prouteau, D., Thomas, J.-E., & Valette, C. (2022). *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2021-2022* (Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire). DEPP - MENJ. <https://www.cafepedagogique.net/wp-content/uploads/2023/12/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2021-2022-118135.pdf>
- Chauffriasse, C., & Aussel, L. (2022). Analyse d'une référentialisation dynamique au cœur d'une évaluation collaborative d'un système de formation : Le cas d'une recherche-intervention au service départemental d'incendie et de secours de la Haute-Garonne. *La Revue LEeE*, 4. <https://doi.org/10.48325/rleee.004.03>
- Chaumont, M., & Leroux, J. L. (2018). Le jugement évaluatif : subjectivité, biais cognitifs et postures du professeur. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 27-33. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37430>
- Clot, Y. (2015). *La fonction psychologique du travail* (6^e éd.). PUF.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1996). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil.
- Dechamboux, L. (2016). Penser ses valuations pour se former à l'évaluation ? *Education permanente*, 208, 77-88.
- Dechamboux, L. (2020). L'enquête formative : une proposition de modélisation de l'activité évaluative lors de séances de production écrite au CP en France. *La Revue LEeE*, 3. <https://doi.org/10.48325/rleee.003.04>
- Dejours, C. (2016). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation une conférence-débat* (Nouvelle éd.). Institut national de la recherche agronomique.
- de Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.
- de Ketele, J.-M. (2013). L'accompagnement à l'auto-questionnement : Une synthèse des apports du symposium qui conduit au concept de professionnalité émergente. 1-7. http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/De%20Ketele-ADMEE-2013.pdf
- DGESCO. (2022). *Note sur l'exploitation des résultats des Plans mathématiques et français*. <https://eduscol.education.fr/document/45664/download?attachment>
- Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel?* De Boeck université.
- Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou L'enquête évaluative*. De Boeck.



- Genelot, S. (2019). *Observer les pratiques évaluatives des enseignants* (p.119). Cnesco. <https://iredu.u-bourgogne.fr/wp-content/uploads/2020/04/19012.pdf>
- Goasdoué, R., & Vantourout, M. (2016). Evaluations scolaires et étude du jugement des enseignants : pour une docimologie cognitive. In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 141-168). De Boeck Supérieur.
- Gordon Györi, J. (2020). Dans quelle mesure la lesson study peut-elle s'inscrire dans une politique publique globale? *Intégrer la formation continue dans les métiers des personnels d'éducation*. La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/210202_Notes-experts_Gyori.pdf
- Grawitz, M. (2001). L'inférence—Les méthodes et techniques d'étude de documents. L'analyse de contenu. In *Méthodes des sciences sociales* (11^e éd, pp. 629-630). Dalloz.
- Hadji, C. (1995). *L'Evaluation, règles du jeu : Des intentions aux outils*. ESF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.
- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain. Dépasser les limites de la société de performance*. ESF Editeur.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Lecointe, M. (2000). L'évaluation « institutante ». In L. Demailly (Ed.), *Evaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques* (pp. 197-212). De Boeck.
- Lelaure, P. (2017, 12 septembre). Les Lessons Studies, à la croisée du travail collectif et de la formation des enseignants. *Eduveille*. <https://eduveille.hypotheses.org/8811>
- Maccario, B. (1989). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives* (2^e éd.). Editions Vigot.
- Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution* (Formation continue et développement professionnel des personnels d'éducation) [Rapport scientifique - CCI Cnesco]. Cnesco-Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_scientifique_Maulini_210218.pdf
- Mertens, D. M. (2020). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5th ed.). SAGE.
- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *Plan de formation en français—Premier degré*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/1853/plan-de-formation-en-francais-premier-degre>
- Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). De Boeck Supérieur.
- Mottier Lopez, L. (2019). Penser l'évaluation des apprentissages comme une activité polysituée. *Education permanente*, 220-221, 195-202.
- Mottier Lopez, L. (2021a). L'évaluation située élargie. Objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, de l'apprentissage situé et de la référentialisation. In *40 ans de mesure et d'évaluation* (pp. 119-138). Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L. (2021b). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 11(4), 9-16. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/168>



- Mottier Lopez, L. (2022). *De la référentialisation à une co-constitution référentielle dynamique*. Encyclopé-LÉeE. <https://revue.leee.online/index.php/info/encyclope-leee/CoConstReferentielle>
- Mottier Lopez, L. (2023a). *L'évaluation critériée* [Vidéo de formation Canotech]. Réseau canopé - Canotech. <https://www.canotech.fr/a/31829/evaluation-criteriee>
- Mottier Lopez, L. (2023b). *Rapports différentiels dans la référentialisation de l'évaluation : des expériences démocratiques ? Essai théorique*. *La Revue LÉeE*, 7. <https://doi.org/10.48325/rlee.007.01>
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : Quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 237-249). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2010.01.0237>
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement de l'enseignant. *Contextes et Didactiques*, 9, 12-29. <https://doi.org/10.4000/ced.706>
- Nizet, I., Colognesi, S., Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., Pasquini, R., Younès, N., Faidit, C., & Sayac, N. (2020). *Recherches collaboratives et évaluation : de l'objet au processus* (Vol. 43). ADMEE-Canada. <https://www.erudit.org/en/journals/mee/2020-v43-n1-mee06006/>
- Nizet, I., & Monod-Ansaldi, R. (2017). Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif : Pistes théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 6(1-2), 140-152. <https://doi.org/10.7202/1040224ar>
- Piedfer-Quênay, L. (2021). *La formation continue des personnels de l'Education nationale : Qu'en est-il aujourd'hui ?* (Formation continue et développement professionnel des personnels d'éducation) [Rapport descriptif - Conférence de comparaisons internationales]. Cnesco-Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_descriptif_Piedfer-Quenay_210319.pdf
- Rémy, J. (1997). Valeurs–Intérêts–Normes : mode d'interdépendance réciproque. In P. Robert, F. Soubiran-Paillet & M. Van de Kerchove (Eds.), *Normes, normes juridiques, normes pénales : pour une sociologie des frontières* (pp. 33-78). L'Harmattan.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF sciences humaines.
- Roblez, A., & Bailly, V. (2023). *Revue de littérature « Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français »* (p. 39) [Revue de littérature]. Conseil d'évaluation de l'Ecole. <https://www.education.gouv.fr/media/158982/download>
- Saussez, F., Rioux, I., & Pilon, C. (2020). Entre sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions : Questions pour esquisser une posture de recherche impliquée. In J. Thievenaz, J.-M. Barbier, & F. Saussez (Eds.), *Comprendre-transformer* (pp. 43-62). Peter Lang.
- Savard, A. (2021, 17 juin). *Dispositifs de formation continue des enseignants du primaire : Pistes de réflexion autour de la formation en cascade* [Conférence]. Dispositifs et collectifs pour la formation, l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, Grenoble. <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/20346-copirelem2021-conference-annie-savard/>
- Star, S. L. (2010). Ceci n'est pas un objet-frontière ! Réflexions sur l'origine d'un concept. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1). <https://doi.org/10.3917/rac.009.0018>
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, « translations » and boundary objects : Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.



- Thievenaz, J., & Fabre, M. (2023). La Théorie de l'enquête de John Dewey : fondements, réception et usages dans la recherche francophone en éducation et formation. *Revue française de pédagogie*, 219(2), 129-178. <https://doi.org/10.4000/rfp.12978>
- Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. In *Perspectives de recherches en évaluation* (pp. 87-100). Université de Toulouse le Mirail.
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1). <https://doi.org/10.3917/rac.006.0005>
- Villani, C., & Torossian, C. (2018). *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques* (p. 96). Ministère de l'Éducation Nationale (France).

Remerciements

Je remercie les personnes pilotes participant·es à la recherche sur leur académie et le soutien inflexible de mes collègues. Je remercie aussi Dominique Broussal, Lionel Dechamboux, et Lucie Mottier Lopez pour leurs relectures, conseils et apports constructifs durant ce processus de publication. À vous toutes et tous : merci de votre estime et de votre confiance !

Alban Roblez

Alban Roblez est maître de conférences à l'Ecole des Sciences de la Société de l'université catholique de Lille, et chercheur associé à l'Institut français de l'éducation et au Conseil d'évaluation de l'École au ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (France). Ses travaux portent sur l'évaluation et le concept de valeur(s).

