

Pour citer cet article : Roblez, A. (2024, prépublication). Des objets-frontières d'évaluation : la co-constitution référentielle dynamique de référents dans le cas des constellations des Plans français et mathématiques en France. *La Revue LEeE, Varia*.
<https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/226>

DES OBJETS-FRONTIÈRES D'ÉVALUATION

La co-constitution référentielle dynamique de référents dans le cas des constellations des Plans français et mathématiques en France

Alban ROBLETZ

Version de la prépublication : avril 2024
Évaluation ouverte et collaborative

Résumé

Dans cet article est présenté 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 leur référent. La conclusion présente les limites observées et les perspectives pour la deuxième année de recherche à venir.

Mots-clés : formation/constellations, pilotage, objets-frontières 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 unique evaluation objects and their referent were co-constituted. The conclusion sets out the limitations observed and the prospects for the second year of research to come.

Keywords: training/constellations, steering, border objects of evaluation

1. Introduction

Cet article présente les résultats d'une recherche empirique de type « recherche-intervention » (Broussal & Marcel, 2020). Celle-ci s'est déroulée dans une académie française, d'une manière intentionnellement « participative » (Anadon et al., 2007), sur l'année scolaire 2023-2024 à hauteur de 4 temps forts, sur l'académie, avec la participation de pilotes académiques et territoriaux, toutes et tous mêlé-es à l'action publique éducative intitulée les « Plans » mathématiques et français (Ministère de l'Education 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. Inspecteurs et inspectrices des premiers et seconds niveaux, formateurs et formatrices ont travaillé ensemble pour l'élaboration d'une démarche d'évaluation à conduire conjointement en lien avec cette action publique qui les relie.

En tant que chercheur-accompagnateur de cette démarche, nous avons utilisé le concept de Star d' « objet-frontière » (Star, 2010; Star & Griesemer, 1989) pour faciliter l'identification de trois objets d'évaluation débattus et décidés par le groupe. Ces trois objets se sont traduits par des référents d'évaluation, eux-mêmes articulés par un référentiel global.

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) d'une part, et de « références » (Lecointe, 1997) d'autre part, leur donnent son ancrage analytique pour proposer, en résultat de cet article, un modèle de constitution d'un référentiel d'évaluation d'objet-frontière propre à la situation qui relie les participant-es, à savoir la formation continue des professeur-es des écoles français-es. En cela, il s'inscrit dans la continuité des recherches conduites à partir des travaux de Lucie Mottier Lopez et Dechamboux (2017) en s'attardant sur la « co-constitution » (Idem.) des objets d'évaluation, particulièrement.

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 posant la posture épistémologique principale portée.

Dans un deuxième temps, je présenterai davantage le contexte de la recherche, en précisant les éléments structurels de cette action publique éducative (qu'implique-t-elle sur les plans politique et pratique ?). Après quoi, la contractualisation de la recherche sera à son tour présentée, en resituant les questions des actrices et des acteurs ainsi que leur demande de départ, ainsi que l'hypothèse principale qui aura été mise à l'épreuve tout au long de l'année : *La formalisation d'objets d'évaluation communs favorise la collaboration entre les personnes professionnelles de différentes catégories, d'une part, et l'intelligibilité des différentes perceptions et intentions de ces mêmes personnes professionnelles pour évaluer.*

Dans un troisième temps, je décrirai le protocole de la recherche utilisé, en décrivant le nombre de personnes participantes ainsi que leur fonction et leur relation avec la recherche, la conduite des regroupements sous une forme « participative » en étayant les méthodes utilisées et les façons de faire lien entre chacun.

Dans un quatrième temps, je présenterai les résultats. Tout d'abord les objets-frontières d'évaluation émergents, c'est-à-dire ce sur quoi l'évaluation construite conjointement devrait porter. Les trois objets-frontières d'évaluation ont ceci que tous impliquent des actions, des perceptions et des intentions communes à différentes personnes professionnelles pour avoir la valeur d'objet d'évaluation. J'accompagnerai chacun des trois objets-frontières d'évaluation



de leur référent émergent, c'est-à-dire de l'organisation de ces actions, perceptions et intentions conjointes pour évaluer.

Dans un dernier temps, je conclurai sur les perspectives ouvertes par ces premiers résultats, en revenant sur l'hypothèse directrice et les principales critiques adressées au bout de cette première année d'investigation.

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

Le concept d'« objet-frontière » vient des travaux transdisciplinaires de la chercheuse Susan Leigh Star (Star, 2010; Star & Griesemer, 1989). Dans ses *Réflexion sur l'origine d'un concept* (Star, 2010), Star vient effectuer une généalogie du concept en précisant ses propres ancrages. Épistémologiquement, 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)¹, 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 s'est d'abord intéressée à des « anomalies » (Star, 2010, pp. 18-33) repérées dans le traitement de la recherche en elle-même par ses acteurs et actrices, comme par exemple le cas du « travail invisible » (Star, 2010, p. 20) en recherche médicale n'apparaissant pas dans le traité de Ferrier (Idem.), faisant contraste entre les effets physiques et salissants qu'engendrait la recherche à cette époque et le traité lui-même ne mentionnant jamais les « vicissitudes du contexte de l'expérience » (Idem.). 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.

Concrètement, quelles sont les caractéristiques d'un objet-frontière théorique ? Star elle-même a volontairement évité de catégoriser le concept (Star, 2010, p. 34). Cependant, de cet article réflexif et épistémologique comme de celui référencé comme canonique (Akkerman & Bakker, 2011; Trompette & Vinck, 2009) coécrit avec James R. Griesemer (Star & Griesemer, 1989), l'objet-frontière nomme plusieurs dimensions réunies dans un objet accessible à une communauté dans des contextes conventionnés, normés (Trompette & Vinck, 2009, p. 3) 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)

¹ 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'autrice ou aux auteurs, du fait de l'absence de pagination pour ces références.



Tout en ne déterminant pas l'objet-frontière pour de bon, Star évoque tout de même une « architecture de l'objet-frontière » (2010, p. 2) et quatre dimensions essentielles : 1) le fait qu'il y ait une « flexibilité interprétative » (Idem.), soit plusieurs signifiés pour un même signifiant (par exemple un tableau de classe pouvant être perçu comme support de travail à la professeure, et lieu de récupération des informations jugées principales par les élèves) ; 2) le fait que l'objet-frontière favorise un rapprochement entre différentes personnes ou différents groupes « sans consensus préalable » (Star, 2010, p. 3), ce qui donne à tout objet-frontière une « structure matérielle/organisationnelle » (Idem.) particulière (même exemple, où le tableau favorise le fait que les élèves et la professeure travaillent ensembles) ; 3) ils correspondent à une intention qui vient saisir une particularité sur l'objet lui-même (Idem.) : ils font l'objet d'une attention précise de la part des personnes concernées. Il y a une relation propre entre l'objet et les personnes qui lui donne, pour ainsi dire, une valeur, mais sans concertation préalable (dimension numéro 2) ni une seule façon de lui donner une signification (dimension numéro 1). 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 considère pour et dans leur action.

Les derniers travaux de Star puis ceux initiés à la 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. A 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 génèrent des standards² – 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).

Il me semble que le concept d'objet-frontière peut tout à fait dialoguer avec l'approche de la référentialisation, notamment telle que Gérard Figari puis Lucie Mottier Lopez et associés l'ont modélisé. Quelques considérations théoriques viennent argumenter cette position :

- La référentialisation nomme le processus mi-mental mi-matériel d'identification de différents aspects quant à une situation ou un objet et de leur mise en lien sous la forme d'une mise en référent et de constitution de ses référés dans une démarche dynamique, méthodique et consciente : le référentiel se transforme « au fil de l'activité évaluative » (Mottier Lopez, 2022).
- Ainsi le « référent » d'évaluation peut nommer un « système d'attente 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).
- L'objet évalué, lorsque nous sommes en situation d'action d'évaluer, ou l'objet d'évaluation, lorsque nous l'identifions en-dehors du cours de l'action, est central puisqu'il catalyse les attentes comme les critères de l'évaluation dans l'avant de 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

² La notion d'« infrastructure » représente ce processus d'institutionnalisation d'objet-frontière dans une communauté professionnelle chez Star.



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 (Idem.) : cette recherche consiste à son exemplification.

- Dans les approches par le « jugement professionnel » (Allal & Mottier Lopez, 2009; Chaumont & Leroux, 2018; Mottier Lopez & Allal, 2010; Tourmen, 2009), c'est en outre la capacité à circonscrire un objet précis et à les limiter éthiquement à celui-ci qui fera distinguer une personne évaluatrice en situation de travail ou une personne évaluatrice professionnelle d'une personne évaluatrice de la vie ordinaire, assimilé au jugement de valeur tel qu'il peut signifier lorsqu'on parle de critique, jugement de goût ou personnel, qui ne nécessite pas de justification par un cadre ou une posture.
- 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 physique, mais aussi psycho-affectif) ou des contextes et des perceptions des personnes concernées par l'évaluation. Ainsi l'objet se reconfigure notamment dans les passages du référé vers le référent, faisant que non seulement il y a une régulation du référent de départ, *ex ante* à l'évaluation, mais plus encore : il est ce qui qualifie la référentialisation dans le cours d'action, ce que Mottier Lopez et Dechamboux (2017) nomment la « référentialisation en acte ».

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, p. 16-17).

Lucie Mottier Lopez clarifie les deux hypothèses structurantes de ce type de référentialisation (2022). Ces deux hypothèses sont fondatrices de ma propre posture épistémologique pour faire se rencontrer le concept d'objet-frontière à 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 » (Idem.) 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, l'instabilité des référents dans la situation d'évaluation : Mottier Lopez et Dechamboux (2017) identifient plusieurs exemples venant l'étayer. Dans ces exemples, repris par Mottier Lopez (2022), se dégage deux éléments qui ont retenu mon attention pour ici : 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, impliquant des vécus d'expérience pouvant être déstabilisantes mais montrant aussi tout le pouvoir d'agir de l'enseignant·e dans l'exercice de son jugement évaluatif comme dans sa relation à l'élève. En ce sens, cette dynamique me paraît relié 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 identifiant la visée d' « une évaluation 'juste' pour tout·tes les élèves » (2022).



La seconde hypothèse expose que cette « co-constitution référentielle [est] incarnée et potentiellement liée à des contextes pluriels » (Idem.) 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. 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 réciproquement participant à la constitution de fonctionnements, de valeurs, de gestes, etc. (Lecoite, 1997, p. 219; Mottier Lopez, 2022).

Le concept d'objet-frontière me paraît tout à fait supporter un ancrage dans l'approche de l'évaluation par la référentialisation en acte. En cela, un objet-frontière d'évaluation correspondrait à un objet correspondant aux dimensions de l'« objet-frontière » dans une activité d'évaluation. Du fait de sa nature cependant, il implique une participation de plusieurs personnes, elles-mêmes ancrées dans différents mondes sociaux. Partant de l'hypothèse numéro 2, ces mondes sociaux s'interpénètrent et se configurent avec les situations d'évaluation ; tout comme, réciproquement, les évaluations constituées instituent (Lecoite, 1997, 2000) des valeurs, des normes, des actes, des pratiques dans l'organisation et chez les personnes professionnelles. Dans le même temps, partant de l'hypothèse numéro 1, 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 continuerait à jouer de cette dialectique, sous la forme potentielle de valeur(s) commune(s) – 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'objet-frontière d'évaluation 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'objet-frontière d'évaluation implique par conséquent une posture qui consiste à accepter cette diversité comme un principe pour l'action : personne seul ne peut arriver à catégoriser ou référer cet objet, car le manque de regards de l'Autre annule pour ainsi dire sa nature frontalière. L'objet-frontière d'évaluation comme celui évalué est un produit temporaire d'une co-référentialisation circonscrite ou « foncièrement située », pour reprendre Mottier Lopez et Dechamboux (2017, p. 17). Par conséquent, un objet-frontière d'évaluation comme un objet-frontière évalué sont significatifs des contextes dans lesquels ils ont été référencés.

Maintenant que l'ancrage théorique est posé, avec la formulation du concept-clé d'objet-frontière d'évaluation, je vais présenter la recherche menée durant l'année scolaire 2023-2024 en académie française. Cette présentation se fera en deux sections.

Dans la prochaine section, après avoir donné quelques éléments organisationnels sur la recherche, je recontextualiserai la situation politique dans laquelle se trouvent l'ensemble des participant·es. En effet, c'est par cette situation que notre rencontre a pu se faire, et c'est aussi celle-ci qui a conduit à la formulation des objectifs de recherche formulés par les participant·es. Cela a permis d'élaborer une contractualisation entre elles·eux et moi pour la démarche à employer et les buts visés. Cette section se terminera par la formulation de l'hypothèse centrale de la recherche, en revenant sur la façon dont elle fut élaborée puis constituée comme un fil conducteur.

La section suivante fera un focus sur le protocole de la recherche. J'y présenterai les profils professionnels des personnes participantes, ainsi que la méthode employée – le « groupe de travail académique » - négociée avec les commanditaires de la recherche. Je tenterai de faire



apparaître la démarche itérative qui se sera vécue, partant au départ d'une intention évaluative à arriver à une démarche d'évaluation globale et collaborative de trois objets-frontières d'évaluation.

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

La recherche a démarré en septembre 2023 : elle devrait se conclure d'ici l'été 2024 sous la forme d'un rendu qui reprend l'ensemble des productions et des questionnements soulevés durant sa conduite chez les participant·es. Elle fut rythmée par quatre temps forts, c'est-à-dire que nous nous sommes regroupé·es quatre fois une journée sur un site académique 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 recherche, 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'Education 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'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2023; Villani & Torossian, 2018).

Dans un premier temps, je contextualiserai cette APE en synthèse en montrant son cadre prescripteur, ou son idéal, affiché dans les textes légaux et déclaré dans les discours, jusqu'à ses différentes formes observables jusqu'à présent dans le cadre d'une mission de recherche post-doctorale conduite au Conseil d'évaluation de l'Ecole en France.

3.1 Focus sur l'APE : contexte macrologique

Cette APE consiste, dans les faits et en synthèse, à former les professeur·es des écoles (1^{er} degré en France) à des aspects didactiques, des gestes professionnels et une culture professionnelle collectiviste. Sur cette dernière dimension, le format de la formation, intitulé « les constellations », consiste à regrouper plusieurs professeur·es des écoles en un même lieu identifié (une classe dans une école de proximité des professeur·es stagiaires, la plupart du temps) durant un créneau de 2 à 3 heures répété sur plusieurs périodes variables (toutes les semaines, les deux semaines, les mois) durant une année scolaire à hauteur de 30h00 maximum. Plus précisément, ces 30h00 sont calculées de façon à effectuer 18h00 de formation de contenus disciplinaires et pédagogiques sans élèves, et 12h00 d'observations croisées entre professeur·es stagiaires en situation réelle de classe. Cependant, si chaque constellation ne peut excéder ces 18 plus 12 heures de formation, les différentes enquêtes nationales, ainsi que des enquêtes ethnographiques conduites depuis mai 2022 dans différentes académies montrent que les 30h00 sont rarement complètes, d'une part ; et que d'autre part, les 12h00 d'observations croisées sont rarement effectuées entièrement, ni de la façon idéalement conçue : ce peut être par exemple la personne formatrice qui est observée par finalement l'enseignant·e seul·e, du fait de différents obstacles racontés ou observés (Brière & Guille-Biel Winder, 2024; Caron et al., 2022; Savard, 2021).



Non sans ambiguïté, les aspects didactiques – ciblés en 2019 sur les mathématiques puis à partir de 2020 sur les mathématiques et le français – se déterminent selon la différence classique de l'analyse de l'activité entre le travail prescrit et le travail réel (Clot, 2015; Dejours, 2016). Selon les textes légaux et le discours national de l'Institution, la formation doit porter sur des demandes formulées par les professeur·es stagiaires, lors des premiers temps de formation. En 2022, un rapport de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO, 2022) pointe que, selon les personnes répondantes à un questionnaire anonyme, trois façons de constituer les aspects didactiques étudiés coexisteraient : partir de demandes formulées par les professeur·es stagiaires ; partir d'une décision centralisée dans l'académie qui oriente un aspect précis dans la discipline (par exemple : la résolution de problèmes en mathématiques) ; partir d'une série d'aspects précis en lien avec le résultat des évaluations nationales. Ainsi, cette formation engage tout autant un point de vue déficitaire des compétences professorales disciplinaires, appuyé par des résultats d'évaluations nationale et internationales et les discours politiques des ministres ; qu'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 au contraire la personne professionnelle dans un système et une optique de progressivité continue, tout au long de la vie, ce que Luc Ria considère comme le « développement professionnel » à proprement parler (Ria, 2019, p. 24).

Les gestes professionnels constituent pour ainsi dire le chaînon qui articule les deux précédentes dimensions. Ils servent de lexique pour entraîner une posture de développement professionnel souhaitée, visant ainsi un apprentissage entre pair·es et par les pair·es éloigné des formats *Top-down* culturellement habituels dans cet environnement. En ce sens, la personne formatrice incarne aussi une professionnalité différente des fonctions habituelles de formation : ses composantes (Ria, Ibid., p. 23) 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 a 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. En ce sens, des formations nationales et territoriales sont dispensées durant l'année scolaire en direction de ces personnes formatrices, dont les contenus oscillent sur les mêmes enjeux que pour les aspects didactiques, entre prescriptions appuyées par des données évaluatives institutionnelles et demandes formulées localement et mises en concert.

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. Elles peuvent être, et c'est fréquent, conseiller·e pédagogique de circonscription (« CPC »), référent·e français ou mathématiques de circonscription (« RFC », « RMC »), ces deux dénominations n'empêchant pas qu'elles pilotent d'autres missions en plus de celles de formation en constellation. Ces personnes professionnelles ont la charge de concevoir, parfois appuyées ou accompagnées d'un·e conseiller·e pédagogique départemental·e (désormais « CPD ») spécialiste de la discipline, le plan de formation de la constellation, tout en veillant à venir relativement vide de programme de façon à partir des demandes de professeur·es stagiaires. Le lien social et la confiance réciproque avec les professeur·es stagiaires sont centraux dans la professionnalité de ces personnes formatrices, notamment pour « faire tenir » les différentes contraintes, voire contradictions, qui peuvent participer à l'organisation de la constellation. 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, p. 35) asubjectifs.

3.2 Contractualisation de la recherche : contexte mésologique

Le contexte de la recherche est d'abord celui des constellations. À l'issue de ma première année de postdoctorat, le président du Comité Technique d'Évaluation du Conseil d'évaluation de l'Ecole (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. Parmi elles se trouvait la question de l'harmonisation de pratiques évaluatives portant sur un à plusieurs aspects des constellations, notamment le développement professionnel des professeur·es stagiaires et des personnes formatrices, les effets réels sur les écoles comme les élèves de cette formation ainsi que la qualité du choix des aspects didactiques travaillés.

Ce jour-là, les deux IA-IPR disciplinaires français et mathématiques nous ont sollicité 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, afin de favoriser des échanges sur place avec les pilotes sur les questions d'évaluation des constellations.

Nous nous y sommes rendus à trois, en intégrant le chargé d'évaluation du Conseil d'évaluation de l'Ecole co-pilote de l'enquête, quelques semaines plus tard (oct. 24). Nous étions reçus dans une école d'une des circonscriptions, après s'être réunis avec les deux IA-IPR et la conseillère du premier degré auprès du recteur. Cette réunion de préparation a permis de proposer une intervention à trois voix et en trois temps en matinée, de façon que l'après-midi serve d'espace de travail collaboratif entre les personnes réunies ce jour sur la base des présentations matinales.

C'est ce qu'il s'est passé, les propositions et réflexions partagées dans l'après-midi ayant permis d'aborder en collectif des enjeux propres à une théorie de l'évaluation d'une part vis-à-vis d'enjeux plus stratégiques de conduite d'une démarche générale ou globale d'évaluation qui pourrait articuler plusieurs pratiques évaluatives déjà conduites, à des fins d'optimisation et de gain en cohésion, au-delà des types de pilotes. Les échanges de l'après-midi ont permis par exemple aux pilotes de se rendre compte d'utilisation d'un vocabulaire identique – les termes notamment de critère, indicateur, bilan, visite d'enseignant·e – mais de significés 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 (Maccario, 1989) de l'un et de l'autre concept³, 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 »⁴ qui pourrait constituer un accompagnement, sous la forme d'une recherche participative, de ma part 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.
- 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 collègues).

Sous la forme d'un compte-rendu, les IA-IPR présentent ces « objectifs » accompagnés d'un retour sur les échanges effectués et les résultats des concertations en groupe de l'après-midi. Parmi ces informations ressortent des « points de débat » sur « l'objet de l'évaluation » et la complexité à le stabiliser en ce qui concerne la constellation. Si plusieurs objets potentiels (comme par exemple « le développement professionnel » des professeur·es et des personnes formatrices, « le collectif de travail », les « effets pour la discipline » ou la « réussite des élèves ») sont restitués, des « points de consensus » le sont aussi faisant apparaître la relation entre le développement professionnel des professeur·es stagiaires et de la personne formatrice, la prise en compte de l'existant en pratiques évaluatives, la dimension expérimentale de la constellation, la part formative du Temps à accepter et la « question du positionnement éthique » comme « fondamentale dans les démarches d'évaluation ».

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; Chauffriasse & Aussel, 2022; Mertens, 2020; Mottier Lopez, 2021b; Nizet et al., 2020; Nizet & Monod-Ansaldi, 2017), j'ai formulé le contrat

³ « 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 explicités et constituent en fait le support concret des différentes phases de l'évaluation » (Maccario, 1989, p. 41).

⁴ 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).



de recherche comme devant favoriser les échanges et les controverses en matière d'évaluation : dans ses conceptions et représentations propres, dans les « usages » (Hadji, 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 Emergence de deux problématiques

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.

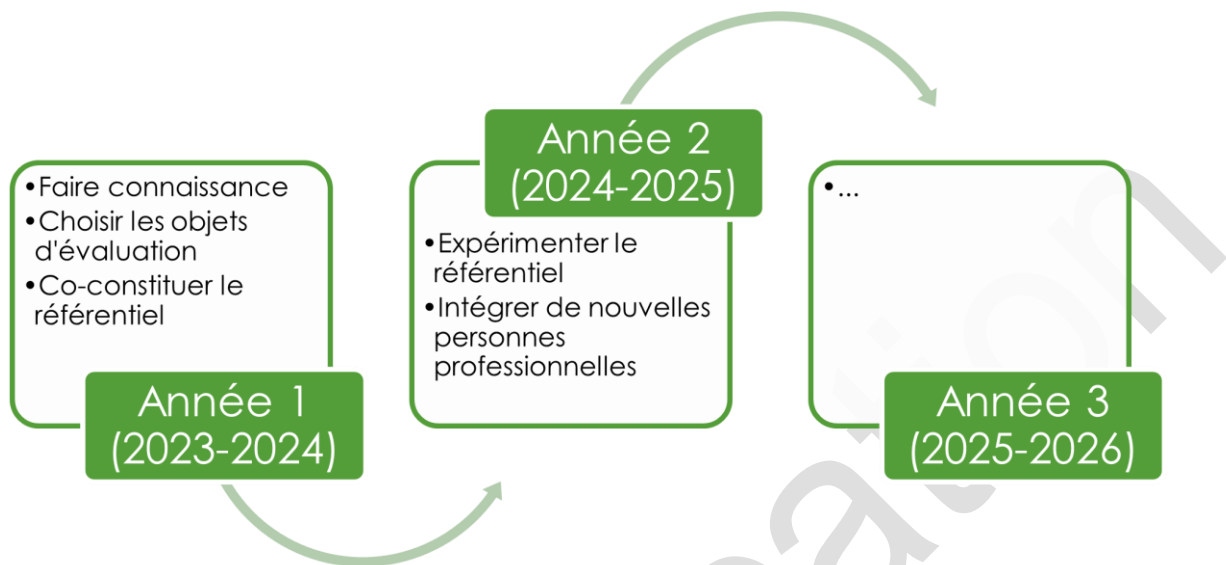
La seconde problématique relève plus de l'épistémologie et de l'éthique et se posait pour moi comme centrale : Comment conceptualiser et choisir un à plusieurs objets d'évaluation qui impliqueraient plusieurs cultures et pratiques professionnelles dans un contexte de tensions politique (la pression des résultats) et structurel (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. A l'instar des constellations, un climat de confiance réciproque est nécessaire pour aborder les pratiques évaluatives ordinaires : sinon, comment partir de l'existant ? L'énonciation d'une part, la description et l'accompagnement de traces de pratiques évaluatives d'autre part sont nécessaires pour visualiser ce qu'il se fait, l'interroger puis imaginer comment l'intégrer dans une démarche d'évaluation globale des constellations. C'est particulièrement ici que le concept d'objet-frontière s'est révélé pertinent, pour assumer les débats et les enjeux éthiques, sans rechercher systématiquement une stabilisation forcée.

4. Protocole de la recherche

La recherche-intervention poursuit le même but que Chauffriasse et Aussel (2022) exposent 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 » (Chauffriasse & Aussel, 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 nodaux dans le sens que pourrait avoir cette démarche d'évaluation : 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 : nous passerons à l'expérimentation.



Figure 1
Rétroplanning de la recherche-intervention



4.1 Les participant-es à la recherche : les pilotes des constellations

Les participant-es à la recherche sont tou·tes des pilotes des constellations. Par « pilotes », j'entends 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.

Quatre types de pilotes ont participé à la recherche. Le nombre de participant-es a changé d'un temps fort à un autre, du fait d'évènements en parallèle

Tableau 1
Les quatre temps forts et les pilotes participant-es

	Conseillère technique du 1 ^{er} degré	IA-IPR	IEN	Formateurs et formatrices de constellations référent-es	Professionnel·les non-pilote de constellation	Total
1 ^{er} temps fort Oct. 23	1	3	12	12	1	29
2 ^{ème} temps fort Nov. 23	1	3	8	8	1	20



3 ^{ème} temps fort Janv. 24	1	3	8	8		20
4 ^{ème} temps fort Avril 24		2	8	8	1	19

Si les IA-IPR et les IEN ont été présenté·es plus avant, la conseillère technique du 1^{er} degré (CT 1D) a la fonction d'assurer la coordination des différentes APE qui touchent le premier degré dans l'académie. Elle travaille auprès du recteur académique. D'autres personnes professionnelles ont participé aux temps forts : la directrice de l'Ecole académique de la formation continue (EAFC) – 1 fois – et une ancienne IEN de circonscription désormais faisant fonction d'IA-IPR.

Le noyau dur est composé des deux IA-IPR des disciplines français et mathématiques respectivement, de 8 IEN chargés de la coordination des formateurs et des formatrices de constellations en français, maternelle et mathématiques et de 8 formateurs et formatrices des constellations en français et mathématiques.

4.2 Conduire la recherche : le groupe de travail académique

Le « groupe de travail académique » est la terminologie utilisée par les trois pilotes académiques (CT 1D et les 2 IA-IPR disciplinaires) pour nommer cette recherche. Il constitue le « groupe de travail » de la recherche-intervention (Broussal & Marcel, 2020)⁵. Concrètement, il s'agissait de deux espace-temps complémentaires :

- Les *temps forts* qui consistaient à regrouper sur un même lieu géographique (une école ou l'académie) les participant·es pendant une journée. Dans ces temps forts, nous partions des productions et des éléments élaborés ou communiqués en-dehors pour : 1) appréhender un élément théorique, puis 2) mettre au travail l'élément théorique en petit groupe afin de 3) proposer une réflexion à discuter en grand groupe. Les temps forts se finissaient avec 4) une projection sur le déroulé du prochain et les éléments à étudier entre deux.
- Les *temps entre deux temps forts* qui sont les temps de travail ordinaires des parties-prenantes à la recherche. Ce sont dans ces temps-ci que je réceptionnais des informations communiquées au fil de l'eau, et que je constituais l'apport théorique en lien avec les échanges du précédent temps fort pour étayer les avancées des « objectifs ».

Le fait de commencer un temps fort par une entrée théorique était demandé par les pilotes académiques (« objectif » n°2). C'était aussi une manière pour moi de me faire accepter par ce groupe de pilotes : je n'en suis pas un, et n'en est pas été un. Je côtoie les pilotes et les professeur·es stagiaires des constellations en tant que chercheur depuis mai 2022 :

⁵ Dans cette recherche-intervention, aucun « comité de pilotage » (Broussal & Marcel, 2020) n'a été formalisé. Cependant, rétrospectivement, un CoPil existait réellement, composé de l'IA-IPR de français, de la CT 1D et de moi-même. En effet, ce sont principalement avec ces deux actrices que des réunions de concertation, de suivi et de préparation ont été conduites dans les temps entre deux temps forts. Par ailleurs, ce sont aussi avec ces deux actrices et les IA-IPR mathématiques et d'établissement que les comptes-rendus étaient rédigés et transmis au rectorat et aux participant·es à la recherche.



j'apprends de leurs pratiques, de leurs lexiques et de leurs façons de faire me permettant de discuter avec des pilotes. En cela, je ne me positionne pas en expert des constellations, mais dans une posture de tiers vis-à-vis du contexte professionnel, et d'impliqué vis-à-vis de la conduite de la recherche en elle-même et des préoccupations de ses membres. Mes actions se devaient concourir aux « objectifs » contractualisés et servir aux participant·es pour donner un sentiment d'utilité à leur participation.

Les quatre temps forts se sont donc conduits sur le schéma présenté ci-dessus en quatre étapes. La première étape d'apports théoriques était animée principalement par moi, après que les pilotes académiques (CT 1D et IA-IPR) aient recontextualisé la journée. Le tableau suivant vient récapituler les types d'apports et leur intrication avec les temps forts et les entre deux :

Tableau 2

Les quatre temps forts : les contenus des apports et leur lien (détaillés en Annexe A)

	<i>Contenu de l'apport</i>	<i>Lien avec le temps fort précédent ou les entre deux</i>
<i>Temps fort 1 : oct. 23</i>	Résultats de l'enquête au CEE conduite sur l'année 2022-2023	La participation des deux IA-IPR au Plan de formation national en septembre
<i>Temps fort 2 : nov. 23</i>	Le couple référent-référent Le couple critère-indicateurs L'inférence évaluative	Les présentations des petits groupes de travail illustraient ces trois ensembles conceptuels
<i>Temps fort 3 : janv. 24</i>	L'objet-frontière Modéliser une démarche d'évaluation intégratrice des pratiques évaluatives existantes	Des témoignages de pratiques professionnelles en constellation venaient rendre compte de similarités et de différences entre catégories de pilotes Les intentions bougent et se formalisent vers : gagner du temps en conduisant une évaluation ensemble et sur des objets communs
<i>Temps fort 4 : avril 24</i>	Rétrospective des trois précédents temps forts Résultats de travaux au sein d'un autre groupe de travail au CEE : une autre façon de penser la mise en objet commun	Le choix de trois objets-frontières d'évaluation (désormais « OFE ») La co-constitution d'un premier référent sur l'un des trois OFE

Comme il le laisse supposer, chaque moment en petit groupe (deuxième étape) ont abouti à des productions, qu'elles soient d'ordre praxéologique (la constitution d'un outil ou un retour d'expériences illustratrices), critique (l'appropriation des apports et des objectifs de la journée pour se prononcer dessus et prendre une décision) ou heuristique (l'élaboration de nouvelles connaissances par l'échange d'une part et par la mise en mot à destination du grand groupe d'autre part). Les petits groupes étaient composés au départ des IEN et les formatrices et formatrices de constellation. À partir du troisième temps fort, les trois IA-IPR ont intégré les groupes et ont participé aux échanges et productions, puis aux présentations en grand groupe (troisième étape). Là aussi, quatre étapes rythmaient le temps en grand groupe : 1) demander l'accord pour enregistrer, 2) la présentation des travaux de groupes, 3) une discussion libre, 4) une synthèse soumise à la validation au grand groupe. Ce processus itératif a permis de co-constituer trois objets-frontières d'évaluation.



5. Résultats

Deux types de résultats sont présentés :

- 1) la liste des premiers objets-frontières d'évaluation émergents des documents et informations provenant des pilotes : la liste complète est en annexe (B) et a servi de base aux apports du troisième temps fort.
- 2) les trois objets-frontières d'évaluation choisis et les trois référents qui les constituent

5.1 Premiers résultats : une base d'OFE documentés

Cette base a été élaborée entre le temps fort numéro 2 (nov. 23) et le numéro 3 (janv. 24). Le temps 2 a permis d'établir que pour élaborer une démarche d'évaluation commune et intégratrice des pratiques évaluatives existantes, il serait facilitant de décider d'objets d'évaluation commun et pouvant être approché par les différentes catégories d'acteurs et d'actrices (IA-IPR, IEN et formateurs et formatrices de constellations référent-es). Le problème qui m'est apparu était à la fois épistémologique et politique : comment décider de la nature d'un objet d'évaluation qui soit inter- voire trans-catégoriel, tout en lui préservant sa qualité d'objet à enquêter, c'est-à-dire qui légitimerait que l'on élabora une évaluation pour l'investiguer, et ceci, à plusieurs, dans une organisation qui a l'habitude de fonctionner sur une hiérarchie établie ? Mon intervention devait permettre de vivre cette expérience directement, en facilitant ainsi la formalisation des objets d'évaluation par la provenance ou la référence à plusieurs sources de différentes personnes professionnelles. De plus, cette formalisation devait être imparfaite : il fallait que sa structure laisse des trous, des manques, ainsi que l'impossibilité pour une seule personne de l'atteindre totalement. Enfin, c'est par cette expérience de formalisation d'objet d'évaluation que le décroisement des positions dans l'organisation et la collaboration seraient facilités. Telle était mon hypothèse de recherche-intervention : *La formalisation d'objets d'évaluation communs favorise la collaboration entre les personnes professionnelles de différentes catégories, d'une part, et l'intelligibilité des différentes perceptions et intentions de ces mêmes personnes professionnelles pour évaluer.*

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 critères de caractérisation. Ces derniers, au nombre de cinq, consistaient à me servir de référent de lecture pour identifier, dans les documents professionnels joints par les participant-es, 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).

À partir de 36 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), j'ai répertorié 6 OFE potentiels. La liste a été présentée en conclusion de l'apport du temps fort numéro 3.

5.2 Seconds résultats : les trois OFE choisis et leur mise en référent

Les travaux de groupe du troisième temps fort ont consisté en deux choses : déterminer un à deux OFE à privilégier ; établir les OFE de la démarche à conduire. La fin de la matinée a été utilisée pour laisser discuter et échanger, dans des petits groupes composés d'au moins une personne de chaque catégorie (IA-IPR, IEN et formateur ou formatrice référent-e), sur l(es) objet(s) à privilégier. Il en est ressorti *la place du directeur dans le pilotage de la constellation* pour les deux groupes, *la professionnalité de la personne formatrice des constellations* et *la réussite d'une constellation*.

Les travaux de groupes restants ont consisté à établir un référent de chaque objet. Pour ce faire, nous nous étions mis d'accord pour limiter à trois critères maximum le référent, dans le cas d'une orientation critériée, ceci afin de le rendre facilement utilisable.

Chaque référent fut constitué sur la base de récits d'expériences et de descriptions de pratiques évaluatives employées. Lors des retours en grand groupe, il était demandé d'expliquer l'orientation prise sur l'objet étudié, c'est-à-dire la vision et les éléments qui caractérisent l'objet pour les membres du petit groupe ; la mise en application de l'orientation en décrivant ce qui était recherché ou ciblé sur l'objet.

Comme le constatent Chauffrassie et Aussel (2022), l'expérience a été particulièrement mobilisée pour justifier de l'orientation et des applications présentées, mettant en exergue la relation dialectique entre un « axe technique » et un « axe éthique » (Lecoinge, 1997). La présence ainsi de « références » (les orientations porteuses de valeurs), de « référés » (les expériences et pratiques de chaque personne) et de « référents » (la mise en application par une critérisation ou une formulation d'attentes précises d'observables sur l'objet), comme les désigne Lecoinge (Idem.) était manifeste, comme le montre un extrait de verbatims :

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

En définitive, le référent de chaque OFE a pris une forme particulière. Le référent de « la place du directeur dans le pilotage des constellations » se constitue en deux méthodes complémentaires : le groupe 1 s'est concentré sur « l'engagement » du directeur ou de la



directrice de l'école, à partir d'une question évaluative : « Les constellations influencent-elles le pilotage pédagogique du directeur d'école ? ». Les pilotes ont traduit cet engagement sous la forme d'un baromètre de l'engagement, cranté en quatre indicateurs d'action : n'est pas engagé, informe, participe puis exploite (Annexe C.1.). L'autre petit groupe a élaboré une série de règles éthiques pour maintenir alerte le « sens de l'évaluation » (Idem.). La « place du directeur dans le pilotage » étant intimement liée à une prochaine APE, les pilotes ont préféré orienter son évaluation sur ce qui s'observe afin de prendre des décisions d'accompagnement. L'évaluation est ici plus « diagnostique » (de Ketele, 2010) et donne un aperçu des leviers d'agencement des personnes professionnelles en fonction de direction d'école.

Le référent de « la professionnalité du formateur en constellations » (Annexe C.2) s'est constitué sur la base d'un brainstorming entre les membres du petit groupe. Il s'agissait pour ces pilotes de partir d'un premier jet de représentations sur celle-ci d'une part ; et « se remettre dedans » d'autre part. A partir des résultats de ce temps de mise en branle les membres ont élaboré un référent critérié. L'extrait précédent vient illustrer l'origine en termes de références des trois critères, l'élément de controverse se situant dans la valeur de l'expérience, au sens de l'ancienneté professionnelle, pour qualifier une « évolution andragogique ». La co-constitution des indicateurs s'est fait progressivement : d'abord était identifiée « ce qu'on met derrière [tout] ça », c'est-à-dire derrière les termes des critères. Après quoi s'organiser une hiérarchie d'importance pour classer les indicateurs entre eux pour leur critère :

Donc une fois qu'on avait défini ces trois critères là on a essayé de de discuter sur des des indicateurs qui pourraient être pertinents euh / Donc sur l'évolution didactique au départ c'était pas dans cet ordre-là euh au départ, on était parti sur la question de la la flexibilité euh des moments oui c'était ça : la flexibilité des moments pour les apports didactiques euh. Donc ce qu'on met derrière ça c'est / finalement comment le le le formateur anticipe ou pas les apports didactiques : est-ce que tout est prêt avant euh est-ce que euh au fur et à mesure de la construction de la constellation il va rechercher d'autres apports didactiques. Donc c'est finalement / voilà la question de cette souplesse-là euh en lien avec la didactique euh.

Ensuite donc donc on l'a passé en 2^{ème} parce qu'il nous semblait prioritaire, le le premier critère en fait qui était l'adaptation aux besoins qu'on identifiait chez les PE (cf. 'professeurs des écoles') au niveau des besoins didactiques euh voilà. Comment l'enseignant s'adaptait. On prenait l'exemple, c'était / je sais plus / ouais en formation sur le le la collègue sur la compréhension par exemple / voilà 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, on / parfois on est un peu étonné du / voilà. Enfin en tout cas on n'a pas forcément bien anticipé les 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 le rattrapage en matière de référence entre deux indicateurs. Le premier – la « flexibilité des moments » - est intervenu rapidement du fait de la singularité du format des constellations : partir des demandes des professeur·es stagiaires nécessite de partir à 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. Se 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·e à la constellation.

Le troisième et dernier référent porte sur « la réussite d'une constellation ». Ce dernier est constitué en double facette, la « réussite » n'ayant de sens que dans l'incarnation de chaque personne. De plus, le groupe distingue la perception de la réussite pour la personne formée



de celle de la personne formatrice. Souhaitant sortir d'une position métrique de la réussite, les pilotes ont fondé leur référent sur la base du mouvement :

Donc nous on s'est dit que ça réussit quand ça bouge. Alors le 'ça' c'est euh je pense qu'il faut se dire essentiellement ça bouge du côté de l'enseignant en fait, parce que vous vous étiez surtout / en fait vous nous avez retrouvé à un moment donné puisque / alors là j'extrapole un peu par rapport à ce qu'on a dit donc vous levez la main si vous n'êtes pas d'accord hein ? / mais nous on / si vous étiez dans le groupe / non mais 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 des 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. 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 d'indicateurs de mouvements chez les professeur·es stagiaires et d'autres chez la personne formatrice (Annexe C.3).

6. Discussions des résultats, limites et perspectives

La valeur heuristique du concept de Star s'observe dans la mise en pratique lors du temps fort numéro 3. Ses caractéristiques étaient bien adaptées avec l'idée d'évaluation que commandait les pilotes, à savoir de concevoir une démarche d'évaluation globale sur les constellations, qui intégreraient des savoirs et des pratiques évaluatifs existants, dans un souci de cohésion et d'action (cf. les « objectifs »). 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'Education 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 ».

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. Car sa fonction 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 ? En d'autres termes, c'est dans le passage à l'action que pourrait se vérifier la valeur heuristique du concept d'objet-frontière pour la référentialisation en évaluation, en en vérifiant sa consistance et ses effets sur la dialectique constitutive de la « co-constitution référentielle dynamique ». Mon hypothèse est que les « différentiels » (Mottier Lopez, 2023b) sont constituants et constitués de ce type d'objets d'évaluation : ces derniers participeraient à la frontière qui se constitue entre un référentiel – des OFE situés et conformants – et un différentiel – des OFE



situés et déformants, voire transformants. 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* (Ardoïno & Berger, 1986), les travaux ouverts par Jacques Ardoïno et Guy Berger sur une frontalisation nette entre « le contrôle » et « l'évaluation elle-même » se poursuit, 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 coeur 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, *Appropriations de nouvelles prescriptions—Activités en éducation scolaire* (Octares Editions, p. 125-146).
- 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.
- Ardoïno, J., & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, 107, 120-127.
- Barbier, J.-M. (1994). *L'évaluation en formation* (3^e éd.). Presses Universitaires de France.
- 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 coeur 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.
- 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.
- 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, Paris. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/210202_Notes-experts_Gyori.pdf
- Grawitz, M. (2001). 625 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.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Lecointe, M. (2000). L'évaluation « instituante ». 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*. <https://revue.leee.online/index.php/info/encyclope-leee/CoConstReferentielle>
- Mottier Lopez, L. (2023a). *L'évaluation critériée* [Vidéo de formation Canotech]. Réseau canopé - Canotech, Paris. <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 LEE, 7. <https://doi.org/10.48325/rleee.007.01>
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : Quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 237-249). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <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>
- 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'Education Nationale (France).

Alban Roblez

Je suis actuellement chercheur postdoctoral à l'Institut français de l'éducation, à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon et au Conseil d'évaluation de l'Ecole au ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (France). Mes travaux portent sur l'évaluation, approchée par le concept de valeur(s), dans des contextes variés.

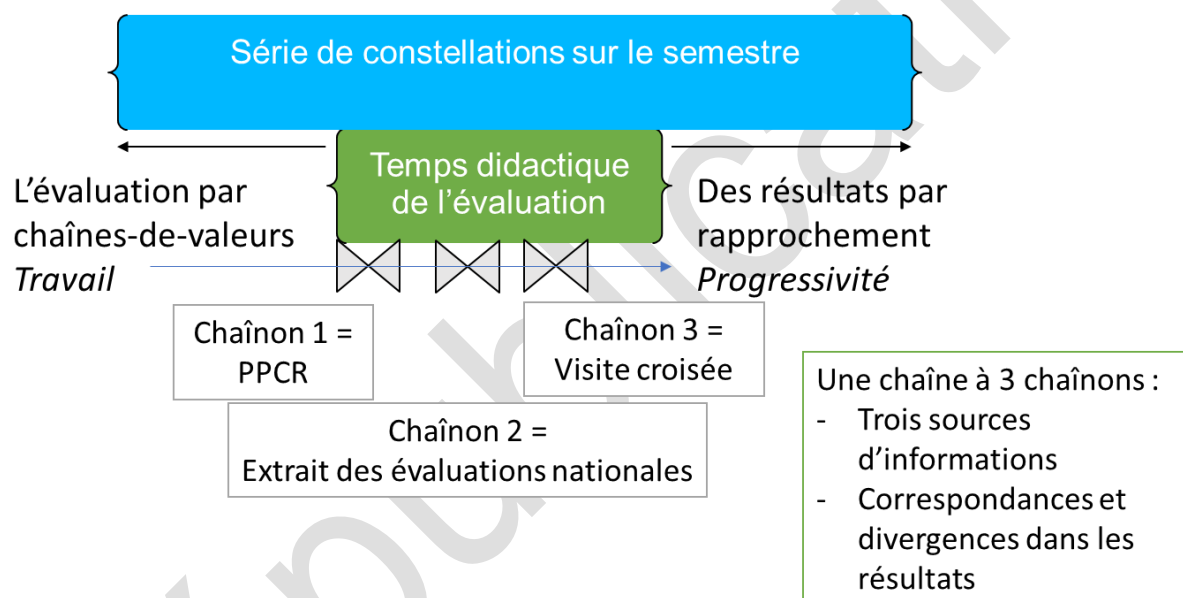


Annexe A. Les références de support des apports et la modélisation théorique d'une démarche d'évaluation globale et intégratrice

Temps fort	Références APA
Numéro 2	Couple référent référé (Figari et al., 2014; Goasdoué & Vantourout, 2016; Tourmen, 2009) Couple critère indicateurs (Hadji, 1995; Maccario, 1989; Mottier Lopez, 2023a) L'inférence évaluative (Grawitz, 2001)
Numéro 3	L'objet-frontière (Star, 2010; Trompette & Vinck, 2009) La complexité et le « système d'action concret » (Crozier & Friedberg, 1996)

Figure 2

La modélisation théorique de la démarche d'évaluation globale et intégratrice



Annexe B. La liste complète des objets-frontières d'évaluation émergents, entre les temps forts 2 et 3

Je présente ici la liste des éléments indiqués, accompagnée des critères d'interprétation démontrant le raisonnement que j'ai tenu pour identifier, parmi les informations, ce qui pouvait être un objet-frontière d'une part, pouvant servir à orienter la démarche globale d'évaluation d'autre part.

Tableau 3

Première série de résultats : les objets-frontières d'évaluation émergents de la lecture des documents et données des pilotes

Objet potentiel	C1 : plusieurs référents (plausibles ou affirmés)	C2 : inter-catégorialité (plausible ou effective)	C3 : objet « frontière » (possible ou en puissance)	C4 : objet dans un système complexe ou un SAC	C5 : objet non-stabilisé
Les « choix du pilotage de la constellation ou la disponibilité de l'offre de formation »	Plusieurs pilotes de différentes places dans l'organisation Référents national (éval nat), territorial (acad/recto), dual (IEN/CPC) et local (CPC/PE)	Plusieurs pilotes de différentes places dans l'organisation	Non. Mais des objets-frontières peuvent favoriser des types de pilotages.	La constellation peut représenter en SAC ou SC	OK
La professionnalité « CPC »	Aucun référent métier, mais Référentiel de compétences formateur (BO du 23 juillet 2015) Référents implicites potentiels	Professeur-e des écoles (CAFI)PEMF IEN	Non car l'acteur n'est pas un objet. Mais des objets-frontières sont clairement identifiables dans les constellations, à tous les niveaux (conception, animation, évaluation).	L'émergence peut être un SAC pour l'acteur	OK
Les modifications et les stabilisations	Référés émergents par les bilans mais	Tout pilote	Non car ce sont des phénomènes sociaux.	L'ensemble des constellations forme un système complexe	OK



inter-cycles des constellations	pas de référents stables Référents implicites potentiels		Mais peuvent être favorisés, comme l'O1.		
La place des directeurs dans le pilotage	BO n°7 du 11 décembre 2014 Décret 14 août 2023 Référents de pilotage divers : - Micro sur l'école - Méso par l'acad/recto - Dual avec l'IEN	PE Directeur IEN	Potentiellement. Car si la fonction ou la place du directeur est organisationnelle, elle peut servir d'objet-frontière pour faire discuter d'éléments-référés.	Peut être un SAC dans le 1 ^{er} objet	OK
Les nouvelles pratiques et les nouveaux outils de formations	Référents implicites potentiels Référés récoltés A mettre en forme	Oui	Oui potentiellement.	Elles peuvent constituer des SC et sont, pour certaines pratiques, des SAC.	OK
La réussite d'une constellation	Aucun référent de certification ou équivalent Aucun référent de compétences ni équivalent Référents implicites potentiels et incarnés : par PE dans 1 C et pour le CPC et pour l'IEN	Réussite côté PE Réussite côté CPC Réussite côté IEN Réussite côté Recteur Réussite côté national Réussite côté CEE	Non.	Oui car C = SC	OK



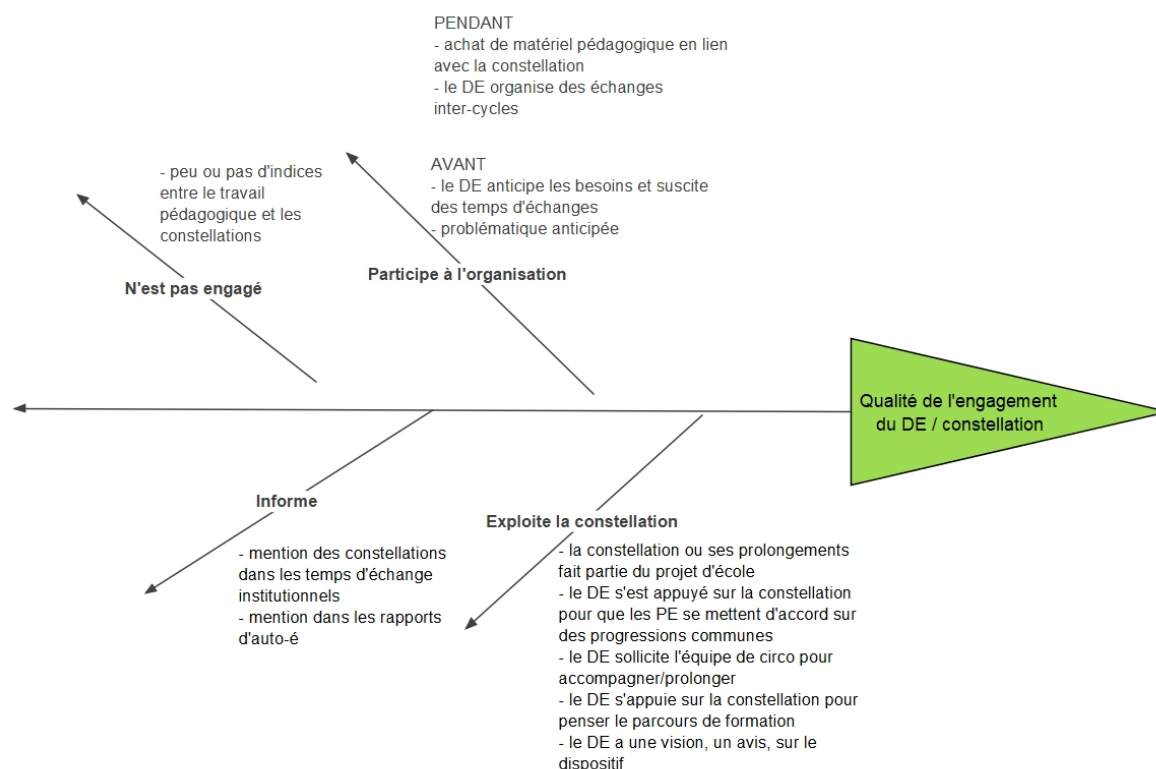
Annexe C. Les référents co-constitués des OFE

Pour plus de lisibilité, les référents sont présentés par objets-frontières d'évaluation. Chronologiquement sont restitués celui de « la place du directeur dans le pilotage » (C.1), puis « la professionnalité du formateur de constellation » (C.2) et enfin « la réussite d'une constellation » (C.3).

C.1 Référent de « la place du directeur dans le pilotage »

Figure 3

Le baromètre de l'engagement



Les balises pour le sens de l'évaluation :

- Pas de question sur la qualité de la personne (est-ce que le formateur est bon) mais sur la qualité de la formation sur ses parties-prenantes : PE, formateur notamment
- L'usage du mot « évaluation » et ses effets dans le pilotage : entre levier et freins
- Les traces (ce sur quoi reposent les inférences évaluatives) sont contextualisées et relatives : une absence de trace n'empêche pas une connaissance sur quelque chose
- Quelle place faut-il laisser, dans le pilotage, aux expériences comme les expressions de plaintes ou les murs d'humeur ?

C.2 Référent de la « professionnalité du formateur de constellation »

Tableau 4

Référent critérié de la professionnalité du formateur de constellation : une approche compréhensive

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(s) –
Indicateur 3 du critère	Le réinvestissement (et la traduction) des formations institutionnelles, personnelles + des recherches	Être expert 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

C.3 Référent de « la réussite de la constellation »

Il s'agit d'un double référent qui positionne la réussite selon la position de la personne professionnelle : soit la personne formatrice, soit la personne formée. La double facette s'articule par une orientation : le fait que « ça bouge ». 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. Pour le dire avec les mots des collègues : « soit ça bouge, soit ça bouge pas ».

Figure 4

La toile du côté des professeur·es des écoles en constellation



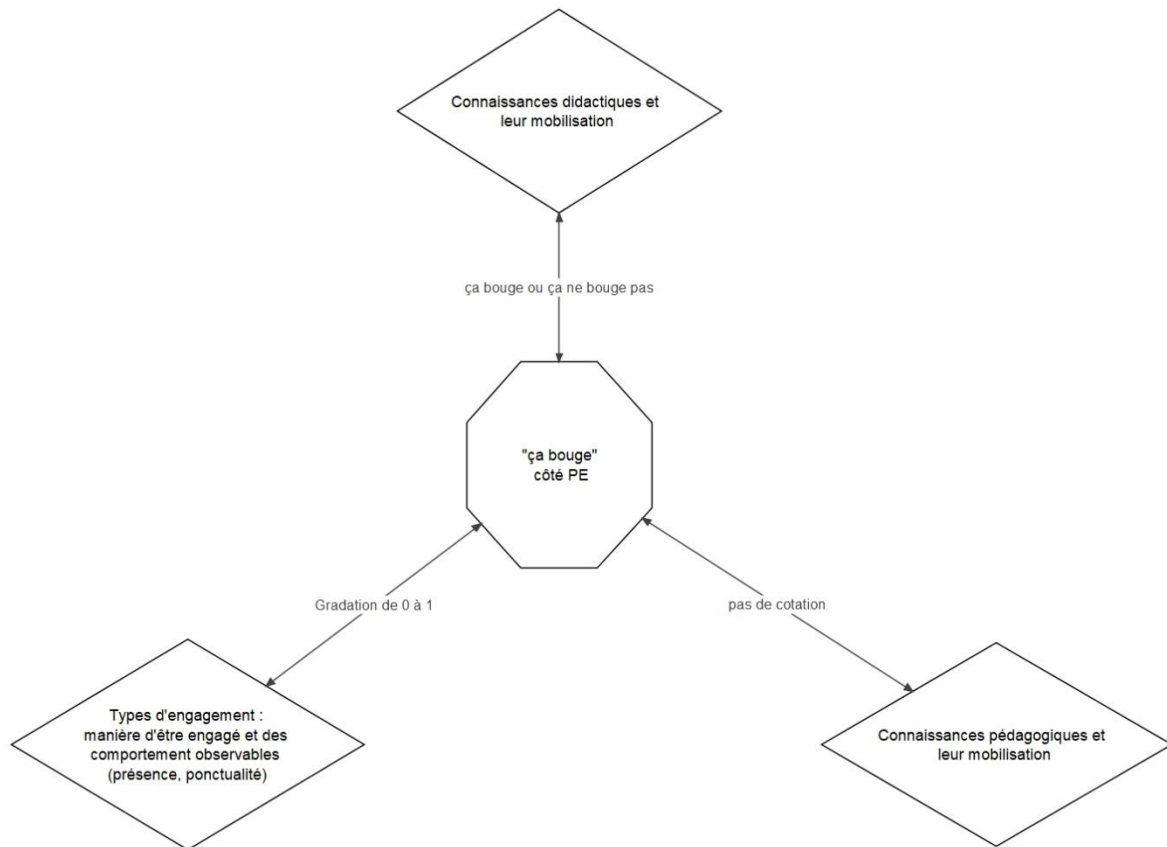


Figure 5
La toile du côté de la personne formatrice de la constellation

