

Pour citer cet article : Roblez, A. (2026). Réflexions sur l'objet-frontière d'évaluation : un support aux apprentissages dans la référentialisation. *La Revue LEeE*, 10. <https://doi.org/10.48325/rleee.010.02>

RÉFLEXIONS SUR L'OBJET-FRONTIÈRE D'ÉVALUATION

Un support aux apprentissages dans la référentialisation

Alban ROBLET

Version de la publication : juin 2026

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Christophe Gremion, Valérie Lussi Borer

Résumé

Dans cet article théorique, nous souhaitons poursuivre les recherches entamées sur le concept d'*objet-frontière d'évaluation* (Roblez, 2025) en étayant davantage sa structure théorique et en nous intéressant aux apprentissages pouvant être facilités ou générés par son usage. Pour ce faire, nous réfléchirons à partir des *rapports différentiels* (Mottier Lopez, 2023) et du *cube des modalités évaluatives* (Gremion & Vaudan Méresse, 2022) pour identifier des pistes utiles à l'action.

Mots-clés : objet-frontière d'évaluation, différentialisation, évaluation formatrice, formation d'adulte

Abstract

In this theoretical article, we aim to further develop the research initiated on the concept of *assessment boundary object* (Roblez, 2025) by strengthening its theoretical structure and examining the learning processes that its use may facilitate or generate. To this end, we draw on the concepts of *differential relationships* (Mottier Lopez, 2023) and the *cube of assessment modalities* (Gremion & Vaudan Méresse, 2022) to identify avenues that may be useful for educational practice.

Keywords: boundary object of evaluation, differentialisation, formative assessment, adult education

1. Introduction

Cet article est de nature théorique ou spéculative : il vise à explorer davantage les apports du concept d'objet-frontière d'évaluation (Roblez, 2025) pour la référentialisation, en nous intéressant particulièrement aux apprentissages effectués par son usage, dans un processus de référentialisation. L'article est conçu en trois parties. Dans la première, nous reviendrons sur le concept d'objet-frontière d'évaluation (désormais OFE) et sur les types de relation qu'il entretient avec les différentes approches de la référentialisation. Ceci permettra de dégager l'hypothèse principale de cet article : l'OFE peut être un support analytique favorisant l'exploration des apprentissages effectués dans une démarche de référentialisation intercatégorielle. La deuxième partie de l'article viendra discuter l'hypothèse en convoquant d'autres concepts récents dans les recherches sur la référentialisation, à savoir le *différentiel* (Mottier Lopez, 2023) et le *cube des modalités évaluatives* (Gremion & Vaudan Méresse, 2022). Ces deux approches scientifiques, inspirées de la référentialisation, nous paraissent opportunes pour étayer davantage les types d'apprentissages pouvant être réalisés par l'usage d'un OFE, grâce à sa dimension polycontextuelle et polysémiologique, dans la référentialisation. Cette démarche dialogique nous permettra, en dernière partie, de résumer les apprentissages potentiels pouvant être facilités par l'usage du concept d'objet-frontière d'évaluation dans la conduite d'évaluation reposant sur la référentialisation, mise en main des apprenant-es.

2. De l'objet-frontière à l'OFE

L'OFE est un concept forgé dans le cadre d'une recherche collaborative en académie française, durant deux années scolaires (2023-2025). Il repose sur le concept d'objet-frontière proposé par Star et Griesemer (1989) en sociologie des sciences puis développé par Star (2010). Ce concept a inspiré plusieurs travaux de recherches, initiant un courant d'études transdisciplinaires : les *Boundaries studies* (Akkerman & Bakker, 2011). Dans cette section, nous allons exposer les concepts-clés qui structurent celui d'objet-frontière, pour ensuite décrire ce qui constitue un objet-frontière d'évaluation.

2.1 Synthèse théorique de l'objet-frontière

Le principe épistémologique des *Boundaries studies* est d'aborder les activités humaines et leurs traces comme pouvant être multi-signifiantes, génératrices de normes et de mots partagés par plusieurs personnes professionnelles de différentes catégories. Par exemple, Nizet et Monod-Ansaldi (2017) utilisent le concept d'objet-frontière dans le cadre d'une recherche collaborative où un jeu est constitué par plusieurs personnes de différents statuts et ayant différentes fonctions au sein d'un même groupe de collaboration. Les caractéristiques du jeu reçoivent ainsi plusieurs façons d'être considérées, favorisant l'émergence de différentes significations : c'est le sens d'une activité multi-signifiante. De plus, les différents points de vue n'empêchent pas son usage : au contraire, ce dernier est renforcé par une forme d'équilibre entre les différentes significations et les façons de l'utiliser, concordantes entre elles, générant ainsi des normes d'utilisation notamment pour collaborer de façon intercatégorielle (p. 143).

D'autre part, les objets-frontières ne sont pas des éléments vides d'intérêt : un objet-frontière existe parce que des personnes professionnelles veulent travailler



ensemble. L'objet-frontière installe et favorise une relation pouvant être utile et facilitatrice du travail : il concentre des liens sociaux à des fins que nous pourrions qualifier d'ergonomiques, dans le sens que ces liens facilitent les bonnes conditions d'un travail. Comme le dit Clot (2015), ces liens sociaux sont favorisés par un usage commun d'un même objet par l'initiation, pas nécessairement institutionnalisée, d'une intention de favoriser le travail « bien fait ». « L'important pour les objets-frontière est la façon dont les pratiques se structurent et la manière dont le vocabulaire émerge, pour faire des choses ensemble » (Star, 2010, p. 19). Un objet-frontière se qualifie donc plus par sa *flexibilité interprétative* (dans le sens employé par les travaux sur l'objet-frontière, référencés chez Trompette & Vinck, 2009), générée par les usages différenciés des différents groupes ou acteur·rices professionnel·les, que par une stabilité, ou un lexique clair et standardisé : plusieurs manières d'être identifié, nommé et utilisé le qualifient ; plusieurs personnes de différents contextes professionnels l'utilisent notamment à des fins coopératives. Star distingue donc la volonté de coopérer de ces individus avec le consensus, soit textuellement le « sens commun », sorte d'harmonisation des personnes (sur le sens, sur l'usage, sur la fonction de l'objet en question). Une coopération n'implique pas que tout le monde se comprenne ou partage une situation équivalente de travail (quant au poste, aux conditions, aux vécus...) : elle implique un faire ensemble intentionnel, dont les mobiles et les façons de nommer cette coopération et ses raisons peuvent fluctuer d'une personne à l'autre. Un objet-frontière est donc situé.

L'objet-frontière peut prendre plusieurs formes, dans la mesure où il est le résultat d'une action conjointe de plusieurs personnes n'ayant pas la même fonction professionnelle.

Sa matérialité provient de l'action et non d'un sens préfabriqué de la matière ou de sa qualité de chose. Aussi, une théorie peut être un objet [-frontière, c'est de nous] très puissant. Bien qu'elle soit incarnée, exprimée, imprimée, dansée et nommée, ce n'est pas exactement pareil qu'une voiture sur ses quatre roues. Une voiture pourrait être un objet-frontière mais seulement lorsqu'elle est utilisée entre plusieurs groupes. (Star, 2010, p. 20)

Ces exemples de Star permettent d'appréhender le contexte organisationnel dans lequel se matérialise un objet-frontière. Celui-ci est le résultat des actions et des relations, non-apparent dans les structures institutionnelles ou dans des tentatives de standardisation à des fins de régulation ou d'organisation des activités (ex. : organigramme, projet pédagogique ou éducatif, procédures de travail, règlements ou codes divers). Ces actions et relations sont organisées dans un espace propice à son utilisation et à son identification : Star (2010) présente cet espace comme une *infrastructure frontière*. Comme son nom l'indique, la structure organisationnelle s'effectue en-dessous - *infra* - des cadres visibles et affichés de l'organisation professionnelle : ce peut être par exemple les regroupements ritualisés à la machine à café où des inspecteur·rices et des formateur·rices échangent des informations pour l'avenir d'un plan de formation en cours au sein de leur circonscription. L'infrastructure frontière vient expliquer que toutes actions et relations se constituent en continu pour « catégoriser » et « standardiser » les informations : « Quel que soit le type de représentation concerné, les créer ou les utiliser relève d'un accomplissement complexe et suppose un équilibre entre improvisation et ajustement aux contraintes » (Bowker & Star, 2023, p. 365). En catégorisant ensemble, les personnes se constituent en tant que « membres de ce que Jean Lave et Etienne Wenger appellent des "communautés de pratique" » (p. 365) soit

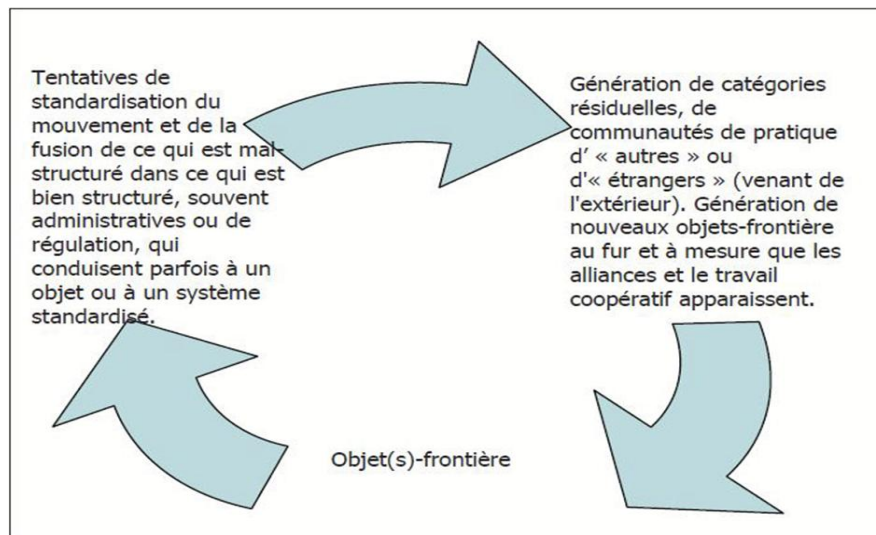
une unité d'analyse ... Il s'agit, pour le dire simplement, [un] ensemble de relations établies entre des personnes qui font des choses ensemble. Les activités, avec ce qu'elles engagent d'objets, de routines et d'exceptions, sont ce qui constitue la structure de la communauté. (p. 365)



Ce faisant, des *standards* (Star, 2010) se constituent avec le temps, la répétition, les implicites : comme l'explique l'autrice, le standard résulte de l'objet-frontière autant qu'il y est lié, créant ainsi, de l'autre côté de la frontière, de l'altérité voire « faisant de "l'autre" un problème » (Star, 2010, p. 27)¹. Cette démarche de fusion et d'exclusion génère des *catégories résiduelles* (Star, 2010) qui restent en état et font partie du processus : comme pour la thermodynamique, une forme d'entropie réside toujours dans l'activité de fusion et de socialisation de l'objet-frontière (Roblez, 2024 ; Star, 2010). Ainsi, l'objet-frontière permet d'appréhender des faits, des discours comme des pratiques qui ne rentrent pas toujours dans les cases, ne reçoivent pas systématiquement de formalisation. Il permet aussi d'aborder l'activité dans une perspective non-déficitaire : les catégories résiduelles n'étant pas des sous-catégories comparativement aux standards, mais bien des restes, des résultats d'actions et de coopérations. Ce faisant, les objets-frontières bougent, sont cycliques, entre plusieurs phénomènes : des processus de standardisation qui s'exécutent pour les stabiliser, lui donner ses caractéristiques, sa valeur ; générant ainsi d'autres résidus, des restes qui ne sont pas intégrés mais qui sont là et qui peuvent faire l'objet de standardisation ultérieure, comme l'expose le schéma suivant.

Figure 1

Schéma récapitulatif repris de Star (2010, p. 32)



Selon nous, une des plus-values du concept d'objet-frontière pour les recherches en évaluation est de positionner une autre perception sur les activités ordinaires dans une organisation, en s'intéressant aux autres normes, standards ou règles que celles affichées ou prescrites, si nous utilisons le vocabulaire de l'analyse de l'activité (Clot, 2006). Cette approche permettrait d'observer les relations entre les personnes professionnelles et leurs effets matérialisés, particulièrement dans les activités de coopération ; et de prendre en compte les catégories résiduelles qui ne seraient pas référencées dans un référentiel, un critère ou un outil d'évaluation. Enfin, « catégoriser » et « standardiser » peuvent faire partie de l'activité ordinaire de l'évaluation : ouvrir sur d'autres façons de traiter des informations servant à l'évaluation permet une ouverture d'alternatives qui nous paraissent intéressantes pour envisager une autre culture de l'évaluation dans des environnements où elle se trouve normalisée.

¹ La relation entre le concept de *norme* et celui de *standard* n'est pas toujours explicite dans les écrits de la sociologue, rendant leur distinction difficile. On pourra reprendre la description du standard qu'en donnent Trompette et Vinck (2009) : « qui facilite la communication et le rapprochement de contenus divers » (p. 8) pour le moment.



2.2. L'objet-frontière d'évaluation : premiers éléments

Dans un précédent article (Roblez, 2025), nous² avons tenté un premier usage du concept d'objet-frontière pour analyser les résultats d'une démarche de recherche-intervention au sein d'une académie française, en nous intéressant aux processus d'identification d'objets d'évaluation communs pour un collectif de personnes de différentes catégories professionnelles autour d'un enjeu : l'évaluation d'une politique publique éducative à l'échelle de l'académie. Nous avons mis l'accent sur la démarche employée pour favoriser le dialogue entre les personnes et l'élaboration de référents d'évaluation communs aux individus, en considérant un *référent* d'évaluation comme un « système d'attentes jugées légitimes, ou [un] ensemble de critères au nom desquels on va se prononcer » (Goasdoué & Vantourout, 2016, p. 145), donc un ensemble d'informations appartenant « à l'ordre des représentations d'objectifs » (Barbier, 1994, p. 294). En définitive, un objet-frontière d'évaluation s'identifie comme la cible d'une évaluation devant être conduite par plusieurs personnes de différentes catégories professionnelles, utile à chacun·e et nécessitant la participation de ces différentes catégories pour être atteint.

Dans le processus de la référentialisation, nous avons émis l'hypothèse que l'objet-frontière d'évaluation pouvait aider ou favoriser la *médiation* qui caractériserait ce processus *en acte*, pour reprendre les termes de Mottier Lopez et Dechamboux (2017). Dans l'acte de médiation d'une référentialisation co-constituée, un OFE serait un objet d'évaluation qui réunit :

- différentes intentions d'action,
- des intérêts communs,
- une flexibilité en matière d'interprétation (des actions à réaliser, des buts à atteindre, des façons de procéder).

Pour que cela tienne, la médiation s'organise de façon à ce que plusieurs interventions à différents niveaux de postes de travail d'une même organisation puissent se tenir. Ces interventions favorisent de la discussion entre les parties prenantes et s'incarnent dans une instance de dialogue ou de confrontation entre les référents (des personnes, implicites et explicites, institutionnels et personnels) avec les référés prélevés, recueillis, historicisés de chacun·e se rapportant à l'objet en question.

Tel a été le cas pour conduire une évaluation collaborative entre des personnes formatrices et inspectrices sur un plan de formation dont iels avaient le pilotage. Le concept d'OFE a permis d'identifier et de nommer cette démarche de rapprochement des connaissances et des usages en évaluation d'une part, ainsi que la circulation des informations relatives au plan de formation d'autre part, en parlant de sa place et en recherchant les contraintes comme les leviers communs, générateurs de potentiels standards à l'action. En définitive, le concept d'OFE s'est révélé utile pour favoriser la recherche-intervention et l'accompagnement des membres de la recherche à la constitution de référents d'évaluation communs.

Cependant, l'article laisse en suspens ce qui pourrait être à proprement parler un OFE empirique. En effet, nous y abordons les référentialisations conduites et génératrices de référents au même titre que les critères d'évaluation conçus et la nomination de ce qui serait évalué par l'utilisation de ces éléments. Ce faisant, une confusion ressort quant au

² J'utilise volontairement la première personne du pluriel pour rendre compte du travail collaboratif : de la recherche sur laquelle s'est portée l'article mentionné, ainsi que du processus d'édition de l'article généré par l'évaluation ouverte et collaborative de la Revue LEeE.



sens de ce qu'est un OFE et sur ses potentielles fonctions dans une référentialisation partagée. Le but du présent article est de venir amender et développer ces aspects, notamment en approfondissant les caractéristiques d'un OFE et les infrastructures frontières générées ou observées. Pour ce faire, nous reviendrons d'abord sur la fonction de l'objet d'évaluation dans les théories de la référentialisation, afin de mieux cerner de quoi il s'agit lorsque nous parlons d'objet d'évaluation.

3. La fonction de l'objet d'évaluation dans les approches de la référentialisation

L'une des premières choses qui caractérisent les différentes approches de la référentialisation pour situer la fonction de l'objet d'évaluation, c'est la démarche d'enquête d'inspiration deweyenne (Dewey, 2018).

Chez Dewey, l'*enquête* est une activité alliant les fins et les moyens employés par une personne ou un collectif pour accomplir une démarche de compréhension et de connaissance. Ce faisant, les fins et les moyens s'interchangent tout comme l'intérêt de conduire son enquête au fur et à mesure des expériences que vit l'individu. Conduire une enquête, c'est donc autant apprendre à se doter des outils cognitifs, émotionnels, intellectuels cumulés à travers les expériences vécues pour accomplir convenablement sa démarche, qu'apprendre à travers elle des connaissances, des savoirs et des comportements. La *valuation* (Dewey, 2011) est une enquête sur les valeurs ainsi constituées par les personnes et les collectifs auxquels elles appartiennent, en confrontant les apprentissages positionnés en prédispositions ou présuppositions – les valeurs héritées par les comportements et lexiques familiaux, les valeurs observées dans les environnements collectifs normalisés comme l'école, les valeurs déclarées ou affichées dans les discours et les institutions – aux réalités expérimentées (Pirairat, 2014) favorisant ainsi l'appropriation de ces valeurs, ou l'émergence de nouvelles valeurs. L'évaluation chez Dewey vient ainsi nommer ce processus métacognitif d'attribution de valeurs aux valuations et autres enquêtes vécues.

Dans ses fondations, la référentialisation implique par conséquent un engagement de la personne : pour conduire son enquête, la personne vise ou guette un objet d'interpellation, de curiosité, d'étonnement (Thievenaz, 2023). Ce faisant, les questions évaluatives sont centrales, puisque la valeur de l'objet qui sera évalué manque à la connaissance de la personne : que vaut mon activité ? Quel effet ma formation a-t-elle chez les formés-es ? L'objet d'évaluation est donc anticipé comme l'objet de l'enquête, ce sur quoi porte l'investigation : il est ce qui justifie l'usage social d'une évaluation par la référentialisation.

De cette façon, la référentialisation peut mettre l'accent sur la procédure à conduire, sur le processus à vivre et accompagner ou/et sur les apprentissages effectués pendant sa conduite, de sa conception à sa réalisation jusqu'à son analyse a posteriori. L'objet d'évaluation varie en fonction de la nature de la référentialisation (Figari et al., 2014 ; Mottier Lopez, 2023), puisqu'il peut nommer :

- Le but de la référentialisation dans une perspective méthodologique : la référentialisation est utilisée comme une méthode ad hoc pour concevoir et conduire l'évaluation en constituant les moyens afin d'arriver à ses fins. Les référents se négocient afin d'être réalistes – ou se transforment pour devenir réalisables –



grâce aux feedbacks et actions réalisées. L'objet d'évaluation sert de manque à combler ; les questions évaluatives sont posées et dirigent l'attention pour aller qualifier ou juger des aspects de l'objet et se prononcer dessus.

- La finalité de la référentialisation dans une perspective expérientielle : la référentialisation sert de support aux actions pour questionner ce qui se fait et ne se fait pas, pour réinterroger ses valeurs et ses connaissances, pour favoriser les échanges et valoriser un ensemble d'actions accomplies. L'objet d'évaluation se médiatise au fil de la démarche et des questions qui se (re)posent : l'attention est mise sur la démarche ainsi qu'à ses effets sur les activités.
- L'intérêt de la référentialisation dans une perspective formative : la référentialisation sert aux apprentissages en tant que démarche de formation de ses compétences (auto)évaluatives. Elle se conduit, notamment par l'emploi d'un ou plusieurs modèles d'évaluation et par une démarche réflexive sur ses gestes professionnels, ses instruments, ses *zones d'observation* (Hadjji, 2021) sur lesquelles l'évaluation pourrait porter. L'objet d'évaluation s'observe à partir de ses contextes d'intervention et de formation et vient autant parler de ce qui se développe que de ce qui s'observe avant, pendant et après une activité de formation.

Cette façon de présenter la référentialisation est réductrice, puisque les trois visées peuvent cohabiter en considérant la référentialisation comme une démarche pleine et entière, génératrice d'apprentissages et constituée par des modèles reconnus et éprouvés par les recherches. Mais en définitive, l'objet d'évaluation peut être ce sur quoi porte la référentialisation, ce qui en ressort au fur et à mesure de son vécu comme ses propres compétences et apprentissages. Le point commun étant que cet objet est donc toujours situé.

La référentialisation appelle ainsi plusieurs niveaux organisationnels, venant déterminer la granularité de l'objet d'évaluation. Par exemple, évaluer la qualité ou l'effectivité d'une politique publique appelle une démarche de référentialisation à grande échelle de façon à pouvoir se prononcer sur un rayonnement de cette qualité. À l'échelle de la personne, évaluer la qualité de ses apprentissages implique des démarches réflexives d'autoévaluation jonglant entre l'autocontrôle et l'autoquestionnement (Vial, 1997). Dans les deux cas, un référentiel se constitue en servant de grille de lecture temporaire pour se positionner sur la valeur de l'objet d'évaluation et pouvant servir ainsi d'outil de médiation ou de communication en direction d'autrui (ou de soi-même, pour un « plus tard », comme dans le portfolio de travail par exemple). L'objet d'évaluation reçoit des qualités de son état : en cours d'acheminement, acquis ou non acquis, à tels degrés de pourcentage d'accomplissement ou de réalisation. Il obtient un statut phénoménologique, qui peut se qualifier et se discuter jusqu'à se déterminer comme totalement ou partiellement enquêté, en plus d'être toujours identifiable dans un vécu. L'objet d'évaluation implique donc des substrats matériels et des actions pour être appréhendé et avoir son statut.

En résumé, dans les approches de la référentialisation l'objet d'évaluation est ce qui justifie l'usage social d'une évaluation, en impliquant les questions évaluatives directrices qui la gouvernent. Il est aussi situé et implique des agents, des personnes et des environnements pour être appréhendable et faire l'objet d'une enquête. Enfin, au croisement des deux, il implique qu'il soit envisageable de l'appréhender matériellement et obtenir ainsi un statut avant, pendant et/ou à l'issue (choisie ou contrainte) de la référentialisation : ce statut pouvant changer et se transformer. Nous allons maintenant observer comment la nature frontalière d'un objet d'évaluation peut venir influencer la démarche de la référentialisation.



4. La valeur « frontalière » de l'objet d'évaluation dans la référentialisation

Dans notre précédent article (Roblez, 2025), nous étions partis de la *co-constitution référentielle dynamique* (Mottier Lopez, 2022 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) pour théoriser la fonction de l'OFE. Nous résumons les choses ainsi :

- Un OFE se situe au niveau de la relation dialectique entre le(s) référent(s) et le(s) référé(s) de la situation de référentialisation.
- Un OFE s'observe par les valeurs communes ou en tension des personnes, dont les expressions prendraient formes sur le(s) référentiel(s) en cours d'élaboration.
- Un OFE s'observe aussi par l'évocation de lexiques ou/et de contextes croisant plusieurs cultures professionnelles.
- L'OFE implique que plusieurs personnes l'abordent, le côtoient, ces personnes appartenant à différentes professions ou catégories professionnelles.
- Ce faisant, l'OFE participe à la médiation du référentiel effectif de l'évaluation dans la référentialisation en acte (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) vécue par les personnes.

À côté de cela, il nous semble qu'un OFE peut participer aussi aux deux autres approches de la référentialisation :

- Dans une perspective méthodologique, l'OFE met la dimension « réalisable » à l'épreuve en faisant discuter les personnes sur les marges de possibilités et des contraintes déjà à l'œuvre dans leur réalité. La frontière vient ainsi autant délimiter les zones proximales *communes* d'actions – là où chacune des personnes peut a priori agir ou ne pas être empêchée d'agir – que circonscrire le manque à combler, ou l'élément motivationnel collaboratif : il vient aider à faire discuter de ce qui compte pour chaque personne en prédisposant l'enquête à conduire.
- Dans une perspective formative, l'OFE favorise le fait d'identifier et de mettre en commun les buts des différentes personnes, et de l'organiser comme un espace d'échanges de pratiques professionnelles. Ainsi, si des personnes ne savent pas ou ne se sentent pas capables, seules ou dans leur groupe professionnel d'attache, d'atteindre ou de constituer un référentiel pour évaluer l'objet ciblé, d'autres personnes peuvent se proposer comme facilitatrices, à l'instar des facilitateurs dans les *Lessons studies* (Masselin et al., 2023) ou des *brokers*³ dans les modèles méta-didactiques (Nizet & Monod-Ansaldi, 2017). D'autre part, l'OFE peut servir de support pour discuter de besoins de formation sur des aspects potentiellement communs : si personne ne se sent de ou ne se déclare pouvoir faciliter, mais que l'OFE est identifié comme important – au sens pragmatique de compter pour soi et, ici, pour le collectif – alors la référentialisation peut aussi participer à apprendre à évaluer, en l'occurrence de façon collaborative.

Ces deux autres aspects caractéristiques et hypothétiques de l'OFE pour la référentialisation permettent de considérer l'hypothèse suivante : l'OFE peut être un support analytique favorisant l'exploration des apprentissages effectués dans une démarche de référentialisation intercatégorielle. Ces apprentissages portent sur des aspects

³ « Selon ce cadre, le broker est un passeur appartenant suffisamment aux deux communautés pour pouvoir transférer des éléments d'une pratique vers une autre, et ouvrir des possibilités de compréhension entre ces communautés » (Nizet & Monod-Ansaldi, 2017, p. 143).



praxéologiques de l'évaluation – apprendre à la concevoir, à la conduire, à la réguler, à communiquer dessus – comme des aspects éthiques : l'OFE implique la coopération et, ce faisant, nécessite une infrastructure suffisamment démocratique pour que la collaboration soit réelle et que sa valeur en termes d'apprentissage soit jugée désirable et acceptable pour chacun·e, ne laissant personne en défaut.

Nous allons approfondir cette hypothèse en la mettant en dialogue avec l'approche du *différentiel* (Mottier Lopez, 2023) dans la référentialisation, qui ouvre aussi la référentialisation à des expériences démocratiques pour un individu et un collectif.

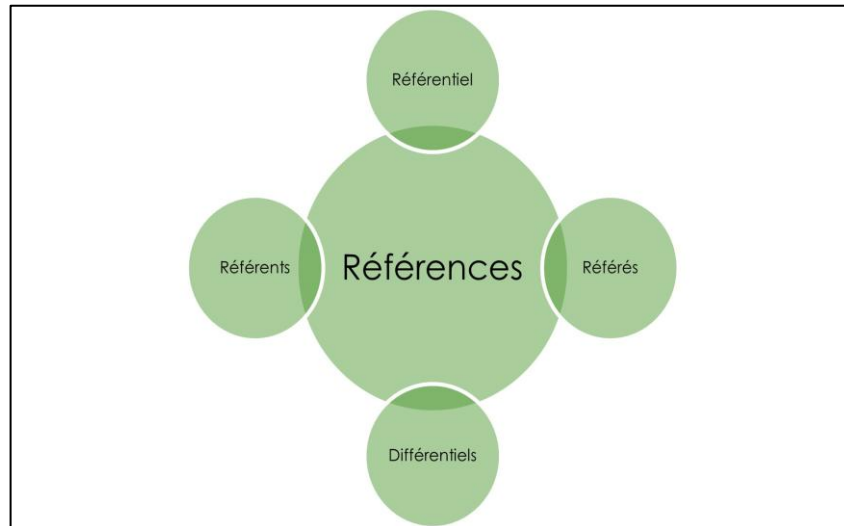
5. Réflexions croisées avec les rapports différentiels dans la référentialisation

5.1. Approches de la différentialisation

Vial définit le différentiel comme « le versant singulier du référentiel : on demande à l'utilisateur de gérer la régulation du référentiel pour lui, en fonction de son expérience, de son point de vue, afin de communiquer sa conception de l'action » (Vial, 2009, p. 184). En d'autres termes, le différentiel de Vial revient à générer une différence servant de standard pour expliciter la mise en sens des actions à conduire pour évaluer. Le différentiel sert ici de support herméneutique pour une sémantique de l'intelligibilité de l'action (Saussez et al., 2020) : il est le vis-à-vis réflexif et pragmatique de la personne face au référentiel, puisqu'il se singularise par l'interprétation qu'en fait la personne et par la réécriture du référentiel en ensemble d'actes à conduire/pouvant être conduits, afin de montrer comment elle compte les gérer, au sens de réguler et s'autoréguler dans la démarche. Ce faisant, ses *références* (Lecoite, 1997) sont centrales puisque cette personne interprétera sa conception de l'action à l'aune de ce qu'elle a vécu et de ce qu'elle a constitué comme ses valeurs propres. En vivant des expériences d'évaluation d'une part et en analysant ses expériences et les supports d'évaluation depuis qu'elle en vit d'autre part, la personne s'institue et favorise l'institutionnalisation de modèles, de structures mentales et/ou organisationnelles d'évaluation lui constituant sa culture de l'évaluation. Ainsi la relation dialectique du référent/référé prend ici deux volets réflexifs : les références qui s'élaborent sur les valeurs instituées à travers le temps et les expériences, et les différentiels qui réécrivent le référentiel pour la personne. Le paradigme principal de cette approche est herméneutique : il met l'accent sur la possibilité de construire un récit du référentiel à travers lui et de générer autant de différentiels qu'il y a de personnes et d'occasions de faire ; tout en prenant en compte les références (toujours au sens de Lecoite, 1997) scientifiques, institutionnelles, organisationnelles de l'endroit où se conduit la référentialisation. Les références sont donc centrales au processus herméneutique, comme le montre le schéma suivant.

Figure 2
Le différentiel herméneutique repris de Vial (2009)





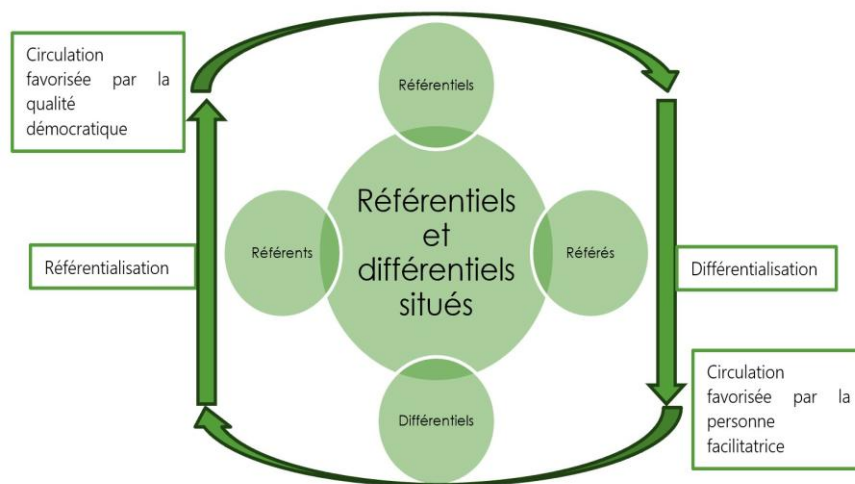
Mottier Lopez (2023) ouvre le concept de différentiel à la démarche d'enquête de Dewey en l'inscrivant dans le processus de co-constitution référentielle (Mottier Lopez, 2022 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). Le différentiel ne se limiterait pas à la conscience ou à l'individu seul, mais en réaction ou en adaptation des personnes à des situations qui génèrent (ou qui favorisent) une démarche d'enquête, parce qu'en recherche de sens et de référent absent : par la non-explicitation dans un cadre de références (un document formel comme un référentiel donné par l'institution) ou par le manque, au sens de la non-présence d'un standard, que ce soit une règle, une habitude, une norme, une valeur centrale, etc. Le cas des dilemmes est utilisé par l'autrice notamment pour illustrer ce type d'exemple d'absence de référent. Des *rapports différentiels* se constitueraient dans la relation entre les élèves et les enseignant-es ou, dans Mottier Lopez (2023) celle entre des doctorant-es et leurs accompagnatrices à travers des *situations indéterminées* qui favoriseraient l'expression de ces rapports singuliers à la co-constitution référentielle d'une part et aux référentiels émergents ou utilisés d'autre part : en fonction des cas étudiés, leur puissance démocratisante est plus ou moins effective et génératrice d'apprentissages (Mottier Lopez, 2023). De plus, la fonction des différentiels diffère selon les situations et leur institutionnalisation dans le référentiel. Un exemple peut être donné à partir de la recherche conduite par Mottier Lopez (2023) dans un contexte de formation doctorale à écrire et à évaluer des articles scientifiques. Celle-ci montre que sur un temps long, par la prise en compte des biographies des personnes doctorantes et des compétences qu'elles développent pendant et à côté de l'expérience conduite, les différentiels favorisent le développement professionnel de chacun-e en étant positionnés comme une action légitime, intégrée à la référentialisation, pour venir (re)négocier en continu le sens du référentiel et de ses informations constitutrices. La différentialisation viendrait ainsi nommer, dans la co-constitution référentielle dynamique, la constante renégociation du sens qu'opérerait la référentialisation. Cette renégociation continue peut se faire de façon singulière : chaque personne se constituant du sens et des questions de sens. Elle peut aussi se faire de façon institutionnelle dans la démarche : toute référentialisation génère potentiellement de la différentialisation à laquelle il s'agirait de donner une juste place et fonction pour favoriser des expériences démocratiques. Ces dernières sont entendues comme un idéal – donc une référence au sens de Lecoq (1997) – à atteindre, un idéal mobilisateur. Cette référence devient socialisée et socialisante : en échangeant et controversant s'instituent des rapports entre les personnes et entre les objets étudiés, ré-évalués, pour instituer un (ensemble de) référent(s) commun(s). L'évaluation ne serait plus alors une activité asymétrique, le référentiel un donné institué, mais une activité apprenante pour les personnes enseignées et enseignantes, évaluées et évaluatrices. La



référentialisation favoriserait le croisement et la discussion des références et l'émergence de référents communs supports à l'action ; la différentialisation favoriserait l'intégration puis l'institutionnalisation des différentiels dans les référentiels situés, donnant une valeur biographique et heuristique à ceux-là. Les deux activités n'étant pas à opposer, mais à mettre en engrenage, la différentialisation étant consubstantielle à une démarche de co-constitution référentielle dynamique, avec une dimension plus ou moins forte en fonction de la qualité démocratique de la référentialisation de l'évaluation, comme cela est exposé pour la recherche susmentionnée (Mottier Lopez, 2023).

Figure 3

Les rapports différentiels dans une co-constitution référentielle dynamique démocratique au sens de Mottier Lopez (2023)



5.2 L'OFE dans la différentialisation

Il nous semble que des OFE peuvent être identifiés dans la différentialisation, sous la forme notamment de concepts pour l'action de référentialiser. En effet, les recherches analysées par Mottier Lopez (2023) pour poser ainsi les rapports différentiels donnent à voir comment les référents et leurs informations caractéristiques se renégocient :

Il fait suite à l'observation que les compétences professionnelles mobilisées pour évaluer des articles scientifiques sont au cœur du métier de chercheur·se mais qu'elles sont généralement absentes des référentiels disponibles dans la littérature (e.g., Van der Maren et al., 2019). Cette élaboration collective a mis en évidence la difficulté à parvenir à s'accorder sur la formulation des référents et leurs significations collectivement partagées au regard de la pratique sociale de référence (ou culture académique) plus ou moins connue / comprise, des textes concrets à évaluer, des représentations et perceptions de chacun·e. Pour surmonter cette difficulté, des mises en relation avec les *biographies individuelles* ont été faites. (p. 17)

La nature herméneutique du différentiel favorise l'installation de ce que Star (2010) appelle une infrastructure frontière : les biographies individuelles se posent ainsi comme des fonctions médiatrices des connaissances pour des référents (s'élaborant en) communs, devenant ainsi dans notre terminologie des supports à des OFE, ici entre et pour les personnes accompagnatrices et les personnes doctorantes. En d'autres termes : le fait d'explorer ses parcours de vie en groupe sur l'expérience commune du doctorat, accompagnée par une personne tierce guidante, pour ce qui s'agit de la recherche



conduite par Mottier Lopez (2023) exposée plus avant, installe une infrastructure qui favorise l'émergence d'objets-frontières, ou la réévaluation de connaissances ou de pratiques communes, comme par exemple pour la recherche citée, les compétences professionnelles mobilisées pour évaluer des articles scientifiques. Les apprentissages portent ainsi autant sur l'activité de référentialiser de façon collaborative – comment et qu'est-ce que cela fait que d'apprendre à référentialiser ? – que sur ce qui constitue l'activité pour la nommer, pour expliquer ce qu'il s'y passe : en d'autres termes, des apprentissages sur l'action et d'autres sur l'intelligibilité de l'action. Il nous semble que les rapports différentiels élaborés lors de la co-constitution référentielle sont des expressions-clés d'une infrastructure frontière et, par là même, une source d'observation importante de constitution d'OFE. Ce faisant, nous pouvons faire l'hypothèse que des catégories résiduelles se constitueraient en retour de la différentialisation : lorsque celle-ci est explicitement formalisée, comme dans le cas de la recherche exposée, alors les catégories résiduelles pourraient probablement composer la valeur démocratique de la démarche.

L'expérience démocratique s'est manifestée par des controverses, des négociations, des régulations de sens, l'acceptation aussi de points non résolus, restant en suspens. Le fait de formaliser un espace pour les différentiels de chacun·e a permis de problématiser les référents qui demandent à être communs pour se coordonner au sein de la profession et ceux qui sont de l'ordre de la singularité. (Mottier Lopez, 2023, p. 17)

Une forme d'ordre est installée et soutenue par la formalisation de cet « espace » qui lui-même repose sur des expressions divergentes : les énergies ne se sont pas concentrées sur l'ordonnancement d'un référent commun unique, mais sur une constitution d'un ensemble de référents favorisant du commun et jouant de la frontière entre le désordre des expressions divergentes nécessaire à la démocratisation de l'expérience et l'ordre de la démarche de référentialisation servant de levier pour s'accorder sur les compétences professionnelles enquêtées, interrogées.

6. Réflexions croisées avec le cube des modalités évaluatives dans la référentialisation

6.1 Renormalisation dans une démarche d'évaluation formatrice

La recherche conduite par Gremion et Vaudan Méresse (2022) ouvre à son tour à de nouvelles réflexions sur la fonction d'un OFE dans la référentialisation. Dans leur recherche, les collègues sont aussi les formateur·rices-accompagnateur·rices : ce faisant, iels reviennent réflexivement sur un dispositif d'évaluation mutuelle dans le cadre d'une formation d'adultes, en se concentrant sur l'utilisation d'un outil pédagogique. Iels posent *l'autoévaluation socialisée* (Saussez & Allal, 2004) comme un produit croisant ce qu'iels identifient comme une fonction de l'évaluation dans la formation d'adulte : *l'évaluation formatrice*, avec la réflexivité « sociale ... (ce que je pense qu'un professionnel ferait dans cette situation) » (p. 7) et la *renormalisation* (Schwartz, 2004), celle-ci se définissant comme le « travail permanent de renouvellement des règles d'élaboration de l'expérience et des règles à suivre dans l'action » (Lussi Borer & Muller, 2014, p. 130). Cet ancrage ergologique donne déjà à voir les relations avec l'infrastructure frontière, dans la mesure où une renormalisation – ainsi définie – conduite par plusieurs personnes de



différentes provenances professionnelles à des fins collaboratives génèrerait potentiellement son instauration. Ce faisant, des objets-frontières seraient observables, qu'ils existent comme traces ou marqueurs de cette/ces infrastructures et comme standards de celle(s)-ci par l'explicitation des règles renormalisées. En ce qui concerne la renormalisation de l'(auto-)évaluation à travers un dispositif d'évaluation interactive à distance, Gremion et Vaudan Méresse (2022) l'expliquent ainsi :

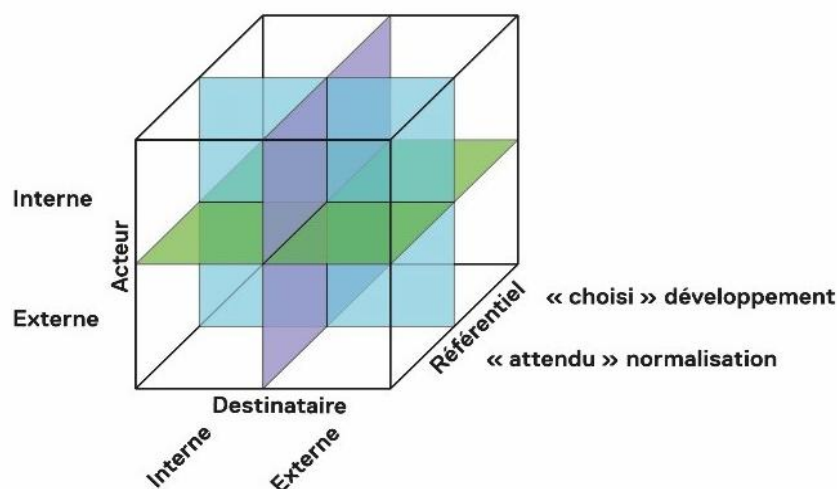
En questionnant les normes, les grilles d'évaluation, les outils théoriques proposés par les formateurs, les étudiants du groupe mettent en discussion leurs intentions, leurs représentations construites et les confrontent à des représentations externes : la norme institutionnelle ainsi que les normes de leurs collègues. Ce processus produit des discussions animées au sein des groupes mais aussi une réflexion plus intime qui touche la personne et questionne sa pratique réellement vécue dans son quotidien. (p.7)

La relation avec l'expérience démocratique conduite dans la référentialisation des doctorant·es sur les compétences professionnelles à évaluer un article scientifique, présentée chez Mottier Lopez (2023), est ici lisible : un collectif, pluri-catégoriel, échangeant sur ce qui constitue des référents, venant toucher à la fois l'individu et à la fois quelque chose de commun. L'équilibre entre une organisation (par un dispositif notamment et un cadrage commun) et une forme de désordre généré par celui-ci, pour un « gain d'authenticité » (Gremion & Vaudan Méresse, 2022, p. 7) dans les échanges et l'autoévaluation ou la démocratisation de l'expérience (Mottier Lopez, 2023), semble aussi un point commun, que nous reprendrons dans la discussion.

Si plus avant la référentialisation se constituait dans la double relation entre : le référent et le référé d'une part et la référentialisation et la différentialisation d'autre part, l'approche de Gremion et Vaudan met celle-ci au carrefour de trois dimensions : (1) le référentiel d'évaluation, (2) l'actrice ou acteur de l'évaluation qui la conduit, (3) qui peut être distingué-e de la personne destinataire de l'évaluation (Gremion & Vaudan Méresse, 2022). Chacune des dimensions peut constituer une facette pour étudier l'activité évaluative, sans négliger ou omettre les deux autres dimensions : le cube des modalités évaluatives (Gremion, 2020) permet une perspective des contraintes et des choix opérés dans l'activité d'évaluation.

Figure 4

Cube des modalités évaluatives repris de Gremion et Vaudan Méresse (2022, p. 10)



L'objet d'évaluation se trouve en tension entre ces trois dimensions, dans la mesure où l'approche par le cube met la posture comme centrale dans la référentialisation vis-à-vis du référentiel : deux pôles, que Schwartz (2020) aussi identifiait dans tout *agir évaluatif*, viennent structurer l'intention *a priori* ou l'action accomplie, décrite *a posteriori*, de l'activité évaluative. La place de la personne évaluatrice étant fortement prédominante *a priori*, l'évaluation formatrice définie par Gremion et Vaudan Méresse (2022) serait la seule fonction donnant une place active, dans l'activité évaluative, aux personnes formées. Ce faisant, l'exemple du ePortfolio, utilisé par les auteur·rices, permet de situer la clarté de l'objet pour l'individu d'une part et la collégialité du ou des objets d'évaluation ciblés puis réellement évalués dans le cadre d'un dispositif innovant d'autre part.

À partir de cette recherche, il nous semble que des OFE viendraient soutenir ce que Gremion et Vaudan Méresse analysent dans les moments de la *renormalisation collective* de l'évaluation. Celle-ci se tiendrait principalement en collectif de stagiaires, sans personne formatrice, « lors de la phase d'analyse des séquences filmées. Les groupes se sont appropriés [sic] les critères en "se mettant d'accord", et "discutant d'une vision concordante" » (p. 14). Si l'on suit les explications de Gremion et Vaudan Méresse, l'absence d'une personne formatrice aurait favorisé une valeur de responsabilité dans l'évaluation mutuelle entre pairs, accentuant ou favorisant une collaboration en acte. Comme iels le précisent, les critères supports à cette démarche sont discutés en début du processus, cette fois-ci en présence des personnes formatrices, en adoptant ou privilégiant une posture d'accompagnement (Gremion, 2020), facilitatrice d'une évaluation formatrice. Il nous semble qu'une référentialisation est à l'œuvre, connivente avec la co-constitution référentielle dynamique (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017), dans la mesure où plusieurs personnes participent à la confrontation de leurs référents pour élaborer un référentiel temporaire, médiateur de sens pour l'action et pour les significations de l'activité. Ici, dans une visée formatrice et mutuelle. Le fait que l'exercice d'analyser ses propres séquences filmées, en collectif de stagiaires sans une personne formatrice, reste à l'état ambigu pour certain·es apprenant·es, retient notre attention. Lorsque Gremion et Vaudan Méresse (2022) expliquent que pour certain·es stagiaires « la norme appartient aux formateurs (ou à l'institution) et [les stagiaires] n'ont pas à s'évaluer en utilisant d'autres critères » (p. 15) que ceux élaborés dans une précédente étape, cela donne à voir selon nous la présence d'une infrastructure frontière critique quant à la valeur de cet exercice pour l'usage social de l'évaluation. En d'autres termes, l'évaluation formatrice mutuelle visée est permise ici par la présence et l'organisation d'intentions communes, contractualisées notamment avec les personnes chercheuses, de s'engager dans une démarche formatrice pour chacun·e, dans un contexte de formation d'adultes et, ce faisant, une compréhension des intérêts de conduire ce dispositif. Mais la forme privilégiée dans les discours rapportés du portfolio⁴ ainsi que l'analyse quant aux rôles des personnes formatrices expriment selon nous la présence d'un OFE central dans la référentialisation et dans toute évaluation : la validité du jugement évaluatif, son support d'origine, conduisant à interroger sa finalité.

6.2 L'OFE « validité » : la question du support et de la finalité du jugement évaluatif

La validité, dans les recherches en mesure et en évaluation, est documentée (André et al., 2016 ; Bart et al., 2025 ; Gallagher & Marceau, 2020 ; Loye, 2021). L'ouverture générée par

⁴ « Il semble que, dans l'esprit des étudiants, il s'agisse davantage d'un portfolio de présentation - certifiant le module - que d'un portfolio de travail, servant au recueil de traces et surtout au développement des compétences » (Gremion & Vaudan Méresse, 2022, p. 13).



la recherche conduite par Gremion et Vaudan Méresse (2022) nous permet de reconsidérer sa valeur phénoménologique, autrement dit telle qu'elle se vit et telle qu'elle est perçue et comprise par des personnes dans l'activité concernée. À partir de ce qu'ont développé les auteur·rices, il nous semble entrevoir une autre fonction de l'OFE dans la référentialisation, à savoir apprendre à situer la validité d'une information évaluative. Une information évaluative (qu'elle soit un *feedback*, un commentaire, un jugement explicite porté par une personne endossant la fonction d'évaluatrice, d'enseignante ou formatrice, une note, etc.) se verrait validée par la personne destinataire de l'évaluation parce que « supportée » – au sens de tenue-par et véhiculée-par – par une personne crédible. Cette crédibilité s'incarnerait par un support, un contexte, une légitimité de la personne dont la fonction est d'accomplir l'évaluation à des fins de jugement, comme le rappellent les stagiaires pour l'évaluation certificative : « Donc le formateur, lui, maîtrise la matière, il la connaît, il est sûr. Il peut ainsi porter un jugement, valider par rapport à ce qu'il connaît, à ce qu'il sait être l'attendu » (Gremion & Vaudan Méresse, 2022, p. 16). Le formateur est support à la validité : il la fait tenir, ici dans les perceptions des stagiaires par ce qu'il détient comme ce qu'il peut faire : juger en référence à ce qu'il a comme connaissances. Pour autant, se lit dans le texte l'intention des formateur·rices de faire partager une validité réflexive, aidée par une attitude « critique » (au sens de Boltanski, 2009) à des fins notamment sociales, à partir de Kaufmann (cité par Gremion et Vaudan Méresse, 2022). Dans une démarche telle qu'illustrée dans cette recherche réflexive, la validité peut être, selon nous, un OFE mobilisateur. D'une part du fait que des groupes professionnels se côtoient et élaborent ensemble leurs normes, constituant ainsi une communauté professionnelle. D'autre part du fait de la flexibilité interprétative de la validité : les expériences vécues tant chez les stagiaires que chez les formateur·rices génèrent des *habitudes*, pour reprendre Gremion et Vaudan Méresse (2022). En les critiquant, ensemble, vient être interrogé le support de la validité, entendu comme ce qui l'incarne et la met en œuvre. La possibilité d'auto-valider un apprentissage – notamment à partir d'un outil comme le portfolio d'apprentissage – ou de mutualiser un acte de validité par des pairs n'est pas empêchée ni impossible, comme Gremion et Vaudan Méresse l'expliquent, par la fonction heuristique du groupe. Cependant, la valeur du support servant à une validité, elle, reste ambiguë : le formateur est d'autant plus présent par son absence lors de la renormalisation collective. Que ce soit pour les groupes de stagiaires à l'aise avec la démarche – s'évaluer entre pairs sur la base de critères conjointement décidés, donc validés – qui incarnent à leur tour la fonction d'évaluer ; ou pour les groupes de stagiaires moins ou peu à l'aise avec la démarche, évoquant un « besoin d'être rassurés » (p. 14) et déléguant la norme à quelqu'un d'autre qu'elleux. La validité semble ici dépendante de son support, les préparatifs en amont ne suffisant pas à assurer une validité détachée de ses conditions.

Nous pourrions ainsi imaginer, à la suite de la proposition de Gremion et Vaudan Méresse (2022), un dialogue évaluatif continu quant aux supports d'une validité et à ce qui conduit à élaborer ce support, entre les personnes pour qui la fonction est institutionnalisée (les formateur·rices, accompagnateur·rices, chercheur·ses) et les personnes habituées à utiliser les supports fournis par les premières. À l'instar des apprentissages sur les sources de l'information dans toute démarche d'enquête, ce dialogue vient interroger la qualité scientifique, éthique ou technique par exemple d'une source et de sa construction. En somme, référentialiser pourrait revenir à une enquête épistémologique de la validité, pour apprendre à dépasser la représentation ou l'établissement (on parlera d'un standard avec Star) de la validité comme un élément abstrait et immuable. Ceci, afin d'identifier un support potentiellement valide pour chacun·e, comme lors de la différentiation collective étudiée précédemment, servant de référent commun situé. À l'heure des *fake-news*, des remises en question du scientifique par le politique et de l'information massive, l'enjeu de comprendre comment faciliter une infrastructure permettant d'apprendre à



savoir évaluer ce qui constitue une validité d'une information évaluative au-delà de son collectif d'appartenance, mais pour une collaboration réelle et suffisamment souple pour permettre l'action (et non l'attente d'un aval ou l'usage d'une autorité) nous paraît central. La finalité de la validité serait donnée par son usage, remettant la question de l'éducation et de la formation au cœur de la société, comme un bien commun et devant être approprié selon les enjeux contemporains ; et non plus posée comme un allant-de-soi déjà-là.

7. Discussion

Dans cet article nous avons souhaité reprendre des angles peu développés dans notre précédent article (Roblez, 2025), à savoir amender les relations entre l'objet-frontière d'évaluation et ses concepts-supports principaux que sont l'objet-frontière, l'infrastructure frontière, les résidus catégoriels. Ceci, afin de clarifier les fonctions de l'OFE pour la référentialisation, en s'intéressant aux apprentissages possibles générés par son usage. Ce faisant, c'est peut-être d'abord nous-même, en tant que chercheur, qui sommes positionné en posture d'apprenant, par le travail de lecture et de dialogue avec deux références scientifiques étudiées nous paraissant proches : la différentiation et le cube des modalités évaluatives, toutes deux contextualisées en formation d'adulte. Ceci nous a conduit à développer l'hypothèse *a priori* qu'un OFE pourrait être utile aux apprentissages dans la conduite d'une référentialisation intercatégorielle.

Dans les *rapports différentiels* (Mottier Lopez, 2023), il nous semble que des OFE peuvent être identifiés et qu'ils peuvent soutenir une infrastructure frontière potentiellement démocratisante, du fait d'une standardisation commune et renégociée entre deux groupes professionnels. La dimension démocratisante de la co-constitution référentielle dynamique pourrait, elle-même, être un OFE, dès lors que les parties prenantes souhaitent collaborer à son évaluation notamment. De plus, la flexibilité interprétative des OFE pouvant être observés dans les rapports différentiels tenus entre les personnes doctorantes et celle accompagnatrice. La comprendre pourrait étayer la biographisation à l'œuvre dans l'expérience du différentiel, car les termes venant catégoriser le(s) référent(s) commun(s) aux membres du collectif pourraient favoriser l'identification des points communs dans les vécus de ces dernier·es, sans pour autant les définir. S'intéresser aux processus de « catégorisation » (Star, 2010) des éléments constitutifs du ou des référents communs dans ce type d'expérience pourrait participer aux recherches sur la multiréférentialité (Ardoino, 2000; Mottier Lopez, 2021, 2023) en tentant de modéliser l'organisation et la circulation de ces multiples références/différences servant de socle commun au sein d'un collectif intercatégoriel.

Dans la recherche conduite par Gremion et Vaudan Méresse (2022) portant sur l'usage du cube des modalités évaluatives, il nous semble qu'un OFE peut s'identifier par rapport à la validité et son ou ses supports. Le fait que les membres de deux collectifs – formateur·rices-chercheur·ses et personnes accompagnées-stagiaires – puissent parler de ce qui vaut et des manières de faire valoir, tout en ayant des divergences quant à ce qui fait que des apprentissages soient valides, donne à voir une dimension potentiellement transversale au référentiel, à la personne pilote de l'évaluation et au destinataire, dès lors que ce qui est visé se standardise ou se renormalise. L'OFE pourrait servir de moyen de médiation entre les personnes pour, individuellement comme en collectif, s'interroger sur les critères d'une information évaluative valide d'une part, et apprendre à utiliser ces critères ou à s'en affranchir en fonction du référentiel prescrit ou vécu par chacun·e d'autre part. Ce faisant, le référentiel lui-même peut devenir un OFE, générateur de différentiels pouvant servir aux



apprentissages à la fois affectifs mais aussi cognitifs et sociaux que génèrent une évaluation et une information comportant une valeur sociétale (comme par exemple un verdict donné en contexte de formation). La question alors de ce qui fait qu'une information soit valide est reposée au centre entre les parties prenantes, au risque de déstabiliser voire d'inquiéter : n'est-ce pas là l'un des principes d'une *société démocratique continue*, comme le propose Dominique Rousseau (2024) ?

Références

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*. Presses Universitaires de France.
- 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>
- André, N., Loye, N., & Laurencelle, L. (2016). La validité psychométrique : un regard global sur le concept centenaire, sa genèse, ses avatars. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 125-148. <https://doi.org/10.7202/1036330ar>
- Bart, D., Goasdoué, R., & Vantourout, M. (2025). La validité des évaluations en contexte scolaire : débats et approches. *Éducation et didactique*, 19(1), 35-50. <https://doi.org/10.4000/13gof>
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Bowker, G., & Star, S. L. (2023). *Arranger les choses : des conséquences de la classification* (H. Boullier, V. Cardon, É. Dagiral, B. Kotras, A. Peerbaye, V. Zabban, & V. Cardon, Trad.). Éditions de l'EHESS.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>
- Clot, Y. (2015). *La fonction psychologique du travail* (6e éd. corrigée). PUF.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs* (A. Bidet, L. Quéré, & G. Truc, Trad.). Les Empêcheurs de penser en rond / La Découverte.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation* (J. Zask, Trad.). Armand Colin.
- Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. De Boeck.
- Gallagher, F., & Marceau, M. (2020). La recherche descriptive interprétative - Exploration du concept de la validité en tant qu'impératif social dans le contexte de l'évaluation des apprentissages en pédagogie des sciences de la santé. In M. Corbière & N. Larivière (Eds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (2^e ed.) (pp. 5-32). Presses de l'Université du Québec.
- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : des pistes pour dépasser le paradoxe. In C. Pélissier (Ed.), *Notion d'aide en éducation* (pp. 35-56). ISTE Editions.
- Gremion, C., & Vaudan Méresse, A. (2022). Accompagner et contrôler l'apprentissage dans un ePortfolio : Une aporie ? In N. Talbot & N. El Euch (Eds.), *L'évaluation des compétences : une pluralité de défis* (pp. 35-50). JDF Editions.
- 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.
- Loye, N. (2021). La validité, un concept éternellement jeune. In C. Barroso Da Costa, D. Leduc & I. Nizet (Eds.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (pp. 161-172). Presses Universitaires du Québec.



- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activites*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.967>
- Masselin, B., Hartmann, F., & Artigue, M. (2023). Étude du rôle des facilitateurs dans un dispositif de lesson study adapté. *Annales de didactique et de sciences cognitives, Thématique 1*, 213-260. <https://doi.org/10.4000/adsc.1816>
- Mottier Lopez, L. (2021). L'évaluation située élargie. Objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, de l'apprentissage situé et de la référentialisation. In C. Barroso Da Costa, D. Leduc & I. Nizet (Eds.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (pp. 119-138). Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L. (2022). De la référentialisation à une co-constitution référentielle dynamique. *La Revue LEeE*. <https://revue.leee.online/index.php/info/encyclope-leee/CoConstReferentielle>
- Mottier Lopez, L. (2023). Rapports différentiels dans la référentialisation de l'évaluation : des expériences démocratiques ? Essai théorique. *La Revue LEeE*, 7. <https://doi.org/10.48325/RLEEE.007.01>
- 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://journals.openedition.org/ced/706?lang=en>
- 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>
- Prairat, E. (2014). Valtuation et évaluation dans la pensée de Dewey. *Le Télémaque*, 46(2), 167-176. <https://doi.org/10.3917/tele.046.0167>
- Roblez, A. (2024). L'évaluation et la compétence, deux concepts touchés de valeur : explorations théoriques et thermodynamiques. In A. Messaoui & C. Pélissier (Eds.), *Vers l'approche par compétences. Théories et pratiques pour l'enseignement supérieur* (pp. 104-128). Presses des Mines.
- 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*(1). <https://doi.org/10.48325/rleee.varia.001.05>
- Rousseau, D. (2024). *Les contestations. Appel pour une démocratie continue*. Belopolie.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97. <https://doi.org/10.7202/1086174ar>
- 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.
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme et la société*, 152-153(2), 47-77. <https://doi.org/10.3917/lhs.152.0047>
- Schwartz, Y. (2020). L'agir évaluatif entre ses deux pôles. In N. Younes, C. Gremion & E. Sylvestre (Eds.), *Evaluations, sources de synergies* (pp. 157-177). Presses de l'ADMEE.
- 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, 1907-1939. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420. <https://www.jstor.org/stable/285080>
- Thievenaz, J. (2023). La théorie de l'enquête de John Dewey comme modèle d'analyse des processus de professionnalisation du sujet en situation de travail. *McGill Journal of Education*, 57(1), 201-221. <https://doi.org/10.7202/1102020ar>



- 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>
- Vial, M. (1997). *L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement*. Université de Provence, Département des sciences de l'éducation.
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer - Se donner une problématique et élaborer des concepts* (2^e ed.). De Boeck Supérieur.

Remerciements

Je remercie les collègues inspectrices et inspecteurs, formatrices et formateurs, de l'académie avec qui nous avons pu concevoir le concept d'objet-frontière comme pouvant être utile aux recherches en évaluation. Je remercie aussi les collègues évaluatrices et évaluateurs avec qui cet article s'est clairement vu bonifié. Je remercie enfin, symboliquement et à titre posthume, Gérard Figari : pour l'héritage qu'il nous laisse et l'inspiration qu'il exerce sur la communauté.

Alban Roblez

Alban Roblez est maître de conférences, enseignant-chercheur, à l'Ecole des Sciences de la Société de l'université catholique de Lille. Ses travaux de recherche portent sur la relation entre la valeur et l'évaluation dans des contextes variés.

