

Pour citer cet article : Roblez, A. (2025, prépublication). Réflexions sur l'objet-frontière d'évaluation. Un support aux apprentissages dans la référentialisation. *La Revue LEEe*, 10. <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/250>

RÉFLEXIONS SUR L'OBJET-FRONTIÈRE D'ÉVALUATION

Un support aux apprentissages dans la référentialisation

Alban ROBLETZ

*Version de la prépublication : août 2025
Évaluation ouverte et collaborative*

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 wish to continue the research begun on the concept of the evaluation boundary object (Roblez, 2025) by further supporting its theoretical structure and focusing on the learning that can be facilitated or generated by its use. To do this, we will reflect based on the 'differential reports' (Mottier Lopez, 2023) and the 'cube of assessment modalities' (Gremion & Vaudan Méresse, 2022) to identify useful avenues for action.

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

1. Introduction

Cet article est de nature théorique ou spéculative, et vise à explorer davantage les apports du concepts d'objet-frontière d'évaluation (Roblez, 2025) pour la référentialisation, en nous intéressant particulièrement sur les apprentissages effectués à travers elle. 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). Cette démarche dialogique nous permettra de répondre 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.

2. De l'objet-frontière à l'OFE

L'objet-frontière d'évaluation est un concept forgé dans le cadre d'une recherche collaborative en académie française, durant deux années (2023-2025). Il repose sur le concept de Star (2010) d'« objet-frontière » et de Star et Grisemer (1989) en sociologie des sciences. Ce concept a inspiré plusieurs travaux de recherches, initiant un courant d'études transdisciplinaires : les *Boundaries studies* (Akkerman & Bakker, 2011). Le principe épistémologique de ce courant international 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. D'autre part, les objets-frontières ne sont pas des éléments vides d'intérêt : au contraire, un objet-frontière existe parce que ces personnes professionnelles veulent travailler ensemble. L'objet-frontière installe et favorise une relation généalogique : il concentre des liens sociaux à des fins que nous pourrions qualifier d'ergonomiques. 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 » (Clot, 2015). « 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). Un objet-frontière se qualifie donc plus par sa « flexibilité interprétative » (Trompette & Vinck, 2009) générée par les usages différenciés des différents groupes ou acteur·rices professionnel·les : plusieurs manières d'être identifié, nommé et utilisé le qualifie, mais plusieurs personnes de différentes provenances professionnelles 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 », une sorte d'harmonisation des personnes (sur le sens, sur l'usage, sur la fonction de l'objet en question). La notion de « frontière » vient situer cet effet d'affordance différenciée, pour montrer les mondes qui cohabitent à ce niveau de l'objet : en délimitant les frontières socio-professionnelles, elles s'aplanissent dans ce type d'interaction par l'usage commun d'un même objet dans un même contexte. 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.

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 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)

Ces exemples de Star permettent d'appréhender le contexte organisationnel dans lequel se matérialise un objet-frontière. Celui-ci est aussi un résultat des actions, non-apparant dans les structures institutionnelles (organigramme, projet pédagogique ou éducatif, procédures de travail, règlements ou codes divers) : Star le présente comme une « infrastructure frontière » (Star, 2010). Comme son nom l'indique, la structure organisationnelle s'effectue en-dessous des cadrages visibles et affichés de l'organisation professionnelle : ce peut être par exemple les regroupements à la machine à café ritualisés où des inspecteur·rices et des formateur·ices échangent des informations pour l'avenir d'un plan de formation en cours au sein de la circonscription. Ce faisant, des « standards » (Star, 2010) se constituent avec le temps, la répétition, les implicites : comme l'explique Star, le standard résulte de l'objet-frontière autant qu'il en est lié, créant ainsi, de l'autre côté de la frontière, de l'altérité voire « faisant de 'l'autre' un problème » (Star, 2010)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). Ce faisant, les objets-frontières bougent, sont cycliques, entre des processus de standardisation qui s'exécutent pour le stabiliser, lui donner ses caractéristiques, sa valeur ; générant ainsi d'autres résidus, des restes qui ne sont pas intégrés mais qui sont là pouvant faire l'objet de standardisation ultérieure (voir le schéma 1 chez Star, 2010).

Une des plus-values du concept d'objet-frontière est de positionner un autre regard ou 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), permettant d'observer les relations entre les personnes professionnelles et leurs effets matérialisés particulièrement dans les activités de coopération.

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 démarches 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'identifiait comme une cible d'une évaluation, devant être conduite par plusieurs personnes de différentes catégories professionnelles, utile à chacun·e et nécessitant·e 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 » (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017, p. 17) qui caractériserait ce processus « en acte » pour reprendre les termes de Mottier Lopez et Dechamboux. En effet, un objet d'évaluation qui réunirait différentes intentions d'action d'une part, des intérêts communs

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 qu'en donnent Trompette et Vinck : « qui facilite la communication et le rapprochement de contenus divers » (Trompette & Vinck, 2009) pour le moment.

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.



d'autre part et une flexibilité en matière d'interprétations (des actions à réaliser, des buts à atteindre, des façons de procéder) le tout nécessitant plusieurs interventions à différents niveaux de postes de travail d'une même organisation pourrait déclencher de la discussion entre les parties prenantes et incarner une instance de dialogue ou de confrontation entre les référents des personnes, implicites et explicites, institutionnels et personnels, avec les référents 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, et 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 ; mais l'article laissait en suspend ce qui pourrait être à proprement parler un OFE empirique. En effet, l'article aborde autant les référentialisations conduites et génératrices de référents au même titre que les critères d'évaluation conçus et la nomination de ce qu'il serait évalué, dans l'intention, par l'utilisation de ces éléments. 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 s'agit-il 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 leurs collectifs 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 (Prairat, 2014) favorisant ainsi l'appropriation de ces valeurs, ou 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 formé·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 puis 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 mes 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 qu'il 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 et à ses effets sur les activités.
- L'intérêt de la référentialisation dans une perspective formative : la référentialisation sert aux apprentissages comme une démarche de formation de ses compétences évaluatives, notamment par l'emploi d'un à plusieurs modèles d'évaluation et par une démarche réflexive sur ses gestes professionnels, ses instruments, ses « zones d'observation » (Hadji, 2021) où 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. Evaluer 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. A l'échelle de la personne, évaluer la qualité de ses apprentissages impliquera 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 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 sens.

En résumé, l'objet d'évaluation dans les approches de la référentialisation est ce qui justifie l'usage social d'une évaluation, en impliquant les questions évaluatives directrices qui la



gouvernement. 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 pourrait 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 l'approche de Mottier Lopez et Dechamboux (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) complétée avec Mottier Lopez (Mottier Lopez, 2022) pour théoriser la fonction de l'OFE dans la « co-constitution référentielle dynamique » (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). Nous résumons les choses ainsi :

- Un OFE se situerait au niveau de la relation dialectique entre le(s) référent(s) et le(s) référé(s) de la situation de référentialisation.
- Un OFE s'observerait par des valeurs communes ou en tension des personnes, dont les expressions prendraient formes sur le(s) référentiel(s) en cours d'élaboration.
- Un OFE s'observerait 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 participerait à la « médiation » du « référentiel effectif de l'évaluation » dans la référentialisation en acte (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) vécue par les personnes.

A 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 des marges de possibilités et les 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 met en visée les apprentissages ou le développement professionnel des différentes personnes comme un espace commun d'échanges de pratiques professionnelles. Ainsi, si des personnes ne savent pas ou ne sentent pas capables, seules ou dans son groupe professionnel d'attache, d'atteindre ou de constituer un référentiel pour évaluer l'objet ciblé, d'autres personnes peuvent se proposer comme facilitatrice, à l'instar des facilitateurs dans les *Lessons studies* (Masselin et al., 2023). D'autre part, l'OFE peut servir de support pour discuter de besoins de formation sur des aspects potentiellement communs : si personne ne sent 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 suivant : 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 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 collaboration et, ce faisant, implique une infrastructure suffisamment démocratique pour que la collaboration soit réelle et que sa valeur en termes d'apprentissages soit jugée désirable et acceptable pour chacun·e, ne laissant personne en défaut.

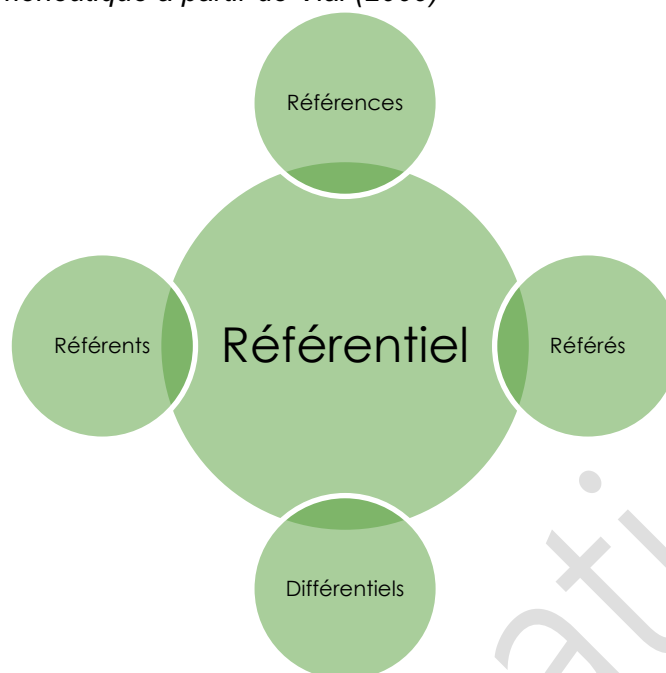
Nous allons approfondir cette hypothèse en la mettant en dialogue avec l'approche du « différentiel » (Mottier Lopez, 2023) dans la référentialisation, qui ouvre aussi la référentialisation à des expériences démocratiques pour un individu et un collectif.

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 » (Lecoindre, 1997) sont centrales puisqu'elle interprétera sa conception de l'action à l'aune de ce qu'elle a vécu et 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 d'autre part depuis qu'elle en vit, 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 que de personnes et d'occasions de faire.



Figure 1*Le différentiel herméneutique à partir de Vial (2009)*

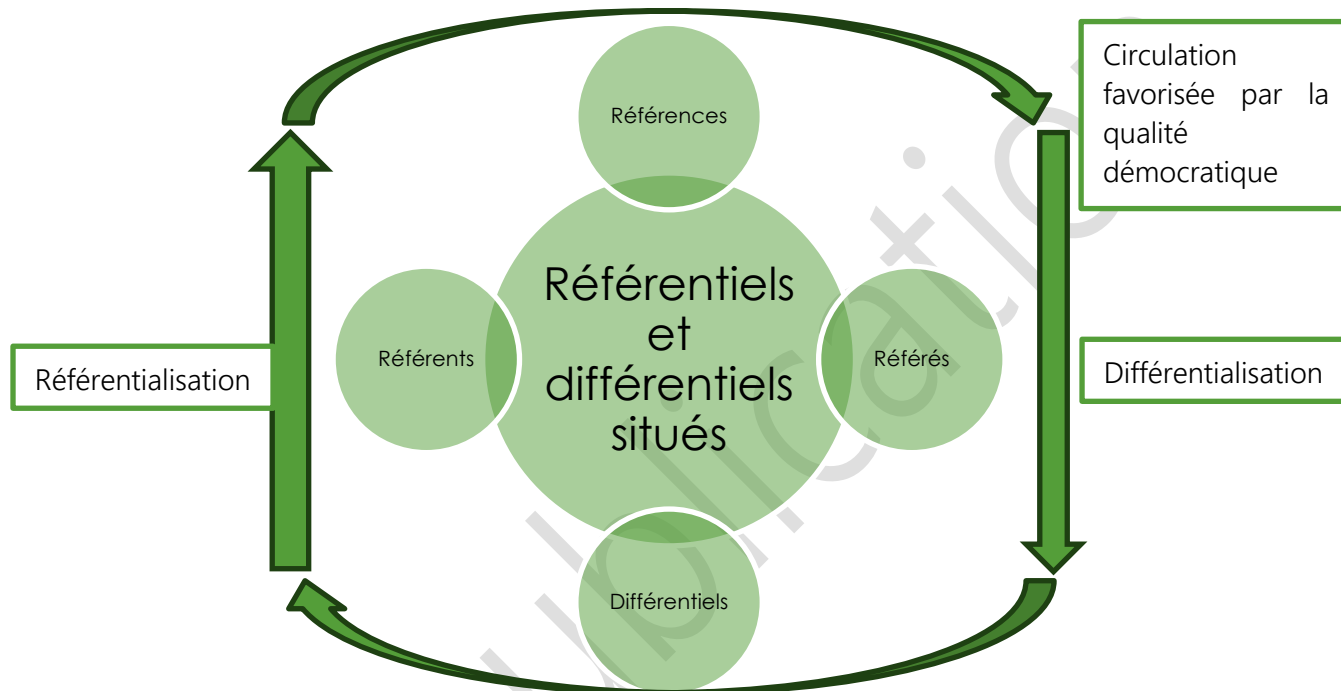
Mottier Lopez (Mottier Lopez, 2023) ouvre le concept de différentiel à la démarche d'enquête de Dewey en l'inscrivant dans le processus de « co-constitution référentielle » (Mottier Lopez, 2022; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). Le différentiel ne se limiterait pas à la conscience ou à l'individu seul, mais en réaction ou en adaptation des personnes à des situations génératrices (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, en outre, par l'autrice notamment pour illustrer ce type d'exemple d'absence de référent. Des « rapports différentiels » se constitueraient par les élèves et les enseignant·es ou par les doctorant·es et les 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 moins effective et génératrice d'apprentissages (Mottier Lopez, 2023). De plus, la fonction des différentiels diffère en fonction des situations et leur institutionnalisation dans le référentiel : la recherche numéro 3 montre que sur un temps long, par la prise en compte des biographies des personnes et des compétences qu'elles développent pendant et à côté de l'expérience conduite, les différentiels favorisent le développement professionnel de chacun·e en se mettant en 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, de façon singulière – chaque personne se constituant du sens et des questions de sens – mais aussi de façon institutionnelle dans la démarche : toute référentialisation génère potentiellement de la différentialisation qu'il s'agirait de donner une juste place et fonction pour favoriser des expériences démocratiques, entendues comme un idéal – donc une « référence » (Lecoite, 1997) – à atteindre mobilisateur. 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 favoriseraient le croisement et la discussion des références et l'émergence de référents communs supports à l'action ; la différentialisation favoriseraient 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 troisième recherche analysée.

Figure 2

Les "rapports différentiels" dans une co-constitution référentielle dynamique démocratique d'après 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 pour poser ainsi les « rapports différentiels » (2023) 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 pose ce que Star appelle une « infrastructure frontière » (2010) : les biographies individuelles ainsi se posent comme des fonctions médiatrices des connaissances pour des référents (s'élaborant en) communs, devenant ainsi dans notre terminologie – et comme l'explore notre précédent article – des supports à des

OFE, ici entre et pour les personnes accompagnatrices et les personnes doctorantes. Les apprentissages portent ainsi autant sur l'activité de référentialiser de façon collaborative – comment et qu'est-ce que cela fait apprendre de 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.

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 (Gremion & Vaudan Méresse, 2022) ouvre à son tour à de nouvelles réflexions sur la fonction d'un OFE dans la référentialisation. Dans leur recherche, iels posent « l'autoévaluation socialisée » comme un produit croisant ce qu'ils identifient comme une « fonction de l'évaluation » dans la formation d'adulte : l'évaluation « formatrice » (p. 6), avec la réflexivité « sociale [...] (ce que je pense qu'un professionnel ferait dans cette situation) (Kaufmann, 2001) » (p. 7) et la « renormalisation » d'inspiration schwartzienne (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). Cette 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 générerait 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 l'évaluation, 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)

L'activité évaluative se constituerait dans un « cube des modalités » (Gremion, 2020; Gremion & Vaudan Méresse, 2022) croisant trois dimensions : le référentiel d'évaluation, l'actrice ou acteur de l'évaluation pouvant être distingué-e ou non de la personne destinataire de l'évaluation (Gremion & Vaudan Méresse, 2022, p. 9). L'objet d'évaluation se trouverait en tension, au carrefour de ces trois dimensions, dans la mesure où l'approche par le cube met la posture comme centrale dans la référentialisation : deux pôles, que Schwartz aussi identifiait dans tout « agir évaluatif » (Schwartz, 2020), 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 aux personnes formées. Ce faisant, l'exemple utilisé (cf. du ePortfolio) permet de



situer la clarté 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.

A 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. Celle-ci se tiendrait principalement en collectif, « lors de la phase d'analyse des séquences filmées. Les groupes se sont approprié les critères en 'se mettant d'accord', et 'discutant d'une vision concordante' » (p. 14). L'absence d'une personne formatrice aurait favorisé une valeur de responsabilité dans l'évaluation mutuelle entre pair-es, 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 poste 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 donc ; et évaluatrice, notamment mutuelle. Le fait que le portfolio reste à l'état ambiguë pour certain-es apprenant-es donne à voir selon nous la présence d'une infrastructure frontière critique quant à la valeur de cet instrument pour l'usage social de l'évaluation. En d'autres termes, l'évaluation formatrice mutuelle visée est permise par la présence d'intentions communes 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 portfolio³ ainsi que l'analyse quant aux rôles des personnes formatrices (p. 15) expriment selon nous la présence d'un OFE central dans la référentialisation et toute évaluation : la validité du jugement évaluatif, et son support d'origine.

6.2 L'OFE « validité » et la question du support

La validité en recherche en mesure et en évaluation est documentée (André et al., 2016; Bart et al., 2025; Gallagher & Marceau, 2020; Loye, 2021). L'ouverture générée à partir de la recherche conduite par Gremion et Vaudan Méresse nous permet de reconsidérer sa valeur phénoménologique, autrement dit telle qu'elle se vit et telle qu'elle est perçue et comprises par des personnes dans l'activité concernée. Les verbatims utilisés dans l'argumentaire (notamment pp. 15-16) comme la discussion scientifique des collègues quant à la dimension référentielle du cube (pp. 16-17) nous paraissent féconds pour proposer 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 ou 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 : soit dont la fonction est d'accomplir l'évaluation à des fins de jugement, comme iels le rappellent 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 » (p. 16). Pour autant, se lit dans le texte l'intention de faire partager une validité réflexive, aidée par une attitude « critique » (Boltanski, 2009) à des fins notamment sociales, à partir de Kaufmann (cité par Gremion et Vaudan Méresse, 2022). Selon nous, la validité, dans une démarche telle qu'illustrée dans cette recherche ou ce dispositif où au moins deux groupes professionnels se côtoient à des fins collaboratives pour ici apprendre ensemble en montant en compétences est un OFE mobilisateur : sa flexibilité interprétative, générée par

³ « 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. » (p. 13).



les expériences vécues ayant configuré des « habitudes » pour reprendre Gremion et Vaudan Méresse chez les personnes accompagnées et reprises en critique d'abord par les personnes accompagnatrices à des fins d'aide à l'accompagnement soutient une ambiguïté heuristique, pas tant sur la validité en soi de l'évaluation ou de son résultat, mais de son support, entendu comme ce qui l'incarne et la met en œuvre. La possibilité de s'auto-valider un apprentissage – notamment à partir du portfolio d'apprentissage – ou de mutualiser un acte de validité par des pair-es n'est pas empêchée ni impossible, comme iels l'expliquent par la fonction heuristique du groupe. Cependant, la valeur du support servant à une validité, elle, reste déclamée comme présente dans les demandes ou les représentations des personnes accompagnées, par son absence dans les conduites du dispositif à des moments de validation-certification de la validité des apprentissages ou des informations amenées par les personnes accompagnées. Nous pourrions ainsi imaginer, à la suite de la proposition de Gremion et Vaudan Méresse, un dialogue évaluatif quant aux supports d'une validité et à ce qui conduit à élaborer ce support, à l'instar des apprentissages sur les sources de l'information dans toute démarche d'enquête en interrogeant la qualité scientifique, éthique ou technique par exemple d'une source et de sa construction. En somme, une enquête épistémologique de la validité pour apprendre à identifier un support potentiellement valide pour chacun·e. A 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.

7. Discussions

Dans cet article nous avons souhaité reprendre des angles peu assez développés dans notre précédent article (Roblez, 2025). Nous avons repris et approfondis le concept d'objet-frontière puis d'objet d'évaluation en les rapprochant des différentes façons d'aborder la référentialisation. Ceci nous a conduit à développer l'hypothèse comme quoi a priori, un OFE pourrait être utile aux apprentissages dans la conduite d'une référentialisation intercatégorielle. Nous avons poursuivi notre réflexion en discutant à partir de deux approches nous paraissant proches : la différentiation et le cube des modalités évaluatives, toutes deux contextualisées en formation d'adulte.

Dans les « rapports différentiels » (Mottier Lopez, 2023), il nous semble que des OFE peuvent être identifiés d'une part, et qu'ils peuvent soutenir une infrastructure frontière potentiellement démocratisante, du fait d'une standardisation commune et renégociée entre les deux groupes professionnels. La dimension démocratisante elle-même de la co-constitution référentielle dynamique pourrait 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 pourrait favoriser la biographisation à l'œuvre dans l'expérience du différentiel en venant nommer sans enfermer des points communs dans les vécus des actrices et acteurs générateurs de désirs d'approfondissement.

Dans la recherche conduite par Gremion et Vaudan Méresse (2022) et l'usage du « cube des modalités évaluatives » il nous semble qu'un OFE peut s'identifier sur la validité et son ou ses supports. Le fait que les membres des deux collectifs – formateur·ices-chercheur·es et personnes accompagnées-formées – puissent parler de ce qui vaut et des manières de faire valoir, ici le portfolio et son usage dans l'évaluation formatrice, tout en ayant des divergences quant à ce qui fait que des apprentissages soient valides donne à voir une dimension potentiellement transversal 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 réflexivement comme en collectif s'interroger sur les critères d'une information évaluative valide d'une part, et apprendre à les utiliser ou 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).

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>
- 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.
- 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* (2e édition) (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 (Éd.), *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, *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, *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. (2022). *De la référentialisation à une co-constitution référentielle dynamique*. <https://revue.leeonline/index.php/info/encyclope-lee/CoConstReferentielle>
- Mottier Lopez, L. (2023). *Rapports différentiels dans la référentialisation de l'évaluation : Des expériences démocratiques ? Essai théorique*. <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>
- Prairat, E. (2014). Valuation 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, *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*. <https://doi.org/10.48325/rlee.varia.001.05>
- 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, *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. <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 (Éds.), *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, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- 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* (2e éd.). 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 va se voir bonifier. 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.

