

Pour citer cet article : Perret, C., & Villeneuve, E. (2023). Accompagnement de l'évaluation d'un programme d'aide à la réussite étudiante par un Comité Scientifique d'Évaluation. *La Revue L'EeE, Varia*. <https://doi.org/10.48325/rleee.varia.001.02>

ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉVALUATION D'UN PROGRAMME D'AIDE À LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE PAR UN COMITÉ SCIENTIFIQUE ET D'ÉVALUATION

Cathy PERRET, Elysa VILLENEUVE

Version de la publication : août 2023

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Marie-Laure BARBIER, Vincent GRENON

Résumé

Cette contribution présente comment une instance d'évaluation d'un programme d'aide à la réussite étudiante s'est construite durant quatre ans. Elle retrace le cas du comité scientifique et d'évaluation d'un projet pédagogique pluri-établissements démarré en 2018 dans le cadre du programme NCU-ANR-PIA d'une durée de 10 ans. Elle raconte les différents pas de la mise en place d'une évaluation instituée structurée par les statuts de ses membres, par l'adhésion à des principes sous-jacents inspirés de Thélot (2008) et inspirée par la recherche en évaluation et pas seulement par les demandes et évaluations spontanées. Elle précise les modalités de construction du jugement de l'évaluation par cette instance qui au croisement de l'évaluation externe et interne accompagne les acteurs pour le pilotage du projet et de ses différentes actions. À travers ce récit de pratique, nous proposons une analyse critique de la mise en place d'un tel comité, interrogeant les postures à adopter dans cette démarche d'évaluation ainsi que les dynamiques permettant sa bonne mise en œuvre.

Mots-clés : enseignement supérieur, évaluation, comité, analyse de pratique

Abstract

This contribution presents how an evaluation body of a student success program was built over four years. It traces the case of the Scientific and Evaluation Committee of a multi-institutional educational project started in 2018 as part of the 10-year NCU-ANR-PIA program. It describes the various steps involved in setting up an instituted evaluation structured by the statutes of its members, by adherence to underlying principles inspired by Thélot (2008) and inspired by evaluation research and not only by spontaneous requests and evaluations. It specifies the ways in which the evaluation judgement is constructed by this body, which at the intersection of external and internal evaluation accompanies the actors in the management of the project and its various actions. Through this account of practice, we propose a critical analysis of the setting up of such a committee, questioning the postures to be adopted in this evaluation process as well as the dynamics allowing its proper implementation.

Keywords: higher education, evaluation, committee, analysis of practice

1. Introduction

1.1 Des programmes d'aide à la réussite étudiante tournés vers l'innovation pédagogique

En France, la logique d'appel à projets thématiques nationaux tournés vers l'innovation pédagogique est désormais présente dans le paysage de l'enseignement supérieur français (Plan Réussite en Licence en 2008, IDEFI¹ en 2012, IDEFI- N en 2014, NCU en 2017 et 2018 et des programmes numériques). Nombre de ces appels à projets sont tournés vers l'innovation pédagogique considérée comme un levier d'action pour l'amélioration de la réussite étudiante (Levet & Mathieu, 2013). Ce sont des « dispositifs incitatifs » (Mocquet, 2021, p. 87), certains étant portés par l'Agence nationale de la recherche (ANR) d'autres par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI), développés dans un contexte récurrent de débats sur la réussite des étudiant·es entrant à l'université, avec « un échec inacceptable ... et coûteux » (MESR, 2018, p. 4). Les établissements de l'enseignement supérieur répondent ainsi à des appels à projets ministériels sur la réussite étudiante (mais pas uniquement) dans l'objectif d'acquérir des moyens supplémentaires. Cette logique d'appels à projets a coïncidé avec l'émergence d'une nouvelle forme de gestion de l'enseignement supérieur. Elle s'inscrit dans le développement de la démarche qualité dans les établissements d'enseignement supérieur européens et le développement d'agences d'assurance qualité nationales (Lalle & Bonnaïfous, 2019).

Le NCU RITM-BFC (Réussir - Innover - Transformer - Mobiliser en Bourgogne Franche-Comté) a été financé par l'ANR avec le troisième Programme d'Investissement Avenir (PIA 3) nommé « Nouveaux Cursus à l'Université » (NCU), ayant notamment pour but « d'améliorer la réussite en premier cycle par une diversification des formations adaptée à la diversité des publics accueillis » (ANR, descriptif de l'AAP-IA-NCU-2017, n.p.). Ce NCU regroupe un consortium de 7 établissements d'enseignement supérieur, 67'000

¹ Voir [Annexe A](#) pour une vision d'ensemble des acronymes présents dans le texte et de leur signification.



étudiant·es et 8'800 personnels. Démarré en 2018 pour une durée de 10 ans en étant financé à hauteur de 1,5 millions d'euros par an, il souhaite favoriser la réussite des étudiant·es durant leur parcours dans l'enseignement supérieur comme au cours de leur vie professionnelle en proposant une approche plurielle des moyens de transformation des pratiques que ce soit au niveau de l'orientation et des parcours des étudiant·es comme des pratiques pédagogiques et la revalorisation du métier et de la posture d'enseignant·e.

Ce NCU (cf. figure 1) est structuré en sept pôles d'actions pédagogiques nommés « leviers de transformation » (axes thématiques) : aide à l'orientation des étudiant·es, reconnaissance des acquis hors cursus, lien formation recherche, valorisation de l'engagement pédagogique des enseignant·es, renforcement de la formation tout au long de la vie, hybridation des formations et enfin une équipe coordinatrice. Ce NCU propose des actions dans chaque levier animé par des binômes de représentant·es des établissements (proposition, suivi et coordination des actions). Il soumet différents appels à projets (AAP) à ses membres à travers des appels à projets thématiques (AAP avec deux orientations « innovation pédagogique » et « recherche »), des appels à candidatures (AAC) et des appels à manifestations d'intérêts (AMI), possédant chacun ses spécificités (procédure d'attribution, temporalité et thématiques). Dans un souci de coordination, une équipe opérationnelle vient en soutien aux différent·es porteur·ses de projets. Cette équipe est composée d'une directrice opérationnelle, de trois ingénieur·es pédagogiques, d'une gestionnaire administrative et financière et enfin d'une chargée d'évaluation.

Le déploiement du NCU a été progressif : 76 projets AAP (17 en 2018, 14 en 2019, 24 en 2020 et 21 en 2022) dont 14 projets de recherche (incluant deux thèses) ; 42 AMI en 2021 et 48 actions par leviers entre 2018 et 2021. Le fonctionnement par AAP, AAC ou encore AMI s'inscrit dans un processus à la fois *bottom-up* concernant l'innovation dans l'enseignement supérieur (« laissons-la émerger ») et *top-down* (« faisons-la émerger ») tels que décrits par Taylor (2009, p. 223) en s'appuyant sur les travaux de Greenhalgh et al. (2004). Il correspond dès lors à une approche de type « Aidons-la à émerger » (« *help it happen* ») considérée comme étant celle permettant de maximiser les chances d'obtenir des changements durables (Uyttebrouck, 2022), en raison également du rôle d'accompagnement de l'équipe opérationnelle. En effet, les ingénieur·es ou conseiller·ères pédagogiques

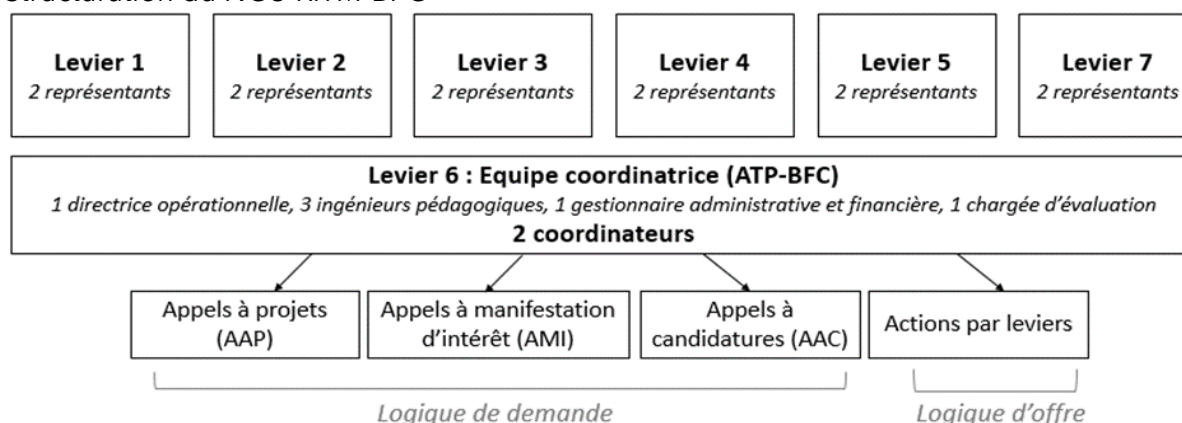
sont ces professionnels que l'on mandate pour initier et soutenir la mise en œuvre des transformations organisationnelles, curriculaires, pédagogiques et numériques impulsées par les politiques européennes et nationales de modernisation de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle. (Amar & Burstin, 2017 ; Beccheti-Bizot, 2017 ; Bertrand, 2014, cités par Denouël, 2021, p. 34)

Au-delà, une analyse à l'aune des logiques de demande et d'offre classiquement utilisées par les économistes peut être réalisée : soit répondre à ce que veulent les acteur·rices en termes d'innovation pédagogique pour la réussite des étudiant·es (logique de demande) ou alors offrir des nouvelles dispositions/actions pédagogiques initiées par le projet (ce que le projet veut offrir comme nouveaux « produits ») (logique d'offre). Il est ainsi possible de proposer une perspective très schématique du NCU en qualifiant d'une part les différents appels comme un soutien à des demandes et besoins des acteur·rices (politique de soutien à la demande : logique de demande), ces demandes et besoins pouvant être peu visibles voire peu explicites. D'autre part, les actions menées *via* les leviers relèvent plus d'une logique d'offre, les différents acteur·rices rejoignant peu à peu les actions proposées après des expérimentations dans le cadre d'une politique volontariste (cf. figure 1).



Figure 1

Structuration du NCU RITM-BFC



1.2 Des demandes d'évaluations nationales et locales

S'intégrant dans la logique publique de la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances votée le 1er août 2001), qui sous-tend une obligation de résultats, d'efficacité et de qualité au sein de l'enseignement supérieur français (Eyraud et al., 2020), l'évaluation du NCU par le CSE est liée à une demande externe, puisque le ministère exige l'évaluation des dispositifs afin de « connaître ce qu'il advient des moyens investis dans tel ou tel dispositif » dans « l'intention de "rendre des comptes" à la nation et au contribuable » (Bedin & Talbot, 2010, p. 2). L'ANR est chargée du suivi des projets et de leur évaluation (audition, jury), à partir des éléments d'évaluation transmis par chaque NCU dans des rapports d'autoévaluation. Ces derniers nommés « compte-rendu scientifique » font un bilan sur l'état d'avancement du NCU sur différentes dimensions (gouvernance, résultats atteints, difficultés rencontrées, contrôle qualité et dispositif d'autoévaluation), sur son impact concernant la réussite étudiante, l'impact socioéconomique, le rayonnement, l'attractivité et les effets d'entraînement, les innovations et transformations pédagogiques, les moyens humains et modalités d'utilisation des financements NCU (compte-rendu scientifique ANR, 2022). Ils intègrent des indicateurs (cf. encadré 1) et des analyses variées réalisées par le NCU. Du côté de l'ANR, un comité d'évaluation scientifique constitué d'expert-es donne son avis et ses recommandations, sur la base du compte-rendu scientifique et d'une audition. Précisons que les bilans intermédiaires demandés par l'ANR à trois ans et six ans dits « GO NO GO » peuvent aussi conduire à l'arrêt du financement du projet.

Encadré 1

Indicateurs communs et spécifiques pour les NCU demandés par l'ANR²

Les « indicateurs communs », communs à l'ensemble des NCU :

- Des indicateurs de réalisation (10 indicateurs annuels, deux tous les trois ans) : concernant notamment les caractéristiques des formations, étudiant-es et personnels impactés par les projets
- Des indicateurs de résultats (huit indicateurs annuels, quatre tous les trois ans) : concernant notamment le parcours des étudiant-es impactés par les projets (temps d'obtention d'un diplôme et insertion professionnelle), la diffusion scientifique et les cofinancements obtenus

Les « indicateurs spécifiques » déterminés par chaque NCU.

² Pour le levier 7 financé par le plan France Relance 2020, les indicateurs demandés construits selon le même modèle sont différents avec une temporalité différente (trimestrielle pour les dépenses et semestrielle pour les indicateurs).



Dès sa candidature, le NCU s'inscrit dans une logique évaluative formalisée par la création d'une instance interne : le Conseil scientifique et d'évaluation (CSE), dont le rôle est anticipé de la manière suivante :

Il donne son avis sur les projets de recherche, les indicateurs et les modalités d'évaluation des dispositifs ... il aura pour rôle de coordonner le suivi des indicateurs ... il devra être attentif à l'assurance qualité ... il transmettra ses avis au comité de pilotage afin d'intégrer ses réflexions dans les orientations politiques et stratégiques et politiques qui seront validées par UBFC et ses établissements membres. (Descriptif scientifique du projet)

Les accords de consortium du NCU signés par les sept établissements valident la constitution de plusieurs instances de pilotage, dont le CSE ; celui-ci étant composé « de spécialistes de haut niveau concernant les questions d'innovation pédagogique » (sont cités plusieurs instituts de formation et laboratoires de recherche en sciences de l'éducation et de la formation). Son rôle est détaillé : « Il a un rôle d'accompagnement et de suivi des indicateurs et des modalités d'évaluation des actions qui seront développées dans chaque levier ». « Il remplit deux missions essentielles : 1) une mission de suivi scientifique du projet ... ; 2) une mission d'évaluation ... ». Dans cette logique, la production des indicateurs pour l'ANR est faite par l'équipe opérationnelle en coordination avec les différents établissements. En parallèle, le CSE réalise l'examen critique des indicateurs, tout en produisant d'autres bilans à partir d'autres informations (Perret & Villeneuve, 2022a ; Perret & Villeneuve, 2022b).

De fait, le CSE a pour objectif de répondre tout au long du projet à une demande interne d'évaluation formulée pour le pilotage du projet (niveau macro) et des différents projets (niveau micro). Cette demande interne d'évaluation est liée à différents objectifs :

- Améliorer / réguler le(les) projet(s) ;
- Réorienter le(les) projet(s) ;
- Valoriser le(les) projet(s) ;
- Partager des expériences ;
- Aider au pilotage stratégique ;
- Appuyer la pérennisation et l'essaimage.

Dès lors, l'évaluation au sein du NCU a une utilité externe pour rendre compte à l'ANR, mais aussi une utilité interne pour le propre fonctionnement du projet et de ses différentes actions.

2. Les principes sous-jacents au CSE

2.1 De l'institutionnalisation de l'évaluation

Dès la création du NCU RITM-BFC, l'évaluation a été instituée par le biais de l'implantation du Comité Scientifique et d'Évaluation (CSE). Ce CSE est intégré dans la gouvernance structurée en plusieurs instances : la coordination du projet (deux coordinateur·rices), l'équipe projet (équipe opérationnelle et représentant·es des leviers), le Comité de Pilotage (CoPil) et enfin le CSE. L'évaluation s'inscrit en contrepied d'une évaluation



implicite car elle est instituée soit, explicite, obligatoire, organisée socialement, officielle et avec une fonction sociale pour donner une valeur objective reconnue par tous.

2.1.1 Ses membres

Le CSE compte aujourd'hui 24 membres permanents (cf. figure 2) : la présidente du CSE, les coordinateurs, l'équipe opérationnelle, les référent·es des établissements du consortium, les représentant·es des quatre laboratoires de recherche et des deux INSPE³ et enfin de deux représentant·es étudiant·es. Ces dernier·ères ont rejoint le CSE tardivement (trois ans après le début du NCU), ce qui illustre la difficulté à mobiliser les étudiants dans ce type de structure. Cette implication étudiante s'inscrit dans une tendance européenne de participation d'étudiant·es dans les comités d'expert·es sur l'évaluation qualité des établissements d'enseignement supérieur (Aubert-Lotarski et al., 2017). C'est une originalité, dans un contexte universitaire où les membres considèrent parfois que l'offre de formation est peu à orienter en fonction de la demande des étudiant·es (Chatelain-Ponroy et al., 2012). À ce groupe, s'ajoutent 37 expert·es externes intervenant de manière ponctuelle, ce nombre étant accru de 11 personnes en raison de la croissance du nombre de projets à évaluer. Ces expert·es externes sont des enseignant·es-chercheur·ses ou des responsables de structures universitaires de pédagogie, non membres du consortium. Parmi les membres du CSE (hors expert·es externes) on compte 12 enseignant·es-chercheur·ses ou chercheur·ses. L'expertise de huit de ces enseignant·es-chercheur·ses est appuyée par la recherche puisque ce sont des spécialistes en éducation, formation ou apprentissages. En termes de mixité genrée, le CSE compte : 17 femmes et sept hommes du consortium et pour les expert·es externes 19 femmes et 18 hommes. Les profils sont mixtes avec des enseignant·es-chercheur·ses dont les activités de recherche sont dédiées aux questions d'éducation, formation et apprentissages, d'autres enseignant·es-chercheur·ses étant des praticien·nes en éducation, des ingénieur·es pédagogiques, accompagnateur·rices pédagogiques et des personnes en responsabilité pédagogique dans les établissements⁴. Les coordinateur·rices sont des enseignant·es-chercheur·ses, dont l'un assume la direction d'un INSPE et l'autre est chercheuse en sciences de l'éducation. Les deux assument ou ont assumé des fonctions de vice-présidence dans leur université sur la réussite et la formation des étudiant·es. Trois autres profils renvoient à des fonctions support (direction, finances et administration, évaluation).

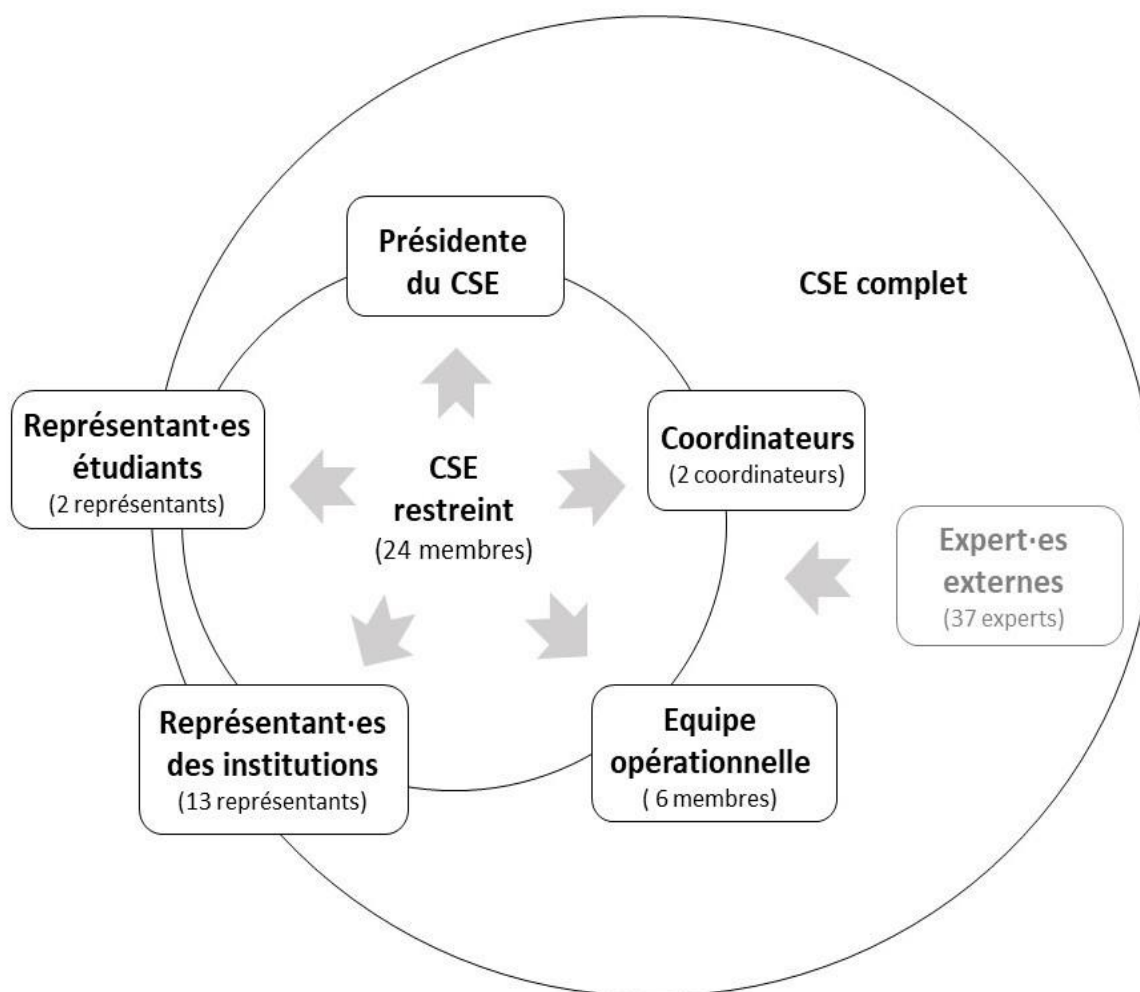
Les accords de consortium ont édicté des règles de réunion au minimum deux fois par an respectées depuis le lancement du projet. Un point saillant : la participation étudiante est faible, en raison de la pluralité de leurs engagements, ces dernier·ères ayant d'autres missions dans leurs établissements respectifs, et cumulent études et emplois. Se pose alors la même question que celle posée dans toutes les instances universitaires : comment favoriser la représentation étudiante ? Des freins existent en effet comme leur sentiment d'un pouvoir étudiant réduit ou de l'absence d'enjeux de leur vote, la concurrence avec d'autres formes d'engagement plus « valorisées » et la plus faible mobilisation dans des institutions de taille importante (Stuppia & Haute, 2021).

³ Ces 4 laboratoires et 2 INSPE sont les spécialistes des questions d'éducation dans les établissements du consortium.

⁴ Il s'agit d'une volonté du NCU de pouvoir bénéficier des apports des travaux de la recherche en éducation. Les enseignant·es-chercheur·ses (hors discipline sciences éducation & psychologie) sont présent·es au titre de leur institution et non en raison de leur discipline de recherche. D'un côté on a ainsi des enseignant·es-chercheur·ses qui vont pouvoir dire « la recherche nous dit... » et de l'autre côté d'autres enseignant·es-chercheur·ses qui vont pouvoir dire « notre expérience ou contexte nous dit... ».



Figure 2
Membres du CSE



2.1.2 Ses missions

Deux principales missions orientent les activités du CSE : 1) donner des avis sur les projets à financer et 2) produire des bilans, recommandations et propositions à l'échelle du projet dans sa globalité mais aussi à des échelles plus restreintes (micro & macro). Initié par des universitaires, le NCU inscrit d'emblée l'évaluation des AAP dans une logique d'évaluation traditionnelle des activités de la recherche par la communauté scientifique, à savoir l'évaluation par les pairs (*peer reviewing*), quelle que soit la nature du projet (pédagogie ou recherche), sachant qu'il s'agit aussi du mode d'évaluation adopté par l'ANR (appels d'offres, suivi des projets). Cette posture d'évaluation par les pairs est d'autant plus acceptable et acceptée au sein du NCU qu'elle renvoie aux logiques de fonctionnement du monde professionnel des membres du CSE. L'une des spécificités est de faire la part belle aux expert·es externes mais aussi à des expert·es internes (chercheur·ses et d'enseignant·es-chercheur·ses spécialistes de l'éducation, de la formation et des apprentissages) appelé·es à évaluer les différents projets. Cette logique d'évaluation par les pairs est désormais appliquée pour toutes les thématiques proposées par les AAP, alors qu'une des thématiques avait initialement une autre logique (expertise par les responsables du levier).



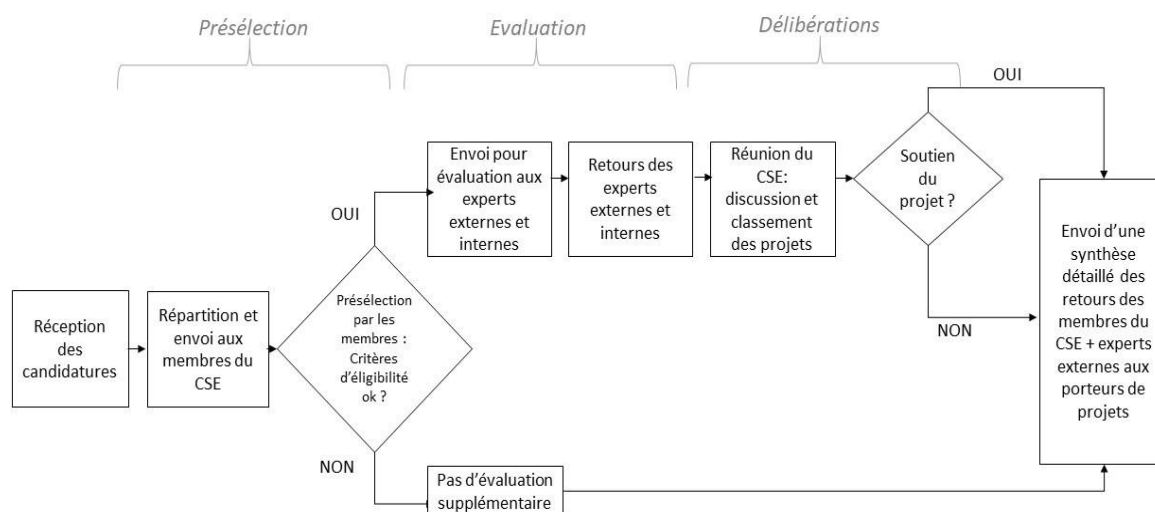
Cette évaluation des candidatures aux AAP est réalisée en plusieurs étapes (cf. figure 3) : 1) expertise de chaque dossier par un binôme, dont un membre de l'équipe opérationnelle ; 2) discussion par tous les membres du CSE pour chaque projet sur la base des avis émis par chaque binôme pour décider l'envoi aux expert·es externes (deux expert·es par projet) ou pour refuser le projet car il ne correspond pas aux critères d'éligibilité retenus par le CSE⁵. D'autres peuvent être directement intégrés dans d'autres actions du NCU (proximité avec des actions des axes thématiques). Par exemple en 2022, sur 36 projets déposés, 21 ont directement été soutenus et quatre ont été intégrés aux axes thématiques. Le CSE veille à une cohérence entre le projet et les domaines d'expertise des expert·es externes. Les expertises sont toutes réalisées sur la base d'une grille critériée construite par les membres du CSE et révisée selon les retours d'expérience (membres internes et expert·es externes). Les avis produits font l'objet d'un retour synthétique détaillé à chaque porteur·se de projet (points forts et faibles, points de vigilance) afin de leur permettre d'améliorer les projets qu'ils soient soutenus ou non. Ceci permet ainsi de faire entrer le processus évaluatif des AAP dans une logique plus formative.

L'évaluation des candidatures pouvant être qualifiée d'évaluation *ex-ante* (avant le démarrage du projet) est également dépendante de considérations budgétaires. Dans la mesure où l'analyse des critères d'éligibilité et l'examen par les pairs peut conduire à l'exclusion de bons projets pour des considérations budgétaires, le CSE travaille avec la gestionnaire administrative et financière pour émettre des propositions d'ajustements budgétaires. Cette stratégie ne se finalise toutefois pas par l'acceptation de tous les projets, la pertinence des projets étant le critère premier du classement.

Le classement des avis des CSE sont transmis aux instances décisionnaires. Jusqu'à présent, les avis du CSE ont été suivis sans discussion pour financer les projets. Toutefois, le dernier AAP a donné lieu à des discussions avec l'équipe opérationnelle ayant accompagné certains porteur·ses de projets avant leur candidature. Ainsi, en 2022, 31 porteur·ses de projets ont ainsi été accompagné·es individuellement en amont de leur candidature (zéro en 2018, sept en 2019, 14 en 2020), sachant que 27 ont effectivement déposé un projet. Cette discussion a été l'occasion de poser de manière forte l'évaluation par les pairs et de rappeler le caractère consultatif du CSE. Si le NCU s'était engagé dans le soutien de projets écartés par le CSE, il aurait orienté son action en fonction de logiques différentes du CSE. Faire ce choix ne serait pas sans risque, les acteur·rices du CSE pouvant se désengager en raison d'une remise en cause de la légitimité et de la pertinence de leurs avis. Le récent ouvrage de De Ketele et Annoot (2021), pointe un certain nombre de tensions possibles dans l'évaluation, sans toutefois prendre le cas spécifique lié à des financements/évaluations de projets. Mais surtout, Dubois et Podevin (2011) énoncent qu'une situation conflictuelle mène à un échec de l'évaluation.

⁵ Les critères d'éligibilités sont les suivants : Pour les projets Recherche : 1. Adéquation du projet avec les objectifs du NCU et liens avec un(des) levier(s) ; 2. Faisabilité du projet. Pour les projets d'Innovation Pédagogique : 1. Adéquation du projet avec les objectifs du NCU et avec un axe thématique de l'appel à projets ; 2. Phases du projet envisagées : expérimentation (hors reconduction d'un projet à l'identique) et autoévaluation du projet ; 3. Faisabilité du projet. Ils sont complétés par d'autres critères présents dans une grille d'évaluation donnée aux évaluateurs. Cette grille est aussi connue des candidats déposant un projet puisqu'elle est incluse dans l'AAP et diffusée sur le site du NCU. Elle vient de faire l'objet de récentes modifications pour le prochain AAP.



Figure 3*Processus d'évaluation et de sélection des dossiers AAP*

Pour déployer le NCU, d'autres appels à la communauté sont progressivement nés (AAC et AMI) et des actions pédagogiques ont également été faites par les différents leviers. L'évaluation *ex-ante* de ces actions n'est pas menée par le CSE. En fait, plusieurs logiques s'affrontent : une logique pragmatique voulant une action rapide sans surcharger le CSE et une logique plus praxéologique de contrôle de la qualité en recherche d'une optimisation des futurs projets et des pratiques pédagogiques d'aide à la réussite étudiante.

Le compromis adopté n'exclut toutefois pas le CSE, qui intervient de manière différente par le biais de la production et/ou de commentaires de bilans des différentes actions du NCU. Cette production a débuté en janvier 2021 avec une première expérience d'évaluation menée par l'équipe opérationnelle sous la direction de la présidente du CSE. Cette expérience a montré la nécessité d'un·e chargé·e d'évaluation (recrutement 41 mois après le début du projet). Ce recrutement se combine avec la reconnaissance de l'impossibilité de mener de front la construction, l'animation et l'accompagnement des activités pédagogiques avec des activités évaluatives, mais aussi avec l'impossibilité de solliciter les membres du CSE pour toutes les phases d'un processus évaluatif en plus du travail à mener dans le cadre de l'évaluation des AAP.

Cette chargée d'évaluation offre un appui au NCU via la compilation d'informations pour la production des indicateurs demandés par l'ANR. Elle est surtout en appui au CSE pour la collecte d'informations et leurs analyses. Les choix méthodologiques sont initiés par la présidente du CSE dans un processus d'accompagnement de la chargée d'évaluation. Cette chargée d'évaluation est aussi dans une situation singulière puisqu'elle est accueillie à mi-temps dans l'un des établissements (l'université de Bourgogne) menant l'évaluation des enseignements, des formations et des dispositifs pédagogiques, cette structure étant aussi sous la direction de la présidente du CSE. Ce positionnement s'inscrit dans une volonté d'apporter un environnement propice au développement professionnel de cette chargée d'études grâce au compagnonnage (Debski & Lenoir, 2017 ; Hulin, 2010 ; Robo, 2001).



2.2 Des principes de fonctionnement pour une adhésion à l'évaluation

Bien évidemment, la qualité de(s) évaluation(s) est une condition nécessaire pour que les travaux et les avis du CSE soient reconnus et utilisés. Mais l'évaluation ne peut pas faire fi d'autres aspects importants pour une prise en compte des résultats de l'évaluation par les acteur·rices. Comme le mentionne Thélot (2008), une institution en charge de l'évaluation se doit d'être attentive à la nécessité de la crédibilité de l'évaluation, à l'importance de la diffusion et au fait de rendre compréhensible l'évaluation, ainsi qu'au fait que l'évaluation serve vraiment. Pour ces trois points de vigilance, Thélot (2008) propose de s'intéresser à différents aspects :

1. Crédibilité de l'évaluation : multiplicité des évaluations et évaluateur·rices ; indépendance, transparence de la méthodologie de l'évaluation, évaluation se rapprochant des usagers ;
2. Diffuser et rendre compréhensible l'évaluation : publication et diffusion, vulgarisation et accompagnement ;
3. Que l'évaluation serve vraiment : méthodologie commune et connue (langage commun entre évaluateur·rices et acteur·rices, discussion de la définition du processus et des règles d'évaluation), participation de l'évalué·e (mixer évaluation externe et autoévaluation, rôle contradictoire, associer le développement de l'évaluation à son usage).

Ces différents aspects ont fait l'objet de choix ayant guidé les principes de fonctionnement du CSE en vue de l'adhésion de tous les acteur·rices du NCU (cf. tableau 1). Ils vont être détaillés et commentés dans les sections suivantes.

Tableau 1

Principes de fonctionnement du CSE, selon les critères émis par Thélot (2008)

Critères (Thélot, 2008)		Principes de fonctionnement du CSE
Crédibilité de l'évaluation	Multiplicité des évaluateur·rices	Pluralité des profils des membres du CSE + recours à des expert·es externes Porteur·ses de projet impliqués
	Multiplicité des évaluations	Objets variés des évaluations Niveaux micro et macro À différents moments Méthodologies plurielles (approches quantitatives et qualitatives) Sources d'informations plurielles Autoévaluation-évaluation externe et coévaluation
	Indépendance	Avis consultatif Principes de neutralité Programme de travail affiché
	Transparence de la méthodologie de l'évaluation	Discussion des méthodologies par le CSE Méthodologie explicitée dans les rapports du CSE Diffusion des grilles d'évaluation aux acteur·rices
	Évaluation se rapprochant des usagers	Implication de l'équipe opérationnelle et des coordinateurs dans le CSE Comptes-rendus du CSE dans une logique formative Anticipation des besoins par des préconisations sur l'évaluation dans les dossiers de candidatures des AAP



		Recensement des besoins des acteur·rices en matière d'évaluation Prise en compte des points de vue des acteur·rices dans les évaluations
Diffuser et rendre compréhensible l'évaluation	Publication et diffusion	Diffusion interne : organes de gouvernance du NCU, établissements du consortium, acteur·rices impliqués dans les actions Diffusion externe : Sur le site internet des bilans avec les recommandations web Communications en colloques Travaux complets et synthèse des travaux
	Vulgarisation et accompagnement	Rendre intelligible les méthodes et résultats des évaluations pour non expert·es du CSE - Construction d'un langage commun aux membres du CSE - Explicitation des évaluations et de leurs résultats (principes, méthodes apports et limites) entre les membres du CSE Formation des membres du CSE à l'évaluation Guider l'autoévaluation par les porteur·ses de projet dans les dossiers de candidature et les formulaires annuels de bilan.
Que l'évaluation serve vraiment	Méthodologie commune et connue	Partage
	Participation de l'évalué	Avis pris en compte dans la collecte de l'information Retour des acteur·rices sur les évaluations Inclure des acteur·rices opérationnel·les dans le CSE Pris en compte des remarques des porteur·ses de projet sur les procédures d'expertise Dans les bilans : inclure les réponses de l'équipe sur les avis et recommandations du CSE dans les bilans

2.2.1 Crédibilité de l'évaluation

Cinq sous-principes appuient la crédibilité de l'évaluation au sein du CSE (cf. tableau 1) :

- La multiplicité des évaluateur·rices, caractérisée par la pluralité des profils des membres du CSE et le recours à des expert·es externes. En outre, l'implication des porteur·ses de projets dans les travaux d'évaluation enrichit cette multiplicité dans le cadre de processus d'autoévaluation et de co-évaluation.
- La multiplicité des évaluations portant sur des objets variés (fonctionnement global, dispositifs et actions mises en place à différentes périodes), à différents niveaux (micro et macro), à l'aide de méthodologies plurielles (approches quantitatives, qualitatives et mixtes) et sur la base de sources d'informations plurielles. En outre, l'évaluation peut prendre la forme d'une autoévaluation, d'une évaluation externe ou encore d'une co-évaluation.
- L'indépendance du CSE repose notamment sur un principe de neutralité et sur le caractère consultatif de l'avis émis par le CSE. En effet, si l'équipe opérationnelle du NCU souhaite aller à l'encontre des avis émis par le CSE, elle le peut. De plus, le programme de travail du CSE est connu et affiché sur le site internet (cf. tableau 2), ce qui participe à une forme d'indépendance et d'autonomie du CSE, tout en ancrant et rendant visibles les activités du CSE au sein du NCU mais aussi en externe.



- La transparence de la méthodologie d'évaluation : les méthodologies mobilisées font l'objet de discussions au sein du CSE. Elles sont présentées dans tous les rapports produits. Les grilles d'évaluation critériées sont également diffusées sur le site internet à destination des porteur·ses de projets.
- L'évaluation se rapprochant des usagers : l'équipe opérationnelle ainsi que les coordinateurs du NCU sont impliqués dans l'évaluation pour rendre compte des réalités du terrain. Les comptes-rendus du CSE sont construits et rédigés dans une logique formative, que ce soit à destination de l'équipe opérationnelle ou des porteur·ses de projets (recommandations et pistes d'actions). De plus, le CSE propose d'anticiper les besoins des acteur·rices par des préconisations sur l'évaluation dans les dossiers de candidatures aux AAP. Pour aller plus loin, les besoins des acteur·rices en matière d'évaluation sont également recensés (besoin d'accompagnement, d'un·e partenaire externe, etc.), afin de proposer une solution adéquate. Enfin, le CSE prend en compte les points de vue des acteur·rices dans les évaluations mais aussi ceux liés à l'amélioration de ses outils, procédures et logiques évaluatives.

Tableau 2*Programme de travail du CSE du NCU RITM-BFC (extrait)*

Mois	Programme de travail du CSE en 2021-2022
Décembre 2021	Bilan intermédiaire des AAP RITM-BFC sur 3 ans
Janvier 2022	Révision des grilles d'évaluation des AAP 2022
	Création d'un outil de suivi des projets AAP
	Création d'une plateforme de dépôt des projets AAP 2022
Février 2022	Bilan intermédiaire des actions par leviers RITM-BFC sur 3 ans
	Bilan final des AAP sur 3 ans
Mars 2022	Bilan intermédiaire des projets Hybridation RITM-BFC 2020
	Bilan sur les indicateurs ANR
Avril 2022	Expertise par le CSE de la validité des dossiers AAP 2022 (adéquation avec les objectifs de RITM-BFC)
	Bilan sur l'année 2020-2021 (AAP, leviers)
Mai 2022	Expertise par le CSE et les experts internationaux des projets AAP 2022
	Classement des projets AAP 2022 par le CSE
	Bilan final des actions par leviers RITM-BFC sur 3 ans
Juin 2022	Suivi par le CSE des thèses soutenues par RITM-BFC
Juillet 2022	Préparation de l'audition par le jury international des NCU (ANR)
	Bilan du processus de sélection des AAP 2022
	Bilan intermédiaire des projets OpenLabs sur 3 ans
Septembre 2022	Bilan de l'année 2021-2022 (AAP & leviers)

2.2.2 Diffuser et rendre compréhensible l'évaluation

Deux sous-principes sont mis en œuvre pour favoriser la diffusion de l'évaluation et la rendre compréhensible par des non-expert·es (cf. tableau 1) :

- Publication et diffusion : le CSE s'attache à diffuser les travaux d'évaluation en interne au sein des instances de gouvernance du NCU, au sein des établissements du consortium et plus globalement aux acteur·rices impliqués dans les actions. Une diffusion externe est également réalisée, notamment à travers la diffusion des travaux d'évaluation du CSE sur le site internet du NCU et à travers la communication en colloques (travaux complets et synthèses).



- La vulgarisation et l'accompagnement passent tout d'abord par la volonté de rendre intelligibles les méthodes et résultats de l'évaluation pour les non-expert·es du CSE (construction d'un langage commun, principes, méthodes, apports et limites) pour rendre compréhensible le processus d'évaluation comme ses résultats et permettre ainsi la discussion et l'appropriation par les différent·es acteur·rices. Les membres du CSE sont également formés à l'évaluation par le biais des exposés sur les méthodes et les discussions. Au-delà, un accompagnement est également proposé par le biais d'un guidage des porteur·ses de projets à leur autoévaluation (structure guidante des dossiers de candidatures et formulaires annuels de bilan). Tout ceci étant fait pour faciliter l'acculturation des acteur·rices à l'évaluation, mais aussi l'appropriation de l'évaluation et de ses résultats.

2.2.3 Que l'évaluation serve vraiment

Pour produire une évaluation qui « serve vraiment », le CSE s'appuie sur deux sous-principes (cf. tableau 1) :

- Méthodologie commune et connue : Ce point rejoint les éléments précédents traitant de la crédibilité de l'évaluation, de sa diffusion et de sa compréhension par les acteur·rices. Il reprend les éléments de partage de la méthodologie évoqués précédemment : langage commun, co-construction de l'évaluation, discussion.
- Participation de l'évalué·e : Les évalué·es participent à divers degrés à l'évaluation grâce à la prise en compte de l'avis des acteur·rices dans la collecte de l'information jusqu'à leurs retours sur l'évaluation produite. Sont également pris en compte les remarques des porteur·ses de projets sur les procédures d'expertise comme celles des acteur·rices opérationnel·les du NCU. Ainsi, les bilans produits par le CSE incluent les réponses de l'équipe opérationnelle sur les avis et recommandations du CSE.

2.3 Au-delà des postures, des visions en actes de l'évaluation

Pour qualifier le CSE, une première étape consiste à qualifier les différentes postures de ses membres, puis à expliciter l'évaluation du CSE par le prisme de ses actes pour apprécier les visions de l'évaluation qui s'en dégagent plutôt que d'emblée proposer le rattachement à un modèle pré-existant de l'évaluation.

2.3.1 Les postures des acteurs du CSE

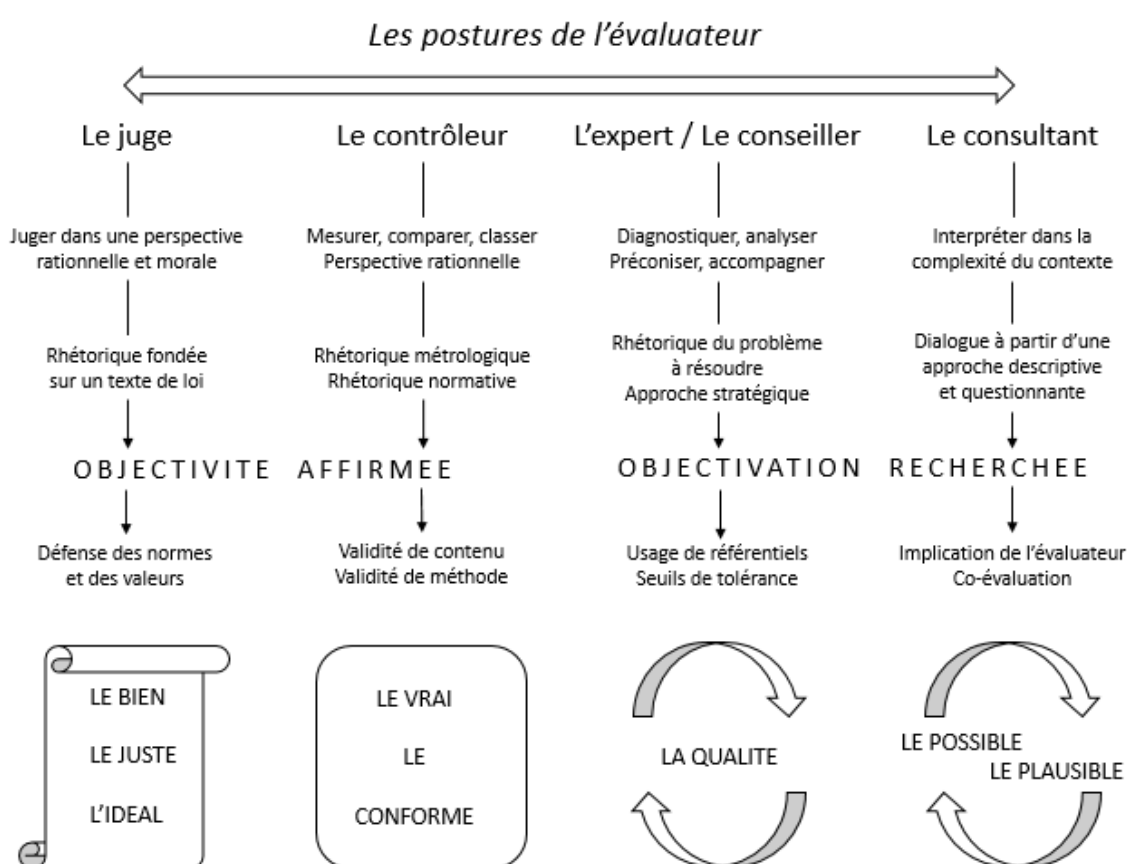
Jorro (2006) schématise quatre postures d'évaluateur·rice allant du juge, au contrôleur·se, à l'expert·e/conseiller·ère jusqu'au consultant·e dans le secteur éducatif que ce soit du point de vue pédagogique ou institutionnel (cf. figure 4). Dans la mesure où cette typologie est élaborée en s'appuyant sur des pratiques au niveau de l'institution (et pas seulement au niveau des interactions liées à la relation enseignant/apprenant) cette typologie est utilisée ici pour étudier les postures des différents membres du CSE, tout en n'oubliant pas que « parler de posture implique le plus souvent de distinguer telle posture d'une autre qui lui ressemble, quitte à ajouter *in fine* que la même personne peut jouer de plusieurs de ces figures » (Vial, 2008, p. 224). Dans les pratiques évaluatives définies par Jorro (2006), la posture de juge et celle du contrôleur s'inscrivent toutes deux dans une objectivité affirmée. Le premier établit son évaluation dans une perspective rationnelle et morale sous



tendue par la défense des normes et des valeurs pour identifier le bien, le juste voire l'idéal. Le second, le contrôleur, mesure, compare et classe dans une perspective rationnelle en s'attachant à la validité du contenu et de la méthode pour identifier le vrai et le conforme. L'expert-conseiller et le consultant s'inscrivent quant à eux dans la recherche d'une objectivation. Inscrit dans un processus qualité, le premier diagnostic, analyse, préconise et accompagne, en usant de référentiel et de seuils de tolérance. Le second, le consultant, interprète les éléments dans la complexité de leur contexte, il est impliqué et se positionne en co-évaluateur en étant à la recherche du possible/plausible. Précisons que ces éléments présentés « ne sont ni exclusifs les uns des autres, ni ne s'enchaînent dans un ordonnancement réglé » et « un même évaluateur peut circuler entre plusieurs postures » (Jorro, 2006, pp. 74-75).

Figure 4

Les postures de l'évaluateur, selon Jorro (2006, p. 74)



Les représentant·es des différentes institutions sont impliqu·es dans toutes les phases des processus d'évaluation du CSE, tant du point de vue de la construction de la méthodologie, de la discussion et la validation des résultats ainsi que de l'élaboration d'avis et de recommandations. Elles·ils sont familiar·es des processus d'évaluation par les pairs à laquelle recourt l'HCERES (agence évaluatrice de l'enseignement supérieur et de la recherche en France). Elles·ils peuvent également être considér·es comme des praticien·nes expériment·es de l'évaluation des apprentissages des étudiant·es, compte tenu de leur métier d'enseignant·e. En raison des différents rôles qu'elles·ils jouent au sein du CSE, leurs postures sont multiples au regard de la typologie de Jorro (2006). Elles·ils apparaissent ainsi comme des expert·es par leur implication active dans la construction des outils mobilisés et méthodologies utilisées pour faire l'évaluation (grille critériée pour les AAP, format de la plateforme de dépôt, etc.). Lorsqu'elles·ils participent à l'évaluation des



candidatures des AAP, elles·ils ont aussi une posture de contrôleur·se comme d'expert·es/conseiller·ères, en émettant des diagnostics, des analyses, des recommandations voire des préconisations. Dans cette évaluation des candidatures des AAP, elles·ils adoptent également une posture de juge, lorsqu'elles·ils doivent proposer un classement des dossiers des AAP. Il ne faut aussi pas négliger la posture de soutien au CSE puisque ces représentant·es des différentes institutions adhèrent et proposent collectivement une vision de l'évaluation portée par un programme de travail.

Les *expert·es externes* mobilisé·es pour les AAP participent à un processus d'évaluation par les pairs habituel. De fait, elles·ils apparaissent comme des contrôleur·ses, dans le sens où elles·ils vont valider les contenus et les méthodes proposées au sein des projets ; mais aussi comme des expert·es/conseiller·ères parce qu'elles·ils vont diagnostiquer, analyser et apporter des préconisations aux projets eu égard à leur expérience et leur connaissance des avancées scientifiques dans le domaine. Elles·ils sont ainsi dans les mêmes postures que les spécialistes en éducation, formation et apprentissage délégué·es par les laboratoires de recherche au sein du CSE, mis à part le fait qu'elles·ils sont complètement extérieur·es au consortium constituant le NCU.

Les *membres de l'équipe opérationnelle* sont à la fois source d'informations pour le CSE sur le(s) projet(s) et évaluateur·rices. En effet, chaque candidature est examinée par un binôme composé d'un membre de l'équipe opérationnelle (hors gestionnaire administratif et financier) et d'un membre du CSE avant l'envoi aux expert·es externes. Dans ce cadre, elles·ils apparaissent comme des contrôleur·ses et des expert·es/conseiller·ères qui s'appuient sur leurs connaissances et compétences d'ingénieur·es pédagogiques liées à leurs bagages théoriques, leur suivi des travaux dans le domaine de la pédagogie et leurs expériences de praticien·nes. Elles·ils ont aussi une posture de juge, lorsqu'elles·ils doivent proposer un classement des dossiers des AAP. Au-delà du cas des AAP, elles·ils sont aussi impliqué·es dans toutes les évaluations menées par le NCU (comme les représentant·es des institutions) sans être toutefois familier·ères des évaluations par les pairs courantes dans le monde académique. Enfin, les membres de l'équipe opérationnelle occupent une position singulière de médiateur·rice à l'image du rôle mis en avant par Douzet (2021) s'appuyant sur la définition de Peraya (2010) où la médiation est une « relation, une interface entre deux termes, entre deux acteurs » qui vise à « modifier les représentations d'une situation, transformer les relations et les comportements » (pp. 40-41). En effet, dans le cadre spécifique du CSE l'équipe opérationnelle a une fonction d'interface entre les connaissances et les savoirs entre la communauté des porteur·ses de projet et celle du CSE. Ceci permet de pointer un rôle qui va au-delà de ceux présentés jusqu'à présent sur les acteur·rices de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique au sein des NCU.

Les *représentant·es étudiants* sont invité·es à participer à tous les travaux, mais elles·ils n'ont jamais produit de rapport sur un projet spécifique. Peut-on les considérer comme des expert·es-étudiant·es au sens rapporté par Aubert-Lotarski, Zhang et Van den Eede (2017), c'est-à-dire comme « un partenaire, impliqué dans un processus de peer-review et donc acteur effectif de l'évaluation externe » (p. 19) ? Dans les faits, sur la base du recensement fait par Aubert-Lotarski, Zhang et Van den Eede (2017), elles·ils apparaissent pouvoir être principalement des sources d'informations sur les étudiant·es et des expert·es de l'expérience étudiante en rapportant des points de vue différents. Si Zhang (2014) relève des limites de l'expertise des étudiant·es liées à l'expérience de l'évaluation, à leur manque de disponibilité, leur non-indépendance par rapport à leur établissement ou encore à des capacités transversales défaillantes (manque de rigueur ou d'objectivité, difficultés de posture ou de communication), ici c'est bien plus leur faible participation qui apparaît comme le principal facteur limitant leur rôle jusqu'à présent.



Dans les processus d'évaluation du CSE, les *porteur-ses de projets* ne sont pas uniquement sources d'informations. Elles-ils sont acteur·rices de l'évaluation dans la mesure où remplir les dossiers de candidature et de suivi des projets implique de présenter la démarche d'évaluation retenue (y compris résultats attendus résultats obtenus chaque année avec les perspectives envisagées). De plus, dans le cadre de bilans ciblés sur certaines thématiques, la logique de co-évaluation adoptée sur la base des travaux de Paivandi et Perret (2022) les placent dans une perspective réflexive guidée concernant l'évaluation. Elles-ils sont également mobilisé·es pour échanger sur les résultats obtenus pour valider, corriger ou contredire certains constats mais aussi pour émettre des propositions à l'aune des constats partagés. Dans un tel cadre, définir de manière stricte la posture de ces porteur-ses est délicate puisque tou·tes ne sont pas placé·es de la même manière par le CSE dans l'évaluation (certain·es sont plus mobilisé·es par des seules remontées d'informations et d'autres par des logiques de co-évaluation) et parce que certain·es sont plus actif·ves que d'autres dans l'évaluation. Pour les projets hors AAP, les attendus du CSE diffèrent : aucun dossier de candidature examiné par le CSE, mais des demandes d'informations et des auditions ainsi que la possibilité de discuter des bilans. Ils se retrouvent ainsi dans une dynamique leur permettant d'échanger sur les résultats obtenus tout en pouvant les valider, corriger ou contredire et en étant invité·e à émettre des propositions.

Si elle a également pour rôle l'animation, l'encadrement et la coordination des activités du CSE, la *présidente du CSE* agit dans toutes les phases et processus d'évaluation du CSE. En sa qualité d'experte en évaluation, elle initie les choix méthodologiques, encadre le recueil et l'exploitation des informations, réalise des diagnostics et émet des recommandations. Cet encadrement et exploitation des informations s'inscrit dans le processus de compagnonnage et n'a pas comme vocation à perdurer avec la montée en compétences de la chargée d'évaluation. Elle est également à l'origine des choix méthodologiques pour la construction des outils de suivi des projets, de la plateforme de dépôt et du processus de sélection des AAP (modalités, calendrier, répartition des rôles). Plus globalement, elle veille à la bonne qualité des bilans (pertinence, validité et fiabilité) et procédures du CSE (garante du bon fonctionnement du CSE). Elle veille également à la transparence des activités et à la bonne diffusion et communication autour des travaux du CSE. Elle se positionne en tant qu'évaluatrice externe (adoption d'une juste distance). Ainsi, lors de la sélection des AAP, elle revêt une posture de juge au même titre que les autres membres du CSE lorsqu'il faut définir si les projets respectent les critères d'éligibilité. Dans l'élaboration des bilans et rapports du CSE, elle agit en posture de contrôleur·euse dans les activités de mesure et de comparaisons des informations. Dans cette même activité, elle agit en tant qu'experte-conseillère dans la réalisation d'analyses et de diagnostics pour proposer des recommandations et accompagner les acteur·rices. Enfin, elle agit comme consultante dans le dialogue entre les membres du CSE et l'équipe opérationnelle pour identifier le champ des possibles au regard des préconisations émises (initie le dialogue entre les acteur·rices, à la recherche de compromis).

Enfin, il convient de ne pas négliger le rôle de la *chargée de l'évaluation*, soutien indispensable au bon fonctionnement du CSE, dans la mesure où elle réalise l'exploitation des informations disponibles pour établir les bilans quantitatifs et qualitatifs (états des lieux initiaux) en ayant initialement identifié les sources d'informations, diagnostiqué leur exploitabilité (pertinence, validité et fiabilité), recueillis et mis en forme les données (construction de bases de données). Dans ce cadre, elle collabore plus étroitement avec l'équipe opérationnelle pour recueillir les informations et avec la présidente du CSE pour les analyser. Elle apporte aussi son soutien au CSE en assurant des fonctions organisationnelles en coordination avec la présidence du CSE (réservations des salles de



réunion, rédaction de comptes-rendus des réunions, mise à disposition de documents de travail aux membres du CSE).

Le choix d'intégrer de multiples acteur·rices au CSE reposait sur différents postulats : la diversité permettait de varier les sources d'informations et d'avoir une approche pluridisciplinaire pour des éclairages complémentaires sur le programme du NCU, tout en favorisant des retours constructifs moins empreints d'autojustifications. Mais il est également un facteur de construction d'une acculturation commune de l'évaluation au sein du NCU (langage commun, méthodologie partagée, discussions entre acteur·rices). Un tel choix peut cependant se heurter à l'engagement effectif des acteur·rices, sachant que cet engagement peut être plus coûteux en termes de temps que le recours à des prestataires extérieur·es. N'idéalisons pas un tel fonctionnement puisqu'il repose sur un climat positif (absence de blocages ou conflits, entente entre les membres). En fait, au-delà de l'analyse des données nécessaires à l'évaluation marquée par des risques non négligeables (instrumentalisation, contrôle de conformité, dérive fonctionnaliste, ...), l'implantation de l'évaluation se heurte à des « difficultés réelles de mise en œuvre (management de la complexité, pilotage de projets à institutions et partenaires multiples, gestion de l'évolution constante des demandes, organisation d'action à visée formative sur un territoire élargi ...) » (Bedin & Talbot, 2010, p. 8). Selon Bedin et Talbot (2010),

Idéalement, l'évaluation de dispositifs devrait s'appuyer sur une intelligence collective dotée d'un pouvoir d'action au bénéfice des compétences professionnelles de ses participants, des intérêts des bénéficiaires des actions prévues et de l'institution dans laquelle l'évaluation est vouée à se réaliser. (p. 2)

Selon les objets des évaluations, les membres du CSE sont des évaluateur·rices externes quand elles·ils ne sont pas liés au projet évalué. En revanche, dès qu'elles·ils sont directement associés au projet évalué, elles·ils apparaissent comme des évaluateur·rices internes. C'est ainsi plus particulièrement le cas des membres de l'équipe opérationnelle. Le tableau 3 retrace les positionnements des membres du CSE selon la nature des activités évaluatives réalisées.

Tableau 3

Positionnements adoptés par les membres du CSE selon les activités menées

Activités du CSE	Membres concernés	Positionnements adoptés
Sélection des AAP	Présidente du CSE	Évaluateur·rices externes
	Représentant·es des différentes institutions	
	Représentant·es étudiants	
	Expert·es externes	
	Chargée d'évaluation	
	Membres de l'équipe opérationnelle	
Bilan des AAP et des leviers sur 3 ans	Présidente du CSE	Évaluateur·rices externes
	Représentant·es des différentes institutions	
	Représentant·es étudiants	
	Chargée d'évaluation	
	Membres de l'équipe opérationnelle	Évaluateur·rices internes
Co-évaluation (OpenLabs, Hybridation)	Présidente du CSE	Évaluateur·rices externes
	Représentant·es des différentes institutions	
	Représentant·es étudiant·es	
	Chargée d'évaluation	



	Membres de l'équipe opérationnelle	Évaluateur·rices internes
	Porteur·ses de projets	
Bilan des indicateurs NCU	Présidente du CSE	Évaluateur·rices externes
	Représentant·es des différentes institutions	
	Représentant·es étudiant·es	
	Chargée d'évaluation	
	Membres de l'équipe opérationnelle	Évaluateur·rices internes
Bilan du processus de sélection par le CSE de l'AAP 2022	Présidente du CSE	Évaluateur·rices internes
	Représentant·es des différentes institutions	
	Représentant·es étudiant·es	
	Chargée d'évaluation	
	Membres de l'équipe opérationnelle	
	Expert·es externes	Évaluateur·rices externes

Que dire de la posture générale du CSE ? Au regard des définitions utilisées (Jorro, 2006), le CSE combine les quatre figures d'évaluateur·rices : celles de juge, de contrôleur·se, d'expert·e/conseiller·ère et de consultant·e. C'est un·e juge lorsqu'elle·il décide si les projets déposés en réponse aux AAP du NCU respectent les critères d'éligibilité ou encore lorsqu'elle·il propose un classement de ces projets en vue d'un financement, et même lorsqu'elle·il apporte un regard critique sur les résultats des différents bilans établis. C'est un·e contrôleur·se lors des évaluations *ex-post* de(s) projet(s) mené(s) (mesures, comparaisons au prévisionnel, etc.). Le CSE agit aussi comme expert·e-conseiller·ère lorsqu'elle·il réalise des diagnostics et émet des recommandations à la suite des bilans réalisés sur les projets ou sur le NCU dans sa globalité. Enfin, c'est également un·e consultant·e lorsqu'elle·il interprète les éléments de bilan en cherchant à les objectiver (le pourquoi) en tenant compte du contexte et des points de vue des différents acteur·rices par le dialogue et le questionnement.

2.3.2 Actes et visions de l'évaluation

Evaluer un NCU, c'est rapprocher l'évaluation d'un programme d'aide à la réussite étudiante à l'évaluation d'un dispositif de formation englobant selon Allal (2012) « l'évaluation des programmes, méthodes et outils didactiques, projets d'intervention, innovations, établissements, systèmes éducatifs » et non « l'évaluation des caractéristiques (connaissances, compétences, démarches, attitudes...) de personnes en vue d'actions ou de prises de décisions qui les concernent individuellement » (p. 181). Toutefois, l'évaluation d'un programme d'aide à la réussite étudiante est d'autant plus complexe d'un point de vue méthodologique qu'il est composé de multiples sous-projets et actions (Berthaud & Giret, 2022 ; Morlaix & Perret, 2013). Bedin et Talbot (2010) mentionnent à propos de l'évaluation de dispositifs complexes :

L'évaluation de dispositifs complexes (projet éducatif, action de formation, innovation, etc.) s'inscrit le plus souvent dans une démarche de grande amplitude temporelle, mobilise différents groupes d'acteurs et nécessite la mise en œuvre de méthodologies diversifiées à la hauteur des enjeux initialement posés dans ce type d'évaluation. (p. 2)

Les intentions de l'évaluation du CSE sont multiples. Mesurer en adoptant une approche quantitative (par des chiffres, réalisation d'enquêtes, utilisations de données administratives) (bilan des AAP ou bilan des actions par leviers). Mais aussi apprécier les phénomènes par des démarches plus qualitatives (observations /entretiens) pour connaître par exemple les craintes des acteur·rices concernant la poursuite des projets. Dans les faits,



les travaux relatifs aux projets « Hybridation » et « Open labs » s'inscrivent dans cette intention de recueillir les points de vue des acteur·rices sur de multiples dimensions (fonctionnements et impacts des projets). Enfin, comprendre les phénomènes est aussi une intention du CSE, d'autant que les multiples projets du NCU peuvent être complexes (pluriactions, modes d'organisation variés, champs d'action et thématiques divers). Dans ce cas, une approche mixte semble permettre une meilleure compréhension (exemple du bilan sur les « Open labs » sont associées analyse des données administratives et des entretiens auprès des porteur·ses de projets pour appréhender au mieux le « comment ? » et « le pourquoi ? » après une discussion des premiers constats). La recherche d'une objectivation avec les acteur·rices du NCU se révèle précieuse dans le processus d'évaluation, pour émettre des préconisations pertinentes et réalistes.

Cette vision plurielle de l'évaluation du NCU est associée à la perspective que l'évaluation d'un programme d'aide à la réussite peut être faite à différents moments :

- Ex ante : avant le début du(des) projet(s) – étude prospective de la faisabilité et de l'impact d'une mesure projetée ou en préparation ;
- Chemin faisant : pendant le(s) projet(s) ;
- Ex post : à la fin du(des) projet(s) – vise à tirer des enseignements rétrospectifs sur un projet parvenu à maturité et « routinisé ».

Globalement, le CSE veut combiner ces différents moments (cf. tableau 4).

Tableau 4

Moments de l'évaluation par le CSE

Moments de l'évaluation	Évaluation
<i>Ex ante</i>	Expertise des candidatures des AAP
<i>Chemin faisant</i>	Examens des indicateurs ANR Bilan des différentes actions proposées (AAP, Leviers)
<i>Ex post</i>	Bilan des projets financés par AAP (autoévaluation guidée demandée par le CSE pour chaque projet)

Après quatre ans, l'expertise des candidatures aux AAP est routinisée avec des modalités établies (grille critériée, calendrier, interventions des membres du CSE et des expert·es externes, compte-rendu envoyé aux candidat·es et classement des projets pour le comité de pilotage et rapport public sur l'examen de l'AAP par le CSE). L'évaluation *ex-post* s'est heurtée à différents obstacles :

- Projets affectés par la pandémie (exemple : sur 55 projets soutenus par les AAP entre 2018 et 2021, cinq ont reporté des actions, huit ont adapté leur dispositifs pédagogiques et six ont annulé certaines actions) ;
- Difficultés des équipes pédagogiques à produire de l'évaluation sur les dispositifs qu'elles mettent en place comme cela a déjà été noté par Salmon et al. (2009), Perret (2014) ou encore Perret, Berthaud et Demougeot-Lebel (2016). Ainsi, le bilan des AAP sur trois ans (2018-2021) (Perret & Villeneuve, 2022a) montre que sur 46 projets envisageant l'évaluation dès leur candidature, 14 veulent avoir recours à un·e partenaire pour évaluer.

De fait, le CSE en est venu à proposer que l'évaluation devienne une préoccupation des porteur·ses de projets par le biais de trois actions : (1) un formulaire de candidature détaillé concernant notamment l'évaluation, (2) une demande de bilan annuel par le biais d'une



enquête réclamant de multiples informations⁶ (y compris en termes d'évaluation) et (3) une récente proposition d'accompagnement avec une formation-action.

Pour qualifier la vision de l'évaluation du CSE, les modèles déclinés par Vial (2012) sont intéressants, bien que l'évaluation soit initialement posée (consortium et ANR) au sein du « paradigme de l'évaluation au service de la décision ». Le but de l'évaluation n'est pas de prouver mais d'améliorer, c'est-à-dire prendre des décisions adéquates, tout en sachant que ce n'est pas simplement en mesurant l'écart entre performances et objectifs que l'on se met en position de prendre de bonnes décisions (De Ketele, 1993 reprenant le modèle du CIPP et citant Stufflebeam & Shinkfield, 1985).

Une partie des activités du CSE s'inscrit dans le modèle de l'« évaluation mesure ». La recherche des effets est une demande forte en interne initiée dès la réflexion avec des demandes du CSE sur les résultats et effets attendus sur chaque projet. Cette approche est en outre associée à l'évaluation par objectifs demandée en externe par l'ANR avec des indicateurs. Mais ce modèle de la mesure n'est pas exclusif puisque l'évaluation est pensée au sens de la gestion c'est-à-dire que « l'évaluation se doit d'apporter une "plus-value" dans la pratique sur laquelle elle se greffe. On évalue pour... maîtriser la pratique évaluée » (Vial, 2012, p. 49). Ainsi, l'évaluation existe aussi comme « conseil à la prise de décision » « où il s'agit de fonctionner, guider, piloter, conseiller, diagnostiquer, faire un audit, un état des lieux et préconiser (c'est l'intention des intervenants en organisation) ou, pour le décideur, il s'agit d'économiser d'exploiter les ressources » (Vial, 2012, p. 109). En effet, tous les bilans du CSE intègrent un état des lieux de l'existant (cartographier les réalisations), avant un processus étapes dont la finalité est d'émettre des préconisations et recommandations en vue de l'élaboration d'un plan d'action du NCU. Il s'agit ainsi de « prendre appui sur les connaissances produites par la démarche d'évaluation peut ensuite permettre de réajuster et d'améliorer l'action en cours ou d'examiner la pertinence ou le bilan d'un projet d'aide à la réussite » (Paivandi & Perret, 2022, p. 2).

3. De la construction du jugement à l'accompagnement des acteur·rices pour agir

L'implantation du CSE a été progressive, en ne se limitant pas à l'activité de *peer reviewing* dans les AAP. Elle s'est construite par le biais de l'adoption de principes de fonctionnement au sein du CSE et du NCU d'une part, et de visions partagées sur l'évaluation d'autre part. Le fort soutien à l'évaluation par les coordinateur·rices du NCU est à relever : 1) les travaux du CSE étant objet d'un point systémique lors des réunions de CoPil responsable de la stratégie générale du projet, 2) respect des avis du CSE avec une attention soutenue en faveur des avis apportés par les spécialités en éducation des laboratoires de recherche. Ce soutien s'explique par trois facteurs : 1) la nécessité de produire un « compte-rendu scientifique » étayé pour l'ANR en plus du développement et de l'animation du NCU ; 2) la prise en considération de leurs apports dans l'évaluation par les autres membres du CSE ; 3) l'impératif de conserver des expert·es internes, ces dernier·ères n'hésitant pas à rappeler leurs multiples tâches, leur temps contraint et leur libre-arbitre liés notamment à leur statut d'enseignant·e-chercheur·se.

⁶ Autres informations demandées : public visé, équipe du projet, description du projet (constat, contexte, objectifs, modalités pédagogiques, personnes ressources, pérennisation et essaimage), calendrier prévisionnel & synthèse du budget.



Évaluer c'est émettre un jugement et pas seulement mesurer. L'évaluation est non seulement une affaire de méthodes et de méthodologies avec ses outils, mais aussi une affaire dépendante de critères, de normes, de valeurs et de contextes avec comme ligne de conduite impérative le respect d'une éthique. Dans le cadre du CSE, plusieurs méthodes/outils sont utilisés pour mesurer (production d'indicateurs, exploitations de données administratives, entretiens, auditions, enquêtes auprès des acteurs, analyses statistiques, lexicographiques, approches quantitatives ou qualitatives), avant de juger et produire ainsi des bilans contenant les avis du CSE et ses recommandations. Ces mesures permettent d'établir des états des lieux à partir desquels les jugements vont être construits pour ensuite permettre la production de recommandations. Ces différentes étapes reposent sur des accords, des compromis et des négociations, avec comme toile de fond une vision de la nécessité de la co-construction de l'évaluation. En effet, la co-construction présente l'intérêt de favoriser l'implication des acteur·rices de l'évaluation, tout en permettant la confrontation des différents points de vue et des positionnements dans une logique d'enrichissement du processus d'évaluation.

3.1 Une première étape : l'état des lieux

Tenter de dépasser l'évaluation implicite, c'est promouvoir une évaluation reposant sur une tentative d'objectivation du jugement à partir de constats établis sur la base d'états des lieux partagés par tous les membres du CSE. La production de ces états des lieux fait partie des missions de la chargée d'évaluation, suivant pour cette production des méthodologies toujours partagées et discutées par les membres du CSE. Il s'agit de la première grande étape liée à la construction du jugement. De fait, cette perspective suppose une adhésion des membres du CSE, tant sur la méthode que sur les résultats. À ce niveau, compte tenu des différents profils des membres du CSE, la présentation des méthodes et résultats comme leur vulgarisation et l'accompagnement est essentielle, surtout quand certain·es membres du CSE sont peu familiarisés de certains formats d'évaluation en éducation. En outre, l'un des autres enjeux est de faire émerger des commentaires sur les constats établis par la chargée de l'évaluation, tout en s'assurant que les membres de l'équipe opérationnelle puissent dépasser leurs propres représentations sur leurs actions ou encore leurs envies d'apporter un soutien à des projets dans lesquels elles·ils peuvent être impliqués·es. Pour ce faire, au-delà de l'animation des débats pour la construction d'un bilan partagé, la présidente du CSE joue plusieurs rôles singuliers, à savoir celui de la médiation entre les différents membres du CSE mais aussi celui d'aider les membres de l'équipe opérationnelle à sortir d'une relation de codépendance avec les dispositifs soutenus⁷.

3.2 Une deuxième étape : interpréter les résultats de l'état des lieux pour élaborer des propositions

Après le consensus sur l'état des lieux, la construction du jugement se réalise en étapes, avec des différences entre les évaluations *ex ante* des projets à financer et les autres évaluations (*a posteriori* des actions ou durant les actions). Concernant ces dernières, le CSE procède de la manière suivante :

⁷ En moyenne, l'équipe opérationnelle rencontre deux fois les porteur·ses de projets, pour un total de trois heures de rencontre (entre 2018 et 2021, le nombre de rencontres s'élève à 109 rencontres sur trois ans).



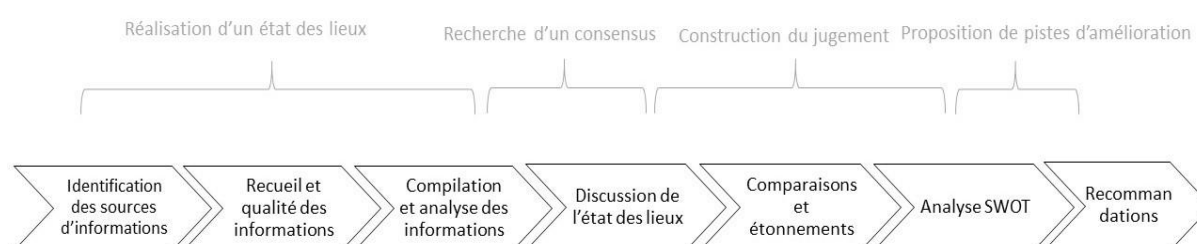
- Comparaisons des diagnostics statistiques avec les objectifs affichés du ou des projets ;
- Étonnements sur certains indicateurs et constats ;
- Comparaisons inter-établissements et filières, inter-années, inter-thématiques ;
- Élaboration d'une analyse SWOT : Identification des forces, faiblesses, opportunités et menaces du projet. Ce type d'analyse met en évidence quelques constats majeurs pour souligner les points clés et de dessiner les priorités, afin de produire des avis et recommandations pour le NCU. L'analyse SWOT propose d'une part un diagnostic interne décliné en « Forces » (avantages) et en « Faiblesses » (facteurs internes négatifs) et d'autre part, un diagnostic externe décliné en Opportunités (liées à des situations externes propres à l'environnement du NCU qui peuvent procurer un avantage et sur lesquelles il est possible de prendre appui) et en « Menaces » (situations externes défavorables qui peuvent influencer négativement le NCU).

L'analyse SWOT est couramment utilisée en sciences de l'éducation pour l'évaluation des unités de recherche en sciences de l'éducation (Lebeaume, 2017), des analyses de besoin des formations (Chiadli et al., 2010) dans l'autoévaluation des enseignements (Poumay, 2005) dans l'évaluation de dispositifs éducatifs (Carosin & Demeuse, 2018) mais aussi mobilisée dans des programmes d'évaluation institutionnels de l'enseignement supérieur (Charlier & Vangeebergen, 2014) ou dans l'évaluation des conditions de déploiement des dispositifs d'accompagnement des étudiant·es (Gabriel et al., 2020). Elle est largement connue des acteur·rices institutionnel·les du CSE, dans la mesure où elle est menée dans les demandes d'évaluation de l'HCERES (laboratoires de recherche, formations et établissements).

Dans les faits, l'analyse SWOT est réalisée par le biais de discussions entre tous les membres du CSE. L'équipe opérationnelle est dans une posture singulière car elle vient apporter des éléments de compréhension de certains constats (contextualiser les constats). À l'issue de l'analyse SWOT, de premières recommandations sont élaborées par le CSE, avant d'être discutées avec l'équipe opérationnelle afin de tenir compte du contexte pour l'élaboration de propositions et recommandations finales du CSE diffusées aux membres de l'équipe opérationnelle. Par ce processus, il s'agira de passer d'une évaluation sommative à une évaluation formative, voire formatrice. Tout au long du processus d'évaluation, les évaluateur·rices sont en interaction avec l'équipe opérationnelle du projet et adopte une posture particulière : compromis, dialogue, ne pas succomber à la religion du chiffre (Hadjji, 2012).

Figure 5

Mode de fonctionnement de l'évaluation globale du NCU (niveau macro)



Pour l'évaluation des candidatures aux AAP, le jugement est établi de manière différente, puisqu'il s'appuie sur un classement à partir des évaluations produites (membres du CSE et experts externes), après vérification de son éligibilité (cf. figure 2). Ce classement prend



ainsi la forme d'une proposition donnée au CoPil, dont les décisions sont ensuite soumises au conseil d'administration du consortium (décisionnaire final du financement de chaque projet). Les avis et recommandations du CSE sur chaque projet sont envoyés à chaque porteur·se de projet (dès la décision du CA). Cet envoi est réalisé par la chargée d'évaluation. Ces avis et recommandations font l'objet d'un archivage et d'une exploitation dont l'intérêt est de devenir des sources d'informations pour l'évaluation. Ils fournissent surtout des pistes d'amélioration sur les projets aux porteur·ses et à l'équipe opérationnelle.

3.3 De l'évaluation externe à l'accompagnement des acteur·rices

À l'issue des phases de diagnostics et de recommandations, l'accompagnement des acteur·rices est fait à un niveau micro pour chaque projet par l'équipe opérationnelle, sachant que tou·tes reçoivent une synthèse évaluative du CSE incluant des recommandations et conseils, qu'ils soient retenus ou non. Cette synthèse sert notamment d'appui à l'équipe opérationnelle pour l'accompagnement concernant les aspects pédagogiques et évaluatifs des projets⁸. En effet, nombre des porteur·ses de projets rencontrent des difficultés pour la mise en œuvre de l'évaluation (Bedin & Talbot, 2010 ; Perret, 2014 ; Perret et al., 2016 ; Salmon et al., 2009). Au niveau du NCU, le bilan des AAP sur trois ans (2018-2021) (Perret & Villeneuve, 2022a) montrait que parmi les 46 dossiers de candidatures incluant l'évaluation du projet proposé, 14 souhaitaient recourir à un·e partenaire pour évaluer. De plus, l'évaluation est largement pensée par le biais de retours d'expériences ou de questionnaires de satisfaction. Si le recueil des avis des acteur·rices (concepteur·rices, animateur·rices et bénéficiaires) est utile pour tout projet pédagogique, il demeure éloigné d'une logique évaluative centrée sur des mesures objectives, en termes d'efficacité des projets pédagogiques. Dans de telles conditions, il est apparu pertinent à l'équipe opérationnelle de proposer un accompagnement direct à l'évaluation par la chargée d'évaluation (perspective en développement). Elle adopterait une posture de conseillère pour aider à la réalisation de l'évaluation par chaque projet. Pour les évaluations de nature méso concernant un ensemble de projets portant sur une même thématique, l'approche co-évaluative retenue (projets « Hybridation » et « Open labs »), n'est pas exclusivement centrée sur la réflexion individuelle accompagnée lors d'entretiens dédié à l'évaluation, mais aussi sur les possibles amélioration(s), pérennisations(s) et/ou diffusion(s) des projets. La perspective envisagée est de poursuivre l'accompagnement de manière collective (échange entre tou·tes les porteur·ses de projets). Cette modalité de réflexion pour l'action s'inspire de ce qui a été initialement expérimenté par la présidente du CSE dans le cadre de l'accompagnement au niveau macro du NCU.

D'un point de vue macro, c'est-à-dire à l'échelle du programme du NCU (et non pour chaque projet), la présidente du CSE est dans une posture d'accompagnement de l'équipe opérationnelle face aux constats et recommandations du CSE. Ce choix est en partie lié à la nouveauté de l'approche évaluative pour une partie des membres de l'équipe opérationnelle. L'objectif final de cette démarche est que l'équipe opérationnelle et les coordinateur·rices proposent un plan d'actions envisageables et réalistes au regard des recommandations émises ; l'un des critères importants étant la faisabilité des actions. La

⁸ C'est également le cas pour les autres projets et actions soutenus par le NCU à travers d'autres modalités (actions par leviers, appels à manifestation d'intérêt). En revanche, n'étant pas soumis au même processus d'évaluation ils ne bénéficient pas de la synthèse évaluative précitée pour les AAP.



première expérimentation de cette démarche a été faite pour le bilan des AAP sur 3 ans (Perret & Villeneuve, 2022a).

De manière très concrète, la présidente a initié et animé une discussion entre les membres de l'équipe opérationnelle sur chaque avis et recommandations émises par le CSE pour permettre l'émergence de différentes positions communes. Ces dernières ont fait ensuite l'objet d'une synthèse et d'un ordonnancement par la présidente du CSE sous la forme d'un tableau récapitulatif tenant compte des thématiques abordées par le CSE et s'articulant autour de trois axes : 1) les actions réalisées ou les décisions d'actions actées, 2) les actions envisagées à court et moyen termes et 3) les points de discussions et de difficultés face aux recommandations (cf. tableau 5). La première version de ce tableau a fait l'objet d'une nouvelle discussion par l'équipe opérationnelle pour des ajustements partagés par tou·tes. Concernant spécifiquement le plan d'actions issu du bilan des AAP sur trois ans (Perret & Villeneuve, 2022a), il comportait 24 propositions et six remarques (points de discussion/difficultés). À l'issue de cette phase, le plan d'actions du NCU a été présenté au CSE et inclut dans le rapport d'évaluation diffusé par le CSE (web, CoPil, établissements du consortium, ANR).

Au-delà de la coordination, de l'encadrement et de l'animation, la présidente du CSE tient aussi une posture singulière de dialogue et de confrontation avec l'équipe opérationnelle : elle reprend une logique de co-évaluation pour que l'équipe opérationnelle réalise une évaluation des actions envisagées avant leur construction (évaluation *ex ante*). Pour réfléchir à la mise en place d'actions réalistes et efficaces, l'équipe opérationnelle va être amenée à prendre aussi en compte différents éléments apportés par la présidente du CSE liés à sa connaissance du programme du NCU (avec ses atouts et ses contraintes), mais aussi de résultats de recherche sur la réussite des étudiant·es, la pédagogie universitaire, la sociologie des métiers de l'enseignement supérieur, les évolutions du contexte de l'enseignement supérieur... La présidente du CSE se retrouve ainsi dans les postures identifiées par Jorro (2006) alliant consultante et experte-conseillère mais aussi d'experte-chercheuse présentée par Paivandi et Perret (2022) et de chercheuse-intervenante de Bedin et Talbot (2010). Dans toutes ces postures, il existe une vision non exclusivement techniciste, où sont privilégiées la médiation, la réflexivité et l'interrogation voire aussi la confrontation, dans un souci de recherche du possible et du plausible pour que l'accompagnement permette de faire émerger *in fine* des repères pour l'action susceptibles d'apporter une plus-value au programme.

Tableau 5

Structuration du plan d'actions futures à l'issue de phases d'évaluation à l'échelle macro : exemple du bilan des AAP sur 3 ans du NCU RITM-BFC (Perret & Villeneuve, 2022a, p. 29).

	Actions réalisées / décisions actées	Actions à court et moyen termes	Points de discussion / difficultés
Du côté de l'évaluation	7 propositions	3 propositions	3 points
Du côté des thématiques	3 propositions	6 propositions	2 points
Du côté de la pérennisation et de l'essaimage	2 propositions	3 propositions	1 point

Cette contribution a proposé une analyse critique d'une instance évaluative au sein d'un programme d'aide à la réussite étudiante lié à un projet national français visant à



« améliorer la réussite en premier cycle par une diversification des formations adaptée à la diversité des publics accueillis » (ANR, descriptif de l'AAP-IA-NCU-2017). Cette perspective critique du CSE existe en interne : prise en compte des remarques des expert·es internes et externes, des porteur·ses d'actions (projets et leviers) et de l'ANR. Il existera toujours des doutes concernant l'objectivité d'une telle instance, même si on admet que l'autoévaluation peut être basée sur une mise à distance par le biais du recours à des méthodologies rigoureuses (Alves & Machado, 2013 ; Hadji, 1999). Toutefois, de notre point de vue, le fonctionnement collégial du CSE permet une confrontation constituant un « garde-fou » pour limiter l'autojustification et la légitimation de toutes les situations. À l'heure actuelle, il semble important d'encourager la participation de représentant·es étudiants et de réfléchir à l'arrivée de nouveaux membres. En effet, on peut s'étonner de l'absence de représentant·es des personnels des établissements ou encore des porteur·ses des différents leviers (membres de l'équipe Projet élargie). Faut-il aussi prévoir des représentant·es des autres NCU pour favoriser les échanges de pratiques pédagogiques et évaluatives ?

Le partage de cette expérience du CSE correspond à une volonté de favoriser la réflexion sur l'évaluation de tels programmes dont l'évaluation demeure complexe (Berthaud & Giret, 2022 ; Morlaix & Perret, 2013). Les NCU portent l'espoir d'être de formidables espaces pour expérimenter des approches pédagogiques différentes et d'être des vecteurs de diffusion de l'innovation pédagogique. Mais ne peuvent-ils pas aussi être des laboratoires d'expérimentation de nouvelles approches évaluatives ? Le CSE du NCU s'inscrit dans un processus de recherche de nouvelles approches évaluatives et d'expérimentations en évaluation en parallèle des expérimentations pédagogiques. De fait, cette contribution peut s'apparenter à un exercice d'autoévaluation voire de « méta-évaluation » au sens de Stufflebeam, Madaus et Kellaghan (2000) :

Il s'agit du processus de repérage, de production et de désignation d'une information de type descriptif ou axiologique concernant l'utilité, la fiabilité, la pertinence ou l'objectivité d'une évaluation, afin de la réguler et de rapporter publiquement ses points forts ainsi que ses faiblesses. (p. 47)

Reste à tenter une analyse du CSE de type « coûts/bénéfices » chère aux économistes de l'éducation, car les coûts d'un tel dispositif évaluatif ne peuvent pas être ignorés (ressources temporelles, humaines, logistiques, etc.).

Les perspectives évaluatives du CSE ne sont pas dans une perspective de contrôle. Un seul exercice du CSE pourrait s'apparenter à un pur contrôle de conformité : l'initiative d'une production d'une infographie sur la mixité à l'occasion de la journée internationale des droits des femmes du 8 mars 2022. Dans cet article, le suivi des thèses financées par le NCU n'a pas été présenté. Le CSE ne joue aucunement le même rôle qu'un comité de thèse. Avec la présentation des travaux réalisés par les doctorant·es, le CSE invite à réfléchir aux apports des recherches menées pour le NCU.

Au-delà de la production de constats et recommandations et de la mise en œuvre d'actions d'amélioration du NCU, l'un des points à retenir est que l'évaluation avec le CSE vient orienter en partie le travail de l'équipe opérationnelle. Dans de tels projets (NCU, IDEFI...), les missions plurielles des ingénieur·es pédagogiques sont décrites, sans toutefois faire explicitement référence à l'évaluation :

Les offres d'emploi s'ordonnent de plus en plus autour de missions plurielles et complexes qui croisent les domaines de l'ingénierie pédagogique, de l'ingénierie de formation, de la



formation pour adultes, de la pédagogie universitaire, de la conduite de projet et du suivi de gestion. (Denouël, 2021, p. 7)

Par ailleurs, l'implication de l'équipe opérationnelle dans la démarche évaluative pourrait être perçue comme un facteur de biais et questionner l'objectivité des travaux du CSE. Ce choix s'inscrit dans une perspective résumée par les mots de Bedin et Talbot (2010) :

Hors de tout « privilège épistémologique » il lui incombe, par conséquent, de « tenir » la méthode entre réalités praxiques et exigences scientifiques, ce qui devrait participer de la professionnalisation de l'analyse des commandes ainsi que de la contractualisation de la recherche évaluative plus largement. (p. 8)

Si l'expérience du CSE est perfectible, le CSE veille à être attentif à différents risques pour son évaluation (instrumentalisation, contrôle de conformité, dérive fonctionnaliste...) et « à dépasser les difficultés réelles de mise en œuvre de l'évaluation (management de la complexité, pilotage de projets à institutions et partenaires multiples, gestion de l'évolution constante des demandes, organisation d'actions à visée formative sur un territoire élargi...) » (Bedin & Talbot, 2010, p. 8).

Adopter une forte logique évaluative pour un programme d'aide à la réussite ne peut pas faire fi du contexte dans lequel ce programme s'inscrit. Dans le cas du NCU présenté, l'évaluation a fait partie de la réflexion dès sa conception, l'évaluation étant abordée non seulement en termes d'indicateurs mais aussi par l'intégration d'une instance évaluative comme le CSE. Il s'agit d'un contexte favorable pour l'évaluation dépassant les attentes initiales des différentes instances de tutelle : au-delà de rendre des comptes aux financeurs et tutelles (rapport scientifique de l'ANR, CA de la Comue), l'évaluation est incluse dans le mode de fonctionnement du programme d'aide à la réussite, avec la perspective d'être un moteur pour son amélioration. Au-delà du cas de ce NCU en Bourgogne Franche-Comté, le réseau national regroupant les différents NCU s'est également emparé de cette question de l'évaluation par le biais d'une discussion sur les indicateurs du 24 septembre 2019 (soit 23 mois après l'annonce le 13 octobre 2017 des lauréats de l'appel à projet national NCU) et les différentes rencontres de ce réseau⁹ organisées sur cette thématique dénotent de la préoccupation croissante des NCU concernant l'évaluation. Mais finalement comment est faite l'évaluation dans les NCU ? Répondre à une telle question est intéressant pour poursuivre les premières réflexions issues de ce travail, d'autant que les métaévaluations consacrées aux comités d'évaluation sont rares à notre connaissance. Baslé (2013) indique en effet :

Le recours français au dispositif ou à l'instance d'évaluation court circuitée dès l'origine l'envie de faire appel à des professionnels (Lesquels ? Dotés de quelle autorité ?) pour faire l'évaluation des évaluations, celle-ci pouvant apparaître comme une expertise des conclusions d'une instance censée avoir déjà convoqué toutes les expertises au préalable et délibéré définitivement sur la qualité des résultats évaluatifs. (p. 1019)

⁹ Rencontre du 05.10.2022 organisée par l'université de Haute Alsace « L'impact des NCU dans leur établissement », webinaire recherche du 06.02.2023 organisé par l'Open Lab In'Pact de l'université de Bordeaux « l'évaluation des projets pédagogiques et de la transformation ».



Références

- Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives et leurs paradigmes de référence. In L. Mottier Lopez (Ed.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (pp. 181-194). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/modelisations-de-l-evaluation-en-education--9782804171414-page-181.htm>
- Alves, M., & Machado, E. (2013). Les tensions entre l'hétéro-évaluation et l'auto-évaluation, l'autonomie et l'hétéronomie des points aveugles dans l'évaluation des dispositifs. In V. Bédin & L. Talbot (Eds.), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation* (pp. 89-104). Peter Lang.
- ANR. (2022). *L'ANR soutient la recherche dans sa diversité* (rapport d'activités 2021) https://anr.fr/fileadmin/documents/2022/220721_ANR_RA_interactif.pdf
- Aubert-Lotarski, A., Zhang, T., & Van den Eede, P. (2017). Légitimité des experts-étudiants. *Éducation & Formation*, 15. https://www.aeges.be/documents/e-307_01.pdf
- Baslé, M. (2013). Méta évaluation des politiques publiques et qualité des évaluations. *Revue française d'administration publique*, 148(4), 1017-1027. <https://doi.org/10.3917/rfap.148.1017>
- Bedin, V., & Talbot, L. (2010). Réinterroger la commande d'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation: nouvelles propositions, nouveaux enjeux. *Présenté à Actualité de la recherche en éducation et en formation, université de Genève*. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/les-points-aveugles-dans-l2019evaluation-des-dispositifs-d2019education-et-de-formation/Reinterroger%20la%20commande.pdf>
- Berthaud, J., & Giret, J.-F. (2022, 13 septembre). *Quels enjeux autour de l'évaluation des innovations pédagogiques ? L'exemple des projets labélisés IDEFI dans l'enseignement supérieur français*. Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). <https://hal-univ-bourgogne.archives-ouvertes.fr/hal-03791646>
- Carosin, É., & Demeuse, M. (2018). Rapport d'évaluation final pour des apprentissages savants et aventureux [Rapport de recherche]. Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons. 2018. <https://hal.science/hal-01962598>
- Charlier, N., & Vangeebergen, T. (2014). Saisir l'évaluation de l'université en actes: interprétations et appropriations des parties prenantes. In *Leurres de la qualité? Analyses pluridisciplinaires et études comparées des politiques qualité dans l'enseignement supérieur*. L'Harmattan.
- Chatelain-Ponroy, S., Mignot-Gerard, S., Musselin, C., & Sponem, S. (2012). *La gouvernance des universités françaises Pouvoir, évaluation et identité* [Rapport]. Institut de recherche en gestion - Université Paris Val-de-Marne; Centre de sociologie des organisations; CNAM; HEC Montréal. <https://shs.hal.science/halshs-00729058>
- Chiadli, A., Jebbah, H., & De Ketele, J.-M. (2010). L'analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc : Comparaison de plusieurs dispositifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 45-67. <https://doi.org/10.7202/043986ar>
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298>
- De Ketele, J. M., & Annoot, E. (2021). *Recherche ou expertise en enseignement supérieur : des postures et des identités à construire*. Academia.
- Debski, N., & Lenoir, P. (2017). Le compagnonnage dans l'enseignement supérieur : accompagner et apprendre par les pairs pour transformer sa pratique professionnelle. In *Actes du IXe colloque QPES « Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur »*, Grenoble, du 13 au 16 juin 2017. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35638>
- Denouël, J. (2021). La reconnaissance professionnelle de l'ingénierie et du conseil pédagogique dans les universités françaises. Un processus en cours, mais en tension. *Distances et médiations des savoirs*, 34. <https://doi.org/10.4000/dms.6309>



- Douzet, C. (2021). Rapprocher terrain et recherche : Quelles conditions organisationnelles et quel(s) rôle(s) des accompagnateurs pédagogiques ? *Distances et médiations des savoirs*, 35. <https://doi.org/10.4000/dms.6580>
- Dubois J.-M., & Podevin, G. (2011). Entre indépendance et connivence, la délicate posture de l'évaluateur embarqué. *Céreq Bref*, 294(1). <https://www.cereq.fr/entre-independance-et-connivence-la-delicate-posture-de-levaluateur-embarque>
- Eyraud, C., El Miri, M., & Perez, P. (2020). Les enjeux de quantification dans la LOLF : le cas de l'enseignement supérieur. *Revue Française de Socio-Économie*, 7(1), 147-168. <https://doi.org/10.3917/rfse.007.0147>
- Gabriel, P., de Vogüé, A.-S., & Salam, P. L. (2020). Les compétences rédactionnelles : une passerelle entre l'université et le monde économique. *Colloque Egalisup : Égalité des chances ou égalité des réussites dans l'enseignement supérieur ? Montpellier, du 05 au 06 mars 2020*.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée : Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. ESF. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/13837>
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.
- Hulin, A. (2010). *Les pratiques de transmission du métier : de l'individu au collectif. Une application au compagnonnage* [Thèse de doctorat, Université François Rabelais, Tours]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00554917>
- Jorro, A. (2006). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 67-75). L'Harmattan.
- Lalle, P., & Bonnafous, S. (2019). La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 80, 49-60. <https://doi.org/10.4000/ries.8142>
- Lebeaume, J. (2017). Un paysage contemporain des sciences de l'éducation au filtre des évaluations des unités de recherche (2011-2016). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50(1-2), 31-65. <https://doi.org/10.3917/lse.501.0031>
- Levet, J.-L., & Mathieu, C. (2013). *Évaluation ex-post du Programme d'investissement d'avenir, un dispositif à construire : Rapport du Commissariat général à l'investissement*. La Documentation française.
- MESR. (2018). Plan pluriannuel pour la réussite en licence [Document d'orientation]. Diapositive 1. <http://education.gouv.fr>
- Mocquet, B. (2021). Manager l'innovation du Sup' : entre perception et injonction. *Management des technologies organisationnelles*, 12(1), 83-100. <https://doi.org/10.3917/mto.012.0083>
- Morlaix, S., & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan Réussite en Licence: quelles actions pour quels effets ? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire. *Recherches en éducation*, 15. <https://doi.org/10.4000/ree.7390>
- Paivandi, S., & Perret, C. (2022). Un modèle de co-construction de l'évaluation des projets d'établissements d'aide à la réussite étudiante. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.3960>
- Peraya (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. In V. Liquète, (Ed.), *Médiations* (pp. 33-48). CNRS Éditions.
- Perret, C. (2014). Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne: les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.816>
- Perret, C., Berthaud, J., & Demougeot-Lebel, J. (2016). Effets des dispositifs d'aide à la réussite: quelles représentations des enseignants-chercheurs engagés ? *Recherche & formation*, 81, 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2622>



- Perret, C., & Villeneuve, E. (2022a). Bilan projets AAP - Février 2022 (rapport d'évaluation des AAP 2018-2021). https://www.ubfc.fr/wp-content/uploads/2022/03/CSE_Bilan-projets-AAP-fevrier-2022.pdf
- Perret, C., & Villeneuve, E. (2022b). Bilan actions par leviers - Mars 2022 (rapport d'évaluation des actions par leviers 2018-2021). https://www.ubfc.fr/wp-content/uploads/2022/03/CSE_Bilan-leviers-mars-2022.pdf
- Poumay, M. (2005). *Le « classroom Assessment » dans l'enseignement supérieur : diagnostiquer des faiblesses dans son enseignement*. Université de Liège, Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/27037>
- Robo, P. (2001). Principes et bases du Compagnonnage : Quelle(s) transposition(s) en matière de formation ? *Le Nouvel Educateur*, 129.
- Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D., Lanotte, A.-F., Dubois, P., Goemaere, S., Noël, B., Houart, M., & Slosse, P. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.252>
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Springer.
- Stuppia, P., & Haute, T. (2021). La « démocratie de l'abstention » à l'université. Constante historique ou nouvelle défiance envers la représentation étudiante ? *Agora débats/jeunesses*, 88(2), 7-25. <https://doi.org/10.3917/agora.088.0007>
- Taylor, L. (2009). Diffusion de l'innovation: partager l'innovation au sein et entre les communautés de pratique. In D. Bédard & J.-P. Bécharde (Eds.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 213-227). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0213>
- Thélot, C. (2008). L'évaluation dans le système éducatif : Pour quoi faire ? À quelles conditions l'évaluation est-elle utile ? In G. Baillat (Ed.), *Évaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 17-27). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/evaluer-pour-former-outils-dispositifs-et-acteurs--9782804156619-page-17.htm>
- Uyttebrouck, E. (2022). Les effets d'un fonds d'innovation pédagogique : entre approche top down et approche bottom up. Dans *Actes du 32^{ème} congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)* (p. 5). <https://aipu2022.sciencesconf.org/377403/document>
- Vial, M. (2008). *Se former pour évaluer: Se donner une problématique et élaborer des concepts*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2008.01>
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes, dispositifs, outils*. De Boeck. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19130>
- Zhang (2014). Students as external evaluators in peer-review based EQA: Five years of student participation in the Institutional Evaluation Programme. *Working together to take quality forward*, 20.



Remerciements

Les autrices remercient les acteur·rices engagé·es dans les processus d'évaluation du CSE de RITM-BFC pour les dialogues constructifs.

Ce travail a bénéficié du soutien du NCU RITM-BFC portant la référence ANR-17-NCUN-0003.

Cathy Perret

Chercheuse associée à l'IREDU et directrice du CIPE, elle est présidente du CSE RITM-BFC depuis 2020. Elle travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite à l'université, l'efficacité interne et externe de l'enseignement supérieur, l'évaluation des enseignements et des formations, la pédagogie universitaire et la réussite dans le supérieur.

Elysa Villeneuve

Chargée d'évaluation au sein du NCU RITM-BFC depuis 2021.

