

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

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

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétroacteur-rices avant leurs échanges avec les autrices, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre les autrices et les deux rétroacteur-rices. Ces extraits ont été choisis d'entente entre tou·tes.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Marie-Laure BARBIER

L'article apporte un témoignage important des modalités d'évaluation des dispositifs institutionnels engagés pour conduire les réformes actuelles. Ces dispositifs ont un impact sur l'évolution des méthodes de la recherche, et l'article nous éclaire en ce sens, en soulignant bien la dimension réflexive et adaptative nécessaire dans cette période de transition.

Mais la version actuelle mérite d'être améliorée pour rendre plus saillantes les propositions d'analyse qui sont faites. En l'état, la complexité du texte rend sa lecture assez difficile et les (trop ?) nombreux points descriptifs n'aident pas le lecteur à repérer l'essentiel des arguments avancés. J'espère que mes commentaires pourront aider les autrices à porter plus d'attention aux éléments d'analyses qui sont suggérés en l'état, mais déjà très intéressants.

Vincent GRENON

Ce récit de pratique décrit fort bien l'accompagnement de l'évaluation par le CSE, sa mise en place, les modalités de construction du jugement de l'évaluation de cette instance ainsi que l'analyse qui en découle. Le tout est bien appuyé sur de la documentation scientifique récente, et ce, en respect de la posture épistémologique des auteures qui transparaît aisément dans le texte. Il apporte des points d'intérêt et de vigilance pour quiconque souhaite mettre en place une instance d'évaluation d'un programme.

Ce texte mérite des corrections mineures (normes, références, etc.) et l'ajout de quelques précisions visant à bonifier le texte.

Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

1. Introduction

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

...

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). Ce NCU regroupe un consortium de 7 établissements d'enseignement supérieur, 67 000 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.

Commenté [20.05.2023]: Vincent GRENON

Au Québec, des programmes de ce type sont apparus autour des mêmes enjeux. Différents volets de "projets inédits" visant à bonifier l'offre de formation des futures personnes enseignantes. Les durées sont plus courtes - en général 3 ans.

Ce NCU (cf. figure 1) est structuré en 7 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 deux universités (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, recrutée de manière plus récente.

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 (Uyttendaele, 2022), en raison également du rôle



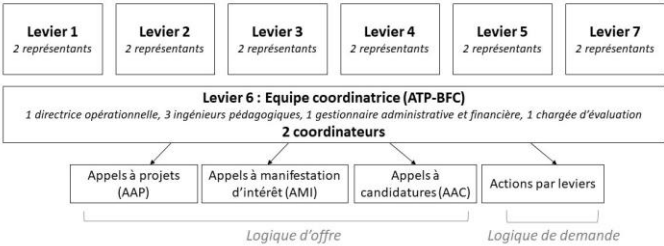
d'accompagnement de l'équipe opérationnelle. En effet, les ingénieurs-es ou conseiller-es pédagogiques « sont ces professionnels que l'on mandate pour initier et soutenir la mise en œuvre des transformations organisationnelles, curriculaires, pédagogiques et numériques impulsées par les politiques européennes et nationales de modernisation de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle (Amar & Burstin, 2017 ; Becchetti-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 : c'est-à-dire, soit respectivement 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 structurants 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).

Commenté [20.05.2023]: Vincent GRENON
Cette explication des logiques de fonctionnement est une contribution importante de ce texte. En tant que lecteur, elle me fait réfléchir aux différentes logiques présentes dans les appels québécois (principalement centrée sur l'offre).

Commenté [12.06.2023]: Cathy PERRET
Nous sommes heureuses de voir que cette réflexion vous inspire

Commenté [05.07.2023]: Vincent GRENON
Les plus récents appels québécois sont de nature top-down. J'estime qu'ils ont peu de chances d'amener des innovations durables. Le but principal étant d'aller chercher des sommes au Ministère de l'éducation.

Figure 1
Structuration du NCU RITM-BFC



1.2 Des demandes d'évaluations nationales et locales

...



2. Les principes sous-jacents au CSE

2.1 De l'institutionnalisation de l'évaluation

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 référents des établissements du consortium, les représentants des quatre laboratoires de recherche et des deux INSPE et enfin de deux représentants étudiants. Ces derniers 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, Zhang & Van den Eede, 2017). C'est une originalité dans un contexte universitaire où dont les membres considèrent parfois que l'offre de formation est peu à orienter en fonction de la demande des étudiant·es (Chatelain-Ponroy, Mignot-Gérard, Musselin & Sponem, 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·es 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·es ou chercheur·es dont huit spécialistes en éducation, formation ou apprentissages. L'expertise de huit de ces enseignant·es-chercheur·es 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·es dont les activités de recherche sont dédiées aux questions d'éducation, formation et apprentissages, d'autres enseignant·es-chercheur·es étant des praticien·es en éducation, des ingénieur·es pédagogiques accompagnateurs pédagogiques et des personnes en responsabilité pédagogique dans les établissements². Les coordinateurs sont des enseignant·es-chercheur·es, 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 : Quelques points saillants : un taux de présence de 65% (entre novembre 2021 et juillet 2022) avec des engagements différenciés selon les acteurs·rices, les représentants des laboratoires de recherche,

¹ Ces 4 laboratoires et 2 INSPE sont les spécialistes des questions d'éducation dans les établissements du consortium.

² Il s'agit d'une volonté du NCU de pouvoir bénéficier des apports des travaux de la recherche en éducation. Les enseignants-chercheurs (hors discipline sciences éducation & psychologie) sont présents au titre de leur institution et non en raison de leur discipline de recherche. D'un côté on a ainsi des enseignants-chercheurs qui vont pouvoir dire « la recherche nous dit... » et de l'autre côté d'autres enseignants-chercheurs qui vont pouvoir dire « notre expérience ou contexte nous dit... ».

Commenté [27.05.2023]: Marie-Laure BARBIER

Correspondants aux deux universités ? = Faire le lien avec ce qui a été dit en 1. Pourquoi 4 laboratoires de recherche et ces 2 INSPE spécifiquement ?

Commenté [12.06.2023]: Cathy PERRET

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

Commenté [12.07.2023]: Marie-Laure BARBIER

OK, c'est bien précisé dans la note de bas de page.

Commenté [27.05.2023]: Marie-Laure BARBIER

Est-ce important de le préciser ?

Commenté [12.06.2023]: Cathy PERRET

Oui car cela montre les difficultés à inclure les étudiant·es dans ce type de projet.

Commenté [12.07.2023]: Marie-Laure BARBIER

Cette question est effectivement reprise un peu plus loin, elle est importante. Il est peut-être possible de le souligner dès à présent. Par exemple "Ces derniers 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."

Commenté [27.05.2023]: Marie-Laure BARBIER

Pourquoi est-il important de faire ressortir ces spécialités ? Si ça l'est, il me semble nécessaire de le spécifier, et par conséquent, de spécifier aussi les spécialité des autres EC du CSE.

Commenté [12.06.2023]: Cathy PERRET

Oui c'est important car ils connaissent la littérature sur l'éducation et n'ont pas une expertise seulement liée à leur pratique.

Commenté [27.05.2023]: Marie-Laure BARBIER

Cela rejoint mon commentaire précédent. L'accent est mis sur la spécialisation Education. Comment les disciplines universitaires sont représentées dans ce CSE ?

Commenté [12.06.2023]: Cathy PERRET

C'est un axe de ce NCU d'avoir mis cet accent pour pouvoir bénéficier des apports des travaux de la recherche en éducation. Les autres disciplines sont représentées dans d'autres instances du NCU. Les enseignants-chercheurs (hors discipline sciences éducation & psychologie) sont présents au titre de leur institution et non en raison de leur discipline de recherche. D'un côté on a des EC qui vont pouvoir dire "la recherche nous dit..." et de l'autre côté des EC qui vont pouvoir dire "notre expérience ou contexte nous dit..."

Commenté [12.07.2023]: Marie-Laure BARBIER

D'accord. Je trouve que cette complémentarité est intéressante à afficher.



~~enseignantes-chercheuses spécialistes en éducation, formation et apprentissages comme les coordinateurs du NCU, la direction opérationnelle et la chargée de l'évaluation sont toujours présents sauf à quelques exceptions. À l'opposé,~~ la participation étudiante est faible, en raison de la pluralité de leurs engagements, ces derniers 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).

...

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 CSE³. 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 4 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

Commenté [27.05.2023]: Marie-Laure BARBIER

Ces évolutions des pratiques du CSE sont intéressantes, mais en l'état elles sont seulement descriptives = choisir les points dont l'analyse mérite d'être soulignée au regard de la problématique de l'article (de façon à rendre celle-ci plus saillante).

Commenté [20.06.2023]: Cathy PERRET

Ce point paraît important car elles s'inscrivent comme le résultat d'une reconnaissance de l'intérêt de ce mode d'expertise. Ce point est repris dans la suite du texte

³ 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.



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 une telle pratique 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 (0 en 2018, 7 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. 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.

...

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

...

2.2.1 Crédibilité de l'évaluation

...

2.2.2 Diffuser et rendre compréhensible l'évaluation

Deux sous-principes sous-jacents 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 impliqué-es dans les actions. Une diffusion externe est également réalisée, notamment à travers la diffusion des

Commenté [20.05.2023]: Vincent GRENON

Ce point est primordial. Le découpage des rôles est fondamental. Nous avons en tête des concours pour lesquels, un décalage entre les évaluations des projets et leurs financements amène à des frictions et des incompréhensions. Existe-t-il des écrits qui vont dans ce sens. Nous serions preneurs pour bonifier certains argumentaires (les miens à l'interne). Nous verrons si c'est discuté dans la suite du texte.

Commenté [21.06.2023]: Cathy PERRET

Le récent ouvrage de Annoot, E. et de Ketele, J.-M. (2021). (Recherche ou expertise en enseignement supérieur : des postures et des identités à construire. Louvain la Neuve : Éditions Academia.) pointe un certain nombre de tensions possibles et peut permettre d'éclairer ce point sans toutefois prendre le cas spécifique lié à des financements/évaluations de projets. De votre point de vue, souhaitez-vous voir plus développer ce point avec des références théoriques ?

Commenté [05.07.2023]: Vincent GRENON

Plus loin dans le texte (tableau 1), vous revenez avec le caractère consultatif du CSE et l'indépendance qui est importante pour la crédibilité de l'évaluation. Si Annoot et de Ketele (2021) abordent ces tensions, il serait intéressant d'ajouter cette source. Nul besoin d'en ajouter plusieurs. Dans le monde universitaire, le manque d'indépendance entre les comités d'évaluation et les instances décisionnelles n'est pas rare. Ceci mène à un désengagement de la part des différents acteurs. Si des sources allaient en ce sens, je serais preneur pour bonifier mon propre argumentaire dans ces contextes pas toujours faciles (dans mon premier commentaire, j'ai précisé les miens). Pour le vôtre, si une source allait en ce sens ce serait bien puisque je maintiens que ce propos est important. Dès la parution de votre article, je pourrai vous citer.



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 différents 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-es 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.

Commenté [27.05.2023]: Marie-Laure BARBIER

Ce point est intéressant, en quoi consiste cette formation ?

Commenté [20.06.2023]: Cathy PERRET

Information rajoutée

2.2.3 Que l'évaluation serve vraiment

...

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

...

2.3.1 Les postures des acteurs du CSE

Jorro (2006) schématise quatre postures d'évaluateur-ice allant du juge, au contrôleur-se, à l'expert-e/conseiller-e 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 diagnostique, 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, p.74-75)

Commenté [20.05.2023]: Vincent GRENON

Il serait bien de contextualiser en quoi ces postures, si je ne m'abuse, initialement développées pour décrire les postures de l'enseignant envers l'évaluation, sont transférables ici. En quelques lignes seulement.

Commenté [20.05.2023]: Vincent GRENON

Le lecteur aurait apprécié qu'on bonifie, d'entrée de jeu, comment cette typologie permet d'étudier les postures des différents membres du CSE. Simplement afin de faciliter la lecture des sections qui suivent. Dans le résumé, cette étude des postures à l'aide du cadre de Jorro (2006) occupe une place moindre comparativement à son importance dans le texte (à notre avis).

L'analyse est très intéressante et elle nous semble conforme au cadre utilisé. L'annoncer au lecteur dès le départ serait souhaitable et bonifierait le texte.

Commenté [27.05.2023]: Marie-Laure BARBIER

Je soutiens ce commentaire. On passe ici à une dimension analytique qui mérite d'être annoncée en amont, pour comprendre les nécessaires descriptions préalables.

Commenté [22.06.2023]: Cathy PERRET

Nous avons rajouté des éléments relatifs à la construction de la typologie de Jorro s'appuyant sur des pratiques évaluatives des évaluateurs au niveau des institutions et pas seulement dans les relations pédagogiques. Nous avons également apporté des précisions sur les 4 postures en complément de la figure4.



2.3.2 Actes et visions de l'évaluation

...

3. De la construction du jugement à l'accompagnement des acteurs pour agir

...

3.1 Une première étape : l'état des lieux

...

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

...

3.3 De l'évaluation externe à l'accompagnement des acteurs

...

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 (Morlaix & Perret, 2013 ; Berthaud & Giret, 2022). 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, p. 47) : « 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 ». 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 doctorants, 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 ingénieurs 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, p.8) « 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 ». 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

Commenté [20.05.2023]: Vincent GRENON

À notre avis, cette contribution atteint son but.

Commenté [27.05.2023]: Marie-Laure BARBIER

Oui, mais je trouve aussi que cet objectif devrait être annoncé dès l'introduction pour guider la lecture et l'analyse réflexive sur les différents points abordés tout au long de l'article.

Commenté [21.06.2023]: Cathy PERRET

Nous vous remercions pour ces commentaires constructifs. Nous tenons à conserver cette notion de méta-évaluation en conclusion pour plusieurs raisons : nous avons choisi de rendre compte de pratique avec une perspective critique et analytique sans toutefois adopter un protocole propre aux méthodologies à adopter pour la réalisation de métaévaluation. Entrer d'emblée dans cette perspective suppose de notre point d'introduire des points de réflexion sur la métaévaluation mais aussi sur les méthodologies de la métaévaluation. (C'est bien pourquoi, nous avions seulement écrit "peut s'apparenter"). Tout ceci vient complexifier le texte et l'analyse présentée. En revanche, une entrée dans une telle perspective, nous apparaît intéressante 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 (...)" Il nous apparaît très intéressant de produire des recherches sur ces comités en dépassant le cas unique évoqué dans cet article en nous penchant sur l'ensemble des NCU en France et en partant d'une question assez simple : comment est fait l'évaluation dans les NCU ?

Commenté [21.06.2023]: Cathy PERRET

Baslé, M. (2013). Méta évaluation des politiques publiques et qualité des évaluations. Revue française d'administration publique, 148, 1017-1027. <https://doi.org/10.3917/rfap.148.1017>

Commenté [05.07.2023]: Vincent GRENON

En vous appuyant sur Baslé (2013), votre argumentaire réussit à me convaincre. N'y aurait-il pas un intérêt à inclure votre dernière phrase qui invite à se pencher sur l'ensemble des NCU comme phrase d'ouverture. Votre dernier paragraphe va en ce sens. Toutefois, vous parlez d'indicateurs et d'une réunion. Le réseau s'en est emparé... mais votre appel/souhait de vous pencher sur l'ensemble des NCU est-il suffisamment explicite? Je pose la question. Merci pour cette référence (Baslé, 2013), elle est d'un intérêt pour moi.

Commenté [12.07.2023]: Marie-Laure BARBIER

Je partage ce point de vue. Votre argumentaire est tout à fait clair et pertinent et mériterait d'être intégré dans l'article.



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 réseau⁴ 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)

⁴ Rencontre du 05.10.2022 organisée par l'université de Haute Alsace « L'impact des NCU dans leur établissement », webinar 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 ».

