

UNIVERSITE DE MONS
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

**Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
Légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants
selon les différentes parties prenantes**

Direction : A. AUBERT-LOTARSKI

Mémoire présenté par
Pierre van den EEDE
en vue de l'obtention du diplôme de
Master en Sciences de l'éducation, finalité
spécialisée

Année académique 2014-2015

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Ainsi, je salue tout particulièrement ma promotrice, Madame Angeline Aubert-Lotarski pour son suivi, sa disponibilité et son soutien. Je tiens également à remercier Mesdames Caty Duykaerts et Eva Jarosewski ainsi que l'ensemble de la Cellule Exécutive de l'Agence pour la Qualité de l'Enseignement Supérieur pour leur accueil, leur disponibilité et leur confiance. Merci également à Monsieur Nathanaël Friant et Stéphanie Malaise pour leur soutien technique dans l'utilisation du logiciel IBM SPSS Statistic 22, ainsi que l'ensemble du service dirigé par Monsieur Marc Demeuse, l'Institut d'Administration scolaire de l'Université de Mons.

Merci également aux nombreux anonymes qui m'ont consacré du temps par le biais de l'enquête réalisée, et ont ainsi apporté leur contribution au présent travail, car sans leur participation celui-ci aurait été impossible.

Enfin, une mention spéciale pour Monsieur Bruno Wallez, pour sa patience et son soutien, ainsi que mes relectrices, Mesdames Cécile Delsine, Catherine Leruste et Hélène Puissant.

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	3
Table des illustrations	6
Table des tableaux	6
1. Introduction	7
2. Première partie : Cadre Théorique	8
Chapitre 1 : La Qualité	9
1.1. La Qualité, un concept transgenre.....	9
1.1.1.« Qualité » : Origine du concept	9
1.1.2. Qualité et pédagogie, meilleurs ennemis ?	10
1.1.3. Quelle approche de la qualité dans le domaine de l'enseignement supérieur ?.....	13
1.2. Implication des enseignants : quel leitmotiv ?.....	14
1.3. Étudiants et Expertise Qualité : insolence ou évidence ?	15
1.3.2. Les étudiants impliqués dans la démarche qualité	17
1.3.3. Constat	19
1.4. Étudiants experts : cirque démocratique ou nécessité pédagogique ?.....	21
Chapitre 2 : l'AEQES.....	22
2.1. L'AEQES : Présentation.....	22
2.2. Chronologie d'une évaluation d'un cursus	23
2.3. Composition des comités des experts :.....	25
2.4. Conclusion et lien avec le thème de recherche	26
Chapitre 3 : Concepts théoriques :	27
3.1. L'expertise.....	27
3.1.1. Les experts : super-héros hollywoodiens?.....	27
3.1.2. Expert : quelle particularité ?.....	28
3.1.3. Recrutement des experts-étudiants : cas vécus	28
3.1.4. Conclusion et lien avec le thème de recherche	29
3.2. La légitimité.....	30
3.2.1. Légitimité ? Oui, mais laquelle ?	30
3.2.2. Mise en exergue de différentes sources de légitimité.....	30
3.3. La Compétence	34
3.3.1. La Compétence : une notion à définir	34

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

3.3.2. Compétence : une approche systémique ?	35
3.3.3. Quelles compétences pour les experts-étudiants ?	38
3.3.4. Conclusion et lien avec le thème de recherche	39
3.4. Représentation sociale	41
3.4.1. Représentation sociale : vers une définition	41
3.4.2. Conclusion et lien avec le thème de recherche	43
Chapitre 4 : Synthèse du cadre théorique et hypothèses de recherche	44
3. Seconde partie : Partie Pratique	45
Chapitre 5 : Méthodologie	46
5.1. Le plan de recherche / plan expérimental	46
5.5. Les techniques de recueil des données / instruments	47
5.6. La population / l'échantillon	49
5.7. Représentativité de l'échantillon	50
5.8. Opérationnalisation des hypothèses	52
5.9. Quel traitement statistique des données récoltées ?	56
5.10. Traitement des non réponses	56
5.11. Représentativité	57
Chapitre 6 : Analyse descriptive des données	58
6.1. Analyse descriptive des échantillons	58
6.1.1. Identification des répondants	58
6.1.2. Tris à plat des réponses récoltées	61
6.2. Discussion des résultats	70
Chapitre 7 : Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche	74
7.1. Traitement statistique : Test du Khi-deux (χ^2) avec le logiciel IBM SPSS Statistic 22 74	
7.2. Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche	76
7.2.1. La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci	76
7.2.2. Les représentations varient selon le type de partie prenante	78
7.2.3. Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les personnes interrogées	81
7.2.4. Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées	85
7.3. Le point de vue des experts	88
7.3.1. La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci	88

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

7.3.2. Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les experts	91
7.3.3. Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les experts.....	93
Chapitre 8: Conclusion	96
8.1. Synthèse des résultats.....	96
La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci	97
Les représentations varient selon le type de partie prenante	97
Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les personnes interrogées	97
Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées.....	97
8.2. Limites de l'enquête.....	98
8.3. Biais éventuels :	99
8.4. Perspectives	101
8.5. Perspectives d'avenir.....	102
9. Glossaire :.....	103
10. Bibliographie.....	104

Table des illustrations

Figure 1 : Qualité : trois modes d'approche dans l'enseignement supérieur	10
Figure 2 : Les différentes approches de la Qualité	12
Figure 3 : Ligne du temps d'une procédure d'évaluation	23
Figure 4 Schématisation de la compétence selon Le Boterf	36
Figure 5 Marge d'erreur selon Albarello (2004).....	51
Figure 6 Fonction des répondants au moment de l'évaluation (établissements)	59
Figure 7 Cours dispensé dans... (établissements).....	60
Figure 8 Nombre de compétences maîtrisées	64
Figure 9 Compétences maîtrisées par les experts-étudiants.....	65
Figure 10 Raison de l'implication des experts étudiants	66
Figure 11 Utilité perçue de l'évaluation (établissement).....	67
Figure 12 Implication personnelles dans l'évaluation (établissement)	67
Figure 13 Apports spécifiques des étudiants au comité	68
Figure 14 Principales Limites de l'implication des étudiants	69

Table des tableaux

Tableau 1 Les experts : quel profil ?.....	25
Tableau 2 Synthèse des travaux de Weber, Baranger et Coenen-Hunter	32
Tableau 3 Les niveaux de compétences selon Le Boterf (1995).....	37
Tableau 4 Présentation de la population par cursus.....	49
Tableau 5 Transcription des représentations de la qualité d'Harvey & Green en item ..	53
Tableau 6 Transcription des représentations de la légitimité d'après le tableau 3 en item	54
Tableau 7 Transcription de la liste des tâches de l'AEQES en items.....	55
Tableau 8 Transcription des limites de la présence d'un expert-étudiant en items.	55
Tableau 9 Description des Cours	58
Tableau 10 Domaines de compétences selon établissements & experts.....	62
Tableau 11 La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci (Etablissements)	76
Tableau 12 Les représentations varient selon le type de partie prenante.....	79
Tableau 13 Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les personnes interrogées (établissements).....	82
Tableau 14 Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées	86
Tableau 15 La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci	89
Tableau 16 Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les personnes interrogées.....	92
Tableau 17 Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées	94
Tableau 18 Synthèse tri à plat	96
Tableau 19 Synthèse des Tests d'hypothèses	97

1. Introduction

Que pensent les différentes parties prenantes de la présence d'étudiants dans la composition des comités d'expertise de la qualité de l'enseignement supérieur?

C'est à travers cette question que ce travail répondra au questionnement de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) qui a testé pour la seconde fois l'intégration d'étudiants dans ses comités d'experts durant l'année académique 2013-2014. La première expérience fut réalisée lors de l'évaluation du cursus ingénieur civil, et les comités d'experts se présentaient sous la forme de comités mixtes composés d'une part par la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI) et d'autre part par l'AEQES.

L'expérience fait suite à un reproche de l'Association Européenne pour l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (ENQA : European Association for Quality Assurance in higher education) qui pointait dans son rapport de 2011 le manque d'étudiants dans les comités d'experts, tout en reconnaissant que la présence de ceux-ci n'était pas prévue par le décret du 22 février 2008 (*Voir Annexe*). L'ENQA est l'organisation faîtière des agences qualité européennes et représente ses membres au niveau européen et international, en particulier dans les processus de prise de décisions politiques et ce en coopération avec les différents partenaires. Dès lors, intéressée et soucieuse de son fonctionnement interne, l'AEQES s'est montrée ouverte à l'idée d'accueillir une recherche sur ce thème, menée dans le cadre d'un travail de fin d'études de Master en Sciences de l'Éducation.

Par ailleurs, il me semble important de signaler que j'ai moi-même travaillé pour l'AEQES, ayant assumé le rôle d'expert-étudiant lors de l'évaluation du cursus « Instituteur/trice Primaire » durant l'année académique 2013/2014.

À titre personnel, j'ai trouvé un réel intérêt personnel et professionnel à participer à cette expérience d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, même si j'ai parfois ressenti un manque de formation pour accomplir la tâche qui était mienne de manière pertinente. Au sortir de cette approche de l'enseignement, je me suis posé deux questions : suis-je le seul à trouver l'expérience intéressante, et quelle est la vision des établissements sur l'intégration d'experts-étudiants dans les comités ? Cette expérience personnelle est donc à l'origine de mon intérêt concernant ce sujet, mais ne servira pas à l'analyse.

2. Première partie : Cadre Théorique

Chapitre 1 : La Qualité

Avant de s'intéresser à la place des étudiants dans les comités d'experts, il est important de s'accorder sur le concept même de qualité. À ce sujet, on remarque une certaine convergence de points de vue entre les différents auteurs à ce sujet, Dejean citant Van Damne (2004) en parlant de « confusion conceptuelle » et Canard en citant Garvin (1988) « un concept exaspérant à définir ». Romainville (2010) conclut que cette absence de définition commune entraîne une méfiance des enseignants, et donne de l'eau au moulin des détracteurs. Ce constat justifie de s'intéresser au concept de « Qualité » avant de s'attarder plus longtemps sur la place des étudiants au sein de celle-ci.

1.1. La Qualité, un concept transgenre

Plusieurs définitions de la qualité apparaissent dans la littérature sans que l'une d'elles ne fasse l'unanimité.

Afin d'avoir une vue plus claire du concept de qualité, il est nécessaire de distinguer diverses approches :

1.1.1. « Qualité » : Origine du concept

Garvin (1988) (cité par Canard 2008) propose une définition de la qualité, et ce en la subdivisant en cinq approches : transcendantale, produit, utilisateur, production et valeur.

Au regard de cette définition, on peut avoir du mal à y incorporer l'enseignement Supérieur, et pour cause : l'origine du concept de qualité est loin d'être adaptée à l'enseignement. Elle vient en effet de deux entreprises qui avaient la volonté que leurs produits soient toujours identiques : l'armement et l'industrie nucléaire (Dejean 2007).

Cette anecdote démontre que l'origine de la qualité vient non pas de l'évaluation, mais bien du contrôle. La différence n'est pas si évidente, car comme le dit Dejean, les termes sont souvent utilisés l'un pour l'autre. Cet auteur distingue le cas de l'évaluation, où l'on se retrouve dans le domaine de l'appréciation ce qui implique la reconnaissance

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*
et la prise en compte d'une ou de plusieurs subjectivités, et le cas du contrôle où l'on est
dans le domaine de la vérification, là où la subjectivité n'a pas sa place.

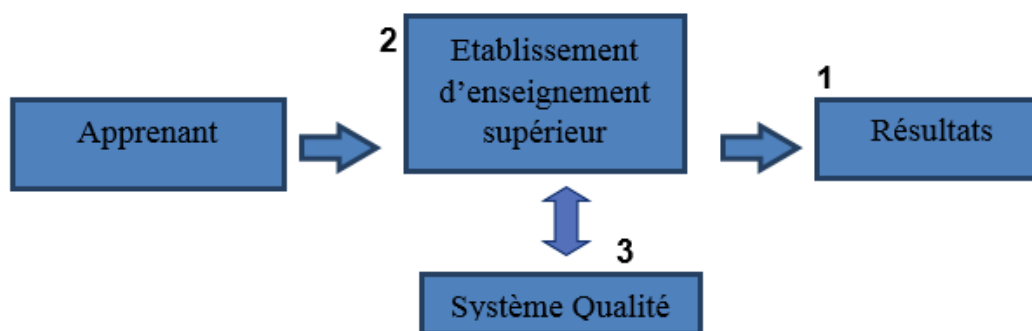
1.1.2. *Qualité et pédagogie, meilleurs ennemis ?*

Comme l'indique ENDRIZZI (2014) en citant Fave-Bennet (2010), peu de chercheurs ont mené des travaux sur les liens entre un établissement et la qualité de son enseignement en dehors des travaux comparatifs menés par l'OCDE et l'Union européenne.

Avant d'aller plus en avant, tâchons de trouver l'approche de la qualité qui permettrait une amélioration de l'efficacité pédagogique. En effet, il est important de ne pas omettre ce qui fait la force de la pédagogie, à savoir l'usage pertinent de l'adaptation et de la différenciation. Ce point d'attention vise à la prémunir des risques de la normalisation.

Au cours des dernières décennies, trois modes d'approche de la qualité ont été mis en pratique par les autorités pour évaluer la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur :

FIGURE 1 QUALITÉ : TROIS MODES D'APPROCHE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



Source :

Synthèse des travaux de Dejean (2007), Quinton (2009), Canard (2008) et l'ESU (2003)

La première approche de la qualité, qui est également la plus ancienne, est l'observation et l'analyse des résultats obtenus par les étudiants. Dans cette optique, c'est au travers des résultats des étudiants qui fréquentent l'établissement que la qualité est perçue.

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

La seconde approche est une analyse du fonctionnement de l'établissement, des méthodes appliquées, de la dynamique institutionnelle, de sa politique pédagogique.

La troisième approche consiste en une analyse de l'efficacité du système qualité attachée à l'établissement. Dans cette dernière, l'attention se porte d'avantage sur les principes appliqués que sur les façons de faire. Autrement dit, les « grands principes » de fonctionnement sont soumis à l'établissement qui est libre de mobiliser les moyens qu'il souhaite pour les mettre en pratique.

Cette troisième approche correspond à la vision de l'ENQA (2004) qui définit le concept de qualité comme suit : « *la qualité dans l'enseignement supérieur est une description de l'efficacité de tout ce qui est entrepris pour s'assurer que les étudiants impliqués dans leurs études puissent tirer un bénéfice maximum des possibilités de formation qui leurs sont offertes et satisfont ainsi aux conditions d'obtention des diplômes qu'ils ambitionnent* ». Autrement dit, il s'agit ici de l'obligation de moyen (sans définition normative de ceux-ci), et non pas de résultat.

Cette définition met un élément primordial en avant : « *les étudiants impliqués dans leurs études* ». Il s'agit là en effet d'un des acteurs de la formation qui, jusqu'il y a peu, était souvent oublié des évaluations qualité : l'étudiant. Comme le disent Canard (2008), Quinton (2009) et l'ESU (2013) dans leurs articles respectifs, il est important de rappeler que l'étudiant est coproducteur de sa formation. Un enseignement ne peut être appréhendé ni comme un produit ni comme un service comme les autres car, dans ce domaine à forte intensité de connaissance, il y a coproduction active entre l'enseignant et l'étudiant (Canard, 2008).

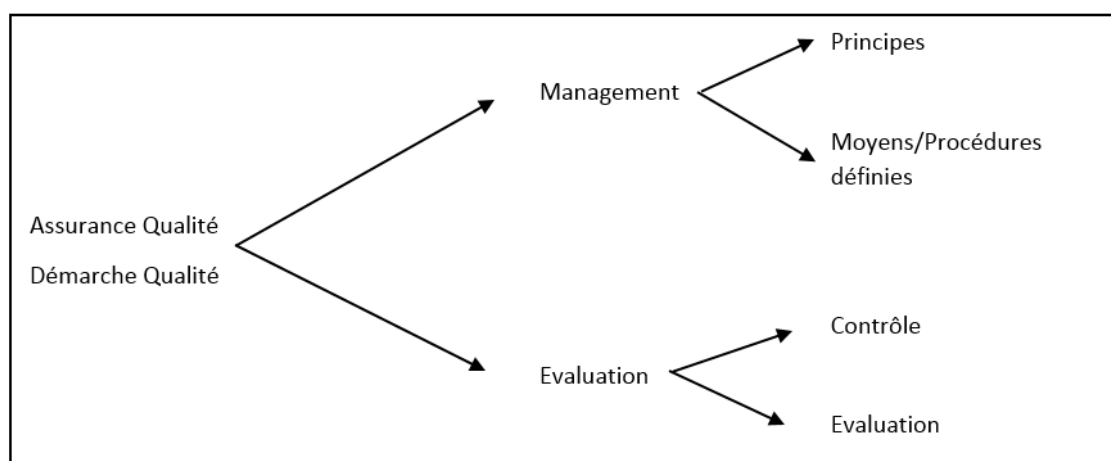
Dans le même ordre d'idée, la Student PARTICipation in Quality Scotland (SPARQS) cité par l'European Students Union (ESU, 2012) a explicité la distinction entre « évaluation de la qualité » et « assurance qualité ». Selon eux, les institutions se demandent toujours comment elles peuvent faire pour que les expériences d'apprentissage de leurs élèves répondent aux normes qu'elles se sont fixées. Elles vérifient chaque partie de l'expérience d'apprentissage des élèves pour voir si le système fonctionne correctement. Autrement dit, selon la SPARQS, l'« évaluation de la qualité » se concentre sur la garantie qui est fournie au « client » concernant un produit fini répondant

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*
à des normes de qualité préétablies, tandis que l' « assurance de la qualité » tend à assurer
à celui-ci que tout a été mis en œuvre pour y arriver.

Enfin, selon l'Office québécois de la langue française (2003) l'expression anglophone « quality assurance » est généralement traduite en français par « Management de la qualité » qui reprend l'ensemble des activités de la fonction générale de management qui déterminent la politique qualité, les objectifs et les responsabilités et le mettent en œuvre par des moyens tels que la planification de la qualité, la maîtrise de la qualité, l'assurance de la qualité dans le cadre du système qualité.

En résumé, la notion de qualité pourrait se décomposer comme ceci :

FIGURE 2 : LES DIFFÉRENTES APPROCHES DE LA QUALITÉ



Source : Synthèse des travaux de Dejean (2007), Quinton (2009), Canard (2008) et l'ESU (2003)

L'assurance qualité peut être vue comme étant la vérification que tout est mis en œuvre pour atteindre des objectifs préétablis. Pour ce faire, il est possible de se focaliser soit sur le **management qualité** qui est la politique de qualité édictée par les responsables en charge de celle-ci, soit sur **l'évaluation** qui se distingue de deux manières : le **contrôle qualité** qui est défini comme un contrôle de conformité de procédures ou d'un produit, et **l'évaluation qualité** qui est définie comme une appréciation par rapport à un référentiel en fonction de différents critères tels que l'efficacité, la pertinence et la cohérence (Aubert-Lotarski, A., 2006).

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

Il semble dès lors que les concepts de la préoccupation de la « qualité » ne soient pas incompatibles avec la préoccupation de la « pédagogie », à condition qu'ils ne soient pas perçus par le biais du contrôle, mais bien de l'évaluation et/ou de l'assurance qui prend en compte les processus de formation, d'enseignement, d'apprentissage, l'étudiant, la différenciation...

1.1.3. Quelle approche de la qualité dans le domaine de l'enseignement supérieur ?

Harvey & Green (1993) (cités par Canard 2008) définissent la qualité de cinq manières différentes mais complémentaires : la qualité comme prestation exceptionnelle (*quality as exception*), comme recherche de la perfection (*quality as perfection or consistency*), comme adaptation aux objectifs (*quality as fitness for purpose*), comme l'expression d'un rapport qualité/prix (*quality as value for money*) et comme processus de transformation de l'étudiant (*quality as transformation*).

Van Damne (2004) (cité par Dejean 2007) tenta de fournir une définition de la qualité dans l'enseignement supérieur la subdivisant en quatre approches : l'approche par l'excellence (the excellence standards approach), l'approche par la cohérence entre différents éléments et ses objectifs (fitness for purpose), l'approche par les normes minimales (the basic standards approach) et enfin l'approche par la satisfaction du client. Cela dit, il est utile de rappeler que c'est le terrain qui inspire la théorie, et non l'inverse.

Au-delà de ces définitions, un point d'attention est cité par les différents auteurs : en aucun cas il n'est pertinent de ne s'attarder que sur un seul des aspects de la qualité, et tous doivent être évalués conjointement. Ces définitions se complètent, et permettent de couvrir différents champs avec différents points de vue.

La notion d'évaluation dans le monde de l'enseignement supérieur est donc complexe, mais plusieurs éléments doivent ressortir de ce constat :

- L'évaluation qualité se distingue du contrôle qualité
- Les différentes conceptions de la qualité ne s'opposent pas mais se complètent
- L'étudiant est un acteur à part entière de sa formation et a sa place dans le processus d'assurance qualité d'un enseignement.

1.2. Implication des enseignants : quel leitmotiv ?

Il est important de noter que la crédibilité de l'évaluation dépend de la manière dont elle est perçue par les différentes parties prenantes (Hurteau, cité par Endrizzi (2014)), et de la relation de trois facteurs indépendants et cependant indissociables d'une évaluation qualité complète : le niveau de l'établissement, le niveau des formations et enfin le niveau des individus.

En ce qui concerne l'évaluation des enseignements, Endrizzi (2014) rappelle que la qualité du matériel d'évaluation dont l'établissement dispose n'est pas suffisante : rien n'est fait tant que cela n'est pas rentré dans les habitudes. C'est ce que l'auteur appelle l'institutionnalisation.

Pour ce faire, Endrizzi (2014) relève une série de points d'attention cités par Romainville et Coggi (2008) et Younes et Romainville (2012). Ainsi, les auteurs préconisent une implication des enseignants dans toute la démarche afin d'éviter qu'ils se sentent mis à l'écart de celle-ci ; de prévoir une partie commune à tous les enseignements et une partie plus spécifique, de veiller à ce que le processus qualité soit compris et intégré, et non pas appliqué machinalement ; de ne pas évaluer tout de suite les innovations pédagogiques pour ne pas démotiver ceux qui testent de nouvelles approches ; de favoriser la diversité des méthodes d'évaluations afin de croiser les résultats ; de veiller à donner une information claire et juste aux étudiants ; de travailler en cohérence avec les Evaluations des Enseignements par les Etudiants (EEE) ; de ne pas oublier d'effectuer un suivi des résultats, et communiquer ceux-ci de manière pertinente, ...

D'après Endrizzi (2014), plusieurs auteurs ont démontré que l'efficacité des EEE ne peut être garantie que si elle s'accompagne d'actions concrètes de valorisation.

Selon De Ketele et ses collègues (2010, cité par Endrizzi (2014)), un autre des moyens pour que l'évaluation soit perçue positivement par les enseignants est la reconnaissance. Pour l'auteur, il serait donc primordial que les efforts et autres tentatives de développement soient reconnus, faisant passer le statut de l'évaluation de « jugement de valeur » à « mise en valeur » de l'enseignant.

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

Selon Fave-Bennet (2006, cité par Endrizzi (2014)) une auto-évaluation d'établissement doit s'appréhender dans une approche multidimensionnelle, qui doit prendre en compte la gouvernance et l'enseignement et prendre en compte à la fois l'efficacité et l'efficacéité.

Les travaux du High Level Group (2013, cité par Endrizzi) font remarquer l'importance d'une responsabilisation collective interne de la gestion de la qualité, et ce en distinguant quatre acteurs internes de premier plan : les équipes dirigeantes et instances décisionnaires de l'établissement, les enseignants, les étudiants et les cellules qualité internes. Endrizzi démontre en citant les travaux de Dubois (1998), de Lanares (2009) et de Hadji (2012) l'importance d'une collaboration entre ces quatre acteurs : au-delà de la richesse issue de la diversité des profils disponibles, cela permet d'impliquer les différentes parties prenantes dans une dynamique collective, et dès lors d'induire une meilleure acceptation des résultats obtenus. L'idée n'est pas ici de faire en sorte que tous soient d'accord, mais bien de faire en sorte de trouver des points de convergence entre différents acteurs qui ont des visions, des objectifs, des motivations différentes. La démarche qualité, quand elle est collective, permet de mieux comprendre les enjeux, de les accepter, et de participer à la fois de manière individuelle, et à la fois en tant que membre d'un collectif.

1.3. Étudiants et Expertise Qualité : insolence ou évidence ?

La question peut paraître brutale, et cependant c'est en ces termes que la pose Quinton (2009). Avant de s'attarder sur l'implication étudiante au sein de l'évaluation qualité, il semble primordial de bien saisir le contexte dans lequel ce processus s'inscrit.

Deux niveaux distincts peuvent être évoqués, allant de la consultation vers l'implication.

1.3.1. Les étudiants consultés dans la démarche qualité

Pendant longtemps, les étudiants n'étaient pas impliqués dans les différentes formules d'approche de la qualité. Cependant, certaines institutions d'enseignement supérieur, telle l'Université Victor Segalen de Bordeaux 2 (Quinton, 2009) et plus spécifiquement la faculté de médecine ont mené dès 1977 une enquête auprès des

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*
étudiants de deuxième cycle afin d'évaluer leur perception des enseignements. Cet exemple illustre bien l'aspect spontané et relativement isolé de la participation étudiante, car l'auteur ne fait nulle mention d'implication similaire dans les autres facultés, ni même dans les autres cycles de médecine.

En France, ce n'est qu'en date du 9 avril 1997 qu'un Arrêté¹ instaure officiellement la participation des étudiants dans les procédures d'évaluation : « *Pour chaque cursus, est organisée une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation. Cette évaluation qui prend en compte l'appréciation des étudiants, se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements. Cette procédure, garantie par une instruction ministérielle, a deux objectifs. Elle permet, d'une part, à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement. Cette partie de l'évaluation est destinée à l'intéressé. La procédure permet, d'autre part, une évaluation de l'organisation des études pour la formation concernée, suivie pour chaque formation par une commission selon des modalités définies par le conseil d'administration de l'établissement, après avis du conseil des études et de la vie universitaire* ».

Nous ne sommes pas encore dans un modèle où les étudiants font partie de comités d'évaluation, mais la procédure leur donne droit à la parole, ce qui est une nouveauté dans l'enseignement supérieur.

L'introduction des EEE dans les établissements provoqua parfois certaines formes de résistance (Endrizzi, 2014), dont les raisons invoquées étaient d'une part la crainte d'une atteinte à la « liberté académique », et d'autre part la conviction que les étudiants sont fondamentalement incompétents pour évaluer les prestations d'un enseignant. Cette résistance semble démontrer une mécompréhension de la volonté qui sous-tend les EEE. En effet, selon Endrizzi (2014), l'idée n'est pas simplement de partir du principe que les étudiants ont une compétence particulière pour juger l'enseignement qu'ils reçoivent, mais également de créer les conditions favorables pour un engagement des étudiants dans

¹ (France) Arrêté du 9-4-97 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, Titre IV : Habilitation et évaluation, Article 23

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

leurs études, un développement de l'esprit critique. En quelque sorte, l'EEE, tout en évaluant un enseignement, est un enseignement en lui-même.

Pourtant, depuis les années 1990, le rôle des étudiants dans la démarche qualité de l'enseignement supérieur commence à être reconnu en Europe comme nécessaire et souhaitable (Cockburn, 2006 cité par ESU)

1.3.2. Les étudiants impliqués dans la démarche qualité

Selon ENDRIZZI (2014), au niveau des instances nationales de représentation étudiante, la volonté de peser dans les décisions qui non seulement influencent directement leur vie étudiante mais également leur approche des enseignements, est clairement affirmée, ce que semble confirmer la position officielle de l'ESU.

En effet, L'ESU (2012) affirme que les étudiants sont un groupe clé pour atteindre une compréhension de cette expérience [de l'assurance qualité]. Ils sont ceux qui suivent des cours, qui lisent et prennent part à des évaluations jour après jour. C'est pourquoi l'engagement des élèves est si important. Les étudiants savent si leur processus d'étude fonctionne correctement, donc nous devons nous assurer qu'ils sont impliqués dans ces processus d'assurance de la qualité et d'amélioration de la qualité. L'engagement des élèves permet de savoir comment les élèves, individuellement ou collectivement, sont impliqués dans l'amélioration de leur expérience d'apprentissage

Selon l'ESU, la présence d'étudiants dans les comités d'experts serait donc une valeur ajoutée non négligeable. Ils distinguent deux niveaux où les étudiants sont incontournables :

- 1) niveau institutionnel : les élèves peuvent avoir trois rôles principaux : source d'informations, acteurs de la préparation des rapports d'auto-évaluation, et membres des organes chargés des processus d'assurance de qualité.
- 2) niveau externe: deux rôles principaux ont été identifiés : source d'informations, et membres de comité d'examen externes des établissements d'enseignement supérieur et /ou des programmes, les étudiants peuvent jouer un rôle d'observateur au sein des équipes d'experts, ou sont membres à part

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

entière en tenant parfois les postes de président et de secrétaire au sein des équipes (Dearlove, 2006).

Selon l'ESU, et ce quel que soit le niveau, ce qui semble important pour une implication étudiante optimale est vraisemblablement que l'étudiant ne soit plus, le temps du travail d'évaluation, considéré comme un étudiant, mais comme un véritable partenaire. Ils rappellent que le partenariat va bien au-delà de la simple consultation, la participation ou la représentation des étudiants dans les processus décisionnels. Avant tout, un partenariat signifie qu'aucune des parties n'agit unilatéralement mais plutôt qu'il y a une collaboration active entre les deux.

Toutefois, selon Michaut (2009, cité par Endrizzi), il est clair que les étudiants sont influencés dans leur avis par leur propre rapport aux études, mais il n'empêche que les étudiants sont ceux qui se trouvent quotidiennement confrontés aux enseignements qu'ils reçoivent, et constituent dès lors une source d'informations non négligeable.

La validité des étudiants comme source d'informations dans le cadre des EEE a déjà été éprouvée de multiples manières, ainsi différents travaux ont mis en évidence les convergences entre étudiants et enseignants pour un même cours, d'autres ont mis en évidence la corrélation entre les résultats collectés selon des méthodes différentes, etc. Endrizzi (2014), au regard des résultats issus de ces différents travaux, conclut que même s'ils ont été menés avec des exigences différentes, ou dans des optiques divergentes, les arguments en faveur des EEE sont très nombreux.

Cependant selon Endrizzi (2014), même si généralement les étudiants apprécient le fait d'être consultés cela n'est pas toujours le cas. En effet, tous les étudiants ne sont pas enthousiastes à l'idée de se prononcer sur la qualité de l'enseignement qu'ils suivent, et ce principalement dans le cas d'effectifs réduits ou lorsque que l'étudiant craint des représailles d'un enseignant en cas d'avis négatif sur celui-ci. Cette problématique rappelle l'importance de l'anonymisation des questionnaires.

Le même auteur rapporte également que l'implication des étudiants dans la réflexion autour de la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent n'a rien de nuisible, contrairement au fait de les considérer comme des clients à satisfaire, ou encore de « routiniser », de

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

bureaucratiser la passation de questionnaires auprès des étudiants, sans qu'ils ne soient accompagnés d'une réflexion, d'un suivi. Cette deuxième approche met à mal la relation de coresponsabilité et de co-production entre l'enseignant et les étudiants...

1.3.3. *Constat :*

Il est régulièrement constaté que, malgré les aménagements officiels, peu d'étudiants se montrent intéressés par une implication dans le processus d'évaluation de la qualité de leur établissement. L'ESU (2013), par le biais des syndicats nationaux d'étudiants, a effectué un relevé des raisons qui expliqueraient le manque d'investissement des étudiants dans ce domaine. Les raisons se rejoignent et ce au niveau international: manque d'informations sur l'assurance qualité au sein de la population étudiante (60%), processus perçus comme inutiles car sans conséquences visibles (60%), les étudiants ne sont pas considérés comme membres à part entière de la communauté universitaire (52%), processus opaques et rapports difficilement accessibles (48%).

Différents rapports commandités par le ministre en charge de l'enseignement supérieur en France vont dans le même sens et pointent les défaillances des évaluations qualité, tant au point de vue de la transparence des procédures que par l'objectivité du jugement donné.

Un autre exemple, rapporté par Endrizzi (2014) vient du Québec où la démarche qualité est perçue positivement par les étudiants, bien qu'ils doutent des retombées réelles. Ces doutent semblent être corroborés par l'étude longitudinale de treize ans menée sur place par Marsh (2007) qui démontre que des enseignants, bien que reconnaissant que les EEE permettent de progresser, n'ont pas évolué sur toute la durée de l'étude. D'autres travaux plus récents menés par Younes et Paivandi (2014) tendent vers les mêmes résultats.

Au regard de ces données, il semble ressortir un manque de transparence dans le processus d'évaluation et de volonté académique d'implication de la population étudiante dans les démarches qualité.

1.3.4. Mise en contexte et conclusion

Il est important de nuancer les éléments repris ci-dessus, et de rappeler que si l'implication des étudiants dans les comités d'évaluation qualité des établissements scolaires est toute récente, le concept même de qualité des susdits établissements n'est pas non plus une évidence depuis longtemps.

Ainsi, c'est en 1993 que l'Association des Universités Européennes a créé le Programme d'Évaluation Institutionnelle. L'objectif était d'offrir une évaluation externe principalement à leurs institutions membres (ESU, 2012). Par la suite, d'autres initiatives apparurent par exemple au sein de l'Union Européenne, où en 1998 les Etats Membres établirent des systèmes d'assurance qualité, avec une collaboration et des échanges entre eux.

C'est en 1999 que la déclaration de Bologne est signée. Les réunions ministérielles au sein du Processus de Bologne ont façonné le cadre européen de la qualité. Plus tard, en 2001, un communiqué des ministres européens de l'éducation réunis à Prague considère la qualité comme un facteur majeur dans la détermination de la compétitivité et de l'attractivité de l'enseignement supérieur européen (ESU 2012).

Comme l'indique Zhang (2013), la participation des étudiants dans les processus d'évaluation de la qualité a été reconnue dans les références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG - European Standard and Guidelines) depuis 2005.

En conclusion, il semble que l'insertion d'étudiants dans les comités externes d'évaluation qualité s'inscrit dans une continuité de la réflexion de l'évaluation qualité des établissements d'enseignement supérieur de la part des politiques et des agences qualité, même si les réalités de terrain peuvent se montrer différentes.

1.4. Étudiants experts : cirque démocratique ou nécessité pédagogique ?

L'engagement des étudiants dans le processus qualité a été corrélé positivement avec la persévérance dans les études (Tinto, 2000 cité par l'ESU). Selon Tinto (1987), de hauts niveaux d'intégration dans les communautés académiques et sociales sur le campus vont de pair avec des niveaux plus élevés d'engagement institutionnel, ce qui a un impact sur la persévérance des étudiants.

Une enquête menée par l'ESU (2012) auprès des syndicats nationaux d'étudiants démontre que 89% considèrent l'évaluation de la qualité comme utile pour améliorer les conditions d'étude, mais également comme moyen de responsabiliser les institutions d'enseignement supérieur (71%) ainsi que le contrôle public. Les bénéfices de l'information aux étudiants et à la société ont également été jugés importants par les syndicats nationaux d'étudiants (61%).

Donc, au regard des éléments évoqués précédemment, il ressort que les étudiants apportent un point de vue innovant et constructif aux comités, qu'ils ont en outre conscience de ce qu'implique être étudiant, et connaissent les difficultés rencontrées par leurs pairs. De plus, il ressort des enquêtes de l'ESU qu'une participation étudiante dans les organes décisionnels des institutions d'enseignement supérieur renforce l'efficacité et la validité de ceux-ci et Tinto a démontré qu'une plus grande implication étudiante dans les communautés académiques (et donc par extension dans les procédures d'évaluation de la qualité) va de pair avec une plus grande implication dans les études.

D'après les auteurs, il semblerait donc que tous les acteurs concernés soient gagnants à favoriser l'implication des étudiants dans les processus d'évaluation qualité internes et externes, et ce tant dans un souci d'efficacité de ces processus, que dans un souci pédagogique.

Chapitre 2 : l'AEQES

Le présent chapitre va présenter les missions, objectifs et méthodologie de l'Agence d'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES).

2.1. L'AEQES : Présentation

L'Agence d'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES), a été fondée en 2002 par arrêté ministériel et s'inscrit ainsi dans la continuité des avancées de la qualité en Europe comme développé précédemment.

Les missions de l'AEQES sont de :

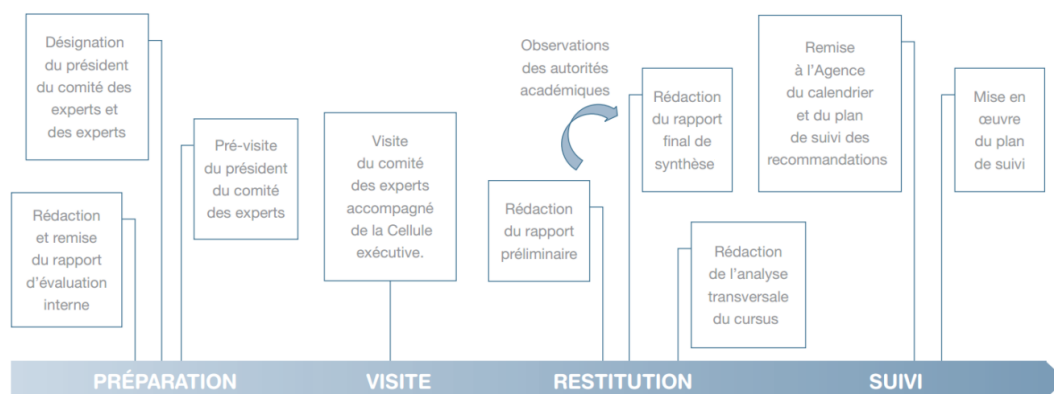
- procéder à l'évaluation des cursus de l'enseignement supérieur en mettant en évidence les bonnes pratiques, les insuffisances et les problèmes à résoudre ;
- veiller à la planification décennale et à la mise en œuvre des procédures d'évaluation ;
- favoriser la coopération entre toutes les composantes de l'enseignement supérieur afin d'améliorer la qualité au niveau de chaque établissement ;
- faire des propositions adressées aux responsables politiques en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur ;
- déterminer et planifier sur une base pluriannuelle les évaluations à réaliser ;
- représenter la Communauté française auprès des instances nationales et internationales en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur.

L'AEQES travaille en toute indépendance (ce point est vérifié par l'ENQA) et son champ d'activités reprend l'ensemble des établissements délivrant des titres d'enseignement supérieur en Communauté française, à savoir les Hautes Écoles, les Universités, l'Enseignement de Promotion Sociale et les Écoles Supérieures des Arts.

2.2. Chronologie d'une évaluation d'un cursus

En se basant sur la documentation disponible sur le site de l'AEQES, on peut dire que la procédure d'évaluation se déroule en trois étapes.

FIGURE 3 LIGNE DU TEMPS D'UNE PROCÉDURE D'ÉVALUATION



Source : www.aeqes.be

Cette ligne du temps synthétise bien les différentes étapes qui mènent les établissements de la rédaction du rapport d'auto-évaluation à la rédaction d'un rapport final de synthèse et enfin au plan de suivi.

2.2.1. *La première étape : l'évaluation interne*

Cette étape a pour objectif la rédaction d'un rapport d'auto-évaluation de l'entité² réalisé en suivant le référentiel établi par l'AEQES et disponible sur le site.

Le rapport d'autoévaluation contient les informations de base de l'entité et une autoévaluation critique complète (en termes d'analyse SWOT ainsi qu'un plan d'actions indiquant les améliorations à venir) de l'enseignement avec la participation de l'ensemble des acteurs concernés à savoir les membres de la direction, les membres du personnel

² Entité : une formation étant parfois organisée par un même établissement dans différents lieux géographiques, l'entité est considérée comme l'ensemble des lieux ou une formation est organisée par un établissement.

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*
administratif et technique, les enseignants, les étudiants actuels et diplômés depuis moins
de trois ans, les partenaires extérieurs (lieux de stage, futurs employeurs)...

2.2.2. La deuxième étape : l'évaluation externe

Cette seconde étape a pour objectif de confronter le diagnostic établi par le rapport d'autoévaluation avec la réalité de terrain, d'offrir la possibilité de discuter des pratiques et d'échanger les expériences avec les personnes rencontrées lors des entretiens, d'apporter une mise en perspective plus globale et enfin d'énoncer un certain nombre de recommandations à l'intention des responsables de l'entité.

Les experts sélectionnés par l'AEQES analysent le rapport d'autoévaluation, puis une visite de l'établissement est organisée, visite durant laquelle le comité des experts rencontre les acteurs concernés.

2.2.3. La troisième étape : la restitution

En fin de visite, le comité des experts rédige un rapport dans une version préliminaire soumis aux autorités académiques. Par la suite, le comité des experts rédige le rapport final de synthèse incluant, si nécessaire, les observations des autorités académiques et est ensuite publié par l'Agence sur son site Internet.

2.2.4. La quatrième étape : le suivi

Au niveau de l'entité : les autorités de l'entité organisent le suivi à donner au processus d'évaluation. Dans les six mois qui suivent la publication des rapports finaux de synthèse par établissement pour un cursus donné sur le site Internet de l'Agence, chaque établissement concerné transmet à l'Agence un calendrier et un plan de suivi des recommandations du comité d'experts.

Au niveau de l'AEQES : l'Agence publie une analyse transversale de la qualité des cursus évalués et la publie sur son site internet. Par la suite, après cinq ans, une procédure de suivi est prévue. Un nouveau comité se présente dans l'entité afin d'effectuer un suivi des recommandations formulées.

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

2.3. Composition des comités des experts :

Chaque comité est composé d'un panel d'experts dont la diversité est souhaitée dans un but de neutralité et de pertinence accrue des recommandations formulées. Le tableau ci-dessous permet d'avoir une vue d'ensemble des différents experts, de leur profil, et des compétences qui sont attendues de leur part.

TABLEAU 1 LES EXPERTS : QUEL PROFIL ?

Expert	Profil recherché	Pour tous :
Président du comité	Personne correspondant au moins à un des profils ci-dessous (excepté l'étudiant)	Compétences et connaissances considérées comme des atouts : - avoir déjà fait partie de ce type de panel d'évaluation - avoir participé à la mise en œuvre de procédures de gestion de la qualité - la connaissance du système d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles et en Europe (et notamment des objectifs et des modalités de mise en œuvre du processus de Bologne).
Expert Pair	Personne ayant une expérience reconnue dans l'enseignement supérieur et dans les grands sous-domaines du cursus examiné. Une expérience dans la mise en œuvre et/ou la conception de programmes d'études est un atout.	
Représentant de la profession	Personne bien au fait des divers débouchés professionnels, exerçant de préférence en Belgique.	
Expert en sciences de l'éducation	Personne ayant développé une expertise en matière de méthodes innovantes, d'aide à la réussite, d'e-learning, de méthodes d'évaluation, etc.	
Expert de la qualité	Personne ayant des connaissances des différentes approches et outils de la gestion de la qualité et une expérience dans leur mise en œuvre dans une organisation.	
Expert-étudiant	Personne en parcours d'études au moment de l'évaluation externe, en Belgique ou à l'étranger. L'implication au sein de conseils consultatifs et/ou décisionnels dans un établissement d'enseignement supérieur constitue un atout.	

Source : adapté des informations disponible sur www.aeqes.be/experts_selection.cfm

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

La sélection des experts de l'AEQES peut se dérouler de différentes manières. D'une part toute personne estimant posséder les capacités requises peut postuler en remplissant une fiche d'identification disponible sur le site Internet de l'Agence, et en y annexant un CV à jour. D'autre part, Les Conseils (sauf celui de l'EPS) n'existent plus et ont été remplacés par les chambres de l'ARES.

Selon la Directrice de la Cellule Exécutive de l'AEQES, Caty Duykaerts, il est prévu que l'ARES et l'AEQES concluent un accord de collaboration prochainement afin de définir quelques principes et modalités de fonctionnement, dont celui relatif aux candidatures d'experts, mais pour le moment, rien n'est encore formellement déterminé.

Actuellement, en plus de la candidature spontanée, plusieurs modalités co-existent:

- l'envoi par les responsables qualité (en coordination ou non) voire les directions, de listes d'experts potentiels que l'AEQES contacte ensuite et qui, éventuellement, renvoient leur candidature

- la recherche, par le coordinateur de cursus au sein de la Cellule exécutive, de candidats potentiels par le biais de contacts avec d'autres agences qualité ; par la récolte d'informations sur les sites d'établissements d'enseignement supérieur, d'organismes professionnels, ou toute autre type d'organisation en lien avec les programmes évalués.

Toutes ces sources diverses et variées conduisent les candidatures à être examinées, de manière systématique, par les membres du Groupe de Travail EXPERTS.

Cette procédure a pour but d'assurer aux futurs experts une reconnaissance de leur légitimité aux yeux des entités visitées, la sélection permettant de sélectionner les experts dont les compétences requises sont le plus en lien avec le cursus évalué.

2.4. Conclusion et lien avec le thème de recherche

Différents éléments ont pu être éclaircis ici : les objectifs de l'AEQES, son cadre légal, sa méthodologie ainsi que les modes et critères de sélection des experts.

Ces éléments permettent de contextualiser le contexte dans lequel ce travail de recherche s'inscrit.

Chapitre 3 : Concepts théoriques :

3.1.L'expertise

Un terme a été utilisé à diverses reprises, et il est important de s'accorder sur sa définition : celui d'experts.

3.1.1. Les experts : super-héros hollywoodiens?

Trepos (2001) définit ainsi les experts : *L'expert agit ponctuellement grâce à des compétences spécifiques, avec pour mission de formuler un jugement, ou d'offrir une solution dans une situation troublée. Le caractère ponctuel de la mission d'expertise est essentiel, car c'est à ce niveau qu'il se différencie du professionnel (qu'il est peut-être par ailleurs [...]), sans doute excellent comme lui, mais qui exerce sa compétence dans des conditions d'exercices routinisées, protégée par son appartenance à un corps.*

Cette définition est adaptée aux experts, car c'est bien dans cette optique que l'AEQES les missionne dans les différentes entités, et ce quel que soit le statut des experts : il s'agit bien de professionnels qui, de manière ponctuelle et en s'insérant de le cadre de l'AEQES, ont pour mission d'aller à la rencontre d'établissements et de dégager des pistes de réflexion profitables aux entités concernées, puis de produire une analyse transversale permettant de dégager les tendances communes.

Trepos (2001) distingue deux catégories d'experts : ceux qui sont mandatés pour un diagnostic ponctuel d'aide à la décision, et ceux qui sont mandatés pour intervenir sur une situation globale.

Il ressort de cette distinction que les comités d'experts qui nous occupent se retrouvent dans le second volet, l'intervention ne se situant pas sur une situation bien précise, mais sur un fonctionnement global d'un établissement du point de vue de ses programmes, de son implication dans la recherche, de son attention portée aux étudiants, etc.

3.1.2. Expert : quelle particularité ?

Sandrine Garcia (2008, p.76) apporte un élément supplémentaire à ce que doit être, selon elle, un expert : *le spécialiste doit démontrer le caractère nécessaire de son intervention par rapport à un manque de professionnalité des acteurs « établis » suffisamment criant et durable pour exiger un encadrement institutionnel.*

La notion de manque de professionnalité mérite que l'on s'arrête dessus. Il n'est pas question ici de dire que les enseignants travaillant dans les établissements d'enseignement supérieur ne seraient pas professionnels, et que c'est la raison pour laquelle un comité d'experts externe à l'établissement est nécessaire. Il faut comprendre cela plutôt comme un regard extérieur, un regard neutre et bienveillant proposé à un établissement qui a une certaine dynamique, et qui n'a pas forcément conscience des difficultés qu'il rencontre, ou bien qu'il ne sait comment les résoudre. Le manque de professionnalité serait donc ici à comprendre comme un manque de recul.

3.1.3. Recrutement des experts-étudiants : cas vécus

Dans son article, Zhang (2013) évoque l'accord passé en 2009 entre l'ESU et la IEP (Institutional Evaluation Programme) programme indépendant de l'EUA (European University Association) pour la sélection des experts-étudiants. Parmi les conditions requises, on retrouve l'obligation d'être un étudiant; d'être affilié à l'ESU, d'être actif au niveau national ou dans des organes de gouvernance d'une université ; et de posséder les compétences linguistiques appropriées (en l'occurrence la maîtrise de l'anglais). Les nominations devraient également être équilibrées en termes de discipline et origine géographique.

Les étudiants, consécutivement à leur engagement, suivent une formation via l'organisation d'un séminaire annuel. Ce séminaire est obligatoire pour les nouveaux membres mais reste ouvert aux membres plus anciens qui souhaitent y participer.

D'après une enquête menée par l'ESU en 2013, les opinions des étudiants ne sont pas unanimes concernant ce processus de recrutement: certains d'entre eux auraient préféré un processus entièrement ouvert permettant aux étudiants qui ne sont pas affiliés à l'ESU de participer.

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

Comme le relève Zhang (2013), il y a deux idéologies qui se rencontrent ici : d'une part certains pensent qu'il est important que les syndicats étudiants nationaux décident qui doit participer et représenter les étudiants ; d'autres estiment que les étudiants devraient être choisis uniquement en fonction de leur CV et de leur motivation d'intégrer un processus d'évaluation de la qualité.

Cette même enquête révèle en outre que les étudiants qui ont participé à ces évaluations qualité en ressortent grandement satisfaits à 83.6%, et 90% d'entre eux ont estimé que la charge de travail que cela représentait était totalement compatible avec leurs responsabilités d'étudiants. De plus, l'accueil qui leur était réservé dans les comités et la valorisation donnée à leur interventions ont facilité leur intégration dans le processus et leur implication dans celui-ci.

3.1.4. Conclusion et lien avec le thème de recherche

D'après les auteurs évoqués, un expert possède deux particularités principales : avoir un mandat temporaire, et intervenir dans un cadre spécifique. Ces éléments sont essentiels pour distinguer l'expert du professionnel.

En ce qui concerne les étudiants, l'ESU a un partenariat avec la IEP pour leur proposer des experts-étudiants correspondant à un profil spécifique, et ayant reçu une formation préalable. Cependant, cette approche n'est pas approuvée par tous, certains étudiants estimant que la sélection des experts ne devrait pas être l'apanage des syndicats étudiants, mais que tout étudiant, s'il le souhaite, pourrait se porter candidat.

Ces nouveaux apports théoriques sont pertinents, car cela permet notamment de mieux cerner le contexte de l'expertise, et d'en saisir les nuances, mais également de se rendre compte des différents points de vues qui peuvent être présents au sein même de la communauté étudiante au sujet de la sélection des experts-étudiants.

3.2. La légitimité

Un des points qui sera évalué lors de la passation du questionnaire est la perception qu'ont les répondants de la légitimité de la présence des étudiants dans les comités d'experts. Il est donc nécessaire de savoir ce qui est sous-entendu par ce terme.

3.2.1. *Légitimité ? Oui, mais laquelle ?*

Il ne suffit pas de s'autoproclamer « expert » pour exercer, encore faut-il que ce statut soit reconnu par les autres parties prenantes, que celles-ci reconnaissent ce statut comme légitime.

3.2.2. *Mise en exergue de différentes sources de légitimité*

Selon Max Weber (1921), la légitimité va de pair avec la notion de domination au sens hiérarchique du terme. Ainsi, il distingue trois types de domination légitime.

Selon lui, la légitimité peut avoir un caractère **rationnel**, reposant sur la reconnaissance par une communauté d'individus de réglementations octroyant l'autorisation à certains des leurs de donner des directives et à faire respecter celles-ci (domination légale). La légitimité peut également avoir un caractère **traditionnel**, se basant cette fois sur le statut immuable de certaines traditions qui octroient la légitimité de domination de manière immuable et indiscutable (domination traditionnelle) et enfin un caractère **charismatique**, se basant sur la reconnaissance des capacités ou de la valeur supérieure d'une personne ou de l'activité de celle-ci, et par conséquent d'une soumission des autres membres de la communauté (domination charismatique). »

Baranger (2013) porte un regard sur la légitimité pas si éloigné de celui de Weber mais en partant d'un point de vue politique.

Selon cet auteur, la légitimité peut être d'origine **divine**. Pour lui, se référer à Dieu résout sensiblement les problèmes du pouvoir politique, l'autorité divine étant au-dessus de tout. La légitimité peut également reposer sur l'**aptitude**. Il s'agit ici tout simplement de la capacité : la détention du pouvoir est justifiée par l'aptitude à gouverner. Et enfin la **démocratie**. Il décrit celle-ci comme étant le fait de confier le pouvoir au groupe social tout entier.

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

Les parallèles entre les notions apportées par Weber et Baranger sont intéressants à observer, car ils seront réutilisés plus loin dans la réflexion. Au vu des définitions apportées, il semble que l'on puisse rapprocher les notions de caractère traditionnel, le caractère charismatique et le caractère rationnel de Weber avec respectivement l'origine divine, la notion d'aptitude et enfin l'approche démocratique de la légitimité évoquée par Baranger.

Enfin, Jacques Coenen-Hunter (2005) développe quant à lui une approche légèrement différente bien que similaire dans le raisonnement. En effet, selon lui la légitimité est également associée à la notion de domination, mais cette fois-ci décomposée de manière plus analytique :

Il y a donc une autorité de type autoritaire tout comme une autorité de type démocratique, une autorité à caractère bureaucratique, fondée sur le respect de procédures, tout comme une autorité à caractère professionnel, fondée sur les qualifications et la compétence, une autorité appuyée sur une hiérarchie tout comme une autorité à caractère plus directement relationnel.

Ainsi, sur base des définitions de Weber et Baranger, il semble que les notions de légitimité traditionnelle et divine soient de loin les plus inappropriées, l'évaluation de la qualité et les membres des comités d'expertise ne tirant pas leur origine d'une tradition ancestrale reconnue (voir redoutée) par tous. Concernant la légitimité charismatique / de l'aptitude par contre, elle pourrait faire écho avec le fonctionnement d'une certaine évaluation de la qualité. Certes pas sous la formulation utilisée par Weber, mais bien sous celle de Baranger si l'on part du postulat qu'un membre du comité d'experts est, de par son expérience, de par ses recherches, de par ses publications vu comme compétent dans son domaine.

Cela dit, au vu de fonctionnement actuel des processus d'évaluation de la qualité, il semble plus probant que ce soit le caractère rationnel retenu par Weber et l'approche démocratique de la légitimité relevé par Baranger qui soient concernés, et ce au vu des réglementations et des directives qui encadrent le processus d'évaluation ainsi que de la sélection des experts par un comité habilité, il semble bel et bien qu'il s'agisse d'un cadre légal. Cependant, et comme déjà évoqué, il ne faut pas oublier que la légitimité ne va pas de soi : concernant la place des étudiants, il est important qu'il y ait débat et controverse afin de statuer sur le cadre de leur action.

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

Le tableau ci-dessous permet de mieux comprendre les distinctions effectuées par ces auteurs.

TABLEAU 2 SYNTHÈSE DES TRAVAUX DE WEBER, BARANGER ET COENEN-HUNTER

	Origine de la légitimité		
WEBER M.	Caractère Rationnel	Caractère Charismatique	Caractère Traditionnel
BARANGER D.	Origine démocratique	Origine selon les Aptitudes	Origine divine
COENEN- HUNTER J.	<u>Rationnel</u> <i>Autorité démocratique</i> <i>Autorité bureaucratique</i> <i>Autorité hiérarchique</i>	<u>Symbolique</u> <i>Autorité autoritaire</i> <i>Autorité professionnelle</i> <i>Autorité relationnelle</i>	
Fusion des définitions	Légitimité acquise par des réglementations, réglementations établies par le peuple	Légitimité acquise par la reconnaissance des pairs de capacités intrinsèques à la fonction	Légitimité acquise par le biais de traditions et dès lors indiscutables

Source : travaux de Baranger (2013), Coenen-Hunter (2005) et Weber (1921)

3.2.1.1. En résumé

Les experts, pour être légitimes aux yeux des établissements évalués, doivent entrer dans un certain cadre reconnu par ceux-ci. En reprenant les notions développées par Weber et Baranger, il semble vraisemblable que les établissements attendent une preuve de la légitimité légale/démocratique des comités présents chez eux, ainsi qu'une aptitude validée par l'agence d'évaluation et ce à la base de la sélection.

C'est pourquoi une totale transparence entre les Agences d'Évaluation de la Qualité quant aux procédures d'engagement, de sélection des experts, les modalités de fonctionnement et autres les procédures de droit de réponse est essentielle pour assurer de bonnes conditions de travail aux experts mandatés sur place.

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

De plus, comme le signale Jacques Coenen-Huther en citant Boudon et Bourricaud (1982), leur légitimité acceptée et reconnue, cela signifiera que les établissements leur feront confiance, qu'ils accueilleront leur avis, leurs suggestions ou leurs injonctions, avec respect, faveur, ou du moins sans hostilité ni résistance, et qu'ils seront disposés à s'y référer.

3.2.1.2. La légitimité ?

Un autre élément est relevé par Zhang (2013) dans l'enquête de l'ESU : la présence d'étudiants dans les comités est perçue par les autorités académiques interrogées comme un atout pour traiter des problématiques plus spécifiquement liées aux étudiants, ou alors pour interroger les étudiants rencontrés. Cet élément semble démontrer que, malgré la volonté généralisée que l'étudiant soit considéré comme un expert à part entière, son champ d'action est principalement reconnu quand il s'agit des problématiques qui touchent directement les étudiants. En effet, il ressort de l'enquête ESU que 51.4% des répondants (universités et autres intervenants) estiment que la participation d'étudiants dans les questions non-spécifiquement liées aux étudiants était utile, 34.3% que cela l'était peut-être et les autres trouvaient l'intervention étudiante inutile. De leur côté, seuls 65% des étudiants pensent que la présence d'un étudiant dans les comités pour les questions non spécifiquement liées aux étudiants est utile.

3.2.2. Conclusion et lien avec le thème de recherche

Se poser la question de la légitimité des experts-étudiants dans les comités d'évaluation de la qualité, ou plus généralement de l'implication des étudiants dans les organes décisionnels de leur établissement implique donc de se positionner par rapport aux différentes définitions et conceptualisations qui viennent d'être évoquées, ainsi que sur les attentes formulées vis-à-vis des étudiants concernés.

En effet, ces différentes conceptions de la légitimité, qu'elle soit liée à une notion légale, traditionnelle ou à la compétence reconnue des membres des comités d'experts, ont une influence sur l'image que celui-ci va renvoyer durant l'exécution de sa tâche auprès des établissements concernés.

Une des hypothèses de recherche est que cette différence de conception de la légitimité des experts-étudiants a une influence sur la perception de leur compétence par les différentes parties prenantes, il était donc important de les définir.

3.3. La Compétence

Il s'agit ici de la seconde notion qui a été soumise aux répondants : celle de la compétence des étudiants dans les tâches qui leur sont confiées. S'intéresser au concept de compétence, c'est constater la différence entre les définitions proposées et les rapprocher de la réalité du terrain.

3.3.1. *La Compétence : une notion à définir*

Compétence. Ce mot, bien qu'utilisé de manière récurrente par tout un chacun, ne fait cependant pas l'unanimité concernant sa définition. J-C Coulet (2011), dans ses travaux, a mis en avant une dichotomie conceptuelle de la compréhension de la notion de compétence : ainsi, il relève que la compétence est considérée soit comme une entité cognitive, soit comme une entité sociale... voire les deux.

Ainsi, il cite De MONTMOLLIN (1984) qui se situe du côté d'une approche cognitive, décrivant la compétence comme étant un « *ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveaux* » [Cité par Coulet, Page 4].

Il cite également Defélix (2005) qui se situe quant à lui du côté de l'approche sociale de la compétence en énonçant que « *définir et reconnaître la compétence d'un salarié ne résultent pas d'un choix définitif ni d'une évidence, c'est le résultat, fragile et dynamique, d'une négociation invisible entre des acteurs variables et à des niveaux différents* » [Cité par Coulet, Page 5].

Enfin, l'auteur nous propose une définition de Bellier (1999) recouvrant ces deux tendances : « *La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée* » [Cité par Coulet, Page 5].

La définition de Guy Le Boterf (1999) permet de compléter la définition de Bellier. Selon lui l'individu « *réalise avec compétence des activités en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expériences...) et des réseaux de ressources de son environnement (réseau professionnel, réseaux documentaires, banques de données...)* ».

3.3.2. Compétence : une approche systémique ?

Cette dernière approche apporte un élément majeur aux définitions décrites précédemment : la compétence d'un individu ne se limite pas à une approche sociale ou cognitive, elle comprend également la capacité de mobiliser les moyens à sa disposition. Ce dernier apport est primordial pour le sujet qui nous intéresse, à savoir la présence des étudiants dans les comités d'évaluation de la qualité. Ainsi, si leurs compétences au sens de la définition de Bellier peuvent paraître limitées à leurs capacités propres, il est essentiel de ne pas sous-estimer l'aspect avancé par Le Boterf à savoir la mobilisation de moyens extérieurs à l'étudiant lui-même.

Par ailleurs, il convient de ne pas omettre un élément important dans la réflexion menée sur la notion de compétences des experts : le comité fonctionne comme une équipe. Ainsi, cet aspect collectif est primordial pour l'échange de points de vue, de connaissances et de compétences, et le développement de celles-ci.

Dans son article, Coulet soulève autre un point de la notion de compétence. En effet, citant les travaux de Leplat (2004), il signale que se poser la question de la compétence, c'est se poser la question de son fonctionnement opérationnel, et ce à travers deux éléments : la tâche et l'activité, éléments proches qu'il convient de ne pas confondre, la tâche étant définie comme « *Le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint* » et l'activité comme « *Ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche* » [Cité par Coulet, Page 8].

En plus de ces deux éléments, Coulet introduit une troisième variable qui intervient sur les compétences du sujet : la situation dans laquelle il se trouve. Selon l'auteur, il est clair que suivant le contexte dans lequel le sujet évolue, suivant les attentes, suivant les contraintes sociales qui s'exerceront sur le sujet, celui-ci adaptera son activité de manière différente, ce qui peut avoir une influence sur ses compétences.

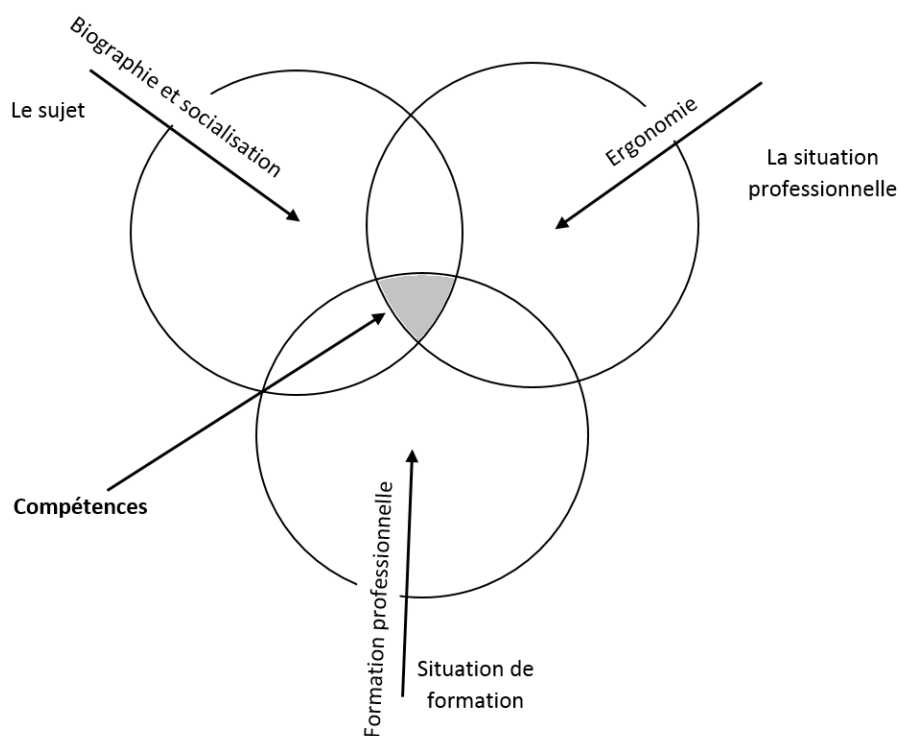
Cette approche de type micro de la compétence permet de pressentir la complexité de la notion de compétence, ainsi que de l'étendue des notions qu'elle recouvre.

Enfin, Guy Le Boterf (1995) a été plus loin que de proposer une synthèse de la compétence. Il sera question ici de développer brièvement deux des idées qu'il énonce

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*
dans ses travaux, à savoir le caractère dynamique de la compétence, et les niveaux de celle-ci.

Le Boterf utilise le terme de « compétence-en-acte » car selon lui, il n'y a de compétence que dans le cadre d'une action. Autrement dit, pour qu'il y ait une compétence, il est impératif qu'il y ait un acte qui la fasse exister. L'auteur marque ici la frontière entre ressources et compétence, cette dernière étant la capacité à mobiliser les premières. Il ne néglige cependant pas l'importance des ressources à la disposition du sujet, ni son individualité ou encore le contexte dans lequel l'action se déroule. Pour lui, cela forme un tout, et la compétence est à la croisée de ces trois éléments : loin de s'exclure, ils se complètent, comme l'indique le schéma repris ci-dessous.

FIGURE 4 SCHÉMATISATION DE LA COMPÉTENCE SELON LE BOTERF



Source : La compétence au carrefour, Le Boterf G. (1994, p. 17)

C'est ainsi que l'on peut dire que la compétence est un processus dynamique plus qu'un état figé, la compétence n'existe que par l'action.

*Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes*

Enfin, Le Boterf a établi un classement des niveaux de compétences. Ce classement, comme l'indique son auteur, est une schématisation qui n'a pas la prétention d'être exhaustive. Il y a différents éléments à retenir de ce tableau. Tout d'abord, l'auteur distingue trois niveaux de compétence, à savoir le débutant, la maîtrise professionnelle et enfin l'expert. Ces trois niveaux impliquent des degrés de maîtrise différents suivant les indicateurs choisis.

TABLEAU 3 LES NIVEAUX DE COMPÉTENCES SELON LE BOTERF (1995)

	Intelligibilité des situations	Gestion du temps	Fiabilité	Intuition Insight	Autonomie	Contextualisation des savoirs	Mode d'intervention	Méta-connaissance	Image de soi
Expertise	<ul style="list-style-type: none"> • Vision synthétique • Sépare l'essentiel de l'accessoire • Saisie rapide des signaux fiables • Économie des informations 	<ul style="list-style-type: none"> • Peut agir très vite mais sait choisir les rythmes adéquats • Non seulement réagit mais anticipe • Immédiatement opératoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Très grande régularité de la compétence 	<ul style="list-style-type: none"> • Forte capacité d'intuition et d'Insight 	<ul style="list-style-type: none"> • Totale : peut en fixer les limites • Sait donner de nouvelles interprétations aux règles • Capacité à créer ses propres règles • Abandon des règles d'entraînement 	<ul style="list-style-type: none"> • Très contextualisés • Très rapidement mémorisables 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité à court-circuiter les étapes d'une procédure • Fort automatismes incorporés • Stratégie globale plutôt qu'analytique • Sait faire des impasses 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à expliciter et à verbaliser • Pratiques incorporées 	<ul style="list-style-type: none"> • Très congruente • Connait points forts et limites de l'expertise • Confiance en soi, aisance, aplomb • Sait gérer son image
Maitrise professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Vision globale et cohérente de la situation 	<ul style="list-style-type: none"> • Réagit en temps opportun • Respect rigoureux du temps des procédures 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiabilité 	<ul style="list-style-type: none"> • Confiance limitée en l'intuition • Se fie aux méthodes d'analyse 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Sait interpréter les règles • Simplification ou abandon progressif des règles d'entraînement 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualisés 	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégie d'étude et de résolution des problèmes • Sait décider ce qu'il doit faire pour atteindre un objectif • Sait prendre des décisions raisonnées en fonction d'un diagnostic et d'un objectif 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitation des pratiques non totalement incorporées 	<ul style="list-style-type: none"> • Confiance en ses capacités et connaissances acquises
Débutant	<ul style="list-style-type: none"> • Vision partielle • Difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire • Faible tri des informations 	<ul style="list-style-type: none"> • Maitrise peu les contraintes de temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu fiable mais réussites ponctuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu ou pas de recours à l'intuition 	<ul style="list-style-type: none"> • Faible autonomie • Application des règles formelles • Forte utilisation des règles d'entraînement 	<ul style="list-style-type: none"> • Généraux et peu contextualisés 	<ul style="list-style-type: none"> • Tâtonnement, essais et erreurs • Progression pas à pas et très analytique 	<ul style="list-style-type: none"> • Régles et méthodes faciles à expliciter 	<ul style="list-style-type: none"> • Incertitudes

Source : Le Boterf, G. (1995), De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Editions d'organisation

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

3.3.3. *Quelles compétences pour les experts-étudiants ?*

La question qui se pose dès lors est la place de l'expert-étudiant dans tableau de Le Boterf. Pour pouvoir répondre à cette question, il est fondamental d'être au clair sur ce qui est attendu des étudiants.

En effet, au vu des éléments présents dans le tableau de Le Boterf, est-il pertinent de dire qu'un étudiant est un « expert » ? Est-t-il fiable, fait-il preuve d'autonomie, quel est son mode d'intervention, est-il capable de gérer son temps, de rendre intelligible des situations complexes comme le font les experts tels que décrits par l'auteur? On serait tenté de répondre que non, cependant ce serait oublier là le rôle qui est attendu des experts des comités de manière générale.

Il ne leur est pas demandé de réaliser seul l'analyse d'un cursus ou d'estimer la pertinence de la mise en application d'un programme. Dans ce cas-là, n'importe quel expert serait en effet peu fiable, aurait une vision partielle de la situation due au manque de confrontation, une difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire de par la quantité d'éléments à prendre en considération, ce qui aurait en outre entraîné une difficulté de la maîtrise des contraintes de temps ce qui le classerait dans le niveau « débutants » de Le Boterf. C'est à ce niveau que se situe l'intérêt d'avoir des comités à la composition hétérogène : un expert seul ne pourra tout évaluer, d'où la nécessité de comités où tous ont leur domaine d'expertise.

Ce qui est demandé aux étudiants, c'est de porter un regard critique sur la condition étudiante, avec leur vision d'étudiant, leurs compétences d'étudiant. C'est là que l'expertise de l'étudiant entre en action : il s'agit d'un domaine qu'ils connaissent bien, et qu'ils vivent pleinement. Lorsque les thématiques étudiantes sont abordées, l'expert-étudiant susceptible d'être plus réceptif aux signaux fiables, arrive à cerner l'essentiel de l'accessoire, d'après le contenu du rapport d'auto-évaluation, il peut plus facilement anticiper les problématiques rencontrées par les étudiants de l'institution concernée... autant d'éléments qui font partie des compétences des experts tels que décrits par Le Boterf.

En effet, si l'on considère ces aspects, le postulat peut être posé que l'étudiant est expert de la situation d'étudiant. Zhang (2013) affirme d'ailleurs à ce sujet que les experts-étudiants peuvent apporter un focus plus spécifique sur les problématiques

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes étudiantes, ils comprennent mieux les doléances des étudiants et ils posent un regard différent des autres membres du comité et ce grâce à leur expérience.

Cette compétence par l'expérience, ils ont l'occasion de la partager dans les comités, comme les autres membres du comité partagent la leur.

Les étudiants semblent bien conscients de leurs compétences comme l'illustre l'enquête menée par l'ESU (2013, cité par Zhang). Il a été demandé aux étudiants de citer les défis qu'ils avaient rencontrés lors de la réalisation de la mission qui leur avait été confiée. Ainsi, d'après les répondants à l'enquête de l'ESU, les difficultés rencontrées furent le fait d'adopter la bonne attitude et le ton, et d'atteindre une compréhension appropriée à leur position d'évaluateur ; le défi d'être nouveau dans le processus combiné avec le fait d'être étudiant : tandis que d'autres nouveaux membres du comité peuvent éprouver les mêmes difficultés qu'un étudiant, ce dernier ressentirait plus le besoin de « camoufler » ses difficultés, en sur-jouant son rôle ; la préparation, la compréhension du contexte du pays où est menée l'évaluation et les défis liés à des sujets tels que la gouvernance ; et enfin le fait de mener l'évaluation en anglais.

D'après les résultats de l'enquête ESU, Zhang (2013) relève que la majorité des établissements évalués ne perçoivent pas l'utilité de la présence d'un étudiant dans les comités, et pensent que cela n'aura aucune incidence sur les résultats. D'autres par contre voient d'un bon œil la présence des étudiants, la représentant parfois comme un « garde-fou » pour le comité, l'invitant à être plus proche de la réalité de terrain. Certains établissements ont également noté que la présence d'un étudiant dans le comité rendait l'ambiance de l'évaluation moins « formelle ». Enfin, trois établissements sur cinq interrogés par l'ESU ont déclaré que c'était pour eux une opportunité d'impliquer leurs propres étudiants dans les organes de gestion interne.

3.3.4. Conclusion et lien avec le thème de recherche

Il a été évoqué précédemment que certains membres du corps enseignant s'étaient opposés à ce que des étudiants soient intégrés dans les comités dans différents pays d'Europe, arguant notamment que les étudiants sont par définition fondamentalement incompetents.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Hors, à travers les éléments théoriques qui viennent d'être évoqués, il semble que les étudiants ont des compétences qui, si elles diffèrent de celles des autres membres du comité, sont néanmoins utiles pour étoffer les points de vue du comité des experts.

Ces perceptions de la compétence des experts-étudiants par les différentes parties prenantes sont un des éléments de la thématique de recherche. Dès lors, avoir une vision plus complète de la définition permet de mieux en saisir les enjeux.

3.4. Représentation sociale

Il a été explicité précédemment que pour évaluer la pertinence de la présence d'étudiants dans les comités d'expertise, il fallait tout d'abord se pencher sur les notions de compétence, de légitimité et enfin d'expertise.

Cependant, l'approche des différents intervenants qu'ils soient membres de la direction ou du personnel d'une entité, étudiants ou partenaires extérieurs, est en permanence influencée par un élément qui leur est propre, à savoir la prise en compte de leurs représentations.

3.4.1. *Représentation sociale : vers une définition*

Selon Jodelet (1984) l'intérêt pour les représentations sociales vient de la psychologie sociale, et plus particulièrement d'Emile Durkheim pour qui aucune connaissance du monde n'est possible sans le représenter d'une manière ou d'une autre. Partant de ce postulat, il travailla sur le concept sociologique de représentations collectives.

Un premier élément qu'il convient de souligner, c'est qu'il n'y a pas de représentation sociale sans processus dynamique. En effet, les psychologues sociaux disent que dans un souci d'économie cognitive, nous créons tous des représentations, des catégories sur les gens, les objets, les événements qui nous entourent. Ces représentations, nous les partageons avec d'autres membres de la communauté à laquelle nous appartenons, c'est pourquoi ces représentations sont dites « sociales ».

Les représentations sociales ont cela de particulier que, bien qu'elles ne soient pas assujetties à une quelconque caution scientifique, elles sont malgré tout véhiculées et considérées comme véridiques par une population en manque d'information, ce qui fait dire à Jodelet (1984) : « quand on n'a pas d'information, on la crée ». Malgré cet aspect, les représentations sociales intéressent beaucoup les scientifiques qui y voient un indicateur des processus cognitifs et des interactions sociales d'une population donnée à un moment donné.

Ainsi Jodelet (1984) définit la représentation sociale comme ceci :

« Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres ».

Tandis que Fischer (1987) la définit comme ceci

« La représentation sociale est un processus, un statut cognitif, permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales »

Un autre auteur a concentré ses travaux sur la notion de représentation sociale, il s'agit de Moscovici (2003).

Dans son article intitulé « *Les représentations sociales* », Moscovici définit trois dimensions de la représentation sociale: l'attitude, l'information et le champ de représentation. L'attitude exprime un positionnement, une orientation générale, positive ou négative par rapport à l'objet de la représentation, l'information renvoie à la somme et à l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation. Elles peuvent être plus ou moins nombreuses, variées, précises ou stéréotypées. Et enfin le champ de représentation : le contenu d'une représentation est constitué d'éléments à la fois cognitifs et affectifs : c'est un ensemble d'informations organisées et structurées relatives à un objet.

Dans son ouvrage « *Pratiques sociales et représentations* », Abric identifie quatre fonctions des représentations sociales. Une fonction de savoir : elles vont permettre, de par leur contenu, à la fois de comprendre et d'expliquer la réalité. Ces savoirs « naïfs » vont permettre la communication et les échanges sociaux. Une fonction identitaire : les représentations sociales servent à définir l'identité sociale de chaque individu et ainsi préserver la spécificité des groupes sociaux. Cette fonction va intervenir dans les processus de socialisation ou de comparaison sociale. Une fonction d'orientation : les représentations sociales vont permettre au sujet d'anticiper, de produire des attentes mais

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
également de se fixer ce qu'il est possible de faire dans un contexte social particulier et
enfin une fonction justificatrice : elles peuvent aussi intervenir à posteriori et ainsi servir
à justifier nos choix et attitudes. Par-là, elles jouent un rôle essentiel dans le maintien ou
le renforcement des positions sociales.

3.4.2. Conclusion et lien avec le thème de recherche

Hormis les différences dues aux diverses perceptions de la notion de représentations sociales, des tendances claires se dégagent de manière distincte.

Selon Jodelet (2003), les représentations sociales sont un processus dynamique de constructions cognitives qui permettent à l'individu de comprendre et de se faire comprendre par ses pairs. Les représentations sociales sont une somme d'information qui sert aux individus pour s'identifier à un groupe ou s'en distinguer, servent de support à la décision et à l'argumentation. Les représentations sociales n'ont aucune valeur de vérité, mais sont considérées comme telle par les individus qui les utilisent.

L'objectif de ce travail de recherche n'est pas d'évaluer scientifiquement la compétence, la légitimité ou encore le « niveau d'expertise » des experts-étudiants mais bien de recueillir les avis, c'est-à-dire les représentations des différentes parties prenantes de l'évaluation qualité sur celles-ci. Il est dès lors pertinent de s'intéresser à ces représentations, et ce même si elles ne sont pas la représentation exacte de la réalité car, comme les auteurs l'ont signalé précédemment, ces représentations ont un effet non négligeable sur les actions et décisions des gens.

Pour rappel, en Communauté française de Belgique l'AEQES n'impose pas la mise en œuvre de ses recommandations aux établissements vu qu'il ne s'agit que de recommandations. Dès lors, il est fondamental que les acteurs aient une représentation positive des experts, dont les experts-étudiants, pour prendre en considération ces recommandations et s'engager dans de l'amélioration continue en faisant évoluer certaines de leurs pratiques ou modes de fonctionnement.

Chapitre 4 : Synthèse du cadre théorique et hypothèses de recherche

Au travers de la littérature, ont été abordées les raisons d'une évaluation qualitative de l'enseignement supérieur et celles de la présence d'expert-étudiant dans les comités d'experts. Cependant, la littérature parcourue permet de constater que les enseignants ainsi que les institutions d'enseignement supérieur font généralement preuve de résistance face au concept d'évaluation qualité mais aussi quant à l'implication et à l'intégration d'étudiants dans les processus qualité.

Dans le cadre des évaluations de la qualité dans l'enseignement supérieur, quelles représentations de la légitimité et de la compétence des experts-étudiants ont les différentes parties prenantes ? Différentes définitions ont été évoquées précédemment pour clarifier les champs que recouvrent les termes utilisés, il est donc possible de se pencher sur les parties prenantes concernées avec plus d'attention.

Par « partie prenante », il faut comprendre : les étudiants du cursus évalué, les experts-étudiants, les enseignants, les membres du personnel administratif et scientifique, les autorités académiques et les partenaires extérieurs (lieux de stage et futurs employeurs potentiels). La suite de ce travail permettra de répondre à la question de recherche qui l'a guidé afin de comprendre comment est perçu, sur le terrain, le rôle de l'expert-étudiant : *Que pensent les différentes parties prenantes de la présence d'étudiants dans la composition des comités d'expertise de la qualité de l'enseignement supérieur?*

Il est possible de subdiviser cette question de départ en quatre hypothèses à tester pour la rendre plus opérationnelle :

- ⇒ La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci ;
- ⇒ Les représentations varient selon le type de partie prenante ;
- ⇒ Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les personnes interrogées ;
- ⇒ Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

3. Seconde partie : Partie Pratique

Chapitre 5 : Méthodologie

Le présent chapitre va expliciter les étapes qui ont jalonné le travail de recherche. Il va être question ici de la création du questionnaire, de la constitution des effectifs, de la diffusion du questionnaire et enfin des méthodes employées pour l'analyse des résultats obtenus.

5.1. Le plan de recherche / plan expérimental

Le procédé d'enquête appliqué fut l'approche quantitative, et ce par le biais de la démarche de ce que Berthier (2011) appelle l'enquête cas témoins, les répondants ayant été sélectionnés et répartis sur base de caractéristiques qui étaient attendues d'eux (avoir participé à une évaluation qualité entre 2011 et 2015, avoir été en présence d'une expert-étudiant lors de l'évaluation en question, ou avoir vécu l'expérience sans expert-étudiant, ...)

Les différentes étapes furent celles décrites par Desmet et Pourtois (2007) :

5.1.1. *Détermination des objectifs et hypothèses de recherche* : cette étape a été développée dans la première partie du présent travail.

5.1.2. *Création d'un questionnaire de base* : la conception d'une arborescence des différents concepts mise en exergue à travers l'analyse de la littérature concernant le concept de « Qualité » a permis d'identifier les variables déjà évoquées précédemment et de caractériser celles-ci. Cette identification permit plus tard une reformulation des concepts de manière stéréotypée, et ce de manière exhaustive.

Parallèlement, d'autres lectures sont venues enrichir cette première approche, et ce afin d'étoffer la réflexion. C'est ainsi que les répondants ont également été interrogés sur leurs représentations de l'expertise, de la légitimité et des compétences des experts-étudiants.

5.1.3. *Sélection de l'échantillon* : Sur base des listings fournis par l'AEQES pour les années académiques 2011-2012 & 2012-2013 (années sans experts-étudiants) et 2013-2014 & 2014-2015 (années avec experts-étudiants), toutes les parties prenantes concernées ont été contactées par mail. Le choix a été fait de ne pas remonter plus loin dans le temps afin de s'assurer que les répondants se souviennent encore de la visite de leur entité, ainsi que pour contacter, de préférence, des sujets étant toujours dans l'établissement.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

- 5.1.4. Test du questionnaire auprès d'un sous-échantillon : Entretiens exploratoires : sur base d'une première version du questionnaire, différentes parties prenantes ont été rencontrées afin de tester la bonne compréhension du questionnaire. Ces entretiens ont permis de repérer les questions dont la formulation pouvait prêter à confusion, ainsi que d'étoffer les choix multiples proposés.
- 5.4.5. Réalisation de l'enquête proprement dite auprès de l'échantillon retenu : Création d'un questionnaire standardisé : sur base du questionnaire de base amélioré suite aux entretiens exploratoires, création d'un questionnaire informatisé via l'application en ligne « SurveyMonkey ». Le questionnaire a été diffusé début du mois d'avril, et la clôture a eu lieu fin avril, et ce après différents rappels.
- 5.4.6. Codage du matériel récolté : Le questionnaire étant informatisé, la récolte des données et l'encodage général de celles-ci furent effectués automatiquement. Cependant, pour l'analyse de certains groupes de variables, un recodage manuel fut effectué.
- 5.4.7. Traitement des données : Un tri à plat des différentes questions a été effectué afin de permettre d'avoir une vue d'ensemble sur les réponses récoltées.
- 5.4.8. Présentation des résultats : Les données sont analysées afin de tester les hypothèses de départ d'une part, et de dégager des tendances par catégorie de répondants.
- 5.4.9. Interprétation : Les résultats obtenus sont interprétés sur base de la théorie récoltée.

5.5. Les techniques de recueil des données / instruments

Plusieurs éléments expliquent le choix du questionnaire standardisé envoyé par voie électronique comme méthode de récolte de données. Ainsi, comme l'indique Nicole Berthier (2011), les questionnaires standardisés permettent mieux d'effectuer des comparaisons et d'observer des relations entre variables.

De plus, la grande quantité de répondants potentiels justifiait l'utilisation de ce type de questionnaire. En effet, l'objectif étant d'obtenir le point de vue de la majorité des acteurs, il était complexe d'organiser des entretiens individuels. Le questionnaire standardisé étant dès lors tout indiqué.

Enfin, l'avantage de ce type de questionnaire est qu'il permet d'effectuer aisément le traitement statistique des données reçues. En effet, la recherche de liens significatifs entre

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
les réponses formulées par les différentes catégories de répondants sera grandement facilitée par la standardisation vu que ceux-ci ont tous répondu exactement à la même question, ce qui rend la comparaison des réponses moins sujette à de fausses interprétations, en admettant qu'ils les aient toutes comprises de la même façon.

Ce type de questionnaire, et plus précisément son mode de soumission, est appelé « d'admission directe » par Van Campenhoudt et Quivy (2005), car ce sont les répondants eux-mêmes qui inscrivent leurs réponses dans le questionnaire, l'enquêteur ne faisant que récolter les questionnaires une fois ceux-ci remplis.

Cependant, si le quantitatif fut prédominant dans la majorité du processus d'enquête, l'approche qualitative ne fut pas pour autant délaissée, vu qu'elle fut utilisée lors des entretiens exploratoires, et ce afin de tester les différents items. Selon Van Campenhoudt et Quivy (2005), la principale fonction des entretiens exploratoires est de mettre en lumière des éléments qui avaient échappé au chercheur, et d'agrémenter les éléments recueillis lors de la revue de la littérature. Pour ce faire, Van Campenhoudt et Quivy (2005) indiquent qu'une démarche méthodologique souple est de mise, et l'utilisation d'entretiens semi-directifs tout à fait pertinente dans ce cas.

Concernant les premiers interlocuteurs sélectionnés pour mener à bien les entretiens exploratoires, Van Campenhoudt et Quivy (2005) désignent, les enseignants, les experts et les chercheurs dans le domaine concerné, les témoins privilégiés et enfin le public concerné par l'étude. Dans le présent travail, c'est précisément cette dernière catégorie que l'on retrouve à travers les différentes parties prenantes évoquées précédemment.

Le recueil de données a été réalisé par questionnaire autour de quatre hypothèses qui ont été testées.

- La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci
- Les représentations varient selon le type de partie prenante
- Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les personnes interrogées
- Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

5.6. La population / l'échantillon

Afin de répondre à la question de recherche, les différentes catégories de parties prenantes ont été sollicitées.

La population représentée est composée des différents membres d'établissements d'enseignement supérieur, à savoir les Hautes Écoles, les Écoles Supérieures des Arts, les établissements d'Enseignement de Promotion Sociale et les Universités. Dans un souci de représentativité, l'échantillon contacté concerne ici les entités ayant reçu la visite d'un comité de l'AEQES lors des quatre dernières années académiques. La volonté était de ne pas remonter plus loin dans le temps afin que les répondants aient un souvenir le plus clair possible de leur expérience.

Cette population se répartit comme ceci :

TABLEAU 4 PRÉSENTATION DE LA POPULATION PAR CURSUS

<u>Cursus</u>	<u>Population de départ</u>	<u>Nombre de réponses</u>	<u>Taux de réponses</u>	<u>Expert Étudiant</u>
<i>Informatique</i>	1877	248	13,21%	Non
<i>Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication (STIC)</i>	68	12	17,65%	Non
<i>Histoire-Histoire de l'art</i>	323	105	32,51%	Non
<i>Construction</i>	313	72	23,00%	Non
<i>Arts plastiques, visuels et de l'espace</i>	761	149	19,58%	Non
<i>Dététique</i>	108	19	17,59%	Non
<i>Techniques graphiques</i>	364	64	17,58%	Non
<i>Ergothérapie</i>	287	67	23,34%	Non
<i>Ingénieurs civils et Bioingénieurs</i>	612	175	28,59%	Oui
<i>Instituteur (-trice) primaire</i>	1043	238	22,82%	Oui
<i>Langues et lettres</i>	412	142	34,47%	Oui
<i>Arts appliqués et textile</i>	278	33	11,87%	Oui
<i>Relations publiques</i>	384	80	20,83%	Oui
<i>Sciences économiques et de gestion</i>	780	197	25,26%	Oui
<i>Audiologie-Optique-Optométrie</i>	127	41	32,28%	Oui
<i>Gestion des transports et logistique d'entreprise</i>	153	42	27,45%	Oui
<i>Traduction et interprétation</i>	235	62	26,38%	Oui
<i>Musique</i>	265	35	13,21%	Oui
<i>Secrétariat-Assistant de direction</i>	898	303	33,74%	Oui
<i>Sciences physiques, chimiques et géographiques</i>	867	427	49,25%	Oui

Sources : données issues de l'enquête menée durant l'année académique 2014-2015

(Détail : Annexe, Tableau1)

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Dans ce tableau est consigné l'effectif de base de chaque cursus dans la colonne de gauche, la seconde colonne indique le nombre de réponses, la troisième le taux de réponses obtenu et la dernière colonne indique si le cursus concerné a vécu une expérience avec un expert-étudiant. Toutes les personnes concernées ont été contactées afin de remplir une enquête par voie électronique.

L'AEQES a fourni les coordonnées de contact et une clause de confidentialité a été convenue afin de garantir l'anonymat des répondants.

L'objectif est clairement ici de comparer l'opinion des différentes parties prenantes ayant eu l'expérience d'une visite avec un expert-étudiant, par rapport à celles qui n'ont pas eu cette expérience, et ce afin de répondre à la question de départ : que pensent-elles de la présence d'étudiants dans la composition des comités d'expertise de la qualité de l'enseignement supérieur?

5.7. Représentativité de l'échantillon :

De nombreux auteurs ont tenté de définir des critères pour garantir la représentativité des études menées, comme Jean Vaillant (2005) pour qui la définition de la notion d'échantillon représentatif diffère selon que le plan d'échantillonnage soit probabiliste ou non probabiliste. Ainsi, un plan probabiliste fournit un échantillon représentatif dès lors que chaque individu de la population a une probabilité connue et non nulle d'être inclus dans l'échantillon tandis qu'un plan non probabiliste fournit un échantillon représentatif si la structure de l'échantillon pour certaines variables clés est similaire à celle de la population cible. L'auteur cite comme exemple de cas où le chercheur voudrait construire un échantillon pour lequel les proportions de catégories d'individus seraient similaires dans l'échantillon par rapport à celles de la population cible (c'est le principe de la méthode dite des quotas).

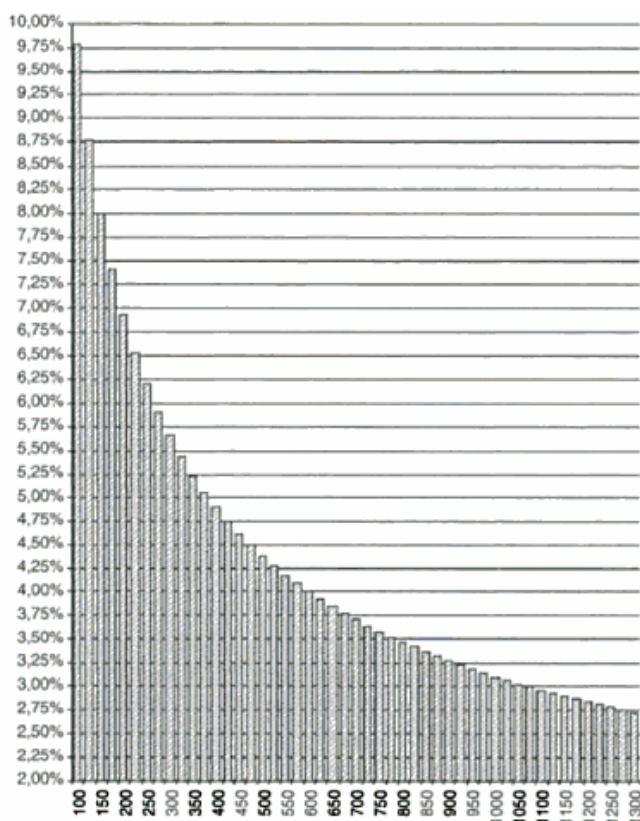
C'est cette dernière méthode qui fut utilisée afin de constituer un échantillonnage représentatif. En effet, au vu de l'absence de certaines données de contact, il était impossible de garantir une sélection purement aléatoire des parties prenantes concernées. Par contre, compte tenu des proportions de représentation de chaque type de partie prenante, l'objectif fut de reconstituer celle-ci.

C'est donc par cette méthode des quotas que nous pouvons garantir la représentativité de la sélection de l'échantillon interrogé par rapport à la population de départ.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
Selon Carani et ses collègues (2003, cités par Delforge et Canter, 2009), le format électronique d'un questionnaire n'influence pas les résultats obtenus.

Selon Pourtois et Desmet (2007), une enquête par questionnaire se heurte inévitablement à des non-réponses. Selon les auteurs, ce taux ne doit pas dépasser 15% à 20% sous peine de nuire à la représentativité des réponses obtenues. Selon Pater & Humbach (2006, cités par Delforge et Canter, 2009), le taux de participation à un questionnaire sur base volontaire oscille entre 14 et 70%. Afin d'éviter ce taux de réponse trop peu important différentes relances ont été effectuées pour finalement arriver à un taux de réponses de 28,89%.

FIGURE 5 MARGE D'ERREUR SELON ALBARELLO (2004)



Un auteur a une approche radicalement différente de celle qui vient d'être évoquée. D'après Albarello (2004), « *la taille de l'échantillon ne dépend nullement du nombre de personnes qui composent la population de référence. Il faut bannir la réflexion en termes de « taux de sondage » qui serait une proportion idéale entre la population et l'échantillon. L'idée selon laquelle « mon échantillon serait représentatif parce qu'il comporte 5 ou 10 ou 20% de la population-parent », bien qu'elle soit une idée répandue, est une idée inexacte !* » (2004, P.

113). Selon cet auteur, seule la taille de l'échantillon compte, et plus celle-ci est conséquente, moins la marge d'erreur est importante, comme le montre le diagramme ci-contre.

5.8. Opérationnalisation des hypothèses

- La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci.
- Les représentations varient selon le type de partie prenante.
- Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les personnes interrogées.
- Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées.

Chaque concept évoqué précédemment a été opérationnalisé en indicateurs, ces indicateurs furent ensuite traduits en affirmations par rapport auxquelles l'échantillon a dû se positionner.

Le concept de représentation sociale ne sera pas évalué à travers une série de questions bien précises vu que ce sont les représentations qu'ont les différentes parties prenantes des différents concepts à propos des experts-étudiants qui seront recueillies, la notion de représentation ayant dès lors été utilisée comme outil conceptuel.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Ces indicateurs sont les suivants :

TABEAU 5 TRANSCRIPTION DES REPRÉSENTATIONS DE LA QUALITÉ D'HARVEY & GREEN EN ITEM

	Conception (Harvey & Green)	Formulation des items
Représentations de la Qualité dans l'enseignement supérieur	<i>Quality as exception</i>	<i>Un cursus de qualité est un cursus qui s'appuie sur la volonté d'excellence, de donner une formation d'un niveau exceptionnel, il doit clairement se démarquer des autres. Cela implique, par exemple, des résultats au-dessus de la moyenne des autres établissements en termes de taux de réussite, un mode de fonctionnement avec un indice de performance unique, un profil d'étudiants particulier, des professeurs se démarquant de leurs collègues d'autres établissements, de moyens financiers plus importants...</i>
	<i>Quality as perfection</i>	<i>Un cursus de qualité est un cursus qui s'appuie sur une perpétuelle recherche de la perfection, que ce soit de son mode de fonctionnement, de son mode de gestion, du profil sortant des étudiants diplômés. Cette perfection doit requérir la mise en place de procédures fiables et reconnues (ISO 9001, ...) qui garantissent à toutes les parties prenantes l'absence totale de défauts.</i>
	<i>Quality as fitness for purpose</i>	<i>Un cursus de qualité est un cursus qui s'assure que son fonctionnement et ses résultats soient en adéquation avec les objectifs qu'il se fixe en tenant compte du cadre légal, des besoins des étudiants, de la société et des employeurs, etc. Cette volonté peut se retrouver à différents niveaux: définition du profil de sortie des diplômés, attribution des moyens disponibles, etc.</i>
	<i>Quality as value for money</i>	<i>Un cursus de qualité est un cursus qui recherche un équilibre qualité/prix au sens large du terme. Un cursus sera de qualité s'il délivre le nombre attendu de diplômés. Ainsi, si un même résultat peut être obtenu à moindre coût, ou un meilleur résultat pour un même coût, l'établissement fournit un service de qualité.</i>
	<i>Quality as transformation</i>	<i>Un cursus de qualité est un cursus qui s'appuie sur une volonté de transformation de l'étudiant qui fréquente la formation. L'étudiant, lors de sa sortie du cursus doit être différent de quand il y est entré et avoir acquis les compétences nécessaires en vue de son émancipation sociale. Ainsi, il doit avoir acquis certaines connaissances et compétences, avoir développé son esprit critique, une capacité à résoudre des problèmes et à prendre des décisions.</i>

Source : Harvey, L. & Green, D. (1993). « Defining quality », *Assessment and*

Evaluation. Higher Education, Vol. 18 No.1, 9-34

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Indicateurs relatifs à la légitimité :

TABLEAU 6 TRANSCRIPTION DES REPRÉSENTATIONS DE LA LÉGITIMITÉ D'APRÈS LE TABLEAU 3 EN ITEM

	Conceptions	Formulation des items
Légitimité	Légitimité acquise par des réglementations, réglementations établies par le peuple	<i>C'est une obligation légale liée à la participation et la représentation des étudiants dans l'enseignement supérieur en Communauté Française.</i>
	Légitimité acquise par la reconnaissance des pairs de capacités intrinsèques à la fonction	<i>Les étudiants ont des compétences intéressantes pour réaliser ce type de mission et apportent un plus qualitatif aux évaluations.</i>
	Légitimité acquise par le biais de traditions et dès lors indiscutables	<i>Les étudiants étant concernés par la qualité de leur formation, c'est la pratique habituelle en Europe de les inclure aux évaluations de la qualité.</i>

Source : tableau 3, sur base des travaux de

Baranger (2013), Coenen-Hunter (2005) et Weber (1921)

Avec une question plus précise sur la perception de l'apport des étudiants formulée comme suit :

Quel est selon vous l'apport spécifique que peut avoir un expert-étudiant?

L'expert-étudiant a un focus plus spécifique sur les problématiques étudiantes.

L'expert-étudiant peut mieux comprendre les doléances des étudiants.

L'expert-étudiant peut avoir un regard différent que les autres membres du comité.

L'expert-étudiant n'apporte rien de plus au comité.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Indicateurs liés à la compétence :

TABLEAU 7 TRANSCRIPTION DE LA LISTE DES TÂCHES DE L'AEQES EN ITEMS

	Liste des tâches (AEQES) Formulation item
Compétences	<i>Lire et comprendre le rapport d'autoévaluation de l'établissement visité, et poser un regard critique sur celui-ci;</i>
	<i>Comparer le contenu du rapport à la réalité de terrain;</i>
	<i>Évaluer si les ressources disponibles (matérielles, humaine) sont suffisantes et utilisées de manière pertinente;</i>
	<i>Donner un avis sur la pertinence et la faisabilité des pistes d'améliorations proposées par l'établissement;</i>
	<i>Suite à la lecture du rapport d'auto-évaluation et suite aux entretiens, formuler des recommandations visant à améliorer le cursus concerné;</i>
	<i>Poser un regard neutre et objectif sur les éléments soumis au comité.</i>

Source : adapté des informations disponibles sur le site Internet de l'AEQES :
www.aeqes.be

Avec une question plus précise liée à la limite de l'intégration des étudiants, formulée comme suit :

TABLEAU 8 TRANSCRIPTION DES LIMITES DE LA PRÉSENCE D'UN EXPERT-ÉTUDIANT EN ITEMS.

	Conception (Endrizzi)
Limites	<i>La disponibilité</i>
	<i>L'indépendance par rapport à son établissement d'origine</i>
	<i>La rigueur</i>
	<i>L'objectivité</i>
	<i>L'expérience</i>
	<i>Connaissance limitée de certains domaines de l'évaluation</i>
	<i>Pas de limites</i>

Source : Endrizzi, L. (2014)

Ce qui donne, dans les différentes hypothèses :

- La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci

Seront mis en relation les concepts de légitimité et de compétence

- Les représentations varient selon le type de partie prenante

Seront mise en avant les tendances propres aux différentes parties prenantes

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

- Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les personnes interrogées

Seront mis en relation les concepts de représentation de la légitimité, de la compétence et les différentes approches de la qualité

- Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées

Sera recherchée l'hypothèse d'une différence significative de représentation selon que les différentes parties prenantes ont une expérience avec ou sans un expert-étudiant

Dans le cas présent, les variables indépendantes sont d'une part le profil des différentes populations interrogées, à savoir les membres des établissements visités, et d'autre l'expérience avec ou sans un expert-étudiant.

Les variables dépendantes sont les représentations que les différentes parties prenantes ont de la légitimité et de la compétence des experts-étudiants dans les comités d'expertise.

5.9. Quel traitement statistique des données récoltées ?

L'analyse des données récoltées se fera par le biais d'une analyse statistique inférentielle, avec un test Khi-deux pour échantillons indépendants.

L'objectif de départ était de créer un fichier global reprenant les réponses de l'ensemble des questionnaires des répondants issus des établissements et des comités d'experts.

Cependant, le logiciel IBM SPSS Statistic 22 étant trop gourmand en ressources au vu du matériel informatique utilisé, ce traitement n'a pas été possible.

Deux séries d'analyse ont donc été effectuées, d'une part les réponses des établissements, et d'autre part les réponses des experts.

5.10. Traitement des non réponses

Un nettoyage des questionnaires a été effectué sur base du nombre de réponses remplies. Les questionnaires dont seules les premières questions étaient remplies ont systématiquement été annulés.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Pour les questions où cela s'est révélé nécessaire, un item « non répondu » a été inséré afin de ne pas biaiser le traitement des données. Dans d'autres cas enfin, l'absence de réponse pouvant être considérée comme une réponse en soi, les précautions précédentes poussant à croire qu'il ne s'agissait pas de question « passée », le parti a été pris de les considérer comme valides.

5.11. Représentativité

Au total, **8687** mails ont été envoyés aux établissements ayant participé entre 2011 et 2015 aux évaluations, pour un total de **2510** questionnaires valides en retour, ce qui représente un taux de réponse de **28,89 %**

Au total, **297** mails ont été envoyés aux experts ayant participé entre 2011 et 2015 aux évaluations, pour un total de **131** questionnaires valides, ce qui représente un taux de réponse de **44,11 %**.

Si l'on se fie au tableau créé par Albarello (2004) (*page 50, Figure 5*), avec un nombre de réponses de 2510, nous serions à une marge d'erreur de moins de **2,75%** pour les parties prenantes des établissements, et une marge d'erreur proche de **8,75%** pour les experts et leurs 131 questionnaires valides.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Chapitre 6 : Analyse descriptive des données

Dans un premier temps un tri à plat va être présenté afin de dégager les tendances générales, et par la suite une analyse plus approfondies des données sera effectuée afin de confronter les résultats obtenus aux hypothèses de recherche de départ, ainsi qu'aux différents auteurs dont les publications ont été présentées dans les chapitres précédents.

6.1. Analyse descriptive des échantillons

L'analyse des résultats va dans un premier temps permettre d'identifier les répondants, et dans un second temps de prendre connaissance des tendances générales des réponses.

6.1.1. Identification des répondants

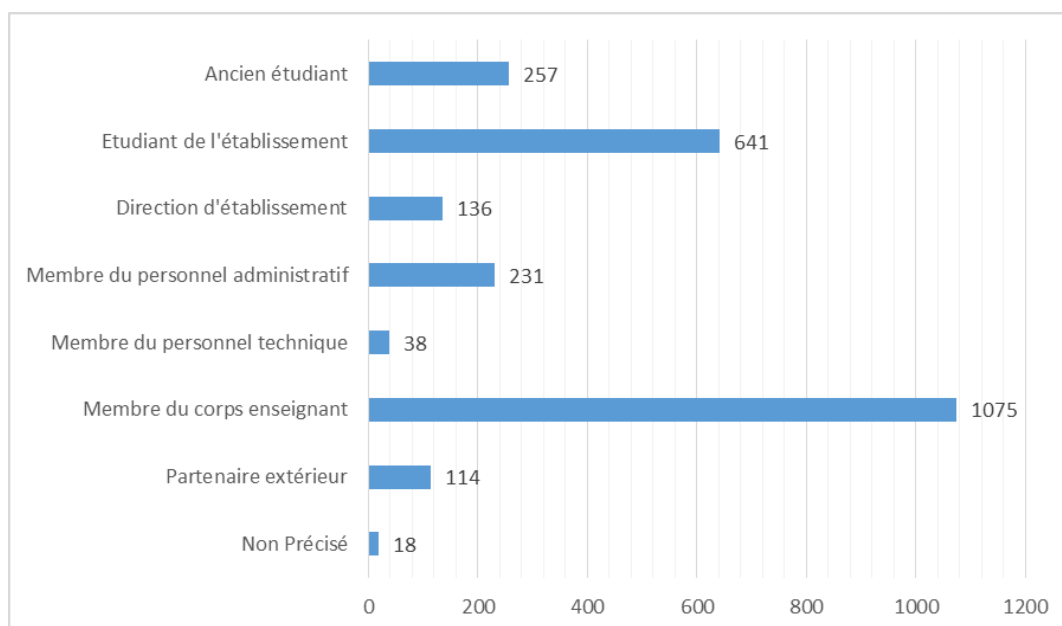
TABLEAU 9 DESCRIPTION DES CURSUS

<u>Année académique</u>	<u>Cursus évalués</u>	<u>Expert-étudiant</u>	<u>Effectif Établissements</u>	<u>Effectifs Experts</u>
2011-2012	Informatique	Non	248	19
	Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication (STIC)	Non	12	3
2012-2013	Histoire-Histoire de l'art	Non	105	5
	Construction	Non	72	4
	Arts plastiques, visuels et de l'espace	Non	149	1
	Diététique	Non	19	3
	Techniques graphiques	Non	64	3
	Ergothérapie	Non	67	4
Total sans expert-étudiants			735 (29,28%)	42 (32,06%)
2013-2014	Ingénieurs civils et Bioingénieurs	Oui	175	15
	Instituteur (-trice) primaire	Oui	238	12
	Langues et lettres	Oui	142	6
	Arts appliqués et textile	Oui	33	4
	Relations publiques	Oui	80	6
	Sciences économiques et de gestion	Oui	197	
	Audiologie-Optique-Optométrie	Oui	41	3
2014-2015	Gestion des transports et logistique d'entreprise	Oui	42	3
	Traduction et interprétation	Oui	62	3
	Musique	Oui	35	2
	Secrétariat-Assistant de direction	Oui	303	15
	Sciences physiques, chimiques et géographiques	Oui	427	20
Total avec expert-étudiants			1775 (70,67%)	89 (67,94%)
Totaux			2510	131

Le ratio observé est cohérent par rapport à la population de départ, comme en témoigne le tableau récapitulatif ci-dessus.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

**FIGURE 6 FONCTION DES RÉPONDANTS AU MOMENT DE L'ÉVALUATION
(ÉTABLISSEMENTS)**



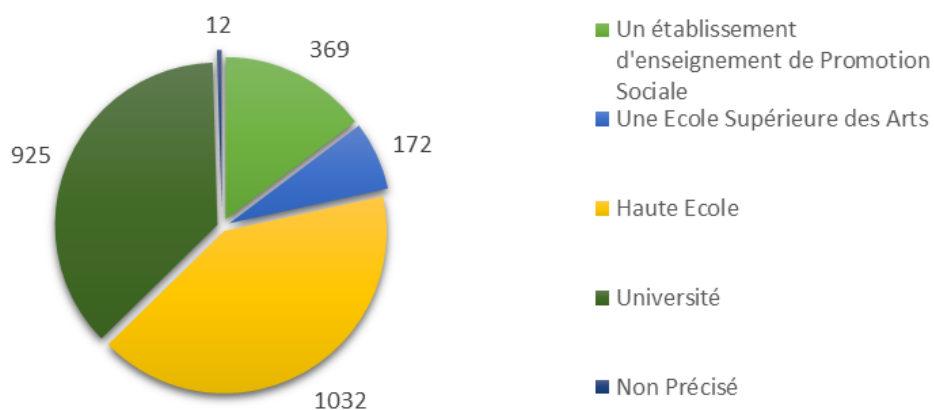
La répartition des réponses semble correspondre à la logique de terrain. En effet, le questionnaire ayant été envoyé aux participants des évaluations des quatre dernières années académiques, il n'est pas étonnant de ne pas avoir pu joindre plus d'étudiants ou de partenaires extérieurs, et ce pour de multiples raisons : fin du cursus et désactivation de l'adresse mail étudiante pour les uns, changements d'activités pour les autres...

Concernant la répartition des répondants, elle n'est pas surprenante non plus. En effet, proportionnellement, il est cohérent d'avoir plus de membres du corps enseignant que de membres de la direction, ou encore que de membre du personnel administratif ou technique.

Par contre, il est intéressant de noter que dans les réponses obtenues lors de la demande de passation du questionnaire, plusieurs membres du personnel administratif ou même du corps enseignants me répondaient « Je ne suis pas compétent(e) pour répondre à votre demande. Je transfère celle-ci au service qualité de l'établissement ». Un rappel était alors fait rappelant les objectifs de l'enquête, et une invitation à donner leur avis était alors réitérée.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

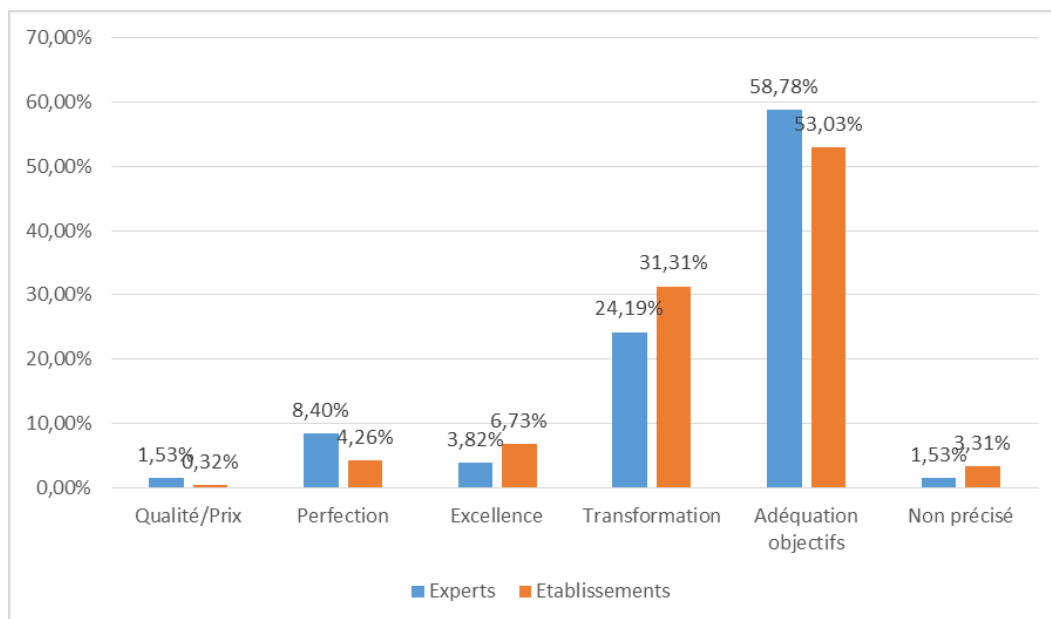
FIGURE 7 CURSUS DISPENSÉ DANS... (ÉTABLISSEMENTS)



La répartition ci-dessus représente la répartition des répondants par rapport à l'établissement fréquenté lors de l'évaluation. Cette distribution est cohérente par rapport à la diversité du paysage de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

6.1.2. Tris à plat des réponses récoltées



Les graphiques permettent de remarquer que, pour les établissements comme pour les experts, plus de la moitié des répondants ont leur conception de la qualité qui entre en accord avec la méthodologie et la conception de la qualité défendue par l'AEQES, à savoir une adéquation aux objectifs.

Il permet également de remarquer que la notion de la qualité évoquant une volonté de transformation des étudiants, arrive en seconde position.

Par contre, la conception de la qualité perçue comme étant un bon rapport qualité/prix n'a été sélectionné que par 0,32% des répondants issus des établissements et 1,53% issus des experts, ce qui est une minorité.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

TABLEAU 10 DOMAINES DE COMPÉTENCES SELON ÉTABLISSEMENTS & EXPERTS

Compétence/ Selon	Domaine maîtrisé par							
	Les deux		Experts Aeques Non Étudiant		Expert Aeques Étudiant		Aucuns	
	Ét.	Exp.	Ét.	Exp.	Ét.	Exp.	Ét.	Exp.
<i>communication externe</i>	59,24%	76,34%	25,70%	15,27%	10,56%	6,87%	4,50%	0,76%
<i>Composition, diversité, pertinence des cours</i>	50,24%	61,83%	34,34%	35,11%	10,80%	1,57%	4,62%	0,76%
<i>Accueil et suivis des étudiants, répartition de la charge de travail</i>	55,34%	75,57%	15,02%	5,34%	25,42%	16,79%	4,22%	1,57%
<i>Objectifs du programme et contenu de celui-ci</i>	44,74%	61,84%	45,26%	35,11%	5,82%	1,57%	4,18%	0,76%
<i>Ressources humaines et matérielles</i>	36,84%	57,25%	52,19%	37,40%	6,45%	30,53%	4,50%	1,57%
<i>Remise en question et adaptation du programme</i>	46,41%	53,44%	42,31%	40,46%	6,69%	4,58%	4,58%	0,76%
<i>Création et fonctionnement d'une cellule qualité locale</i>	40,76%	59,54%	45,86%	35,11%	7,05%	1,57%	6,33%	30,53%
<i>Efficacité de la gouvernance de l'établissement</i>	24,26%	39,69%	67,33%	57,25%	4,14%	0,76%	4,26%	1,57%
<i>Communication entre étudiants, entre enseignant, entre étudiants et enseignants</i>	67,09%	83,21%	7,81%	5,34%	21,04%	9,92%	4,02%	0,76%
<i>Positionnement critique de l'établissement par rapport à son mode de fonctionnement</i>	34,94%	48,09%	53,78%	45,80%	6,49%	30,53%	4,78%	2,29%

Le tableau révèle que la majorité des répondants, qu'ils soient issus des établissements ou des comités d'experts, considèrent que l'intervention des experts-étudiants est

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes pertinentes dans la plupart des domaines qui leur sont soumis. La répartition des domaines entre experts étudiants et non étudiants est également intéressante à regarder. En effet, si dans la plupart des cas où les répondants n'ont pas considéré que les deux étaient compétents, c'est l'expert non étudiant qui ont le plus de compétences reconnues, excepté pour le domaine « *Accueil et suivis des étudiants, répartition de la charge de travail* », domaine pour lequel 25,42% des répondants issus des établissements et 16,79% des experts ont estimé que les étudiants étaient compétents, contre respectivement 15,02% et 5,34% pour les non étudiants tandis que 55,34% des répondants issus des établissements et 75,57% des experts trouvent que les deux experts sont compétents dans ce domaine, ainsi que pour le domaine « *Communication entre étudiants, entre enseignant, entre étudiants et enseignants* », domaine pour lequel 21,04% des répondants issus des établissements et 9,92% des experts ont estimé que les étudiants étaient compétents, contre respectivement 7,81% et 5,34% pour les non étudiants tandis que 67,09% des répondants issus des établissements et 83,20% des experts trouvent que les deux experts sont compétents dans ce domaine.

Par contre, les deux groupes de répondants pointent également les domaines pour lesquels, selon eux, les étudiants sont moins compétents, à savoir « *Objectifs du programme et contenu de celui-ci* » domaine pour lequel 5,82% des répondants issus des établissements et 1,52% des experts ont estimé que les étudiants étaient compétents, contre respectivement 45,26% et 35,11% pour les non étudiants tandis que 44,71% des répondants issus des établissements et 61,83% des experts trouvent que les deux experts sont compétents dans ce domaine.

Les répondants issus des établissements mettent également l'accent sur le domaine « *Ressources humaines et matérielles* » pour lequel 6,45% des répondants issus des établissements ont estimé que les étudiants étaient compétents, contre 52,19% pour les non étudiants tandis que 36,82% des répondants trouvent que les deux experts sont compétents dans ce domaine.

Par contre, les experts pointent également un domaine pour lequel, selon eux, les étudiants sont moins compétents, à savoir « *Efficacité de la gouvernance de l'établissement* » domaine pour lequel 0,8% des experts ont estimé que les étudiants étaient compétents, contre 57,25% pour les non étudiants tandis que 39,69% des experts trouvent que les deux experts sont compétents dans ce domaine.

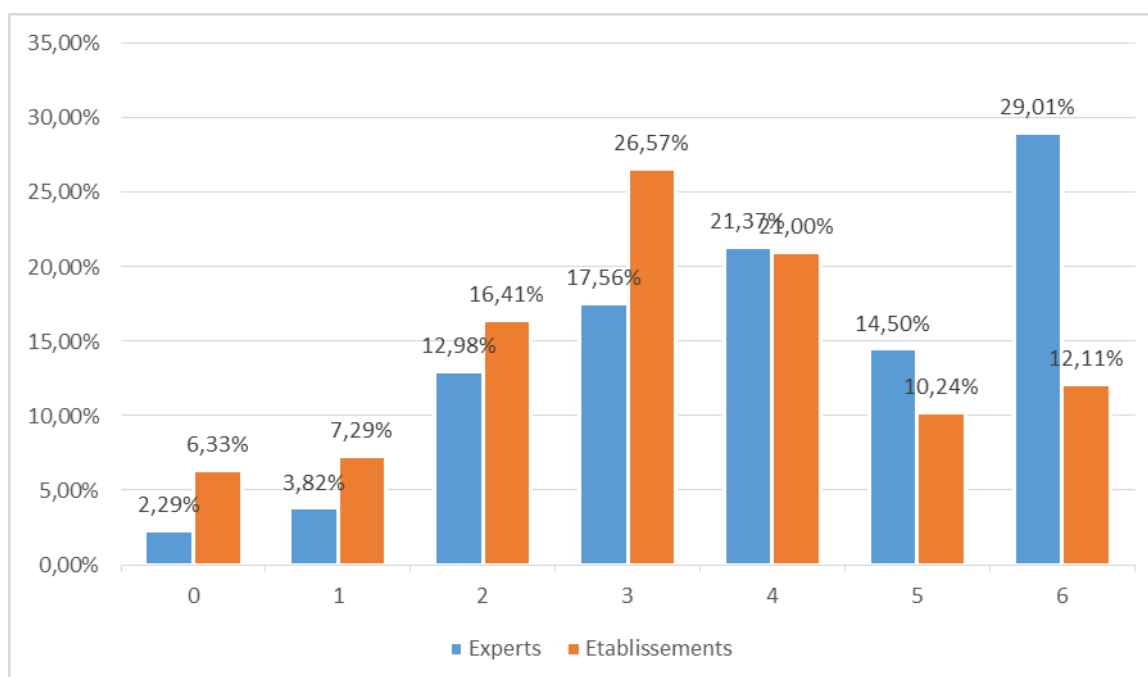
Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Il est également important de remarquer que les colonnes des deux tableaux reprenant les répondants qui considèrent qu'aucun des deux types d'expert n'est compétent pour l'évaluation des items évoqués est peu élevée avec une constance forte.

Une nuance se doit cependant d'être apportée ici : en effet, la réponse à cette question n'étant pas obligatoire, deux interprétations sont possibles. Soit les répondants considéraient qu'aucun des deux types d'experts n'était compétent, soit ils ont passé la question sans y répondre. Au vu de leur comportement dans les autres réponses, et le nettoyage des questionnaires avant analyse, le choix a été fait ici de considérer qu'il s'agissait d'une réponse correspondant à l'item « aucun des deux », d'autant plus que les autres questions ont été remplies de manière systématique.

Le graphique repris ci-dessus représente le nombre total de compétences maîtrisées par les experts-étudiants du point de vue des établissements et des experts.

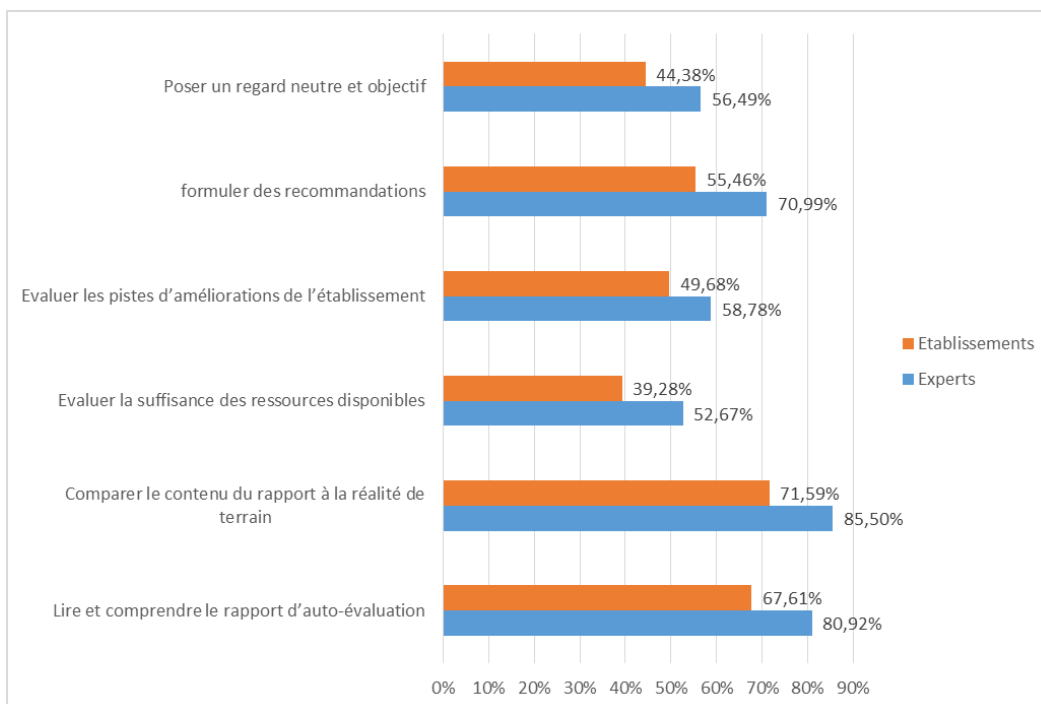
FIGURE 8 NOMBRE DE COMPÉTENCES MAÎTRISÉES



Ils sont 80,91% des experts et 69,92% des répondants issus des établissements à trouver qu'ils maîtrisent trois compétences ou plus, contre respectivement 19,08% et 30,04% à trouver qu'ils en maîtrisent moins de trois. Parmi ceux-ci, 2,29% des experts et 6,33% des répondants issus des établissements trouvent qu'ils n'en maîtrisent aucune.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

FIGURE 9 COMPÉTENCES MAITRISÉES PAR LES EXPERTS-ÉTUDIANTS



Pour les deux catégories de répondants, deux compétences se démarquent des autres dans ce diagramme : « *Comparer le contenu du rapport à la réalité du terrain* » (85,50% des experts et 71,59% des répondants issus des établissements), et « *Lire et comprendre de rapport d'auto-évaluation* » (80,92% des experts 67,61% des répondants issus des établissements), compétences que l'on peut qualifier de basique.

Par contre pour les compétences nécessitant plus de recul et de réflexion, les résultats sont plus mitigés ; 70,99% des experts et 55,46% des répondants issus des établissements estiment qu'ils sont compétents pour « *formuler des recommandations* » et 50,78 des experts et 49,68% des répondants issus des établissements pour « *évaluer les pistes d'amélioration de l'établissement* » et enfin 56,49% des experts et 44,38% des répondants issus des établissements pensent qu'ils sont compétents pour « *poser un regard neutre et objectif* » et enfin 52,67 des experts et 39,28% des répondants issus des établissements pensent qu'ils sont compétents pour « *évaluer la suffisance des ressources disponibles* ».

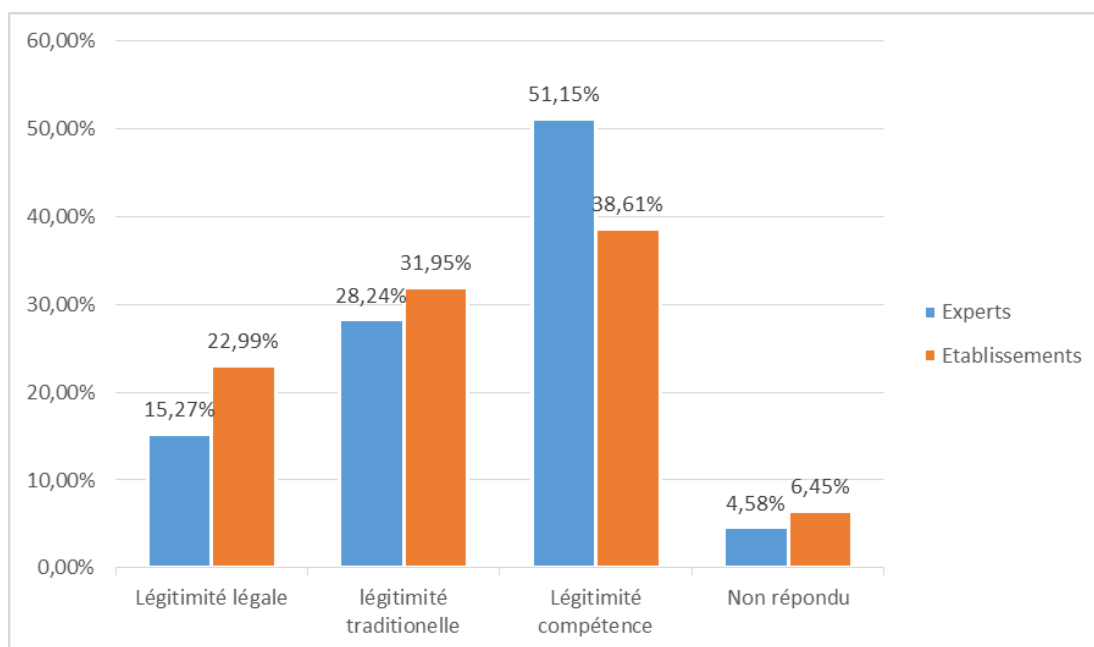
Il est paradoxal de constater que peu de répondants estiment que les experts-étudiants sont capables d'évaluer la suffisance des ressources disponibles alors qu'ils sont relativement nombreux à les estimer capable de formuler des recommandations. Enfin, seuls 56,49% des experts et 44,38% des répondants issus des établissements

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
reconnaissent en les étudiants des experts la capacité à poser un regard neutre et objectif,
élément qui pose question.

En résumé, ce graphique montre que les experts ont la même vision des compétences
des étudiants que les établissements. En effet, les deux graphiques montrent une même
tendance, même si les experts sont globalement plus confiants dans les compétences des
étudiants.

Le graphique ci-dessous représente les réponses concernant la légitimité de la présence
des experts-étudiants au sein des comités du point de vue des établissements et des
experts.

FIGURE 10 RAISON DE L'IMPLICATION DES EXPERTS ÉTUDIANTS

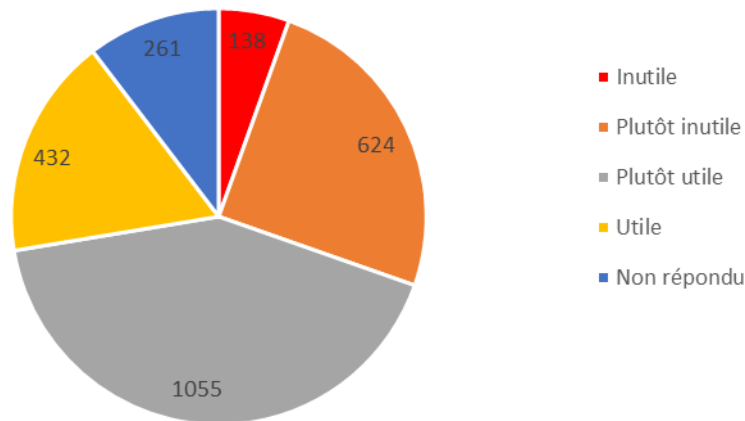


Du point de vue des experts la tendance est relativement marquée, 51,15% des
répondants ayant majoritairement sélectionné la reconnaissance de leur compétence.
Ensuite viennent les 28,24% qui pensent qu'ils font partie intégrante des comités parce
que c'est une tradition de les impliquer dans ce genre de procédures, et enfin 15,27%
pensent qu'ils ne sont là que suite à une contrainte légale imposée à l'AEQES.

Du point de vue des établissements il ne ressort pas de résultats tranchés, bien que la
38,61% des répondants estiment que la raison principale de la présence des étudiants est
la reconnaissance de leurs compétences. Ensuite viennent 31,95% des répondants qui
pensent qu'ils font partie intégrante des comités parce que c'est une tradition de les

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
impliquer dans ce genre de procédures, et enfin 22,99% pensent que les étudiants sont
intégrés dans les comités de l'AEQES suite à une contrainte légale imposée à l'AEQES.

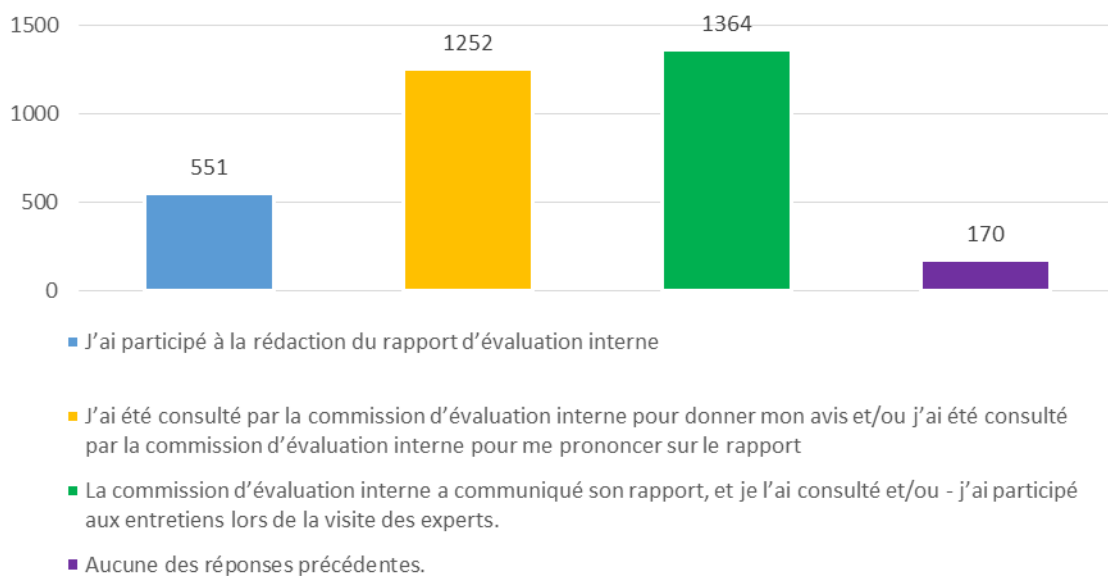
FIGURE 11 UTILITÉ PERÇUE DE L'ÉVALUATION (ÉTABLISSEMENT)



L'objectif de la question sur l'utilité perçue de l'évaluation avait pour but de connaître le ressenti général des répondants concernant l'évaluation de leur établissement.

Il en ressort qu'une large majorité des répondants considèrent l'évaluation de leur établissement comme ayant été d'utile à plutôt utile avec un taux de 59,24% d'avis positifs.

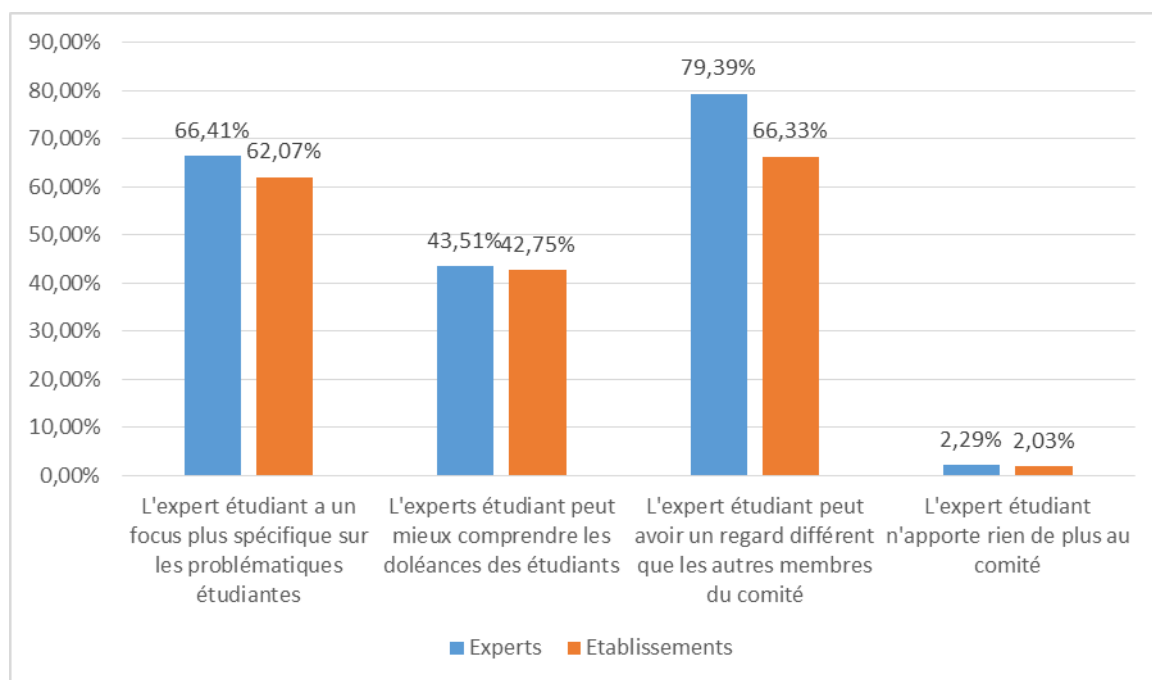
FIGURE 12 IMPLICATION PERSONNELLES DANS L'ÉVALUATION (ÉTABLISSEMENT)



Le présent diagramme met en évidence le type d'implication personnelle des répondants dans l'évaluation qualité de leur établissement. Plusieurs réponses étaient possibles. Il en ressort que la réponse la plus fréquente est « *La commission interne*

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
a communiqué son rapport, et je l'ai consulté et/ou j'ai participé aux entretiens lors de la visite des experts ». Les adresses mails récoltées par l'AEQES étant uniquement celles des participants aux entretiens, il semble que les résultats obtenus soient cohérents avec la procédure appliquée.

FIGURE 13 APPORTS SPÉCIFIQUES DES ÉTUDIANTS AU COMITÉ



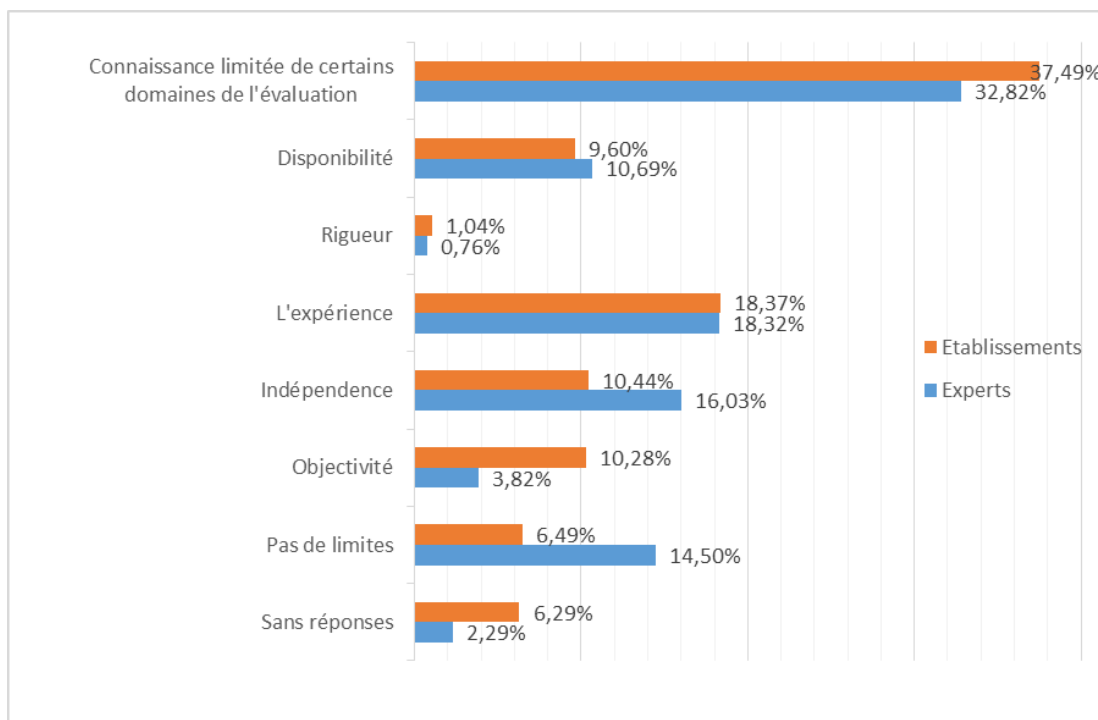
Au premier abord, il semble que les experts et les répondants issus des établissements aient la même perception des apports que peuvent avoir des étudiants au comité d'experts.

Les réponses à cette question où plusieurs items étaient sélectionnables indiquent que si on remarque des différences parmi les apports spécifiques que les répondants avaient la possibilité de sélectionner, très peu pensent que les étudiants n'apportent rien au comité.

Un traitement particulier a été effectué pour cette question : tous les questionnaires où l'item « L'expert-étudiant n'apporte rien de plus au comité » était sélectionné en même temps qu'un autre ont été invalidés afin de ne pas fausser les résultats.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

FIGURE 14 PRINCIPALES LIMITES DE L'IMPLICATION DES ÉTUDIANTS



Le diagramme ci-dessus reprend les limites de l'intervention étudiante, du point de vue de répondants issus des établissements et des experts. Une seule réponse était ici sélectionnable, et deux limites ressortent tout particulièrement, à savoir une connaissance limitée de certains domaines de l'évaluation (37,49% des répondants issus des établissements et 32,82% des experts), ainsi que le manque d'expérience (18,37% des répondants issus des établissements et 18,32% des experts). Viennent ensuite l'indépendance, l'objectivité, la disponibilité et enfin la rigueur pour lesquels les deux groupes de répondants sont plus nuancés les uns par apports aux autres. Seuls 6,49% des répondants issus des établissements estiment qu'il n'y a pas de limite à l'implication étudiante, dont 60 étudiants et 57 enseignants.

6.2. Discussion des résultats

L'échantillon de répondant des établissements est représentatif de la réalité de terrain. Ainsi, sur les 2510 réponses valides reçues, une majorité sont les enseignants des cursus évalués (1075 réponses, soit 42,83%) et les étudiants qui fréquentaient l'établissement en tant que tel (641 réponses, soit 25,54%).

Le cursus des répondants était principalement organisé dans une Haute École de la Communauté Française (1032, soit 41,11%), et dans les universités (925, soit 36,85%).

La conception de la qualité la plus fréquemment sélectionnée par les répondants, qu'ils soient issus des établissements ou des comités d'experts est « *Fitness for Purpose* » de Harvey & Green (cités par Canard, 2008), traduite pour les besoins de l'enquête par « Adéquation aux objectifs » avec 1330 réponses (soit 53,03%) pour les établissements et 77 réponses (soit 58,78%) des experts. Dans les deux cas vient ensuite la conception appelée « *Quality as Transformation* », traduite pour les besoins de l'enquête « transformation de l'étudiant » avec respectivement 786 réponses (soit 31,31%) et 33 réponses (soit 24,19%) des experts.

Canard (2008) fait remarquer que la conception « *Quality as Transformation* » est très compliquée à opérationnaliser car il n'est pas possible de mesurer le « niveau de transformation » d'un étudiant comme cela se fait via des indicateurs comme des taux de réussite aux examens ou des taux d'insertion professionnelle.

À ce propos, Harvey (1994, cité par Canard 2008) a défini d'une manière particulière cette dernière approche de la qualité en la décrivant comme un méta concept « *a metaquality concept* » qui intégrerait les autres. En d'autres termes, Harvey considère que les autres conceptions de la qualité peuvent être interprétées comme des pistes d'opérationnalisation de la conception « *Quality as Transformation* ».

Le choix de l'AEQES de suivre la logique européenne en s'appropriant la conception « *Fitness for Purpose* » reflète donc une volonté d'opérationnalisation de la démarche qualité qui aurait été trop complexe si le choix s'était porté sur la transformation des étudiants.

La répartition des domaines de compétences selon le type d'expert met en évidence que la majorité des répondants reconnaissent les experts-étudiants comme étant compétents

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes dans la plupart des domaines qui leurs sont soumis. Il y a même certains domaines dans lesquels les répondants estiment que les experts-étudiants sont spécifiquement plus compétents que les experts non étudiant, comme « *Accueil et suivis des étudiants, répartition de la charge de travail* », domaine pour lequel 25,42% des répondants issus des établissements et 16,79% des experts ont estimé que les étudiants étaient compétents, contre respectivement 15,02% et 5,34% pour les non étudiants tandis que 55,34% des répondants issus des établissements et 75,57% des experts trouvent que les deux experts sont compétents dans ce domaine.

Par contre, les deux groupes de répondants pointent également les domaines pour lesquels, selon eux, les étudiants sont moins compétents, à savoir « *Objectifs du programme et contenu de celui-ci* » domaine pour lequel 5,82% des répondants issus des établissements et 1,52% des experts ont estimé que les étudiants étaient compétents, contre respectivement 45,26% et 35,11% pour les non étudiants tandis que 44,71% des répondants issus des établissements et 61,83% des experts trouvent que les deux experts sont compétents dans ce domaine.

Ces éléments confirment les résultats des tests évoqués par Zhang (2013) qui démontraient que la présence d'étudiants dans les comités d'évaluation de la qualité avait été perçue positivement car ils avaient démontré leur capacité à recueillir des informations supplémentaires, qu'ils apportaient un regard différent qui permettait d'étoffer les angles d'approches des comités et ce tout particulièrement dans les domaines de l'enseignement, de l'apprentissage et de la vie estudiantine.

Concernant le nombre de compétences maîtrisées, les répondants se montrent majoritairement confiants dans les capacités des experts-étudiants : sur les six compétences soumises aux répondants, 80,91% des experts et 69,92% des répondants issus des établissements estiment qu'ils maîtrisent trois compétences ou plus, contre respectivement 19,08% et 30,04% à estimer qu'ils en maîtrisent moins de trois. Parmi ceux-ci, 2,29% des et experts 6,33% des répondants issus des établissements trouvent qu'ils n'en maîtrisent aucune.

Parmi les compétences reconnues, deux compétences se démarquent des autres pour les deux catégories de répondants, à savoir « *Comparer le contenu du rapport à la réalité du terrain* » (85,50% des experts et 71,59% des répondants issus des établissements), et « *Lire et comprendre de rapport d'auto-évaluation* » (80,92% des experts 67,61% des répondants issus des établissements), compétences que l'on peut qualifier de basiques.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :

légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Par contre pour les compétences nécessitant plus de recul et de réflexion, les résultats sont plus mitigés et ce principalement du côté des répondants issus des établissements ; 70,99% des experts et 55,46% des répondants issus des établissements estiment ainsi que les étudiants sont compétents pour « *formuler des recommandations* » et 50,78 des experts et 49,68% des répondants issus des établissements les estiment compétents pour « *évaluer les pistes d'amélioration de l'établissement* » et enfin 56,49% des experts et 44,38% des répondants issus des établissements pensent qu'ils sont compétents pour « *poser un regard neutre et objectif* » et enfin 52,67 des experts et 39,28% des répondants issus des établissements pensent qu'ils sont compétents pour « *évaluer la suffisance des ressources disponibles* ».

Il est paradoxal de constater que peu de répondants estiment que les experts-étudiants sont capables d'évaluer la suffisance des ressources disponibles alors qu'ils sont relativement nombreux à les estimer capables de formuler des recommandations. Enfin, seuls 56,49% des experts et 44,38% des répondants issus des établissements reconnaissent en les étudiants la capacité à poser un regard neutre et objectif. Ce dernier élément est tout particulièrement interpellant et mériterait d'être approfondi pour en saisir le sens.

En effet, les données récoltées permettent de nuancer le rapport de l'ESU (2012) selon lequel les compétences des étudiants sont reconnues par les différentes parties prenantes. Selon ce rapport, les étudiants peuvent avoir différents rôles au sein d'une démarche qualité externe dont l'ESU dresse une liste non exhaustive : ils sont une source d'information lors de l'examen du rapport d'autoévaluation et des entretiens menés lors des visites, ils peuvent fournir de nouvelles solutions, et enfin ils enrichissent de manière pertinente le rapport d'évaluation.

Pour ce qui est de la légitimité de la présence des experts-étudiants au sein des comités d'experts, la tendance relativement marquée du point de vue des experts, avec 51,15% des répondants ayant majoritairement sélectionné la reconnaissance de leur compétence. Ensuite viennent les 28,24% qui pensent qu'ils font partie intégrante des comités parce que c'est une tradition de les impliquer dans ce genre de procédures, et enfin 15,27% pensent qu'ils ne sont là que suite à une contrainte légale imposée à l'AEQES.

Par contre, du point de vue des établissements il ne ressort pas de résultats tranchés, bien que la 38,61% des répondants estiment que la raison principale de la présence des étudiants est la reconnaissance de leurs compétences. Ensuite viennent 31,95% des

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
répondants qui pensent qu'ils font partie intégrante des comités parce que c'est une
tradition de les impliquer dans ce genre de procédures, et enfin 22,99% pensent que les
étudiants sont intégrés les comités de l'AEQES suite à une contrainte légale imposée à
l'AEQES.

Pour rappel, l'intégration des étudiants par l'AEQES dans ses comités d'experts s'est
faite suite à une recommandation de l'ENQA en 2011. Cette recommandation a été
entendue par la Cellule Exécutive de l'AEQES qui a ensuite dû défendre le projet
d'intégration d'étudiants dans les comités d'experts auprès de son Comité de gestion qui
a accepté.

L'évaluation qualité a été perçue de plutôt utile à utile pour 59,24% des répondants issus
des établissements contre 30,38% des répondants qui l'ont jugée de plutôt inutile à inutile.
Concernant les apports spécifiques des étudiants au comité, un constat semble s'imposer :
seuls 2,03% des répondants issus des établissements et 2,29% des experts pensent que les
étudiants n'apportent rien au comité, ce qui est plus positif que les résultats obtenus par
l'ESU. En effet, il ressortait de l'enquête ESU que 54.4% des répondants (universités et
autres intervenants) estiment que la participation d'étudiants dans les questions non-
spécifiquement liées aux étudiants était utile, 34.3% que cela l'était peut-être et les autres
trouvaient l'intervention étudiante inutile. De leur côté, seuls 65% des étudiants pensent
que la présence d'un étudiant dans les comités pour les questions non spécifiquement
liées aux étudiants est utile. Cependant, pour rappel l'enquête de l'ESU a été menée
auprès d'une population n'ayant pas forcément eu l'expérience d'une évaluation qualité,
ce qui peut avoir une influence sur les résultats obtenus.

Enfin, pour ce qui est des limites de l'implication étudiante, deux ressortent de
l'ensemble des propositions à savoir la « *connaissance limitée dans certains domaines de
l'évaluation* » avec 37,49% des répondants issus des établissements et 32,82% des
experts, ainsi que le « *manque d'expérience* » 18,37% des répondants issus des
établissements et 18,32% des experts.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Chapitre 7 : Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

L'analyse des résultats va, à travers le test des différentes hypothèses, tenter de répondre à la question de départ : « *Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur : Quelle légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes ?* ».

7.1. Traitement statistique : Test du Khi-deux (χ^2) avec le logiciel IBM SPSS Statistic 22

Selon les informations croisées issues du manuel d'utilisation du logiciel IBM SPSS Statistic 22 (2014) et des ressources en ligne des universités de Lyon par Immediato, H. (2005), des Facultés Universitaire Notre-Dame de la Paix de Namur par Depiereux, E. (2009) et de la *Social Psychology Unit- ULB* (2010), le test du Khi-deux (χ^2) peut être défini comme suit.

Le test du χ^2 est un test statistique permettant notamment de tester l'indépendance entre deux variables aléatoires et faisant intervenir les lois de la probabilité.

À la base de tout test statistique, il y a la formulation d'une hypothèse nulle. Dans le cas présent, celle-ci suppose qu'il n'y a pas de lien significatif entre deux séries de données, et l'objectif du test est de confirmer ou infirmer cette hypothèse.

Les différentes données formant des groupes qui sont ensuite mis en relation, le logiciel IBM SPSS Statistic 22 va calculer l'écart entre les données observées et les données théoriques attendues en cas de distribution aléatoire.

Il y a un consensus pour fixer la limite de la significativité à 5%, même si cette notion n'est pas approuvée par l'ensemble du monde scientifique. Donc les résultats sont inférieurs à 0,05, on peut affirmer sans trop de risques de se tromper que les variables sont liées.

Le logiciel IBM SPSS Statistic 22 détermine ensuite le nombre de degrés de liberté sur base du nombre de cases, à savoir le nombre maximum de valeurs telles qu'aucune d'entre elles n'est calculable à partir des autres.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
Enfin, sur base de la table du χ^2 , Le logiciel IBM SPSS Statistic 22 déduit, en tenant compte du nombre de degrés de liberté, la probabilité de rejeter l'hypothèse nulle sans risque de se tromper.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

7.2. Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

7.2.1. *La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci*

Pour tester le lien entre les représentations des répondants de la légitimité et des compétences des experts-étudiants, le test du Khi-deux a été effectué entre les questions suivantes : « *Selon vous, quelle est la raison principale pour laquelle l'AEQES a intégré des étudiants dans ses comités ?* », « *Qui est compétent pour évaluer les domaines suivants qui font partie des domaines d'investigation des experts missionnés par l'AEQES ? (plusieurs réponses possibles par lignes)* » et « *Parmi les compétences requises pour être expert, quelles sont celles effectivement maîtrisées par un étudiant? (plusieurs réponses possibles)* ».

TABLEAU 11 LA REPRÉSENTATION DE LA LÉGITIMITÉ DES EXPERTS-ÉTUDIANTS EST LIÉE À LA REPRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE DE CEUX-CI (ÉTABLISSEMENTS)

<i>Croisés avec légitimité</i>	Domaines de compétence										Compétences					Total des compétences	
	Efficacité	Procédures	Positionnement	Modalités	Composition	Accueil	Objectifs	Ressources	Remise	Création	Lire & comprendre	Comparer	Ressources	Pistes améliorations	Formuler recommandations		Regard neutre
Khi-deux	9,422	13,587	16,195	6,567	10,908	18,812	28,503	12,357	13,374	31,462	7,777	28,204	12,205	24,777	10,951	8,753	95,922
Sig.	.151	.035	0.013	.363	.091	.005	.000	.054	.037	.000	.020	.000	.002	.000	.004	.014	.000
Approx.	/	*	*	/	/	**	***	/	*	***	*	***	***	***	***	*	***

Légende : / = pas significatif ; * significatif à .05 ; ** significatif à .01 ; *** significatif à .005

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Au vu de ce tableau récapitulatif, il semble que la première hypothèse soit confirmée par le test du Khi-deux : il y aurait un lien entre la perception de la légitimité des étudiants et la reconnaissance de leurs compétences. Cela se remarque tout particulièrement dans le nombre de compétences qui sont reconnues aux étudiants, comme le montre l'analyse du tableau croisé et des résidus (*Annexe, Figure 11*), tableau qui montre chez les répondants qui citent pour raison principale la légitimité via la compétence, une surreprésentation des réponses mettant en avant un nombre de compétence supérieur à trois chez les experts-étudiants. Cette tendance se confirme au regard des résidus présents dans l'ensemble des tableaux croisés reprenant le détail des compétences (*Annexe, Figure 12 et suivantes*) : la légitimité par la compétence est systématiquement surreprésentée.

Concernant les domaines de compétences, les résultats sont plus nuancés. En effet, le test du Khi-deux révèle une corrélation entre la représentation de la légitimité des répondants et la reconnaissance de la pertinence de l'intervention étudiante dans les domaines de compétences suivants : une forte significativité est relevée pour les items « *Création et fonctionnement d'une cellule qualité interne* » (*Annexe, Figure 10*) et « *Objectifs du programme et contenu de celui-ci* » (*Annexe, Figure 7*) pour lesquels l'analyse du tableau et croisés et des résidus révèle une surreprésentation de la compétence des experts-étudiants pour ceux qui ont une représentation de la légitimité liée à la compétence, une significativité moyenne pour l'item « *Accueil et suivi des étudiants* » (*Annexe, Figure 6*) pour lequel l'analyse du tableau et croisés et des résidus révèle une surreprésentation de la compétences des experts-étudiants pour ceux qui ont une représentation de la légitimité liée à la compétence ou à la tradition, et enfin une faible significativité pour « *Procédures et modalités pratiques de communication interne* » (*Annexe, Figure 2*), « *Positionnement critique de l'établissement par rapport à son mode de fonctionnement* » (*Annexe, Figure 3*), « *Remise en question et éventuelle adaptation du programme* » (*Annexe, Figure 9*), pour lesquels l'analyse du tableau croisé et des résidus révèle une surreprésentation de la compétence reconnue chez les deux types d'experts pour ceux qui ont une représentation de la légitimité liée à la compétence.

Ces premiers résultats sont en accord notamment avec Endrizzi (2014) qui évoquait qu'un des arguments des détracteurs de la présence des étudiants dans les évaluations était précisément la représentation d'une incompétence intrinsèquement liée à leur statut d'étudiant. Cette donnée, observée à travers le tableau croisé et ses résidus (*Annexe,*

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
Figure 11), indique que ceux qui perçoivent la présence des étudiants comme le fruit
d'une obligation légale sont ceux qui reconnaissent le moins de compétences à ceux-ci.

Cela rejoint également les propos de l'ESU (2010) selon qui une condition est inévitable
pour avoir implication étudiante optimale : il est impératif que l'étudiant ne soit plus, le
temps du travail d'évaluation, considéré comme un étudiant, mais comme un véritable
partenaire. Ils rappellent que le partenariat va bien au-delà de la simple consultation, la
participation ou la représentation des étudiants dans les processus décisionnels. Avant
tout, un partenariat signifie qu'aucune des parties n'agit unilatéralement mais plutôt qu'il
y a une collaboration active entre les deux.

Cette position de l'ESU illustre les résultats obtenus lors de l'enquête menée : pour que
les compétences des étudiants soient reconnues, il est indispensable de considérer comme
légitime leur présence dans les comités, légitimité validée par l'AEQES. En effet, ceux
qui ne perçoivent leur présence que comme une contrainte légale sont précisément ceux
qui leurs reconnaissent le moins de compétences.

7.2.2. *Les représentations varient selon le type de partie prenante*

Pour tester le lien entre la fonction des répondants et leurs représentations, le test du
Khi-deux a été effectué entre les questions suivantes : « *Quelle était votre fonction au
moment de l'évaluation de votre cursus?* » et « *Selon vous, quelle est la raison principale
pour laquelle l'AEQES a intégré des étudiants dans ses comités ?* », « *Qui est compétent
pour évaluer les domaines suivants qui font partie des domaines d'investigation des
experts missionnés par l'AEQES ? (plusieurs réponses possibles par lignes)* », « *Parmi
les compétences requises pour être expert, quelles sont celles effectivement maîtrisées
par un étudiant? (plusieurs réponses possibles)* », « *Selon vous, lorsque l'on parle de la
Qualité d'un cursus, comment définiriez-vous la notion de « Qualité » ?* », « *Comment
décrieriez-vous l'expérience d'évaluation à laquelle vous avez participé ?* », « *Quel est
selon vous l'apport spécifique que peut avoir un expert-étudiant?* » et « *Quel est selon
vous la limite principale de la présence d'un expert-étudiant?* ».

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

TABEAU 12 LES REPRÉSENTATIONS VARIENT SELON LE TYPE DE PARTIE PRENANTE

	<u>Domaines de compétence</u>										<u>Compétences</u>						Total des compétences
	Efficacité	Procédures	Positionnement	Modalités	Composition	Accueil	Objectifs	Ressources	Remise	Création	Lire & comprendre	Comparer	Ressources	Pistes améliorations	Formuler recommandations	Regard neutre	
<i>Croisés avec fonction</i>																	
Khi-deux	93,50 5	183,44 7	135,76 1	134,32 2	274,91 6	199,90 7	161,39 9	79,50 5	126,97 7	144,56 7	16,42 6	8,51 9	31,86 9	37,54 1	20,06 0	10,52 0	91,88 7
Sig. Approx.	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.012 *	.203 /	.000 ***	.000 ***	.003 **	.104 /	.000 ***
<i>Croisés avec fonction</i>																	
	Légitimité	Limite Principale	Apport Spécifique	Utilité évaluation	Qualité												
Khi-deux	35,57 9	94,206	78,295	148,05 1	132,57 5												
Sig. Approx.	.001 ***	.000 ***	.004 ***	.000 ***	.000 ***												

Légende : / = pas significatif ; * significatif à .05 ; ** significatif à .01 ; *** significatif à .005

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur : légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Cette seconde hypothèse se vérifie également. En effet, d'après le test du Khi-deux, chaque représentation varie significativement selon le type de partie prenante.

À titre d'illustration, l'analyse du tableau croisé et des résidus (*Annexe, Figure 18*), montre chez les répondants qui se définissent comme « membre de la direction », une surreprésentation des réponses déféminisant la qualité comme étant une évaluation de « l'adaptation aux objectifs », tandis que chez les « étudiants », c'est dans la conception de la qualité comme « Transformation de l'étudiant » qu'une surreprésentation se remarque.

La représentation de l'évaluation qu'ont les membres de la direction semble donc être en accord avec la méthodologie de l'AEQES, ce qui est un constat positif. L'opinion des étudiants, tout aussi positive d'un point de vue pédagogique, mais comme le disait Canard (2008) la conception « *Quality as Transformation* » est très compliquée à opérationnaliser car il n'est pas possible de mesurer le « niveau de transformation » d'un étudiant comme cela se fait via des indicateurs comme des taux de réussite aux examens ou des taux d'insertion professionnelle. A ce propos, Harvey (1994, cité par Canard 2008) a défini d'une manière particulière cette approche de la qualité en la décrivant comme un méta concept « *a metaquality concept* » qui intégrerait les autres. En d'autres termes, Harvey considère que les autres conceptions de la qualité peuvent être interprétées comme des pistes d'opérationnalisation de la conception « *Quality as Transformation* ».

Cependant ces définitions ne faisant pas partie intégrante du questionnaire, il est également possible que les étudiants aient plus simplement sélectionné une vision de l'évaluation qualité qui est orientée plus sur leur condition d'étudiant que sur une approche plus institutionnelle.

Concernant le nombre de compétences, une tendance très claire se démarque également de la figure 19 en annexe : la catégorie étudiante a majoritairement sélectionné un nombre de compétences supérieur ou égal à trois, tandis que les administratifs ont sélectionné un nombre de compétences inférieur ou égal à trois.

Concernant les domaines de compétences, l'analyse du tableau croisé et des résidus (*Annexe, Figure 28 et suivantes*) montre une surreprésentation de la part des étudiants, anciens étudiants et partenaires extérieurs pour les compétences spécifiquement

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes attribuées aux étudiants, tandis que dans la plupart des cas le personnel des établissements semblent plus reconnaître les compétences des experts non-étudiants.

Concernant l'utilité de l'évaluation, l'analyse du tableau croisé et des résidus (*Annexe, Figure 39*) montre une surreprésentation de la part des étudiants, anciens étudiants et partenaires extérieurs pour une vision de peu utile à inutile de l'évaluation qualité, tandis que dans la plupart des cas le personnel des établissements semble avoir une vision plus favorable de celle-ci.

Les résultats des représentations des étudiants issus de cette analyse semblent corroborer l'analyse québécoise évoquée par Endrizzi (2014) où là, bien que la démarche qualité soit perçue positivement par les étudiants, ils doutent des retombées réelles. Ce constat peut être mis en relation avec l'enquête menée par l'ESU (2012) qui, par le biais des syndicats nationaux d'étudiants, a effectué un relevé des raisons qui expliqueraient le manque d'investissement des étudiants dans ce domaine. Les raisons se rejoignent et ce au niveau international : manque d'information sur l'assurance qualité au sein de la population étudiante (60%), processus perçus comme inutiles car sans conséquences visibles (60%), les étudiants ne sont pas considérés comme membres à part entière de la communauté universitaire (52%), processus opaques et rapports difficilement accessibles (48%).

7.2.3. *Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les personnes interrogées*

Pour tester le lien entre la conception de la qualité des répondants et leurs représentations, le test du Khi-deux a été effectué entre les questions suivantes : « Selon vous, lorsque l'on parle de la Qualité d'un cursus, comment définiriez-vous la notion de « Qualité » ? » et « Selon vous, quelle est la raison principale pour laquelle l'AEQES a intégré des étudiants dans ses comités ? », « Qui est compétent pour évaluer les domaines suivants qui font partie des domaines d'investigation des experts missionnés par l'AEQES ? (plusieurs réponses possibles par lignes) », « Parmi les compétences requises pour être expert, quelles sont celles effectivement maîtrisées par un étudiant? (plusieurs réponses possibles) », « Comment décririez-vous l'expérience d'évaluation à laquelle vous avez participé ? », « Quel est selon vous l'apport spécifique que peut avoir un expert-étudiant ? » et « Quel est selon vous la limite principale de la présence d'un expert-étudiant ? ».

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

TABLEAU 13 LES REPRÉSENTATIONS VARIENT EN FONCTION DE LA CONCEPTION DE LA QUALITÉ QU'ONT LES PERSONNES INTERROGÉES (ÉTABLISSEMENTS)

	Domaines de compétence										Compétences						Total des compétences
	Efficacité	Procédures	Positionnement	Modalités	Composition	Accueil	Objectifs	Ressources	Remise	Création	Lire & comprendre	Comparer	Ressources	Pistes améliorations	Formuler recommandations	Regard neutre	
<i>Croisés avec Conception qualité</i>																	
Khi-deux	69,221	62,116	43,972	70,591	31,971	52,914	34,369	34,568	38,392	32,927	6,995	9,395	12,198	4,311	19,552	2,404	39,963
Sig. Approx.	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.001 ***	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.136 /	.052 /	0.16 /	.366 /	.001 *	.662 /	.022 *
<i>Croisés avec Conception qualité</i>																	
Khi-deux	10,045	44,084	61,657	43,411													
Sig. Approx.	.262 /	.007 **	.000 ***	.000 ***													

Légende : / = pas significatif ; * significatif à .05 ; ** significatif à .01 ; *** significatif à .005

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur : légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Au vu du tableau de synthèse et des résultats obtenus via le test du Khi-deux, cette troisième hypothèse semble également se confirmer, à quelques exceptions près, à savoir ses compétences reconnues aux étudiants et la perception de la légitimité de ceux-ci.

Ainsi, l'analyse du tableau croisé et des résidus (*Annexe, Figure 48*) montre qu'il y a une corrélation entre la conception de la qualité et l'utilité perçue de l'évaluation. Ainsi, pour ceux qui définissent l'évaluation qualité comme l'évaluation de l'« Adéquation aux objectifs », on remarque une surreprésentation d'une perception positive, tandis que chez ceux qui la définissent comme une « Transformation de l'étudiant » c'est la tendance négative qui est régulièrement mise en avant.

À titre informatif, les données détaillées issues de la Figure 18 en annexe, il ressort que 86 anciens étudiants avaient une vision de la qualité comme évaluation de la « Transformation de l'étudiant », pour 226 étudiants et 362 enseignants. Il ressort des données détaillées issues de la Figure 39 en annexe que 71 anciens étudiants, 265 étudiants et 318 enseignants ont jugé l'évaluation comme étant de « plutôt inutile » à « inutile ». Le test du Khi-deux effectué entre la conception de la qualité et la perception de l'utilité de l'évaluation s'est révélé être significatif pour les étudiants comme pour les enseignants (*Annexe, Figure 141 et 142*). L'analyse des tableaux croisés et des résidus confirme cette tendance.

Au vu du tableau de synthèse, il semble qu'il y ait une faible corrélation entre la conception de la qualité et le nombre de compétences reconnu chez les étudiants. Cependant, elle peut avoir une conséquence plus importante sur d'autres représentations, comme c'est le cas pour les domaines de compétences reconnus aux étudiants (*Annexe, Figure 54 et suivants*). Ainsi, ceux qui ont une conception de la qualité comme l'évaluation de l'« Adéquation aux objectifs », on remarque généralement une surreprésentation des compétences spécifiques chez les experts non-étudiants, tandis que chez ceux qui la définissent comme une « Transformation de l'étudiant » semblent plus reconnaître les compétences des experts-étudiants.

Concernant la perception de la limite principale qu'ont les répondants de l'implication des étudiants, le test du Khi-deux avait révélé une corrélation moyenne. L'analyse du tableau croisé et des résidus indique le sens de cette corrélation (*Annexe, Figure 49*) : chez les répondants qui ont une perception de la qualité comme « une adéquation aux

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
objectifs » une surreprésentation de la limite « manque d'expérience » est observable
tandis que chez les répondants qui ont une vision de la qualité comme une volonté
d' « Excellence », c'est l'item « Objectivité » qui est surreprésenté. Chez les répondants
qui ont une vision de la qualité correspondant à une volonté de « Perfection », l'item
principalement sélectionné est « Connaissance limitée de certains thèmes de
l'évaluation ». Enfin, chez ceux qui ont une vision de la qualité comme étant une
évaluation de la « Transformation de l'étudiant », ce sont des aspects plus pratiques qui
ressortent, à savoir la « Disponibilité » et l' « Indépendance par rapport à son
établissement d'origine ».

Pour ce qui est des apports spécifiques, le test du Khi-deux indique également une forte
relation entre la conception de la qualité et la représentation des apports spécifiques des
étudiants au comité qu'ont les répondants, et l'analyse du tableau croisé et des résidus
(Annexe, Figure 64) indique le sens de cette corrélation : chez les répondants qui ont une
perception de la qualité comme évaluation de l'« Adéquation aux objectifs » une
surreprésentation de l'apport spécifique « *Focus spécial étudiant* » est observable tandis
que chez les répondants qui ont une vision de la qualité comme une volonté
d' « Excellence », c'est l'item « aucun apport » qui est surreprésenté. Chez les répondants
qui ont une vision de la qualité correspondant à une volonté de « Perfection », l'item
principalement sélectionné est « *Regard différents des autres membres du comité* », tout
comme chez ceux qui ont une vision de la qualité comme étant une évaluation de la
« Transformation de l'étudiant ».

Il ressort des éléments repris ci-dessus que les réponses fournies par les répondants sont
cohérentes entre elles.

Les opinions plus réservées concernant l'intégration des experts dans les comités
d'experts émises par les répondants sont également cohérentes avec l'évolution de
l'approche qualité dans l'enseignement supérieur et les craintes émises par leurs pairs au
fil de cette évolution. Ainsi, Endrizzi (2014) rappelle que l'introduction de l'évaluation
qualité dans les établissements d'enseignement supérieur d'une part, et d'autre part
l'intégration des étudiants dans celle-ci (avec notamment l'introduction des EEE), ces
pratiques provoquent parfois certaines formes de résistance dont les raisons invoquées
étaient d'une part la crainte d'une atteinte à la « Liberté académique », et d'autre part la
conviction que les étudiants sont fondamentalement incompetents pour évaluer les
prestations d'un enseignant.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

La dernière hypothèse qui sera testée permettra de répondre à cette question : les représentations varient-elles selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées ?

7.2.4. Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées

Pour tester le lien entre l'expérience concrète des répondants et leurs représentations, le test du Khi-deux a été effectué entre la présence ou non d'un expert-étudiant dans le comité sur base des informations fournies par l'AEQES et les questions suivantes : « *Selon vous, lorsque l'on parle de la Qualité d'un cursus, comment définiriez-vous la notion de « Qualité » ?* », « *Selon vous, quelle est la raison principale pour laquelle l'AEQES a intégré des étudiants dans ses comités ?* », « *Qui est compétent pour évaluer les domaines suivants qui font partie des domaines d'investigation des experts missionnés par l'AEQES ? (plusieurs réponses possibles par lignes)* », « *Parmi les compétences requises pour être expert, quelles sont celles effectivement maîtrisées par un étudiant ? (plusieurs réponses possibles)* », « *Comment décririez-vous l'expérience d'évaluation à laquelle vous avez participé ?* », « *Quel est selon vous l'apport spécifique que peut avoir un expert-étudiant ?* » et « *Quel est selon vous la limite principale de la présence d'un expert-étudiant ?* ».

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

TABEAU 14 LES REPRÉSENTATIONS VARIENT SELON L'EXPÉRIENCE CONCRÈTE D'UNE ÉVALUATION QUALITÉ QU'ONT EUE LES PERSONNES INTERROGÉES

<i>Croisés avec Expérience</i>	Domaines de compétence										Compétences					Total des compétences	
	Efficacité	Procédures	Positionnement	Modalités	Composition	Accueil	Objectifs	Ressources	Remise	Création	Lire & comprendre	Comparer	Ressources	Pistes améliorations	Formuler recommandations		Regard neutre
Khi-deux	16,628	23,001	18,496	12,107	20,877	19,229	18,398	18,607	15,683	47,471	4,251	,125	,118	,311	,483	16,742	10,481
Sig. Approx.	.001 ***	.000 ***	.000 ***	.007 **	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.001 ***	.000 ***	.039 *	.724 /	.731 /	.577 /	.487 /	.000 ***	.106 /
<i>Croisés avec Expérience</i>	Légitimité	Limite Principale	Apport Spécifique	Utilité évaluation	Qualité												
Khi-deux	5,027	3,799	21,264	4,625	9,313												
Sig. Approx.	.081 /	.704 /	.006 **	.201 /	.054 /												

Légende : / = pas significatif ; * significatif à .05 ; ** significatif à .01 ; *** significatif à .005

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :

légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Les tests du Khi-deux montre qu'il n'y a pas de lien entre l'expérience avec ou sans étudiant, et les représentations qu'ont les répondants de la qualité, du nombre total de compétences maîtrisées par les experts-étudiants, la représentation de la limite de l'implication de ceux-ci dans les comités, la perception de l'utilité de l'évaluation qualité vécue et la représentation de la légitimité de la présence d'étudiants dans les comités.

Par contre, il y aurait une corrélation entre le fait d'avoir vécu une expérience avec ou sans étudiants, et les représentations qu'ont les répondants des apports spécifiques que les étudiants peuvent avoir pour les comités, ainsi que pour les domaines de compétences maîtrisés par les experts.

L'analyse du tableau croisé et des résidus pour la compétence « *Poser un regard neutre et objectif sur les éléments soumis au comité* » (Annexe, Figure 67) fait ressortir un résultat très marqué. En effet, une surreprésentation de cette compétence est observable lorsque les répondants ont vécu une expérience avec un expert-étudiant, alors que ceux qui ont vécu une expérience sans experts-étudiants ont un avis radicalement opposé. Autrement dit, ceux qui ont vécu l'expérience avec un expert-étudiant sont proportionnellement plus nombreux à les reconnaître capables de poser un regard neutre et objectif comparativement à ceux qui n'ont pas eu la même expérience.

Concernant les domaines de compétences reconnus aux étudiants, une double tendance s'observe dans les tableaux croisés (Annexe, Figure 71 et suivantes). Si la tendance majeure est de constater une surreprésentation des capacités spécifiquement reconnues chez les étudiants de la part de ceux qui ont vécu une analyse avec étudiants, la tendance est inversée pour certains domaines de compétences. Ainsi, ceux qui ont vécu une expérience avec un expert-étudiant estiment ceux-ci moins spécifiquement compétents que ceux qui ont vécus une expérience sans étudiants pour l'évaluation des domaines suivants : « *Positionnement critique de l'établissement par rapport à son mode de fonctionnement* », « *Suffisance des ressources humaines et matérielles* », « *Remise en question du programme et éventuelle adaptation au fil du temps* » et « *Création et fonctionnement d'une cellule qualité interne* ».

Ces résultats sont interpellants. Là où il aurait été prévisible que la perception des compétences maîtrisées soit favorablement influencée suite à une expérience avec un expert-étudiant, il est constaté dans les faits que l'expérience n'a que très peu d'influence sur celle-ci, alors que la corrélation se trouve être fortement significative pour les domaines de compétences reconnus aux étudiants, avec un effet défavorable aux étudiants

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes dans quatre de ces domaines. Ce constat amène à se poser de nouvelles questions : ces réponses sont-elles dues à une expérience particulière qui se serait mal déroulée ? Les étudiants sont-ils effectivement moins compétents dans ces domaines ? Un biais vient-il perturber le traitement statistique effectué et l'analyse de celui-ci ?

Cependant, afin de nuancer ces propos, rappelons que la plupart des répondants n'ont eu qu'un entretien de cinquante minutes avec les comités, et que dans ces conditions il n'est sans doute pas aisé pour eux de percevoir l'ensemble du travail effectué par les experts : lecture critique du rapport d'auto-évaluation des établissements, l'implication dans l'ensemble des entretiens lors des deux jours de visites, la participation à la restitution, l'implication dans le rapport final...

Quoi qu'il en soit, ces questions ne trouveront pas de réponses ici, mais elles constituent des pistes de réflexion possibles.

7.3. Le point de vue des experts

7.3.1. La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci

Pour tester le lien entre les représentations des experts de la légitimité et des compétences des experts-étudiants, le test du Khi-deux a été effectué entre les questions suivantes : « *Selon vous, quelle est la raison principale pour laquelle l'AEQES a intégré des étudiants dans ses comités ?* », « *Qui est compétent pour évaluer les domaines suivants qui font partie des domaines d'investigation des experts missionnés par l'AEQES ? (plusieurs réponses possibles par lignes)* » et « *Parmi les compétences requises pour être expert, quelles sont celles effectivement maîtrisées par un étudiant ? (plusieurs réponses possibles)* ».

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

TABEAU 15 LA REPRÉSENTATION DE LA LÉGITIMITÉ DES EXPERTS-ÉTUDIANTS EST LIÉE À LA REPRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE DE CEUX-CI

<i>Croisés avec légitimité</i>	Domaines de compétence										Compétences						Total des compétences
	Efficacité	Procédures	Positionnement	Modalités	Composition	Accueil	Objectifs	Ressources	Remise	Création	Lire & comprendre	Comparer	Ressources	Pistes améliorations	Formuler recommandations	Regard neutre	
Khi- deux	15,254	41,728	35,864	32,385	28,434	24,165	29,028	13,265	28,551	27,524	11,511	14,359	2,444	6,056	9,487	7,321	48,510
Sig. Approx.	.084 *	.000 ***	.000 ***	.000 ***	.001 ***	.004 ***	.001 ***	.151 /	.001 ***	.001 ***	.009 **	.002 ***	.485 /	.109 /	0.23 /	.062 /	.000 ***

Légende : / = pas significatif ; * significatif à .05 ; ** significatif à .01 ; *** significatif à .005

Au vu du tableau de synthèse, il semble qu'il n'y ait que peu de liens significatifs entre la conception de la légitimité de la présence des experts-étudiants dans les comités qu'ont les experts et le type de compétence reconnue aux experts-étudiants, bien que la corrélation soit forte sur le nombre de celles-ci. Par contre, le test du Khi-deux révèle une relation entre la représentation de la légitimité et les domaines de compétences où l'intervention des étudiants est jugée comme pertinente. Ce constat va à l'encontre des observations menées auprès des établissements où c'était pour les types de compétences qu'un lien avait été révélé à travers le test du Khi-deux, et pour les domaines de compétences que le test avait révélé une absence de lien significatif.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Ainsi, d'après le tableau croisé et les résidus observés (*Annexe, Figure 93*) le nombre de compétences égales ou supérieures à trois sont surreprésentées chez ceux qui ont une conception de la légitimité du type « *reconnaissance des compétences* », tandis que chez les répondants percevant la légitimité des étudiants comme étant le fruit d'une « *tradition* » de l'implication étudiante, ce sont les totaux de compétence reconnues inférieures ou égales à trois qui sont surreprésentés.

Dans le détail, ce sont les compétences « *Lire et comprendre le rapport d'auto-évaluation* » et « *Comparer le contenu du rapport à la réalité de terrain* » pour lesquels le test du Khi-deux révèle une corrélation significative. D'après l'examen du tableau croisé et les résidus observés (*Annexe, Figure 94*), il ressort que c'est chez les experts ayant une vision de la légitimité des étudiants comme étant une obligation légale chez qui la compétence « *Lire et comprendre le rapport d'auto-évaluation* » est surreprésentée, tandis que la compétence « *Comparer le contenu du rapport à la réalité de terrain* » est surreprésentée chez ceux ayant une conception de la légitimité des étudiants liée à la « *tradition* ».

Concernant les domaines de compétences, il ressort de l'analyse du tableau croisé (*Annexe, Figure 83 et suivantes*) que ceux qui ont une conception de la légitimité correspondant à une « *légitimité par la compétence* » ont tendance à reconnaître plus de domaines de compétences aux étudiants que les autres.

Ces premiers résultats sont, comme pour les établissements, en accord notamment avec les propos de l'ESU (2010) selon qui une condition est inévitable pour avoir implication étudiante optimale : il est impératif que l'étudiant ne soit plus, le temps du travail d'évaluation, considéré comme un étudiant, mais comme un véritable partenaire. Ils rappellent que le partenariat va bien au-delà de la simple consultation, la participation ou la représentation des étudiants dans les processus décisionnels. Avant tout, un partenariat signifie qu'aucune des parties n'agit unilatéralement mais plutôt qu'il y a une collaboration active entre les deux.

Cette position de l'ESU illustre les résultats obtenus lors de l'enquête menée : pour que les compétences des étudiants soient reconnues, il est indispensable de considérer comme légitime leur présence dans les comités, légitimité validée par l'AEQES.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

7.3.2. *Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les experts*

Pour tester le lien entre la conception de la qualité des experts et leurs représentations, le test du Khi-deux a été effectué entre les questions suivantes : « *Selon vous, lorsque l'on parle de la Qualité d'un cursus, comment définiriez-vous la notion de « Qualité » ?* » et « *Selon vous, quelle est la raison principale pour laquelle l'AEQES a intégré des étudiants dans ses comités ?* », « *Qui est compétent pour évaluer les domaines suivants qui font partie des domaines d'investigation des experts missionnés par l'AEQES ? (plusieurs réponses possibles par lignes)* », « *Parmi les compétences requises pour être expert, quelles sont celles effectivement maîtrisées par un étudiant? (plusieurs réponses possibles)* », « *Comment décririez-vous l'expérience d'évaluation à laquelle vous avez participé ?* », « *Quel est selon vous l'apport spécifique que peut avoir un expert-étudiant?* » et « *Quel est selon vous la limite principale de la présence d'un expert-étudiant ?* ».

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

TABEAU 16 LES REPRÉSENTATIONS VARIENT EN FONCTION DE LA CONCEPTION DE LA QUALITÉ QU'ONT LES PERSONNES INTERROGÉES

<i>Croisés avec Conception Qualité</i>	Domaines de compétence										Compétences						Total des compétences
	Efficacité	Procédures	Positionnement	Modalités	Composition	Accueil	Objectifs	Ressources	Remise	Création	Lire & comprendre	Comparer	Ressources	Pistes améliorations	Formuler recommandations	Regard neutre	
Khi-deux	17,068	7,188	5,925	8,088	11,989	11,325	13,760	21,138	16,292	20,402	7,796	4,414	9,088	2,421	4,508	4,379	38,337
Sig.	.315	.952	.981	.920	.680	.729	.544	.132	.363	.157	.168	.492	.106	.788	.479	.496	.141
Approx.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
<i>Croisés avec Conception Qualité</i>	Légitimité	Limite Principale	Apport Spécifique														
Khi-deux	16,925	21,992	50,516														
Sig.	.323	.957	.043														
Approx.	/	/	*														

Légende : / = pas significatif ; * significatif à .05 ; ** significatif à .01 ; *** significatif à .005

Au vu du tableau de synthèse, il semble que cette l'hypothèse de départ est rejetée dans le cas des experts. En effet, le test du Khi-deux révèle qu'il n'y a pas de lien entre les différentes conceptions de la Qualité et les représentations qu'ont les experts des thématiques qui leur ont été soumises.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Cela peut s'expliquer par le fait que, dans les cas des experts tels que décrits par Le Boterf (1995), les répondants sont plus dans une connaissance théorique et pratique, avec une vision plus synthétique. Les experts, toujours selon Le Boterf ont également une connaissance plus précise des points forts et des limites de l'expertise que les répondants issus des établissements.

Pour rappel, les experts ont été amenés à collaborer avec les étudiants durant l'ensemble des visites qui ont été menées, il est dès lors vraisemblable qu'ils aient une vision plus précise de leurs compétences, plus liée à l'expérience concrète qu'à une représentation de celle-ci, ce qui peut expliquer que, malgré des approches différentes de la qualité, il n'y ait que peu de contrastes dans leurs réponses.

Au vu de ces derniers éléments, il semble donc cohérent d'avoir moins de tests du Khi-deux significatifs, et ce suite à cette absence de contraste dans les réponses récoltées.

7.3.3. *Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les experts*

Pour tester le lien entre l'expérience concrète des experts et leurs représentations, le test du Khi-deux a été effectué entre la présence ou non d'un expert-étudiant dans le comité sur base des informations fournies par l'AEQES et les questions suivantes : « *Selon vous, lorsque l'on parle de la Qualité d'un cursus, comment définiriez-vous la notion de « Qualité » ?* », « *Selon vous, quelle est la raison principale pour laquelle l'AEQES a intégré des étudiants dans ses comités ?* », « *Qui est compétent pour évaluer les domaines suivants qui font partie des domaines d'investigation des experts missionnés par l'AEQES ? (plusieurs réponses possibles par lignes)* », « *Parmi les compétences requises pour être expert, quelles sont celles effectivement maîtrisées par un étudiant? (plusieurs réponses possibles)* », « *Quel est selon vous l'apport spécifique que peut avoir un expert-étudiant?* » et « *Quel est selon vous la limite principale de la présence d'un expert-étudiant ?* ».

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

TABLEAU 17 LES REPRÉSENTATIONS VARIENT SELON L'EXPÉRIENCE CONCRÈTE D'UNE ÉVALUATION QUALITÉ QU'ONT EUE LES PERSONNES INTERROGÉES

<i>Croisés avec Expérience</i>	Domaines de compétence										Compétences						Total des compétences
	Efficacité	Procédures	Positionnement	Modalités	Composition	Accueil	Objectifs	Ressources	Remise	Création	Lire & comprendre	Comparer	Ressources	Pistes améliorations	Formuler recommandations	Regard neutre	
Khi-deux	5,487	9,003	8,977	6,039	19,602	10,082	13,500	2,270	4,024	4,374	7,944	2,308	6,848	4,468	5,569	16,005	33,646
Sig.	.139	.029	.030	.110	.000	.018	.004	.518	.259	.224	.005	.129	.009	.035	.018	.000	.000
Approx.	/	*	*	/	***	*	***	/	/	/	***	/	**	*	*	***	***
<i>Croisés avec Expérience</i>	Légitimité	Limite Principale	Apport Spécifique	Qualité													
Khi-deux	5,326	9,505	12,072	1,459													
Sig.	.149	.218	.098	.918													
Approx.	/	/	/	/													

Légende : / = pas significatif ; * significatif à .05 ; ** significatif à .01 ; *** significatif à .005

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :

légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Concernant les domaines de compétences, le lien n'est pas toujours avéré comme en atteste le test du Khi-deux. Dans les cas où les tests du Khi-deux sont significatifs, il ressort de l'examen des tableaux croisés et des résidus (*Annexe, Figure 124 et suivantes*) que les experts ayant vécu une expérience avec un étudiant à leurs coté leur reconnaissent plus de compétences que ceux qui n'ont pas eu cette expérience. En effet, une surreprésentation de ces domaines de compétences est observable chez les experts ayant vécu l'expérience de l'évaluation avec une expert-étudiant.

Concernant les compétences spécifiques reconnues aux étudiants (*Annexe, figure 130 et suivantes*), il ressort systématiquement des réponses experts ayant vécu une expérience avec des experts-étudiants une surreprésentation de la compétence de ceux-ci par rapport aux expert n'ayant pas eu cette même expérience.

Cette tendance ressort également du test du Khi-deux qui montre une forte significativité du lien entre le type d'expérience et le nombre de compétences reconnues aux experts. En effet, l'analyse du tableau croisé et des résidus (*Annexe, figure 130*) montre une surreprésentation du nombre de compétences reconnues supérieures à 3 chez les experts ayant vécu une expérience avec un expert-étudiant, tandis que chez ceux qui n'ont pas vécu cette même expérience la surreprésentation se marque pour un nombre de compétences reconnues inférieure ou égal à 3. Cette tendance se remarque également dans les tableaux croisés spécifiques aux compétences soumises aux répondants (*Annexe, Figures 131 et suivantes*).

Par contre, le test du Khi deux révèle qu'il n'y a pas de relation entre l'expérience vécue et la perception de la légitimité des experts-étudiants dans les comités d'experts, ni en ce qui concerne la représentation de la limite principale de celle-ci ou encore de l'apport spécifique qu'ils peuvent avoir, ni enfin sur leur conception de la qualité.

Comme précédemment, cela peut s'expliquer par le fait que, dans les cas des experts tels que décrits par Le Boterf (1995), les répondants sont plus dans une connaissance théorique et pratique, avec une vision plus synthétique. Les experts, toujours selon Le Boterf ont également une connaissance plus précise des points forts et des limites de l'expertise que les répondants issus des établissements.

Au vu de ces derniers éléments, il semble donc cohérent d'avoir moins de tests du Khi-deux significatifs, et ce suite à de cette absence de contraste dans les réponses récoltées.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Chapitre 8: Conclusion

Que pensent les différentes parties prenantes de la présence d'étudiants dans la composition des comités d'expertise de la qualité de l'enseignement supérieur?

8.1. Synthèse des résultats

TABEAU 18 SYNTHÈSE TRI À PLAT

Question	Établissements	Experts
Conception de la qualité	1. « <i>Fitness for Purpose</i> » 2. « <i>Quality as Transformation</i> »	1. « <i>Fitness for Purpose</i> » 2. « <i>Quality as Transformation</i> »
Domaines de compétence des experts-étudiants	Majoritairement expert non-étudiant, excepté pour « <i>Accueil et suivis des étudiants, répartition de la charge de travail</i> »	Majoritairement expert non-étudiant, excepté pour « <i>Accueil et suivis des étudiants, répartition de la charge de travail</i> »
Compétences des experts-étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • 69,92% des répondants trouvent qu'ils maîtrisent 3 compétences ou plus • Principalement compétences basiques 	<ul style="list-style-type: none"> • 80,91% des Experts trouvent qu'ils maîtrisent 3 compétences ou plus • Principalement compétences basiques
Légitimité des experts-étudiants	Légitimité due à la compétence / traditionnelle	Légitimité due à la compétence
Utilité de l'évaluation	62,69% des répondants trouvent l'évaluation utile	
Apport spécifique des experts-étudiants	2.03% des répondants pensent que les étudiants n'apportent rien au comité	2.29% des répondants pensent que les étudiants n'apportent rien au comité
Limite principale des experts-étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance limitée dans certains domaines de l'évaluation • Expérience 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance limitée dans certains domaines de l'évaluation • Expérience

De manière globale, les résultats sont plus positifs que ceux relevés dans la partie théorique, les répondants ayant une vision globalement positive de la démarche qualité menée par l'AEQES, et une approche de la qualité qui est en accord avec celle utilisée par l'Agence. Les opinions sur les représentations qu'ont les différentes parties prenantes de la présence des étudiants dans les comités sont également plus positives que ce qui était décrit dans la revue de la littérature, et ce par l'ensemble des acteurs, qu'ils soient issus des établissements ou des comités d'experts, et leurs compétences semblent dans

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
l'ensemble être reconnues pour les tâches qui leurs sont confiées. Cependant, pour rappel
l'enquête de l'ESU a été menée auprès de d'une population n'ayant pas forcément eu
l'expérience d'une évaluation qualité, ce qui peut avoir une influence sur les résultats
obtenus.

TABLEAU 19 SYNTHÈSE DES TESTS D'HYPOTHÈSES

Hypothèse	Établissement	Experts
<i>La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci</i>	Corrélation significative, principalement dans le nombre de compétences reconnues	Corrélation significative, principalement dans les domaines de compétences reconnus
<i>Les représentations varient selon le type de partie prenante</i>	Corrélation significative pour tous les items Direction = <i>Fitness for Purpose</i> Etudiant = <i>Quality as Transformation</i>	
<i>Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les personnes interrogées</i>	Corrélation significative, excepté pour les types de compétences	Corrélation non significative
<i>Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées</i>	Corrélation significative, principalement pour les domaines de compétences	Corrélation peu significative

Les différentes hypothèses qui furent testées à travers les questionnaires soumis aux établissements ont été validées suite au traitement statistique. Les différentes conceptions varient bien en fonction de la représentation de la légitimité, en fonction de la fonction des répondants, en fonction de la conception de la qualité et en fonction de l'expérience concrète. Ces résultats vont dans le sens des auteurs tels Endrizzi (2014) et Zhang (2013) qui pointaient les différences de perceptions, et les répercussions que cela pouvait avoir sur l'implication des différents acteurs dans le processus d'évaluation qualité de leur établissement.

Par contre, les différentes hypothèses qui furent testées à travers les questionnaires soumis aux experts ont été invalidées suite au traitement statistique. Les différentes conceptions ne varieraient pas en fonction de la représentation de la légitimité, en fonction de la conception de la qualité, ni en fonction de l'expérience concrète. Cela peut

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes
s'expliquer par le fait que, dans les cas des experts tels que décrits par Le Boterf (1995),
les répondants sont plus dans une connaissance théorique et pratique, avec une vision
plus synthétique. Les experts, toujours selon Le Boterf ont également une connaissance
plus précise des points forts et des limites de l'expertise que les répondants issus des
établissements.

8.2. Limites de l'enquête

Différentes limites ont été rencontrées lors de la réalisation, la diffusion et le traitement
des questionnaires, limites qui soit ont pu perturber les répondants dans leur réponses,
soit ont compliqués le traitement des données initialement prévu.

Premièrement, les modalités d'envoi du questionnaire : la période pendant laquelle il fut
diffusé, ainsi que les deux rappels qui furent envoyés, même s'ils ont permis d'obtenir un
certain taux de réponses, ont suscité des réactions négatives de la part de certains
répondants.

Ensuite, la formulation des questions et création du questionnaire aurait pu être optimisé
pour en faciliter le traitement statistique par le biais de plus de cohérence entre la
formulation de la question et les modalités de réponses (choix multiple, réponse
obligatoire, ...).

L'absence de choix multiples ou de choix hiérarchisés a compliqué la tâche de certains
répondants qui l'ont fait remarquer, et a rendu impossible certains types de traitement
statistique comme souhaité, tel l'utilisation du logiciel C.H.I.C. pour dégager un « profil
type » par catégories de répondants.

Enfin, une limite technique a été à la source d'une réorganisation du traitement des
résultats, et de la présentation de ceux-ci. En effet, le logiciel IBM SPSS Statistic 22 était
trop gourmand en ressources par rapport aux capacités du matériel informatique utilisé,
il ne fut dès lors pas possible de tester le khi-deux entre les deux populations.

8.3. Biais éventuels :

Rémi Bachelet (2011) expose dans son cours les différents biais en expérimentation, biais qui sont transférables à la méthodologie d'enquête. Seront repris ici uniquement ceux qui concernent la présente recherche.

- 1.1. Effet d'instrumentation (les questions utilisées pour recueillir les données sont mal formulées). Afin de contrer ce biais potentiel, des entretiens exploratoires semi-directifs ont été menés, ce qui a permis de retravailler les questions où une modification s'avérait nécessaire, que ce soit pour une question de compréhension ou de précision. Cependant, au vu de certains commentaires libres reçus, l'absence de choix multiples ou de choix hiérarchisés a compliqué la tâche de certains répondants
- 1.2. Effet de sélection (l'échantillon n'est pas représentatif d'une population pertinente). La sélection se basant uniquement sur les sujets ayant été en contact avec l'AEQES, il peut y avoir un problème de sélection. En effet, seules des personnes ayant vécu, de près ou de loin, une évaluation AEQES ont été contactées. Les données récoltées révèlent aussi que près des deux tiers des répondants ont une opinion positive de l'utilité de l'évaluation AEQES : près de 62,69% (sans les non réponses). Cela peut peut-être expliquer que les représentations exprimées sont de tendance positive. Un des biais potentiels est donc la possibilité que c'est parce qu'ils ont une opinion plutôt positive de la qualité-évaluation AEQES qu'ils ont accepté de répondre au questionnaire qui leur a été transmis et/ou si c'est le vécu de l'évaluation AEQES qui a développé le positif dans leurs représentations.

Ces données auraient également pu être analysées, mais la limite dans le temps d'exploitation des données a conduit au choix de se concentrer sur les hypothèses d'origine. Cependant d'autres croisements auraient été intéressants, tels un test du Khi-deux entre la perception de l'utilité de l'évaluation qualité et le nombre de compétences reconnues chez les experts-étudiants, la conception qualité et enfin le type d'expérience vécue.

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

- 1.3. Effet contamination (le sujet apprend par avance le sujet de l'étude). Les questions portant sur différentes thématiques tournant autour du concept de qualité, les sujets ne savaient pourquoi exactement quel était l'objectif du questionnaire.

Demeuse et Srauwen (2006) indiquent d'autres biais possibles dont il faut tenir compte, à savoir la tendance à l'acquiescement, par le biais duquel le sujet interrogé peut être tenté de répondre positivement à une question et où dès lors il faut être vigilant à la formulation des questions. En second lieu vient l'effet de halo, selon lequel un a priori jugé positif ou négatif à propos d'une personne ou d'un sujet a tendance à rendre plus positives/négatives les autres caractéristiques de cette personne ou tendance, sans avoir eu connaissance de celle-ci.

8.4. Perspectives

Comme le disait l'ESU (2010), pour que les compétences des étudiants soient reconnues, il est impératif que l'étudiant ne soit plus, le temps du travail d'évaluation, considéré comme un étudiant, mais comme un véritable partenaire. Ils rappellent que le partenariat va bien au-delà de la simple consultation, la participation ou la représentation des étudiants dans les processus décisionnels. Avant tout, un partenariat signifie qu'aucune des parties n'agit unilatéralement mais plutôt qu'il y a une collaboration active entre les deux.

Cette position illustre les résultats obtenus lors de l'enquête menée : pour que les compétences des étudiants soient reconnues, il est indispensable de considérer comme légitime leur présence dans les comités, légitimité validée par l'AEQES. En effet, ceux qui ne perçoivent leur présence que comme une contrainte légale sont précisément ceux qui leurs reconnaissent le moins de compétences.

Un travail de sensibilisation sur ce sujet mériterait d'être mené auprès des plus sceptiques.

Ainsi, il a été démontré que dans le cas des établissements, la conception qu'ont les répondants a un lien avec notamment leur perception de l'utilité de l'évaluation, de la légitimité des experts-étudiants et des compétences reconnues de ceux-ci.

Il semble dès lors qu'une meilleure information auprès des établissements devrait être menée par l'AEQES afin de sensibiliser l'ensemble des parties prenantes à la thématique de l'évaluation qualité de leur établissement, et ce afin que tous se sentent impliqués dans celui-ci.

De plus, il est important de responsabiliser les établissements sur les retombées que peut avoir l'évaluation qualité sur leur fonctionnement. Une attitude attentiste d'un établissement par rapport au comité d'expert de l'AEQES sera moins productive qu'une attitude proactive et de responsabilisation de ses membres dans l'ensemble de la procédure.

Un établissement dont la majorité de ses membres se sentent concernés par l'évaluation qualité n'a-t-il pas plus de chance d'améliorer son fonctionnement qu'un établissement où seuls les membres de la cellule qualité ont droit à la parole ?

8.5. Perspectives d'avenir

Plusieurs questions restent en suspens à la fin de ce travail.

- Les experts-étudiants de l'AEQES ont-ils besoin d'une formation comme celle que propose l'ESU ?
- Si les experts-étudiants ont besoin d'une formation pour pouvoir exercer de manière optimale, qu'en est-il des autres types d'experts ?
- En cas de formation, par qui devrait-elle être organisée ? Quelle en serait le contenu ?
- La sélection doit-elle être de la responsabilité de l'AEQES, ou les syndicats étudiants devraient-ils s'en charger ?
- Est-il de la responsabilité de l'AEQES ou de l'établissement de communiquer efficacement auprès de ses membres sur les modalités d'évaluation ?
- ...

Ces questions ne trouveront pas de réponses ici, mais elles constituent des pistes de réflexions possibles...

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

9. Glossaire :

AEQES : Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur

CTI : Commission des Titres d'Ingénieur

EEE : Évaluation des Enseignements par les Étudiants

ENQA : European Association for Quality Assurance in higher education

ESU : European Student Union (Syndicat Européen Étudiant)

EUA : European University Association

IEP : Institutional Evaluation Programme

10. Bibliographie

- Abric, J-C** (1994). *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.). Paris : PUF
- Albarello L.** (2004, 2^e éd.). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck.
- Aubert-Lotarski, A.** (2006). *Conduire un audit à visée participative*. Lyon, Editions de la Chronique Sociale
- Bachelet, R.** (2011). *Analyse & traitement de données : Validité et fiabilité* En ligne. http://rb.ec-lille.fr/1/Analyse_de_donnees/Methodologie_Validite_et_Fiabilite.pdf. Consulté le 02/12/14
- Baranger, D.** (2013). Les fondements de la légitimité. *Droit Constitutionnel, Que Sais-je ?*, 71-84. Paris : PUF
- Berthier, N.** (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Canard, F.**(2008). La place des acquis des étudiants dans les démarches d'assurance qualité des universités. In *15^{ème} colloque International de la Revue « Politique et Management Public*), Session 3 : *Les politiques Universitaires et leurs clientelles*
- Coenen-Huther, J.** (2005). *Pouvoir, autorité, légitimité. En marge d'un livre récent d'Alain Renaut*. Revue européenne des sciences sociales, Tome XLIII, n°131, 135-145
- Cockburn, D.** (2006). Report of the higher education mapping exercise of student involvement in quality assurance & enhancement processes. Dunfermline: Student Participation in Quality Scotland.
- Coulet, J-C.** (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, Vol. 74, 30
- Dejean, J.** (2007). Les démarches qualités dans l'enseignement supérieur, entre évaluation et contrôle. *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, (chapitre 1). L'Harmattan
- Demeise, M, & Strauven, C.** (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : de boek
- Dearlove, R.** (2006). Student involvement in external quality assurance: Results of a preliminary survey. In: Alaniska H. (Eds.) *Student involvement in the processes of quality assurance agencies*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education: 32–40.
- Depiereux, E. (FUNDP)** (2009). *Pratique des biostatistiques*. En ligne <http://perso.fundp.ac.be/~pcalmant/modules/module90/page2.html>, consulté le 10 mai 2015.
- Endrizzi, L.** (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? Dossier de veille de l'IFÉ, n°

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

93, juin. Lyon : ENS de Lyon.

ENQA (2011). *Rapport du comité d'évaluation externe de l'AEQES Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur*. En ligne, <http://www.aeqes.be/documents/20111104%20Rapport%20final%20ENQA%20pour%201%27%20E9valuation%20AEQES%202011-couv.pdf>, consulté le 12/11/2013

ESU (February 2012). *Quest for quality for students Going back To basics*. Esu En Ligne, <http://www.esu-online.org/news/article/6068/Quest-for-Quality-for-Students-Back-to-Basics/>, consulté le 08/01/2014

ESU (2013). *Quest for Quality for Students: Student Handbook on Quality Assurance* Esu. En ligne, <http://www.esu-online.org/news/article/6068/Quest-for-Quality-for-Students-Student-Handbook-on-Quality-Assurance/> consulté le 08/01/2014

Fischer, G.N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Presses de l'université de Montréal : Dunod.

Garcia, S. (2008). *L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ?* *Genèse*, n°70, 66-87

Garvin, D. (1988). *Managing Quality*. New York: The Free Press

Harvey, L. & Green, D. (1993). « Defining quality », *Assessment and Evaluation. Higher Education*, Vol. 18 No.1, 9-34

IBM SPSS Statistic 22 (2014). *User Guide*. En ligne, <http://www-01.ibm.com/support/docview.wss?uid=swg27038407>, consulté le 10 mai 2015.

Immediato, H. (Lyon 1) (2005, octobre). *Cours de Statistiques*. Ressources de cours disponible en ligne. En ligne http://nte-serveur.univ-lyon1.fr/immediato/Math/Enseignement/07%20Statistiques/Statistiques_index.htm, consulté le 10 mai 2015.

Jodelet, D. (1984). *Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie*. In Moscovici, S. (Eds.). *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris, PUF

Laffly, D. (2010). *Introduction à l'analyse factorielle des correspondances*. Université de Pau. En ligne, http://web.univ-pau.fr/RECHERCHE/SET/LAFFLY/docs_laffly/INTRODUCTION_AFC.pdf. Consulté le 18/12/14

Le Boterf, G. (1999), *L'Ingénierie de la compétence*. Paris : Editions d'organisation.

Le Boterf, G. (1995), *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'organisation.

Moscovici, S. (2003) in *Jodelet, D. (Eds) Les représentations sociales*. Paris : PUF

Pickering, W.S.F. (2007). *Durkheim and Representations*. London and New York : Taylor and Francis ed.

Pourtois, P. Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en Sciences Humaines*. Wavre : Mardaga

Quinton, A. (2009). L'évaluation interne des enseignements et des formations: un débat entre pairs avec la participation des étudiants. In *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (Chapitre 4). De Boeck

Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :
légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants selon les différentes parties prenantes

Social Psychology Unit- ULB (2010, Mars). *Ressources Statistiques*. En ligne, <http://www.psycho-psysoe.site.ulb.ac.be/ressources-en-statistiques/324-le-test-khi-deux-dindependance>, consulté le 10 mai 2015.

Student participation in quality Scotland (SPARQS). En ligne, <http://www.sparqs.ac.uk>, consulté le 01/02/2014

Romainville, M. (2010). *Vers des pratiques d'évaluation instituée de l'enseignement par les étudiants*, in Fave-Bonnet Marie-Françoise (dir.), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. Paris : L'harmattan.

Roux, M. (2006). *ALGORITHMES DE CLASSIFICATION*. Université de Marseille. En ligne, <http://www.imep-cnrs.com/docu/mroux/algoclas.pdf>. Consulté le 18/12/14.

Trepos, J-Y (2001), *La fragile légitimité des experts*. Sciences Humaines : Autorité : de la hiérarchie à la négociation, n°117, 36

Vaillant, J. (2005). *Initiation à la théorie de l'échantillonnage*. En ligne <http://monnano.weebly.com/uploads/1/6/6/3/1663287/theoechtage.pdf>. Consulté le 03 décembre 2014.

Van Campenhoudt, L. Quivy, R. (2005). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Van Damme, D. (2004). Standards and indicators in institutional and program accreditation in higher education: a conceptual framework and a proposal, *Studies in Higher Education, Unesco-cepes*

Weber, M. (1921), "Économie et Société", Traduction française Paris, Plon, 1971, XXII-650 p.

Zhang, T. (2013). *Students as external evaluators in peer-review based EQA Five years of student participation in the Institutional Evaluation Programme*. En ligne http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2013/IVb_4_Zhang.sflb.ashx. Consulté le 03 mars 2015.