
Légitimité des experts-étudiants

De l'étudiant « consulté » à l'expert-étudiant : légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants dans les évaluations de programme en Belgique francophone

Angeline Aubert-Lotarski*, **Thérèse Zhang****, **Pierre Van den Eede*****

* Université de Mons
Rue de Houdain, 9
7000 Mons
angeline.aubert@umons.ac.be

** AEQES
Boulevard Léopold II, 44
1080 Bruxelles
info@aeques.be
therese.zhang@eua.be

*** pierre.vandeneede@alumni.umons.ac.be

RÉSUMÉ. *L'implication étudiante au sein des processus d'assurance qualité peut recouvrir diverses modalités, allant d'une implication en tant que public consulté, par exemple dans le cadre de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), à une contribution aux évaluations de programmes en tant qu'expert. L'expérience de l'agence qualité de la Communauté française de Belgique (AEQES) d'avoir intégré, dans la lignée des Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG), un expert-étudiant au sein de ses comités nous a amenés à interroger d'une part, dans la littérature, les fondements d'une telle pratique et, d'autre part, sur le terrain, les perceptions des parties prenantes et des experts. Une acceptation majoritaire des experts-étudiants est constatée. Deux tendances se dégagent, l'une limitant l'apport des experts-étudiants aux « objets » spécifiques relevant de l'expérience étudiante (vie étudiante, EEE, communication, etc.), l'autre envisageant l'apport global des experts étudiants, tant sur les domaines évalués que sur le processus d'évaluation externe de la qualité, voire la démarche qualité interne à l'institution. Cette évolution dans l'assurance qualité externe interroge les agences qualité quant au(x) profil(s) et à la formation de ses experts-étudiants*

MOTS-CLÉS : étudiant ; qualité ; expert ; évaluation ; Belgique ; enseignement supérieur ; compétence ; légitimité ; ESG

1. Introduction

L’implication étudiante au sein des processus d’assurance qualité peut recouvrir diverses modalités, allant d’une implication en tant que public consulté – par exemple dans le cadre de l’évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) –, à une contribution aux évaluations de programmes en tant qu’expert. Cet article s’intéresse plus particulièrement au rôle d’expert-étudiant dans le contexte de l’Agence pour l’Évaluation de la Qualité de l’Enseignement supérieur (AEQES) de la Communauté française de Belgique.

L’AEQES a été fondée en 2002 par décret ministériel avec pour mission principale l’évaluation externe de la qualité des programmes Bacheliers et Masters des institutions habilitées par la Communauté française de Belgique¹. Ainsi, dans le cadre d’une approche formative et dans la lignée des Références et lignes directrices pour l’assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education*, ESG), l’Agence rend compte de la qualité de l’enseignement supérieur et œuvre à son amélioration constante.

Dans la lignée des ESG, l’AEQES inclut systématiquement, depuis l’année académique 2013-2014, un expert-étudiant dans chacun de ses comités d’experts pour l’évaluation externe des programmes. Chaque comité est composé d’un panel d’experts aux profils diversifiés, œuvrant dans la complémentarité des regards, afin d’assurer objectivité de la démarche et respect de la diversité des réalités de terrain. Une attention particulière est portée à la question de l’indépendance des experts, que ce soit vis-à-vis des institutions évaluées ou vis-à-vis des structures officielles de la Communauté française et des pouvoirs organisateurs².

Expert	Profil spécifique	Profil commun
Expert Pair	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience reconnue dans l’enseignement supérieur et dans les grands sous-domaines du cursus examiné. - Expérience dans la mise en œuvre et/ou la conception de programmes d’études. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences personnelles et relationnelles telles l’écoute, l’implication, l’approche constructive en lien avec celle visée par l’Agence et son référentiel d’évaluation, la courtoisie, l’assertivité.
Expert de la profession	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance des divers débouchés professionnels, exerçant de préférence en Belgique. 	Compétences et connaissances considérées comme des atouts :
Expert de l’éducation	<ul style="list-style-type: none"> - Expertise en matière de méthodes innovantes, d'aide à la réussite, d'e-learning, de méthodes d'évaluation, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - avoir déjà fait partie de ce type de panel d’évaluation
Expert de la qualité	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance des différentes approches et outils de la gestion de la qualité - Expérience dans leur mise en œuvre dans une organisation, de préférence d’enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - avoir participé à la mise en œuvre de procédures de gestion de la qualité
Expert-étudiant	<ul style="list-style-type: none"> - 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. 	<ul style="list-style-type: none"> - la connaissance du système d’enseignement supérieur en Communauté française et en Europe (et notamment des objectifs et des modalités de mise en œuvre du processus de Bologne).
Président du comité	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience en gestion de la qualité (externe et/ou interne) - Très bonnes capacités d’expression écrite et orale - Expérience en matière de gestion d’équipe - Personne correspondant au moins à un des profils ci-dessus (excepté expert-étudiant) 	

Tableau 1. Profils des experts AEQES (d’après www.aeqes.be/experts_selection.cfm)

¹ Voir http://www.aeqes.be/agence_contexte_cf.cfm et http://www.aeqes.be/agence_missions.cfm.

² Le pouvoir organisateur est l’autorité, personne physique ou morale, publique ou privée, qui organise et assume la responsabilité d’un ou plusieurs établissements.

Ces caractéristiques, de même que les missions confiées, peuvent être mises en perspective avec la définition de l'expert proposée par J.-Y. Trépos (2002 ; p.8) : « *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*³. 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, en tant que scientifique), sans doute excellent comme lui, mais qui exerce sa compétence dans des conditions d'exercices routinisées, protégée par son appartenance à un corps. Il se différencie aussi de l'intellectuel (qu'il peut rêver d'être), si l'on suit la définition de Jürgen Habermas : l'intellectuel est celui qui traduit (éventuellement de façon critique) et met en forme des résultats ou des diagnostics d'experts à destination du reste de la société. En définitive, l'expert articule : un savoir-faire, c'est-à-dire un répertoire de clés d'action ; un savoir-comprendre, c'est-à-dire un moyen d'apprécier jusqu'à quel point il faut mobiliser les savoir-faire ; un savoir-combiner, c'est-à-dire une stratégie pour disposer les différentes phases de son intervention. »

Le recrutement des experts de l'AEQES se fait selon différentes voies : candidatures spontanées, proposition de listes par les établissements et leurs représentants via l'ARES⁴, appel à des organismes belges et internationaux (agences qualité, etc.). Les candidatures sont ensuite examinées et vérifiées quant à leur recevabilité, en termes d'indépendance, d'expertise actualisée et de maîtrise de la langue française. Un groupe de travail (GT Experts) est mandaté par le Comité de gestion de l'AEQES pour établir cette validation et sélectionner les candidatures d'experts sur base de critères et d'une jurisprudence explicite publiée sur le site de l'Agence.

On relèvera que le candidat expert-étudiant ne peut évaluer un programme relevant d'un cycle supérieur à celui dans lequel il est inscrit au moment de l'évaluation (ainsi, par exemple, un étudiant inscrit en bachelier ne peut évaluer un programme de master). Il doit étudier dans un cursus relevant du même secteur que celui du cursus évalué⁵. Enfin, l'étudiant ne peut participer à l'évaluation externe d'un établissement dans lequel une partie ou la totalité de ses études a été réalisée.

L'ensemble de cette procédure a pour but d'assurer aux futurs experts une reconnaissance de leur légitimité aux yeux des entités visitées, la sélection permettant de choisir les experts dont les compétences requises sont le plus en lien avec le cursus évalué. Ainsi, aux côtés d'académiques et de professionnels, l'expert-étudiant est amené, au même titre et avec le même statut que les autres experts, à évaluer collégialement un cursus de formation et la démarche qualité qui le soutient sur base d'un dossier d'auto-évaluation de l'institution, de consultations de documents et d'entretiens avec les parties prenantes.

Les travaux de Hurteau *et al.* (2012) se sont intéressés au rôle de la « crédibilité » dans le processus d'évaluation de programmes et à son impact sur la prise en compte des recommandations par les parties prenantes. Des balises méthodologiques sont apportées, par exemple concernant les données, l'argumentation mais aussi la participation des acteurs. On relèvera surtout la mise en évidence de compétences spécifiques dans le chef des évaluateurs et l'importance de la confiance des parties prenantes envers le processus et les évaluateurs.

Ces recherches, croisées avec la littérature sur l'EEE qui investigue la validité du jugement des étudiants sur leurs enseignements, incitent à explorer les perceptions que peuvent avoir les différentes parties prenantes quant à la présence d'étudiants dans la composition des comités d'experts.

Après avoir tracé, dans un contexte européen, l'évolution de l'implication des étudiants dans les évaluations de la qualité, nous présenterons et discuterons les résultats de l'enquête menée en Communauté française de Belgique.

³ Rappelons que, dans le cas qui nous occupe, les experts sont mandatés pour une mission d'évaluation externe des programmes.

⁴ Organisme d'intérêt public, l'Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur (ARES) est une fédération des établissements d'enseignement supérieur en Communauté française, chargée de garantir l'exercice des différentes missions d'enseignement supérieur, de recherche et de service à la collectivité, conformément aux objectifs généraux, et de susciter les collaborations entre les établissements. L'ARES exerce ses différentes missions sans porter préjudice à l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur. (Décret dit « Paysage » du 7/11/2013).

⁵ Ensembles regroupant plusieurs domaines d'études : sciences humaines et sociales ; santé ; sciences et techniques ; art. (Décret dit « Paysage » du 7/11/2013, art. 83 §2).

2. Des experts-étudiants au sein d'évaluations de la qualité par les pairs : des expériences européennes

Nous présenterons dans cette section trois étapes successives dans le développement de l'implication des étudiants dans les démarches qualité.

2.1. Les étudiants consultés dans la démarche qualité

« L’Evaluation de l’Enseignement par les Etudiants (EEE) a progressivement acquis droit de cité dans les universités, malgré les nombreuses résistances qui se sont manifestées à son égard. » indiquent M. Romainville et C. Coggi (2009 ; p. 7). Ainsi en France, ce n'est qu'en date du 9 avril 1997 qu'un Arrêté instaure officiellement la participation des étudiants dans les procédures d'évaluation. En Belgique francophone, l'EEE est obligatoire dans les Hautes Écoles par décision décrétale⁶ depuis 2008 mais reste laissée à l'appréciation des universités qui, dans la pratique, la mettent en œuvre sous des formes et des procédures variées. L'EEE reste un sujet polémique. Les réticences envers la participation étudiante aux processus qualité, et aux processus de gouvernance au sens large s'ancrent en particulier sur une conception traditionnelle de l'étudiant qui reçoit le savoir de « ceux qui savent », ceux qui détiennent le savoir. D'où une certaine difficulté, selon les pays et les systèmes d'enseignement supérieur, à concevoir les étudiants comme pleinement acteurs de la gestion, à un quelconque niveau, de leur processus d'apprentissage aussi bien que de la gouvernance institutionnelle.

Pour autant, P. Detroz et J-G. Blais concluent ainsi leur revue de la littérature sur les avis des parties prenantes : « la plupart des acteurs sont bienveillants ou neutres au sujet de l'EEE et au sujet de l'implication des étudiants dans les dispositifs d'évaluation des enseignements mais une minorité, surtout à chercher parmi la population des enseignants, y reste farouchement opposée. » (2012, p. 25). Même si de nombreux dispositifs d'EEE mériteraient d'être revus pour garantir leur efficacité (cf., par exemple, les balises formulées par H. Bernard, 2011), la validité des opinions étudiantes comme une des sources d'informations dans le cadre des EEE semble acquise quand certaines conditions sont remplies. En conséquence, des travaux menés au sein de services de pédagogie universitaire cherchent à renforcer la dimension formative de l'EEE pour les enseignants en développant guides et outils d'interprétation (Berthiaume et al. ; 2011) . Le focus, renforcé dans les ESG 2015, sur l'apprentissage centré sur les étudiants (Student-centered Learning), plaide de manière accrue pour la pleine prise en compte de l'expérience et de l'avis de ces derniers.

2.2. Les étudiants concernés par la démarche qualité

Cependant, souligne L. Endrizzi (2014), on peut s'interroger sur la volonté de certains étudiants de s'impliquer dans les procédures qualité de leur établissement. Des facteurs limitants objectifs existent si des garanties ne sont pas apportées quant au respect de l'anonymat des étudiants. Par ailleurs, dans le cadre du projet QUEST⁷, l'*European Students' Union* (ESU ; 2013), par le biais des syndicats nationaux d'étudiants, a relevé quelques raisons qui expliqueraient le manque d'investissement des étudiants dans ce domaine. Les tendances sont communes quel que soit le pays : un manque d'informations sur l'assurance qualité au sein de la population étudiante (60%), des processus perçus comme inutiles car sans conséquences visibles (60%), des étudiants qui ne sont pas considérés comme membres à part entière de la communauté universitaire (52%), des processus opaques et des rapports difficilement accessibles (48%).

D'autres travaux questionnent les retombées réelles de l'EEE sur l'évolution des pratiques enseignantes (Endrizzi, 2014). A un niveau plus global, l'enquête menée par l'ESU (2012) auprès des syndicats nationaux d'étudiants montre 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%). On nuancera peut-être cet état des lieux en prenant en considération que les membres des syndicats étudiants constituent un public particulier au sein de la population générale étudiante, en particulier en ce qui concerne les niveaux d'implication et d'information.

⁶ Décret dit « Réussite » du 18/07/2008, art. 5

⁷ Ce projet mené de 2010 à 2013 s'est appuyé sur une enquête européenne auprès d'étudiants pour identifier comment ils définissent la qualité de l'enseignement supérieur et ses aspects-clés. Un deuxième volet s'est attaché à renforcer la marge d'action des étudiants grâce à des modules de formation ciblés.

2.3. Les étudiants impliqués dans l'évaluation de 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. Pour ce faire, l'implication des étudiants ne se limite pas à leur consultation ou à leur participation aux processus décisionnels en tant que « représentants étudiants ». C'est aussi le sens de la position officielle de l'ESU qui est une des organisations impliquées dans la rédaction des ESG⁸. Comme l'indique Zhang (2013), la participation des étudiants dans les processus d'évaluation de la qualité a été reconnue dans les ESG depuis 2005. Cette participation est renforcée et précisée dans les ESG 2015. Ainsi la référence 2.4 Évaluation par les pairs est formulée comme suit : « L'assurance qualité est menée par des groupes d'experts externes incluant un ou plusieurs étudiant(s). » Précédemment (référence 3.7 des ESG 2005), il était noté que l'évaluation externe était conduite par un groupe d'experts comportant, si approprié, un ou plusieurs étudiants. L'ensemble des agences qualité s'inscrivant dans la mise en œuvre des ESG doit dès lors, si ce n'est pas déjà le cas, faire évoluer la composition de ses panels en conséquence. En 2015, avant même l'entrée en vigueur des nouvelles ESG, une étude de l'ESU auprès de 38 fédérations étudiantes nationales a mis en évidence que pour 29 d'entre elles, des étudiants étaient déjà membres de droit des comités d'experts. Par ailleurs, parmi les 34 pays disposant d'une Agence qualité, 28 permettaient la participation active de représentants étudiants à leur gouvernance, notamment en tant que membres de l'instance décisionnelle (dans 22 pays).

L'ESU pointe deux niveaux de contribution des étudiants :

- 1) au niveau institutionnel : les étudiants peuvent être source d'information (enquêtes, focus groups...), acteurs de la préparation des rapports d'auto-évaluation, et membres des instances en charge des processus d'assurance qualité.
- 2) au niveau externe : les étudiants sont cités comme source d'information mais aussi comme membres de comités d'évaluation externe des établissements d'enseignement supérieur et /ou des programmes.

Les ESG 2015 clarifient la position des experts-étudiants comme celle d'un partenaire, impliqué dans un processus de *peer-review* et donc acteur effectif de l'évaluation externe. Se pose dès lors la question des domaines dans lesquels ils peuvent pleinement exercer ce rôle. Les autorités académiques interrogées par l'ESU (2012) perçoivent généralement la présence d'étudiants dans les comités comme un atout pour traiter des problématiques plus spécifiquement liées aux étudiants, ou alors pour interroger les étudiants rencontrés. Leur « utilité » dans des thèmes non-spécifiquement liés aux étudiants fait moins l'unanimité, chez les étudiants comme chez les autorités académiques.

En ce qui concerne le mode de recrutement des experts-étudiants, Zhang (2013) relève, chez les experts étudiants mêmes, deux conceptions. D'une part, certains étudiants pensent qu'il est important que les syndicats étudiants nationaux décident qui doit participer et « représenter les étudiants » dans les évaluations ; d'autre part, d'autres estiment que les étudiants devraient être choisis uniquement en fonction de leur CV et de leur motivation à intégrer un processus d'évaluation de la qualité. En Communauté française de Belgique, contrairement à ce que l'on peut observer dans d'autres pays européens, les syndicats étudiants ont à ce jour peu investi ce domaine d'action. Les candidatures sont toujours faites et examinées à titre individuel même si, on l'a vu, l'implication au sein de conseils consultatifs et/ou décisionnels dans un établissement d'enseignement supérieur peut constituer un atout. Enfin, on soulignera la position de principe selon laquelle les experts-étudiants bénéficient du même statut et des mêmes modalités de rémunération que les autres catégories d'experts, présidents de comité exclus.

La participation d'étudiants dans les comités d'experts semble donc s'inscrire dans une continuité de la réflexion sur l'évaluation qualité des établissements d'enseignement supérieur, que ce soit de la part des politiques ou des agences qualité. Cependant, on peut s'attendre au sein des établissements, comme dans le cas de l'EEE, à certaines résistances. L'ampleur de ces dernières est importante à considérer dans la mesure où elles risqueraient de fragiliser la démarche d'évaluation externe, dans sa légitimité comme dans la prise en compte des recommandations qui en sont issues.

⁸ Le lecteur trouvera ici les deux versions des ESG ainsi que leur comparaison : <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

3. Des experts-étudiants au sein d'évaluations de la qualité par les pairs : investiguer les perceptions en Belgique francophone

3.1. Cadre de recherche

La question de recherche à l'origine de cet article⁹ était formulée ainsi : 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 ? Les perceptions des experts et des parties prenantes au sein des établissements peuvent être spécifiées en termes de compétences, de légitimité et de valeur-ajoutée des experts-étudiants.

Dans sa définition de l'expert, J-Y. Trépos met ainsi en avant l'existence de **compétences** spécifiques. Detroz et Blais (2012) posent la question des compétences des étudiants à contribuer à l'EEE dans le cadre de différentes acceptations du concept de compétences : de l'approche de sens commun (connaissance approfondie, reconnue) à l'approche compétences faisant référence à des familles de situations-problèmes, des ressources mobilisables, un savoir-agir en situation (Le Boterf, 2002). Dans le cadre de cette recherche auprès des parties prenantes de l'évaluation externe, ce sont les représentations des compétences qui seront approchées et analysées.

Dans une perspective psychosociale, les **représentations sociales** d'un phénomène ou d'un objet, matériel ou immatériel informent sur l'objet/phénomène tout autant que sur les porteurs de ces représentations. On se réfèrera par exemple aux quatre fonctions des représentations sociales identifiées par J-C. Abric (1994) : fonction de savoir, fonction identitaire, fonction d'orientation et fonction justificatrice. La question de la **Qualité de l'enseignement supérieur**, tant en termes de définition qui lui est donnée que d'utilité perçue, est envisagée comme un premier facteur explicatif possible du regard porté sur les experts-étudiants. En outre, l'avis des parties prenantes sur les compétences des experts-étudiants sera utile pour identifier les tâches et les domaines dans lesquels ces derniers peuvent intervenir. Il sera également révélateur de l'attitude, positive ou négative, des répondants vis-à-vis des experts-étudiants.

En complément, on s'intéressera aux sources de la **légitimité** des étudiants à exercer un rôle d'expert. Une synthèse des apports théoriques de Max Weber (1991), Jacques Coenen-Hunter (2005) et Baranger (2013) nous a conduit à formaliser la typologie suivante :

- *Légitimité légale* : légitimité conférée par des règlementations. Le cas présent, le cadre légal définissant la participation et la représentation des étudiants dans l'enseignement supérieur en Communauté française justifie la présence des experts-étudiants.

- *Légitimité traditionnelle* : légitimité de fait, s'inscrivant dans l'histoire ou la tradition. Ici, 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.

- *Légitimité compétence* : légitimité acquise par la reconnaissance de compétences intrinsèques à la fonction. Il est alors reconnu aux étudiants des compétences pertinentes pour l'exercice de missions d'expertise, ils apportent un plus qualitatif aux évaluations.

En conséquence, il est intéressant de caractériser l'éventuelle **valeur-ajoutée** apportée par les étudiants. En particulier, Zhang (2013) relève la possibilité pour les experts-étudiants d'apporter un focus plus spécifique sur les problématiques étudiantes. Experts de l'expérience étudiante, ils comprendraient mieux les attentes et doléances des étudiants et ils poseraient un regard différent des autres membres du comité sur les réalités de terrain. Cette valeur ajoutée perçue est cependant à relativiser vis-à-vis d'une autre conception exprimée dans les enquêtes menées par Zhang (2013), qui consiste à envisager la participation étudiante comme pertinente pour tous les champs de l'évaluation, y compris sur des thématiques qui sont habituellement considérées comme du ressort de pairs expérimentés (gouvernance et en particulier finances, organisation de la recherche, etc.). Cette conception défend l'idée que les étudiants, pour être considérés comme experts de l'évaluation à part entière et à valeur égale des autres experts, ne devraient pas être cantonnés à l'expertise de l'expérience étudiante, exprimée principalement en termes de bien-être ou de ressources d'apprentissage disponibles.

Enfin, Zhang (2013) note des **limites évoquées quant** à l'expertise des étudiants en termes de domaines de l'évaluation, de contraintes (manque de disponibilité, non-indépendance par rapport à son établissement

⁹ Cet article s'appuie sur le mémoire de fin de Master en Sciences de l'éducation de Pierre Van den Eede, soutenu en juin 2015 à l'Université de Mons.

d'origine) ou de capacités transversales (manque de rigueur ou d'objectivité, difficultés de posture ou de communication).

La question de recherche peut donc être opérationnalisée en quatre hypothèses de travail, qui ont structuré l'élaboration du questionnaire (cf. 3.2) et le traitement des données :

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

3.2. Dispositif d'enquête

Le questionnaire a été adressé, par voie électronique, à l'ensemble des experts et des parties prenantes concernées¹⁰ : membres de la direction, du personnel administratif et technique, des enseignants, des étudiants, des jeunes diplômés ainsi que des partenaires extérieurs (maîtres de stage, employeurs, politiques, etc.).

Années Académiques	Groupe cible	Nombre de questionnaires transmis	Nombre de réponses	Taux de réponses
2011-2015	Parties prenantes	8687	2510	28,89 %
2011-2015	Experts	297	131	44,11 %.

Tableau 2. Présentation de la population et des deux sous-échantillons

En termes de proportion par cursus, la représentativité n'est pas formellement assurée dans la mesure où les taux de réponse par cursus varient entre 11,87 % et 49,25%. Le format des données de contact communiquées par l'Agence ne permettait pas d'identifier les catégories de parties prenantes (excepté pour les experts). Par conséquent, il n'est pas possible de vérifier la représentativité par quota en fonction des parties prenantes. Cependant, compte tenu de la taille de l'échantillon traité (cf. tableau I), la marge d'erreur lors du dépouillement peut être considérée comme inférieure à 3% (Albarella, 2004).

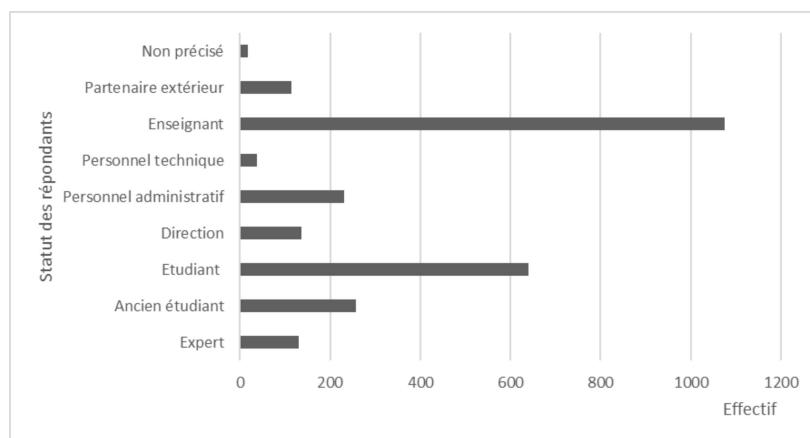


Figure 1. Présentation des deux sous-échantillons— ventilation selon le statut du répondant

Les proportions observées sont cohérentes avec la composition des panels d'entretiens pendant les visites sur site. Le personnel en charge de la qualité relève, selon les établissements, du personnel administratif ou du personnel enseignant (charge partielle).

Les années académiques se distinguent par l'absence (2011-2012 et 2012-2013) ou la présence (2013-2014 et 2014-2015) d'un expert-étudiant au sein des comités d'experts.

¹⁰ Pour les parties prenantes, il s'agit de l'ensemble des personnes rencontrées par les experts au cours d'entretiens collectifs lors de leur visite dans l'établissement.

Le questionnaire était composé de questions à choix multiples et d'échelles d'opinion relatives à :

- La conception de la Qualité dans l'enseignement supérieur (en référence à la typologie de Harvey et Green, 1993)
 - Un avis sur la légitimité des experts-étudiants
 - Un avis sur les apports spécifiques des experts-étudiants
 - Un avis sur les compétences des experts :
 - leur capacité à réaliser les tâches d'une évaluation
 - les domaines dans lesquels les experts sont compétents
 - Un avis sur les limites des experts-étudiants
 - Des informations relatives au statut du répondant ; son expérience concrète de l'évaluation externe ; son implication dans la démarche ; l'utilité perçue de l'évaluation.

4. Résultats

Avant un retour sur les hypothèses précédemment exposées, nous ciblerons quelques tendances-clefs à défaut d'une présentation exhaustive des réponses à chacune des questions.

4.1. Tendances-clefs

4.1.1. Quelle légitimité pour les experts-étudiants ?

	Avis des experts	Avis des parties prenantes
Légitimité légale	15,38 %	22,99 %
Légitimité traditionnelle	28,46 %	31,95 %
Légitimité compétence	51,54 %	38,61 %
non réponse	4,62 %	6,45 %

Tableau 3. Raison principale de la présence des experts-étudiants dans les comités.

Les répondants ont été sollicités quant à la raison principale de la présence des experts-étudiants au sein des comités de l'AEQES. Une seule réponse était possible et, en premier lieu, on remarquera qu'à la gradation des légitimité (de l'obligation légale à la justification par les compétences des étudiants) correspond une gradation des réponses. En effet, le type de légitimité le plus « favorable » aux étudiants est celui le plus fréquemment cité, tant par les parties prenantes que par les experts. Le test du Khi2 montre des liens significatifs (32,579 ; .001) entre le statut du répondant au sein des parties prenantes et le type de légitimité retenue. Ainsi, la « Légitimité légale » est sur-représentée chez les enseignants et les membres du personnel (direction, administratif et technique) alors que la « Légitimité compétence » est significativement plus fréquente dans les réponses des étudiants et anciens étudiants. Les experts, qu'ils aient ou non déjà travaillé avec un étudiant, sont, en proportion, nettement plus nombreux à choisir l'item « Légitimité compétence ».

4.1.2. Quelles sont les compétences reconnues aux experts-étudiants ?

La perception des connaissances a été étudiée sous deux aspects : les domaines de compétences et les tâches des experts.

Jusqu'à dix **domaines** pouvaient être sélectionnés par les répondants, liés à la communication (2), les enseignements et les programmes (3), le suivi et la charge de travail des étudiants (1), les ressources et le fonctionnement (2), la qualité (1) et la gouvernance (1). Les parties prenantes reconnaissent des compétences aux experts-étudiants dans l'ensemble des domaines cités, mais dans des proportions variables. Les étudiants sont surtout positionnés comme compétents dans les domaines dans lesquels ils sont directement impliqués : 61 à 88% des parties prenantes sélectionnent les domaines relatifs à la communication, aux enseignements et au suivi des étudiants. Cette proportion tombe dans une fourchette de 41 à 53 % dans les domaines qui concernent les programmes (élaboration et régulation), les ressources et le fonctionnement ainsi que la qualité. Enfin, la compétence dans le domaine de la gouvernance n'est reconnue aux étudiants que par 28% des parties prenantes. La même question, posée aux experts, obtient des résultats similaires dans les choix mais plus élevés dans les proportions constatées (de 40% pour la gouvernance à 93% pour la communication interne et le suivi/charge de travail). Des différences statistiquement significatives sont constatées entre les réponses des étudiants et anciens étudiants vs. les réponses des enseignants et personnels, quant au nombre et au type de compétences reconnues aux experts-étudiants.

De plus, les répondants pouvaient indiquer s'ils considéraient les experts-étudiants à même d'accomplir certaines de six tâches propres à une évaluation. Les avis se répartissent ainsi :

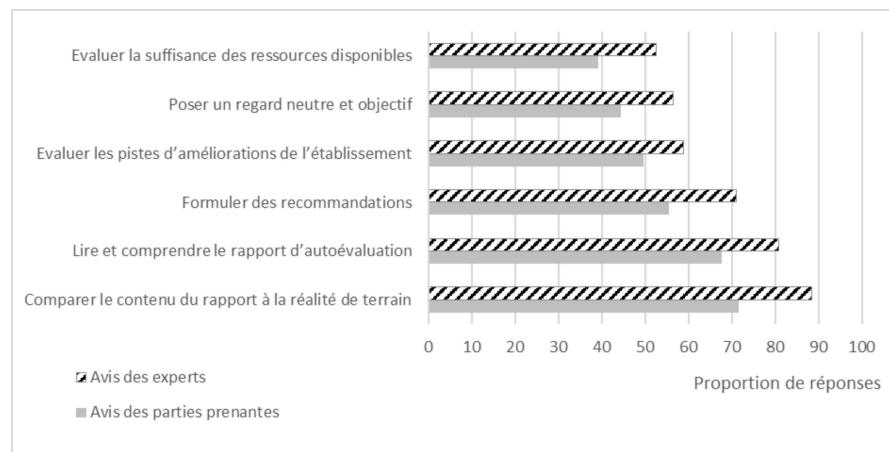


Figure 2. Avis quant aux compétences-tâches des experts-étudiants.

De nouveau, les avis des parties prenantes et ceux des experts suivent les mêmes tendances mais on soulignera que les opinions des experts sont sensiblement plus positives que celles des parties prenantes quant aux compétences des experts-étudiants.

4.1.3. Les domaines de valeur ajoutée reconnue

Interrogés quant à/aux apport(s) spécifique(s) que peut offrir un expert-étudiant, les répondants ont exprimé les opinions ci-dessous (plusieurs réponses possibles).

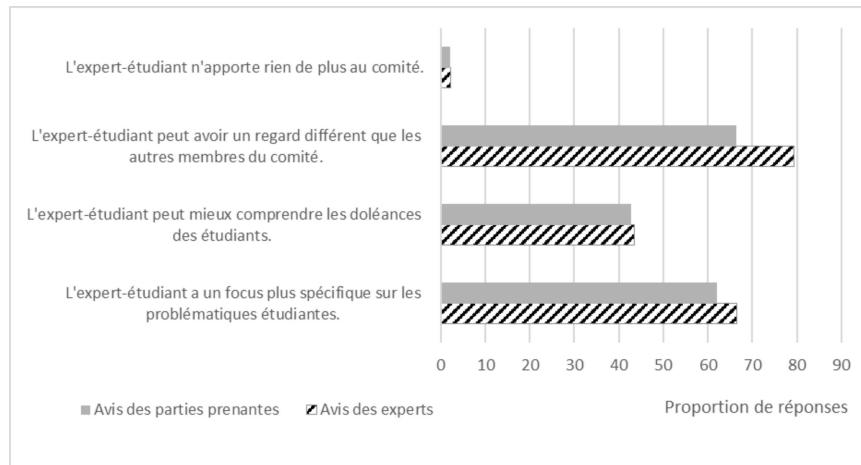


Figure 3. Avis quant à la valeur-ajoutée des experts-étudiants.

L'existence d'un apport spécifique aux profils d'experts-étudiants semble acquise, tant chez les experts que chez les parties prenantes. Cependant, la formulation des items ne permet pas de lever toutes les ambiguïtés dans l'interprétation, notamment sur la notion de « regard différent ». Notons par ailleurs que la faculté d'une meilleure compréhension des doléances des étudiants est la moins citée dans l'enquête : par près de 40 % des enseignants et 50% des étudiants. Il est difficile de savoir si ce qui est mis en question est le fait de devoir être étudiant pour comprendre les doléances étudiantes ou la capacité même des experts-étudiants en la matière.

L'enquête s'est également intéressée aux limites rencontrées par les experts-étudiants. 32% (experts) à 38% (parties prenantes) choisissent l'item « connaissance limitée de certains domaines de l'évaluation ». La constitution des comités d'experts intègre ce facteur, sans le limiter aux experts-étudiants, en portant une attention particulière à la complémentarité des profils des experts en présence. D'autres limites sont évoquées (manque d'expérience, d'indépendance, d'objectivité, etc.), mais dans de faibles proportions. De nouveau, d'aucuns évoqueraient les mêmes limites possibles pour les autres catégories d'experts et ces éléments sont effectivement intégrés au code de déontologie signé par les personnes mandatées par l'Agence.

Dans la même perspective, on relèvera que les étudiants sondés par Zhang (2013) quant aux défis rencontrés lors de la réalisation de la mission d'évaluation ont cité le fait d'adopter la bonne attitude et le ton ; le fait d'atteindre une compréhension appropriée à leur position d'évaluateur ; la préparation ; la langue de l'évaluation¹¹ ; la compréhension du contexte du pays où l'évaluation est menée ; les défis liés à des sujets tels que la gouvernance ; et le défi d'être nouveau dans le processus combiné avec le fait d'être étudiant. En effet, tandis que d'autres nouveaux membres du comité peuvent éprouver les mêmes difficultés qu'un étudiant, ce dernier ressentirait plus le besoin de prouver sa valeur ajoutée, en sur-jouant son rôle et/ou en relativisant ses difficultés.

4.2. Retour sur les hypothèses

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

Le test du Khi2 effectué entre plusieurs questions, tant pour le sous-échantillon des parties prenantes que pour celui des experts, met en évidence des liens significatifs entre les représentations des répondants de la légitimité et des compétences des experts-étudiants.

Au niveau des parties prenantes, on soulignera en particulier le lien fort entre le type de légitimité choisi et le nombre de compétences reconnues aux étudiants.

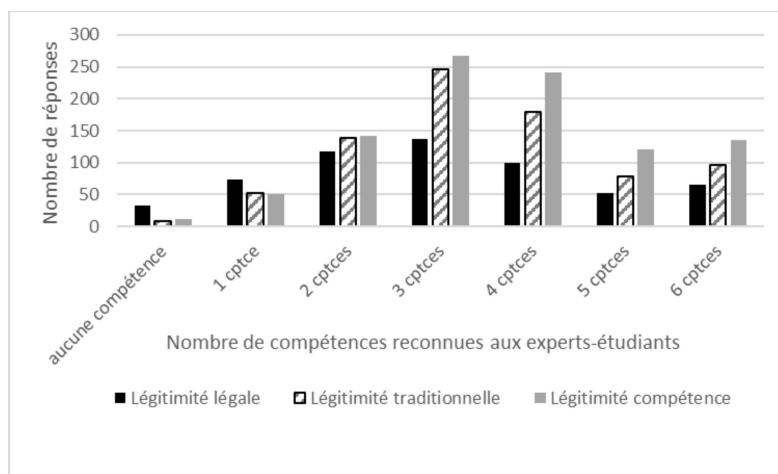


Figure 4. Croisement, pour l'échantillon des parties prenantes, des variables relatives à la raison de la présence des experts-étudiants (légitimité) et au nombre de compétences-tâches reconnues aux experts étudiants.

Ainsi, les tenants de la « Légitimité légale » optent pour moins de compétences, et principalement des compétences directement liées à l'expérience étudiante, que les tenants de la « Légitimité compétence » (38,61% de l'échantillon).

4.2.2. Les représentations varient selon le type de partie prenante.

Le test du Khi-deux met en lumière des liens très significatifs ($\approx .005$) entre le statut des différentes parties prenantes au moment de l'évaluation (cf. figure I) et leurs réponses au reste du questionnaire. On pointera par exemple, les résultats concernant les conceptions de la Qualité dans l'enseignement supérieur (définies en référence à la typologie de Harvey et Green, 1993) : les plus fréquentes sont le « Fitness for purpose » et « Quality as Transformation »¹² (effectifs de respectivement 1321 et 781). Le « Fitness for purpose » est surreprésenté chez les membres de la direction, les enseignants et le personnel administratif alors que la

¹¹ Il convient de rappeler que l'enquête a été menée auprès d'étudiants ayant participé au programme d'évaluation institutionnelle (*Institutional Evaluation Programme*, IEP) de l'Association européenne de l'Université, entre 2009 et 2013. Toutes les évaluations de l'IEP, à de rares exceptions près, sont menées en anglais, et tous les comités sont internationaux (pas de nationaux du même pays au sein d'un comité, pas d'expert issu du pays où l'évaluation est menée).

¹² La conception *Fitness for purpose*, dans laquelle s'inscrit l'AEQES, envisage la qualité du point de vue de l'adéquation (des pratiques, des ressources, etc.) aux objectifs. La conception *Quality as Transformation* met l'accent sur l'expérience étudiante comme source de développement et émancipation.

« Quality as Transformation » est surreprésentée chez les étudiants et les enseignants (qui tendent à rejeter les 3 autres modèles proposés).

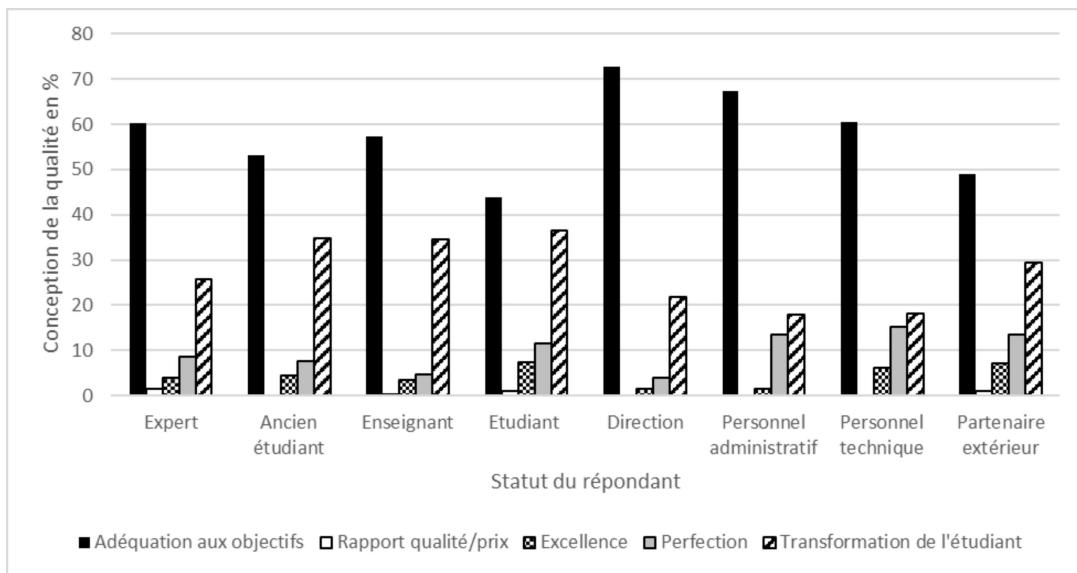


Figure 5. Ventilation des choix de conception de la qualité (exprimés en pourcentage) pour chaque statut de répondant.

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

Deux conceptions dominent chez les répondants (environ 85% de l'échantillon opte pour l'une des deux) et cette répartition des opinions affaiblit les conclusions que l'on pourrait tirer des Khi-deux significatifs constatés. Tout au plus pointera-t-on le lien significatif (à .005), chez les parties prenantes, entre la conception de la qualité et l'utilité perçue de l'évaluation externe.

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

Enfin, on s'est intéressé au lien possible entre le fait d'avoir vécu une évaluation externe comportant un expert-étudiant et les représentations que les répondants ont des experts-étudiants et de l'évaluation de la qualité. On ne constate globalement pas de lien significatif à ce niveau alors que l'attente allait dans le sens d'une meilleure visibilité et reconnaissance des compétences et valeur ajoutée des experts-étudiants lorsqu'ils avaient participé à l'évaluation externe. Le test de cette hypothèse à travers une enquête de ce type est méthodologiquement discutable. D'une part, les évaluations sans expert-étudiant sont plus anciennes que celles avec expert-étudiant ; les personnes ont été interrogées 3 à 4 ans après la visite du comité d'experts. D'autre part, dans la pratique, les parties prenantes rencontrent le comité moins d'une heure, dans le cadre d'un entretien collectif. Tous les experts n'ont pas toujours l'opportunité d'y intervenir et leur fonction pendant les panels est principalement de poser des questions et non de faire partie de leurs analyses. Ainsi, la majeure partie du travail d'expertise, notamment le savoir-combiner pointé par J.-Y. Trépos (2002), n'est pas visible pour les acteurs des établissements.

Des constats similaires ont été posés par Kazoka et Zhang (2014) dans le cadre des évaluations IEP. Ainsi elle relève que la majorité des établissements évalués et sondés ne perçoivent pas forcément de plus-value de la participation étudiante dans les comités, en termes d'incidence sur les résultats de l'évaluation. La présence des étudiants est toutefois vue d'un bon œil : elle peut sembler contribuer à ce que le comité garde une approche plus proche de la réalité du terrain. Certains établissements ont également noté que la présence d'un étudiant dans le comité rendait l'ambiance de l'évaluation moins « formelle », plus détendue. Enfin, plusieurs établissements ont déclaré que c'était pour eux une opportunité de stimuler la participation de leurs propres étudiants dans les organes de gestion interne, car la composition du comité d'évaluation suggérait, en quelque sorte, la bonne pratique en miroir que serait l'implication des étudiants dans la gouvernance de l'institution.

5. Conclusion

L’expérience de l’agence qualité de la Communauté française de Belgique d’intégrer, dans la lignée des ESG, un expert-étudiant au sein de ses comités nous a amenés à interroger d’une part, dans la littérature, les fondements d’une telle pratique et, d’autre part, sur le terrain, les perceptions des parties prenantes et des experts. Le travail de master à l’origine de cet article avait probablement pour ambition cachée de prouver la valeur-ajoutée et les compétences des experts-étudiants. Réfléchir en termes de représentations sociales fixe un premier cadre interprétatif aux données recueillies. De plus, il nous a fallu tenir compte des limites du dispositif méthodologique (délai entre l’évaluation externe et l’enquête ; réalité des échanges possibles, ou non, entre les parties prenantes et l’expert-étudiant ; modalités de diffusion de l’enquête) et de l’outil de recueil de données, notamment concernant la variété de modalités de réponses offertes et les choix opérés dans l’encodage des données.

Ces limites posées, l’échelle à laquelle l’enquête a été menée permet de constater une acceptation majoritaire des experts-étudiants. Les résultats peuvent être mis en perspective avec les deux tendances identifiées dans la littérature et le contexte européen : l’une limitant l’apport des experts-étudiants aux « objets » spécifiques relevant de l’expérience étudiante (vie étudiante, EEE, communication, etc.), l’autre envisageant l’apport global des experts-étudiants, tant sur les domaines évalués que sur le processus d’évaluation externe de la qualité, voire la démarche qualité interne à l’institution.

Ainsi, il est possible d’envisager la participation étudiante comme indispensable à une évaluation de type *peer-review*, car eux aussi sont des *peers* au titre de partie prenante (et la plus importante numériquement parlant) d’une institution. En d’autres termes, et ce fait est renforcé par l’accent mis sur le *Student-centered Learning* dans les ESG 2015, une évaluation *peer-review* ne peut vraiment l’être qu’à la condition d’inclure une participation étudiante au côté des pairs académiques et des professionnels de l’éducation/administration universitaire (souvent présents en tant qu’experts de la qualité ou de l’éducation).

En conséquence, cette évolution dans l’assurance qualité externe interroge les agences qualité quant au(x) profil(s) et à la formation de ses experts-étudiants. En particulier, les critères de sélection des experts (mandat étudiant ? année ou cursus d’étude ? études en cours ou diplômé récent ? même secteur d’études ou profil transversal ?) pourraient nécessiter des adaptations compte tenu d’attentes différentes ou renforcées. Par ailleurs, les agences doivent s’attacher à soutenir le développement des compétences des experts-étudiants pour leur permettre de jouer pleinement leur rôle dans l’assurance qualité. A cet effet, il serait pertinent d’envisager dans quelle mesure la fonction d’expert « à part entière » implique une formation commune à tout le comité ou, au contraire, nécessite un renforcement spécifique pour les étudiants.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.). Paris : PUF
- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher. L’acteur social et la recherche* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Baranger, D. (2013). *Le droit constitutionnel*. Paris : PUF
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l’enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.M. (2011). L’évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? *Recherche et formation*, 67, 53-72.
- Coenen-Huther, J. (2005). Pouvoir, autorité, légitimité. *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XLIII, n°131, p. 135-145
- Detroz, P. & Blais, J.-G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 35 n° 3, p. 5-30.
- Endrizzi Laure (2014). *La qualité de l’enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ?* Dossier de veille de l’IFÉ, n° 93, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- ESU (2012). *Quest for Quality for Students. Going back to basics*. Bruxelles : European Students’ Union.
- ESU (2013). *Quest for Quality for Students: Student Handbook on Quality Assurance..* [Page Web]. Accès : www.esu-online.org/news/article/6068/Quest-for-Quality-for-Students-Student-Handbook-on-Quality-Assurance/
- ESU (2015). *Bologna with Student Eyes 2015.* [Page Web]. Accès : www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/BWSE-2015-online.pdf
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation. Higher Education*, Vol. 18 No.1, 9-34.

- Hurteau, M., Houle, S., & Guillemette, F. (Éds.). (2012). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Kažoka, A. & and Zhang, T. (2014). Five years of student participation in IEP. In EUA, *A Twenty-Year Contribution to Institutional Change*. [Page Web]. Accès : http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/20_years_of_IEP
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? Soins Cadres, n° 41, p. 20-22.
- Romainville, M. & Coggi, C. (dir.) (2009), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Trépos, J.-Y. (2002). L'expertise comme équipement politique de la société civile. *Questions de communication*, 2 , p. 7-18.
- Weber, M. (1991), La domination légale à direction administrative bureaucratique. In Tessier,R. & Tellier, Y, *Théories de l'organisation. Personnes, groupes, systèmes et environnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Zhang, T. (2013). *Students as external evaluators in peer-review based EQA Five years of student participation in the Institutional Evaluation Programme*. [Page Web]. Accès : http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2013/IVb_4_Zhang.sflb.ashx