
Signes de qualité d'une formation

Signes de qualité d'une formation ou d'un enseignement : analyse de l'expression du ressenti des étudiants lors de focus groupes à l'aide du logiciel Tropes

Marc Weisser

*Université de Haute-Alsace
FLSH 10, rue des Frères Lumière
68093 Mulhouse
Marc.Weisser@uha.fr*

RÉSUMÉ. La systématisation de l'Évaluation des Formations par les Étudiants, tant dans le système universitaire français dont il sera traité ici que dans les autres pays, nécessite la mise en forme de questionnaires de satisfaction. L'option retenue dans notre établissement a été de sonder les étudiants eux-mêmes pour la création de cet outil. Le présent texte analyse ainsi les représentations qu'ils se font de la qualité d'une formation ou d'un cours. Il convient en effet de les interroger sur ce point, en ce qu'ils sont les usagers premiers mais non uniques du service public qu'est l'enseignement supérieur. Nous posons les deux hypothèses suivantes : les signes de qualité retenus dépendent de la sélectivité de la filière et de l'ancienneté dans le cursus. L'analyse à l'aide du logiciel Tropes du corpus recueilli par la technique du focus groupe permet de mettre en évidence les nuances qui se font jour, tant au niveau des attentes en termes de professionnalisation chez les étudiants recrutés sur dossier ou sur concours qu'à celui de la position plus décentrée adoptée par les plus anciens, entre autres traits saillants.

MOTS-CLÉS : signes de qualité, étudiants usagers, focus groupes, analyse cognitivo-discursive

1. Qualité de l'enseignement supérieur et position des étudiants

Dans la poursuite de son projet d'autonomisation des établissements universitaires, l'État français a progressivement remplacé leur contrôle direct par une attention accrue portée à leurs outputs. Il se limite dès lors à définir des axes privilégiés et à fournir un certain nombre de moyens. Il attend en retour « de ces établissements qu'ils soient responsables, vis-à-vis de leurs étudiants et du public dans son ensemble, de la qualité de leurs prestations et de l'utilisation de leurs ressources » (Martin & Stella, 2007 p.26). Ce ne sont donc plus les compétences des personnels ou les ressources mises à disposition qui sont considérées a priori comme gages de l'efficacité d'une formation. « Ce n'est plus la surveillance directe qui contraint, mais le flux tendu et les résultats pour satisfaire les clients qui poussent les individus et les collectifs de travail à s'autocontrôler plus qu'à obéir » (Floris & Ledun, 2005 p.127).

L'une des conséquences de ce nouveau mode de gestion publique sur la gouvernance des universités est l'adoption d'une définition de la qualité en termes d'adaptation aux objectifs (Canard, 2006). Ce n'est plus une perfection normée – et donc commune à tous – qui est visée, mais l'atteinte de buts spécifiques fixés en relation avec les contraintes et les choix politiques locaux. L'évaluation de la qualité devient de ce fait très marquée par le contexte de production du service lui-même.

Il est certain de ce point de vue que la position des acteurs impliqués va différer selon leur statut : l'enseignant sera sensible au lien entre recherche et formation, l'étudiant se focalisera sur les démarches pédagogiques et l'environnement, les professionnels s'intéresseront aux compétences acquises, ... (Martin & Stella, 2007 p.36). Ce qui pose par conséquent la question de savoir qui est précisément le destinataire de ce service public. La situation est en effet plus complexe que dans le cas du secteur privé, ne serait-ce que parce que l'étudiant « client » de l'université ne paie pas l'intégralité du coût de ce dont il use (Bartoli & Hermel, 2006 p.16).

Nous allons dans ce qui suit restreindre notre propos à ce que ces usagers directs que sont les étudiants reconnaissent comme signes de qualité d'une formation, dans une perspective de réflexion plus globale sur l'évaluation des enseignements et des formations – EEE / EFE désormais. Dans le cadre d'une approche formative, destinée à améliorer continuellement les pratiques pédagogiques (Perellon, 2005 p.67), les enseignants eux-mêmes reconnaissent l'intérêt du jugement des étudiants (Bernard et al., 2000 p.633). Ces derniers sont les destinataires de la prestation du professeur, et même les co-producteurs de ce service (Canard, 2006 ; Abramovici & Bachiri, 2006 p.46) : en effet, l'objectif n'est pas tant de donner des cours que de les voir assimilés par les apprenants. En l'absence de ce processus de co-production, le service disparaît purement et simplement, ce qui légitime la participation des étudiants à la démarche d'EEE / EFE. Mais d'un autre côté, la seule recherche de satisfactions individuelles immédiates ne pérennise pas le service public ; l'action de l'État vise le futur citoyen, et pas seulement à court terme (Albert, 2006 p.7).

Ces réserves étant posées, et nous y reviendrons, il n'en reste pas moins que le point de vue de l'étudiant est un élément central dans la recherche de la qualité d'une formation. Ce concept est d'usage courant en ergonomie, pour signifier « que l'utilisateur 'ne voit pas' l'artefact, conçu ou à concevoir, du même œil que le concepteur, selon la même perspective » (Wolff, Burkhardt & De La Garza, 2005 p.257). Ce qui ne l'empêche pas d'agir en fonction de ce qu'il ressent personnellement de la situation, quel que soit le degré de subjectivité de ses impressions. Des écarts de jugement apparaissent alors entre les catégories d'acteurs impliqués, sources d'ambiguïté, de mécompréhensions. Les classes d'objets mobilisés dans le discours des uns et des autres (Marchand & Monnoyer-Smith, 2006 p.21) témoignent de ce que leur activité productive, observable, se double – et est précédée en général – d'une activité constructive, cognitive, d'anticipation puis d'évaluation de la situation (Grangeat & Munoz, 2006 p.79). Il est donc nécessaire de recueillir et d'analyser ces points de vue des usagers pour accéder aux thèmes qui leur tiennent à cœur et qui motivent leurs actions, leur type d'investissement dans la co-production du service. Ce travail de formalisation des discours (Wolff, Burkhardt & De La Garza, 2005 p.277) prend tout son sens dans la conception des outils d'EEE / EFE, à condition de saisir ce qui relève du générique, de la perception commune à une catégorie donnée d'étudiants (Garric & Légèze, 2005 p.101).

2. Des profils contrastés ?

L'appel au point de vue du client d'un service public va ainsi induire un certain nombre d'innovations (Albert, 2006 p.6), va avoir pour effet de « combattre la standardisation et le caractère impersonnel des prestations traditionnelles » (Bartoli & Hermel, 2006 p.14), va amener les acteurs à transformer leurs stratégies et à reformuler leurs cadres cognitifs et normatifs (Muller, 2006 p.2). Et c'est précisément le cas dans l'EEE /

EFE telle que nous la concevons. Pour échapper à une vision classique de la qualité, « basée sur des critères normatifs techniques, sans prise en compte de l'avis des usagers » (Bartoli & Hermel, 2006 p.15) et pour coller au plus près au contexte local, nous avons décidé d'associer les étudiants en amont du temps d'évaluation en lui-même (Younès, 2007 p.27), dès la rédaction du questionnaire.

Ce pour quoi nous avons retenu la technique du focus group. « La verbalisation, rappelons-le, est souvent nécessaire en ergonomie pour inférer les mécanismes mentaux. (...) Cette verbalisation joue un rôle d'autant plus important qu'elle permet un recensement exhaustif de l'information prise en compte pendant l'activité » (Wolff, Burkhardt & De La Garza, 2005 p. 254). Or, si les interviews en face à face peuvent recueillir les positions des uns et des autres, seul le recours aux interactions entre pairs dans des groupes homogènes va amener chaque interlocuteur à approfondir son avis en descendant de ses choix vers les arguments qui les étaient et même vers les principes qui les sous-tendent (Toulmin 1958).

Il a donc été fait appel à l'avis des étudiants par le biais de focus groups les interrogeant sur ce qui à leurs yeux était signe de qualité d'un enseignement, d'une formation. Les échantillons retenus sont représentatifs des deux variables que nous souhaitons travailler, à savoir l'ancienneté dans le cursus et l'inscription en filière sélective ou non. Les items sur lesquels seront ensuite interrogés leurs camarades seront rédigés à partir du dépouillement de ces entretiens collectifs (Weisser & Gangloff-Ziegler 2012). Si l'on définit la validité comme le fait qu'« un instrument donné mesure effectivement ce qu'il se propose de mesurer » (Detroz 2008 p.120), ce problème, pointé à propos de la majorité des questionnaires de satisfaction, ne se pose alors plus (Abernot, Gangloff-Ziegler & Weisser, 2012 p.209) : les questionnaires d'EEE / EFE ne comporteront que les indicateurs auxquels les étudiants se sont révélés sensibles lors des entretiens collectifs. Et comme « les étudiants sont les seuls témoins constants de la prestation de l'enseignant » ((Bernard, Postiaux, Salcin 2000 p.627), ils constituent à ce titre une source privilégiée d'informations sur la clarté des exposés, sur les sollicitations dont ils sont les destinataires, sur la pertinence des supports utilisés, etc.

Cet article s'attache à l'analyse des focus groups. Nous avons pour cela retenu deux hypothèses :

- L'expression du sentiment de qualité dépend de la sélectivité de la filière
- L'expression du sentiment de qualité évolue avec l'ancienneté dans le cursus

L'université qui sert de support à cette étude est un établissement fortement professionnalisant. Elle compte quatre UFR classiques, mais aussi deux IUT et deux Écoles d'Ingénieurs. Nous travaillerons la première hypothèse de façon synchronique opposant d'une part les néophytes des trois types de composantes (L1 / DUT1 / Ing1), à d'autre part les anciens proches de la sortie vers le marché de l'emploi (M2 / L Pro / Ing3). La seconde donnera lieu à une analyse diachronique, en comparant les signes de qualité perçus par des étudiants de première / dernière année, soit L1 vs M2 (UFR), DUT1 vs L Pro (IUT), Ing1 vs Ing3 (Écoles d'Ingénieurs).

Afin d'avoir les avis de personnes impliquées dans la vie de l'établissement, de la composante d'origine, nous avons composé chacun de nos focus groups avec des étudiants élus aux conseils de perfectionnement, au Bureau de la Vie Étudiante, à divers clubs culturels, etc. Nous essayons ainsi, pour chacune des six strates de notre population, de donner la parole de préférence aux étudiants qui envisagent leurs études selon une « perspective compréhensive », centrée sur l'appropriation du savoir d'une manière personnalisée, plutôt que ceux qui sont adeptes d'une « perspective minimaliste », voire ceux qui seraient en situation de décrochage (Paivandi 2010). Ils ont été interrogés successivement sur ce qui selon eux est caractéristique d'un enseignement de qualité, puis d'une formation de qualité. Ils n'en demeurent pas moins représentatifs des deux variables dichotomiques retenues pour la présente étude.

3. Une analyse cognitivo-discursive des données

3.1. Méthode de traitement des données

Comme nous avons fondé notre dispositif de recueil d'informations sur l'interaction entre pairs, la seule analyse de contenu ne saurait suffire. En effet, nous considérons que les discussions étudiées ne reflètent pas un état du monde qui leur préexisterait, mais qu'au contraire, elles sont le signe d'une construction en train de se faire, par une articulation étroite entre l'image de la qualité que chacun se faisait initialement, les propositions qu'il utilise pour la présenter au groupe et le statut d'énonciateur qu'il se forge au fil de l'échange. « Il s'agit alors de prendre en charge à la fois les aspects liés à la cohérence référentielle (ce à quoi le texte se réfère : des substantifs, signes linguistiques qui renvoient à une réalité extra linguistique) et aussi ceux relatifs au contexte d'énonciation (comment est-ce dit : des verbes, des adverbes, des conjonctions, des connecteurs qui servent à traduire la relation du locuteur à la situation, son point de vue et ses jugements) » (Fallery & Rodhain 2007 p.10). Le sens des propositions excède celui des mots qui les composent et se montre extrêmement sensible aux

effets contextuels. L'interprétation qu'en donne le chercheur doit tenir compte de ce phénomène (Weisser 2005). Et pour éviter une sorte d'effet Jourdain par lequel l'analyste, dans un traitement manuel, retrouve dans le corpus ce à quoi il s'attend *a priori*, nous avons décidé de faire appel au logiciel Tropes, qui « donne la possibilité de dégager les styles discursifs utilisés par les locuteurs, à l'aide de classifications élaborées sur différents indicateurs langagiers utilisés. (...) Ces indicateurs correspondent aux catégories de verbes (factifs, statifs, déclaratifs, performatifs), aux modalisations, aux connecteurs, aux catégories d'adjectifs (objectifs, subjectifs, numériques), définies par l'analyse propositionnelle du discours » (Wolff, Burkhardt & De La Garza 2005 p.262).

Chaque focus group, correspondant à l'une des catégories d'étudiants requises par nos hypothèses (type de composante de l'université x ancienneté dans la composante), a ainsi fait l'objet d'une retranscription intégrale. Les discussions ont duré aux alentours d'une heure à chaque fois, avec une moyenne de 7000 mots. Les interventions de l'animateur de la discussion ont ensuite été effacées, en ce qu'elles ne consistent qu'en reformulations des réponses des étudiants pour accuser réception de leurs dires et socialiser leurs réponses. Nous n'avons ainsi conservé que les déclarations des étudiants, par ordre chronologique.

Ces corpus ont alors fait l'objet d'une étude double à l'aide du logiciel Tropes : « a) une analyse linguistique de la forme, voire de la fréquence, des unités de la langue employées et b) une analyse du fonctionnement social de ces discours » (Garric, L'église & Point 2006 p.9). On aura donc, à côté de l'identification, de la classification en champs sémantiques et de la quantification des termes utilisés, une attention portée à ce qui participe de la subjectivité du discours : modalisations (entre doute et certitude), prises en charge énonciatives (de la présence à l'absence de l'énonciateur dans ses énoncés), types de verbes (factifs, statifs, déclaratifs, performatifs) ou de connecteur (de conjonction / de disjonction, marques de causalité, ...).

3.2. Résultats de l'analyse

Notons pour commencer que l'analyse par le logiciel Tropes employé pour ce travail identifie bien six discours argumentatifs plutôt qu'énonciatifs (recherche d'influence), narratifs (récit) ou descriptifs (Wolff et al. 2005 p.264). Le locuteur argumente, explique ou critique pour essayer d'agir sur son interlocuteur. Les étudiants ne se sont donc pas trompés d'enjeu, ils veulent convaincre leurs interlocuteurs de la pertinence de leur position eu égard à la qualité des enseignements et des formations, et leur propos se présentent sous la forme idoine en recourant en particulier à verbes majoritairement statifs, qui expriment des états ou des notions de possession, à des connecteurs d'addition (*et, aussi, puis, ...* : énumération de faits ou de caractéristiques) et de cause (*parce que, donc, puisque, ...* : construction d'un raisonnement), à des modalisations de négation. Ce sont ces différents points que nous développons ci-dessous.

3.2.1. Les points de vue

Les six retranscriptions étudiées sont toutes prises en charge par leurs énonciateurs ce qui montre leur haut degré d'implication. Ils n'énoncent pas de vérités qu'ils présenteraient comme générales mais au contraire parlent en première personne. On aura par exemple en L1 : *Personnellement, pour moi un bon cours ce serait... (...) Je trouve ça assez appréciable (...) Je pense que c'est bien, cette présence du professeur, ou en Ing1 : Nous avons envie d'aller voir un peu plus loin (...) Je pense que les ouvrages, c'est vraiment un point de raccrochage (...) Oui, moi, je trouve que c'est bien aussi.* Ce premier point légitime notre recours à la théorie du point de vue (voir plus haut) : c'est bien en fonction de lui que les étudiants se positionnent.

Les résultats de dépouillement montrent en outre que les discours L Pro et Ing3 sont ancrés dans le réel. Il faut comprendre par là dans la terminologie de Tropes que le taux de verbes statifs y est encore plus élevé qu'ailleurs, ce qui permet aux étudiants d'exprimer ce qui a leurs yeux correspond à des états de fait, à des choses qui sont : L Pro : *Mais à l'université, il y a aussi les connaissances (...) C'est plus humain de travailler avec des professionnels dans l'entreprise (...) Enfin c'est quand même une bonne préparation pour après la vie professionnelle ; Ing3 : Ce qui serait vraiment très important en tout début de cours, c'est vraiment l'objectif général du cours (...) Il y en a certains, oui, où on a le plan au début (...) C'était complètement différent d'un professeur chercheur.*

L'analyse cognitivo-discursive identifie par ailleurs les champs sémantiques qui apparaissent le plus fréquemment, en repérant et en quantifiant les occurrences des termes les plus fréquents et en les regroupant ensuite par « univers de référence ». Le tableau 1 présente les six premières notions où se travaille la qualité selon chacun de nos groupes d'étudiants. On y constate des similitudes sur les sept ou huit premières lignes, leurs thématiques étant reprises dans la plupart des focus groups. Les dernières présentent quelques hapax que nous analyserons ci-dessous.

L1	M2	DUT1	L Pro	Ing1	Ing3
Éducation	Education	Éducation	Éducation	Éducation	Éducation
Emploi du temps	Année, semestre	Année, semestre	Année, semestre	Année, semestre	Année, semestre
Groupe, interactions	Groupe, interactions			Groupe, interactions	Groupe, interactions
Connaissances			Connaissances	Connaissances	Sciences, recherche
	Europe	Europe	Europe		
	Communication, information		Communication, information	Communication, information	
Métier				Métier	Métier
			Entreprise		Entreprise
	Jugement personnel				
		Technique, méthode			
		Équipe pédagogique			
		Succès			
Écrit, document					

Tableau 1. Les six premiers univers de référence¹

Chacun de ces thèmes est introduit par des « propositions remarquables », parties de tours de parole qui proposent un nouveau sujet à la discussion. L'univers Éducation est par exemple introduit de la manière suivante dans le groupe Ing1 : On connaît les bureaux et on sait où ils se situent dans l'école. La proximité géographique et la disponibilité des enseignants hors des heures d'enseignement apparaissent ainsi comme certains des signes de qualité pédagogique les plus prégnants à cette population. Les M2 ont une position initiale bien différente mais très intéressante aussi : *On dit toujours : oui il faut motiver les étudiants ; mais je pense les enseignants aussi, il faut les motiver. Parce que si vous êtes là, si vous êtes près de la retraite et tout le monde vous dit « vous ne faites pas bien, vous ne faites pas bien »... c'est difficile... C'est là une sorte de réciprocité des acteurs qui est portée à la conscience des interlocuteurs ; leur expérience d'étudiants régulièrement évalués leur autorise sans doute cette empathie avec des enseignants qui devraient désormais faire l'objet de procédures analogues.*

Ce même univers est en relation avec les autres au sein des propositions énoncées. Par exemple, pour le groupe Ing1, l'univers Éducation est en relation privilégiée avec des notions comme le Temps (items de type Semestre, Année, Durée de stage, etc.), des aspects renvoyant aux contenus (Chimie et Science), d'autres enfin correspondant au projet professionnel (Technique, Entreprise et Catégorie professionnelle).

Sous l'identité des dénominations, certaines nuances sont néanmoins perceptibles d'une formation à l'autre. Ainsi en va-t-il de l'univers Europe. Dans cette université frontalière de l'est de la France, il est thématiquement par les DUT1 en termes de comparabilité des diplômes : *Ensuite si on veut aller à l'international, on a des Unités d'Enseignement à respecter si on veut des points, moi je m'attends quand même à ce qu'on ait le niveau équivalent par rapport à ce que les autres pays ont à un même stade de formation*, ce qui est bien dans l'esprit du processus de Bologne. Leurs aînés de L Pro élargissent le propos à l'acquisition de compétences : *(Les connaissances en langues) sont utiles parce qu'on a des cours d'anglais, parce qu'on a la macroéconomie en anglais, et puis dans le monde du tourisme, il faut parler d'autres langues ; donc oui, bien sûr, ça sert toujours, ce que les M2 spécifient en fonction de leurs propres besoins : Nous on se retrouve en Master avec des ouvrages qu'on doit lire en anglais, en italien, en allemand. Et quand on n'a pas eu la formation derrière pendant trois ans de langue de niveau suffisant qui nous permette de commencer tout de suite dès qu'on arrive, on est obligés de se remettre à niveau dans toutes les langues quasiment en même temps si on veut faire de la bonne recherche.*

La même remarque aurait pu être illustrée par l'univers Temps : alors que les cursus les plus avancés demandent une visibilité, un projet de formation en semestres et années, les L1 restent préoccupés par l'immédiat, par leur emploi du temps hebdomadaire (voir tableau 1).

À l'inverse, certains univers n'apparaissent que chez un seul groupe. Ils témoignent alors de soucis récurrents (puisque figurant parmi les six champs les plus fréquents) mais tout à fait spécifiques. Le thème du Succès

¹ Ces univers de référence sont certains des champs sémantiques proposés par Tropes, après toilettage des ambiguïtés (par exemple, « UE » compris comme « Union Européenne » et non comme « Unité d'Enseignement »).

apparaît uniquement dans le *focus group* DUT1 : *Je pense que c'est la réussite du diplôme parce qu'avant tout si on est venu c'est par rapport au taux de réussite. On sait qu'en IUT ou en BTS, le taux de réussite est supérieur à une licence. L'évocation de ce signe de qualité fait inmanquablement penser à la stratégie de ces étudiants qualifiés de minimalistes par Paivandi (2010). Les L1 sont eux frappés par autre chose, à savoir la nécessité de s'adonner à des lectures massives (univers Écriture) pour compléter les cours en présentiel : J'en ai eu pour 80 euros de livres hier que j'ai achetés à la Fnac, des choses qu'on nous a conseillées dans les deux derniers jours (...) La connaissance, quand on voit tous les livres qu'ils nous font acheter, elle est maintenant en ligne ou sur papier, mais un professeur serait un guide pour nous aider à nous retrouver dans cette jungle d'informations, donc le professeur ferait le tri là-dedans en nous montrant l'essentiel, par où commencer. Ce qui leur sert comme on le voit à préciser aussi les qualités qu'ils attendent en conséquence de l'enseignement universitaire.*

Relevons pour finir l'hapax caractéristique des M2 (univers Jugement) avec des énoncés comme : *Mais je pense que pour un cours, c'est plus général, parce que si vous évaluez l'enseignant, il peut toujours y avoir des avis très personnels sur un professeur. Nous reviendrons dans la partie suivante sur cette finesse croissante des appréciations des uns et des autres.*

Il nous reste pour l'heure à conclure ces premières analyses en revenant à nos hypothèses initiales. Outre une similitude dans le ton des discours, tous argumentatifs, outre leur prise en charge systématique par des énonciateurs qui s'affichent comme parlant en leur propre nom, les différentes filières sont en accord sur un certain nombre de points quelle que soit leur sélectivité ou l'ancienneté des étudiants dans le cursus.

Tout d'abord, et de façon prévisible, les leviers de progrès résident principalement dans les aspects immédiatement pédagogiques (univers Éducation et Groupe, interactions), à la fois durant les temps de cours mais aussi dans des relations plus individualisées. Aux yeux des étudiants, on n'est donc pas que professeur en amphithéâtre, mais aussi à son bureau, dans les temps interstitiels... ou durant ceux dévolus à la recherche.

Un second thème prégnant et partagé est figuré par tout ce qui a trait à la gestion du temps, jusqu'à la mise en projet à moyen et long terme. Et on s'aperçoit là que l'horizon s'élargit avec l'expérience de la vie étudiante. Les néophytes retiennent la clarté des emplois du temps comme signe de qualité, alors que leurs aînés ont plus le souci de se construire un parcours, de formation tout d'abord, avec un diplôme au bout, d'insertion professionnelle ensuite (univers Entreprise en L Pro et Ing3 seulement).

Le souci de l'insertion professionnelle, à travers l'obtention du diplôme (DUT1), si possible monnayables à l'international (DUT1), dans une perspective Métier (L1, Ing1, Ing3), Entreprise (L Pro et Ing3) semble bien être l'apanage des filières sélectives, et cela quelle que soit l'année de formation. Mais peut-être est-ce dû au fait que les filières à inscription de droit ne sont pas professionnalisantes ? Nous y reviendrons en conclusion.

L'apprentissage progressif du métier d'étudiant est quant à lui plus perceptible en UFR, entre des L1 qui découvrent la partie immergée de l'iceberg du travail universitaire et des M2 qui commencent à se sentir proches du statut de l'enseignant...

3.2.2. Les positionnements énonciatifs

L'examen des façons dont ces points de vue sont avancés, défendus, remaniés va nous permettre d'affiner encore le diagnostic. Intéressons-nous pour commencer aux différentes catégories de verbes distinguées par Tropes, et plus particulièrement à la répartition entre verbes statifs (qui expriment des états ou des notions de possession) et factifs (qui expriment des actions). Si l'on compare au moyen de calculs de khi deux les fréquences de ces verbes dans les six discours recueillis, on s'aperçoit que nous avons affaire à deux groupes bien distincts : d'un côté, les néo-bacheliers (DUT1 et L1) avec une majorité de verbes factifs (verbes d'action : « connaître, aimer, montrer, pointer, ... » L1), qui s'opposent (khi deux tous significatifs à $P < .05$) de l'autre aux plus anciens (L Pro, M2, Ing1 et Ing3) avec une majorité de verbes statifs (verbes d'état : « nous qui sommes déjà en master, voilà je pense qu'on soit pris au sérieux, ce qu'on dit, on a des critiques qui sont pas subjectives », M2). Le recul et l'expérience des formations post-bac (même en lycée : Classes Préparatoires aux Grands Écoles, CPGE, pour les Ing1) débouche sur des descriptions d'états de faits à partir desquels une opinion est construite, contrairement au temps de la découverte, marqué par une prégnance bien plus forte de l'action. Il s'agit là aussi d'une différence dans l'immédiateté des prises de position, d'une ouverture plus attentive aux positions d'autrui, nous y reviendrons.

La troisième catégorie de verbes, les déclaratifs qui expriment la position du locuteur, est répartie de façon plus uniforme sur les différents groupes d'étudiants. Par contre, les façons dont ils en usent diffèrent là encore. Les L1, plus prudents que les M2, utilisent régulièrement le conditionnel : *Chaque professeur devrait essayer de*

s'évaluer lui-même (...) *On dirait que c'est à nous de monter notre emploi du temps (...)* Ils **pourraient** faire des fiches (...) *Un bon cours, ce serait celui où le prof sait de quoi il parle.* Ils insistent aussi sur le savoir disciplinaire et le savoir-faire pédagogique qu'ils attribuent au professeur, ou qu'ils attendent de lui : *Aller un peu moins vite pour permettre aux élèves de mieux comprendre (...)* *Les profs peuvent nous les donner aussi, par exemple, des références (...)* *Un prof qui sait exactement où il va (...)* *En sachant de quoi il parle*), alors que les M2 se mettent en scène plutôt à titre personnel : *Oui, le cours, je pense que c'est important (...)* *Nous savons tous qu'il y a des professeurs qu'on aime bien et d'autres qu'on ne peut pas voir*) et sont plus prescriptifs : **Il faut que** le cours soit structuré (...) **Il faut quand même** que le cours soit vivant (...) **Faut pas que** le professeur, il lise sa feuille).

S'agissant des connecteurs, nous avons retenu ceux de condition, de cause, de but, d'addition et d'opposition. Pour fixer les idées, nous proposons une analyse de leur répartition entre L1 (figure 1) et M2 (figure 2).

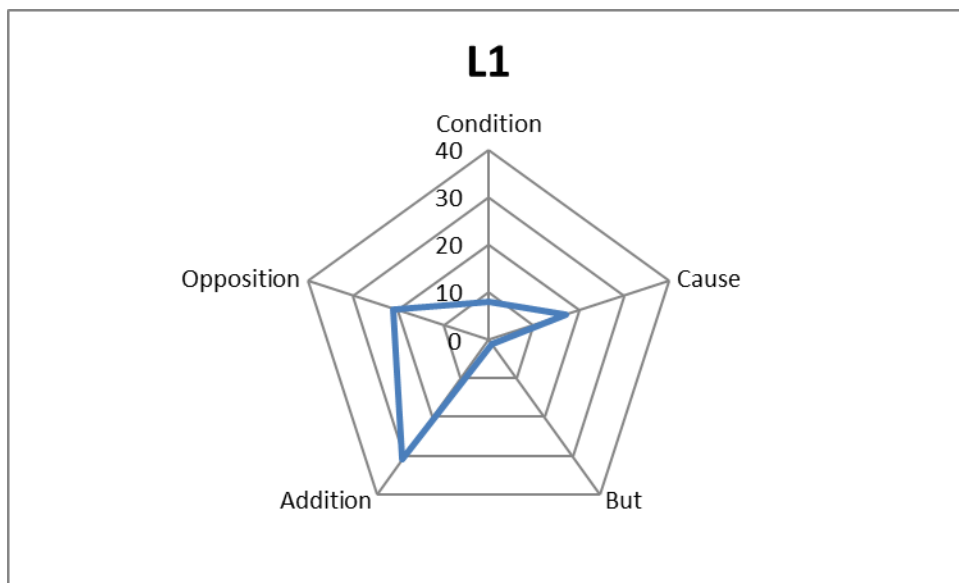


Figure 1. Répartition des connecteurs en L1

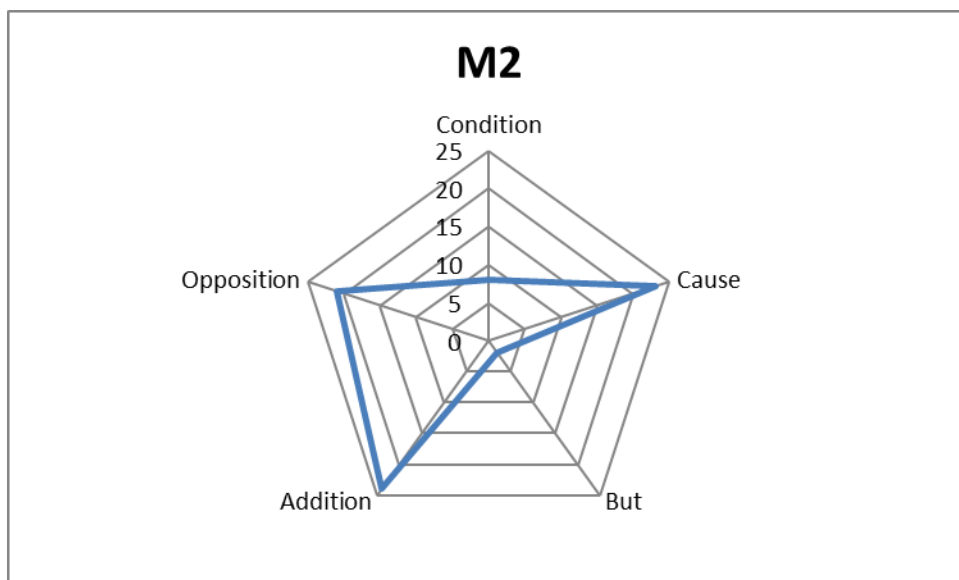


Figure 2. Répartition des connecteurs en M2

On voit dans les deux cas une égale prédominance des connecteurs de type Addition (*et, aussi, ensuite, ...*), signe du style argumentatif. Par contre, on constate une augmentation du nombre de recours à l'Opposition

(*mais, quand même, en tout cas, tandis que, ...*) avec l'ancienneté, phénomène qui se retrouve dans la comparaison néophytes / expert quelle que soit la composante concernée (UFR comme ici, ou IUT, ou École d'Ingénieurs). Avec entre autres exemples dans ces niveaux terminaux, en L Pro : *Mais nous, on a 4 h et on est obligés d'écrire durant 4 h pour finir le programme, ce n'est pas possible autrement. Nous, on a les heures, on est très restreints, on a des blocs de 4 h ou de 3 h, mais il nous les faut, sinon on ne boucle pas tout (...)* Après selon le secteur qu'on choisit, on est formé en fonction du secteur, *tandis que* là, nous, on est obligés de se tenir informés encore de tous les secteurs. *Autant* sur la vente *que* sur la gestion ; ou en M2 : *Il faut que le cours soit structuré, pas au mot près non plus. Il faut quand même que le cours soit vivant, il ne faut pas que le professeur lise sa feuille, sinon on perd tout intérêt pour la matière (...)* Parce que pour moi, c'est aussi l'engagement, que le prof, il ne vient pas en cours par obligation, parce que c'est son boulot, parce qu'il est payé, mais *quand même* qu'en dehors du cours, il y a *quand même* un engagement de sa part. Cette évolution montre que la pensée des étudiants s'affine, ils établissent un *distinguo* entre des circonstances différentes qu'ils opposent, là où précédemment ils n'auraient vu qu'un problème d'un seul tenant ; ils comprennent et donc ainsi acceptent des contraintes qu'ils auraient rejetées en arrivant dans l'enseignement supérieur.

On observe entre ces mêmes deux figures un accroissement de l'appel aux connecteurs de Cause. Cela se traduit dans les corpus étudiés par un plus grand nombre d'univers de référence reliés par de telles relations logiques. Nous retenons cette fois-ci l'exemple de l'évolution entre DUT1 (figure 3, quarante-deux occurrences) et L Pro (figure 4, soixante-et-une occurrences, soit la moitié de plus).

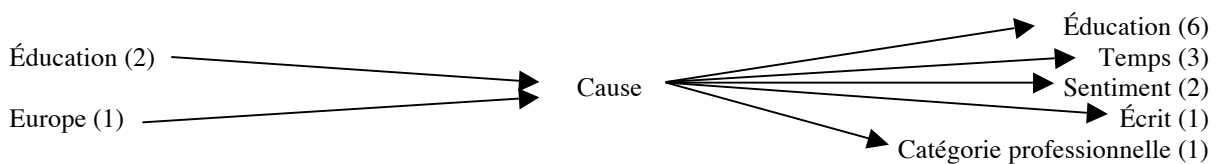


Figure 3. DUT1 : Liens de causalité entre univers de référence

Les énoncés des DUT1 (figure 3) portent surtout sur corps le enseignant : *Donc moi, j'en ferais pas part au directeur (...)* Et les enseignants, *parce que* s'ils ont des problèmes avec leur cours, il faut qu'ils changent les méthodes (...). Après il faut voir si nous on est apte à juger les méthodes d'enseignement d'un professeur *parce que* logiquement, un professeur, c'est quelqu'un qui a appris et sur la maîtrise du temps : *Les cours sont extrêmement intéressants parce qu'ils passent extrêmement vite (...)* Si jamais maintenant l'école, ça va nous brancher, on va *donc* passer une dizaine d'années à étudier. Mais on ne sait pas si ça va encore nous plaire dans quelques années, *alors qu'avec* le DUT, si jamais on ne veut pas continuer, dans deux ans on peut déjà s'arrêter.

Les L Pro quant à eux (figure 4) sont plus tournés vers l'acquisition de savoirs disciplinaires à vocation professionnelle : *Parce qu'il y a en a beaucoup qui n'ont aucune connaissance en immobilier (...)* *Donc* tout ce qui est économie, macroéconomie, mercatique..., et vers ce qui leur permettra une insertion sur le marché de l'emploi : *Donc* ce qu'on attend, c'est l'attitude plus pratique des enseignants et moins théorique *parce que* quand on sera en entreprise, on aimerait déjà avoir un savoir-faire plutôt qu'un simple savoir (...). *Parce que* pour mon futur, ça me permettra d'avoir un bon travail (...). C'est vrai que l'intervenant, c'est différent, mais quelque part après, c'est bien *parce que* l'intervenant c'est mieux, on comprend mieux le message, c'est du vécu (...). Nous, on a un gros stage en fin d'année, *donc* oui, ça, c'est bien pour se lancer après dans le monde du travail (...). Il y a certains intervenants qui n'ont aucune démarche pédagogique, *parce que* justement c'est des intervenants et ce n'est pas des enseignants. Il est à noter au passage (voir dernier exemple ci-dessus) que si le monde de l'entreprise est souvent survalorisé par les étudiants universitaires, la fréquentation régulière des intervenants professionnels les amène à mettre un peu d'eau dans leur vin, signe là encore que leur conception de la qualité est capable d'évoluer et le serait certainement plus encore si certains dispositifs de retour sur expérience pouvaient être mis en place.

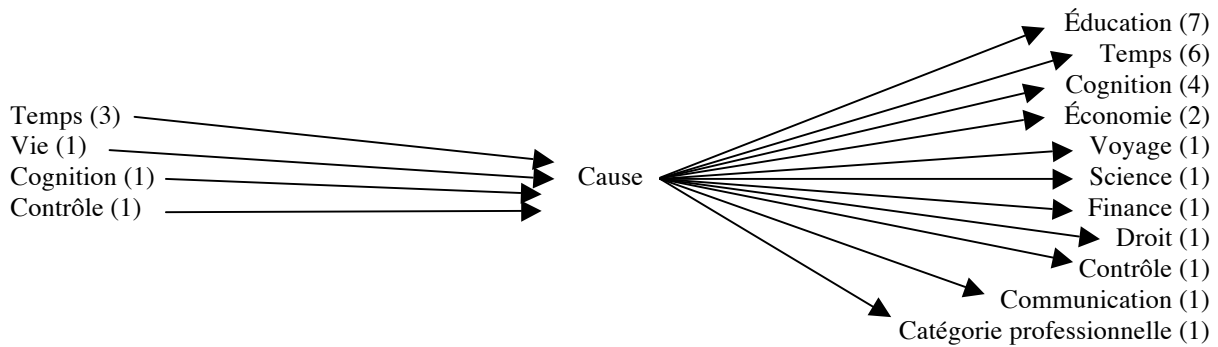


Figure 4. L Pro : Liens de causalité entre univers de référence

Passons enfin à l'étude comparative des modalisations, c'est-à-dire de la façon dont le sujet de l'énonciation exprime son attitude par rapport à son propre énoncé. Nous en retiendrons trois catégories : l'affirmation (*oui, vraiment, aussi, ...*), la négation (*non, ne ... pas, aucun, ...*), le doute (*peut-être, quasiment, apparemment, ...*). Là encore, un premier phénomène massif apparaît et confirme ce qui a été mis en lumière précédemment : quel que soit le type de modalisation considéré, le nombre d'univers de référence reliés croît avec l'ancienneté dans le cursus. La pensée des étudiants se fait ici aussi plus précise, plus analytique, ils découvrent de nouveaux domaines dans lesquels la qualité peut être travaillée.

Si nous allons plus dans le détail de ce facteur de caractérisation des postures énonciatives, nous nous apercevons que les Ing1 sont moins négatifs que les autres, c'est d'ailleurs le seul *focus group* dans lequel les modalisations affirmatives sont les plus nombreuses. Les comparaisons systématiques des fréquences avec les cinq autres groupes mènent à des khi deux tous significatifs à $P < .01$. Nous relevons des énoncés positifs comme : *La présentation Power Point c'est bien parce que c'est vrai que ça a un côté pratique (...)* *C'est vrai qu'on a des TP qui sont très, très expérimentaux (...)* *Un des points de la formation, c'est justement de développer ce côté associatif.* Si de plus l'on signale qu'en Ing3, le nombre de modalisations positives (127) est quasiment égal aux modalisations négatives (130), il est possible de conclure que cette tournure d'esprit est ici le propre de l'École d'Ingénieurs.

Les modalisations de doute sont bien moins nombreuses, dans un facteur de 1 à 10. Les étudiants montrent en cela qu'ils estiment avoir une légitimité à s'exprimer de façon nette sur la qualité des formations et des enseignements, dont ils sont finalement les premiers destinataires (Ricci 2009 p.39). Citons quelques exemples tout de même : en L1, *Peut-être au début préférer aller un peu moins vite pour permettre aux élèves de mieux comprendre* ; en M2, *Peut-être a contrario développer d'autres cours qui pourraient être plus utiles pour des gens qui vont en master (...)* *C'est vrai qu'on n'a peut-être pas assez de liens avec la vie professionnelle justement* ; en Ing3, *Cours adaptés au niveau des étudiants, peut-être une différenciation en fonction des filières d'accès à l'école (...)* *On a peut-être beaucoup de théorie, la pratique, on n'en a pas trop, mais bon.* La pensée se fait plus nuancée, plus empathique en une certaine mesure. Elle témoigne aussi d'une meilleure connaissance des contraintes de l'institution universitaire, d'une meilleure compréhension des intentions des équipes pédagogiques.

Pour conclure sur ce deuxième axe d'analyse de notre corpus, nous pouvons avancer l'idée que la posture énonciative des étudiants évolue davantage en fonction de leur avancée dans le cursus qu'en fonction de la sélectivité de la filière dans laquelle ils sont engagés. Après deux ou trois années d'expérience des études post-bac, les étudiants ont le sentiment de disposer d'un certain nombre de faits avérés à partir desquels ils vont prendre position en matière de qualité. Leur ressenti se caractérise alors par une prise de recul accrue, par une posture plus assurée mais aussi plus réflexive face aux actions des acteurs de la relation de formation.

Cette position plus distanciée se traduit par une capacité à distinguer de façon plus fine les contraintes des situations, les intentions des formateurs. Cela les conduit à comprendre les raisons de leurs choix pédagogiques et à accepter en connaissance de cause certains dispositifs astreignants.

Ils conçoivent également des réseaux plus riches, s'agissant des relations de cause en particulier, passant d'une attention préférentielle portée aux enseignants et à l'organisation de leur semaine, à une focalisation sur le plus long terme concernant leur future insertion professionnelle.

Leurs modalisations témoignent du même parcours vers une diversification, une ouverture des champs mis en relation. Un travail pédagogique suivi semble même pouvoir avoir un effet sur leur sentiment relativement à la

qualité, puisqu'il est significativement plus positif en École d'Ingénieur que dans les deux autres types de composantes (IUT et UFR).

4. Conclusion

Notre étude des retranscriptions des six focus groups nous a ainsi montré en quelle mesure nos hypothèses initiales pouvaient être validées. Le ressenti des étudiants en matière de qualité s'est bien montré sensible à la sélectivité des filières : si les questions pédagogiques d'interaction entre l'enseignant et le groupe d'apprenants, ou de structuration des formations dans le temps sont unanimement reprises, demander à s'inscrire en IUT, participer aux concours de recrutement des Écoles d'Ingénieurs sous-entend des attentes fortes en termes d'emploi, de validité internationale des diplômes visés.

Ce premier acquis nous ouvre quelques pistes de réflexion. La différence de perception de la qualité retenue ici ne dépend peut-être pas tant de la sélectivité des filières que de leur vocation professionnalisante. Notre plan expérimental ne permet pas de distinguer les deux variables : les composantes sélectives des universités françaises affichent toutes une ambition d'insertion sur le marché de l'emploi, alors que les UFR, non sélectives, offrent des formations généralistes en licence et souvent orientées vers la recherche en master. Ne pourrait-on alors, pour revaloriser ces dernières, insister davantage sur la prise de conscience par les étudiants (et par les enseignants) des compétences, valorisables professionnellement, acquises à l'occasion de ces formations en L et en M ? Un tel référentiel existe déjà (Raby 2012) mais est peu mis en application, ni au niveau de l'organisation modulaire des formations, ni même au niveau des suppléments au diplôme.

Les signes de qualité invoqués par les étudiants, et leurs variations, dépendent cependant bien plus encore de leur ancienneté dans le cursus. Avec l'augmentation de leur expérience du métier d'apprenant universitaire, on assiste à un élargissement de leur horizon, temporel tout d'abord (on passe de l'emploi du temps hebdomadaire à la projection vers une insertion professionnelle à moyen terme), cognitif ensuite et surtout. Le nombre et la variété des univers de référence mis en relation en témoignent à l'envi. Cette position leur donne aussi plus d'assurance, le recul qu'ils s'autorisent dépassonne les débats, rend leurs ressentis moins dichotomiques, leurs attitudes plus compréhensives.

Ce point nous pousse à rappeler que les dispositifs d'EEE / EFE ne sont rien s'ils ne sont pas accompagnés par des conseils de perfectionnement et autres cercles qualité. Ces lieux institutionnels d'échange vont permettre de retravailler ces ressentis et de donner la parole à un interlocuteur absent jusque là, l'équipe pédagogique. Comme on l'a remarqué à travers notre analyse, les étudiants évoluent au fil du temps vers des positions de moins en moins égocentrées. Cet effet éducatif indirect du travail de l'amélioration continue de la qualité des formations nous semble de première importance.

Pourquoi ne pas aller plus loin alors en proposant de réels ateliers d'analyse des pratiques « professionnelles » des étudiants ? Ces techniques éprouvées dans le monde du travail mais aussi dans la formation des enseignants ou dans celle des professionnels de santé, conduiraient sans doute à faire évoluer de façon constructive leurs positions face aux exigences de qualité des enseignements et des formations et auraient pour effet de remettre au centre du débat ici engagé la question du destinataire réel du service public.

Il nous restera également à croiser la richesse des attentes des focus groupes d'étudiants mise en évidence dans ce qui précède avec le degré de satisfaction éprouvé par l'ensemble de leurs collègues au moment de l'EFE de fin d'année (voir par exemple Gangloff-Ziegler, Hermann, Weisser, 2014 pour une comparaison IUT / UFR), mais aussi avec leurs choix de poursuites d'études (le DUT n'est plus que très rarement un moyen d'accéder à un emploi) et leurs taux de réussite.

Références bibliographiques

- Abernot, Y., Gangloff-Ziegler, Ch., Weisser, M. (2012). Contribution à l'épistémologie de l'évaluation des enseignements par les étudiants. *Les cahiers du CERFEE* n° 32, pp. 189-221.
- Abramovici, M., Bachiri, N. (2006). Sécurité ferroviaire : du client menace au client ressource. *Vie et Sciences de l'entreprise* n° 172, pp. 39-58.
- Albert, D. (2006). Quelques enjeux contemporains de la relation de service public. *Politiques et management public*, vol. 24 n° 3, pp. 5-12.
- Bartoli, A., Hermel, Ph. (2006). Quelle compatibilité entre orientation-client et service public ? *Politiques et management public*, vol. 24 n° 3, pp.13-31.

- Baumgartner, E., Solle, G. (2006). Établissements universitaires : changements institutionnels et approche client. Quelle pertinence ? *Politiques et management public*, vol. 24 n° 3, pp. 123-143.
- Bernard, H., Postiaux, N., Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI n° 3, pp. 625-650.
- Berthiaume, D. et al. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants. Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? *Recherche et formation* n° 67, pp. 53-72.
- Canard, F. (2006). La place des acquis des étudiants dans les démarches d'assurance qualité des universités. *Colloque « L'action publique au risque du client ? »*, Lille.
- Chauvière, M. (2006). Que reste-t-il de la ligne jaune entre l'utilisateur et le client ? *Politiques et management public*, vol. 24 n° 3, pp. 93-108.
- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue Française de Pédagogie* n° 165, pp. 117-135.
- Fallery, B., Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique, *XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Montréal, 6-9 juin.
- Floris, B., Ledun, M. (2005). Le marketing, technologie politique et forme symbolique du contrôle social. *Études de communication* n° 28, pp. 125-140.
- Gangloff-Ziegler, Christine, Hermann, Hélène, Weisser, Marc (2014c). Perception de la qualité d'une formation universitaire par les étudiants : effets du mode d'orientation et de l'ancienneté dans le cursus, *Mesure et Évaluation en Éducation*, n° 37-1, pp. 83-108.
- Garric, N., Léglise, I. (2005). La place du logiciel, du corpus, de l'analyste : l'exemple d'une analyse du discours patronal à deux voix », in G. Williams (coord.), *Linguistique de corpus*. Rennes : Presses Universitaires, pp. 101-113.
- Garric, N., Léglise, I., Point, S. (2006). Le rapport RSE, outil de légitimation ? Le Cas TOTAL à la lumière de l'analyse de discours, *Revue de l'Organisation Responsable* n° 2, pp. 5-19
- Grangeat, M., Munoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire, *Formation Emploi* n° 95, pp. 75-88.
- Marchand, P., Monnoyer-Smith, L. (2006). Les « discours de politique générale » français : la fin des clivages idéologiques ? *Mots* n° 62, pp. 13-30.
- Marion, G. (2006). Le marketing malade de l'orientation client. *L'Expansion Management Revue* n° 122, pp. 120-128.
- Martin, M., Stella, A. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Muller, P. (2006). Le client-centrisme : une nouvelle forme de relation entre l'État et les citoyens. *Politiques et management public*, vol. 24 n° 3, pp. 1-4.
- Paivandi, S. (2010). La qualité de l'apprentissage et la performance universitaire des étudiants. *Colloque AREF, Genève*.
- Perellon, J.-F. (2005). Approche comparée de politiques d'assurance-qualité des systèmes d'enseignement supérieur européens. *L'éducation en débats : analyse comparée*, vol. 3, pp. 63-82.
- Raby, G. (2012). *Référentiels de compétences en licence*. Rapport à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Ricci, J.L. (2009). La qualité de l'enseignement au supérieur : un vaste chantier qui déborde largement de l'opinion des étudiants, in Romainville et Coggi (2009), pp. 35-56.
- Romainville, M., Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Toulmin, S.E. (1958). *Les usages de l'argumentation*. Paris : PUF.
- Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation ? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'Éducation*, n° 18, pp. 115-129.
- Weisser, M., Gangloff-Ziegler, C. (2012). Évaluation des formations : utiliser l'expertise des étudiants. *Éducation et Formation*, n° e-297.
- Wolff, M., Burkhardt, J.-M., De La Garza, C. (2005). Analyse exploratoire de « points de vue » : une contribution pour outiller le processus de conception. *Le travail humain* vol. 68, pp. 253-286.
- Wolff, M., Visser, W. (2005). Méthodes et outils pour l'analyse des verbalisations : une contribution à l'analyse du modèle de l'interlocuteur dans la description d'itinéraires. *@ctivités* vol. 2 n° 1.
- Younès, N. (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie* n° 161, pp. 25-40.

