



HAL
open science

Écart entre l'autoévaluation et l'évaluation externe de l'Association des universités des pays d'Asie du Sud-Est (AUN) : le cas des critères liés aux TIC dans les programmes vietnamiens

Dai Nguyen Tan, Pascal Marquet

► To cite this version:

Dai Nguyen Tan, Pascal Marquet (Dir.). Écart entre l'autoévaluation et l'évaluation externe de l'Association des universités des pays d'Asie du Sud-Est (AUN) : le cas des critères liés aux TIC dans les programmes vietnamiens. Thierry Karsenti; Modibo Coulibaly; Christian Depover; Jean-Luc Fauguet; Raymond-Philippe Garry; Vassilis Komis; Dunia Moukkadam; Balthazard Fiana Ngoy Bitambile; Nguyen Quang Thuan; Lucie Russbach. pp.141-157, 2014, La francophonie universitaire en question, 978-2-923808-37-6. hal-02060597

HAL Id: hal-02060597

<https://hal.science/hal-02060597>

Submitted on 28 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Nguyen Tan Dai, & Marquet, P. (2014). Écart entre l'autoévaluation et l'évaluation externe de l'Association des universités des pays d'Asie du Sud-Est (AUN) : le cas des critères liés aux TIC dans les programmes vietnamiens. In Karsenti, T., Coulibaly, M., Depover, C., , Fauguet, J.-L., Garry, R.-P., Komis, V., Moukkadam, D., Ngoy Bitambile, B. F., Quang Tuan, N., Russbach, L. (2014)., *La Francophonie universitaire en question* (p. 141-157). Montréal, Canada: RIFEFF

Écart entre l'autoévaluation et l'évaluation externe de l'Association des universités des pays d'Asie du Sud-Est (AUN) : le cas des critères liés aux TIC dans les programmes vietnamiens

Nguyen Tan Dai¹, Pascal Marquet²

Résumé

L'évaluation des programmes de l'Association des universités des pays d'Asie du Sud-Est est très attendue au Vietnam mais ses résultats ne sont pas encore satisfaisants. Nous présentons des analyses statistiques mesurant la signification des résultats obtenus de quatre programmes vietnamiens évalués en 2009 et 2011. Nous nous intéressons plus particulièrement aux sous-critères liés aux TIC en mettant au jour une différence de perception entre les acteurs internes et les évaluateurs externes. Ce qui permet de déterminer les aspects négligés mais susceptibles d'être approfondis afin de proposer de nouveaux indicateurs plus facilement mesurables tout en restant cohérents avec ceux qui existent.

Introduction

Depuis plus d'une vingtaine d'années, la qualité de l'éducation est au centre des préoccupations de l'opinion publique au Vietnam, d'où la volonté d'améliorer la qualité de l'éducation en s'intégrant de plus en plus dans les actions d'évaluation internationales. Parmi elles, l'évaluation des programmes d'enseignement supérieur, initiée par l'*ASEAN University Network* (AUN), réseau des universités de l'*Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN - Association des pays d'Asie du Sud-Est), occupe une place importante pour les décideurs des universités vietnamiennes.

Entre 2009 et 2013, une dizaine de programmes de formation universitaire du pays ont été évalués dans le cadre de cette initiative, et pourtant les résultats sont encore loin de satisfaire pleinement les parties prenantes. Dans cette étude, nous présentons des analyses des résultats de quatre programmes vietnamiens évalués en 2009 et 2011, en mesurant l'écart entre la perception de la qualité des programmes par leur responsable et par les évaluateurs externes et en identifiant les critères sur lesquels portent cet écart. Nous nous intéressons aussi et surtout aux 15 sous-critères qui renvoient à la place que tiennent les TIC, compte tenu de l'idée que l'on se fait de leur contribution à la qualité tant pédagogique qu'organisationnelle d'un programme d'enseignement supérieur.

Qualité de l'éducation et modèles d'évaluation de l'AUN

Par nature, la « qualité » de l'éducation a été pendant longtemps l'équivalent de l'excellence : recruter de meilleurs étudiants, enseignants, chercheurs ; leur offrir de bonnes conditions de travail en supposant qu'ils deviennent excellents à l'issue du parcours, *etc.* (Harvey & Green, 1993). Face à la concurrence et l'internationalisation dans ce secteur, la qualité consiste principalement en deux éléments : le renforcement des étudiants, en termes de connaissances, d'habileté et de compétences ; et leur responsabilisation tout au long du parcours d'apprentissage, afin de développer leur confiance, leur sens de l'autonomie, leur sens critique. Ce faisant, l'enseignement supérieur se

1 Doctorant en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, France. Pour citation, merci d'utiliser le nom complet : Nguyen Tan Dai.

2 Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC - EA2310), Université de Strasbourg, France.

trouve face à une transformation de lui-même dans son organisation et son fonctionnement, sous différentes formes, à différentes échelles, avec l'implication de différentes parties prenantes, directes ou indirectes, internes ou externes, pour lui permettre de répondre aux nouveaux besoins de la société tout en respectant sa nature fondamentale, ses finalités et son autonomie académique (Achim, Căbulea, Popa & Mihalache, 2009 ; Harvey, 1997).

On distingue classiquement deux conceptions de la qualité dans le domaine éducatif : l'une centrée sur les ressources et processus, et l'autre sur les résultats (Dejean, 2007). Martin et Stella (2007, p. 35) admettent que les établissements d'enseignement supérieur ont en général des objectifs très spécifiques avec des normes rigoureuses à respecter, mais que chaque établissement d'enseignement supérieur porte également des missions et objectifs différents. La qualité repose donc sur le niveau d'atteinte des objectifs fixés. La démarche d'évaluation se base sur une analyse du contexte spécifique de l'établissement et non pas sur les critères communs quantifiables. D'où la notion d'« assurance qualité » (AQ) qui représente toutes les formes de suivi, d'évaluation ou d'examen externe de la qualité, à travers un processus convenu, cohérent et des critères clairement définis, en vérifiant si l'offre (ressources, processus et résultats) répond aux attentes ou est à la hauteur des exigences minimales, en fournissant des informations et des jugements sans classement (IPE, 2011, p. 17 ; Martin & Stella, 2007, p. 37 ; Vlăsceanu, Grünberg & Pârlea, 2007, p. 74). On parle aussi d'« accréditation », qui est un processus d'évaluation de la qualité d'un établissement dans son ensemble ou d'un programme d'enseignement particulier, visant leur approbation formelle. Le résultat de l'accréditation se manifeste sous forme d'une décision positive, négative ou conditionnelle, basée sur le respect ou la conformité avec des exigences minimales, exprimées à travers des critères ou standards pré-établis, et souvent valide pour une durée limitée. La procédure d'accréditation comporte en général trois étapes : 1) une auto-évaluation ; 2) une visite d'étude conduite par un groupe d'experts choisis par l'organisme d'accréditation ; 3) un examen final de la commission d'accréditation, donnant lieu à la décision officielle, dont les informations peuvent être utilisées par diverses parties (Dejean, 2007 ; IPE, 2011, p. 18-19 ; Martin & Stella, 2007, p. 40-44 ; Perellon, 2007 ; Vlăsceanu *et al.*, 2007, p. 25-28).

L'AUN ne considère pas la qualité de l'éducation dans sa seule dimension de la qualité académique, mais plutôt comme un concept multidimensionnel incluant les besoins et les attentes très variés des détenteurs d'enjeux (AUN, 2011, p. 6). Ces différentes dimensions, tirées de Green (1994), peuvent être : l'excellence ; la conformité aux objectifs et des objectifs ; le seuil de qualité ; la plus-value pour les étudiants ; l'efficacité de l'atteinte des objectifs ; et la satisfaction des « consommateurs » qui sont les étudiants (*cf.* figure 1).

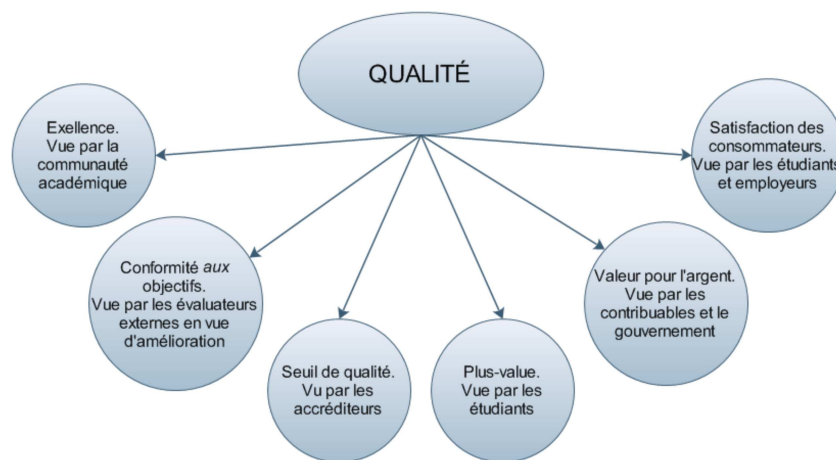


Figure 1. Différentes dimensions de la qualité de l'éducation (AUN, 2006, p. 9).

L'une des préoccupations centrales de toute tentative d'évaluation de la qualité de l'éducation est de savoir comment évaluer ou mesurer les résultats obtenus et donc le niveau d'atteinte des objectifs.

Les débats autour de ce sujet font très souvent référence à la notion d' « efficacité », aux notions de niveau de formation et de standards ou critères minimaux de réussite. La difficulté provient du fait que ces standards ou critères peuvent être différents, voire conflictuels, d'un domaine à l'autre et entre les détenteurs d'enjeux. Dans la pratique, ils sont traduits sous forme d' « indicateurs de performance » qui donnent une image claire sur les points forts et points faibles de l'institution. Cependant, ces données quantitatives ne peuvent pas rendre compte à elles seules de la qualité et nécessitent des analyses du contexte et de l'environnement de l'institution. Sur ce point, les familles d'indicateurs généralement approuvés, les démarches de mesure appropriées, l'évaluation équitable par les pairs, *etc.* jouent un rôle déterminant en apportant des compléments essentiel aux faiblesses quantitatives des indicateurs de performances (Altbach, 2006 ; AUN, 2011, p. 11-15 ; Flament, 2007 ; Perellon, 2007 ; Vlăsceanu *et al.*, 2007, p. 38-40).

L'AUN (2011, p. 6-13) a construit trois modèles, dont un, appelé « modèle tactique » (ou AQ au niveau des programmes), qui est à l'origine de toutes les sessions d'évaluation déjà réalisées à ce jour. Ce modèle se focalise sur trois dimensions des intrants, processus et produits dans un programme d'enseignement universitaire, lesquelles constituent une approche triangulaire reconnue par plusieurs auteurs (Figari & Tourmen, 2006 ; Roegiers, 1997, p. 81-87). La première session d'évaluation officielle se met en place en 2007 en Malaisie et à la fin 2010, 23 programmes de sept universités membres de ce réseau ont été évalués. Ce modèle d'évaluation comprenait initialement 18 critères (*cf.* figure 2) puis s'est amélioré depuis 2011 en regroupant certains critères, formant ainsi un modèle révisé avec 15 critères (AUN, 2011, p. 10-13).

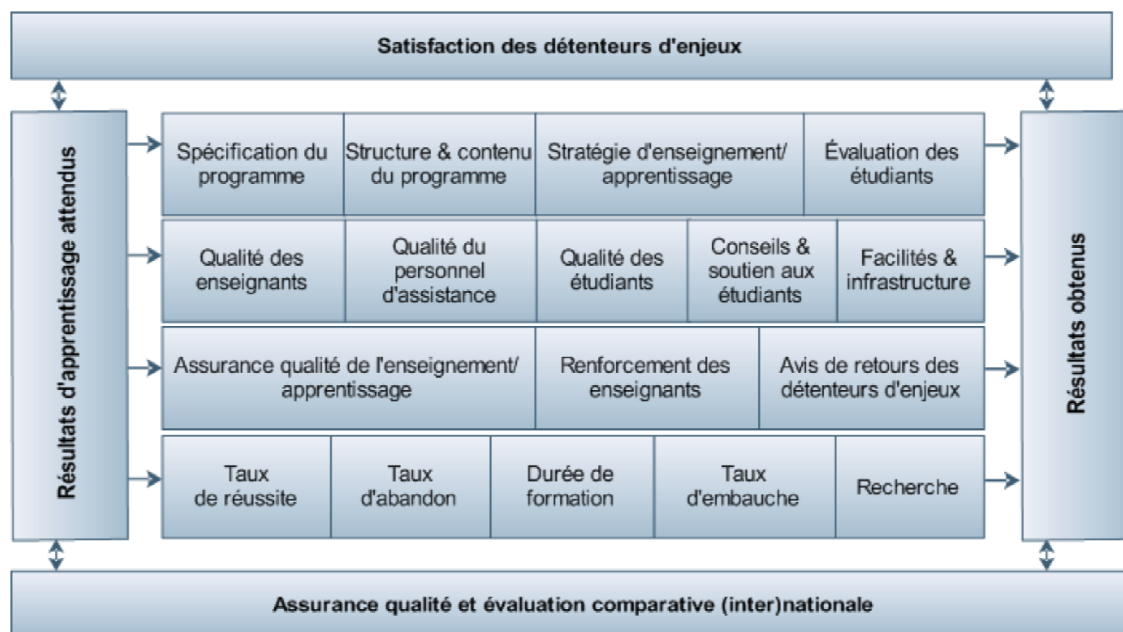


Figure 2. Modèle révisé d'évaluation de programme de l'AUN (AUN, 2011, p. 12).

Les TIC dans l'évaluation de la qualité de l'éducation

On associe de plus en plus l'innovation pédagogique à l'introduction des TIC. Les changements ne consistent pas seulement en des moyens techniques (ordinateurs, internet, réseaux sociaux, *etc.*) mais aussi en de nouvelles modalités d'enseignement/formation (Blais, 2009).

Les critères ou indicateurs d'évaluation en lien avec les TIC concernent les compétences des apprenants, telles que la littératie informationnelle (Corrall, 2007), la mémorisation spatiale (Garcia, Nussbaum & Preiss, 2011), le développement de la capacité à communiquer, des compétences sociales à travers le travail collaboratif en petits groupes (Biasutti, 2011), la métacognition dans les

environnements communautaires à distance (Akyol & Garrison, 2011), les compétences socio-numériques (Gobert, 2012), la sociabilité médiatisée et plus particulièrement la maîtrise technique des outils (Dauphin, 2012), *etc.* Mais plus spécifiquement, l'évaluation de la qualité des compétences acquises par les étudiants ne peut pas simplement reposer sur les technologiques qui supportent le processus d'apprentissage, mais exige des méthodes suffisamment sensibles pour identifier et étudier la nature des relations entre les TIC et la qualité de l'apprentissage (Ginns & Ellis, 2007).

En s'appuyant sur la conceptualisation d'Entwistle *et al.* (2002), reflétant une approche centrée sur l'étudiant, Ginns et Ellis (2007) ont identifié quatre dimensions distinctes des expériences d'apprentissage des étudiants dans une modalité d'enseignement hybride présentiel-distanciel :

1. « Bon e-enseignement » : perception des étudiants de l'efficacité de l'intervention des enseignants dans un contexte d'enseignement en ligne ;
2. « Bonnes e-ressources » : leur perception de l'utilité des ressources et activités pédagogiques ;
3. « Charge de travail appropriée » : charge de travail nécessaire à l'accomplissement de la partie des tâches à distance du cours ;
4. « Interaction entre étudiants » : leur niveau de satisfaction de la contribution de leurs coéquipiers.

Au-delà des aspects techniques ou fonctionnels des ressources ou activités pédagogiques, il est nécessaire de chercher à comprendre comment les étudiants perçoivent cette part numérique de l'environnement d'apprentissage et comment elle peut les aider à atteindre les objectifs de formation. Dauphin (2012) quant à lui propose de bien distinguer les utilisateurs, qui obéissent à une logique intégrée de l'outil, des usagers qui tentent à adapter l'outil pour satisfaire leurs besoins.

En ce qui concerne l'évaluation par l'AUN, parmi de nombreux sous-critères, certains sont plus ou moins liés à l'utilisation des TIC, soit directement sous forme d'indicateurs utilisés lors de l'évaluation, soit indirectement sous forme d'objectifs ou compétences à atteindre à l'issue de la formation. Il est ainsi possible d'identifier, à travers la nature des critères définis ou leurs explicitations, 15 sous-critères associés aux TIC.

Résultats d'évaluation de quatre programmes vietnamiens

Entre 2009 et 2013, 15 programmes vietnamiens ont été évalués par l'AUN. Cette étude porte sur quatre programmes seulement, dont deux évalués en 2009 et deux en 2011 de trois établissements comparables. Ainsi, sont nommés P.A09 un programme évalué en 2009 et P.A11 un autre programme évalué en 2011 de l'établissement A, P.B09 un programme évalué en 2009 de l'établissement B et P.C11 un programme évalué en 2011 de l'établissement C. Parmi ces quatre programmes, un seul est du domaine des sciences sociales (P.C11), et les trois autres sont en sciences et technologies.

Les évaluateurs externes calculent les notes de chaque programme en deux étapes : 1°) par la moyenne de chaque critère à partir des notes détaillées de ses sous-critères ; 2°) par la moyenne des notes de tous les critères, obtenues à l'étape 1, pour aboutir à la note finale. Suivant cette méthode de calcul, les notes d'évaluation externe de ces quatre programmes sont présentées dans le tableau 1. Les comparaisons des variances, au degré de confiance 0,05, entre chaque couple d'évaluation sont effectuées pour déterminer la signification des résultats obtenus.

Tableau 1. Notes d'évaluation externe par l'AUN de quatre programmes vietnamiens.

Critères (2009)	P.A09	P.B09	Critères (2011)	P.A11	P.C11
1. Buts et objectifs ; acquis d'apprentissage attendus	4,0	4,5	1. Acquis d'apprentissage attendus	4,5	5,0
2. Spécification du programme	4,0	5,0	2. Spécification du programme	3,0	4,0
3. Contenu du programme	4,0	4,0	3. Structuration et contenu du programme	5,0	5,0
4. Organisation du programme	4,0	5,0			
5. Conception didactique et stratégie d'enseignement/apprentissage	4,0	5,0	4. Stratégie d'enseignement et d'apprentissage	4,5	5,0
6. Évaluation des étudiants	3,0	5,0	5. Évaluation des étudiants	4,0	4,0
7. Qualité du corps d'enseignants	4,0	5,0	6. Qualité du corps d'enseignants	4,5	5,0
8. Qualité du personnel de soutien	4,0	4,5	7. Qualité du personnel de soutien	4,0	4,0
9. Qualité des étudiants	5,0	5,0	8. Qualité des étudiants	4,7	4,0
10. Conseil et soutien aux étudiants	4,0	5,0	9. Conseil et soutien aux étudiants	4,0	4,0
11. Ressources et infrastructure	4,0	4,5	10. Ressources et infrastructure	4,0	4,0
12. Assurance qualité du processus d'enseignement/apprentissage	4,0	5,5	11. Assurance qualité du processus d'enseignement/apprentissage	3,7	4,0
13. Évaluation par les étudiants	4,0	5,0			
14. Conception du curriculum	4,0	5,0			
15. Activités de développement du corps de personnel	4,0	5,5	12. Activités de développement du corps de personnel	3,0	4,0
16. Avis de retour des détenteurs d'enjeux	4,0	5,0	13. Avis de retour des détenteurs d'enjeux	4,0	4,0
17. Produits	5,0	5,0	14. Produits	4,5	4,0
18. Satisfaction des détenteurs d'enjeux	5,0	5,5	15. Satisfaction des détenteurs d'enjeux	5,0	5,0
Moyenne totale	4,1	4,94	Moyenne totale	4,2	4,3

Sources : Rapports d'évaluation de programme de l'AUN.

Les comparaisons de variances ne montrent qu'un seul programme (P.B09) dont les résultats d'évaluation sont distincts des autres. Il peut être en déduit que d'une année à l'autre ou d'un établissement à l'autre, la différence n'est pas véritablement significative (cf. figure 3). Ainsi, il n'est pas sûr que le P.A11 soit meilleur que le P.A09, ou mauvais en comparaison avec le P.C11.

Variance analysis				
Variations sources	Sum of squares	Degrees of freedom	Mean squares	F-test
Inter	5,494	14	0,392	1,791
Intra	15,46	45	0,344	p=0,073

Statistics / 5 Variables				
	Number	Mean	Deviation 95%	
P.A09	15	4.133	¥	
P.B09	15	4.933	++	
P.A11	15	4.16	¥	
P.C11	15	4.333	¥	
GLOBAL	60	4.39		

Figure 3. ANOVA des notes moyennes d'évaluation externe par l'AUN de quatre programmes vietnamiens en 2009 et 2011.

Puisque notre objectif est d'étudier les facteurs liés aux TIC, le tableau 2 est établi afin de calculer les sous-moyennes des notes des sous-critères liés aux TIC de chaque programme. Cependant, dans le cas du P.B09, il n'y a pas de notes d'évaluation externe données aux sous-critères. Cela nous amène à attribuer les notes des critères parents aux sous-critères TIC pour compléter les analyses.

Tableau 2. Notes des sous-critères liés aux TIC dans l'évaluation externe par l'AUN de quatre programmes vietnamiens en 2009 et 2011.

Critères parents	Sous-critères liés aux TIC	P.A09	P.B09*	P.A11	P.C11
1. Acquis d'apprentissage attendus	TIC-01. Promotion de l'apprentissage tout au long de la vie	4,0	4,5	4,0	5,0
2. Spécification du programme	TIC-02. Précision des acquis d'apprentissage attendus	4,0	5,0	3,0	5,0
4. Stratégie d'enseignement et d'apprentissage	TIC-03. Stratégie d'enseignement/apprentissage	5,0	5,0	5,0	5,0
	TIC-04. Acquisition et utilisation des connaissances académiques	4,0	5,0	4,0	5,0
	TIC-05. Apprentissage centré sur l'apprenant	4,0	5,0	4,0	5,0
	TIC-06. Apprentissage actif et méta-apprentissage	4,0	5,0	4,0	5,0
7. Qualité du personnel de soutien	TIC-07. Compétences humaines bibliothèque	5,0	5,0	4,0	4,0
	TIC-08. Compétences humaines laboratoires	4,0	5,0	4,0	4,0
	TIC-09. Compétences humaines informatique	4,0	5,0	4,0	4,0
9. Conseil et soutien aux étudiants	TIC-10. Système de suivi de progression des étudiants	4,0	5,0	5,0	4,0
	TIC-11. Conseil académique ; soutien et rétroaction aux étudiants	4,0	5,0	4,0	4,0
	TIC-12. Environnement physique et social	4,0	5,0	4,0	4,0
10. Ressources et infrastructure	TIC-13. Qualité bibliothèque	5,0	5,0	4,0	4,0
	TIC-14. Qualité laboratoires	4,0	5,0	3,0	4,0
	TIC-15. Qualité ressources informatiques	4,0	5,0	4,0	4,0
Moyenne TIC		4,2	5,0	4,0	4,4

* Notes attribuées à partir des notes des critères parents.

Selon le mécanisme de calcul des notes de l'AUN, les notes des sous-critères contribuent à la note finale de chaque critère, et il existe ainsi une corrélation entre ces sous-critères liés aux TIC et la note finale de chaque programme. Nous procédons à des ANOVA sur ces sous-critères liés aux TIC afin de mesurer la consistance de ces éléments par rapport aux notes finales. Suivant le résultat présenté dans la figure 4, il est constaté que les notes des sous-critères liés aux TIC sont plus consistantes que les moyennes totales, même s'il n'y a pas de différence significative entre deux programmes P.A09 et P.C11. Cela veut dire que, parmi ces programmes évalués, il est possible que le niveau d'intégration des TIC dans la gestion et la pratique de l'enseignement est plus ou moins différent, et que le renforcement des éléments liés aux TIC dans chaque programme pourrait aider à améliorer les résultats d'évaluation finaux.

Variance analysis				
Variations sources	Sum of squares	Degrees of freedom	Mean squares	F-test
Inter	2,858	14	0,204	1,163 p=0,337
Intra	15,188	45	0,338	

Statistics / 5 Variables				
	Number	Mean	Deviation 95%	
P.A09	15	4,2	¥	
P.B09	15	4,967	+++++	
P.A11	15	4	-	
P.C11	15	4,4	¥	
GLOBAL	60	4,392		

Figure 4. Comparaison des variances des notes des sous-critères liés aux TIC dans l'évaluation externe par l'AUN de quatre programmes vietnamiens en 2009 et 2011.

Ce constat nous amène à mesurer l'écart entre les notes d'autoévaluation et d'évaluation externe (cf. tableau 3). Cet écart est obtenu en soustrayant la dernière par la première. L'écart est positif en cas de sur-estimation dans l'autoévaluation, négatif en cas de sous-estimation et nul en cas d'autoévaluation correcte. Inversement que dans le cas du P.B09, l'autoévaluation du P.C11 ne porte pas sur les sous-critères, ce qui nous oblige à distribuer les notes respectives des critères parents aux sous-critères liés aux TIC en question.

Tableau 3. Écart entre l'autoévaluation et l'évaluation externe des notes des sous-critères liés aux TIC dans l'évaluation par l'AUN de deux programmes vietnamiens.

Sous-critères liés aux TIC	P.A09		P.B09		P.A11		P.C11*	
	Auto.	Écart	Auto.	Écart	Auto.	Écart	Auto.	Écart
TIC-01. Promotion de l'apprentissage tout au long de la vie	5,0	1,0	6,0	1,5	4,0	0,0	5,0	0,0
TIC-02. Précision des acquis d'apprentissage attendus	5,0	1,0	6,0	1,0	6,0	3,0	5,0	0,0
TIC-03. Stratégie d'enseignement/apprentissage	5,0	0,0	4,0	-1,0	4,0	-1,0	5,0	0,0
TIC-04. Acquisition et utilisation des connaissances académiques	5,0	1,0	4,0	-1,0	5,0	1,0	5,0	0,0
TIC-05. Apprentissage centré sur l'apprenant	5,0	1,0	4,0	-1,0	5,0	1,0	5,0	0,0
TIC-06. Apprentissage actif et méta-apprentissage	5,0	1,0	6,0	1,0	5,0	1,0	5,0	0,0
TIC-07. Compétences humaines bibliothèque	4,0	-1,0	3,0	-2,0	4,0	0,0	5,0	1,0
TIC-08. Compétences humaines laboratoires	4,0	0,0	6,0	1,0	4,0	0,0	5,0	1,0
TIC-09. Compétences humaines informatique	4,0	0,0	6,0	1,0	4,0	0,0	5,0	1,0
TIC-10. Système de suivi de progression des étudiants	5,0	1,0	6,0	1,0	5,0	0,0	5,0	1,0
TIC-11. Conseil académique ; soutien et rétroaction aux étudiants	5,0	1,0	4,0	-1,0	5,0	1,0	5,0	1,0
TIC-12. Environnement physique et social	6,0	2,0	5,0	0,0	4,0	0,0	5,0	1,0
TIC-13. Qualité bibliothèque	5,0	0,0	4,0	-1,0	4,0	0,0	5,0	1,0
TIC-14. Qualité laboratoires	5,0	1,0	6,0	1,0	4,0	1,0	5,0	1,0
TIC-15. Qualité ressources informatiques	6,0	2,0	6,0	1,0	4,0	0,0	5,0	1,0

* Notes attribuées à partir des notes des critères parents.

L'écart entre l'auto-évaluation et l'évaluation externe dans la majorité des sous-critères liés aux TIC oscille de 1 à 2 sur une échelle de 7, voire jusqu'à 3 dans le cas du P.A11. Il semble que, soit les programmes évalués sont surestimés par les évaluateurs internes soit les évaluateurs externes sous-estiment les données et les éléments fournis.

Afin de mesurer la signification de ces écarts, nous appliquons le test de Friedman. Le résultat obtenu de ce test, spécialement utilisé pour la comparaison de plusieurs échantillons appariés de faible effectif, nous permet d'attester d'une différence significative des notes d'autoévaluation et d'évaluation externe dans l'ensemble de ces quatre programmes (cf. figure 5).

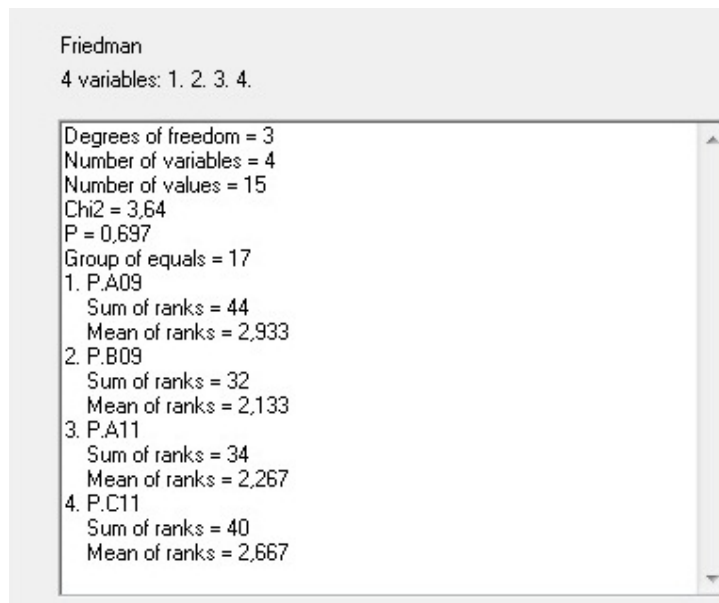


Figure 5. Comparaison des écarts des notes des sous-critères liés aux TIC dans l'autoévaluation et l'évaluation externe par l'AUN de quatre programmes vietnamiens en 2009 et 2011.

Discussion

Les premières analyses des résultats obtenus dans l'évaluation des programmes par l'AUN mettent au jour une première difficulté : le manque de cohérence dans la démarche d'évaluation, de l'autoévaluation à l'évaluation externe. Chaque programme évalué prépare le rapport d'autoévaluation d'une manière différente et chaque délégation d'évaluation ne suit pas la même méthode lors de leur prise de décision. Pour établir une évaluation équitable, la mesure doit se réaliser par un processus convenu et cohérent (IPE, 2011, p. 17) et respecter rigoureusement les règles et principes définis par la méthodologie de recueil d'information (Flament, 2007, p. 106).

Les critères d'évaluation doivent non seulement refléter les attentes de plusieurs détenteurs d'enjeux mais être également clairement définis et approuvés, afin de savoir si les objectifs sont atteints et donner matière à interprétation (Dejean, 2007 ; Flament, 2007 ; Perellon, 2007 ; Vlăsceanu *et al.*, 2007, p. 38-40). Sur ce point, l'explicitation des critères et sous-critères d'évaluation de l'AUN donnent une marge d'interprétation très large aux acteurs internes et externes des programmes évalués, et même entre différentes délégations d'une même session d'évaluation, ce qui rend les résultats peu équitables. Par exemple, concernant le critère « 1. Buts et objectifs ; acquis d'apprentissage attendus », le P.A09 reçoit beaucoup plus de remarques positives (évalué par un groupe d'experts) que le P.B09 (évalué par un autre groupe d'experts), mais obtient des notes plus faibles que celui-ci.

Dans le cas des sous-indicateurs liés aux TIC, les définitions, qui restent très vagues alors que la grille de notes est assez détaillée, risquent de conduire chaque partie prenante à une compréhension différente. Par conséquent, les arguments donnant lieu à des décisions d'évaluation sont relativement divergents et, de fait, insatisfaisants. Concrètement, le tableau 4 en donne un exemple, le cas du sous-critère « TIC-15. Qualité ressources informatiques » qui ne change pas après la révision du modèle d'évaluation et qui concentre le plus de convergence, car il s'agit des indicateurs quantitatifs et facilement mesurables que sont les infrastructures informatiques. À noter que, ici, nous ne parlons pas encore de l'usage des outils TIC mis à disposition des étudiants, ni de leur appropriation (Dauphin, 2012 ; Ginns & Ellis, 2007).

Tableau 4. Différentes perceptions vis-à-vis du sous-critère « TIC-15. Qualité ressources informatiques » dans l'évaluation par l'AUN de deux programmes vietnamiens.

	Preuves d'autoévaluation	Auto-évaluation	Remarques d'évaluation externe	Évaluation externe
P.A09	- 11 laboratoires (y compris centre informatique) - 100 postes informatiques avec connexion Internet - Taux ordinateur/étudiants : 1/30 - Wifi gratuit pour les étudiants	6	- Points forts : [éléments essentiels repris du rapport d'autoévaluation] - Points faibles : Taux ordinateurs/étudiants à 1 :30 (faible par rapport au besoin)	4
P.B09	- 10 projecteurs et quelques ordinateurs portables (de la Faculté) au service des enseignants et étudiants - Connexion wifi pour les étudiants - 10 salles informatiques de 500 postes, dont 2 en libre accès pour étudiants (ouverture 9 heures/jour) - 3 laboratoires de recherche en informatique	6	- Points forts : Il y a des preuves évidentes sur l'infrastructure informatique ; bonnes conditions internet - Points faibles : Nécessité de nouveaux équipements plus performants ; besoins exprimés des étudiants pour meilleures conditions d'accès aux ordinateurs parce qu'ils n'ont pas tous chacun un ordinateur portable	4,5*
P.A11	- 40 ordinateurs dans la salle informatique, 30 au laboratoire et 10 à la bibliothèque - Salle informatique réservée principalement aux cours - Wifi pour les étudiants et enseignants	4	- Points forts : [aucune remarque] - Points faibles : Il y a suggestions de la part des employeurs de mettre les étudiants au contact avec les logiciels et applications plus modernes	4
P.C11	- 3 projecteurs, 3 ordinateurs portables, 9 écrans plats, 2 imprimantes, 1 scanner - Utilisation des logiciels professionnels dans la gestion des activités académiques	5*	- Points forts : [éléments essentiels repris du rapport d'autoévaluation] - Points faibles : [aucune remarque]	4

* Note attribuée à partir de la note du critère parent

Conclusion

Si l'ambition affichée par l'AUN est très claire, la mise en place de ses actions d'évaluation ne permet pas encore de faire progresser les programmes évalués. Il n'est pas question de remettre en cause leur conception de l'assurance qualité qui fait l'objet d'une négociation entre les parties prenantes (AUN, 2006, p. 11), mais de prendre en considération certains dysfonctionnements de la démarche d'évaluation afin de trouver des mesures d'ajustement adéquates.

S'il est admis que la qualité de l'éducation repose sur la capacité à atteindre les objectifs répondant aux besoins et attentes des usagers d'un système éducatif, en tenant compte de toutes ses dimensions et des particularités du contexte (Martin & Stella, 2007, p. 33-35), pour être « accrédité » ou considéré comme étant « bonne qualité », un programme doit être en conformité avec les exigences minimales, en lien avec les objectifs très spécifiques mais communs à toute institution de

l'éducation (Martin & Stella, 2007, p. 40-44). Ceci constitue un véritable défi dans cette région du monde où les conditions politico-socio-économiques sont très hétérogènes, défavorables aux initiatives ambitieuses d'établir un seuil de qualité régional approuvé dans le domaine de l'enseignement supérieur. Les résultats peu satisfaisants de l'évaluation de quatre programmes de trois universités vietnamiennes pendant deux ans, en sont l'illustration, même si les analyses demeurent provisoires et restent dans un cadre relativement restreint.

Dans la perspective de l'émergence d'une communauté de l'ASEAN dans les années qui viennent, il peut y avoir une place pour un « marché commun régional de l'éducation », où la qualité sera le mot d'ordre de tous les pays de la région. Les premières analyses des sous-critères liés aux TIC suggèrent que jouer sur ces facteurs innovants pourrait contribuer à augmenter la consistance des résultats. Pour le moment, une certaine disparité est observable dans la perception de la réalité associée à ces sous-critères, tout comme les autres critères et sous-critères, entre les acteurs internes et les évaluateurs externes. Ce qui nécessite des réflexions et études plus approfondies, afin de réduire cet écart, renforçant ainsi la fiabilité des évaluations données.

Références bibliographiques

- Achim, M. I., Căbulea, L., Popa, M. et Mihalache, S.-S. (2009). On the role of benchmarking in the higher education quality assessment. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 11(2), 850-857.
- Akyol, Z. et Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 183-190.
- Altbach, P. G. (2006). The dilemmas of ranking. *International Higher Education*, (42), 2-3.
- AUN. (2006). *AUN-QA manual for the implementation of guidelines*. Bangkok, Thailand : ASEAN University Network (AUN).
- AUN. (2011). *Guide to AUN actual quality assessment at programme level*. Bangkok, Thailand : ASEAN University Network (AUN).
- Biasutti, M. (2011). The student experience of a collaborative e-learning university module. *Computers et Education*, 57(3), 1865-1875.
- Blais, J.-G. (2009). Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : un long chemin parcouru et encore beaucoup à accomplir. Dans J.-G. Blais (Éd.), *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : enjeux, applications et modèles de mesure*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Corrall, S. M. (2007). Benchmarking strategic engagement with information literacy in higher education : towards a working model. *Information Research*, 12(4), paper 328.
- Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 7(17), 37-52.
- Dejean, J. (2007). Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur, entre évaluation et contrôle. Dans A. Heldenbergh (Éd.), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe* (p. 15-53). Paris, France : L'Harmattan.
- Entwistle, N., McCune, V. et Hounsell, J. (2002). *Approaches to study and perceptions of university teaching-learning environments : Concepts, measures and preliminary findings* (Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project. Occasional Report No 1). Edinburgh : University of Edinburgh. Récupéré [le 8 mars 2012] de www.ed.ac.uk/etl/docs/ETLreport1.pdf
- Figari, G. et Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en

- France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.
- Flament, P. (2007). L'évaluation de la qualité : Un exercice de saisie d'opportunité de progrès pour les établissements d'enseignement supérieur. Dans A. Heldenbergh (Éd.), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe* (p. 75-122). Paris, France : L'Harmattan.
- Garcia, L., Nussbaum, M. et Preiss, D. D. (2011). Is the use of information and communication technology related to performance in working memory tasks? Evidence from seventh-grade students. *Computers et Education*, 57(3), 2068-2076.
- Ginns, P. et Ellis, R. (2007). Quality in blended learning : Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 53-64.
- Gobert, T. (2012). Après la certification B2i, vers des compétences sous-jacentes et socio-numériques ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 7(17), 89-104.
- Green, D. (1994). What is quality in higher education? Concepts, policy and practice. Dans D. Green (Éd.), *What is quality in higher education?* (p. 1-30). London, United Kingdom : Society for Research into Higher Education et Open University Press.
- Harvey, L. (1997). Quality is not free! Quality monitoring alone will not improve quality. *Tertiary Education and Management*, 3(2), 133-143.
- Harvey, L. et Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- IPE. (2011). Faire des choix fondamentaux pour l'assurance qualité externe. Dans *Assurance Qualité Externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur* (p. 39). Paris, France : UNESCO.
- Martin, M. et Stella, A. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. Paris, France : UNESCO.
- Perellon, J. F. (2007). Assurance qualité et accréditation dans l'enseignement supérieur en Europe : Point de situation dans un contexte changeant. In A. Heldenbergh (Éd.), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe* (p. 55-74). Paris, France : L'Harmattan.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. et Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation : a glossary of basic terms and definitions* (Revised and updated edition). Bucharest, Romania : UNESCO-CEPES.