



HAL
open science

L'influence de la qualité perçue des services numériques sur la satisfaction : le cas de l'expérience étudiante non-académique dans les écoles de commerce françaises

Juliette Berardi

► To cite this version:

Juliette Berardi. L'influence de la qualité perçue des services numériques sur la satisfaction : le cas de l'expérience étudiante non-académique dans les écoles de commerce françaises. Gestion et management. HESAM Université, 2022. Français. NNT : 2022HESAC002 . tel-03735856

HAL Id: tel-03735856

<https://theses.hal.science/tel-03735856>

Submitted on 21 Jul 2022

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.

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE
Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Sciences de l'Action
(LIRSA)

THÈSE

présentée par : **Juliette BERARDI**

soutenue le : **15 juin 2022**

pour obtenir le grade de : **Docteur d'HESAM Université**

préparée au : **Conservatoire national des arts et métiers**

Discipline : **Sciences de gestion et du management**

**L'influence de la qualité perçue des services
numériques sur la satisfaction.**

**Le cas de l'expérience étudiante non-
académique dans les écoles de commerce
françaises.**

THÈSE dirigée par :
Mme CHATELAIN-PONROY Stéphanie
Professeure des Universités, CNAM

et co-dirigée par :
Mme MORIN-DELERM Sophie
Professeure des Universités, Université Paris-Saclay

Jury

Mme Nathalie FLECK, Professeure des universités, Laboratoire de recherche ARGUMans, Le Mans Université	Rapportrice
Mme Sophie RIEUNIER, Professeure des universités, Université Gustave Eiffel – IAE Gustave Eiffel	Rapportrice
M. Jean-Luc HERRMANN, Professeur des universités, Université de Lorraine – IUT de Metz	Président
M. Oliver Léon, Professeur et Directeur Général Délégué Burgundy School of Business (BSB)	Examineur

Avertissement

Le Conservatoire national des arts et métiers n’entend donner ni approbation, ni improbation aux idées émises dans les thèses.

Ces idées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

Affidavit

Je soussignée, Juliette BERARDI, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Madame Stéphanie CHATELAIN-PONROY (directrice) et de Madame Sophie MORIN-DELERM (co-directrice), dans le respect des principes d’honnêteté, d’intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Paris, le 24/02/2022

Signature : Juliette Berardi

Affidavit

I, undersigned, Juliette BERARDI, hereby declare that the work presented in this manuscript is my own work, carried out under the scientific direction of Stéphanie CHATELAIN-PONROY (thesis director) and of Sophie MORIN-DELERM (co-thesis director), in accordance with the principles of honesty, integrity and responsibility inherent to the research mission. The research work and the writing of this manuscript have been carried out in compliance with the French charter for Research Integrity.

This work has not been submitted previously either in France or abroad in the same or in a similar version to any other examination body.

Paris, date 24/02/2022

Signature : Juliette Berardi

« L'enthousiasme passionné de Platon dans La République s'explique en dernière analyse par le fait qu'à cette époque on avait découvert le sens de l'un des plus grands instruments de toute connaissance scientifique : le concept. » M. Weber

Remerciements

Ces quelques années de doctorat représentent l'aboutissement d'une étape de vie intense intellectuellement, riche de rencontres et d'échanges, qui n'aurait pas pu aboutir sans le soutien de nombreuses personnes.

Mes pensées et mes remerciements s'adressent tout d'abord à mes directrices de thèse, les professeures Stéphanie Chatelain-Ponroy et Sophie Morin-Delerm qui m'ont fait l'honneur et le plaisir de m'encadrer. Leurs conseils, leur bienveillance, leur réactivité et leurs encouragements m'ont permis d'être bien accompagnée et d'apprendre à naviguer dans le monde passionnant de la recherche.

Je tiens également à remercier les professeurs Nathalie Fleck, Sophie Rieunier, Jean-Luc Herrmann et Olivier Léon pour leur participation à mon jury de thèse, pour l'intérêt qu'ils portent à ma recherche, pour leur temps et pour leur implication dans la lecture critique de ce manuscrit.

Mes remerciements vont aussi aux membres du Laboratoire interdisciplinaire de recherches en sciences de l'action (Lirsa) pour leur aide précieuse, pour leurs remarques et pour nos échanges stimulants lors des séminaires de recherche « Pilotage des organisations » et des comités de suivi de thèse. Merci aussi aux doctorants de l'école doctorale Abbé-Grégoire qui ont été de formidables compagnons de thèse.

Je remercie également Karim Kilani, enseignant-chercheur au CNAM, pour ses conseils statistiques inestimables, son aide précieuse et sa disponibilité.

Je souhaite également remercier l'entreprise qui a accueilli cette CIFRE, et particulièrement son dirigeant Sébastien Vivier-Lirimont, sans qui ce travail n'aurait pas pu voir le jour. Merci de m'avoir donné accès à des terrains de recherche passionnants et pour tout ce que j'ai appris à vos côtés. Je remercie également mes chers collègues et anciens collègues, Fanny, Olivier, Jack, Caroline, Arnaud, Catherine, Jean, Naomie, etc. qui m'ont écoutée, se sont intéressés et ont participé à l'aboutissement de ce travail.

Je tiens aussi à remercier les 8 établissements d'enseignement supérieur, leurs collaborateurs et leurs étudiants avec lesquels j'ai eu la chance et le plaisir de travailler. Je les remercie pour leur confiance, pour leur accueil, pour leur disponibilité et pour nos échanges de grande qualité, stimulants et instructifs, qui m'ont permis de grandir en tant que doctorante-consultante.

Enfin, je remercie ma famille, ma maman, mes grands-parents, ma famille de cœur et mes amis. Merci pour leur écoute, leur soutien, leur patience, leurs nombreuses relectures, pour avoir toujours cru en moi et pour m'avoir donné des conditions de travail incroyable et des petits plats délicieux. Merci de vous réjouir de mes succès et réussites. Mes derniers mots s'adressent à mon grand-père : 60 ans après, je marche dans tes pas.

Résumé

Objectif – L’expérience étudiante gagne en popularité auprès des écoles de commerce françaises et devient un levier incontournable pour répondre aux enjeux qui balayent le secteur. Elle est traditionnellement approchée au travers de deux dimensions (académique et non-académique). Ce travail s’intéresse à l’expérience étudiante non-académique numérique des étudiants d’écoles de commerce françaises, c’est-à-dire aux services numériques qui ne sont pas directement associés à l’apprentissage mais qui le facilitent. Plus précisément, il explore l’influence de la qualité perçue de ces services sur la satisfaction des étudiants, examine quelles sont les dimensions de cette offre de services qui impactent le plus la satisfaction et, enfin, étudie l’influence des compétences numériques des étudiants sur la qualité perçue de ces services.

Méthodologie – Cette thèse est réalisée dans le cadre d’un dispositif CIFRE et s’ancre dans une approche inductivo-hypothético-déductive qui mobilise un *design* de recherche mixte, mêlant approche qualitative, au travers d’une recherche-intervention, et approche quantitative à l’aide d’une étude réalisée auprès de 2779 étudiants de 8 écoles de commerce françaises.

Résultats – Les résultats des deux études empiriques mettent en évidence l’impact positif de la qualité perçue des services numériques non-académiques sur la satisfaction, les services associés à la vie quotidienne ayant la plus grande influence. Plus spécifiquement, ce sont l’ergonomie, la sécurité vis-à-vis des données et la fiabilité du service qui impactent le plus la satisfaction. Cette recherche révèle également une méconnaissance des étudiants de l’offre de services proposée, ce qui dégrade leur satisfaction. Enfin, elle démontre l’existence d’un biais de surconfiance : les étudiants surestiment leurs compétences numériques.

Contributions théoriques – Ce travail propose une approche holistique de l’expérience étudiante non-académique numérique et cherche à enrichir une littérature sous-développée, particulièrement en France.

Contributions managériales – La présente recherche propose aux praticiens de bénéficier d’une meilleure connaissance des comportements et attentes des étudiants de la génération Z et donne une description actuelle de l’expérience étudiante non-académique vécue tout en offrant des outils managériaux pour piloter cette offre de services.

Mots-clés : expérience étudiante, expérience étudiante non-académique, services numériques aux étudiants, services supports, école de commerce, établissement d’enseignement supérieur,

enseignement supérieur et recherche (ESR), qualité perçue, satisfaction, compétences numériques, littératie numérique, génération Z, *Service Dominant Logic* (SDL)

Résumé en anglais

Objective -The student experience is the subject of growing interest among French business schools and has become an essential tool-in the response to the challenges facing the higher education sector. Student experience is traditionally approached from two perspectives: academic and non-academic. The present research focuses on the digital non-academic student experience of French business school students, i.e. digital services that are not directly associated with learning but which facilitate it. More specifically, this study aims to explore the influence of the perceived quality of these services on student satisfaction, to identify the dimensions of this service offering that have the greatest impact on satisfaction, and finally, to investigate the influence of students' digital skills on the perceived quality of these services.

Methodology - This thesis was undertaken-as part of of a CIFRE program and is based upon an inductive-hypothetico-deductive approach involving a mixed method research design. This method combines a qualitative approach, through intervention research, and a quantitative approach based on a sample of 2,779 students from 8 French business schools.

Results - The results of the two empirical studies highlight the positive impact of the perceived quality of non-academic digital services on student satisfaction, with services associated with daily life having the greatest influence. More specifically, ease of use, data security and service reliability have the most significant impact on satisfaction. The results also reveal a lack of awareness among students regarding the range of services offered to them, which in turn reduces their satisfaction. Finally, the results demonstrate the existence of an overconfidence bias: students overestimate their digital skills.

Theoretical contributions - Through a holistic approach, the present thesis aims to address a lack of empirical research in the field of the digital non-academic student experience, particularly in France.

Managerial contributions - The present thesis-offers practitioners an improved-understanding of the behavior and expectations of Generation Z students and provides a contemporary description of the non-academic student experience while offering managerial tools to better organize the related service offering.

Keywords: student experience, non-academic student experience, digital student services, support services, business school, higher education institution (HEI), higher education and

research, perceived quality, satisfaction, digital skills, digital literacy, generation Z, Service Dominant Logic (SDL)

Table des matières

Remerciements	5
Résumé	7
Résumé en anglais	9
Table des matières	11
Liste des tableaux	14
Liste des figures	32
Liste des annexes.....	34
Introduction	36
Première partie : Revue de la littérature.....	45
1. Chapitre 1. L'expérience client	47
1.1. L'émergence d'un nouveau paradigme	49
1.1.1. Une approche historique.....	49
1.1.2. Le marketing expérientiel et la <i>Service Dominant Logic</i>	56
1.2. Le concept d'expérience client.....	62
1.2.1. Définition	63
1.2.2. Les caractéristiques de l'expérience client.....	68
1.2.3. L'expérience client et les organisations	77
1.3. Expérience client et services	85
1.3.1. Définition des services	86
1.3.2. Les caractéristiques des services	89
1.3.3. Stratégie et services : l'évolution du marketing mix.....	93
1.3.4. Le rôle du consommateur dans la production des services	95
1.3.5. Les services et la valeur	101
Conclusion du chapitre 1	105
2. Chapitre 2. L'enseignement supérieur et la recherche et l'expérience étudiante.....	109
2.1. Le secteur de l'enseignement supérieur français.....	115
2.1.1. L'enseignement supérieur en France.....	115
2.1.2. Managerialisme et enseignement supérieur	123
2.1.3. Étudiants ou consommateurs ?.....	128
2.2. L'expérience étudiante	139

2.2.1.	Émergence de l'expérience étudiante.....	140
2.2.2.	Définition de l'expérience étudiante	144
2.2.3.	Dimensions de l'expérience étudiante.....	145
2.2.4.	Les éléments qui influencent l'expérience étudiant	158
	Conclusion du chapitre 2	170
3.	Chapitre 3. Le numérique et l'expérience étudiante.....	173
3.1.	Le numérique.....	175
3.1.1.	Définition du numérique	176
3.1.2.	Les catalyseurs du numérique	177
3.1.3.	Le numérique et l'enseignement supérieur et la recherche	178
3.2.	Les étudiants et le numérique.....	180
3.2.1.	De nouveaux comportements étudiants.....	181
3.2.2.	La littératie numérique	187
3.3.	L'expérience étudiante numérique	200
3.3.1.	Présentation de l'expérience étudiante numérique.....	201
3.3.2.	L'expérience étudiante académique numérique	204
3.3.3.	L'expérience étudiante non-académique numérique.....	206
	Conclusion du chapitre 3	213
4.	Chapitre 4. La satisfaction étudiante relative aux services numériques non-académiques	216
4.1.	La satisfaction	218
4.1.1.	Définition, caractéristiques et dimensions de la satisfaction.....	218
4.1.2.	Les éléments qui influencent la satisfaction.....	224
4.1.3.	Un antécédent phare de la satisfaction : la qualité perçue.....	226
4.1.4.	Les conséquences de la satisfaction étudiante.....	229
4.2.	La mesure de la satisfaction étudiante et de la qualité perçue.....	233
4.2.1.	La mesure de la satisfaction vis-à-vis de l'établissement, des services non-académiques et des services numériques.....	235
4.2.2.	La mesure de la qualité perçue de l'établissement, de l'offre de services non-académiques et des services numériques.....	238
	Conclusion du chapitre 4.....	245
	Conclusion de la partie 1	247
	Partie 2 : Approche empirique.....	251
5.	Chapitre 5. Méthodologie de la recherche	252

5.1.	Approche générale.....	254
5.1.1.	Design de la recherche	254
5.1.2.	Posture du praticien-chercheur.....	256
5.1.3.	Présentation des terrains.....	261
5.2.	Construction de l'objet de recherche au travers d'une recherche-intervention.....	262
5.2.1.	Présentation de la recherche-intervention	262
5.2.2.	La posture du chercheur dans une recherche-intervention.....	265
5.2.3.	Présentation du terrain de la recherche-intervention.....	269
5.2.4.	Protocole de recherche et recueil des données	270
5.3.	L'étude quantitative.....	286
5.3.1.	Présentation du terrain et des répondants.....	289
5.3.2.	Construction du questionnaire.....	290
5.3.3.	Diffusion du questionnaire et échantillon considéré	299
	Conclusion du chapitre 5.....	303
6.	Chapitre 6. Résultats empiriques.....	305
6.1.	Résultats de la recherche-intervention et construction de l'objet de recherche	307
6.1.1.	Caractéristiques du terrain.....	308
6.1.2.	Cadrage du concept des services non-académiques.....	311
6.1.3.	Les éléments qui influencent la perception des services non-académiques... ..	316
6.2.	Résultats de l'étude quantitative	330
6.2.1.	Les hypothèses de recherche	331
6.2.2.	Présentation de l'échantillon considéré.....	340
6.2.3.	Présentation des résultats	342
	Conclusion du chapitre 6.....	398
	Conclusion de la partie 2	401
	Conclusion.....	404
	Synthèse des principaux résultats.....	405
	Apports, limites et pistes de recherche.....	411
	Les apports de la thèse	411
	Limites et pistes de recherche	418
	Bibliographie.....	427
	Annexes	Erreur ! Signet non défini.
	Résumé.....	475
	Résumé en anglais.....	475

Liste des tableaux

Tableau 1: Passage du marketing transactionnel traditionnel au marketing relationnel (Hetzl, 2004, p. 14; Extrait de Peck, Payne, Christopher, Clark, <i>Relationship Marketing</i> , Oxford, Butterworth-Heinemann, 1999).	54
Tableau 2 : Historique de la SDL (Batat et Frochot, 2014; Vargo et Lusch, 2004).....	59
Tableau 3 : Principaux éléments qui impactent l’expérience étudiante	162
Tableau 4 : Variété des approches de la communauté académique sur la tranche d’âge de la génération Z (Dolot, 2018 ; Moore <i>et al.</i> , 2017)	165
Tableau 5 : Echelle de mesure de la littératie numérique utilisée	198
Tableau 6 : Les principaux antécédents de la satisfaction.....	225
Tableau 7 : Principales conséquences et les éléments intéressants engendrés par la satisfaction	231
Tableau 8 : Echelles de mesure de la satisfaction utilisées	237
Tableau 9 : Dimensions de la qualité perçue des services numériques qui ressortent dans la littérature académique (Nguyen et Chanut, 2018)	241
Tableau 10 : Les recherches qui se sont intéressées à la qualité perçue des services numériques dans le secteur de l’ESR (Ali, 2019).....	241
Tableau 11 : Echelle de mesure de la qualité perçue utilisée	244
Tableau 12 : récapitulatif des entretiens individuels réalisés avec les collaborateurs.....	274
Tableau 13 : récapitulatif des entretiens individuels réalisés avec les étudiants.....	275
Tableau 14 : récapitulatif des étudiants participants à l’entretien de groupe pour le programme PGE	276
Tableau 15 : récapitulatif des étudiants participants à l’entretien de groupe pour le programme Bachelor	277
Tableau 16 : trame du guide d'entretien de groupe	278
Tableau 17 : structure des guides d’entretien individuels semi-directifs	280
Tableau 18 : récapitulatif des entretiens individuels réalisés avec les référents de chaque école	290
Tableau 19 : structure du questionnaire de l’étude quantitative.....	293
Tableau 20 : Alphas de Cronbach associés aux dimensions ayant plus de deux items des échelles de la qualité perçue des services numériques	297

Tableau 21 : Coefficients de Spearman-Brown associés aux dimensions ayant deux items des échelles de la qualité perçue des services numériques	298
Tableau 22 : Alphas de Cronbach associés aux échelles de la satisfaction.....	298
Tableau 23: Alpha de Cronbach associé à la dimension Technique de l'échelle de la littératie numérique.....	298
Tableau 24 : Coefficient de Spearman Brown associé aux dimensions ayant deux items de l'échelle de la littératie numérique	298
Tableau 25 : autoperception étudiante de leur littératie numérique	342
Tableau 26 : satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement en fonction du programme et du caractère prioritaire de l'institution	344
Tableau 27 : satisfaction vis-à-vis de l'établissement en fonction du statut alternant	344
Tableau 28 : satisfaction des étudiants de PGE vis-à-vis de l'établissement en fonction de l'année.....	344
Tableau 29 : satisfaction des étudiants de Bachelor vis-à-vis de l'établissement en fonction de l'année.....	344
Tableau 30 : satisfaction globale vis-à-vis des services non-académiques proposés de façon générale et en fonction du programme	345
Tableau 31 : satisfaction globale vis-à-vis des services non-académiques proposés en fonction de l'année de PGE.....	345
Tableau 32 : satisfaction globale vis-à-vis des services non-académiques proposés en fonction de l'année du Bachelor.....	345
Tableau 33 : qualité perçue globale de l'établissement en général, en fonction du programme et du caractère prioritaire de l'établissement	345
Tableau 34 : qualité perçue vis-à-vis des services non-académiques en général et en fonction du programme	346
Tableau 35 : nombre de services numériques non-académiques proposés en moyenne au total et pour chaque vie	346
Tableau 36 : satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques	346
Tableau 37 : satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques en fonction du programme	346
Tableau 38 : qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques.....	347
Tableau 39 : qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques en fonction du programme	347

Tableau 40 : qualité perçue de l'offre de services numériques en fonction de l'année du Bachelor	347
Tableau 41 : qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques en fonction de l'année du PGE	347
Tableau 42 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques	347
Tableau 43 : autoperception par les étudiants de leur connaissance de l'offre de services numériques non-académiques qui leur est proposée	348
Tableau 44 : biais informationnel moyen.....	348
Tableau 45 : biais informationnel moyen pour chaque vie	348
Tableau 46 : fréquence des services connus par les étudiants pour la vie quotidienne.....	350
Tableau 47 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie quotidienne...	351
Tableau 48 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction du programme	351
Tableau 49 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction du statut alternant	351
Tableau 50 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques de la vie quotidienne	351
Tableau 51 : qualité perçue des services numériques associés à la vie quotidienne	352
Tableau 52 : qualité perçue des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction du programme	352
Tableau 53 : qualité perçue des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction du statut d'alternant.....	352
Tableau 54 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques de la vie quotidienne	352
Tableau 55 : fréquence des services connus par les étudiants pour la vie administrative.....	353
Tableau 56 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie administrative	354
Tableau 57 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie administrative en fonction du programme	354
Tableau 58 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie administrative en fonction du statut alternant	354
Tableau 59 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques de la vie administrative	354
Tableau 60 : qualité perçue des services numériques associés à la vie administrative	355

Tableau 61 : qualité perçue des services numériques associés à la vie administrative en fonction du programme	355
Tableau 62 : qualité perçue des services numériques associés à la vie administrative en fonction du statut alternant	355
Tableau 63 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques de la vie administrative	355
Tableau 64 : fréquence des services connus par les étudiants pour les interactions	356
Tableau 65 : satisfaction moyenne des services numériques associés aux interactions.....	356
Tableau 66 : satisfaction moyenne des services numériques associés aux interactions en fonction du programme	356
Tableau 67 : satisfaction moyenne des services numériques associés aux interactions en fonction du statut d'alternant.....	356
Tableau 68 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques associés aux interactions	357
Tableau 69 : qualité perçue des services numériques associés aux interactions.....	357
Tableau 70 : qualité perçue des services numériques associés aux interactions en fonction du programme	357
Tableau 71 : qualité perçue des services numériques associés aux interactions en fonction du statut d'alternant.....	357
Tableau 72 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques associés aux interactions	358
Tableau 73 : fréquence des services connus par les étudiants pour la vie professionnelle	358
Tableau 74 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie professionnelle	359
Tableau 75 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction du programme	359
Tableau 76 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction de l'expérience professionnelle.....	359
Tableau 77 : satisfaction des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction du statut d'alternant.....	359
Tableau 78 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques de la vie professionnelle	359
Tableau 79 : qualité perçue des services numériques associés à la vie professionnelle	360

Tableau 80 : qualité perçue des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction du programme	360
Tableau 81 : qualité perçue des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction de l'expérience professionnelle.....	360
Tableau 82 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques de la vie professionnelle	360
Tableau 83 : fréquence des services connus par les étudiants pour la vie associative.....	361
Tableau 84 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie associative....	361
Tableau 85 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie associative en fonction du programme	361
Tableau 86 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie associative en fonction du degré d'implication associatif.....	362
Tableau 87 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques de la vie associative.	362
Tableau 88 : qualité perçue des services numériques associés à la vie associative	362
Tableau 89 : qualité perçue des services numériques associés à la vie associative en fonction du programme	362
Tableau 90 : qualité perçue des services numériques associés à la vie associative en fonction du degré d'implication associatif.....	363
Tableau 91 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques de la vie associative	363
Tableau 92 : fréquence des services connus par les étudiants pour la vie internationale.....	364
Tableau 93 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie internationale	364
Tableau 94 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie internationale en fonction du programme	364
Tableau 95 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie internationale en fonction de si l'étudiant a déjà eu une expérience à l'international	364
Tableau 96 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques de la vie internationale	365
Tableau 97 : qualité perçue des services numériques associés à la vie internationale.....	365
Tableau 98 : qualité perçue des services numériques associés à la vie internationale en fonction du programme	365
Tableau 99 : qualité perçue des services numériques associés à la vie internationale en fonction de si l'étudiant a déjà eu une expérience à l'international.....	365

Tableau 100 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques de la vie internationale	366
Tableau 101 : fréquence des services connus par les étudiants pour la vie académique	366
Tableau 102 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie académique	367
Tableau 103 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie académique en fonction du programme	367
Tableau 104 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques de la vie académique	367
Tableau 105 : qualité perçue des services numériques associés à la vie académique.....	368
Tableau 106 : qualité perçue des services numériques associés à la vie académique en fonction du programme	368
Tableau 107 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques de la vie académique.....	368
Tableau 108 : résultats du test de l'hypothèse 1	370
Tableau 109 : résultats du test de l'hypothèse 2	371
Tableau 110 : résultats du test de l'hypothèse 3	371
Tableau 111 : résultats du test de l'hypothèse 4	372
Tableau 112 : résultats du test de l'hypothèse 5	372
Tableau 113 : résultats du test de l'hypothèse 6	373
Tableau 114 : résultats de l'hypothèse 7.....	374
Tableau 115 : résultats de l'hypothèse 8.....	374
Tableau 116 : résultats de l'hypothèse 9.....	374
Tableau 117 : résultats de l'hypothèse 10.....	374
Tableau 118 : résultats de l'hypothèse 11	375
Tableau 119 : résultats de l'hypothèse 12.....	375
Tableau 120 : résultats de l'hypothèse 13.....	375
Tableau 121 : résultats de l'hypothèse 14.....	376
Tableau 122 : résultats de l'hypothèse 15.....	378
Tableau 123 : résultats de l'hypothèse 16.....	379
Tableau 124 : résultats de l'hypothèse 17.....	380
Tableau 125 : résultats de l'hypothèse 18.....	380
Tableau 126 : résultats de l'hypothèse 19.....	380
Tableau 127 : résultats de l'hypothèse 20.....	380
Tableau 128 : résultats de l'hypothèse 21	380

Tableau 129 : résultats de l'hypothèse 22.....	380
Tableau 130 : résultats de l'hypothèse 23.....	381
Tableau 131 : résultats de l'hypothèse 24.....	383
Tableau 132 : résultats de l'hypothèse 26.....	384
Tableau 133 : résultats de l'hypothèse 27.....	385
Tableau 134 : résultats de l'hypothèse 28.....	386
Tableau 135 : résultats de l'hypothèse 29.....	386
Tableau 136 : résultats de l'hypothèse 30.....	387
Tableau 137 : résultats de l'hypothèse 31.....	388
Tableau 138 : résultats de l'hypothèse 32.....	388
Tableau 139 : résultats de l'hypothèse 33.....	388
Tableau 140 : résultats de l'hypothèse 34.....	388
Tableau 141 : résultats de l'hypothèse 35.....	388
Tableau 142 : résultats de l'hypothèse 36.....	388
Tableau 143 : résultats de l'hypothèse 37.....	389
Tableau 144 : résultats de l'hypothèse 38.....	389
Tableau 145 : résultats de l'hypothèse 39.....	390
Tableau 146 : résultats de l'hypothèse 40.....	390
Tableau 147 : résultats de l'hypothèse 41.....	390
Tableau 148 : résultats de l'hypothèse 42.....	390
Tableau 149 : résultats de l'hypothèse 43.....	390
Tableau 150 : résultats de l'hypothèse 44.....	390
Tableau 151 : résultats de l'hypothèse 45.....	391
Tableau 152 : résultats de l'hypothèse 46.....	392
Tableau 153 : résultats de l'hypothèse 47.....	392
Tableau 154 : résultats de l'hypothèse 48.....	392
Tableau 155 : résultats de l'hypothèse 49.....	393
Tableau 156 : résultats de l'hypothèse 50.....	393
Tableau 157 : résultats de l'hypothèse 51.....	393
Tableau 158 : résultats de l'hypothèse 52.....	393
Tableau 159 : résultats de l'hypothèse 53.....	394
Tableau 160 : tableau récapitulatif des données clés associées aux 6+1 vies.....	396
Tableau 161 : répartition des répondants selon leur programme	Erreur ! Signet non défini.

Tableau 162 : répartition des étudiants de Bachelor en fonction de la durée de leur programme
..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 163 : répartition des répondants en fonction de s'ils ont changé ou non de région pour
étudier dans leur école..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 164 : répartition des répondants en fonction de leur année d'études post-bac. **Erreur !
Signet non défini.**

Tableau 165 : répartition des étudiants de PGE en fonction de leur année d'études **Erreur !
Signet non défini.**

Tableau 166 : répartition des étudiants de Bachelor en fonction de leur année d'études
..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 167 : voie d'intégration des étudiants en PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 168 : ancienne filière de classe préparatoire des étudiants de PGE **Erreur ! Signet
non défini.**

Tableau 169 : voie d'intégration des étudiants de Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 170 : expérience professionnelle cumulée des étudiants depuis leur intégration
..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 171 : expérience professionnelle cumulée des étudiants de PGE **Erreur ! Signet non
défini.**

Tableau 172 : expérience professionnelle cumulée des étudiants de Bachelor **Erreur ! Signet
non défini.**

Tableau 173 : répartition des étudiants en alternance **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 174 : durée de l'alternance **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 175 : étudiants actuellement en échange selon le programme **Erreur ! Signet non
défini.**

Tableau 176 : étudiants actuellement en échange **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 177 : étudiants déjà partis en échange – hors étudiants actuellement en échange
..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 178 : étudiants déjà partis en échange en fonction du programme – hors étudiants en
échange..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 179 : répartition en fonction de l'expérience internationale ou non **Erreur ! Signet
non défini.**

Tableau 180 : répartition de la population étudiante en fonction de si elle a déjà eu une
expérience internationale ou non par programme **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 181 : Activité associative des étudiants selon le programme **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 182 : caractère prioritaire ou non de l'école selon le programme – l'école intégrée était-elle l'école souhaitée ? **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 183 : caractère prioritaire de l'école selon la voie d'admission – PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 184 : critères qui ont pesé dans le choix de l'établissement de l'étudiant..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 185 : critères qui ont pesé dans le choix de l'établissement des étudiants de PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 186 : critères qui ont pesé dans le choix de l'établissement des étudiants de Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 187 : critères qui ont pesé dans le choix de l'établissement des étudiants de PGE venant de prépa **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 188 : critères qui ont pesé dans le choix de l'établissement des étudiants de PGE venant d'admission sur titre **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 189 : appareils numériques utilisés par les étudiants **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 190 : type de smartphone utilisé par les étudiants **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 191 : ordinateur et système d'exploitation utilisé par les étudiants **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 192 : appétence des étudiants pour la technologie **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 193 : appétence des étudiants pour la technologie en fonction du programme **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 194 : besoin du numérique dans la vie des étudiants **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 195 : intérêt du numérique dans le cadre de l'expérience étudiante **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 196 : connaissance du RGPD **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 197 : connaissance du RGPD selon le programme **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 198 : connaissance du RGPD par les étudiants de PGE en fonction des années **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 199 : connaissance du RGPD par les étudiants de Bachelor en fonction des années **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 200 : importance de la protection des données personnelles pour les étudiants **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 201 : importance de la protection des données personnelles pour les étudiants en fonction de leur connaissance du RGPD..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 202 : degré de confiance vis-à-vis de l'établissement concernant les données personnelles..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 203 : degré de confiance vis-à-vis de l'établissement concernant les données personnelles en fonction de la connaissance du RGPD **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 204 : perception des frais de scolarité (de très peu élevés à très élevés)..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 205 : perception des frais de scolarité en fonction du programme **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 206 : rapport qualité/prix perçu de l'établissement..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 207 : rapport qualité/prix perçu de l'établissement en fonction du programme **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 208 : rapport qualité/prix perçu de l'établissement en fonction du caractère prioritaire de l'institution **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 209 : distribution du rapport qualité/prix perçu..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 210 : distribution du rapport qualité/prix perçu en fonction du programme **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 211 : rapport qualité/prix perçu de l'établissement en fonction de l'année du programme PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 212 : rapport qualité/prix perçu de l'établissement en fonction de l'année du programme Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 213 : perception du degré d'intégration du numérique dans l'offre de services non-académiques **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 214 : perception du degré d'intégration du numérique dans l'offre de services non-académiques en fonction du programme..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 215 : détails des notes sur le degré d'intégration du numérique dans l'offre de services non-académiques **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 216 : perception du degré d'intégration du numérique dans l'offre de services non-académiques en fonction de l'année de PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 217 : perception du degré d'intégration du numérique dans l'offre de services non-académiques en fonction de l'année de Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 218 : perception de la gamme des services numériques non-académiques..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 219 : perception de la gamme des services numériques non-académiques en fonction du programme **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 220 : perception de la gamme des services numériques en fonction de l'année de PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 221 : perception de la gamme des services numériques en fonction de l'année de Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 222 : notes concernant le besoin d'étoffer l'offre de services numériques **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 223 : notes concernant la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 224 : attentes vis-à-vis du développement de nouveaux services numériques. **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 225 : attentes vis-à-vis du développement de nouveaux services numériques en fonction du programme **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 226 : autoperception par les étudiants de leur connaissance de l'offre de services numériques qui leur est proposée - répartition en fonction des fréquences de réponses **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 227 : biais informationnel associé à la vie quotidienne..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 228 : biais informationnel associé à la vie administrative. **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 229 : biais informationnel associé aux interactions..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 230 : biais informationnel associé à la vie professionnelle **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 231 : biais informationnel associé à la vie associative **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 232 : biais informationnel associé à la vie internationale.. **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 233 : biais informationnel associé à la vie académique **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 234 : utilité perçue des 6+1 vies **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 235 : satisfaction des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction de l'année de PGE..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 236 : satisfaction des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction de l'année de Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 237 : qualité perçue des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction du statut d'alternant **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 238 : qualité perçue des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction de l'année de PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 239 : qualité perçue des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction de l'année de Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 240 : utilité perçue des services numériques proposés pour la vie quotidienne **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 241 : taux d'utilisation des services numériques de la vie quotidienne **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 242 : fréquence d'utilisation des services de la vie quotidienne (échelle en 5 points de rare/jamais à quotidien) **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 243 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie quotidienne **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 244 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie quotidienne pour les PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 245 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie quotidienne pour les Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 246 : appareils mobilisés pour utiliser les services numériques de la vie quotidienne **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 247 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie quotidienne **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 248 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie quotidienne pour les PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 249 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie quotidienne pour les Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 250 : améliorations souhaitées par les étudiants pour les services de la vie quotidienne **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 251 : besoin de services supplémentaires pour la vie quotidienne **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 252 : services de la vie quotidienne pour lesquels il faudrait développer de nouvelles fonctionnalités **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 253 : services de la vie quotidienne les plus plébiscités par les étudiants lorsqu'ils ne sont pas présents dans leur institution **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 254 : satisfaction des services numériques associés à la vie administrative en fonction de l'année de PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 255 : satisfaction des services numériques associés à la vie administrative en fonction de l'année de Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 256 : qualité perçue des services numériques associés à la vie administrative en fonction du statut d'alternant..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 257 : qualité perçue des services numériques associés à la vie administrative en fonction de l'année de PGE..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 258 : qualité perçue des services numériques associés à la vie administrative en fonction de l'année de Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 259 : utilité perçue des services numériques proposés pour la vie administrative **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 260 : taux d'utilisation des services numériques de la vie administrative **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 261 : fréquence d'utilisation des services de la vie administrative (échelle en 5 points de rare/jamais à quotidien) **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 262 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie administrative **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 263 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie administrative pour les PGE..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 264 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie administrative pour les Bachelors **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 265 : appareils mobilisés pour utiliser les services numériques de la vie administrative **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 266 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie administrative **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 267 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie administrative - PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 268 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie administrative - Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 269 : améliorations souhaitées par les étudiants pour les services de la vie administrative **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 270 : besoin de services supplémentaires pour la vie administrative **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 271 : services de la vie administrative pour lesquels il faudrait développer de nouvelles fonctionnalités **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 272 : services de la vie administrative les plus plébiscités par les étudiants lorsqu'ils ne sont pas présents dans leur institution **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 273 : satisfaction des services numériques associés aux interactions en fonction de l'année de PGE..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 274 : satisfaction des services numériques associés aux interactions en fonction de l'année de Bachelor..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 275 : qualité perçue des services numériques associés aux interactions en fonction du statut d'alternant..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 276 : qualité perçue des services numériques associés aux interactions en fonction de l'année de PGE..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 277 : qualité perçue des services numériques associés aux interactions en fonction de l'année de Bachelor..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 278 : utilité perçue des services numériques proposés pour les interactions ... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 279 : taux d'utilisation des services numériques associés aux interactions..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 280 : fréquence d'utilisation des services associés aux interactions (échelle en 5 points de rare/jamais à quotidien)..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 281 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques associés aux interactions..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 282 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques associés aux interactions pour les PGE..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 283 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques associés aux interactions pour les Bachelors..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 284 : appareils mobilisés pour utiliser les services numériques associés aux interactions..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 285 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques associés aux interactions..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 286 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques associés aux interactions - PGE..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 287 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques associés aux interactions - Bachelor..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 288 : besoins de services supplémentaires pour les interactions **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 289 : améliorations souhaitées par les étudiants pour les services associés aux interactions..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 290 : services associés aux interactions pour lesquels il faudrait développer de nouvelles fonctionnalités..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 291 : services associés aux interactions les plus plébiscités par les étudiants lorsqu'ils ne sont pas présents dans leur institution **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 292 : satisfaction des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction de l'année de PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 293 : satisfaction des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction de l'année de Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 294 : qualité perçue des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction du statut d'alternant..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 295 : qualité perçue des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction de l'année de PGE..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 296 : qualité perçue des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction de l'année de Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 297 : utilité perçue des services numériques proposés pour la vie professionnelle **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 298 : taux d'utilisation des services numériques de la vie professionnelle **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 299 : fréquence d'utilisation des services de la vie professionnelle (échelle en 5 points de rare/jamais à quotidien) **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 300 : appareils mobilisés pour utiliser les services numériques de la vie professionnelle **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 301 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie professionnelle **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 302 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie professionnelle - PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 303 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie professionnelle - Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 304 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie professionnelle **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 305 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie professionnelle - PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 306 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie professionnelle - Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

- Tableau 307 : besoins de service supplémentaires pour la vie professionnelle **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 308 : améliorations souhaitées par les étudiants pour l'offre de services de la vie professionnelle **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 309 : services de la vie professionnelle pour lesquels il faudrait développer de nouvelles fonctionnalités **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 310 : services les plus plébiscités par les étudiants lorsqu'ils ne sont pas présents dans leur institution pour la vie professionnelle **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 311 : satisfaction des services numériques associés à la vie associative en fonction de l'année de PGE **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 312 : satisfaction des services numériques associés à la vie associative en fonction de l'année de Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 313 : satisfaction des services numériques associés à la vie associative en fonction du statut d'alternant **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 314 : qualité perçue des services numériques associés à la vie associative en fonction du statut d'alternant **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 315 : qualité perçue des services numériques associés à la vie associative en fonction de l'année de PGE **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 316 : qualité perçue des services numériques associés à la vie associative en fonction de l'année de Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 317 : utilité perçue des services numériques proposés pour la vie associative **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 318 : taux d'utilisation des services numériques de la vie associative **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 319 : fréquence d'utilisation des services de la vie associative (échelle en 5 points de rare/jamais à quotidien) **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 320 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie associative **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 321 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie associative - Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 322 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie associative - PGE **Erreur ! Signet non défini.**
- Tableau 323 : appareils mobilisés pour utiliser les services numériques de la vie associative **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 324 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie associative	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 325 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie associative - PGE	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 326 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie associative - Bachelor	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 327 : améliorations souhaitées par les étudiants pour les services de la vie associative	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 328 : besoins de services supplémentaires pour la vie associative	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 329 : services de la vie associative pour lesquels il faudrait développer de nouvelles fonctionnalités	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 330 : services de la vie associative les plus plébiscités par les étudiants lorsqu'ils ne sont pas présents dans leur institution	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 331 : satisfaction des services numériques associés à la vie internationale en fonction de l'année de PGE	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 332 : satisfaction des services numériques associés à la vie internationale en fonction	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 333 : satisfaction des services numériques associés à la vie internationale en fonction du statut d'alternant	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 334 : qualité perçue des services numériques associés à la vie internationale en fonction du statut d'alternant	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 335 : qualité perçue des services numériques associés à la vie internationale en fonction de l'année de PGE	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 336 : qualité perçue des services numériques associés à la vie internationale en fonction de l'année de Bachelor	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 337 : utilité perçue des services numériques proposés pour la vie internationale	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 338 : taux d'utilisation des services numériques de la vie internationale	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 339 : fréquence d'utilisation des services de la vie internationale (échelle en 5 points de rare/jamais à quotidien)	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 340 : appareils mobilisés pour utiliser les services numériques de la vie internationale	Erreur ! Signet non défini.

Tableau 341 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie internationale	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 342 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie internationale - PGE	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 343 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie internationale - Bachelor	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 344 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie internationale	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 345 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie internationale - PGE	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 346 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie internationale - Bachelor	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 347 : besoins de services supplémentaires pour la vie internationale	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 348 : améliorations souhaitées par les étudiants pour l'offre de services de la vie internationale	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 349 : services de la vie internationale pour lesquels il faudrait développer de nouvelles fonctionnalités	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 350 : services les plus plébiscités par les étudiants lorsqu'ils ne sont pas présents dans leur institution pour la vie internationale	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 351 : satisfaction des services numériques associés à la vie académique en fonction de l'année de PGE	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 352 : satisfaction des services numériques associés à la vie académique en fonction de l'année de Bachelor	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 353 : satisfaction des services numériques associés à la vie académique en fonction du statut d'alternant	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 354 : qualité perçue des services numériques associés à la vie académique en fonction du statut d'alternant	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 355 : qualité perçue des services numériques associés à la vie académique en fonction de l'année de PGE	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 356 : qualité perçue des services numériques associés à la vie académique en fonction de l'année de Bachelor	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 357 : utilité perçue des services numériques proposés pour la vie académique	Erreur ! Signet non défini.

Tableau 358 : taux d'utilisation des services numériques de la vie académique **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 359 : fréquence d'utilisation des services de la vie académique (échelle en 5 points de rare/jamais à quotidien)..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 360 : appareils mobilisés pour utiliser les services numériques de la vie académique **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 361 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie académique **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 362 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie académique - PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 363 : bénéfices perçus de l'offre de services numériques de la vie académique - Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 364 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie académique **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 365 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie académique - PGE **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 366 : besoin d'amélioration de l'offre de services numériques de la vie académique - Bachelor **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 367 : améliorations souhaitées par les étudiants pour l'offre de services de la vie académique..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 368 : besoins de services supplémentaires pour la vie académique **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 369 : services de la vie académique pour lesquels il faudrait développer de nouvelles fonctionnalités **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau 370 : services les plus plébiscités par les étudiants lorsqu'ils ne sont pas présents dans leur institution pour la vie académique **Erreur ! Signet non défini.**

Liste des figures

Figure 1 : Évolution de la fréquence de recherche du mot clé « customer experience » entre 2004 et 2020	37
Figure 2 : Évolution de la récurrence de l'expression « customer experience » entre 2000 et 2019 au sein du corpus de livres proposés par Google Books (Ngram Viewer).....	37
Figure 3 : Plan de la thèse	44
Figure 4 : L'explosion de la subjectivité du consommateur qui passe d'une consommation traditionnelle à une consommation expérientielle (Addis et Holbrook, 2001)	52
Figure 5 : « Les trois niveaux de l'expérience client » (Laurence Body et Tallec, 2015)	56
Figure 6 : Les quatre étapes de la construction économique (Pine et Gilmore, 1998).....	65
Figure 7 : Les catégories d'expériences qui peuvent être vécues par un consommateur (Lefranc, 2013).....	67
Figure 8 : L'approche duale du concept de service (Gabriel <i>et al.</i> , 2014)	87
Figure 9 : Les différentes étapes de la création de valeur pour l'offre de services (Gabriel <i>et al.</i> , 2014).....	102
Figure 10 : Sources de la co-destruction de la valeur au travers du prisme de l'entreprise et du consommateur (Plé et Chumpitaz, 2009)	103
Figure 11 : Modèle d'analyse des compétences numériques (Eshet-Alkalai, 2004; Ng, 2012)	190
Figure 12 : Liens existants entre satisfaction et qualité perçue	228
Figure 13 : processus inductivo-hypothético-déductif.....	255
Figure 14 : déroulé de la recherche-intervention.....	272
Figure 15 : déroulé de l'étude quantitative.....	288
Figure 16 : variables issues de la qualité perçue et de la satisfaction	333
Figure 17 : hypothèses 1 à 5	333
Figure 18 : hypothèse 6	334
Figure 19 : hypothèses 7 à 13	334
Figure 20 : hypothèse 14	335
Figure 21 : hypothèse 15	335
Figure 22 : hypothèses 16 à 23	336
Figure 23 : hypothèses 24 et 25	336

Figure 24 : hypothèses 26 et 27	337
Figure 25 : hypothèses 28 et 29	337
Figure 26 : hypothèses 30 à 37	338
Figure 27 : hypothèses 38 à 45	338
Figure 28 : hypothèses 46 à 53	339
Figure 29 : résultats des hypothèses 1 à 5	370
Figure 30 : résultat de l'hypothèse 6	373
Figure 31 : résultats des hypothèses 7 à 13	374
Figure 32 : résultat de l'hypothèse 14	376
Figure 33 : résultats de l'hypothèse 15	377
Figure 34 : résultats des hypothèses 16 à 23	378
Figure 35 : résultats des hypothèses 24 et 25	383
Figure 36 : résultats des hypothèses 26 et 27	384
Figure 37 : résultats des hypothèses 28 et 29	385
Figure 38 : résultats des hypothèses 30 et 37	387
Figure 39 : résultats des hypothèses 38 et 45	389
Figure 40 : résultats des hypothèses 46 et 53	391

Liste des annexes

- Annexe 1 : tableau représentant l'analyse des notes d'entretiens réalisés avec les étudiants
..... **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 2 : tableau représentant l'analyse des notes d'entretiens réalisés avec les collaborateurs
..... **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 3: tableau représentant les services non-académiques aux étudiants proposés par les différents départements de l'institution partenaire lors de la recherche-intervention
..... **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 4 : tableau représentant les services non-académiques numériques aux étudiants proposés par les 8 établissements partenaires et triés en fonction des 6+1 vies de l'expérience étudiante non-académique **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 5 : tableau des coefficients de Durbin-Watson **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 6 : tableau des résultats des tests Wald-Type robustes **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 7 : présentation des caractéristiques de l'échantillon de l'étude quantitative... **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 8 : le rapport et les usages des étudiants vis-à-vis du numérique et des technologies
..... **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 9 : perception des frais de scolarité et du rapport qualité/prix **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 10 : perception de l'offre de services numériques non-académiques globale .. **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 11 : détails des biais informationnels associés aux 6+1 vies **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 12 : indicateurs comparés des 6+1 vies **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 13 : vie quotidienne - éléments complémentaires **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 14 : vie quotidienne - utilité perçue, taux et fréquence d'utilisation, bénéfices perçus, améliorations souhaitées et appareils numériques utilisés **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 15 - vie administrative : éléments complémentaires **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 16 : vie administrative - utilité perçue, taux et fréquence d'utilisation, bénéfices perçus, améliorations souhaitées et appareils numériques utilisés **Erreur ! Signet non défini.**
- Annexe 17 : interactions - éléments complémentaires **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 18 : interactions - utilité perçue, taux et fréquence d'utilisation, bénéfices perçus, améliorations souhaitées et appareils numériques utilisés**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 19 : vie professionnelle - éléments complémentaires**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 20 : vie professionnelle - utilité perçue, taux et fréquence d'utilisation, bénéfices perçus, améliorations souhaitées et appareils numériques utilisés**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 21 : vie associative - éléments complémentaires**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 22 : vie associative - utilité perçue, taux et fréquence d'utilisation, bénéfices perçus, améliorations souhaitées et appareils numériques utilisés**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 23 : vie internationale - éléments complémentaires.....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 24 : vie internationale - utilité perçue, taux et fréquence d'utilisation, bénéfices perçus, améliorations souhaitées et appareils numériques utilisés**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 25 : vie académique - éléments complémentaires.....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 26 : vie académique -utilité perçue, taux et fréquence d'utilisation, bénéfices perçus, améliorations souhaitées et appareils numériques utilisés**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 27 : questionnaire de l'étude quantitative**Erreur ! Signet non défini.**

Introduction

L'expérience client est au cœur des stratégies de nombreuses organisations. La courbe Google Trend¹, qui représente la proportion de recherches Google portant sur le mot-clé « *customer experience* » entre 2004 et 2020, en témoigne. En 15 ans, la fréquence de recherche sur ce thème a quadruplé. Body et Daumal (2019) signalent cependant que « *la France accuse un retard comparé à ses voisins* », mais ce retard semble s'amoinrir d'année en années. Les auteurs citent par exemple le retour du chapitre français au *Service Design Network* (SDN), association mondiale à destination des experts de l'expérience client et du *design* des services.

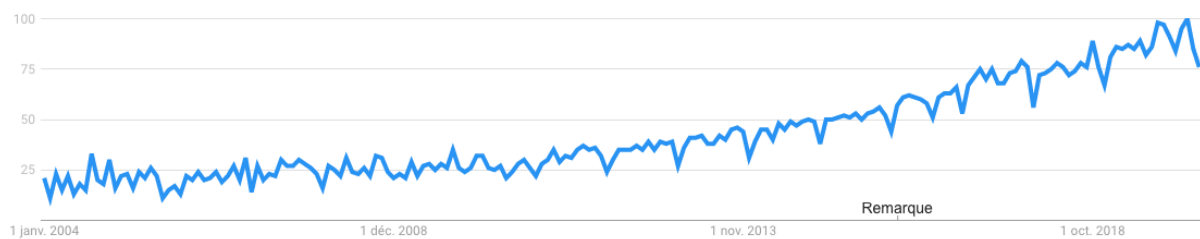


Figure 1 : Évolution de la fréquence de recherche du mot-clé « customer experience » entre 2004 et 2020

On remarque alors une synchronicité de l'intérêt du monde de la recherche avec le monde professionnel : depuis plusieurs années, de nombreuses disciplines se sont intéressées au concept d'expérience (Rolland, 2015), comme le montre la courbe de Ngram Viewer ci-dessous². Les sciences de gestion et du management, et plus particulièrement le marketing se sont pleinement emparées de ce thème de recherche (Rolland, 2015).

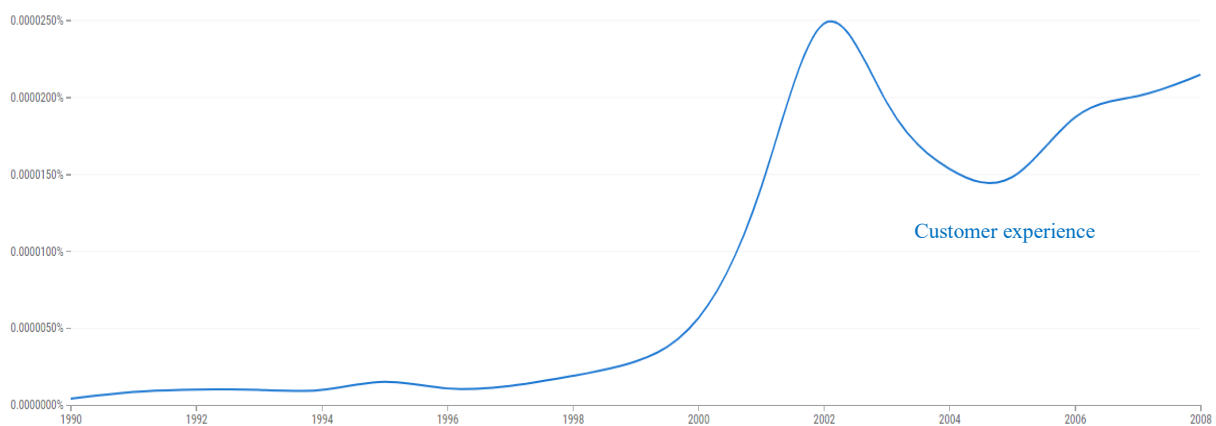


Figure 2 : Évolution de la récurrence de l'expression « customer experience » entre 2000 et 2019 au sein du corpus de livres proposés par Google Books (Ngram Viewer)

L'intérêt croissant des chercheurs en gestion pour ce concept fait suite au constat d'un marketing traditionnel trop limité, qui considère les consommateurs comme uniquement

¹ <https://trends.google.fr/trends/explore?date=all&q=customer%20experience> consulté le 02/12/2020

² https://books.google.com/ngrams/graph?content=customer+experience&year_start=1990&year_end=2008&corpus=15&smoothing=0&share=&direct_url=t1%3B%2Ccustomer%20experience%3B%2Cc0#t1%3B%2Ccustomer%20experience%3B%2Cc0 consulté le 02/12/2020

rationnels (Hirschman et Holbrook, 1982; Holbrook et Hirschman, 1982). Au contraire, dans l'approche expérientielle le client est désormais envisagé comme un être émotionnel, subjectif et en quête d'hédonisme (Persky, 1995; Decrop, 2008; Batat et Frochot, 2014; Carù et Cova, 2015). Vargo et Lusch (2004, 2008, 2016) proposent alors un nouveau paradigme qui dépasse la logique marketing fondée sur les biens et la maximisation du profit, pour mettre au cœur de leur réflexion les expériences de service vécues par les consommateurs, leur sens et leur mémorabilité. Ils considèrent que la valeur d'une offre, tangible ou non, dépend du service qu'elle propose : c'est la *Service Dominant Logic* (SDL). Ce nouveau paradigme expérientiel, dans lequel s'ancre cette thèse, redessine notamment les liens et le cadre des échanges et interactions entre les consommateurs et l'entreprise. Longtemps considérés comme de « simples » consommateurs de la valeur générée par un produit ou un service, les clients sont dorénavant abordés comme des partenaires de l'entreprise et des coproducteurs et co-créateurs du service et de la valeur produite. Ainsi, en tant que partenaires privilégiés de l'organisation, les consommateurs doivent mobiliser des ressources personnelles ou *opérantes* pour participer à la coproduction de l'expérience (Vargo et Lusch, 2011). Ces ressources peuvent alors prendre la forme de connaissances, de compétences, de savoir-faire, d'expertises ou de capacités propres à chaque individu (Vargo et Lusch, 2008).

Allant de pair avec l'émergence de paradigmes tels que la SDL (Vargo et Lusch, 2008) ou l'économie de l'expérience (Pine et Gilmore, 1998), et à l'instar de l'expérience client, les services ont gagné en popularité dans les mondes professionnels et académiques. Les services représentent alors une partie centrale de l'expérience client et sont désormais considérés comme une offre à part entière avec des concepts marketing et une littérature académique dédiés. Ils possèdent quatre caractéristiques clés, qui ont pour acronyme IHIP : « *intangibilité des services, inséparabilité de la production et de la consommation (ou servuction), hétérogénéité (ou variabilité) et périssabilité* » (Gabriel *et al.*, 2014). Le concept de servuction est particulièrement intéressant, car il sous-tend l'idée que les clients sont des parties prenantes actives et intégrées au processus de production des services et que la production et la consommation du service sont simultanées (Gabriel *et al.*, 2014). Ainsi, à l'image du paradigme de la SDL, les consommateurs coproduisent le service et apportent plusieurs types de ressources personnelles qu'ils associent aux ressources de l'organisation (Vargo et Lusch, 2008). Dans ce cadre, l'analyse et la compréhension par l'entreprise des différentes ressources et compétences que possède le client sont importantes pour générer un processus de coproduction fluide et une communication adaptée aux attentes des deux parties. La participation des consommateurs au processus de production comporte en effet des risques, par exemple la mauvaise utilisation d'un

service ou des comportements inadaptés et peut, *in fine*, aboutir à de la co-destruction de valeur (Plé *et al.*, 2010). La co-destruction peut être soit accidentelle, avec par exemple une mauvaise mobilisation des ressources par le consommateur, soit intentionnelle et préméditée (Harris et Ogbonna, 2002, 2006; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010). Anticiper et cadrer ces risques est donc un enjeu important pour les organisations.

Nous venons de voir que le concept d'expérience client a gagné en popularité ; en conséquence, le marketing expérientiel s'est diffusé au sein de nombreux secteurs, qu'ils aient ou non une forte valeur expérientielle, et concerne tous les produits ou services de façon indifférenciée (Hetzl, 2002; Volle *et al.*, 2014; Carù et Cova, 2015). On retrouve alors le concept d'expérience client aussi bien dans les industries de l'agro-alimentaire, du tourisme, des télécommunications que dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR). Cette thèse étant réalisée dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la REcherche (CIFRE) en partenariat avec un cabinet de conseil en stratégie spécialisé dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche, elle s'intéresse à ce secteur singulier et plus particulièrement au segment des écoles de commerce françaises reconnues par l'État qui ont au moins un diplôme visé par le ministère (DEPP, 2020).

Les écoles de commerce françaises représentent un terrain d'étude intéressant, car elles se sont développées rapidement après la Seconde Guerre mondiale et ont connu ces deux dernières décennies de nombreuses transformations. Initialement nationale et désorganisée, la concurrence entre les établissements proposant ce type de formations s'est peu à peu internationalisée et structurée (Abdessemed, 2007). Les écoles de commerce ont alors dû faire évoluer leurs standards pour répondre aux nouvelles attentes et besoins de leurs publics. Ces éléments, couplés à la course aux accréditations et au processus de normalisation des diplômes en Europe (LMD) doivent pour Abdessemed (2007) « *s'analyser comme une internationalisation des règles du jeu académique* ». Ainsi, les écoles de commerce ont dû faire face à des enjeux d'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur, de massification, d'augmentation de l'intensité concurrentielle, de réduction des financements publics et *in fine* de managérialisation (Allouch et Noûs, 2020). En conséquence, pour Caby et Michel (2019), l'évolution du modèle économique des écoles de commerce françaises « *conduit à placer le client (les étudiants, les parents et les diplômés) au cœur des préoccupations* » de ces établissements. Bien que le terme d'« usager » soit habituellement utilisé dans le service public français, nous utiliserons dans cette thèse, qui s'intéresse aux écoles de commerce françaises, les termes marketing de « consommateur » ou de « client » de façon indifférenciée.

Ces nouvelles modalités amènent les écoles de commerce françaises à adopter une nouvelle posture : celle de l'orientation client (Caby et Michel, 2019). L'expérience étudiante, qui gagne en popularité depuis la fin des années 1990 (Benckendorff, 2009 ; Ciobanu, 2013 ; Mann, 2020), s'inscrit directement dans une logique d'orientation client, puisqu'elle représente l'un des résultats de cette approche. L'expérience client, et dans notre cas l'expérience étudiante, est génératrice de valeur pour les écoles de commerce (Caby et Michel, 2019) et devient un levier central pour faire face « *aux changements induits par les nouvelles attentes des étudiants, les réformes qui impactent l'ESR et les tendances sociétales et technologiques* » (Benckendorff, 2009). L'étude de l'expérience étudiante est alors intéressante, car elle permet d'identifier les éléments qui favorisent l'intégration des étudiants (Karp, 2011), améliorent leur engagement, leur satisfaction, leur implication dans leurs études et *in fine* leur réussite académique (Bean et Bradley, 1986; Tinto, 1993; McInnis, 2003). Notons que ce terme d' « expérience étudiante » est de plus en plus utilisé dans le secteur de l'ESR, et bien qu'il soit multidimensionnel, il est souvent cantonné à sa dimension académique et à l'évaluation de la qualité des enseignements (Universities UK, 2016). Or, approcher l'expérience étudiante uniquement sous l'angle de l'apprentissage est limitatif, car c'est une notion plurielle qui regroupe de nombreux moments et étapes importantes de la vie des étudiants, que ce soit dans une salle de classe ou en dehors (Norman, 2015). Par conséquent, et c'est ce point de vue que nous avons choisi d'étudier, il est central de s'intéresser à la dimension non-académique de l'expérience étudiante, c'est-à-dire aux « *aspects de l'expérience étudiante qui ne sont pas directement liés à l'apprentissage* » (De Silva et Garnaut, 2011), qui prennent principalement la forme de services aux étudiants (Clewes, 2003). Dans ce travail de recherche, nous nous attacherons ainsi à explorer ce point de façon holistique et considérerons six dimensions associées à l'expérience étudiante non-académique, que nous qualifierons de *vies* : la vie quotidienne, la vie internationale, la vie administrative, la vie professionnelle, la vie associative et les services supports à la vie académique. En plus de ces 6 vies, nous nous intéresserons également à un élément essentiel de l'expérience étudiante : les interactions entre les étudiants et le corps administratif.

Par ailleurs, il est important de noter que l'offre de services non-académiques est dispersée, hétérogène en fonction des institutions et dépend des objectifs de positionnement poursuivis par l'établissement (Ciobanu, 2013). Ainsi, certaines institutions souhaiteront développer une offre de services étoffée pour justifier leur positionnement « d'accompagnement de l'étudiant », alors que d'autres considéreront que leur rôle est de former les étudiants et donc de les laisser se prendre en charge. La question du périmètre des services aux étudiants est alors

centrale, car elle véhicule les intentions de positionnement et le type de relation souhaitée par les institutions avec leurs étudiants. Nous aborderons ce point dans ce travail de recherche.

Plus spécifiquement, nous nous intéresserons à un type de services non-académiques : les services numériques. En effet, à l'instar d'autres secteurs, le numérique a impacté le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche et s'est diffusé au sein des institutions depuis 20 ans. On constate alors que l'expérience étudiante est aussi bien influencée par le numérique que transformée et adaptée au monde numérique (Cilliers, 2017 ; Saykili, 2019). Cette tendance a été renforcée en raison de la pandémie de COVID-19, qui a catalysé la diffusion et l'adoption d'outils numériques. Des mesures de distanciation sociale, drastiques et brutales, ont été imposées pour réguler l'épidémie et ont contraint les établissements d'enseignement supérieur à s'adapter et à mobiliser des technologies numériques pour garantir la continuité pédagogique et maintenir le lien entre l'institution et ses étudiants (Krishnamurthy, 2020; Zimmerman, 2020; LaRosa *et al.*, 2021). Cette expérience étudiante intégralement numérique, inédite, soudaine et forcée, a participé à transformer l'approche traditionnelle de l'expérience étudiante au sein d'un campus physique et à modifier le cadre dans lequel évoluent les acteurs de l'enseignement supérieur, avec une transformation indélébile des habitudes, attentes et besoins des étudiants, du corps professoral et des administratifs (Tice *et al.*, 2021). Bien que ce travail s'ancre dans une phase temporelle pré-COVID-19, cette pandémie a démontré et accentué l'importance et l'intérêt d'étudier les services numériques non-académiques.

Étudier l'expérience étudiante numérique nécessite de s'intéresser aux étudiants, à leurs caractéristiques et à leurs attentes vis-à-vis du numérique (Thoring *et al.*, 2017). On note ainsi que ces dernières années, les comportements et les besoins des étudiants ont évolué en raison de la diffusion du numérique, qui impacte notamment leur perception du monde de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ils sont par exemple dans l'attente de services numériques ergonomiques, intégrés, fluides et efficaces et souhaitent y avoir accès à tout moment. Cette nouvelle génération, la génération Z, a en effet grandi avec la diffusion des nouvelles technologies et d'internet ; elle est même considérée comme « *Digital Natives* » par de nombreux auteurs (Prensky, 2001b; Rothman, 2016; Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020) et est censée posséder des attitudes et compétences différentes de celles des anciennes générations (Prensky, 2001b; Pullan, 2010). Dans ce cadre, comprendre les nouveaux comportements numériques de cette génération et ses connaissances dans ce domaine est important, dans la mesure où ils influencent directement son expérience étudiante numérique (Benckendorff *et al.*, 2009). Les services numériques non-académiques mettent en effet les étudiants dans des situations « *d'autoproduction dirigées* » (Dujarier, 2008) qui nécessitent une

implication et une mobilisation d'aptitudes variées pour utiliser au mieux les différentes technologies mises à leur disposition (Tran et Anderson, 2017). Il est donc essentiel pour un établissement d'enseignement supérieur de comprendre le niveau des compétences numériques de ses étudiants pour adapter son offre de services numériques, sa stratégie d'investissement ou encore sa pédagogie à la réalité de sa population étudiante. C'est pourquoi nous nous intéressons également dans cette thèse au concept de littératie numérique et à sa mesure.

On peut alors se demander : comment apprécier l'expérience étudiante non-académique numérique vécue ? Traditionnellement la satisfaction est l'un des indicateurs utilisés dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche pour approcher la qualité d'un établissement et l'expérience qu'il propose, particulièrement dans le cadre d'accréditations ou de classements nationaux et internationaux (Shah *et al.*, 2017). Ainsi, la mesure de la satisfaction a pris beaucoup d'ampleur dans le secteur de l'ESR et dans ce cadre, l'un des leviers qui existe pour augmenter la satisfaction est d'améliorer la qualité du service rendu (Deslandres, 2015). Nous explorerons dans cette thèse la qualité perçue des services numériques non-académiques et son influence sur la satisfaction des étudiants. En outre, la satisfaction et la qualité perçue peuvent être influencées par les compétences des consommateurs (Gabriel *et al.*, 2014), coproducteurs du service, c'est pourquoi, nous intégrerons à notre réflexion la mesure et l'analyse des compétences numériques des étudiants. Nous chercherons à enrichir une littérature insuffisamment développée (Thomas *et al.*, 2002; Clewes, 2003; Morgan, 2012; Ciobanu, 2013), particulièrement dans le cas de l'enseignement supérieur français (Caby et Michel, 2019). Plus spécifiquement, nous nous ancrons à la croisée de deux courants de recherche encore peu explorés (Benckendorff *et al.*, 2009; Terenzini et Reason, 2005) : l'un qui s'intéresse aux caractéristiques des étudiants et à leur influence sur la qualité perçue, la satisfaction, l'engagement ou encore la rétention (Australian Council for Educational Research, 2009) et l'autre qui explore l'impact de facteurs externes (par exemple l'émergence de nouvelles technologies) sur l'expérience étudiante (Brennan et Bennington, 2000; McInnis, 2003; Altbach *et al.*, 2009). À cette fin, nous considérerons l'expérience des étudiants en Bachelor et en Programme Grande École (PGE), quelle que soit leur année d'étude. De plus, nous avons choisi dans cette thèse de nous intéresser uniquement aux étudiants français, et de ne pas considérer les étudiants internationaux. Ces derniers représentent en effet une population à part entière, avec des besoins et attentes spécifiques relatifs à leur statut et à leur culture (Burdett et Crossman, 2011; Arkoudis *et al.*, 2019; Mann, 2020).

Ces différents éléments nous amènent à poser la question de recherche suivante : quelle est l'influence de la qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique sur la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises ?

Nous explorerons alors les deux sous-questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les dimensions de l'offre de services numériques non-académiques qui influencent le plus la satisfaction des étudiants ?
2. Le degré de compétences numériques des étudiants influence-t-il la qualité perçue des services numériques non-académiques ?

Le cabinet de conseil avec lequel se réalise cette thèse CIFRE entretient des relations de longue date avec les écoles de commerce françaises, permettant un accès relativement aisé à ce terrain de recherche. Pour exploiter au mieux les opportunités d'accès au terrain rendues possible par ce contexte CIFRE, cette thèse mobilise une méthodologie qui s'organise en deux temps :

1. Nous avons tout d'abord eu la possibilité d'approcher notre terrain de façon exploratoire au travers d'une recherche-intervention, qui nous a permis d'avoir rapidement un premier contact avec le segment des écoles de commerce françaises, de découvrir notre thématique et de commencer à construire notre problématique de recherche. Ce premier terrain nous a ainsi permis de donner un début de réponse aux deux questions suivantes : qu'est-ce que l'expérience étudiante non-académique ? Quels sont les facteurs qui l'influencent ? Une fois les résultats analysés, nous avons poursuivi notre réflexion à l'aide de la littérature académique et abouti à notre question de recherche finale.
2. Une fois l'objet de recherche cadré et la question de recherche arrêtée, nous avons réalisé une étude quantitative auprès de 2 779 étudiants nationaux provenant de 8 écoles de commerce reconnues par l'État pour répondre à notre question de recherche.

Précisons que nous n'avons pas pu choisir les moments de collectes de données, car ils ont été fonction des opportunités d'accès au terrain proposées par l'entreprise d'accueil.

Cette thèse s'organise en deux parties et 6 chapitres (cf. figure 3).

La première partie est une revue de la littérature qui a pour objectif de positionner la thèse sur le plan théorique. Au travers de 4 chapitres, nous nous intéresserons successivement aux concepts d'expérience client, d'expérience étudiante, d'expérience étudiante non-académique numérique et de satisfaction étudiante. Cette première partie a pour but de comprendre ce qu'est l'expérience étudiante numérique non-académique et ses enjeux, notamment vis-à-vis de la

satisfaction étudiante. Ainsi, à l'issue de ces 4 chapitres, nous expliciterons la question de recherche centrale de cette thèse et les hypothèses associées.

La seconde partie s'intéresse à la dimension empirique de la thèse. Nous aborderons dans le chapitre 5 la méthodologie de la recherche, son organisation et son déroulement, puis le chapitre 6 présentera les résultats obtenus au cours des deux collectes de données réalisées.

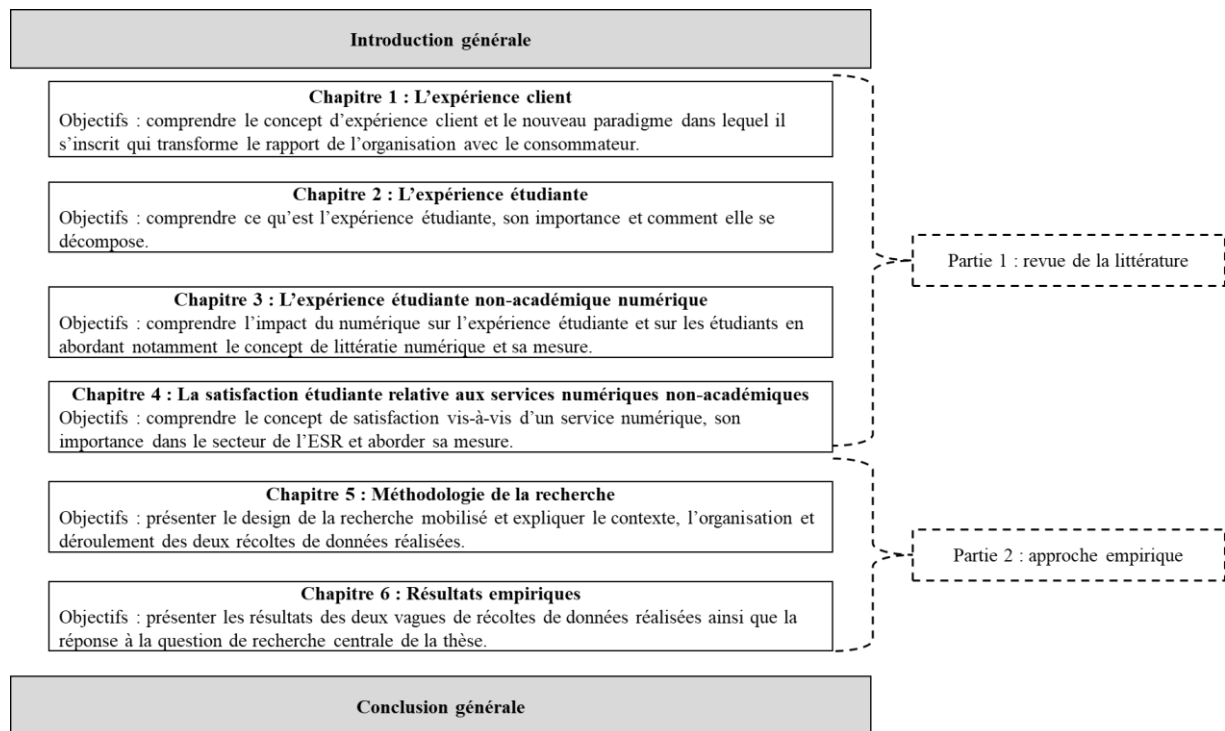


Figure 3 : Plan de la thèse

Première partie : Revue de la littérature

Le sujet de cette thèse CIFRE se trouve à la croisée de notre passion pour le monde du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche, de notre activité de consultante en stratégie dans ce secteur et de notre intérêt pour le numérique ainsi que les transformations qu'il engendre. Initialement, l'envie de comprendre et d'identifier les enjeux de ce secteur nous a poussée à rencontrer deux professionnels du numérique de ce secteur, pour saisir de façon préliminaire et non exhaustive, les enjeux auxquels ils sont confrontés. Nous avons ainsi eu l'opportunité de rencontrer deux vice-présidents du numérique de deux universités parisiennes. À l'issue de ces entretiens exploratoires, deux enjeux clés sont apparus :

- l'évolution de la culture organisationnelle des institutions pour favoriser leur transformation numérique ;
- la transformation de la chaîne de valeur dans l'enseignement supérieur par le numérique et l'identification des postes clés de création de valeur.

Ce second enjeu nous a particulièrement interpellée, c'est pourquoi, nous avons commencé à nous intéresser à l'influence du numérique, au sens large, sur les concepts de « valeur » et de « chaîne de valeur », ce qui nous a rapidement amenée à explorer le concept d'« expérience client », au cœur de la création de valeur. En parallèle, le cabinet de conseil qui accueille cette thèse CIFRE nous a donné l'opportunité d'avoir accès à un terrain qui portait sur l'expérience étudiante non-académique et la satisfaction. Ces deux éléments nous ont alors permis de cadrer le thème de cette recherche.

Cette première partie est une revue de la littérature qui a pour objectif d'explorer et de cadrer les dimensions théoriques de cette thèse. Nous allons ainsi nous intéresser dans un premier chapitre aux concepts d'expérience client et de service, au cœur de cette recherche. Nous explorerons le paradigme dans lequel ils s'ancrent, leurs caractéristiques et périmètres et nous nous intéresserons aux évolutions qui impactent la relation entre les consommateurs et les organisations. Le second chapitre se focalisera sur l'expérience client appliquée au secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche au travers de l'expérience étudiante. Nous explorerons alors les caractéristiques du secteur de l'enseignement supérieur français et nous nous concentrerons ensuite sur l'expérience étudiante, en abordant notamment ses caractéristiques et ses dimensions. Le troisième chapitre approchera le numérique et son impact sur les comportements des étudiants et sur l'expérience étudiante. Nous nous attarderons plus

spécifiquement sur la mesure de la littératie numérique des étudiants. Enfin, dans un quatrième chapitre, nous examinerons les concepts de satisfaction et de qualité perçue et nous étudierons leur mesure.

1. Chapitre 1. L'expérience client

1.	Chapitre 1. L'expérience client	47
1.1.	L'émergence d'un nouveau paradigme	49
1.1.1.	Une approche historique.....	49
1.1.1.1.	Avènement du postmodernisme	49
1.1.1.2.	Le passage d'un marketing traditionnel à un marketing expérientiel	52
1.1.2.	Le marketing expérientiel et la <i>Service Dominant Logic</i>	56
1.2.	Le concept d'expérience client.....	62
1.2.1.	Définition	63
1.2.2.	Les caractéristiques de l'expérience client.....	68
1.2.2.1.	L'expérience client comme processus.....	69
1.2.2.1.1.	L'avant-expérience ou pré-expérience	70
1.2.2.1.2.	L'expérience du consommateur.....	70
1.2.2.1.3.	L'après-expérience ou post-expérience	72
1.2.2.2.	L'avènement d'un nouveau consommateur	73
1.2.3.	L'expérience client et les organisations	77
1.2.3.1.	L'expérience client comme levier stratégique pour les organisations	77
1.2.3.1.1.	L'expérience client : un levier de différenciation et de positionnement pour les entreprises.....	77
1.2.3.1.2.	Les enjeux organisationnels de l'expérience client	78
1.2.3.1.3.	Les limites de l'expérience comme levier stratégique.....	78
1.2.3.2.	L'expérience client et la création de valeur.....	80
1.2.3.2.1.	Qu'est-ce que la valeur pour le consommateur ?	81
1.2.3.2.2.	L'expérience client est-elle porteuse de valeur pour l'entreprise ?	82
1.3.	Expérience client et services	85
1.3.1.	Définition des services	86
1.3.2.	Les caractéristiques des services	89
1.3.2.1.	L'intangibilité des services.....	90
1.3.2.2.	La servuction	91
1.3.2.3.	La variabilité	92
1.3.2.4.	La périssabilité	92

1.3.3.	Stratégie et services : l'évolution du marketing mix.....	93
1.3.4.	Le rôle du consommateur dans la production des services	95
1.3.4.1.	Les différents degrés de participation du client à la production du service .	95
1.3.4.2.	Encourager la participation des consommateurs	98
1.3.5.	Les services et la valeur	101
1.3.5.1.	La création de valeur	101
1.3.5.2.	La destruction de valeur	102
	Conclusion du chapitre 1	105

Ce premier chapitre s'intéresse à l'expérience client, concept au cœur de ce travail de recherche. Dans une première section, nous nous attacherons à comprendre le cadre historique de l'émergence de l'expérience client et du paradigme de la *Service Dominant Logic* (SDL) que nous mobiliserons tout au long de la thèse. Dans une seconde section, nous nous intéresserons plus spécifiquement à l'expérience client en explorant sa définition, ses caractéristiques, les enjeux stratégiques et organisationnels qui en découlent ainsi que la valeur associée. Enfin, dans une troisième section, nous nous concentrerons sur une dimension centrale de l'expérience : les services. Nous commencerons par les définir, nous explorerons ensuite leurs caractéristiques et leur impact sur le marketing mix. Nous nous focaliserons enfin sur le rôle du consommateur dans la production du service et sur la valeur qui peut être produite ou détruite au cours de ce processus.

1.1. L'émergence d'un nouveau paradigme

Cette première section s'intéresse à l'émergence du marketing expérientiel et de la *Service Dominant Logic* (SDL). Nous approcherons ainsi, de façon historique, le passage d'une société moderne à une société postmoderne en nous intéressant plus spécifiquement au passage d'un marketing traditionnel à un marketing expérientiel. Nous explorerons ensuite plus précisément ce que recouvre le marketing expérientiel et la SDL.

1.1.1. Une approche historique

1.1.1.1. Avènement du postmodernisme

En l'espace de quelques décennies, l'acte de consommation est passé d'une approche fonctionnelle à une approche expérientielle, ce qui correspond au passage d'une société moderne à une société postmoderne selon les auteurs Body et Tallec (2015). Le postmodernisme est pour Firat et Venkatesh (1993) « *la reconnaissance de la conjoncture complexe des conditions culturelles qui ont émergé de la restructuration du capitalisme après-guerre dans les économies de l'Ouest* ». La société moderne s'étend du siècle des lumières (XVIII^{ème} siècle) à la fin des Trente glorieuses (Roederer et Filser, 2015, p. 34) tandis que la société postmoderne, qui concerne principalement les pays occidentaux (Europe de l'Ouest et Amérique du Nord), commence dans les années 1950 (Firat et Venkatesh, 1993), prend toute son ampleur dans les années 1970 et s'étend jusqu'à maintenant (Lyotard, 1979). Cova (1995, p. 9) précise ainsi que « *le terme postmodernité rend compte, de façon très précise, de la*

condition sociale qui a émergé dans les pays riches d'Europe et d'Amérique du Nord au cours du 20^{ème} siècle, et a pris progressivement sa forme actuelle dans la seconde moitié du siècle ». Alors que l'époque moderne se caractérise par une perception de l'homme comme un être rationnel, en quête de savoir et de sciences, le postmodernisme est marqué par une forte influence culturelle et humaine dans les différents aspects de la société. Hetzel (2002) explique que « *la conception postmoderne de la société est en rupture idéologique avec les valeurs modernes de progrès, d'évolution vers un monde meilleur ou d'utopies collectives. Elle se caractérise par une absence de pensée unique qui permettrait de percevoir une vérité globalisante* », c'est aussi pour De Certeau (1984) « *un appel de tolérance pour la reconnaissance des différences* ». De même, pour Cova (1995, p. 10) le postmodernisme se doit de dépasser les attendus de l'époque moderne et ses objectifs de « *liberté individuelle et d'ordre rationnel* », car pour l'auteur, ce sont « *des moyens et non des fins* ». Ces approches reprennent les définitions du postmodernisme proposées par Jameson (1983) : « *la société postmoderne contemporaine est définie au mieux comme une « société de consommation » marquée par de la pastiche et de la schizophrénie* » et par Gitlin (1989) : « *le postmodernisme est une condition où la recherche de l'ordre et de l'unité sont abandonnées, ce qui permet l'émergence de la fragmentation* ».

De plus, avec la fin de l'ère industrielle et de la production de masse, l'expression individuelle, la recherche d'une qualité de vie, de sens, de sensations de plaisir et d'accomplissement personnel sont désormais valorisés. Decrop (2008) explique que « *l'individu postmoderne serait né [...] d'une volonté de libération des dogmes, normes et valeurs traditionnelles* ». Firat et Venkatesh (1993) précisent que le postmodernisme est « *caractérisé par la disparition de l'autorité, l'unité, la continuité, le but et l'engagement* ». Dans ce cadre, puisque les individus sont sans objectifs, sans engagements profonds, le « *culte du présent* » (Roederer et Filser, 2015, p. 34) et l'hédonisme se sont développés, en particulier via la « *communication et consommation de masse* ». La consommation dépasse les attentes matérialistes et s'inscrit dans l'expression de besoins symboliques ou identitaires, à l'instar du féminisme ou de l'écologie (Batat et Frochot, 2014; Decrop, 2008). Hetzel (2002) met par exemple en avant les effets de mode qui impactent directement les consommateurs, car ils tendent à exprimer leurs caractères identitaires à travers l'utilisation ou la consommation de leurs possessions. Les produits ne sont plus consommés uniquement pour leurs attributs tangibles et fonctionnels mais pour ce qu'ils signifient (Baudrillard, 1970; Batat et Frochot, 2014) et représentent pour le consommateur (Belk, 1988). Carù et Cova (2015) expliquent ainsi que les « *consommateurs ne consomment pas les produits, mais, au contraire, consomment le sens de ces produits* ». Firat et Venkatesh

(1993) précisent néanmoins qu'« *il est difficile, voire impossible, de définir ce phénomène précisément en juste quelques mots ou phrases, en particulier car il est en évolution permanente* ».

C'est également à cette période que l'approche néoclassique du consommateur comme *Homo œconomicus* est questionnée avec l'idée implicite de l'existence d'une rationalité individuelle parfaite. Dès lors, le consommateur n'est plus perçu comme un être rationnel, qui cherche à maximiser sa satisfaction tout en utilisant au mieux ses ressources (Batat et Frochot, 2014; Decrop, 2008; Persky, 1995). Au contraire, il peut avoir des comportements de consommation impulsifs et irréfléchis, « *il échappe de plus en plus aux modèles de segmentations classiques* » (Decrop, 2008). De plus, le comportement du consommateur doit être analysé au regard des contextes sociaux et culturels dans lesquels il évolue, qui sont eux-mêmes fonction des codes et des normes de chaque communauté de consommateurs. Ainsi, à partir des années 1980, l'acte de consommation prend un nouveau tournant et intègre la notion d'hédonisme et des dimensions émotionnelles et subjectives. Le consommateur cherche à intégrer le sens de sa consommation au travers « *d'expériences sensibles* » (Carù et Cova, 2015) et l'expérience de consommation s'apparente à un ressenti personnel, subjectif, qui génère des émotions. Vernet (2007) la décrit comme un « *état subjectif de conscience accompagné d'une variété de significations symboliques, de réponses hédonistes et de critères esthétiques* ». Les clients sont alors en quête de plaisirs, de divertissements, de stimulations et d'émotions et sont donc particulièrement attentifs aux bénéfices intangibles des produits et à leur « *valeur expérientielle* » (Holbrook, 1999). Le consommateur ne consomme plus uniquement pour assouvir ses besoins, mais également pour assouvir sa quête d'identité (Cova et Cova, 2001). Les fonctions premières des produits sont devenues des attendus minimums pour les clients, qui sont désormais à la recherche de l'image associée au produit consommé et également en quête de sens. Le sociologue Bauman se demande ainsi « *doit-on consommer pour vivre ou vivre pour consommer ?* » (Bauman, 1999).

Les cinq éléments phares, constitutifs du postmodernisme, que nous aborderons plus spécifiquement dans la suite de la thèse (section 1.2. du chapitre 1), sont, pour Firat et Venkatesh (1993) :

- L'hyperréalité ;
- La fragmentation ;
- L'inversion de la production et de la consommation ;
- Le décentrage du sujet ;
- La juxtaposition paradoxale d'éléments opposés.

Soulignons qu'il existe des approches plus pessimistes du postmodernisme. Roederer et Filser (2015) mettent par exemple en avant l'émergence de cinq dimensions :

- « *L'érosion des distinctions habituelles entre culture élitiste et culture populaire ;*
- *fascination pour la façon dont nos vies sont dominées par les médias visuels ;*
- *porosité entre la sphère intime et la sphère publique ;*
- *sentiment que la définition même de l'identité (humaine) est en train de changer ;*
- *scepticisme fort par rapport aux grands récits (ou métarécits) (Lyotard, 1979) , structurant une société. »*

1.1.1.2. Le passage d'un marketing traditionnel à un marketing expérientiel

Avec l'avènement du postmodernisme naît une nouvelle approche du marketing, qui se différencie de l'approche traditionnelle au travers de dimensions subjectives émotionnelles et irrationnelles qu'elle intègre au comportement du consommateur (Schmitt, 1999; Decrop, 2008). La figure 4 ci-dessous schématise cette évolution :

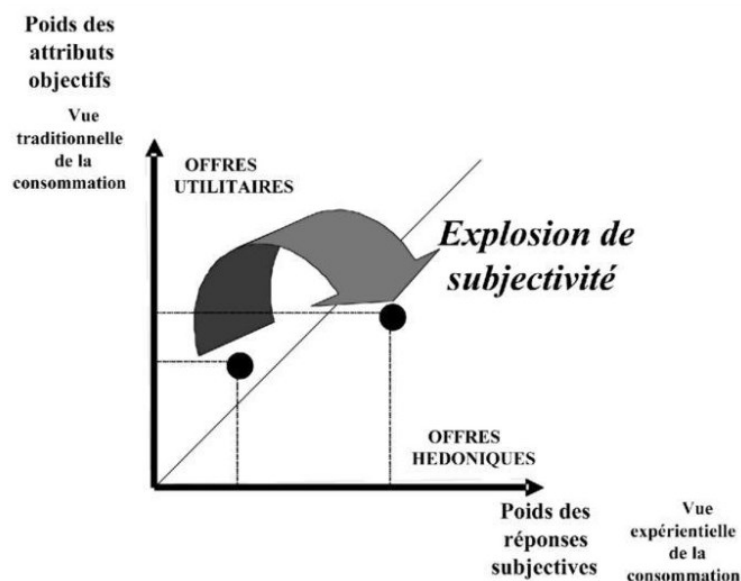


Figure 4 : L'explosion de la subjectivité du consommateur qui passe d'une consommation traditionnelle à une consommation expérientielle (Addis et Holbrook, 2001)

Avant les années 1960, la consommation et le marketing étaient analysés sous le prisme de la modernité et envisagés uniquement comme un acte économique. Le marketing et la consommation étaient alors perçus de façon fonctionnelle, utilitariste, centrés sur l'usage et sur les aspects concrets et tangibles du produit. Ainsi, jusqu'à la fin des années 50, le marketing avait pour fonctionnalité première, « *la distribution des biens sur le marché* » (Thomas, 2020). Cette approche s'est néanmoins révélée de moins en moins pertinente, c'est pourquoi, l'*American Marketing Association* (AMA) a fait évoluer sa définition du marketing, passant de

« *Marketing is the performance of business activities that direct the flow of goods and services from producers to consumers* » en 1935, à « *Marketing is the process of planning and executing the conception, pricing, promotion and distribution of goods, ideas, and services to create exchanges that satisfy individual and organizational goals* »³ en 1985. C'est seulement à cette époque que les spécialistes du marketing considèrent comme nécessaire, la prise en compte du point de vue des consommateurs et des évolutions sociétales dans l'évolution de la discipline et de sa définition (Thomas, 2020).

Allant de pair avec la transformation du comportement des consommateurs, c'est à partir de 1985 que la discipline du marketing a évolué pour ne plus se concentrer uniquement sur la valeur générée par la transaction d'un bien, mais sur la valeur d'usage, c'est-à-dire la valeur générée lors de l'utilisation d'un bien ou service. C'est au cours de cette décennie que les concepts de proposition de valeur (Lanning et Michaels, 1988) ou de positionnement sont apparus (Thomas, 2020).

L'approche de l'expérience de consommation a également évolué : elle est passée d'une approche traditionnelle et transactionnelle, à une approche relationnelle pour devenir une approche expérientielle. La première évolution du marketing, le marketing relationnel, est apparue à la suite d'un constat : les outils proposés par le marketing traditionnel sont insuffisants pour répondre aux nouveaux enjeux du marché. En effet, le marketing traditionnel se concentre sur les attributs fonctionnels du produit, sur sa qualité et ses bénéfices et approche le consommateur comme un être rationnel, avec un engagement limité et des contacts limités avec les entreprises (Batat et Frochot, 2014). Avec l'émergence d'un nouveau paradigme, le marketing traditionnel et ses outils semblent alors obsolètes et dépassés. Terme ayant émergé dans les années 1970 (Bagozzi, 1974) et devenu à la mode dans les années 1990 (Berry, 1983; Christopher *et al.*, 1991; Grönroos, 1999; Hetzel, 2004), le marketing relationnel a pour objectif de « *produire de la valeur pour le consommateur, pendant toute la durée de la relation* » (Omoruyi et Rembielak, 2019). C'est encore aujourd'hui un concept non unifié avec trois grands courants : nord-américain, anglo-australien et scandinave (Hetzel, 2004). Ces courants partagent néanmoins une nouveauté majeure : ils changent de regard sur « *la nature des relations qui peuvent se tisser entre l'entreprise et les clients* » (Hetzel, 2004, p. 3). L'approche du consommateur « *behavioriste* » du marketing traditionnel basée sur la transaction économique est ainsi remplacée par une approche fondée sur la construction d'une relation de confiance, de long terme, collaborative et individualisée entre les clients et les entreprises

³ <https://www.ama.org/the-definition-of-marketing-what-is-marketing/>

(Hetzl, 2004). Ainsi, dans ce nouveau modèle, « *le lien importe plus que le bien* » (Cova, 1995). Le marketing relationnel est générateur de valeur pour le consommateur (Grönroos, 2004) et l'organisation, car un consommateur conquis sera un excellent ambassadeur pour la marque (Ng et Forbes, 2009). Cette approche, souvent rattachée aux notions de fidélisation et de rétention des clients (mais ce n'est pas exclusif), a comme idée sous-jacente qu'il est moins coûteux pour une entreprise d'investir pour conserver un client existant, plutôt que de devoir en conquérir un nouveau, car une relation individualisée et durable avec le consommateur est un investissement sur le long terme qui permet à l'entreprise d'augmenter l'apport de chaque client dans son chiffre d'affaires. Reichheld (1996) met cette idée en avant dans son livre au travers de la « *valeur à vie du client* » ou *Customer Lifetime Value (CLV)*.

Marketing de la transaction	Marketing de la relation
Orientation à court terme	Orientation à long terme
Intérêt pour la vente isolée	Intérêt pour la rétention de clientèle
Contact discontinu avec la clientèle	Contact continu avec la clientèle
Mise en avant des caractéristiques du produit	Mise en avant de la valeur du produit pour le client
Peu d'importance accordée au service clientèle	Forte importance accordée au service clientèle
Engagement limité pour satisfaire la clientèle	Engagement fort pour satisfaire la clientèle
Contacts clientèle modérés	Contacts clientèle forts
La qualité est d'abord le souci de la production	La qualité est le souci de tout le personnel

Tableau 1: Passage du marketing transactionnel traditionnel au marketing relationnel (Hetzl, 2004, p. 14; Extrait de Peck, Payne, Christopher, Clark, *Relationship Marketing*, Oxford, Butterworth-Heinemann, 1999).

Pour Batat et Frochot (2014), les années 2000 marquent la seconde évolution du marketing avec la diffusion du marketing expérientiel au sein des organisations et la pleine intégration d'une dimension émotionnelle complémentaire. Le marketing expérientiel, centré sur les expériences holistiques de consommation, approche le consommateur comme un être émotionnel, irrationnel, qui co-produit avec les organisations (Batat et Frochot, 2014).

Notons que la frontière entre les notions « *d'expérience client* » et de « *relation client* » n'est pas claire. Pour Body et Tallec (2015), la relation client est l'une des composantes de l'expérience client, tout comme les valeurs de l'entreprise, sa culture et les interactions avec le client. Batat et Frochot (2014) font le même constat et considèrent que « *l'expérience client a succédé au marketing relationnel et à son concept de Customer Relationship Management* ». La relation client est alors l'une des manifestations du marketing relationnel qui « *a pour but de construire des relations durables et satisfaisantes avec les différents acteurs du marché afin de gagner leur préférence et leur confiance à long terme.* » (Kotler et al., 2015, p168). Ainsi, le marketing expérientiel inclut le marketing relationnel, par conséquent, à l'instar du marketing

relationnel, le marketing expérientiel se différencie du marketing traditionnel, trop étroit et restrictif (Roederer et Filser, 2015, p. 21). Schmitt (1999), met en avant quatre éléments de différenciation :

1. Les fonctionnalités et les bénéfices associés aux produits ;
2. Le comportement du consommateur ;
3. La taille de l'espace concurrentiel ;
4. La méthodologie d'analyse.

Pour Frochot et Batat (2014), le postmodernisme et l'émergence du marketing expérientiel se fondent alors sur « *l'habillage expérientiel où l'expérience constitue une nouvelle offre économique sur le marché* » et sur « *la valeur de l'expérience qui découle de l'interaction de l'individu avec l'objet de consommation au cours de l'expérience* ». Ainsi, dans cette nouvelle ère, le consommateur ne cherche plus à maximiser son utilité mais à maximiser son expérience vécue au travers des émotions qu'il ressent au cours de son expérience de consommation. Frochot et Batat (2014) précisent alors que « *le consommateur va chercher à maximiser ses bénéfices émotionnels et évaluera l'expérience à partir du plaisir qu'il en retirera* ». Body et Tallec (2015) proposent par exemple une analyse des besoins et des attentes des consommateurs lors d'une expérience, sous la forme d'une pyramide à trois niveaux (cf. figure 5) :

- « *Les besoins de base* » : les produits et services sont de bonne qualité et se différencient principalement via leur prix.
- « *La conformité aux engagements de service* » : les produits ou services proposés par l'organisation doivent être en accord avec la promesse de services associés. Les auteurs prennent l'exemple de KLM qui propose à ses clients de changer leurs réservations sur le réseau social Twitter.
- « *Le plaisir et les émotions* » : la consommation suscite de l'enchantement en plus de procurer de la satisfaction aux consommateurs.

C'est également au cours de cette décennie que les entreprises vont commencer à s'intéresser à la valeur qu'elles peuvent générer pour les autres parties prenantes (employés, fournisseurs, société, etc.) (Thomas, 2020).

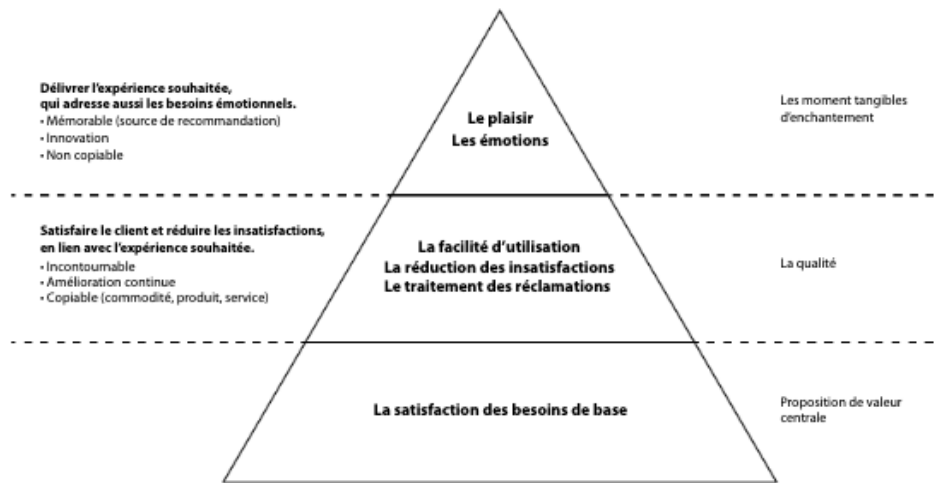


Figure 5 : « Les trois niveaux de l'expérience client » (Laurence Body et Tallec, 2015)

Ainsi, pour Lusch (2004, 2007), l'évolution de l'approche marketing est passée par trois phases majeures depuis un siècle :

1. Au cours de la 1^{ère} phase, le marketing est approché comme moyen de distribution et d'échange de biens sur le marché ;
2. Lors de la 2^{de} phase, le marketing a pour mission d'identifier les consommateurs et les cibles à considérer et de leur « marketer » des produits ou services ;
3. La 3^{ème} phase donne au marketing la mission de collaborer avec les consommateurs pour créer de la valeur.

Ces trois phases sont résumées par Lusch (2007) comme étant « *to market, marketing of, and marketing with* ». La vision du marketing est donc passée d'une approche fondée sur le transfert d'un bien ou service d'un producteur à un consommateur, à une approche basée sur la création de valeur pour le consommateur, que ce soit au travers de la distribution d'un bien ou service, de la communication, de la relation avec l'entreprise ou de la co-création de l'offre. L'AMA propose alors la définition actualisée du marketing suivante en 2017 : « *Marketing is the activity, set of institutions, and processes for creating, communicating, delivering, and exchanging offerings that have value for customers, clients, partners and society at large* ».

1.1.2. Le marketing expérientiel et la *Service Dominant Logic*

Nous venons de voir que le marketing expérientiel intègre des dimensions émotionnelles, approche la consommation sous l'angle de l'hédonisme et abandonne l'idée d'un consommateur rationnel. Ce sont les chercheurs américains Holbrook et Hirschman (Hirschman et Holbrook, 1982; Holbrook et Hirschman, 1982) qui sont à l'origine de deux articles fondateurs sur l'approche expérientielle de la consommation. Ces auteurs partent du constat que les anciens modèles d'analyse du comportement du consommateur se basaient sur

une approche microéconomique de la consommation et considéraient le client comme un être sensé. Ils ont ainsi souhaité proposer un nouveau cadre élargi d'analyse qui prend en compte de nouvelles dimensions, plus proches de la réalité comportementale du consommateur (Roederer, 2012), comme « *le traitement de l'information technique sur le produit* », le contexte socio-économique et culturel dans lequel il évolue ou des éléments qui appartiennent à l'hédonisme ou à l'imaginaire.

Désormais, comme le soulignent Hetzel (2002) puis Volle *et al.* (2014), l'expérience ne concerne plus uniquement les services à forte valeur expérientielle comme les loisirs, les spectacles ou parcs d'attractions. L'expérience client concerne tous les produits et services, peu importe leur fonction, c'est une « *extension du domaine de l'expérience* ». Benavent et Evrard (2002) puis Carù et Cova (2015) parlent même de « *subjectivité généralisée* ». Déjà, Holbrook et Hirschman (1982) considéraient que : « *la valeur pour le consommateur ne réside pas dans le produit acheté ni dans la marque choisie, ni dans l'objet possédé, mais plutôt dans l'expérience de consommation associée. En substance, tous les produits fournissent des services dans leur capacité à créer des expériences qui satisfont des besoins ou des attentes. Cela place l'expérience dans une position centrale lors de la création de valeur pour le consommateur* ». Thompson (2000) pousse même l'analyse et considère l'expérience de consommation comme étant « *le plaisir d'être immergé dans des banalités McDisneyfilisées* ». L'approche expérientielle appartient à un courant théorique, la *Consumer Culture Theory* (CCT), formalisée par Arnould et Thompson (2005). La CCT propose d'analyser les comportements des consommateurs sous un angle culturel, social et donc dans un cadre propre, car selon Frochot et Batat (2014), « *un individu consomme de manière autotélique et symbolique dans un cadre temporel présent, et vit son action comme une expérience personnelle ou comme un jeu partagé* ». La CCT analyse les comportements et les relations de chaque groupe de consommateurs avec le marché au travers de symboles et significations sociales, idéologiques et culturelles qu'ils associent à leur consommation comme éléments de construction identitaire (Arnould et Thompson, 2005).

En parallèle de l'évolution du marketing, basé sur l'utilité, vers un marketing expérientiel, une autre transformation a eu lieu à partir des années 1990 et complémente l'approche de la CCT. Ce *nouveau* paradigme a été théorisé par Vargo et Lusch (2004), mais agrège et conceptualise des idées beaucoup plus anciennes (Bastiat, 1848; Prahalad et Ramaswamy, 2000). Pour ces auteurs, le marketing traditionnel « *inherited a model of exchange from economics, which had a dominant logic based on the exchange of goods, which usually are manufactured output* » (Vargo et Lusch, 2004). Ainsi, selon eux, la « *logique dominante* » du marketing traditionnel,

basée sur les produits (*Good Dominant Logic* - GDL), s'intéressait principalement aux biens tangibles et approchait la valeur en deux phases unilatérales, discrètes et séparées (Grönroos, 2008; Vargo et Lusch, 2008; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010) :

1. **Une phase de création** : la valeur est créée par l'entreprise au cours du processus de production.
2. **Une phase de destruction** : cette valeur est ensuite *consommée*, détruite par le consommateur.

Cette approche « *dominante* », fondée sur les biens tangibles a ensuite évolué pour inclure dans son paradigme les biens intangibles, la co-crédation de valeur ou encore la relation qui existe entre les différentes parties prenantes. On est donc passé d'une logique marketing centrée sur le producteur, sur les produits et sur la maximisation du profit à une logique basée sur les services et leur qualité (*Service Dominant Logic* – SDL), qui met au cœur de son écosystème les expériences vécues par le consommateur, le sens qu'elles portent et leur mémorabilité (Batat et Frochot, 2014; Vargo et Lusch, 2004, 2008, 2016). Gummesson (2015, p. 250-251) affirme en effet que les « *customers do not buy goods or services : they buy offerings which render services which create value* ».

Le tableau 2 ci-dessous retrace l'histoire de la *Service Dominant Logic* :

Année	Logique
Avant les années 50	Le marketing se concentrait principalement sur les fonctions de distribution et d'échange de biens (Vargo et Lusch, 2004). L'approche marketing se fondait à cette époque, sur une approche descriptive des fonctions marketing et des caractéristiques des biens (Copeland, 1923; Weld, 1917).
Années 1950	L'intérêt des produits se trouve dans les services qu'ils rendent et non plus dans leur procédé de fabrication (Batat et Frochot, 2014). L'approche marketing devient plus « <i>fonctionnelle</i> » et s'intéresse aux décisions nécessaires pour gérer les fonctions marketing (Vargo et Lusch, 2004).
1960 - 1970	Les consommateurs souhaitent des produits qui « <i>rendent des services et qui créent de la valeur</i> » (Batat et Frochot, 2014). A cette époque les auteurs comme Kotler (1967) ou McCarthy (1960) abordent le marketing comme une activité qui a pour but de prendre des décisions optimales pour satisfaire les besoins des consommateurs, en se basant principalement sur des cadres d'analyses microéconomiques, par exemple les 4Ps du marketing mix.

Années 1980	Dans les années 1980, de nouveaux cadres de référence en marketing sont apparus. C'est à cette période que le marketing des services a été <i>formellement</i> reconnu comme une sous-discipline du marketing. Des auteurs comme Shostack (1977) souhaitent briser l'approche réductrice du marketing de l'époque.
Années 1990	L'accent est désormais mis sur le processus de création de valeur pour le consommateur et la réponse à son besoin par un produit et non plus sur le produit en lui-même (Batat et Frochot, 2014). En parallèle, le marketing s'enrichit d'une approche relationnelle. Parvatiyar et Sheth (2000, p. 140) précisent que « <i>an alternative paradigm of marketing is needed, a paradigm that can account for the continuous nature of relationships among marketing actors</i> ».
Années 2000	Début des années 2000 : entreprises et consommateurs interagissent entre eux et sont coproducteurs du service proposé. Fin des années 2000 : les consommateurs et les entreprises vont plus loin dans leurs relations. Désormais, le client co-crée avec l'entreprise les produits et services (Batat et Frochot, 2014). Vargo et Lusch (2004) considèrent que dans les années 1980-2000, le marketing a été considéré comme un « <i>process social et économique</i> », ce qui a permis d'unifier de nombreux courants marketing.

Tableau 2 : Historique de la SDL (Batat et Frochot, 2014; Vargo et Lusch, 2004)

Pour Vargo et Lusch (2008c, p. 26), les services sont définis comme « *l'application de compétences spécialisées (ressources opérantes – connaissances et compétences), au travers des actes, des processus et performances au profit d'une autre entité ou de l'entité elle-même* ». Comme nous le verrons dans la section 1.3. de ce chapitre, cette définition proposée par Vargo et Lusch est plus large et plus inclusive que les définitions traditionnellement acceptées par le marketing. Dans ce nouveau cadre, les services sont échangés contre des services, de façon directe ou indirecte : les biens tangibles ne sont plus que *des moyens de distribution pour les services*. Ce nouvel environnement d'échange est appelé écosystème (Vargo et Lusch, 2016) ou *système de services* par Spohrer *et al.* (2007) et est défini comme des « *configurations de ressources (incluant les personnes, informations et technologies), connectées à d'autres systèmes au travers de leur proposition de valeur* » (Vargo *et al.*, 2008, p. 145; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010). Ainsi, les entreprises, leurs consommateurs, leurs employés et tous les autres partenaires et parties prenantes de l'entreprise font partie de ce système de services (Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010; Vargo *et al.*, 2008).

Dans le paradigme de la SDL, le concept de ressources que nous avons précédemment mentionné se fonde sur deux types :

1. **Les ressources opérantes** : elles sont définies par Constantin et Lusch (1994) comme étant des ressources « *sur lesquelles des opérations ou actions sont réalisées pour générer un effet* ». Ce sont souvent des ressources « *tangibles et inertes* » (Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010)
2. **Les ressources opérantes** : elles agissent sur des ressources opérantes pour créer de la valeur (Vargo et Lusch, 2011). Par exemple, les connaissances ou les compétences.

La différence d'approche entre la GDL et la SDL trouve son origine dans la perception de la valeur par les auteurs. Contrairement à la GDL, le paradigme de la SDL considère la valeur de façon continue et interactionnelle, elle est pour Vargo et Lusch (2008) « *la résultante de l'effet conjugué de ressources opérantes définies comme un ensemble de savoirs, savoir-faire, expertise, capacités activées par chacune des parties prenantes, l'entreprise et le consommateur* ». La valeur n'est plus perçue comme discrète, en étant produite par l'entreprise puis échangée économiquement auprès du consommateur, elle est considérée comme phénoménologique : la valeur d'une offre n'existe pas en tant que telle, mais existe au travers de la valeur perçue lors de l'utilisation du bien ou service pendant l'expérience (Woodruff et Flint, 2006). Ainsi, les organisations ne peuvent pas délivrer de valeur, elles peuvent *seulement* délivrer une proposition de valeur, car c'est le consommateur qui va faire émerger la valeur de l'offre au travers de l'expérience qu'il aura vécue. La valeur est donc approchée de façon holistique, sous le prisme de la valeur d'usage et comme un « *processus collaboratif de co-création entre des parties prenantes* » (Jacob et Ulaga, 2008; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010; Vargo et Lusch, 2008 p. 256). Dans cette optique, « *chaque système du processus contribue à la création de valeur pour lui-même et pour les autres* » (Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010; Vargo et Lusch, 2008). La valeur est co-créée au travers des interactions et échanges de ressources entre les différents acteurs du système, qui intègrent et mobilisent aussi bien leurs ressources personnelles que celles des autres systèmes (Lusch *et al.*, 2007; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010; Vargo et Lusch, 2006). Dans ce cadre, le consommateur est perçu comme un partenaire qualifié, qui co-produit et co-crée avec l'entreprise : il a des compétences et des capacités qui sont utiles pour lui-même et pour les organisations et devient alors un co-créateur de la valeur avec l'entreprise et les autres parties prenantes impliquées.

L'approche de la SDL appelle ainsi les entreprises à repenser leurs relations avec le consommateur, et à les considérer comme des associés à part entière. Vargo et Lusch, (2011) considèrent même que ce paradigme n'est que *Business to Business* ou, de façon plus neutre, *Actor to Actor* (A2A) (Vargo et Lusch, 2017). De même, cette approche A2A induit que la

création de valeur trouve sa source au sein du réseau d'acteurs et de leurs interactions. Cadenat *et al.* (2013) expliquent alors que « *l'approche de la participation du client s'oppose aux théories économiques néoclassiques ainsi qu'à la nouvelle théorie du consommateur, qui érigent des barrières entre production et consommation* » (Lancaster, 1966).

Concernant la coproduction du service par le consommateur et l'entreprise, celle-ci devient une « *composante de la co-crédation de valeur* » (Vargo et Lusch 2006). Par conséquent, la coproduction est différente mais liée à la co-crédation de valeur : elle est l'un des leviers de la co-crédation de valeur. Il est important de souligner, comme nous l'avons vu plus haut, que dans le paradigme de la SDL, « *les services ne se réfèrent pas ici à l'unité de production qui résulte d'un processus de coproduction* » (Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010).

Notons que l'approche SDL est considérée par Plé et Chumpitaz Cáceres (2010), comme un paradigme très « *optimiste et favorable* » concernant le processus de création de valeur. Pour ces derniers, une dimension plus *pessimiste* doit compléter l'approche : la co-destruction de la valeur possible par les consommateurs ou les entreprises. Nous approfondirons ce point dans la section 1.3. de ce chapitre.

La SDL demeure un courant jeune et encore très *théorique* (Vargo et Lusch, 2017) en cours d'exploration à des niveaux plus méso et micro pour proposer des applications managériales et opérationnelles.

Conclusion du 1.1.

Tout d'abord, nous avons vu dans cette première section que la façon d'envisager la consommation a évolué au cours des dernières décennies. Elle est ainsi passée d'une consommation fondée sur une approche utilitariste à une consommation basée sur une approche hédoniste, qui intègre des dimensions subjectives et émotionnelles. Ce changement de paradigme, qui correspond au passage d'une société moderne à une société postmoderne, marque l'émergence d'un nouveau marketing : le marketing expérientiel. Nous nous sommes ensuite intéressée plus spécifiquement au marketing expérientiel et avons constaté que la définition du Marketing avait considérablement évolué en 70 ans : elle est ainsi passée d'une approche du marketing comme moyen de distribution et d'échange de biens sur le marché, à une approche du marketing basée sur la création de valeur au travers de la collaboration entre les différentes parties prenantes de l'écosystème économique.

Enfin, nous avons vu que ce nouveau paradigme considère que tous les produits et services peuvent produire une expérience. Le marketing expérientiel se fonde sur une logique de services avec une emphase sur la mémorabilité et la qualité de l'expérience client vécue au

travers de ces services, la valeur créée est alors phénoménologique, c'est-à-dire qu'elle n'existe qu'au travers de la valeur perçue par le consommateur lorsqu'il vit une expérience. Le consommateur est alors considéré comme un acteur central dans la production du service et la création de valeur, il est approché comme un associé à part entière de l'entreprise. Pour coproduire l'expérience et co-crée la valeur avec l'organisation, le client va faire appel à des *ressources opérantes*, c'est-à-dire à des ressources personnelles comme des connaissances ou des compétences. Ces éléments s'inscrivent dans le courant de la *Service Dominant Logic*, que nous retiendrons pour la suite de cette thèse. Notons que l'approche expérientielle appartient à plusieurs courants de recherche et s'intègre par exemple dans la CCT qui étudie le consommateur dans des contextes de consommation spécifiques. Les quatre sous-courants interdépendants de la CCT proposés par Arnould et Thompson (2005) nous semblent cependant peu adaptés au terrain de recherche considéré dans cette thèse. En effet, ce manuscrit s'intéresse à un sujet peu exploré par la littérature académique, particulièrement en France. Par conséquent, le courant de la CCT paraît trop éloigné de notre cadre et de nos questions de recherche, notamment concernant les enjeux relatifs aux réseaux de clients et leurs influences sur la consommation. En revanche, il nous semble intéressant de souligner que la CCT peut être approchée comme un courant complémentaire, voire un sous-courant de la SDL. Arnould et Thompson (2005) ainsi que Widjojo *et al.* (2019) le soulignent, la CCT s'intéresse à un seul acteur du réseau de parties prenantes qui interagissent sur le marché : le consommateur. Pour développer la CCT et la SDL, Arnould et Thompson (2005) puis Galvagno et Dalli (2014) considèrent que ce sont des «*alliées naturelles*» qui pourraient être combinées pour s'enrichir mutuellement : la SDL pourrait ajouter à la CCT une réflexion sur les autres acteurs du réseau ou encore sur les sources et mécanismes de co-création de valeur. À l'inverse, la CCT pourrait apporter à la SDL une dimension consommation et communauté.

1.2. Le concept d'expérience client

Nous venons de voir que le paradigme postmoderne approche l'expérience de façon très inclusive et globale : tous les produits et services sont des vecteurs d'expérience. Par conséquent, un produit ou un service est toujours associé à une expérience et c'est à chaque fois une opportunité de créer un engagement émotionnel (Johnston et Kong, 2011). Christian Barbaray (2016) nous dit alors : « *que vous le vouliez ou pas, votre entreprise fabrique de l'expérience client. Le seul fait que vous ayez des clients, que vous interagissiez avec eux d'une manière qui vous est propre implique que vous construisiez de l'expérience client »*. De même, Roederer (2012) indique que « *la vie quotidienne peut être comprise comme une succession de*

contextes expérientiels qui font vivre au consommateur toutes sortes d'expériences, plus ou moins agréables et plus ou moins mémorables ». Ainsi, nous nous intéresserons dans cette seconde section au concept d'expérience client. Nous nous attacherons dans un premier temps à définir ce concept. Nous aborderons dans un second temps les caractéristiques constitutives de l'expérience client et explorerons alors plus spécifiquement le processus associé à l'expérience client et l'avènement d'un nouveau consommateur postmoderne, acteur incontournable de l'expérience. Enfin, dans un troisième temps, nous nous intéresserons aux liens existants entre l'expérience client et les organisations. Plus précisément, nous aborderons l'expérience client comme levier stratégique pour les entreprises ainsi que la création de valeur pour les différentes parties prenantes.

1.2.1. Définition

Richardson (2010) et Rolland (2015) le soulignent, la notion d'expérience client est de plus en plus utilisée mais ne possède pas de définition, ni de cadre conceptuel clairs, qui fassent consensus au sein des communautés académiques et professionnelles. Carù et Cova (2002) parlent même de « *mot-valise* ». De plus, les auteurs soulignent que « *le terme d'expérience ne revêt pas la même signification selon les champs scientifiques qui l'utilisent* » (Carù et Cova, 2002). En sciences exactes par exemple, l'expérience renvoie au protocole de tests, alors qu'en marketing, elle peut représenter « *une nouvelle catégorie d'offre orchestrée par l'entreprise* » (Roederer, 2012), renvoyer au parcours client, aux différentes interactions entre le client et l'entreprise, à l'expérience subjective de consommation vécue, aux émotions ressenties ou encore à la relation client. Batat et Frochot (2014) abordent par exemple l'expérience client au travers de quatre approches : « *idéologique, sociale, culturelle et marketing* ». Le concept est donc encore difficile à cerner et à mesurer. De plus, la thématique de l'expérience client est encore peu traitée par la littérature académique et était encore considérée au stade de l'« *enfance* » il y a quelques années par rapport à d'autres concepts associés aux services comme la qualité ou la fidélité (Johnston et Kong, 2011).

L'expérience client, ou l'expérience consommateur, comme envisagée dans le domaine du marketing et dans cette thèse, s'intéresse à un seul des nombreux contextes sociaux associés à l'expérience de consommation : le contexte du marché. Il est important de noter que « *le marketing expérientiel biaise la vue de l'expérience puisqu'il ne s'intéresse qu'au contexte social bien précis du marché dans lequel l'individu est un consommateur qui vit des expériences avec le fournisseur et d'autres consommateurs* » (Carù et Cova, 2015). Or, en réalité,

l'expérience de consommation se déroule dans des contextes sociaux variés, aussi bien en amont qu'en aval du moment de l'achat effectif du produit ou service (Arnould *et al.*, 2002). Edgell *et al.* (1997) ont par exemple proposé une lecture de l'expérience en fonction de différents contextes : l'expérience de consommateur, l'expérience de citoyen, l'expérience de famille et l'expérience d'amitié. L'expérience de consommation n'est donc pas uniquement envisagée sous l'angle marchand : on peut avoir une expérience de consommation des produits achetés sur les marchés dans des contextes sociaux variés qui ne dépendent pas de ce dernier. L'« *expérience client* » a été formalisée par Holbrook et Hirschman (1982) comme étant un « *état subjectif de conscience accompagné d'une variété de significations symboliques, de réponses hédonistes et de critères esthétiques* ». Le concept a été ensuite retravaillé par Pine et Gilmore (1998) qui le définissent comme « *un nouveau type d'offres, qui dépasse le stade des services pour proposer aux consommateurs des expériences singulières, mémorables et économiquement valorisées* ». Ainsi, selon eux, l'économie est passée d'une économie de marchandises fondée sur la disponibilité et le prix des produits, à une économie basée sur les produits de consommation qui se différencient par la qualité. Ce modèle a ensuite évolué vers une économie reposant sur les services associés à des produits, avec comme objectif de générer plus de satisfaction. Enfin, ce dernier modèle s'est finalement transformé en une économie de l'expérience qui repose sur l'enchantement du consommateur et qui a pour objectif de créer de la valeur. Le rôle de l'entreprise est donc passé de producteur de biens à celui de producteur de services, puis à celui de producteur d'expériences mémorables. Cette nouvelle économie de l'expérience englobe l'ensemble de l'expérience, c'est-à-dire tout ce qui permet d'ajouter de la valeur au produit ou service. L'expérience est alors perçue comme un avantage concurrentiel indispensable et la mémorabilité de celle-ci représente un facteur clé de succès (Pine et Gilmore, 1998). L'approche expérientielle de ce nouveau paradigme est holistique et s'intéresse à l'ensemble de l'expérience que peut vivre un client avant, pendant et après son acte de consommation.

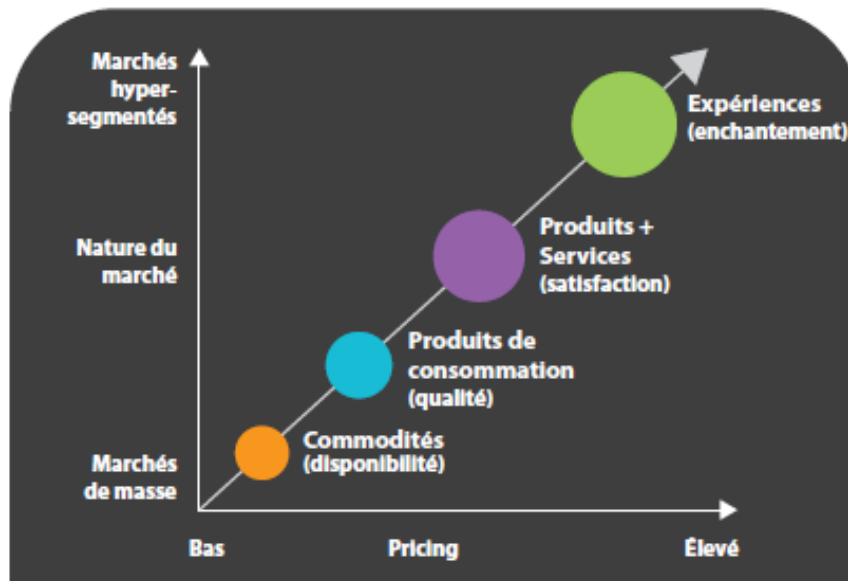


Figure 6 : Les quatre étapes de la construction économique (Pine et Gilmore, 1998)

La définition a par la suite évolué dans de nombreuses directions, sans que le monde de la recherche ne s'accorde sur l'une d'entre elles. En 2013, Gronier *et al.* ont alors cherché à mieux comprendre la notion d'expérience client en réalisant une étude quantitative auprès de 758 chercheurs et professionnels. Pour cela, ils se sont basés sur plusieurs définitions de l'expérience client :

- **Approche interactive** : l'expérience client englobe « *tous les aspects de l'interaction de l'utilisateur final avec l'entreprise, ses services et ses produits. La première exigence pour une expérience utilisateur exemplaire est de répondre aux besoins exacts du client, sans faire de manières ou l'ennuyer. Ensuite viennent la simplicité et l'élégance qui donnent naissance à des produits plaisants à posséder, plaisants à utiliser. La véritable expérience utilisateur va bien au-delà du fait de donner aux clients ce qu'ils disent vouloir, ou de fournir des fonctionnalités* ». (Nielsen Norman Group⁴) ;
- **Approche émotionnelle et sensorielle** : « *L'ensemble des affects révélés par l'interaction entre un utilisateur et un produit, y compris le degré selon lequel tous nos sens sont satisfaits (expérience esthétique), les significations que nous attachons à ce produit (expérience du sens) et les sentiments et émotions mis à jour (expérience émotionnelle)* » (Desmet et Hekkert, 2007). Cette dimension émotionnelle est un élément central de la définition de l'expérience client (Body et Tallec, 2015) ;
- **Approche contextuelle** : « *L'expérience utilisateur correspond à la valeur provenant de l'interaction [ou de l'interaction anticipée] avec un produit ou service et le rôle*

⁴ nngroup.com

support du contexte d'usage (par exemple le moment, le lieu et la disposition de l'utilisateur envers le produit/service) » (Sward et MacArthur, 2007). Nous retiendrons cette approche dans la suite de cette thèse.

À ces approches, on peut également ajouter celle de Gentile *et al.* (2007) qui intègre les deux premières dimensions précédentes et qui considère en sus le rôle actif du consommateur dans la production de l'expérience. L'expérience client est la « *résultante d'un ensemble d'interactions entre un consommateur et un produit, une entreprise ou une organisation qui provoque une réaction. Cette expérience est strictement personnelle et implique l'investissement du consommateur à différents niveaux (rationnel, émotionnel, sensoriel, physique et spirituel) »*. De même, Kwortnik et Ross (2007) s'intéressent au rôle du consommateur et proposent une définition qui s'intéresse au produit expérientiel : celui-ci fusionne des attributs tangibles (sensoriels) et intangibles (symboliques) et est co-produit par le consommateur et l'organisation pour créer une expérience agréable, génératrice de sens et mémorable. Toute consommation devient expérience, l'expérience est l'objet de consommation. Ces deux définitions, que nous retiendrons dans la suite de ce travail, approchent l'expérience client comme une co-construction, elle est le résultat d'interactions entre l'organisation, le produit ou le service et le consommateur et est de fait subjective et singulière (Roederer, 2012).

Le but de ce nouveau marketing expérientiel est d'inclure le client dans une expérience en lui laissant la main sur le niveau d'implication qu'il souhaite engager et en le laissant s'approprier l'expérience de consommation. Notons que pour Prahalad et Ramaswamy (2004), la valeur se crée via la proposition d'expériences personnalisées et via la participation active du consommateur.

En outre, l'expérience client se base alors aussi bien sur des éléments rationnels, comme la qualité d'un produit ou service, que sur des éléments irrationnels, comme l'attachement à une marque ou les émotions ressenties lors de la consommation. Ce dernier point rend l'expérience client impossible à contrôler entièrement par les entreprises car elle implique des éléments irrationnels dépendants du consommateur (Richardson, 2010, Roederer, 2012).

Pine et Gilmore (1998) utilisent le degré d'implication du client dans l'expérience pour classer les expériences vécues par les consommateurs :

- **Le degré de participation du consommateur dans la production de l'expérience.** Cette participation peut être passive ou active ;
- **L'importance de l'immersion du client dans l'expérience.** Cet axe s'étend de l'absorption à l'immersion. Par exemple, une personne peut être absorbée par un cours,

mais ne s'évadera pas autant que si elle regarde un film, immergée dans une salle de cinéma.

Ainsi, les auteurs identifient quatre catégories d'expérience (résumées dans la figure 7 ci-dessous) :

1. **Les expériences esthétiques** : ces expériences font appel aux sens du client pour favoriser son immersion dans l'environnement ou événement proposé (par exemple : visiter un musée) sans qu'il ne participe activement à la production de l'expérience ;
2. **Les expériences divertissantes** : le consommateur absorbe l'expérience sans être réellement impliqué dans la production de celle-ci ;
3. **Les expériences d'évasion** : le consommateur absorbe l'expérience et s'implique activement dans la production de celle-ci ;
4. **Les expériences éducatives** : le consommateur absorbe l'expérience proposée et s'implique activement dans la production de celle-ci.

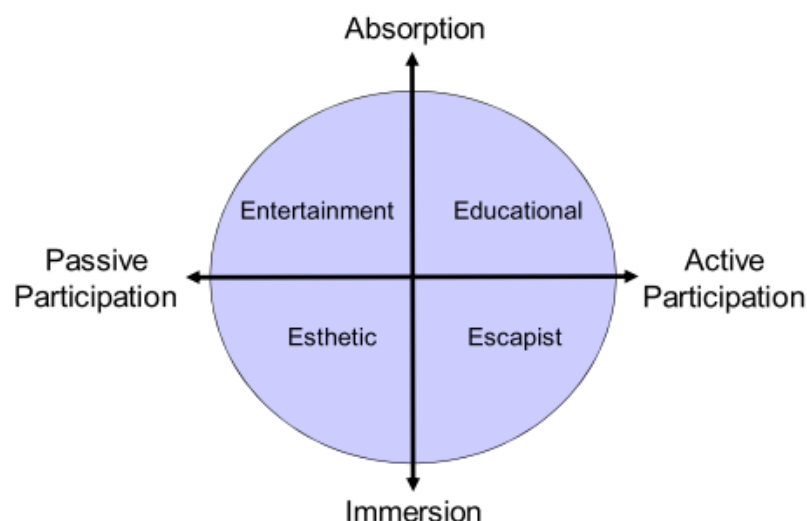


Figure 7 : Les catégories d'expériences qui peuvent être vécues par un consommateur (Lefranc, 2013)

Frochot et Batat (2014) proposent de compléter les définitions de l'expérience client vues précédemment, sous l'angle du management de l'expérience. Ils confrontent ainsi les attentes vis-à-vis de l'expérience des consommateurs et des entreprises à la réalité des expériences réellement vécues par les clients et proposées par les organisations. Les auteurs proposent 4 dimensions :

- **Expérience voulue** : expérience que souhaite faire vivre l'entreprise au consommateur, fondée sur les attentes des clients et les ressources disponibles en interne ;

- **Expérience proposée** : c'est la mise en œuvre pratique et opérationnelle de l'expérience voulue par l'entreprise ;
- **Expérience vécue** : « *ensemble des perceptions et émotions ressenties ainsi que les connaissances mobilisées par une personne dans une situation donnée* » ;
- **Expérience attendue** : expérience imaginée et souhaitée par le consommateur.

Roederer (2012, p.33) précise qu'il ne faut pas confondre expérience vécue et contexte expérientiel dans lequel se déroule une expérience de consommation. L'expérience vécue est « *constituée des interactions entre trois éléments : personne-objet-situation* » alors que le contexte expérientiel est la résultante des interactions entre l'objet et la situation.

Les quatre dimensions que nous venons de voir mettent ainsi en lumière l'existence de deux approches différentes de la définition de l'expérience client : une approche qui s'intéresse à l'expérience produite par l'organisation et une qui recouvre l'expérience du consommateur. Pour Roederer (2012), l'expérience proposée par l'organisation « *est une combinaison intentionnelle de produits et de services visant à mettre en scène un temps fort pour le consommateur* ». L'expérience vécue par le consommateur a quant à elle été définie par de nombreux auteurs vus précédemment. Dans cette thèse, nous nous intéresserons principalement à l'expérience client sous l'angle du consommateur et, dans une moindre mesure, à l'expérience client sous l'angle de l'entreprise et à l'écart qui peut exister entre ces deux approches.

Notons que la notion d'expérience client reste en évolution. En témoigne l'émergence de nouveaux concepts, qui proposent une vision macro, agrégée et plus globale de l'expérience client. Par exemple, la notion de métaexpérience proposée par Roederer et Filser (2015) « *regroupe l'ensemble des expériences de la marque qu'un individu (qu'il soit client ou simplement exposé à la marque) est amené à vivre sur une période donnée.* »

1.2.2. Les caractéristiques de l'expérience client

L'expérience client a des caractéristiques multidimensionnelles, propres et singulières (Rolland, 2015) que nous allons aborder dans ce point. Elles sont par exemple de l'ordre de l'hédonisme, des émotions, des sensations ou encore des sentiments. Schmitt (1999) recense cinq caractéristiques liées aux expériences :

1. **Caractéristiques sensorielles** : qualité des sensations et satisfaction de sens ;
2. **Caractéristiques émotionnelles** : humeurs et sentiments générés ;
3. **Caractéristiques cognitives** : types de pensées provoquées par l'expérience ;
4. **Caractéristiques comportementales** : quelles sont les actions engagées par le consommateur pour réaliser l'expérience ;

5. Caractéristiques relationnelles et sociales.

Verhoef et al (2009) considèrent quant à eux les caractéristiques émotionnelles, affectives, cognitives, physiques et sociales, tandis que Gentile *et al.* (2007) ajoutent à ces cinq caractéristiques des éléments rationnels et spirituels. En sus, la synthèse proposée par Roederer (2012) met en lumière 4 dimensions associées à l'expérience du point de vue du consommateur et qui forment « *un système expérientiel activé par le sujet au fil de son interprétation d'un contexte expérientiel donné* » :

1. « **dimension praxéologique** » : cette dimension s'intéresse aux « *actions sur l'objet consommé ou aux interactions du consommateur avec l'objet consommé* » et aux « *interactions avec d'autres personnes présentes pendant l'expérience* » ;
2. **Susciter du « plaisir » ou du « déplaisir »** ;
3. « **dimension rhétorique** » : cette dimension s'attache à la signification de l'expérience vécue et consommée, aux dimensions symboliques associées par le consommateur ;
4. « **dimension rapport au temps** » : cette dernière dimension concerne la perception du temps par le consommateur, que ce soit au niveau de la durée, que du processus temporel de l'expérience ou du rythme imposé par l'expérience.

Outre ces différentes dimensions l'expérience client peut être abordée comme un processus, vécu par des « *nouveaux consommateurs* » qui impactent la vie des organisations. Nous allons développer trois dimensions dans les points suivants : l'expérience client comme processus, les nouveaux consommateurs et enfin, l'expérience client et les organisations.

1.2.2.1. L'expérience client comme processus

L'expérience client est approchée par de nombreux auteurs comme étant une accumulation d'étapes qui forment un processus expérientiel. Carù et Cova (2015) parlent ainsi de « *processus de génération de consommation expérientielle* ». Le nombre d'étapes qui composent le processus expérientiel varie en fonction des auteurs. Ainsi, pour Arnould *et al.* (2002), le processus s'organise en quatre étapes : *l'expérience d'anticipation, l'expérience d'achat, l'expérience à proprement dite et l'expérience de souvenir*. Rolland (2015) propose dans son processus de remplacer l'étape « *d'expérience d'anticipation* » par une étape « *d'expérience produit* » et de mettre en valeur trois phases : « *l'expérience produit* », « *l'expérience d'achat* » et « *l'expérience de consommation* ».

Les auteurs Tynan et McKechnie (2009) quant à eux, regroupent « *l'expérience d'achat* » et « *l'expérience à proprement dite* » (Arnould *et al.*, 2002) en une seule et même étape

agrégée : l'expérience du consommateur. Le processus devient alors : l'avant-expérience, l'expérience consommateur et l'après expérience.

Nous retiendrons dans cette thèse le processus des auteurs Tynan et McKechnie (2009) qui nous semble être le plus adapté aux contraintes et réalités de notre terrain de recherche.

1.2.2.1.1. L'avant-expérience ou pré-expérience

Nous venons de le voir, l'expérience débute bien avant l'acte de consommation en lui-même, avec par exemple une étape de recherche d'informations, d'évaluation et de comparaison du produit ou service avec la concurrence. Dans cette phase amont de la consommation, il est important pour une organisation de se différencier et de mettre en œuvre des éléments qui permettent au consommateur de se projeter dans sa future expérience, en particulier lorsqu'il s'agit de services. Cette étape cruciale influence la réussite d'une expérience de consommation, car pour Frochot et Batat (2014), si les clients « *y ont été préparés, ils peuvent ainsi se l'approprier* ».

Selon Carù et Cova (2003), cette étape d'appropriation peut se matérialiser de trois façons :

- « ***l'exploration de l'espace*** » : pour se projeter, le consommateur doit pouvoir s'approprier l'espace dans lequel il évolue, par exemple en repérant les lieux et en analysant des informations variées ;
- « ***la nidification*** » est approchée par Fisher (1983) comme étant « *des formes d'installation qui se réfèrent toujours plus ou moins explicitement à la création d'un chez-soi, et qui, par toutes sortes d'artifices et d'aménagements, permettent à l'individu de faire son nid* ». Ce concept peut ainsi être appliqué au domaine du marketing comme la capacité d'un consommateur à « *développer une familiarité avec certaines dimensions de l'expérience* » (Batat et Frochot, 2014). La nidification permet donc au client de préparer son expérience, d'apprendre les éléments clés de l'expérience à venir, de recevoir des conseils et d'anticiper les freins potentiels pour fluidifier le moment de sa consommation ;
- « ***le marquage*** » : l'individu va s'approprier l'expérience de consommation en la marquant, c'est-à-dire en y laissant une empreinte personnelle. C'est un « *bornage symbolique* » pour Fischer (1983).

1.2.2.1.2. L'expérience du consommateur

Lors de son déroulement, l'expérience peut être facilitée, fluidifiée et renforcée dans sa mémorabilité par plusieurs éléments :

- « **la thématisation** » : pour Pine et Gilmore (1998), la thématisation a pour objectif d'organiser et d'homogénéiser les différents éléments proposés par l'organisation pour proposer une histoire et un environnement collectif, cohérent et harmonieux ;
- « **impliquer le consommateur** » : les organisations doivent donner aux consommateurs la possibilité de choisir le rôle et le degré d'implication qu'ils souhaitent avoir au cours de leur expérience de consommation (O'Sullivan et Spangler, 1998). Le consommateur, dès lors acteur de sa consommation, est actif et va se sentir plus engagé dans son expérience ;
- « **immerger le consommateur** » : pour Firat et Dholakia (1998), l'immersion est un « *élément pivot de l'expérience* ». Elle est définie par Batat et Frochot (2014), comme étant « *un état d'osmose totale entre le consommateur et l'expérience (et donc l'environnement). Il s'agit d'un état de déconnexion totale : le consommateur va se couper de son environnement habituel pour orienter tous ses sens, ses émotions et son intellect au service de l'expérience qu'il est en train de vivre* ». Cette définition agrège plusieurs points de vue d'auteurs, par exemple les approches d'Agarwal et Karahanna (2000); Fornerino *et al.* (2006) ou de Simon (2007). Carù et Cova (2003) considèrent une dimension environnementale et contextuelle supplémentaire en précisant que l'immersion est « *une mise en situation totalement thématisée, enclavée et sécurisée du consommateur* ». Pour ces auteurs, le but de l'expérience est de déconnecter le consommateur de son quotidien, de lui faire oublier son environnement habituel pour réenchanter son ordinaire. Pour cela, les entreprises peuvent préparer le consommateur à vivre l'expérience de consommation via, par exemple, les concepts de nidification, de marquage et l'exploration de l'espace évoqués plus haut. Ainsi, comme le soulignent Volle et Charfi (2011), « *l'immersion est autant un état final qu'un processus* » et n'est pas immédiate, elle nécessite un temps d'appropriation pour le consommateur (Carù et Cova 2003). En effet, pour Fornerino *et al.* (2008), l'immersion va, au fur et à mesure, nécessiter la mobilisation de compétences individuelles : c'est donc une immersion graduelle ;

Pour renforcer l'immersion dans l'expérience, l'état mental du consommateur est important. Le psychologue Csikszentmihalyi (1991) a ainsi théorisé le concept de « *flux* » qui correspond à une concentration très forte et à l'engagement mental d'un individu lorsqu'il se plonge dans une tâche. Le flux a pour conséquence de faire perdre la notion du temps et se manifeste sous forme d'une succession d'épisodes de concentration ;

- « **valoriser le positif et limiter les éléments négatifs** », l'objectif étant de favoriser la qualité et la durée de l'immersion du consommateur dans l'expérience de consommation (Pine et Gilmore, 1998) ;
- « **engager les cinq sens** ». pour Pine et Gilmore (1998) « *plus le produit ou le service impliquera les cinq sens, plus l'expérience sera mémorable par le consommateur* ».

1.2.2.1.3. L'après-expérience ou post-expérience

La phase d'après-expérience est approchée comme étant l'étape du « *souvenir de l'expérience* » et reste peu explorée et développée par la littérature académique (Flacandji, 2014). Le souvenir de l'expérience est défini par Flacandji (2014) comme « *un ensemble d'informations de quelque nature que ce soit (affective, cognitive, etc.), stockées en mémoire de manière consciente ou inconsciente, à la suite d'une expérience, et que l'individu pourra ou non réactiver à l'occasion d'une expérience de souvenir avec un degré de précision et de certitude plus ou moins fort* ». Cette dernière étape est importante car elle peut influencer les consommateurs dans leur volonté de réitérer l'expérience ou de la recommander (Kahneman et Tversky, 2000). Elle est également délicate et nécessite de la vigilance de la part des entreprises, car « *tastes and decisions are shaped by memories, and the memories can be wrong* » (Kahneman, 2011, p. 385). De même, Flacandji (2014), met en avant l'existence d'un décalage entre le souvenir immédiat de l'expérience et l'expérience réellement vécue. Or, même si ces distorsions rendent la mesure de l'expérience réellement vécue biaisée, il est essentiel de les prendre en compte car elles influencent directement l'opinion et le ressenti post-expérience du consommateur. On pourra ainsi noter que pour un consommateur, le début et la fin d'une expérience sont les plus mémorables, tout comme les moments de l'expérience fortement chargés émotionnellement (Ariely et Zauberman, 2000; Kahneman *et al.*, 1993). Il est donc important pour les entreprises de prendre en compte ces éléments et d'y porter une attention particulière (Bhargave et Montgomery, 2013). En plus de cette mémoire sélective, les consommateurs approchent et évaluent l'expérience de façon holistique et rétrospective sur la base des caractéristiques dont ils se souviennent (Verhoef *et al.*, 2009). Rose *et al.* (2012, p. 309) précisent : « *the outcome of customer experience is the formation of a 'take-away impression' that is created as a result of the contact and stored in the customer's long-term memory* ». Ainsi, dans notre chapitre 4 sur la mesure de l'expérience client, nous prendrons en compte cet aspect subjectif, imparfait et incomplet de la perception des consommateurs de leur expérience.

L'après expérience génère de nombreuses conséquences pour le consommateur : il peut se sentir divertit, avoir eu du plaisir, être satisfait, (Holbrook, 2000), être nostalgique (Schindler et

Holbrook, 2003) ou encore avoir appris et développé de nouvelles connaissances (Poulsson et Kale, 2004). Nous développerons les « *conséquences* » de l'expérience client dans le chapitre 4 en nous intéressant plus particulièrement au concept de satisfaction.

1.2.2.2. L'avènement d'un nouveau consommateur

Les transformations des contextes socioculturels et socioéconomiques induits par l'avènement du postmodernisme ont entraîné l'apparition d'un nouveau type consommateur ainsi qu'une évolution de l'approche marketing, de l'analyse du comportement des consommateurs et de ses besoins (Firat et Venkatesh, 1993 ; Batat et Frochot, 2014). Firat et Venkatesh (1993) précisent que « *la caractéristique qui distingue le postmodernisme est culturelle plutôt qu'économique ou sociale* » et Hetzel (2002) ajoute que ce paradigme accentue « *les phénomènes de mode qui s'amplifient et s'appliquent à tous les secteurs où la possession matérielle conduit les individus à exprimer leur identité au travers de ce qu'ils ont* ».

Les consommateurs postmodernes possèdent plusieurs caractéristiques :

- **L'évolution du comportement des consommateurs** : avec l'avènement de la postmodernité, les consommateurs sont de plus en plus individualistes, guidés par leurs émotions, leur système de valeurs et à la recherche de respect, de considération et de reconnaissance de la part des entreprises. Ces nouveaux consommateurs sont plus engagés et responsables, mais également plus suspicieux et sceptiques vis-à-vis des techniques marketing déployées, « *tout en demeurant capable d'y succomber* » (Roederer et Filser, 2015). Les auteurs Batat et Frochot, (2014) parlent par exemple d'un « *consommateur responsable* », critique vis-à-vis du marketing et souhaitant donner un sens éthique et un but social à sa consommation en s'engageant dans son expérience. C'est une « *démarche réfléchie de consommation* » dans laquelle le consommateur prend conscience de son poids et de son impact économique. Ces nouveaux consommateurs ont également de nouveaux comportements : horaires fluctuants, surinformation, lieux quotidiens nombreux et différents, hypermobilité et morcellement de leur consommation (Roederer et Filser, 2015). Lyotard (1979) ainsi que Firat et Venkatesh (1993), ajoutent les caractéristiques suivantes :

1. **Fragmentation** : le consommateur se fragmente au niveau individuel et sociétal et remet en cause les « *modèles traditionnels* » (Lyotard, 1979) qui l'on construit. Par exemple, la masculinité, la féminité, le patriarcat, etc. De ce fait, il remet en question ses valeurs et son identité et est en quête de plus de « *flexibilité identitaire* » (Lyotard, 1979). La caractéristique de

fragmentation se retrouve également dans les modes de consommation : chaque produit utilisé représente une expérience indépendante avec un but qui lui est propre, car la fragmentation est « *liée à la pluralité des réalités que peuvent sous-tendre un même produit ou une même activité* » (Decrop, 2008). Les moments de consommation sont considérés comme étant distincts, non corrélés et utilisés comme un moyen d'expression des facettes de la personnalité du consommateur (Firat et Venkatesh, 1993) ;

2. **Juxtaposition** : cette caractéristique découle de la précédente. Désormais, les concepts sociaux et identitaires opposés ne sont plus cloisonnés et peuvent interagir et coexister au même niveau hiérarchique. Pour Decrop (2008), dans ce nouveau monde « *tout et son contraire deviennent possibles* ». Par exemple, « *les cultures élitaires et populaires* » ou « *les valeurs masculines ou féminines* » sont des approches qui ne sont plus perçues comme exclusives par les consommateurs (Decrop, 2008). Ce dernier redéfinit son identité et juxtapose des valeurs auparavant cloisonnées, paradoxales et binaires, il est plus libre. Firat et Venkatesh (1993, p. 376) ajoutent ainsi que « *les consommateurs vivent les situations comme si chacune d'elles devait véhiculer une image différente d'eux-mêmes : la mère aimante, la manager efficace, la partenaire élégante, etc.* ». Deleuze et Guattari (1987) considèrent que cette approche multifacette du consommateur est « *the schizophrenia of late capitalism* ». Le consommateur est alors perçu comme un « *bricoleur qui mélange les styles et éléments, de manière à montrer qu'il n'est pas exclusif. C'est son espace d'expression, de liberté, où il peut affirmer son existence, sa différence, son authenticité, et c'est aussi ce qui va le rendre intéressant aux yeux des autres* » (Hetzl, 2002, p. 21). Cette consommation identitaire permet « *de se servir des produits et des marques comme « boîte à outils » pour prolonger matériellement sa personnalité individuelle* » (Decrop, 2008), elle est désormais perçue comme un processus qui permet de construire une identité, un statut, une position ou une image dans la société contemporaine (Bourdieu, 1979; Ewen, 1988 ; Firat et Venkatesh, 1995).

De même, la société dans laquelle évolue consommateur comporte des paradoxes. Decrop (2008) met par exemple en avant une contradiction de l'écosystème actuel : bien que les consommateurs évoluent dans un univers

de plus en plus informé, connecté et technologique, ils se sentent de plus en plus isolés. Les technologies « *amènent une déshumanisation des relations humaines* » (Decrop, 2008) ;

3. **Tolérance** : cette caractéristique est la conséquence des deux premiers points exposés. Le consommateur peut affirmer et assumer n'importe quelle identité et mode de vie car, avec la remise en question des modèles traditionnels, il n'y a plus de mode de vie considéré comme meilleur qu'un autre ;
4. **Hyperréalité** : les consommateurs ont de plus en plus de difficultés à différencier le « *réel du fantasme, le vrai du faux, dans un contexte de consommation dominé par les technologies* » (Decrop, 2008). L'hyperréalité est alors une « *réalité par procuration* », qui incite les consommateurs à satisfaire leurs besoins dans des réalités alternatives plutôt que dans la vraie vie. Elle est pour Roederer et Filser (2015) une manifestation de la « *quête de réenchantement* » du consommateur et a pour objectif de « *réintroduire une dimension magique et spectaculaire dans l'offre commerciale pour enrichir le vécu du consommateur, le réinvestir de sens, d'hyper surprise, voire de mystère* ». Cet environnement hyper réel est alors un moyen « *de transformer en réalité ce qui n'était au départ que simulation* » (Firat et Venkatesh, 1993, p. 375). Baudrillard (1998) va même plus loin en considérant que « *tout ne serait qu'image, illusion et simulation* » ;
5. **Culture médiatique** : les consommateurs consomment beaucoup de médias et développent une culture médiatique poussée et commune ;
6. « **la réversibilité de la consommation** » (Firat et Venkatesh, 1993). Cette caractéristique de la postmodernité remet en question l'approche traditionnelle qui considère que la production génère de la valeur alors que la consommation la détruit (cf. 1.1.2.). Comme nous l'avons vu précédemment, pour Baudrillard (1970), la consommation génère de la valeur au travers du sens donné au produit ou service consommé. Firat et Venkatesh (1993) ajoutent que « *la distinction entre consommation et production semble donc superficielle, puisque la production continue pendant les moments de consommation* » ;
7. « **la décentralisation du sujet** » (Firat et Venkatesh, 1993). Les objets ne sont plus dépendants de l'utilisation d'un consommateur, au contraire, ils

guident le consommateur au travers de leur utilisation (Firat et Venkatesh, 1993). Decrop (2008) souligne ainsi que le « *postmodernisme met en avant la confusion entre le sujet et l'objet de la consommation et pose la question du contrôle de leur relation* ».

- **L'évolution de l'approche des consommateurs vis-à-vis de leurs expériences de consommation** : les consommateurs postmodernes se sentent maîtres de leurs vies et de leurs expériences commerciales, ils sont à la recherche de plaisir et d'hédonisme dans leurs expériences de consommation. Ils ne sont plus dans une logique uniquement transactionnelle, désormais les bénéfices fonctionnels et la qualité de l'offre sont considérés comme un niveau d'attente minimum (cf. 1.1.1.). La création de valeur réside dans les produits et services qui produisent des émotions via des « *expériences mémorables* » (Batat et Frochot, 2014) et non plus dans la maximisation de l'utilité. Les consommateurs recherchent alors la « *maximisation des bénéfices émotionnels et la maximisation de l'expérience vécue qui s'évaluent sur des critères symboliques et esthétiques* » (Batat et Frochot, 2014). On passe ainsi d'un consommateur *homo economicus* à un consommateur « *homo ludens* », c'est-à-dire l'homme qui joue, qui est créatif (Huizinga, 1988) ;
- **L'évolution de la posture des consommateurs vis-à-vis des entreprises** : les nouveaux consommateurs sont acteurs de leur consommation, compétents et créatifs et ils ont la possibilité de choisir dans quelle mesure ils souhaitent s'immerger et s'impliquer dans l'expérience de consommation (De Certeau, 1980). Cette approche s'ancre dans la logique SDL vue précédemment (cf. 1.1.2.), qui considère le consommateur comme co-créateur de l'expérience et de la valeur produite (Baron et Harris, 2008; Vernet et Hamdi-Kidar, 2013), c'est un « *véritable partenaire de marché plutôt que le réceptacle passif d'offres* » (Cadenat, Benoit-Moreau, et al., 2013). Cette co-création de valeur peut se faire aussi bien au cours de la conception du produit/service que dans sa production, sa livraison ou sa consommation (Payne et al., 2009). Les capacités de participation du consommateur postmoderne sont poussées et développées par les entreprises, qui invitent désormais les clients à s'impliquer davantage dans les produits et services qu'ils utilisent, notamment à l'aide des nouvelles technologies et d'internet. Roederer et Filser (2015) expliquent que pour une entreprise, « *prendre en compte un consommateur créatif, c'est alors concevoir son offre comme un ensemble de ressources et dispositifs qui vont permettre au client d'exprimer un certain nombre de ses compétences* ». Ce nouveau consommateur, producteur de son

expérience est appelé prosumer (contraction de producteur et consommateur) par Toffler (1980). Nous développerons plus spécifiquement le rôle du consommateur dans la production des services dans la section 1.3 et nous nous interrogerons sur les ressources opérantes nécessaires aux étudiants pour mobiliser avec efficacité les services numériques mis à leur disposition au sein de leurs institutions.

1.2.3. L'expérience client et les organisations

À l'image des consommateurs, les entreprises ont également évolué pour s'adapter aux mutations de leur marché. Ainsi, pour répondre aux nouveaux besoins et attentes des clients et pour rester concurrentielles, les organisations ont dû transformer la proposition de valeur de leurs offres de produits et de services. Dans ce nouveau cadre, l'expérientiel devient un levier stratégique et permet de créer de la valeur, aussi bien pour le consommateur que pour les organisations.

1.2.3.1. L'expérience client comme levier stratégique pour les organisations

Bien que cette thèse s'ancre dans le domaine du marketing, l'expérience client et les stratégies expérientielles qui en découlent « dépassent le périmètre du marketing, et nécessitent une efficacité de l'ensemble de l'organisation » (Ford et Bowen, 2008). Roederer et Filser (2015) ajoutent ainsi que « l'expérience client est trop stratégique pour n'être que l'affaire du marketing, elle devrait être, de façon transversale, la préoccupation de tous les acteurs de l'entreprise ». C'est pourquoi, nous allons nous intéresser, de façon partielle et non exhaustive, dans ce point aux enjeux stratégiques et organisationnels soulevés par l'expérience client.

1.2.3.1.1. L'expérience client : un levier de différenciation et de positionnement pour les entreprises

Pour Filser (2002), il existe des stratégies expérientielles de deux types :

- « **la création d'offres d'expériences** » : cette stratégie a pour but de proposer des situations de ré-enchantement où la surprise, l'extraordinaire et l'incroyable sont de mises (Ritzer, 1999). On peut par exemple citer les parcs à thèmes (Gottdiener, 1997) ;
- « **la différenciation de l'offre par l'expérience** » : la production d'expérience client est l'un des leviers qui peut être utilisé par toutes les entreprises pour « enrichir le positionnement de l'offre (produit ou service) » (Filser, 2002). L'objectif ici est de proposer « une expérience au quotidien » à partir de produits et services qui n'ont pas forcément une forte valeur expérientielle au départ (Roederer, 2012). Dans ce cas,

l'expérience se rajoute en sus et ne représente pas l'offre de l'entreprise en elle-même.

Roederer (2012) parle ainsi « *d'habillage expérientiel* ».

Une entreprise est différenciante lorsqu'elle propose une offre unique et valorisée par les consommateurs (Chamberlin, 1933; M. E. Porter, 1990). Par conséquent, les deux stratégies expérientielles que nous venons d'évoquer ont pour objectifs de différencier les entreprises entre elles, en proposant « *des expériences en cohérence avec leur identité, leurs valeurs et leur positionnement* » (Pine et Gilmore, 1998; Roederer et Filser, 2015). De plus, comme nous l'avons vu précédemment, la qualité n'est plus une dimension suffisante pour se différencier, Berry *et al.* (2002) expliquent en effet qu'« *offrir des produits ou des services seuls n'est plus suffisant aujourd'hui : les entreprises doivent fournir à leurs consommateurs des expériences satisfaisantes* », car l'environnement concurrentiel évolue. Le but de l'entreprise est donc de proposer de la valeur supplémentaire au client, en ajoutant de nouvelles dimensions expérientielles aux dimensions fonctionnelles préexistantes (Pine et Gilmore, 1998; Schmitt, 1999 ; Hetzel, 2002). Roederer et Filser (2015) parlent alors de l'expérience comme une « *nouvelle unité d'offre* ». La différenciation par l'expérientiel permet ainsi de limiter le risque de banalisation de l'offre de produits et services proposée par l'entreprise (Prahalad et Ramaswamy, 2004; Vargo et Lusch, 2004; Roederer, 2012).

1.2.3.1.2. Les enjeux organisationnels de l'expérience client

L'expérience client est encore peu pilotée par les organisations et sa gestion se résume souvent à la relation client (Shaw et Ivens, 2002). Or, pour Shaw et Ivens (2002), « *l'expérience ne peut constituer un facteur de différenciation positive que si elle est définie et gérée de façon volontariste* ». La production d'expérience créatrice de valeur pour le consommateur sous-entend l'évolution et la transformation de l'entreprise et de sa structure organisationnelle. Voss *et al.* (2008) identifient ainsi quatre dimensions qui peuvent être mises en place au sein des organisations pour favoriser la mise en place de stratégies expérientielles : *stageware*, *orgware*, *customerware* et *linkware*.

Dans cette thèse, nous nous intéresserons peu aux enjeux organisationnels soulevés par l'expérience client car nous avons souhaité nous concentrer sur l'étudiant.

1.2.3.1.3. Les limites de l'expérience comme levier stratégique

Bien que créatrices de valeur, les stratégies expérientielles proposées par les entreprises présentent des limites et des risques intrinsèques (Roederer et Filser, 2015) :

- **L'expérience proposée peut s'user ou se diluer au fil du temps.** Cela peut s'expliquer par l'émergence d'une concurrence acérée et innovante couplée à la lassitude et l'impatience des consommateurs. Ceci incite les entreprises à entrer dans une course au « *more of* » : les consommateurs en attendent toujours plus ;
- **L'existence d'un écart entre « l'intention du contexte et l'expérience vécue » :** l'intention du contexte est définie comme étant « *l'expérience telle que l'entreprise pense l'avoir mise en place* » (Berry et al., 2002). Cela reprend le concept « *d'expérience voulue* » proposé par Frochot et Batat (2014), vu précédemment. Lorsque cette expérience voulue rencontre l'expérience vécue et retenue par les consommateurs, il existe quasi-systématiquement un écart. Les individus qui consomment l'expérience ont une subjectivité et un « *univers de référence* » qui leur sont propres, ce qui influence leur perception des situations expérientielles. On peut alors constater une inadéquation entre l'expérience attendue et l'expérience vécue ;
- **L'écart entre le sens de l'expérience souhaité par l'entreprise et le sens donné par le consommateur :** pour qu'une expérience soit créatrice de valeur, elle doit être appropriée par le consommateur. Ce processus d'appropriation est décomposé par Carù et Cova (2003) en trois étapes (cf. 1.2.2.) : l'exploration, la nidification et le marquage. Sans cette appropriation, le client ne peut pas donner de sens à une situation expérientielle, ni en devenir l'acteur (Petr, 2002), ce qui provoque un décalage entre sa perception et celle de l'organisation, productrice de l'expérience. Roederer et Filser (2015) parlent ainsi d'une « *inadéquation entre l'habillage expérientiel et les attentes profondes du consommateur* » ;
- **La méconnaissance des résultats de l'interaction entre le consommateur et l'organisation pour coproduire l'expérience :** pour Roederer et Filser (2015), « *on a plus de mal à définir la nature de ce que l'individu et l'entreprise coproduisent, lorsque l'individu interagit dans un contexte expérientiel mis en œuvre par l'entreprise* » ;
- **La suspicion du consommateur face aux promesses « superlatives » de l'entreprise :** comme nous l'avons vu, le client postmoderne est de nature plus sceptique et doutera plus facilement de la crédibilité des engagements expérientiels pris par l'organisation.

Les cinq limites que nous venons d'évoquer soulèvent la question de la durée des avantages concurrentiels basés sur des stratégies expérientielles. Pour éviter que les caractéristiques différenciantes de l'entreprise deviennent obsolètes, il est préférable de créer un système qui favorise la diversité des leviers expérientiels. Nous aborderons dans cette thèse, de façon

succincte, les limites rencontrées par les écoles de commerce lorsqu'il s'agit de proposer une expérience non-académique différenciante pour leurs étudiants.

1.2.3.2. L'expérience client et la création de valeur

Les entreprises ont pour objectif de « *fournir de la valeur au client de manière rentable pour elles* » (Kotler et Keller, 2006), dans ce cadre, la compréhension des différentes phases de la création de valeur devient importante, en particulier dans le cas d'environnements très concurrentiels. Le concept de chaîne de valeur, proposé par Porter (1986), permet d'identifier la création de valeur en fonction des différentes étapes du processus de production. Ce modèle s'organise autour de cinq activités de base et quatre activités de soutien et identifie la valeur générée en s'intéressant à l'existence d'un écart entre performance et coût dans chaque pôle d'activité. Précisons que cette chaîne de valeur linéaire et les *business models* associés ont été profondément transformés par le numérique et les nouvelles technologies. Ainsi, Porter et Heppelmann (2014) ont proposé une actualisation de ce modèle en prenant en compte l'influence des objets connectés, et par conséquent du *big data*, sur la chaîne de valeur. Selon les auteurs, les objets connectés et les données qu'ils produisent changent la façon dont la valeur est créée : les relations entre les parties prenantes évoluent, les canaux de distribution sont redéfinis et les frontières même de l'entreprise et de sa mission sont questionnées. Vadcar et Biacabe (2017), mettent en avant une migration de la valeur en deux temps :

- **Dans un premier temps, on observe la valeur migrer vers l'amont et l'aval de la chaîne : en direction de la relation client.** Le numérique et ses outils sont désormais présents tout le long de la chaîne de valeur et permettent d'accumuler de nombreuses données, améliorant ainsi la gestion des relations avec les fournisseurs et les consommateurs ;
- **Dans un second temps, la chaîne de valeur évolue pour devenir une « boucle de valeur ».** Le consommateur se retrouve au cœur de cette boucle : toutes les activités de l'entreprise prennent désormais en compte le client pour lui proposer un produit ou service à forte valeur ajoutée.

Nous l'avons vu précédemment, dans ce nouveau cadre, le client n'est plus passif mais actif : il devient acteur de sa consommation et n'hésite pas à se faire entendre en exigeant une relation de plus en plus personnalisée. On passe alors d'une approche *Good Dominant Logic* (cf. 1.1.1.), dans laquelle la valeur se génère au sein de l'entreprise et est ensuite proposée aux clients qui la consomment, à une approche *Service Dominant Logic* dans laquelle les consommateurs sont actifs et co-créateurs de la valeur (Lasalle et Britton, 2003 ; Vargo et Lusch, 2004, 2008, 2011,

2017 ; Roederer et Filser, 2015). Ainsi, comme mentionné précédemment (Pine et Gilmore, 1998; Schmitt, 1999; Hetzel, 2002) et souligné par Volle dans la préface de Deslandres (2015) : l'expérience client est un moyen d'augmenter la valeur de l'offre proposée au client. Cette création de valeur peut se faire à travers l'amélioration de la « *qualité du service rendu mais également via les expériences vécues* » (Deslandres, 2015).

1.2.3.2.1. Qu'est-ce que la valeur pour le consommateur ?

Biacabe et Vadcar (2017) le soulignent, la notion de valeur comporte de nombreuses définitions, sans qu'aucune ne fasse consensus au sein de la communauté académique. On peut par exemple citer les approches de la valeur suivantes :

- **Approche macro-économique** : dans ce cadre, la valeur représente le produit intérieur brut d'un pays et est égale à la somme des valeurs ajoutées de tous les agents économiques du territoire ;
- **Approche microéconomique** : pour Porter (1990), la valeur représente « *la somme que les clients sont prêts à payer pour ce qu'une firme leur offre* » ;
- **Approche financière** : la valeur représente l'aptitude d'une firme à accroître la valeur de son capital. C'est par exemple le cas lorsque le cours de la bourse de l'entreprise augmente ;
- **Approche marketing** : Kotler et Keller (2006), précisent que la valeur perçue par le client est « *le rapport entre les bénéfices attendus et les coûts tangibles et intangibles perçus par le client* » ;
 - Pour Kotler *et al.* (2015, p147), les bénéfices globaux représentent « *la valeur monétaire de l'ensemble des bénéfices économiques, fonctionnels et psychologiques que le client tire du produit ou du service* » ;
 - Les coûts totaux sont, quant à eux, définis comme « *l'ensemble des coûts monétaires, fonctionnels (temps, énergie) et psychologiques que le client supporte dans l'évaluation, l'acquisition, l'utilisation et l'abandon du produit ou service* » (Kotler *et al.*, 2015, p147).

Dans ce cas, la valeur perçue croît par exemple avec l'augmentation de la qualité ou avec l'existence d'un service supplémentaire et décroît avec la hausse du prix. Cette valeur perçue va évoluer et fluctuer en fonction du contexte expérientiel de l'expérience perçue et vécue, de la subjectivité des consommateurs, de leur état émotionnel et des différentes étapes du processus expérientiel que nous avons abordées précédemment (Huber *et al.*, 2001).

Dans cette même approche marketing de la valeur, Aurier *et al.* (2004) mettent en avant six types de valeurs pour le consommateur, qui découlent d'une expérience de consommation ou de possession :

1. La **valeur utilitaire** de l'objet expérientiel qui s'intéresse à l'efficacité de ses dimensions « *physique et pratique* » ;
2. La **connaissance** de l'objet expérientiel, qui répond à l'envie du consommateur de « *maîtriser la catégorie de produit et de s'y sentir compétent* » ;
3. La **stimulation expérientielle** concerne la stimulation sensorielle du client ;
4. Le **lien social** reprend « *le rôle du produit comme aide à l'échange avec autrui et à la socialisation* » ;
5. **L'expression de soi** qui représente la consommation comme moyen d'affirmation identitaire ;
6. « *La valeur spirituelle permet la défense de l'ego et le maintien de l'estime de soi* ».

Nous retiendrons dans ce travail de thèse l'approche marketing de la valeur pour le consommateur avec la définition proposée par Kotler et Keller (2006) ainsi que les six types de valeurs perçues par le consommateur (Aurier *et al.*, 2004). Ces éléments nous paraissent en effet particulièrement adaptés au sujet marketing de cette thèse. Nous nous intéresserons également au rapport existant entre l'expérience vécue par le consommateur et l'expérience attendue par ce dernier (Batat et Frochot, 2014). Ce rapport entre expérience vécue et expérience attendue impacte la valeur perçue et se matérialise au travers de la satisfaction du consommateur. En effet, la satisfaction est définie par Kotler *et al.* (2015, p. 150) comme « *l'impression positive ou négative ressentie par un client vis-à-vis d'une expérience d'achat et/ou de consommation. Elle résulte d'une comparaison entre ses attentes à l'égard du produit et sa performance perçue* ». Nous nous intéresserons plus spécifiquement à ce concept dans le chapitre 4 de cette thèse.

1.2.3.2.2. L'expérience client est-elle porteuse de valeur pour l'entreprise ?

Pour Johnston et Kong (2011), l'expérience client et sa conception sont un moyen pour l'entreprise, d'atteindre la « *triple performance* » (*Triple Bottom Line* – TBL). Une stratégie expérientielle peut ainsi créer de la valeur à la fois pour le consommateur et pour l'entreprise et ses collaborateurs, de façon plus efficace et moins chère. Mais comme le soulignent Roederer (2012) puis Rolland (2015), en dépit de la popularité du concept, on constate une montée du

scepticisme académique en ce qui concerne la valeur créée par les stratégies expérientielles pour les organisations. Il existe en effet un risque lors « *d'une trop grande ou trop rapide intégration du client dans le business model de l'entreprise au nom de la co-création, propre au marketing expérientiel* » (Rolland, 2015). Donner un trop grand pouvoir aux consommateurs pourrait entraîner un flou dans la stratégie poursuivie par l'entreprise, une perte d'innovation, une diminution de l'efficacité et *in fine* une augmentation des coûts (Volle, 2012). De même, Verhoef *et al.* (2009) indiquent qu'une stratégie expérientielle trop poussée pourrait entraîner une individualisation de l'offre excessive ce qui « *bouleverserait exagérément les codes de consommation auxquels les consommateurs les plus fidèles s'étaient habitués et pourrait ainsi entraîner la perte d'un segment de clients.* ». Ainsi, Roederer (2012) précise que, « *les résultats en termes de parts de marché ou de fidélisation du client ne sont pas toujours concluants* ».

Conclusion du 1.2.

Dans cette seconde section, nous nous sommes intéressée au concept d'expérience client. Dans un premier temps, nous avons vu que l'expérience client ne possède pas de définition arrêtée et reste un concept flou. On peut néanmoins l'aborder comme étant la résultante de l'interaction de trois éléments : un individu, un objet expérientiel et une situation d'expérience (lieu ou/et moment) (Roederer, 2012). À partir de ces trois composantes, la définition de l'expérience client peut être approchée de différentes façons et sous des prismes variés (Arnould et Price, 1993 ; Edgell *et al.*, 1997; Pine et Gilmore, 1998 ; Badot et Filser, 2007 ; Gentile *et al.*, 2007 ; Roederer, 2012 ; Frochot et Batat, 2014). Nous considérerons dans cette thèse le concept de l'expérience consommateur appliqué aux étudiants dans le secteur de l'enseignement supérieur privé. Nous développerons ce point dans le chapitre 2. De plus, nous nous intéresserons principalement à l'expérience client sous l'angle du consommateur et, dans une moindre mesure, à l'expérience client sous l'angle de l'entreprise et à l'écart existant entre ces deux approches. Plus précisément, pour l'expérience client vécue par le consommateur, nous considérerons la définition de Kwortnik et Ross (2007) qui envisagent l'expérience de façon holistique. Elle est pour eux la fusion d'éléments tangibles et intangibles, et est co-produite par le client et l'entreprise pour proposer une expérience positive, sensée et mémorable. Nous ajoutons à cette définition l'approche contextuelle de l'expérience proposée par Sward et MacArthur (2007) qui indiquent que la valeur de l'expérience provient de l'interaction entre l'objet expérientiel et la situation d'usage. Pour l'expérience client proposée par l'entreprise, nous retiendrons la définition de Roederer (2012), « *c'est une combinaison intentionnelle de produits et de services visant à mettre en scène un temps fort pour le consommateur* ».

Dans un second temps, nous avons exploré les caractéristiques de l'expérience client. Ainsi, nous avons tout d'abord vu que cette notion peut être approchée comme étant l'intégralité des interactions perçues et vécues par le client, avant, pendant et après l'achat (Tynan et McKechnie, 2009). L'étape de pré-expérience donne l'opportunité au consommateur d'anticiper, de se préparer à vivre l'expérience de consommation et de se l'approprier dans les meilleures conditions possibles via l'exploration de l'espace, la nidification ou le marquage (Carù et Cova, 2003). La phase d'expérience, quant à elle, peut être facilitée et rendue plus mémorable grâce à la thématisation (Pine et Gilmore, 1998), l'implication du consommateur (O'Sullivan et Spangler, 1998), l'immersion du consommateur (Caru et Cova, 2003 ; Batat et Frochot, 2014), la valorisation des éléments positifs et la limitation du négatif, et l'engagement des cinq sens (Pine et Gilmore, 1998). Enfin, l'étape de post-expérience est cruciale car elle influence le consommateur dans son intention de recommandation et son envie de recommencer l'expérience. Dans ce travail, nous nous concentrerons principalement sur les deux premières étapes du processus expérientiel. Ensuite, nous avons constaté que l'expérience client était marquée par l'émergence d'un nouveau consommateur empreint de postmodernité. Plus hédoniste, son comportement est dicté par ses émotions et son système de valeurs, il est en quête de sens dans sa consommation et remet en question les techniques marketing appuyées auxquelles il peut être exposé. Les différentes dimensions de ce nouveau consommateur proposées par Lyotard (1979), seront mobilisées dans la suite de cette thèse pour mieux comprendre le comportement et les attentes des étudiants. Le consommateur postmoderne développe également de nouveaux comportements et de nouvelles attentes qui vont de pair avec les évolutions de la consommation induites par l'émergence d'internet et du numérique : hyperconnection, surinformation, hypermobilité, consommation à distance et horaires fluctuants redéfinissent les espaces-temps, les modes de consommation, d'évaluation, les besoins et le rôle du consommateur vis-à-vis de l'entreprise. Le marketing expérientiel doit prendre en compte ce nouveau consommateur et l'intégrer à ses stratégies expérientielles. Nous verrons plus précisément, dans la suite de cette thèse les attentes et besoins des étudiants contemporains, génération Z, dans les écoles de commerce françaises.

L'ère postmoderne est également le théâtre de l'évolution des rôles entre l'entreprise, productrice d'expérience, et le client, consommateur d'expérience (Firat *et al.*, 1995). Les consommateurs sont ainsi passés d'un comportement passif à un comportement actif en devenant acteurs, co-créateurs et coproducteurs de leur expérience de consommation : ils deviennent ainsi des *prosumer* (Toffler, 1980). Ils ont la possibilité de déterminer le degré d'immersion, d'implication et de collaboration qu'ils souhaitent avoir lors de leur expérience

de consommation et peuvent accepter ou refuser de collaborer avec l'entreprise (Roederer et Filser, 2015). Les organisations ont également tout intérêt à impliquer les consommateurs, qui, lorsqu'ils sont aptes et compétents, peuvent produire de la valeur. Nous nous questionnerons dans cette thèse sur les ressources opérantes nécessaires aux étudiants pour utiliser avec efficacité les services numériques qui leur sont proposés.

Dans un troisième et dernier temps, nous avons vu que l'émergence du paradigme postmoderne a également impacté les organisations, qui doivent dès lors, s'adapter aux nouvelles caractéristiques des consommateurs. Ainsi, avec l'intensification de la concurrence et pour continuer à se différencier et rester compétitives, les entreprises doivent désormais enrichir leurs offres de dimensions expérientielles et réfléchir à la transformation de leurs structures organisationnelles. Nous verrons dans la suite de notre recherche que ce constat est également vrai pour le secteur de l'enseignement supérieur et les institutions qui le composent. Par exemple, depuis plusieurs années, les écoles de commerce axent leur communication et leur stratégie de différenciation sur l'expérience étudiante, concept que nous aborderons dans le chapitre 2. De plus, nous avons constaté que la valeur générée par l'expérience permet d'augmenter la valeur totale de l'offre proposée au client (Deslandres, 2015). Cette valeur, qui découle de la différence de perception du consommateur entre l'expérience qu'il vit et l'expérience qu'il souhaite (Batat et Frochot, 2014), représente sa satisfaction (Kotler *et al.*, 2015). Nous explorerons ce concept dans le chapitre 4. Il convient néanmoins de nuancer nos propos car, bien que créatrices de valeur, les stratégies expérientielles proposées par les entreprises revêtent des limites et des risques intrinsèques (Roederer et Filser, 2015). De même, plusieurs auteurs (Roederer, 2012 ; Rolland, 2015) remettent en question la valeur générée par les stratégies expérientielles pour les organisations.

1.3. Expérience client et services

La part des services dans l'économie européenne et française a connu une croissance exponentielle depuis les années 1970 (Gabriel *et al.*, 2014). En témoigne la mise en place de la « *directive des services* » ou « *directive Bolkestein* » en 2006 par l'union européenne pour favoriser le développement des services et leurs échanges entre les États membres. Le secteur tertiaire englobe plus de 76,1% des emplois français (Insee enquête emploi, 2020) et représente 80% du PIB (Kotler *et al.*, 2015). Les services sont présents dans de nombreux secteurs, publics ou privés, on peut par exemple citer les soins médicaux, les services de police, l'éducation, la banque, etc. Longtemps délaissés par le marketing qui se focalisait sur les produits de grande consommation, les services sont désormais reconnus comme une offre à part entière et

disposent d'un marketing adapté à leurs spécificités (Kotler *et al.*, 2015). Ainsi, depuis les années 1970, un courant de recherche dédié aux services est apparu dans la littérature académique avec l'émergence de revues scientifiques dédiées : *Journal of services Marketing*, *Journal of Service Research*, *Journal of Service Management*, etc. Ce courant a émergé simultanément en Europe et aux États Unis (Lovelock et Gummesson, 2004).

La montée en puissance des services a été favorisée par le développement de l'offre de services intangibles, par l'ajout de services aux produits tangibles ou encore par la transformation de biens tangibles en offre de services (la souscription d'un abonnement de musique en streaming plutôt que l'achat d'un CD par exemple). C'est l'évolution d'une économie basée sur les produits vers une économie basée sur l'expérience proposée par Pine et Gilmore que nous avons vue précédemment (cf. 1.1.).

Body et Tallec (2015) le soulignent, « *le bon service fait la belle expérience* ». Ainsi, bien que n'étant qu'une partie de l'expérience client, l'expérience du service contribue fortement à la satisfaction globale. Pour que les services influencent positivement l'expérience, ils doivent être « *parfaits, fluides et sans coutures, quel que soit le canal, qu'ils facilitent la vie des gens et pas qu'ils la compliquent* » (Body et Tallec, 2015). La qualité proposée aux clients est alors cruciale et les entreprises ont tout à gagner à réaliser « *une analyse fine du niveau d'attentes des clients et une analyse des points susceptibles de générer de l'insatisfaction* » (Kotler *et al.*, 2015). Or, comme le soulignent Kotler *et al.* (2015), les organisations n'investissent pas toutes de façon égale dans la qualité de leurs prestations de services, ce qui engendre de l'insatisfaction pour les clients : mauvaise communication, mauvaise information, personnel peu impliqué, etc.

Dans cette troisième section, nous nous attacherons tout d'abord à définir les services et à identifier leurs principales caractéristiques. Nous verrons ensuite que ces caractéristiques influencent directement la stratégie des entreprises, leur marketing mix et le rôle du consommateur dans la production des services. Enfin, nous explorerons le lien qui existe entre les services et la valeur.

1.3.1. Définition des services

Vargo et Lusch (2004) différencient *le service des services* :

- Les services sont approchés comme étant « *les biens, les unités fabriquées et à utiliser (les services bancaires, les services postaux, etc.). Ils servent de ressources à transformer pour en tirer un usage particulier. Cet usage nécessitera préalablement, une mobilisation de connaissances et de compétences de la part de l'utilisateur et du*

prestataire afin de faire le choix, par exemple, de services bancaires appropriés. ».

Dans ce cas, les professionnels du marketing souhaitent valoriser l'offre de services en proposant un marketing mix adapté aux cibles considérées (Gabriel *et al.*, 2014) ;

- Le service quant à lui est « *l'application de compétences spécialisées (ressources opérantes – connaissances et compétences), au travers des actes, des processus et performances au profit d'une autre entité ou de l'entité elle-même* » (Vargo et Lusch, 2008, p.26). Le service est donc l'action de réaliser des tâches pour quelqu'un. Ces tâches peuvent aussi bien être réalisées par le producteur et/ou le consommateur dans l'optique de co-créeer et de coproduire des services adaptés et pertinents pour chacune des parties prenantes. La mobilisation de ressources physiques, matérielles ou intellectuelles s'intègre directement dans la logique SDL présentée précédemment (cf. section 1.1.). Comme nous l'avons vu, pour Vargo et Lusch (2004), le service n'est donc pas uniquement un élément provenant du secteur tertiaire ou un élément résiduel associé à un bien tangible, présent pour l'améliorer et proposer une valeur ajoutée supplémentaire.

Ces deux approches sont complémentaires car bien souvent, pour proposer des services de qualité, il faut un ensemble de services. Gabriel *et al.* (2014), reprennent cette approche duale du concept de service et l'analysent sous un autre prisme : il y a d'une part « *l'offre* » du service, qui reprend le concept des services vu précédemment et d'autre part il y a « *l'usage* », qui reprend le concept de service de Vargo et Lusch (2004). La figure 8 reprend cette approche.

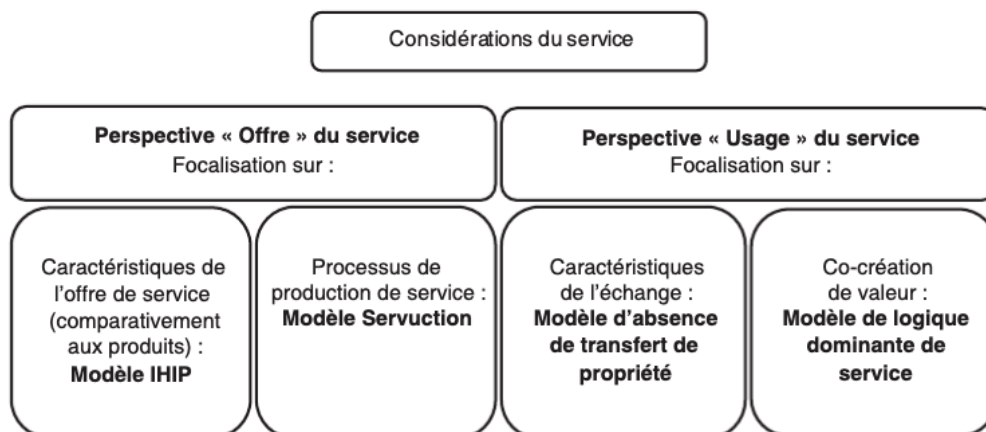


Figure 8 : L'approche duale du concept de service (Gabriel *et al.*, 2014)

Lovelock et Gummesson (2004) proposent alors de définir les services comme « *une forme de location ou d'accès par laquelle (lequel) les consommateurs obtiennent des bénéfices en gagnant le droit d'utiliser un objet physique, de louer le travail ou l'expertise d'un personnel, ou d'obtenir un accès à des fonctions ou des réseaux* ». Kotler *et al.* (2015), reprennent les

éléments de cette définition et abordent le service comme « *une activité ou une prestation soumise à un échange essentiellement intangible et qui ne donne lieu à aucun transfert de propriété. Un service peut être associé ou non à un produit physique* ». Ces auteurs classifient les services en cinq catégories :

1. « **le bien tangible pur** » : ce sont des produits qui n'offrent aucun service associé. Par exemple, du pain ;
2. « **le bien accompagné de plusieurs services** » : un produit primaire est accompagné de services secondaires. Les services de garantie de produits high-tech en sont un exemple ;
3. « **l'hybride** » : l'offre proposée au client se compose à parts égales de biens tangibles et de services intangibles. Par exemple, dans un restaurant, l'expérience proposée réside aussi bien dans la consommation de la nourriture cuisinée que dans le service réalisé ;
4. « **le service principal accompagné de biens et services annexes** » : un service central est accompagné d'une offre de biens périphérique. Par exemple, lorsqu'on prend l'avion, le client paie pour se rendre à un endroit donné et peut, s'il le souhaite, consommer en sus des boissons ou de la nourriture payantes. Ces services complémentaires peuvent être présentés « *sous forme d'options, de services gratuits ou d'alternatives* » (Gabriel *et al.*, 2014) ;

Les points 2 et 4 reprennent l'idée de *produits ou services augmentés* proposée par Grönroos (2000) et Lovelock et Wirtz (2004) : un produit ou un service va être enrichi d'un service qui améliore et facilite le rôle initial de l'offre.

5. « **le pur service** » : l'offre proposée au client est uniquement un service intangible, comme une prestation de conseil en stratégie.

Soulignons que pour Shostack (1977, p. 75), il existe peu de « *biens purs* » ou de « *services purs* », le marché possède en effet beaucoup plus de « *combinaisons d'éléments discrets qui sont liés entre eux dans des ensembles semblables à des mondes moléculaires. Les éléments peuvent aussi bien être tangibles qu'intangibles* ».

Les services proposés aux consommateurs sont très divers. Kotler *et al.* (2015) proposent ainsi cinq clés d'analyse :

1. Les services qui ont besoin d'objets tangibles pour fonctionner vs les services qui nécessitent du personnel (plus ou moins formé, compétent et spécialisé), par exemple un service de laverie automatique vs un service proposé par un orthophoniste ;
2. Le degré de personnalisation du service : celui-ci peut être standardisé (voyage en train par exemple) ou individualisé (prestation de manucure) ;

3. L'obligation ou non de présence du consommateur pour la réalisation du service : réparer un produit high-tech ne requiert pas la présence du client, alors que c'est le cas pour une prestation de coiffure ;
4. Les services peuvent s'adresser aux organisations (BtoB) ou aux particuliers (BtoC). La segmentation du service impactera notamment la stratégie de marketing mix mise en œuvre ;
5. Les buts poursuivis par l'entreprise qui fournit la prestation de service. Cela va dépendre du caractère privé ou public de son statut et de si elle est à but non lucratif ou non.

Nous retiendrons la définition des services et la classification proposée par Kotler *et al.* (2015) car elle est plus restrictive que la définition proposée par Vargo et Lusch (2004) et plus inclusive que la définition avancée par Lovelock et Gummesson (2004). Elle représente ainsi un compromis intéressant qui nous semble être particulièrement adapté au sujet de la thèse : l'offre de services numériques aux étudiants. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'angle « *usage* » des services et retiendrons les cinq clés d'analyse proposées par Kotler *et al.* (2015).

1.3.2. Les caractéristiques des services

À partir de la fin des années 1970 et du début des années 1980, le paradigme prédominant dans le domaine du marketing implique de considérer les services comme différents des « *biens physiques* », car ils possèdent des caractéristiques qui leur sont propres (Berry, 1980).

Les spécificités des services sont abordées par Gabriel *et al.* (2014) et classées en deux catégories : « *celles inhérentes à la nature même des services et celles caractérisant leur mode de production et de livraison* ». Zeithaml *et al.* (1985) ont agrégé plus de 46 publications de recherche entre les années 1975 et 1983 pour déterminer les caractéristiques principales et prédominantes des services dans la littérature académique. Les résultats de cette étude seront par la suite confirmés par Edgett et Parkinson (1993). Ces recherches mettent en avant quatre caractéristiques clés pour les services, qui ont pour acronyme IHIP : « *intangibilité des services, inséparabilité de la production et de la consommation (ou servuction), hétérogénéité (ou variabilité) et périssabilité* » (Gabriel *et al.*, 2014). Ces caractéristiques ont initialement été proposées par Sasser *et al.* (1978), puis ensuite diffusées plus largement dans le monde académique. Bien que les quatre caractéristiques IHIP soient devenues un cadre de référence unifié pour le domaine de la recherche en marketing des services, notons que d'autres caractéristiques ont été mises en avant par la littérature mais n'ont pas retenu l'attention des chercheurs. On peut par exemple citer l'absence de possession associée aux services (Judd,

1964; Rathmell, 1974). De même, Lovelock et Gummesson (2004) considèrent que ces caractéristiques sont loin d'être infaillibles et ne peuvent pas être appliquées à tous les services. Les caractéristiques d'intangibilité, de périssabilité et de servuction proviennent de l'économie classique (Lovelock et Gummesson, 2004). En effet, la distinction entre produits et services a été approchée par l'économiste Adam Smith (1776), qui distinguait :

- « *le travail productif, qui peut être stocké dans des stocks de biens vendables. Ceux-ci peuvent ensuite être échangés contre d'autres articles de valeur* » ;
- « *le travail non productif* », qui ne peut être stocké dans un bien vendable ou échangeable. Dans ce cadre, le fruit du travail disparaît au moment même de sa production.

De même, Jean-Baptiste Say (1803) a été le premier à mobiliser le concept « *d'intangibilité* » en prenant l'exemple du service proposé par un médecin : “[T]he physician’s advice has been exchanged for his fee. The act of giving was its production, of hearing [by the invalid] its consumption, and the production and consumption were simultaneous. This is what I call an immaterial product” (cité dans Hill, 1999, p.430). La caractéristique d'hétérogénéité est quant à elle « *une invention moderne* » pour Lovelock et Gummesson (2004).

1.3.2.1. L'intangibilité des services

L'intangibilité des services est pour Bateson (1979) puis pour Batat et Frochot (2014), la caractéristique la plus différenciante et la plus citée par la littérature académique (Lovelock et Gummesson, 2004). À l'inverse des produits qui peuvent être manipulés et essayés avant leur achat, « *un service n'a pas de réalité physique puisqu'il s'agit d'une transaction* » (Batat et Frochot, 2014). Les services ne peuvent donc pas être touchés, sentis, goûtés ou entendus, ils sont ainsi plus difficiles à évaluer que les biens physiques, particulièrement avant l'achat (Kotler *et al.*, 2015), car la valeur du service ne réside pas dans la possession mais dans l'usage (Gabriel *et al.*, 2014). Bateson (1979) scinde l'intangibilité en deux dimensions étroitement liées :

- « *Une dimension physique* » : le service n'a pas de réalité physique et n'est pas tangible, il ne peut être ni touché, ni testé, ni palpé ;
- « *Une dimension mentale* » : sans dimension physique, il est difficile pour un consommateur de se représenter mentalement le service qu'il va recevoir ainsi que sa qualité. Cette dimension sera par la suite abordée par McDougall et Snetsinger, (1990) comme « *le degré pour lequel un produit peut être visualisé et fournir une vision claire et concrète avant l'achat* ».

Bateson (1979, p. 139) conclut ainsi que « *le point crucial des services, c'est qu'ils sont doublement intangibles* »

Dans le but de réduire ces incertitudes, les clients vont avoir tendance à chercher des indices dans l'environnement physique de la prestation de service, dans les prix, les recommandations d'autres consommateurs ou encore dans la marque (Kotler *et al.*, 2015). Ainsi, pour Kotler *et al.* (2015), « *pour favoriser la confiance du client, il convient de tangibiliser le service en travaillant le contexte de la prestation et la communication* ».

Notons que le degré d'intangibilité du service peut être plus ou moins important : nous avons vu précédemment qu'un service pouvait accompagner ou s'accompagner de biens tangibles (Rathmell, 1974; Greenfield, 2002).

1.3.2.2. La servuction

La *servuction* (contraction de service et de production) a été théorisée par Eiglier et Langeard (1987) et met en avant l'impossibilité de séparer la production de la consommation d'un service. Pour les auteurs Gabriel *et al.* (2014), l'écosystème de servuction se compose de quatre éléments différents qui influencent directement la qualité perçue et la satisfaction des consommateurs : « *le support physique (les tables d'un restaurant par exemple), le personnel, le client lui-même et le service* ». Ainsi, le client est impliqué dans l'écosystème de servuction et participe au processus de production : il consomme le service en même temps qu'il est produit (Batat et Frochot, 2014). Cette approche reprend une partie de l'orientation « *usage* » des services vue précédemment (cf. 1.3.1., Gabriel *et al.*, 2014) qui considère que le client est coproducteur du service en partie ou en totalité et apporte ses ressources intellectuelles, matérielles ou physiques. La présence du client dans la production du service rend les échanges entre l'entreprise et le consommateur centraux vis-à-vis de l'expérience vécue.

Notons que la production d'un service en même temps que sa consommation peut générer des problèmes pour les organisations. En effet, la servuction ne permet pas de stocker le service et oblige les entreprises à gérer instantanément les imperfections des services (Batat et Frochot, 2014), en particulier lorsqu'une prestation humaine lui est associée. Cela rend l'anticipation de la production impossible et rend parfois difficile la proposition d'offre de services aux clients (Kotler *et al.*, 2015).

Plusieurs auteurs nuancent néanmoins la servuction comme caractéristique clé des services : par exemple, pour Lovelock et Gummesson (2004), une grande partie des services sont séparables du consommateur et ne l'impliquent pas directement dans le processus de

production. Ainsi, dans ce cadre, la consommation et la production ne sont pas forcément simultanées.

1.3.2.3. La variabilité

Comme le soulignent Batat et Frochot (2014), « *plus un service dépend d'éléments intangibles (les compétences interpersonnelles telles que le conseil ou une visite guidée par exemple), plus ses prestations peuvent être variables et donc moins standardisables* ». Ainsi, l'hétérogénéité d'un service est d'autant plus importante qu'il repose sur du personnel de contact. Dans ce cadre, la formation des employés et la mise en place de standards comportementaux deviennent clés (Sasser *et al.*, 1978). Cependant, cette homogénéité des comportements est particulièrement difficile à atteindre, aussi bien entre les différents salariés que pour un employé qui n'aura pas toujours un comportement constant vis-à-vis des clients.

Outre l'hétérogénéité possible dans le comportement des employés, Eiglier et Langard (1975, 1977) et Lovelock et Gummesson (2004) nous indiquent que les services et leur qualité sont difficiles à contrôler lorsque les consommateurs sont impliqués dans la production (au travers de la servuction) : leur présence rajoute une dimension intangible et difficilement contrôlable. Zeithaml et Bitner (2003) soulignent que tous les consommateurs sont différents et possèdent des attentes, des besoins et des demandes qui leur sont propres. Ils auront ainsi une expérience du service unique et individuelle.

La variabilité des services réside également dans les possibilités de personnalisation de l'offre (Gabriel *et al.*, 2014) ou dans l'influence d'éléments externes, non contrôlables, comme la météo ou la présence d'autres clients (Van Looy *et al.*, 1998).

Pour lutter contre cette hétérogénéité des services, certaines organisations ont fait le choix de standardiser et de codifier au maximum leurs prestations avec des expériences client identiques dans chaque point de vente (Kotler *et al.*, 2015). Rathmell (1974) précise en effet qu'il y a beaucoup moins de variabilité dans l'offre de services proposée lorsque les interactions humaines sont remplacées par des machines, car elles permettent de standardiser la production, la qualité et les performances (Lovelock et Gummesson, 2004).

1.3.2.4. La périssabilité

Nous avons vu que les services ne peuvent pas être stockés parce qu'ils sont le plus souvent produits en même temps qu'ils sont consommés (Kurtz et Clow, 1988; Edgett et Parkinson, 1993). Ainsi, « *tout service non vendu est un service perdu à jamais* » (Batat et Frochot, 2014). Il est ainsi compliqué d'adapter avec précision et fluidité l'offre à la demande. Cette

caractéristique a par exemple incité les organisations à mettre en place des stratégies de *yield management*.

1.3.3. Stratégie et services : l'évolution du marketing mix

En raison des éléments précédemment abordés, les stratégies marketing des entreprises doivent prendre en compte les caractéristiques intrinsèques des services. Bien que cette thèse ne s'ancre pas dans le champ de la stratégie, les conséquences des services sur les leviers du marketing stratégique nous semblent incontournables, car transversaux. Nous balayerons ainsi rapidement dans ce point les principales conséquences des services sur la stratégie marketing et le marketing mix, sans viser l'exhaustivité.

L'objectif de rentabilité poursuivi par le marketing stratégique mobilise trois leviers traditionnels : *le positionnement, la segmentation et le ciblage* qui peuvent se traduire en quatre clés d'actions lorsque l'on s'intéresse aux services (Gabriel *et al.*, 2014) :

1. « *La conception du modèle de création de valeur* » : les consommateurs étant directement impliqués dans le processus de production et donc dans la création de valeur, il est crucial pour les organisations « *d'identifier qui et à quelle(s) étape(s) peut apporter des ressources dans la création de valeur* » (Gabriel *et al.*, 2014) ;
2. « *La détermination de la cible et du positionnement* » : ces deux éléments doivent être cohérents avec la proposition de valeur de l'organisation ;
3. « *La conception d'une offre modulaire de service* » qui dépend directement des deux points précédents : l'entreprise devra créer une offre avec des services primaires et secondaires qui soit en accord avec son positionnement, les besoins et attentes de ses cibles et s'intégrer à son modèle de création de valeur ;
4. « *La différenciation symbolique par la marque* » : nous avons vu précédemment que l'un des moyens pour tangibiliser un service était d'avoir recours à la marque et aux symboles qui l'entourent (logo, charte graphique, etc.). Elle joue un rôle clé dans la perception du service par le consommateur et représente un levier de différenciation.

Outre l'adaptation de la stratégie marketing aux caractéristiques spécifiques des services, les différents outils marketing (Kotler *et al.*, 2015), c'est-à-dire les éléments traditionnels du marketing mix (McCarthy, 1960) sont également impactés, les « *4P* » : le produit (*product*), le prix (*price*), la communication (*promotion*) et la distribution (*place*). Ainsi, pour faciliter la représentation de l'offre de services intangibles par les clients et répondre au développement rapide du secteur tertiaire, 3 « *P* » ont été rajoutés à ces « *4P* » et forment le « *marketing mix étendu ou le marketing mix des services* » (Gabriel *et al.*, 2014) : processus (*process*), personnes

(*people*) et preuve physique (*physical evidence*). Dans cette thèse, nous nous limiterons aux « 7P », couramment mobilisés par la littérature académique et par le monde professionnel. Notons néanmoins que Seth Godin (1999, 2002) a proposé des modèles en 8P ou 10P.

Dans ce travail, nous ne détaillerons pas l'intégralité des éléments du *marketing mix étendu*, nous nous concentrerons sur les éléments les plus intéressants pour notre recherche :

- Les canaux de distribution évoluent pour s'adapter aux services, on peut par exemple citer les « *services à domicile* », « *les services dans les locaux du prestataire* », « *les services automatisés* » ou « *les services à distance* » (Gabriel *et al.*, 2014). Dans cette thèse, nous nous intéresserons plus particulièrement aux services à distance, rendus possibles grâce au développement des nouvelles technologies.
- Dans le cadre des services, la communication se confronte à l'intangibilité de l'offre et plus particulièrement à « *l'inexistence corporelle du service* », à son « *abstraction* », à « *la difficulté de représentations mentales* », à « *la généralité et la similitude d'un grand nombre de services* » ou encore à « *l'impossibilité d'examen du service avant achat* » (Gabriel *et al.*, 2014). Les clients ne différencient en effet pas toujours les services proposés par une entreprise, ont tendance à apprécier l'organisation dans son ensemble et sont ainsi plus sensibles à l'image de marque. En outre, une bonne communication externe sur les services nécessite une communication interne efficace : par exemple, la culture client doit être homogène et les discours délivrés par le personnel doivent être harmonisés tout en étant adaptés aux besoins spécifiques des clients locaux (Gabriel *et al.*, 2014) ;
- Le processus de production et de vente du service : les entreprises doivent porter une attention particulière au parcours du consommateur et à son implication, pour que l'expérience du service soit la plus fluide possible ;
- Les personnes : les employés présents lors de la prestation de service sont des ambassadeurs de la marque et des coproducteurs qui guident les clients dans la production du service (Hocquelet, 2013). Dans ce cadre, les interactions et les relations entre les collaborateurs et les clients sont clés et influencent directement la qualité perçue de la prestation de service (Kotler *et al.*, 2015). Les comportements, les modes d'expression, les tenues et les formations des salariés influencent l'expérience et doivent par conséquent être pris en compte par les organisations.

Pour Kotler *et al.* (2015), le marketing des services fait appel à trois types de marketing (interne, externe et interactif), à la croisée des interactions entre les trois parties prenantes du monde des

services : le personnel, l'entreprise et les consommateurs. Les interactions représentant « *des situations de contact physique, virtuel ou mental entre les éléments de l'offre du prestataire et le client* » (Gabriel *et al.*, 2014). Ces échanges peuvent se passer à n'importe quel moment du parcours client et « *l'espace conjoint dans lequel se déroulent les interactions, donne l'opportunité à l'entreprise d'influencer l'expérience et l'usage du service* » (Gabriel *et al.*, 2014).

1.3.4. Le rôle du consommateur dans la production des services

Nous l'avons vu dans le point précédent, les spécialistes du marketing font face à un nouveau consommateur, qui a un comportement, des attentes et des besoins différents des clients envisagés par les anciens paradigmes. La posture du client vis-à-vis des entreprises évolue et impacte le monde des services, ils sont par exemple en quête d'offres plus complexes et individualisées et sont également à la recherche de facilité et de fluidité dans leurs expériences de service. Outre l'évolution de posture des consommateurs, le concept de servuction, précédemment abordé sous-tend l'idée que les clients sont intégrés au processus de production des services. Ils sont même considérés par certains auteurs comme des salariés partiels au sein de l'organisation (Gabriel *et al.*, 2014). Notons que cette approche du client comme employé ponctuel de l'entreprise soulève de nombreux débats au sein des communautés académiques, qui perçoivent ces modalités de production comme une démonstration de pouvoir de l'entreprise sur le client (Vayre, 2012). Gabriel *et al.* (2014) expliquent que ces auteurs considèrent cette situation comme « *un mécanisme d'aliénation du consommateur travailleur, vu comme la victime d'entreprises qui lui extorqueraient un travail non rémunéré pour accroître leur propre plus-value* ».

1.3.4.1. Les différents degrés de participation du client à la production du service

L'approche du consommateur comme coproducteur des services n'est pas récente et est apparue dans les années 1930 avec l'émergence des supermarchés et du libre-service associé (Cadenat, Benoit-Moreau, *et al.*, 2013). L'approche sera par la suite formalisée via un courant de recherche académique dans les années 1950 (Barnard, 1948; Parsons, 1956; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010), mais il faudra attendre les années 1970 pour que la communauté académique s'empare pleinement du sujet (Chase, 1978; Lovelock et Young, 1979; Mills *et al.*, 1983; Eiglier et Langeard, 1987; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010) et s'intéresse notamment à la coproduction de services (J. Bateson, 1985; Bowers *et al.*, 1990; Lengnick-Hall, 1996; Bitner *et al.*, 1997; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010). Le consommateur n'est désormais plus considéré

comme un « *simple coproducteur de l'offre (biens ou services) qui permet de distribuer l'expérience [de consommation]* » (Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010), au contraire, il est co-créateur de l'expérience de consommation (Prahalad et Ramaswamy, 2000) et *in fine*, co-créateur de la valeur (Prahalad et Ramaswamy, 2000, 2004 ; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010). L'implication du consommateur dans la production de l'offre est définie par Cermak *et al.*, (1994) puis approchée par Cadenat *et al.* (2013) comme « *une forme physique (un engagement dans l'activité) ou une forme mentale (un partage de connaissances voire une réelle tâche de réflexion et d'anticipation)* ». Les auteurs Batat et Frochot (2014) complètent cette approche et considèrent qu'elle représente « *un mode d'échange où le client est capable de mobiliser ses ressources physiques, intellectuelles, émotionnelles pour les combiner à celles de l'entreprise* ». Gabriel *et al.* (2014) agrègent ces définitions et approchent la participation des clients comme « *l'ensemble des activités mentales et physiques du client, mobilisant des ressources de natures diverses (intellectuelles, émotionnelles, relationnelles, matérielles, etc.), qui contribuent à la conception d'un service et de son marketing-mix, à sa promotion, à sa délivrance et à la résolution de ses défaillances* ». Nous considérerons cette dernière définition dans ce travail de recherche car elle est plus complète et plus adaptée à notre sujet. Cette participation du consommateur à la co-création de l'offre est pour Divard (2010) fondée sur « *les formes de participation recherchées par les entreprises* » même si elle demeure « *un phénomène fragmenté en de multiples formes dont il est difficile de trouver le dénominateur commun* » (Cadenat *al.*, 2013). Elle peut être « *ponctuelle, récurrente ou systématique* » (Divard, 2010) et nécessite des « *ressources à mobiliser (ordinaires ou extraordinaires) et la motivation à participer (intrinsèque ou extrinsèque)* » (Cadenat *et al.*, 2013).

Il existe pour Dujarier (2008) deux façons pour les consommateurs de participer au processus de production du service en plus de la « *participation inhérente aux services* » : « *l'autoproduction dirigée ou le self-service* » qui renvoie à la coproduction et « *la production collaborative* » qui s'apparente au marketing collaboratif et participatif. La façon dont les clients s'empareront de cette participation influencera directement la qualité perçue de la prestation de service (Gabriel *et al.*, 2014).

- « *la participation inhérente aux services* » : de façon intrinsèque, les services nécessitent l'implication des clients à des niveaux variables. Traditionnellement, trois niveaux d'implication sont retenus (Zeithaml *et al.*, 2013) :
 - « *faible* » : dans ce cas, la présence et la participation active du client ne sont pas nécessaires lors du processus de production de la prestation de service. Celle-ci est en effet fortement ou intégralement standardisée ;

- « *modéré* » : le client participe principalement en fournissant des éléments et données qui permettront à l'organisation de fournir et de personnaliser la prestation. Dans cette situation, le consommateur ne joue pas de rôle direct dans la production et il peut ou non être présent ;
 - « *élevé* » : le consommateur est pleinement impliqué dans le processus de production et la qualité perçue du service repose fortement sur ses épaules.
- « *l'autoproduction dirigée ou le self-service* » : l'implication du consommateur dans la production découle de « *l'externalisation, vers le client, de tâches traditionnellement accomplies par les employés* » (Gabriel *et al.*, 2014). Pour les entreprises, impliquer le client dans la production de son expérience représente un moyen historique de diminuer les coûts de production, les délais d'attente, d'améliorer sa productivité ou encore d'assigner à son personnel des tâches à plus forte valeur ajoutée (Bitner *et al.*, 1997; Cadenat *et al.*, 2013; Firat *et al.*, 1995). Le client représente alors une opportunité de force de travail gratuite. Précisons que lorsque les services en libre-service sont nouveaux, ils sont très souvent associés à un salarié en charge de l'accompagnement et de l'éducation des clients, c'est « *l'autoproduction accompagnée* » (Gabriel *et al.*, 2014).

L'autoproduction dirigée est perçue par les consommateurs comme « *un phénomène fragmenté et souvent inconscient, qui ne pose pas spontanément de question [...], elle est également souvent le fruit d'une accoutumance, qui fait que la participation est vue à terme comme allant de soi* » (Benoit-Moreau *et al.*, 2011). Les auteurs mettent en avant cinq types distincts de participation : « *la participation révoltée* », « *la participation résignée* », « *la participation fonctionnelle* », « *la participation comme voie d'émancipation* » et « *la participation, idéal de collaboration* ».

L'autoproduction dirigée est néanmoins associée à des risques pour l'entreprise : la relation plus distendue avec l'organisation peut entraîner une baisse de la fidélité et un détachement de la part des consommateurs. De plus, les compétences développées lors de la réalisation du self-service peuvent donner l'impression au client d'être plus compétent que l'entreprise et ses salariés et, *in fine*, de ne plus en avoir besoin (Notebaert et Attuel-Mendes, 2010; Rouquet *et al.*, 2013). Par exemple, une personne pourra se passer d'une agence de voyages et construire son circuit touristique toute seule ;

- « *la participation collaborative* » est définie par Divard (2011) comme « *l'ensemble des techniques marketing visant à impliquer le consommateur dans la définition et la*

diffusion de l'offre de l'entreprise ». L'organisation délègue du pouvoir au consommateur et le considère comme un partenaire à part entière. Contrairement au self-service, la participation collaborative ne concerne pas uniquement les services, elle sollicite le client dès la conception de l'offre de services et n'est pas obligatoire pour le consommateur : elle se fonde sur le volontariat (Vernette et Tissier-Desbordes, 2012). On peut par exemple citer les innovations ouvertes via des plateformes de contribution collective, la participation des clients à des jurys de consommateurs ou encore diffuser des offres de parrainage (Manceau *et al.*, 2011). Nous ne considérerons pas la « *participation collaborative* » dans cette thèse car trop éloignée de notre objet de recherche.

Cadenat *et al.* (2013) expliquent alors que le consommateur peut donc aussi bien être considéré sous l'angle du « *travailleur* », que du « *collaborateur* ». Dans le premier cas, le consommateur travaille, parfois sans avoir le choix, pour l'entreprise qui externalise une partie de la production (autoproduction dirigée), alors que dans le second cas, il est impliqué dans la stratégie de création de l'offre de l'entreprise au même titre qu'un employé (participation collaborative).

Pour coproduire le service, le consommateur va apporter plusieurs types de ressources personnelles (connaissances, savoir-faire ou expertise) et les associer aux ressources de l'organisation. C'est le concept de « *ressources opérantes* » formalisé par Vargo et Lusch (2008) que nous avons abordé dans le point 1.1.2. Les *ressources opérantes* mobilisées par les consommateurs peuvent ainsi être de différents types : « *des ressources temporelles (i.e. le temps dont il dispose), cognitives (leur capacité à comprendre et à effectuer une tâche, dans le cas d'un libre-service par exemple), ou communicationnelle* » (Gabriel *et al.*, 2014). De même, elles peuvent être classées sur un axe allant de ressources *ordinaires* à ressources *extraordinaires* » (Cadenat, *et al.*, 2013). Soulignons que cette dernière approche sous-tend une classification subjective des ressources (Cadenat *et al.*, 2013)

La compréhension par l'entreprise des différentes ressources dont dispose le client est clé et permet de faciliter la coproduction. En effet, tous les consommateurs ne sont pas forcément compétents, créatifs et générateurs de valeur, cela va dépendre de leur profil et de leurs capacités.

1.3.4.2. Encourager la participation des consommateurs

Impliquer le consommateur dans la production n'est pas évident et comporte des risques pour les organisations (Gabriel *et al.*, 2014). Par exemple, à la différence des employés, les entreprises ont peu d'emprise sur le niveau de motivation ou d'efficacité du client dans le

processus de production du service. Les auteurs Schneider et Bowen (1995) répertorient huit éléments qui influencent la participation du consommateur à la servuction :

1. « *définir le travail du client en se livrant à une analyse préalable* » ;
2. « *procéder à une description du travail du client* » ;

Ces deux premiers points traduisent l'idée que plus un consommateur comprend, saisit et s'approprie les actions attendues et l'ordre dans lequel il doit les réaliser, plus il aura tendance à s'impliquer dans la production du service. Une bonne information auprès du client réduit également le risque d'une participation inadaptée (Gabriel *et al.*, 2014) ;

3. « *recruter des clients capables d'accomplir les rôles requis* » : Gabriel *et al.* (2014) expliquent qu'« *il ne suffit pas d'être motivé pour participer, il faut aussi en être capable* ». Ainsi, pour qu'une coproduction fonctionne, le client doit faire appel à des ressources et compétences diverses qui peuvent être d'ordre mental ou d'ordre physique et nécessiter une implication faible ou forte (Good, 1990). Mais posséder des compétences ne fait pas tout, Bonnemaizon *et al.* (2012), soulignent que « *ce qui importe, ce n'est pas la capacité objective du client à participer, mais la perception qu'il en a* ». Une bonne information et une éducation des consommateurs représentent dans ce cas un enjeu clé pour les organisations, qui peuvent aider le client sur « *le cheminement (orientation de place) et sur le fonctionnement du service (orientation fonctionnelle)* » (Gabriel *et al.*, 2014). Les entreprises ont par exemple la possibilité mettre en place des panneaux informatifs ou du tutorat entre clients expérimentés et peu expérimentés (Zeithaml *et al.*, 2013) ;

4. « *socialiser les clients pour qu'ils jouent leur rôle efficacement* » : la présence d'autres clients peut se révéler favorable, nous venons par exemple de voir qu'ils peuvent endosser le rôle de mentor. Rosenbaum et Massiah (2007) mettent en avant trois façons pour les consommateurs de se soutenir entre eux, et ainsi de faciliter la coproduction :

- « *la camaraderie permet d'avoir des partenaires pour mener des activités* ;
- « *le soutien affectif permet de discuter de ses sentiments et de ses préoccupations* ;
- « *le soutien instrumental se traduit par une aide pratique ou financière* ».

Plus un client reçoit un soutien de la part de ses pairs, plus il sera enclin à redonner à son tour et à participer à la production du service. Par exemple, une classe d'étudiants sera plus performante si les élèves sont soudés entre eux.

5. « *Évaluer la performance du client pour identifier les opportunités de changement* » ;
6. « *Récompenser les clients pour leurs contributions au service* » ;
7. « *Gérer les différents segments de clients* ».

Les points 5, 6 et 7 mettent en avant l'existence de plusieurs types de cibles avec des leviers de motivation qui leur sont spécifiques. Pour Gabriel *et al.* (2014), il existe « *des motivations intrinsèques, qui conduisent à faire une action parce qu'elle est intéressante ou agréable, ou extrinsèques, qui visent à obtenir des récompenses externes (argent, temps, souplesse d'utilisation, etc.)* ». Lorsque le consommateur choisit de participer ou non au processus de production, il va estimer mentalement « *les bénéfices de la participation, ses coûts, les caractéristiques du service et [son] profil* » (Vernette et Tissier-Desbordes, 2012), et jugera en fonction de ces facteurs, ses chances de réussites. De plus, pour Zeithaml *et al.* (2013), les consommateurs sont à la recherche d'une relation équilibrée avec l'organisation, ainsi, ils seront moins enclins à participer à la coproduction du service s'ils se rendent compte que cette production conjointe ne sert que les intérêts de l'entreprise. Dans ce cadre, une communication efficace sur les bénéfices clients est clé pour stimuler et motiver les consommateurs. Ces bénéfices peuvent par exemple prendre la forme d'un plus grand contrôle sur le service et sa production, amuser le client, lui faire découvrir de nouvelles choses, diminuer les coûts, etc. De même, la communication des entreprises devra s'adapter aux différentes cibles considérées pour que chaque consommateur comprenne ce qui est attendu de lui.

8. « *Traiter les effets négatifs d'une participation inappropriée du client* » : pour Carton (2004), les consommateurs peuvent influencer négativement l'expérience de services d'autres clients, et in fine amoindrir leur satisfaction. L'auteur recense trois façons de contrôler les attitudes du consommateur :

- « *Le contrôle par la configuration de l'offre* » : la façon dont l'entreprise prévoit de délivrer l'offre peut permettre d'anticiper des comportements inappropriés. Par exemple, la SNCF permet à ses voyageurs de choisir un environnement plus ou moins bruyant ;
- « *Le contrôle par l'accompagnement et la formation* » : l'organisation peut éduquer le consommateur pour qu'il participe de la bonne façon à la coproduction du service ;
- « *Le contrôle par la sanction* » : en cas de comportements inadaptés, l'entreprise peut décider d'employer des méthodes coercitives. Par exemple un contrôleur qui vérifie les billets dans les transports en commun.

Les auteurs Rodie et Kleine (2000) reprennent ces éléments et les regroupent en trois modalités clés qui doivent être satisfaites pour pouvoir compter sur une participation optimale du consommateur :

1. « *La compréhension de la participation demandée : que suis-je supposé faire ? ;*
2. *La capacité perçue du client à participer : suis-je capable de le faire ? ;*
3. *La volonté du client à participer : qu'est-ce que cela m'apporte ? »*

Dans ce cadre, il est important pour les entreprises de veiller à communiquer clairement sur les actions que doivent réaliser les clients, éduquer et former les consommateurs et enfin, générer de l'engouement et de la motivation pour que les consommateurs réalisent leurs tâches (Gabriel *et al.*, 2014).

1.3.5. Les services et la valeur

1.3.5.1. La création de valeur

Nous avons vu précédemment que de la servuction découlait une implication plus ou moins forte du consommateur dans le processus de production du service. Le client est ainsi coproducteur du service et donc coproducteur avec l'entreprise de la valeur créée. Cette valeur est la valeur d'usage, qui, pour Gabriel *et al.* (2014), « *implique que, quelle que soit la nature de l'offre (produit ou service), son intérêt pour le consommateur est éprouvé au moment où ce dernier en fait usage* ». Dans ce cadre, les perspectives « *offre* » et « *usage* » évoquées plus haut se complètent pour construire une valeur d'usage. Les étapes de construction de cette valeur se font au cours d'un parcours dans lequel les rôles de l'entreprise et des clients sont différents. Pour Grönroos et Voima (2013), l'organisation se charge du processus de production de la prestation de service (les lieux, la décoration, le personnel, etc.) et peut proposer aux consommateurs de coproduire en apportant leurs propres ressources (des données ou des compétences par exemple). À la suite de cette coproduction, il y a pour ces deux auteurs une co-création de valeur qui apparaît, et qui est, cette fois-ci, à la charge du client car « *lui seul peut créer une valeur effectivement ressentie et exprimée par l'utilisateur au moment de l'utilisation de l'offre de service. Cette valeur d'usage représente une sensation de se sentir mieux (valeur positive) ou moins bien (valeur négative) à travers des expériences liées plus ou moins à la consommation* » (Grönroos et Voima, 2013, p. 136). Roederer (2012) indique alors que « *le paradigme de l'expérience propose un changement d'une focalisation sur le « comment » (comment est offert le service ?) à « l'effet sur le client » (quel est l'effet produit par ce qui est offert ?)* ». C'est l'effet produit par l'expérience sur le consommateur qui génère une valeur qui va « *au-delà de la valeur d'usage* » (Roederer, 2012). La figure 9 ci-dessous reprend les différentes étapes de la création de valeur :

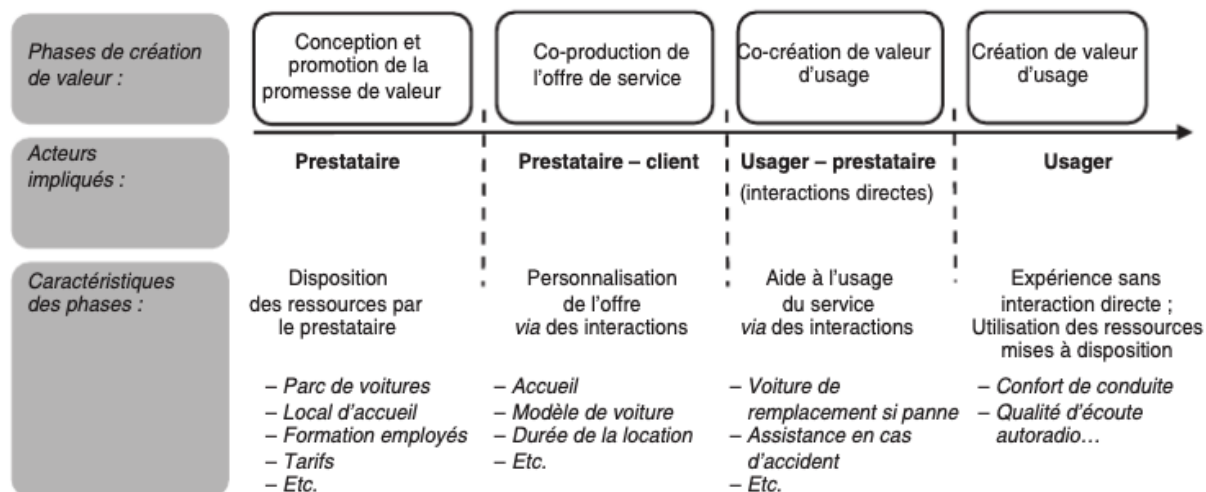


Figure 9 : Les différentes étapes de la création de valeur pour l'offre de services (Gabriel *et al.*, 2014)

1.3.5.2. La destruction de valeur

Plé et Chumpitaz Cáceres (2010) le soulignent, lorsque l'on se place dans le cadre de la SDL, on peut considérer que si la valeur est co-crédée, elle peut également être co-détruite et dévaluée via un processus interactionnel. Notons que cette dimension *pessimiste* de la SDL est encore peu explorée par la littérature académique (Woodruf et Flint, 2006 ; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010;). Il est nécessaire de distinguer le concept de co-destruction de valeur, du concept de co-crédation non optimale, qui fait diminuer la valeur perçue pour les parties prenantes (Kohli et Jaworski, 2006; Woodruf et Flint, 2006 ; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010) ou de l'approche de minimisation des coûts de la part du consommateur lors du processus de coproduction de l'offre et de co-crédation de valeur (Etgar, 2006).

Pour Plé et Chumpitaz Cáceres (2010), la co-destruction de valeur est définie comme « *un processus interactionnel entre des systèmes de services qui résultent d'un déclin de la valeur, pour au moins l'un des acteurs du système* » et n'est pas forcément répartie de façon égale entre les acteurs (Woodruf et Flint, 2006) ; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010). Les interactions au sein du système de services peuvent être soit directes (entre des personnes), soit indirectes (via des moyens de distribution, les biens tangibles par exemple) au travers de la mobilisation et/ou de l'intégration de ressources opérantes et/ou opérantes (cf. 1.1.2.). La co-destruction de valeur intervient au travers d'une mauvaise utilisation ou d'une utilisation non conforme des ressources opérantes ou opérantes d'un ou plusieurs des acteurs du système de services ou de ressources mis à disposition par une autre partie prenante, par rapport aux attentes des autres acteurs du système. Par exemple, un consommateur qui achète un vélo mais qui ne s'occupe pas de son entretien diminuera la valeur d'usage perçue de ce bien et dégradera l'image perçue

qu'il a de l'entreprise qui lui a vendu ce vélo, il y aura donc une destruction de valeur pour les deux acteurs.

La valeur peut être co-détruite de façon accidentelle ou intentionnelle, aussi bien par l'entreprise que par le consommateur (Harris et Ogbonna, 2002, 2006; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010) :

- **La co-destruction accidentelle** : la mauvaise utilisation des ressources propres peut être accidentelle. Étant donné que la co-création dépend des attentes propres à chacun des acteurs du système, il est possible que l'un d'entre eux ne se comporte pas comme attendu par l'une des parties prenantes. Par exemple, un consommateur peut avoir des connaissances sur un sujet et/ou un cadre de référence qui sont limités et ainsi, mobiliser de la *mauvaise* façon ses ressources. De même, la connaissance des consommateurs pour comprendre l'utilisation d'un produit peut varier et ainsi générer une co-destruction accidentelle (Ulwick, 2002).
- **La co-destruction intentionnelle** : la mauvaise utilisation des ressources est souhaitée et préméditée par un des acteurs du système. L'objectif est alors, en théorie, pour l'acteur en question, d'augmenter sa valeur perçue au détriment de celle des autres acteurs du système. Par exemple, un client peut mentir aux employés pour obtenir une réduction (Reynolds et Harris, 2005; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010).

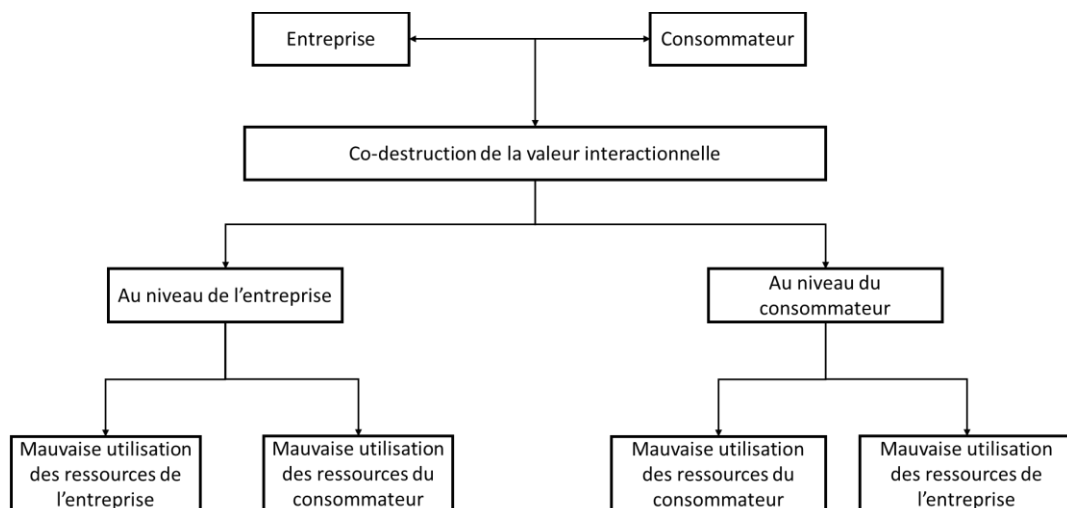


Figure 10 : Sources de la co-destruction de la valeur au travers du prisme de l'entreprise et du consommateur (Plé et Chumpitaz, 2009)

Conclusion du 1.3.

Dans cette troisième et dernière section du chapitre 1, nous avons vu dans un premier temps que les services faisaient partie intégrante de l'expérience client. Nous retiendrons l'approche de Kotler *et al.* (2015) qui définissent le service comme « *une activité ou une prestation soumise à un échange essentiellement intangible et qui ne donne lieu à aucun transfert de propriété. Un service peut être associé ou non à un produit physique* ».

Ensuite, dans un second temps, nous nous sommes intéressée aux quatre éléments clés qui caractérisent les services et que nous exploiterons dans la suite de la thèse : l'intangibilité, la servuction (produire un service en même temps qu'on le consomme), la variabilité et la périssabilité.

Nous avons vu dans un troisième temps que ces caractéristiques impactent directement le marketing mix, la stratégie de l'entreprise et le processus de création de valeur, en mettant le consommateur et son rôle de coproducteur au cœur des réflexions. En effet, le marketing des services est à la croisée entre le marketing et le management, ce qui suppose la création d'une culture client et d'une culture managériale commune entre l'entreprise, les employés et les consommateurs. On retrouve alors le principe de symétrie des attentions qui suppose une qualité de relation analogue entre l'entreprise et ses clients et l'entreprise et ses collaborateurs.

Dans un quatrième temps, nous avons plus précisément exploré le rôle du consommateur dans la production des services, avec la nécessité pour les entreprises de prendre en considération leur implication dans les différentes étapes de production. Dans cette perspective, l'entreprise doit éduquer, accompagner et aider le consommateur dans la coproduction (Gabriel *et al.*, 2014), car ce *nouveau* client apporte ses ressources personnelles, choisit son degré d'implication et s'inscrit ainsi dans une dynamique de servuction. Dans ce cadre, l'analyse et la compréhension par l'organisation des différentes ressources et compétences possédées par le client est importante pour générer un processus de coproduction fluide et une communication adaptée aux attentes des deux parties. Nous nous intéresserons dans cette thèse à la « *participation inhérente aux services* » des étudiants et ses trois degrés d'implication, ainsi qu'à « *l'auto-production dirigée* ». Pour une participation optimale, les organisations ont, selon Schneider et Bowen (1995), 8 leviers qu'elles peuvent mettre en place. Nous nous intéresserons particulièrement à la recommandation de recruter des clients qui ont les ressources suffisantes pour être acteurs de la coproduction.

Enfin, dans un cinquième temps, nous avons exploré les liens existants entre les services et la valeur. Nous avons ainsi vu que la caractéristique de servuction des services implique un déplacement de la production (du service et de la valeur) vers le consommateur en mobilisant

ses ressources personnelles et ses capacités (Kotler *et al.*, 2015), que ce soit son temps, ses compétences physiques ou encore ses compétences mentales et intellectuelles. Ainsi, la création de valeur se manifeste pour l'entreprise au travers de l'allègement des coûts directs, de l'amélioration de la productivité ou encore de l'augmentation de la satisfaction et de la fidélité des clients. Pour les consommateurs, la coproduction permet d'avoir plus de contrôle sur la prestation de service et de l'adapter à leurs besoins et attentes. Les clients perçoivent une valeur et une qualité des services d'autant plus haute que leur implication dans le processus de production est élevée (Kotler *et al.*, 2015). Les entreprises doivent cependant être vigilantes pour éviter toute co-création non optimale de valeur ou co-destruction de valeur avec le consommateur, qu'elles soient accidentelles ou intentionnelles (Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010). Anticiper ces risques est un enjeu pour les organisations, car la façon dont les consommateurs, et dans notre cas, les étudiants, s'impliquent dans la production des services, influence directement la qualité perçue (Gabriel *et al.*, 2014). Nous développerons plus spécifiquement ce point dans le chapitre 4. La mobilisation du client et de ses compétences suppose alors pour l'organisation de cadrer son rôle et son champ d'action. Carton (2004) précise ainsi que « *l'enjeu pour l'entreprise est de confier (au client) une partie de la réalisation de l'offre, tout en l'accompagnant dans sa tâche afin de ne pas perdre le contrôle sur le résultat de la coproduction* ». De plus, le transfert de production de l'entreprise vers le client transforme les rôles du personnel de contact, qui fait désormais face à de nouveaux enjeux (Kotler *et al.*, 2015). Une des solutions proposée par Kotler *et al.* (2015) est « *d'intégrer une technologie qui aide les clients et employés* », car le numérique se révèle être un outil intéressant pour satisfaire à la fois les attentes des organisations et les besoins des nouveaux consommateurs. Nous aborderons plus spécifiquement cet aspect dans le chapitre 3.

Conclusion du chapitre 1

Ce premier chapitre nous a permis de préciser le paradigme dans lequel vient s'ancrer cette thèse, la *Service Dominant Logic*, de définir l'expérience client et de nous intéresser plus spécifiquement à l'une de ses dimensions, centrale pour ce travail de recherche : les services. Plus précisément, la section 1.1. a abordé l'émergence d'un nouveau paradigme avec le passage, depuis les années 1970, d'un monde moderne à un monde postmoderne. La perception de la consommation a alors évolué et est passée d'une approche fondée sur l'utilité et les aspects concrets et tangibles du produit, à une approche qui repose sur l'hédonisme, les émotions ou encore le plaisir. Ce changement de paradigme marque l'émergence d'un nouveau consommateur et d'un nouveau marketing qui repose sur des dimensions subjectives et

émotionnelles : le marketing expérientiel. Dans ce nouveau contexte, l'objectif poursuivi par les consommateurs n'est plus de maximiser l'utilité, mais de maximiser l'expérience vécue. Le paradigme expérientiel s'ancre dans plusieurs courants de recherche. Nous retiendrons pour ce travail de thèse le courant de la *Service Dominant Logic* (SDL) qui se fonde sur les services et leur qualité et qui met au cœur de son approche les expériences vécues par le consommateur, le sens qu'elles portent et leur mémorabilité (Batat et Frochot, 2014; Vargo et Lusch, 2004, 2008, 2016). La SDL mobilise deux notions clés : les ressources opérantes et les ressources opérantes. Nous réquisitionnerons cette dernière notion qui représente les ressources apportées par le consommateur pour co-crée l'expérience. Dans le cadre de la SDL, le client est en effet approché comme un associé à part entière de l'entreprise, c'est un co-acteur de l'expérience produite et de la valeur créée.

La section 1.2. a mis en évidence l'absence de consensus au sein des communautés académiques et professionnelles concernant une définition commune de l'expérience client. Dans cette thèse, nous considérerons principalement l'expérience client sous l'angle du client et de son vécu. Plus précisément, nous retiendrons l'approche holistique de Kwortnik et Ross (2007) qui considèrent l'expérience comme le résultat d'une coproduction entre les consommateurs et l'entreprise. Nous retiendrons également l'approche de Sward et MacArthur (2007), pour qui la valeur de l'expérience dépend du contexte dans laquelle elle se réalise. Nous avons ensuite abordé différentes caractéristiques de l'expérience client, et plus particulièrement le processus expérientiel et les caractéristiques du nouveau consommateur. Nous considérerons dans la suite de la thèse le processus expérientiel formalisé par Tynan et McKechnie (2009), découpé en trois étapes : l'avant expérience, l'expérience et l'après expérience. Nous nous intéresserons plus spécifiquement aux deux premières étapes et mobiliserons les leviers de préparation et d'appropriation de l'expérience proposés par Carù et Cova (2003). Outre le processus expérientiel, nous avons également exploré les caractéristiques du consommateur postmoderne (Batat et Frochot, 2014; Firat et Venkatesh, 1993 ; Firat et Venkatesh, 1995; Hetzel, 2002; Lyotard, 1979; Roederer et Filser, 2015; Decrop, 2008 ; De Certeau, 1980). Ce nouveau consommateur évolue dans ses attentes, ses besoins, son mode de vie et son rapport aux entreprises. Plus hédoniste, en quête de plaisir et d'émotions, il souhaite donner du sens à ses actions et est à la recherche d'une consommation engagée et responsable. Ses attentes vis-à-vis de sa consommation vont au-delà de l'utilité des produits ou services : il souhaite vivre une expérience tout en ayant plus de contrôle sur sa consommation et en développant une relation plus équilibrée et respectueuse avec les entreprises. La posture de ce nouveau client vis-à-vis des organisations évolue donc, il devient acteur de sa consommation et co-créateur et

coproducteur de son expérience et de la valeur créée (Baron et Harris, 2008). Nous retiendrons ces différents éléments pour la suite de la thèse. Enfin, la section 1.2. s'est attachée à comprendre l'impact de l'expérience client sur les organisations au travers des enjeux stratégiques et organisationnels soulevés et de la création de valeur générée. Les deux premiers points seront repris succinctement dans la thèse, principalement pour mettre en avant les enjeux stratégiques relatifs à l'expérience étudiante pour les institutions. Concernant la valeur et sa création, nous nous intéresserons au rapport existant entre l'expérience attendue par le consommateur, et l'expérience réellement vécue par celui-ci (Berry *et al.*, 2002 ; Batat et Frochot, 2014). Ce rapport se formalise au travers du concept de satisfaction des clients, que nous explorerons plus spécifiquement dans le chapitre 4.

La section 1.3. s'est intéressée au concept de services, étroitement lié à l'expérience client, car « *le bon service fait la belle expérience* » (Body et Tallec; 2015). Nous avons ainsi retenu l'angle « *usage* », c'est-à-dire l'angle du client lors de la prestation de service (Gabriel *et al.*, 2014) ainsi que la définition des services de Kotler *et al.* (2015) qui les approchent comme « *une activité ou une prestation soumise à un échange essentiellement intangible et qui ne donne lieu à aucun transfert de propriété. Un service peut être associé ou non à un produit physique* ». Nous nous focaliserons principalement sur l'expérience vécue et attendue par les étudiants plutôt que sur l'expérience souhaitée par les institutions d'enseignement supérieur. Nous avons également vu dans la section 1.3, les quatre éléments majeurs qui caractérisent les services : l'intangibilité, la servuction, la variabilité et la périssabilité (Gabriel *et al.*, 2014). Nous nous sommes particulièrement intéressée au concept de servuction (simultanéité entre la production et la consommation du service) et au rôle du nouveau consommateur dans la production des services. Ce consommateur postmoderne joue en effet un rôle de plus en plus important dans le processus de production en y apportant des ressources personnelles - ou opérantes - (temporelles, intellectuelles, émotionnelles, physiques, etc.). Face à cette implication grandissante, les entreprises se doivent de cadrer son périmètre d'action pour ne pas perdre le contrôle sur la production du service et sa qualité. Ainsi, les organisations proposent aux clients trois façons de s'impliquer dans le processus de production (Gabriel *et al.*, 2014) Nous explorerons plus spécifiquement le rôle et l'implication des clients concernant « *la participation inhérente aux services* » et « *l'auto-production dirigée* ». Bien que créatrice de valeur, la participation du client au processus de production des services comporte néanmoins des risques pour les entreprises : celles-ci n'ont par exemple pas de maîtrise sur le degré de motivation ou d'efficacité du consommateur (Gabriel *et al.*, 2014). De même, les organisations ne peuvent pas être certaines de la bonne utilisation du service ou de la bonne

coopération des clients avec un comportement adapté, générant ainsi un risque de co-destruction de valeur ou de co-création non optimale. Ces risques représentent un enjeu pour les entreprises, car le degré d'implication dans la coproduction des clients et la façon dont ils se saisissent des opportunités de participation, influencent directement la qualité perçue des services (Gabriel *et al.*, 2014)

Pour poursuivre notre progression dans la réponse à notre question de recherche, nous verrons dans le chapitre suivant le concept d'expérience client appliqué au secteur de l'enseignement supérieur privé en France, au travers de l'expérience étudiante.

2. Chapitre 2. L'enseignement supérieur et la recherche et l'expérience étudiante

2.	Chapitre 2. L'enseignement supérieur et la recherche et l'expérience étudiante	109
2.1.	Le secteur de l'enseignement supérieur français.....	115
2.1.1.	L'enseignement supérieur en France.....	115
2.1.1.1.	Présentation du secteur de l'enseignement supérieur français	115
2.1.1.2.	Le sous-segment des écoles de commerce en France	117
2.1.1.2.1.	Une approche historique	117
2.1.1.2.2.	Les caractéristiques des écoles de commerce	119
2.1.2.	Managerialisme et enseignement supérieur	123
2.1.2.1.	Présentation du managérialisme dans le secteur de l'ESR.....	123
2.1.2.2.	Les conséquences du managérialisme sur l'ESR	125
2.1.2.3.	Managérialisme et écoles de commerce françaises.....	126
2.1.3.	Étudiants ou consommateurs ?.....	128
2.1.3.1.	L'étudiant : un des consommateurs de l'enseignement supérieur.....	129
2.1.3.2.	L'étudiant vu comme un consommateur	131
2.1.3.3.	L'étudiant, un non-consommateur ?.....	134
2.1.3.4.	L'étudiant vu comme un coproducteur	135
2.2.	L'expérience étudiante	139
2.2.1.	Émergence de l'expérience étudiante.....	140
2.2.1.1.	L'exemple de la Grande Bretagne.....	141
2.2.1.2.	Le modèle britannique, un exemple intéressant pour la France	142
2.2.2.	Définition de l'expérience étudiante	144
2.2.3.	Dimensions de l'expérience étudiante.....	145
2.2.3.1.	Expérience étudiante académique	147
2.2.3.2.	Expérience étudiante non-académique : les services aux étudiants	148
2.2.3.2.1.	Présentation de l'expérience non-académique	149
2.2.3.2.2.	Les dimensions de l'expérience étudiante non-académique.....	151
2.2.3.2.2.1.	La vie quotidienne	153
2.2.3.2.2.2.	La vie professionnelle.....	154

2.2.3.2.2.3. La vie administrative	154
2.2.3.2.2.4. La vie internationale	154
2.2.3.2.2.5. La vie associative.....	154
2.2.3.2.2.6. Les services supports à la vie académique	155
2.2.3.2.2.7. Les interactions entre le corps administratif et les étudiants	155
2.2.4. Les éléments qui influencent l'expérience étudiant	158
2.2.4.1. Le projet de l'étudiant, ses expériences passées, son intégration, ses caractéristiques démographiques et sa relation avec l'établissement.....	158
2.2.4.2. La diversification de la population étudiante	162
2.2.4.3. Un nouvel étudiant postmoderne : de nouveaux besoins et de nouvelles attentes	164
Conclusion du chapitre 2	170

Nous l'avons vu précédemment, les consommateurs souhaitent désormais plus que de *simples* produits ou services, ils sont en quête d'expériences mémorables (Pine et Gilmore, 1998; Walls *et al.*, 2011). Plusieurs auteurs comme Verhoef *et al.*, (2009) ou Rahman (2006) considèrent alors que la création de ces expériences est un objectif central des organisations, et les institutions d'enseignement supérieur ne font pas exception en mettant au cœur de leurs stratégies l'expérience étudiante (Buultjens et Robinson, 2011; Omoruyi et Rembielak, 2019). Précisons que pour Kotler *et al.*, (2015), les établissements sont « *des organisations de services complexes. En effet, en plus du service « formation », [elles] mettent à la disposition de leurs apprenants, une médiathèque, une cafétéria, une cellule d'orientation professionnelle personnalisée, Internet, des animations, des distributeurs automatiques de billets, des salles wifi, un accès à des sites de recherches, à des cours en ligne et plus encore* ». Hennig-Thurau *et al.* (2001, p.332) partagent cet avis et indiquent que « *les services d'éducation tombent dans le domaine du « marketing des services »* ». Ainsi, Nicholls *et al.* (1995) et Ng et Forbes (2009) précisent qu'une grande partie des établissements admettent qu'il est désormais nécessaire d'adopter une *orientation services*. Notons que les services d'éducation possèdent les caractéristiques des services que nous avons abordées précédemment (chapitre 1, section 1.2) : l'intangibilité, l'hétérogénéité, l'inséparabilité entre la production et la consommation et la périssabilité (Nadiri *et al.*, 2009; Parasuraman, 1986). En effet, ces services sont fortement intangibles (Clewes, 2003) et « *constituent des performances plutôt que des produits physiques* » (Semeijn *et al.*, 2011). La consommation du service d'éducation est également inséparable de sa production et disparaît par essence, au moment où il est consommé. Enfin, les services d'éducation peuvent être hétérogènes, notamment en raison des performances différentes des enseignants (Parasuraman, 1986; Clewes, 2003).

L'approche de l'enseignement supérieur comme la combinaison de *services de formation* et de *services autres* s'explique en partie par l'évolution du secteur. On note 6 tendances majeures qui impactent le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) :

1. **La réduction des financements publics** dans le budget des établissements d'enseignement supérieur, principalement dans les pays développés (Brennan et Bennington, 2000; Oldfield et Baron, 2000; Lee et Clery, 2004; Baird, 2006; Wiese *et al.*, 2010). Brennan et Bennington (2000) et Oldfield et Baron (2000) notent un changement du modèle de financement de l'ESR vers un financement plus privé, qui a eu pour conséquences d'augmenter les enjeux et les attentes concernant la qualité de l'enseignement proposé ainsi que l'intensité concurrentielle entre les acteurs du secteur. Cela a également incité les établissements, comme nous le verrons un peu plus loin, à

adopter des processus managériaux du monde privé pour résister à la pression concurrentielle.

Outre la réduction des financements publics, on assiste également dans plusieurs pays à une dérégulation du marché de l'enseignement supérieur. C'est par exemple le cas en Australie, où le nombre de places proposées à l'université n'est plus limité par l'État, mais fixé en fonction de l'importance de la demande des étudiants (De Silva et Garnaut, 2011).

- 2. L'internationalisation et la mondialisation croissante de l'enseignement supérieur** (Damme, 2001; O'Neill et Palmer, 2004; Benckendorff *et al.*, 2009). Gemelli et De Saint-Martin (1998) considèrent même que « *l'enseignement de la gestion est le secteur du système éducatif où les effets de la mondialisation et de l'internationalisation sont les plus visibles et sans doute aussi les plus marqués* ». Comme le soulignent Brennan *et al.* (2009), cette internationalisation croissante a notamment été facilitée par « *la multiplication des tentatives de coordination et de régulation supranationales à travers des processus tels que la Déclaration de Bologne* » et par la mise en place d'indicateurs de performance globaux. En effet, la Déclaration de Bologne avait pour but de faire converger les modèles d'enseignement supérieur⁵ européens, avec par exemple, l'uniformisation du modèle licence-master-doctorat. Cette tendance à la coordination « *est également suivie par l'Amérique Latine et l'Asie-Pacifique* » (Benckendorff *et al.*, 2009).

Outre la coordination des modèles de régulation, on note également un accroissement significatif de la mobilité étudiante dans le monde : le nombre d'étudiants internationaux a augmenté de plus de 71% en 10 ans (Rapport OCDE, 2020 ; Rapport Campus France Chiffres clés, 2020). C'est également le cas pour la France, qui voit ses effectifs d'étudiants étrangers en mobilité internationale augmenter de 25,6% entre 2012 et 2020 (DEPP, 2020)⁶. Cette augmentation de la mobilité des étudiants internationaux a pour conséquences, non seulement de diversifier les populations étudiantes, mais également de pressuriser les établissements qui doivent désormais se faire une place dans le paysage concurrentiel national et international (Brennan et Bennington, 2000).

⁵ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid124889/le-processus-de-bologne-questions-reponses.html#:~:text=La%20D%C3%A9claration%20de%20Bologne%2C%20sign%C3%A9e,enseignement%20sup%C3%A9rieur%20des%20pays%20europ%C3%A9ens.>

⁶ https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/46/9/NI_2020_20effectif_superieur_1364469.pdf
consulté le 04/01/2021

L'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur se matérialise également dans la composition du corps enseignant, de plus en plus international. Menger *et al.*, (2015) précisent par exemple qu'en France, « *la réputation des principales écoles de commerce s'est établie progressivement sur l'internationalisation de la formation et du recrutement des enseignants. Le recrutement d'enseignants étrangers, qui était quasi inexistant avant 1985, se développe dans les années 2000 et s'amplifie après 2005* ».

3. **La diversification de la population étudiante et de ses attentes** (Richardson et Skinner 1990). Cette diversification est aussi bien culturelle, socio-économique, générationnelle, financière que fonction du statut de l'étudiant (à plein temps ou à mi-temps, en formation initiale ou continue) (Benckendorff *et al.*, 2009; Brennan *et al.*, 2009; De Silva et Garnaut, 2011). De même, Spennemann et Burr (2005) constatent que « *les cohortes étudiantes ne sont plus homogènes* » en ce qui concerne leurs connaissances et compétences. Cette diversification de la population étudiante est aussi bien due à la massification de l'enseignement supérieur, qu'à son internationalisation (Wingate, 2007). En effet, ces deux tendances ont rassemblé des étudiants ayant des origines, des qualifications, des expériences, des besoins ou encore des attentes diverses.
4. **La massification de l'enseignement supérieur.** Depuis 30 ans, le secteur de l'enseignement supérieur s'est ouvert à de nouvelles populations, dans une démarche d'égalité et d'équité d'accès à la formation. Ainsi, le nombre d'inscriptions dans l'ESR a augmenté de plus de 43% entre 2007 et 2017 (Rapport Campus France Chiffres clés, 2020 ; Données de la banque mondiale, 2020⁷) et cette croissance devrait continuer, Campus France prévoit une augmentation de plus de 39% d'ici 2027 pour atteindre 300 millions d'étudiants dans le monde (Rapport Campus France Chiffres clés, 2020). Nuançons néanmoins ce point, même si le nombre d'étudiants ayant accès à l'enseignement supérieur a augmenté et que la population étudiante s'est diversifiée, des inégalités d'accès à la formation supérieure persistent (Reay *et al.*, 2005) et prennent principalement leurs sources dans les différences de classes sociales (Egerton et Halsey, 1993).
5. **Le managérialisme du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche.** Le secteur de l'enseignement supérieur s'est progressivement managérialisé au travers de réformes microéconomiques (Currie et Newson, 1998; Chatelain-Ponroy *et al.*, 2018). Deem (1998) explique que le terme *managérialisme* est employé pour rendre compte de

⁷ <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.TER.ENRR?end=2020&start=1970&view=chart> consulté le 04/01/2021

l'utilisation dans le secteur public, de « *formes organisationnelles, technologies, pratiques managériales et de gestion de la valeur, qui sont traditionnellement mobilisées dans le secteur privé* » (Benckendorff *et al.*, 2009). Le managérialisme a comme conséquence pour les établissements de devoir faire plus, avec moins, considérant l'évolution du système économique dans lequel ils naviguent (Deem, 1998). Ils font en effet face à une concurrence de plus en plus acérée, à l'internationalisation du secteur, à la diversification de la population étudiante et de ses attentes ou encore à la diminution des subventions publiques (Ehrenberg *et al.*, 2006; Omoruyi et Rembielak, 2019). Oldfield et Baron, (2000) précisent que ce nouvel environnement concurrentiel est inédit : « *la notion d'avantage compétitif était un concept alien pour le secteur de l'enseignement supérieur avant les années 1990, mais il est désormais important pour les établissements de prendre conscience qu'ils sont sur un marché* ».

6. **L'importance de l'expérience étudiante.** Comme nous venons de le voir, le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) n'échappe pas à l'intensification de la concurrence (Le Roux et Van Rensburg, 2014). Yeo (2008, p. 267) précise ainsi « *qu'en raison d'une compétition féroce, les universités s'engagent désormais dans des campagnes de communication et de recrutement pour attirer et retenir les étudiants* ». Dans ce cadre, l'expérience étudiante devient un levier non négligeable pour les institutions d'enseignement supérieur pour répondre « *aux changements induits par les nouvelles attentes des étudiants, les réformes qui impactent l'ESR et les tendances sociétales et technologiques* » (Benckendorff, 2009). L'expérience étudiante est devenue un sujet clé pour les établissements, en particulier pour les institutions anglo-saxonnes (Benckendorff, 2009).

Dans ce chapitre 2, nous nous intéresserons dans un premier temps au secteur de l'enseignement supérieur français, nous présenterons ses caractéristiques et nous nous attarderons plus précisément sur le segment des écoles de commerce. Nous nous attacherons également à explorer la possibilité d'approcher ce secteur comme un marché et nous nous questionnerons sur la façon de considérer les étudiants : sont-ils des consommateurs ? Dans un second temps, nous nous intéresserons à l'émergence de l'expérience étudiante en prenant l'exemple du modèle britannique, particulièrement intéressant en raison de similarités qu'il partage avec le modèle français. Nous nous attacherons ensuite à comprendre le concept d'expérience étudiante au travers de sa définition, de ses dimensions, de ses caractéristiques ainsi que des facteurs qui l'influencent.

2.1. Le secteur de l'enseignement supérieur français

Dans cette section, nous verrons dans un premier temps une présentation du secteur de l'ESR français, puis nous nous interrogerons ensuite sur l'existence d'une tendance au managérialisme pour enfin nous questionner sur la façon d'envisager un étudiant : est-il un consommateur ? Un non-consommateur ? Ou un coproducteur ?

2.1.1. L'enseignement supérieur en France

2.1.1.1. Présentation du secteur de l'enseignement supérieur français

Dubet (1994) le précise, l'enseignement supérieur français est caractérisé par « *un extrême fractionnement, (...) offrant une multiplicité d'écoles, grandes et petites, de classes préparatoires, d'IUT, d'UFR, de départements, de certificats, d'unités de valeurs, de diplômes...* ». Friedberg et Musselin (1989) indiquent que chacun de ces écosystèmes possède ses propres codes culturels, ses rituels ou encore ses propres « *mœurs* ».

Le secteur de l'enseignement supérieur français comptait en septembre 2019 plus de 2 725 700 millions d'étudiants, soit 43 300 étudiants de plus qu'en 2018 (DEPP 2020)⁸, ce qui représente une augmentation des inscriptions de 1,6% après une augmentation de 2,1%⁹ en 2018. Cette croissance des effectifs est une dynamique qui se confirme depuis une dizaine d'années et le nombre d'étudiants devrait ainsi atteindre plus de 2,9 millions d'ici 2026. L'enseignement supérieur privé est également en croissance et connaît un essor plus rapide que l'enseignement supérieur public, avec plus de 100% de croissance depuis 1998. Il représentait en 2019-2020 plus de 20,6% des effectifs étudiants, soit 562 700 étudiants, ce qui représente une augmentation de 3,8% entre 2018 et 2019 contre une augmentation de 1,1% dans le public (DEPP, 2020). Notons que la quasi-intégralité des écoles de commerce appartient au secteur privé. La part des dépenses intérieures d'éducation (DIE) consacrées au secteur de l'enseignement supérieur était de 31,8 milliards d'euros en 2018, elle est passée d'une part de 15,1% du DIE en 1980 à 20,2% en 2018, avec, sur la même période, un doublement des effectifs étudiants (DEPP, 2020). Ainsi, le secteur de l'enseignement supérieur doit former plus d'étudiants avec, proportionnellement, moins de financements. Cette baisse relative des financements publics explique en partie la croissance importante du secteur privé.

⁸https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/46/9/NI_2020_20effectif_superieur_1364469.pdf consulté le 02/01/2021

⁹ Cette croissance des effectifs dans l'enseignement supérieur doit être nuancée au regard de l'arrivée dans le supérieur les étudiants nés lors du boom démographique de l'an 2000.

En ce qui concerne les établissements privés, ils se financent principalement au travers des frais de scolarité, et donc auprès des ménages. L'État ne subventionnait en 2018 que 8% de leurs financements contre 76,4% pour les institutions publiques (DEPP, 2020).

Le modèle de l'enseignement supérieur français est atypique dans le monde, il est structuré autour de deux modèles d'éducation bien distincts : le modèle universitaire et le modèle des *Grandes Écoles* (de Saint Martin, 2008; Tronchet, 2015), avec en marge, pour la recherche, des instituts dédiés (CNRS, INRIA, INSERM, etc.) (Chatelain-Ponroy *et al.*, 2014). Pour certains chercheurs, le modèle universitaire s'attachait traditionnellement à enseigner aux étudiants des connaissances théoriques et *l'inculcation d'un esprit critique*, alors que les Grandes Écoles, et plus spécifiquement les Écoles de commerce, proposaient un enseignement pratique, fondé sur l'étude de cas et des savoirs à usage immédiats pour le monde professionnel (Lemaître, 2011; Endrizzi, 2017). Cette approche duale de l'enseignement est qualifiée par Menger *et al.* (2015) de « *technologies éducatives* ». Ils distinguent ainsi « *une technologie de production et de transmission des savoirs dont la valeur n'est pas mesurée par leur utilité directe, et une technologie d'enseignement à finalité professionnelle* ». Les institutions qui appartiennent au premier groupe de technologie éducative, principalement les universités, sont évaluées en fonction de la qualité et de la performance de leur recherche. Les établissements qui appartiennent à une technologie d'enseignement à finalité professionnelle demeurent majoritairement évalués selon des « *indicateurs de création de capital humain employable (taux et vitesse d'insertion et niveau de salaire d'embauche des diplômés, répartition sectorielle et géographique des emplois)* » (Menger *et al.*, 2015). Les écoles de commerce s'inscrivaient traditionnellement dans cette seconde technologie éducative. Cette dichotomie se résorbe néanmoins depuis les années 1970 : d'une part, les universités ont diversifié les disciplines enseignées (historiquement, l'université formait aux disciplines du droit, de la médecine ou encore de la théologie (Musselin, 2001; Tronchet, 2015)) et proposent des formations de plus en plus appliquées et théoriques (Convert, 2006; Duru-Bellat et Verley, 2009; Erlich et Verley, 2010). Et d'autre part, la proportion de la recherche dans les stratégies des établissements à finalité professionnelle est de plus en plus grande. Nous verrons dans le sous-point suivant que ces derniers ont eu tendance à développer leurs pôles de recherche académique, à reprendre de plus en plus les codes des structures universitaires et ainsi à s'ancrer dans le premier groupe de technologie éducative proposé par Menger *et al.* (2015).

Nous venons de le voir, le secteur de l'enseignement supérieur français possède des *Grandes Écoles*, qui historiquement, répondaient aux besoins du Premier Empire en proposant des formations professionnelles pour les « *officiers, ingénieurs, administrateurs, professeurs* » (Rousselet et Ferrandinus, 1888; Tronchet, 2015). L'arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation définit les *Grandes Écoles* comme étant « *un établissement d'enseignement supérieur qui recrute ses élèves par concours et assure des formations de haut niveau* ». Ce terme s'est par conséquent peu à peu étendu à des établissements aux disciplines, statuts ou encore contenus de formation variés mais avec des « *principes communs : sélection des étudiants à l'entrée, faiblesse des effectifs, autonomie de pilotage des établissements, etc.* » (Tronchet, 2015). Les grandes écoles se sont particulièrement développées dans les années 1970 sous l'impulsion de la *Conférence des Grandes Écoles* (CGE), association créée en 1973¹⁰ (Tronchet, 2015). Initialement composée de 11 écoles d'ingénieurs et d'une école de commerce, la CGE comptait en février 2019, 227 établissements aux formations variées, considérés comme des *Grandes Écoles*. Les membres de la CGE sont des établissements reconnus par l'État, qui délivrent un diplôme de grade master. La CGE a donc joué un rôle dans le développement des écoles de commerce en leur dédiant notamment un *Chapitre des écoles de management*, qui leur donne l'opportunité de bénéficier des bonnes pratiques de leurs pairs, de participer à des groupes de travail dédiés, d'entrer dans le cercle fermé des *Grandes Écoles* et de faciliter leur rayonnement national et international. Il ne faut pas confondre *Grande École* et *Grand Établissement*. En effet, ce dernier terme correspond à un statut juridique spécifique de certains établissements d'enseignement supérieur comme le Conservatoire National des Arts et Métiers.

2.1.1.2. Le sous-segment des écoles de commerce en France

2.1.1.2.1. Une approche historique

Les écoles de commerce françaises sont nées à la suite de la révolution industrielle et au besoin de formation au monde des affaires d'une partie de la population aisée. L'enjeu est alors de former des individus à de nouvelles disciplines (comptabilité, finance, etc.) pour proposer aux entreprises une main-d'œuvre qualifiée, et ainsi augmenter la qualité des employés recrutés (Cochoy, 1998). La première école de commerce créée est l'ESCP en 1819, suivie par d'autres écoles dans les années 1870. Le modèle et le statut des écoles de commerce françaises sont apparus après la seconde guerre mondiale et ont pris toute leur ampleur dans les années 1960, avec l'apparition des concours post-classes préparatoires et du corps professoral permanent

¹⁰ <https://www.cge.asso.fr/qui-sommes-nous/> consultée le 26/12/2020

(de Fournas, 2010). Cet essor des écoles de commerce s'explique notamment par une demande toujours plus forte en main-d'œuvre des acteurs de l'économie (Abdessemed, 2007). Ainsi, les diplômés des écoles de commerce vont-ils être de plus en plus demandés sur le marché du travail en raison de « *l'évolution de la nature du pouvoir économique* » (Pesqueux, 2007) et du besoin de connaissances managériales pour accompagner le développement des entreprises.

Outre la demande des acteurs de l'économie, l'OCDE explique dans un rapport de 1993 que le développement des écoles de commerce a été également poussé par une demande de plus en plus forte de la part des étudiants : « *c'est en grande partie de la réorientation de la demande de la part des étudiants que dépend la transformation du « produit » des enseignements supérieurs. Or, la demande est très sensible à l'évolution des débouchés* ».

Le rôle de l'État dans le développement des écoles de commerce n'est pas non plus anodin : à la fin du 19^{ème} siècle, avec l'instauration du service militaire de 3 ans en 1889, la loi Freycinet du 15 juillet 1889 prévoit une exemption de deux ans pour une partie des étudiants diplômés de plusieurs établissements. Or, pour bénéficier de cette exonération, les établissements doivent être reconnus par l'État. Pour cela, les écoles doivent respecter les modalités fixées par le décret du 31 mai 1890 et adopter plusieurs directives qui impactent aussi bien leurs méthodes de recrutement, d'enseignement, d'évaluation ou encore leur structure organisationnelle. Par exemple, l'État instaure un concours commun aux écoles de commerce. Les différentes interventions de l'État ont eu pour conséquences d'« *atténuer les spécificités locales des écoles et de réduire leur marge de liberté* » (Blanchard, 2013). DiMaggio et Powell (1983) parlent dans ce cas d'« *isomorphisme institutionnel* » : les institutions s'imitent entre elles et finissent inéluctablement par s'homogénéiser. Mais bien qu'il y ait une tendance à l'homogénéisation du segment des écoles de commerce, ces établissements demeurent ancrés dans leur maillage économique régional et se développent en conséquence (en proposant des spécialisations en lien avec les besoins économiques de la région par exemple).

Enfin, De Fournas (2010) explique qu'à partir des années 1990 la concurrence s'est intensifiée pour les écoles de commerce, qui doivent alors faire face à l'internationalisation de leur marché.

Il est important de souligner que l'approche historique dépeinte dans cette thèse reste brève et non exhaustive. De même, le développement des écoles de commerce expliqué sous l'angle unique de la demande reste restrictif et ne prend pas en compte toutes les dimensions et spécificités du secteur de l'enseignement supérieur français.

2.1.1.2.2. Les caractéristiques des écoles de commerce

Bien que les écoles de commerce fassent souvent les gros titres de la presse et soient particulièrement visibles, leurs effectifs étaient de 199 200 étudiants en 2019, contre 1,6 million d'étudiants pour les universités (Blanchard, 2014b; DEPP, 2020). Blanchard (2014) explique que « *le paradoxe n'est qu'apparent, car si le groupe des écoles de commerce reste une filière quantitativement « marginale », sa visibilité et son importance grandissante sont bien le symptôme d'une profonde modification (en marche) de l'enseignement supérieur. Ces écoles sont en effet le lieu d'expérimentation et de légitimation d'un nouveau modèle de formation* ». On remarque en effet qu'au sein des différents sous-segments du secteur de l'enseignement supérieur, ce sont les effectifs des écoles de commerce qui connaissent la plus forte hausse entre la rentrée 2018 et 2019 : plus de 6,3% d'augmentation contre 1,3% d'augmentation pour l'université (DEPP, 2020). En parallèle, le nombre d'écoles de commerce a également augmenté, passant de 308 établissements à 334 entre 2017 et 2019, soit 8,4% d'augmentation (DEPP, 2020).

Outre le nombre d'étudiants croissant que les écoles de commerce attirent, on notera également l'augmentation du nombre d'unités de recherche en leur sein (Blanchard, 2014a). Le développement de la recherche académique dans ces institutions s'explique principalement par une quête de visibilité et une volonté de construire une belle image de marque (Durand et Dameron, 2011). Les établissements souhaitent en effet exister dans les classements nationaux et internationaux et obtenir des accréditations délivrées par des instituts privés (EQUIS, AACSB, AMBA) pour rayonner en France et à l'international. L'enjeu étant le recrutement des meilleurs profils académiques et étudiants (Durand et Dameron, 2011). Or, ces différentes organisations d'évaluation et de classement ont très souvent un critère *académique*, auquel les écoles de commerce se sont attachées à répondre (Durand et Dameron, 2011; Blanchard, 2014a; Menger *et al.*, 2015). Menger *et al.*, (2015) expliquent que le « *pouvoir de signalement réputationnel que vaut à une université ou à une école la qualité de ses recherches est largement supérieur à celui que lui vaut la qualité de son enseignement* ». Les écoles de commerce s'imposent ainsi de plus en plus comme des concurrentes directes des universités, en proposant des formations continues et des formations initiales allant du post-bac jusqu'au bac+8, en ayant des unités de recherche de plus en plus développées et en étant des structures toujours plus peuplées. Les écoles de commerce « *contribuent à réorienter les flux d'étudiants* » et les universités perdent « *progressivement du poids au sein de l'enseignement supérieur français* » (Blanchard, 2014b). Le rapport Attali, en 2008, a également joué un rôle déterminant dans la mise en concurrence des universités et des écoles de commerce. En effet, l'arrêt qui en découle

a permis aux *Grandes Écoles* d'obtenir le grade de master pour leur programme délivrant un bac+5, à l'instar des universités. Cette réforme a ainsi participé à « *l'affaiblissement de l'université dans la mesure où elle a supprimé le monopole universitaire de la collation des grades et conféré une reconnaissance équivalente à des titres délivrés par des formations publiques ou privées* ». Depuis l'arrêté du 27 janvier 2020 relatif au cahier des charges des grades universitaires de licence et de master¹¹, les programmes de Bachelor ont également la possibilité d'être reconnus par l'État et d'obtenir le grade de licence.

Pour de Fournas (2010), les écoles de commerce françaises possèdent aujourd'hui quatre grandes caractéristiques :

1. **Des équilibres financiers précaires.** Les écoles de commerce font face à des enjeux budgétaires importants qui impactent directement leur compétitivité à l'international ;
2. **Une sélection organisée et formalisée** au travers du réseau de classes préparatoires mis en place entre les années 1930 et 1960 ;
3. **Un enseignement assez homogène entre les établissements**, qui proposent des cursus autour de thématiques similaires. L'enseignement proposé est historiquement plutôt professionnalisant, mais reste néanmoins « *tirailé entre sa vocation d'enseignement pratique, la recherche d'une légitimité par rapport aux sciences dures et aux écoles d'ingénieurs et l'académisme universitaire* » (De Fournas, 2010) ;
4. **La gouvernance des écoles de commerce est historiquement liée aux chambres de commerce et d'industrie de leur région.** Cependant, comme nous le verrons dans la suite de ce point, la gouvernance des écoles de commerce a beaucoup évolué ces dernières années.

À ces quatre caractéristiques, Menger *et al.*, (2015) ajoutent celles de :

1. « *la liberté de sélectionner les étudiants* », aussi bien en termes de quantité que de *qualité*, c'est-à-dire du niveau de sélectivité ;
2. « *le prix inhabituellement élevé des études* » ;
3. « *la liberté de gérer le corps enseignant hors des règles de la fonction publique* » ;
4. « *la faible dépendance à l'égard des financements publics* ».

Les écoles de commerce sont divisées en trois groupes par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (DEPP, 2020) :

¹¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000041623431> consulté le 31/12/20

- **Le groupe 1** : ce sont des établissements reconnus par l'État et qui ont au moins un diplôme visé par le ministère. Ils représentaient en 2020, 108 établissements et 75,9% des effectifs étudiants en école de commerce, soit 151 377 étudiants dont 123 766 étudiants préparant un diplôme visé par le ministère. Les trois quarts de ces étudiants sont dans un cursus qui prépare à un bac+5, conférant le grade de master (DEPP, 2020) ;
- **Le groupe 2** : ce sont les institutions qui sont reconnues par l'État. Ce groupe était composé en 2020 de 51 écoles. Il représentait 7,5% des inscrits (DEPP, 2020) ;
- **Le groupe 3** regroupe les établissements qui n'ont pas de reconnaissance étatique. Ils étaient 175 en 2020 et représentaient 16,4% des inscrits (DEPP, 2020).

Ces trois groupes d'institutions n'ont pas eu une croissance homogène : le groupe 3 a par exemple connu une décroissance de ses effectifs étudiants de 30% entre 2000 et 2013. Alors qu'au contraire, le groupe 2 a connu une croissance de 12% et le groupe 1, une croissance de 145% sur la même période. Pour Blanchard (2014b) la croissance rapide des effectifs des établissements appartenant au groupe 1 s'explique par deux éléments complémentaires :

1. « *Un élargissement du groupe, lié à l'obtention par certaines écoles des groupes 2 ou 3 d'une meilleure reconnaissance de l'État* » ;
2. « *Un accroissement conséquent des effectifs des établissements déjà présents dans ce groupe* ». Cette augmentation des effectifs est notamment due à l'élargissement de la taille des promotions et au développement de nouveaux programmes de formation.

On note en effet une forte diversification du portefeuille d'offre de programmes de formation des établissements appartenant au groupe 1. Historiquement, ces écoles proposaient leur programme grande école (PGE), programme emblématique qui permet d'obtenir un bac+5, équivalent grade de master et reconnu par l'État. Elles se sont ensuite peu à peu diversifiées dans des formations spécialisées et des formations continues au travers de leur offre de mastères spécialisés (qui sont différents du grade de master) ou de leur MBA (Menger *et al.*, 2015). Enfin, entre 2010 et 2020, beaucoup d'établissements du groupe 1 se sont lancés sur le marché des formations post-bac en proposant des programmes de Bachelor en 3 ou 4 ans.

L'accroissement des effectifs est également dû à l'augmentation de la taille des promotions des *programmes grande école*, soutenue notamment par la hausse significative du nombre d'étudiants admis au travers des *admissions parallèles*, c'est-à-dire, des étudiants qui intègrent le cursus du PGE après un diplôme bac+2, un bac+3 ou un bac+4, sans passer par une classe préparatoire. Les admissions parallèles

représentaient 8% des étudiants en école de commerce dans les années 1980, alors qu'elles représentent aujourd'hui plus de 50% des effectifs (Blanchard, 2014b).

Enfin, l'augmentation du nombre d'étudiants au sein des écoles de commerce s'explique également par les nombreuses fusions qui ont eu lieu entre les écoles de commerce dans les années 2010. On peut par exemple citer la fusion entre Euromed et Bordeaux École de Management, qui a donné naissance à Kedge Business School ou encore la fusion entre l'ESC Rouen et l'ESC Reims qui a donné naissance à Neoma Business School.

Au regard de la diversité existante au sein de ces trois groupes d'institutions, tant au niveau des statuts, cursus ou façon de recruter et dans le but d'avoir un terrain d'étude homogène, cette thèse se concentrera plus spécifiquement sur les écoles de commerce du groupe n° 1 qui proposaient historiquement un cursus de programme grande école post-classes préparatoires (traditionnellement appelées écoles supérieures de commerce, ou ESC).

Notons que le terme ESC est aujourd'hui un terme générique employé dans le langage courant, alors qu'il représentait initialement des institutions reconnues par l'État et était associé à un statut particulier (décret n°47-2287 du 3 décembre 1947). Il a par la suite évolué en ESCAE en 1964, les écoles deviennent alors les « *écoles supérieures de commerce et d'administration des entreprises* », mais sera très peu utilisé, les écoles préférant mobiliser le terme « *sup de co* », particulièrement populaire à partir de la fin des années 1970. À partir des années 1990, les ESCAE ne représentent plus un réseau d'institutions au cadre légal commun (recrutement et validation du diplôme) mis en place après la seconde guerre mondiale, en raison du décret n°91-785 du 13 août 1991 qui change le nom des ESCAE en ESC et permet aux établissements d'établir leur propre règlement et de délivrer leur propre diplôme. Ainsi beaucoup des anciennes ESC ont abandonné ce sigle au profit de nouveaux noms d'institution, la dernière en date étant l'ESC La Rochelle qui est devenue Excelia Business School en 2018. En revanche, bien qu'il n'y ait plus d'examen commun pour avoir le diplôme d'enseignement commercial supérieur, le mode de recrutement des étudiants à quant à lui moins évolué. Une partie des étudiants est encore recrutée post-classes préparatoires au travers du concours commun de la « *banque commune d'épreuves* » (BCE) ou le concours ECRICOME PREPAS, l'autre partie provenant des admissions parallèles. Nous nous intéresserons aux écoles qui recrutent via ces deux banques de concours et plus spécifiquement aux étudiants qui sont en programme de PGE et de Bachelor.

Les écoles de commerce ont aujourd'hui un statut ambigu, à la croisée du monde public et du monde privé. En plus de la reconnaissance de leurs diplômes bac+3 et bac+5 par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, un financement partiel par l'État (les rapports

de la Cour des Comptes (2012) mettent par exemple en avant que le budget des écoles de commerce se compose de 24% de financements publics et de 76% de ressources qui leur sont propres) ou encore la reconnaissance du statut étudiant de leurs élèves, certaines écoles de commerce sont sous la tutelle d'une chambre de commerce et d'industrie¹² (CCI), qui sont des organisations publiques administratives (Menger *et al.*, 2015) ou sont associées à une université, par exemple l'EM Strasbourg¹³ (Huet et Michel, 2012) ou l'ICN (Institut Commercial de Nancy). Elles peuvent également avoir un pied dans le monde privé en ayant un statut d'association loi 1901, qui relève donc du droit privé, ou être sous le régime des sociétés anonymes à l'image de l'EM Lyon business school depuis 2018¹⁴. On peut également citer le statut des EESC ou établissement d'enseignement secondaire consulaire créé fin 2014 par la loi n°2014-1545, à mi-chemin entre public et privé. Il permet aux écoles d'avoir une personnalité morale qui leur confère une plus grande autonomie financière ou encore de gagner en agilité tout en restant lié à leur CCI. Cette tendance accrue à la privatisation et à l'autonomisation des écoles de commerce est le résultat de l'objectif de rayonnement dans les classements nationaux et internationaux que se fixent de nombreux d'établissements (Dobbins, 2013). Menger *et al.* (2015) précisent que « *l'autonomie des écoles doit être comprise comme un mécanisme à double face. Sur la face externe, les écoles sont situées hors du système universitaire, tout en étant habilitées à contribuer au service public d'enseignement supérieur. [...] Sur la face interne, l'autonomie est une résultante plus qu'une donnée : elle varie selon la dynamique des relations entre tous les acteurs qui sont parties prenantes au financement et à la gestion des écoles* ».

2.1.2. Managerialisme et enseignement supérieur

2.1.2.1. Présentation du managérialisme dans le secteur de l'ESR

L'émergence du managérialisme, dans le secteur de l'enseignement supérieur date des années 1980 et concerne particulièrement les pays occidentaux (Pollitt et Bouckaert, 2004; Boitier *et al.*, 2015). Cette apparition est pour Lafferty et Fleming (2000) multifactorielle et provient par exemple de l'augmentation de l'intensité concurrentielle, de l'internationalisation, de la

¹² Pour tous ces établissements, le code de l'Enseignement technique (décret n°56-931 du 14 septembre 1956 – RLR 500-3) s'applique et la pratique administrative les assimile à des écoles privées.

¹³ https://www.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra/universite/fonctionnement/actes_reglementaires/Statuts_composantes/Ecole_de_Management_Strasbourg_-_EM_Strasbourg.pdf consulté le 13/03/2021

¹⁴ <https://capitalfinance.lesechos.fr/deals/capital-developpement/em-lyon-ouvre-son-capital-a-qualium-investissement-1029210> consulté le 13/03/2021

diminution des financements publics, ou encore de la responsabilité économique des organisations (Benckendorff, 2009; Omoruyi et Rembielak, 2019).

Le managérialisme est approché comme étant la mobilisation et l'application d'outils et de connaissances provenant du secteur privé, au secteur public (Dill, 1997; Meek, 2002). Dans le cadre du secteur de l'ESR, le managérialisme « *se réfère typiquement à la capacité des institutions d'enseignement supérieur à faire correspondre leurs capacités organisationnelles aux besoins du marché, grâce à une compréhension approfondie du marché* » (Hay et van Gensen, 2008). Le managérialisme se différencie du concept de privatisation (Levine, 2001).

Les formes du managérialisme sont plurielles, Deem (1998) distingue par exemple, dans le monde de l'ESR, un managérialisme « *dur* » et un managérialisme « *doux* », qui dépendent de nombreuses variables, comme l'internationalisation du secteur, sa privatisation ou encore une réduction de son financement public. Caillods dans la préface de « *La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification* » (Belfield et al., 2003) met ainsi en avant les manifestations protéiformes du managérialisme : « *augmentation du nombre d'établissements gérés et financés exclusivement par le secteur privé, établissements gérés par des organismes privés et financés par des fonds publics, établissements publics financés en totalité ou en partie par des fonds privés, établissements publics gérés comme des établissements privés et soumis aux règles de la concurrence pour l'obtention de fonds publics, sous-traitance au secteur privé de certains services, enseignement à distance, etc.* ». Le managérialisme n'est donc pas binaire et conserve des éléments et processus associés au monde public, c'est pourquoi, Deem (1998) utilise le terme « *hybridation* » pour représenter ce nouveau système complexe, qui tire ses codes aussi bien du monde public que du monde privé. Ce mélange est à l'origine de nombreux conflits et tensions : par exemple l'affrontement idéologique qui existe entre la liberté académique et le rationalisme managérial (Deem, 1998). Le managérialisme progressif du secteur de l'enseignement supérieur est qualifié de « *McUniversity* » par Ritzer (1999) et Parker et Jarry (1995). Ce terme reprend les idées d'*université de masse* et d'homogénéisation de la consommation et des standards (Hayes et Wynyard, 2002) et « *renvoie au passage pour l'enseignement supérieur d'une logique basée sur la connaissance à une logique fondée sur la prestation de services* » (Jabbar et al., 2018). Cette approche est bien loin de celle de Newman (1852) qui envisageait l'éducation comme un bien public et les étudiants comme des acteurs moraux (Evans, 2004). Rumble (2000) considère alors que « *les universités deviennent des composantes d'une société de consommation et que l'éducation est considérée comme un produit à consommer* ».

2.1.2.2. Les conséquences du managérialisme sur l'ESR

L'avènement du managérialisme a eu pour conséquences de pressuriser les institutions et de les inciter à faire plus avec moins (Deem, 1998). Wiese *et al.* (2010) précisent par exemple, que « *considérant les défis auxquels doit faire face l'enseignement supérieur, il est évident que les établissements devront s'orienter davantage vers le marketing* ». Plus spécifiquement, les établissements ont dû s'adapter et développer des « *techniques marketing sophistiquées* » et des stratégies managériales pour exister dans l'espace concurrentiel (Deem, 1998; Rindfleish, 2003; Bleiklie et Kogan, 2007; Omoruyi et Rembielak, 2019). Ainsi, l'orientation marketing des institutions publiques fait partie intégrante du managérialisme (Hay et van Gensen, 2008). Cette mobilisation d'outils marketing est de plus en plus acceptée par les établissements, qui les voient comme des moyens de gagner et maintenir un avantage concurrentiel sur un marché mondial (Plewa *et al.*, 2016; Omoruyi et Rembielak, 2019). Dans ce cadre, l'expérience étudiante devient « *un point focal de différenciation pour les institutions, pour attirer et retenir les étudiants* » (Benckendorff, 2009). De même, la mesure de la satisfaction, de la qualité et de la valeur créée devient centrale pour la gestion des établissements (Vuori, 2013; Norman, 2015), qui doivent s'améliorer constamment pour « *satisfaire et dépasser les attentes des consommateurs* » (Morgan et Murgatroyd, 1994, p. 7) et *in fine* les fidéliser (Baldwin et James, 2000; Rochford, 2008; Vuori, 2013).

Concernant l'étudiant dans ce contexte de managérialisation, plusieurs auteurs considèrent qu'il peut être envisagé comme un être rationnel : il sait ce qui est bon pour lui et est capable de prendre les meilleures décisions, en fonction des connaissances et compétences qu'il possède (Vuori, 2013). Dans ce cadre néolibéral, ce sont les choix des étudiants qui permettent au marché de fonctionner (Vuori, 2013). Cette capacité des étudiants à faire des choix est favorisée par la modernisation des établissements et de leurs outils organisationnels et institutionnels, Vuori (2013) cite par exemple : « *les structures de programmes d'études modulaires, les mesures communes d'accumulation et de transfert de crédits, les systèmes de validation des acquis, la définition des acquis et les critères d'évaluation, le libre accès aux données d'accréditation et d'audit, ou encore la publication d'une enquête nationale auprès des étudiants* ». Dutercq *et al.* (2019) considèrent quant à eux que la modernisation des outils institutionnels des établissements et les « *stratégies d'attractivité* » se sont mises en place en réaction à une demande croissante de la part des étudiants et de leurs parents et à « *l'amplification des pratiques de choix* ».

L'étudiant est également en quête de rentabilité économique : il choisit sa formation en fonction du retour sur investissement perçu (Couldry et McRobbie, 2010) et cherche à avoir les outils

suffisants pour s'insérer dans un marché de l'emploi concurrentiel (Cownden et Singh, 2013), c'est un « *moyen vers une fin* » (Gallagher, 1997). Dans le cadre des écoles de commerce françaises, Caby et Michel (2019) parlent même d'un « *contrat implicite* » entre l'établissement et les étudiants qui a pour objet de « *de trouver un emploi de qualité associé à une rémunération de bon niveau* » en échange d'une « *prestation de services payantes* ».

Le managérialisme de l'enseignement supérieur divise l'opinion, soulève de nombreux débats et mouvements d'opposition. Par exemple, Norman (2015) prend le cas des manifestations étudiantes qui ont eu lieu en 2013 dans les universités de Sussex et de Warwick en Grande Bretagne. L'auteur précise ainsi qu'il y a, au sein de la population étudiante, « *une demande de plus en plus pressante de dialogue (..) sur la place et la finalité de l'université dans la société* ». Certains auteurs considèrent que le managérialisme a généré des éléments positifs (Shumar, 2004) avec par exemple l'ouverture des établissements à de nouveaux publics étudiants, devenant ainsi moins élitistes.

En revanche, la mise en concurrence des établissements sur le marché a poussé les institutions à arbitrer leur portefeuille de formation en fonction de la demande. Evans (2004) considère par exemple que la managérialisation de l'enseignement supérieur diminue le pouvoir créatif des établissements et l'objectif primaire de l'éducation n'est plus, dès lors, de « *transformer les individus et la société grâce au pouvoir de la connaissance* » (Meyer et Land, 2005). Illner (2011, p. 68) ajoute qu'« *avec la subsomption complète de l'apprentissage et de l'enseignement sous le capital, l'éducation perd sa qualité d'immersion en profondeur car elle devient étroitement mesurée et utilitaire* ». Or, de nombreux auteurs considèrent que l'enseignement supérieur possède un « *rôle spécial et qu'il doit opérer en dehors des forces économiques* » (Elloumi, 2004). Grafton (2010) précise alors qu'à l'image de la *slow food* ou de la restauration lente, la « *slow scholarship* » est « *plus riche et plus épanouissante* » que l'enseignement supérieur standardisé.

2.1.2.3. Managérialisme et écoles de commerce françaises

En France, l'étude de Dobbins et Knill (2017) met en avant l'évolution des relations et des rapports de force qui existent entre l'État, la communauté scientifique et le marché dans le secteur de l'enseignement supérieur français entre 1984 et 2014. Ils s'intéressent notamment à la gouvernance financière et à l'autonomie du personnel des institutions et montrent qu'elles sont peu à peu passées d'un modèle centralisé sur l'État à un modèle influencé aussi bien par l'État que par le marché. Lorsque l'on s'intéresse plus particulièrement au sous-segment de l'enseignement supérieur de gestion et des écoles de commerce, Durand et Dameron (2011)

expliquent que la pression concurrentielle a eu pour conséquence de « *professionnaliser* » les comportements en matière de recherche et d'enseignement et d'améliorer la qualité des services proposés. Pesqueux (2007) considère même que ce sous-segment représente un « *prototype de la privatisation de l'enseignement supérieur* ». En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, les écoles de commerce françaises, avec leurs différents modes de gouvernance et de financement se situent à la croisée des biens publics et des biens privés.

Cette dynamique est notamment rendue possible par la diffusion d'outils de mesure de la performance et de normes. Chatelain-Ponroy *et al.* (2016) expliquent que le secteur de l'ESR connaît un mouvement de quantification croissant avec le développement d'une culture de l'audit, en partie pour répondre aux attentes de retours sur les performances des établissements. Les normes sont importantes, en particulier pour les organismes d'accréditation et d'évaluation (AACSB, EFMD, AMBA, etc.) et les classements, car elles permettent de formaliser les attentes d'une communauté en proposant un référentiel « *commun, public et reconnu* », notamment sous la forme d'accréditations ou de labels (Pesqueux, 2007). Ces normes peuvent avoir pour conséquences de générer des outils de mesure de la performance avec par exemple, l'évaluation de la *qualité* des recherches produites. Les écoles de commerce peuvent se baser sur les processus d'évaluation par les pairs des journaux scientifiques et le *critère académique* des classements, ce qui permet aux institutions « *d'externaliser les lourdes tâches d'évaluation en les confiant à des réviseurs anonymes et à des rédacteurs de revues - sans même les payer.* » (Durand et Dameron, 2011). Ainsi, outre les transformations organisationnelles et managériales, les évolutions des modes de financement et l'émergence de pressions concurrentielles, la managérialisation du secteur de l'enseignement supérieur se retrouve également dans le monde de la recherche. Les productions académiques sont de plus en plus normées sur un modèle nord-américain (Durand et Dameron, 2008) et mobilisées comme proxy de la performance universitaire (Laredo, 2007).

Durand et Dameron (2011) considèrent que ces normes, les accréditations et les classements, participent à la création d'une « *bulle des écoles de commerce* » ce qui contribue à « *l'affaiblissement du système actuel* ». Ces éléments nourrissent un cercle aussi bien vicieux que vertueux : la quête constante de l'amélioration de la qualité de la recherche selon certains attendus codifiés (publication dans les meilleures revues) permet d'un côté, d'obtenir des accréditations, une bonne place dans les classements, d'obtenir des financements, d'attirer des talents et *in fine* de construire une bonne réputation nationale et internationale. D'un autre côté, mettre l'accent sur les capacités de publication des chercheurs tend à réduire leur autonomie

professionnelle, à amoindrir l'importance de l'enseignement, voire même à l'externaliser diminuant alors la qualité du diplôme proposé (Durand et Dameron, 2011; Chatelain-Ponroy *et al.*, 2018). Jabbar *et al.* (2018) ajoutent qu'en se plaçant dans une logique de managérialisation, les institutions doivent trouver des moyens pour assurer leur équilibre financier, pouvant ainsi les pousser à recruter des étudiants ayant un niveau bien inférieur à celui qui aurait été attendu auparavant.

2.1.3. Étudiants ou consommateurs ?

L'approche du secteur de l'enseignement comme un marché suppose l'existence de *producteurs* et de *consommateurs* pour de nombreux auteurs (Diaz-Méndez *et al.*, 2019). Avant de nous intéresser à l'existence ou non d'une distinction entre un étudiant et un consommateur, il convient de se demander : qu'est-ce qu'un consommateur ?

Le concept de consommateur ne possède pas de définition officielle dans le domaine du marketing, et ne connaît une définition officielle juridique que depuis 2014. Il est défini par le dictionnaire Larousse¹⁵ comme une « *personne qui achète pour son usage des produits quelconques* ». L'utilisation du terme consommateur dans cette thèse reprend de façon indifférenciée le concept de client, défini par le Larousse comme « *une personne qui reçoit d'une entreprise, contre paiement, des fournitures commerciales ou des services* »¹⁶. Cependant, Deming (1986) souligne que l'individu qui achète un service n'est pas forcément celle qui le consomme, c'est pourquoi « *les entreprises doivent se concentrer sur « les consommateurs finaux* ». Généralement les notions de consommateurs finaux et d'acheteurs du service sont regroupées sous les termes clients ou consommateurs (Belgrave, 1995).

Comme le précise Vuori (2013), « *l'une des métaphores les plus débattues dans l'enseignement supérieur est celle de l'étudiant comme client* ». On peut effectivement se demander : l'étudiant est-il un consommateur de l'expérience ? Ou un contributeur à l'expérience ? Qui est le producteur de l'expérience, l'étudiant, les professeurs, les administratifs ? (Brennan et Bennington, 2000). On peut également se poser les questions suivantes : quelle est la nature réelle du service « *éducation* » : est-ce une offre de services ou un investissement (Brennan et Bennington, 2000) ? Doit-il fournir des résultats immédiats ou après l'obtention du diplôme (Bailey et Bennette, 1996) ? L'étudiant n'est-il pas le produit du service d'éducation (Bailey et Bennette, 1996) ? Pour Brennan et Bennington (2000), le rôle de l'enseignement supérieur est

¹⁵ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/consommateur/18424> consulté le 18/11/20

¹⁶ https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/client_cliente/16519 consulté le 18/11/20

fonction du rôle que l'on attribue aux étudiants. Ratcliff (1996) met alors en avant trois approches du rôle de l'ESR :

1. **L'enseignement supérieur cherche principalement à préparer l'intégration des étudiants sur le marché du travail.** Cette vision recouvre aussi bien l'apprentissage de nouvelles compétences que la mise à disposition d'un réseau d'alumni pour favoriser la recherche d'emploi (Ratcliff, 1996; Walker, 2009). C'est une approche instrumentale de l'expérience d'éducation (Roederer, 2012) ;
2. **L'enseignement supérieur a pour objectif principal d'enseigner et de diffuser aux étudiants de nouvelles connaissances.** Pour Ratcliff (1996) cela reprend la « *philosophie de "la recherche est primordiale" adoptée par de nombreuses institutions* » ;
3. **L'enseignement supérieur a pour vocation de développer l'humain, son esprit et ses mécanismes de pensée.** Cette approche considère « *l'apprentissage pour le plaisir d'apprendre et ne cherche pas à obtenir des résultats spécifiques pour les étudiants* » (Ratcliff, 1996). C'est une approche autotélique de l'expérience d'éducation (Roederer, 2012).

Ces points sous-tendent l'idée que l'enseignement supérieur est non seulement un moyen d'augmenter le capital social d'un pays (De Silva et Garnaut, 2011), mais également un outil d'anticipation et de réponse aux besoins du marché du travail national et international, car il permet de nourrir l'économie de la connaissance. L'étudiant est ainsi vu successivement, comme une ressource nationale, comme un *apprenti* ou comme une personne en quête de connaissances.

2.1.3.1. L'étudiant : un des consommateurs de l'enseignement supérieur

L'étudiant peut donc être perçu comme un consommateur, mais il n'est pas le seul consommateur de l'enseignement supérieur et de la recherche. Alors que le terme d'« usager » est traditionnellement employé dans le service public français, Hebert *et al.* (1995) expliquent qu'il est difficile de savoir si le premier *consommateur* des établissements est l'étudiant, ses parents, la communauté, les employés, le monde de la recherche, l'État ou la société. Dervitsiotis (1995) propose une approche plus holistique en scindant les consommateurs de l'enseignement supérieur en deux catégories :

- « **Les consommateurs externes à l'établissement** : ce sont les étudiants, les futurs employeurs, l'économie et la société ;

- *Les consommateurs internes à l'établissement regroupent le corps enseignant et administratif. »*

Hubbard (1995) considère quant à lui que les étudiants sont des consommateurs internes et précise que « *les instructeurs et les étudiants sont des fournisseurs qui fabriquent un produit (connaissance) pour de futurs clients ; et à ce titre, ils doivent travailler ensemble pour fabriquer le meilleur produit* ». Brennan et Bennington (2000) proposent une classification plus exhaustive des différents consommateurs potentiels du secteur de l'enseignement supérieur, appelés aussi parties prenantes (Lindsay, 1994). Ce modèle s'inspire de celui de Christopher *et al.* (1991) et met en avant six catégories de personnes qui influencent l'établissement.

1. **Les marchés clients** : ce sont soit les parents et étudiants existants, soit les futurs parents ou étudiants, soit les futurs employeurs. ;
2. **Le marché des fournisseurs** : ce sont par exemple les fournisseurs d'infrastructures, les agences gouvernementales, les organisations de recrutement à l'international, etc. Les fournisseurs jouent parfois le rôle d'intermédiaire entre les marchés clients et l'institution. Ainsi, comme le soulignent Brennan et Bennington (2000) « *les relations d'une organisation avec les fournisseurs sont essentielles pour fournir un service de qualité constante aux clients* » ;
3. **Les marchés internes** : ces marchés regroupent les corps administratifs et enseignants, qui sont directement impliqués dans la fourniture du service (Christopher *et al.*, 1991) et garantissent le succès de la prestation de service éducative (Christopher *et al.*, 1991; Brennan et Bennington, 2000) ;
4. **Les marchés de recrutement** : ces marchés s'intéressent aux recrutements de futurs administratifs et professeurs. Avoir le bon nombre de collaborateurs pour proposer une prestation de service de qualité homogène et continue est central pour un établissement d'enseignement supérieur (Brennan et Bennington, 2000) ;
5. **Les marchés de référence** : ce sont des individus qui n'utilisent pas ou plus les services d'éducation, mais qui peuvent recommander un établissement (Brennan et Bennington, 2000), par exemple les anciens étudiants, la famille, les amis, les professeurs du secondaire, les conseillers d'orientation, etc ;
6. **Les marchés d'influence** : par exemple, les *alumni*, les employeurs, les médias publics ou privés, les collectivités locales, les réseaux professionnels, etc. La différence entre les marchés de référence et les marchés d'influence réside dans la capacité des marchés de référence à influencer l'institution principalement au travers du bouche-à-oreille,

alors que les marchés d'influence impactent l'institution au travers de leurs actions (Brennan et Bennington, 2000).

La prise en compte de ces six catégories dans une stratégie de marketing et de développement est clé pour les établissements d'enseignement supérieur. Chacun de ces groupes doit trouver des sources de satisfaction pour créer des synergies positives et participer à la fourniture de prestation de service de qualité (Brennan et Bennington, 2000).

2.1.3.2. L'étudiant vu comme un consommateur

Notons que nous utiliserons dans ce travail les termes de « consommateurs » et de « clients » de façon indifférenciée. Considérer les étudiants comme des consommateurs n'est pas nouveau (Crawford, 1991; Douglas *et al.*, 2008) et plusieurs éléments ont favorisé cette idée (Staddon et Standish, 2012) à l'instar des stratégies de marketing et de communication qui « *encouragent la perception de l'étudiant comme un consommateur* » (Brennan et Bennington, 2000). Par exemple, l'exposition quotidienne des étudiants aux discours marketing et commerciaux les incite à « *évaluer leurs cours et professeurs de façon similaire aux autres services qu'ils utilisent* » (Vuori, 2013). En conséquence, « *ce qui est applicable aux consommateurs en général devrait également, de ce point de vue, être applicable aux étudiants* » (Douglas *et al.*, 2008). En outre, les frais de scolarité renforcent l'approche de l'étudiant-consommateur, Kotler et Fox (1995) expliquent que ces derniers « *se considèrent comme des consommateurs, et il ne fait aucun doute que ceux qui paient des frais s'attendent à être traités comme des clients* ». Les étudiants se perçoivent d'autant plus comme des consommateurs lorsque les frais de scolarité sont élevés (Jabbar *et al.*, 2018). Biggs (2011) précise en effet que l'instauration de frais de scolarité conséquents en Angleterre a changé la perception des étudiants vis-à-vis de leur diplôme, qui le considèrent désormais uniquement comme un objet transactionnel. Cependant, si les frais de scolarité jouent un rôle important dans l'autoperception des étudiants comme consommateurs, ce n'est pas une condition nécessaire, ni suffisante (Vuori, 2013). L'ère postmoderne favorise cette tendance (Newson, 2004; Singleton-Jackson *et al.*, 2010) et la possibilité pour les étudiants de choisir de nombreuses dimensions liées à leurs études supérieures soutient également cette autoperception. Helms et Key (1994, p. 98) expliquent que les étudiants se comportent comme des consommateurs en « *choisissant leur établissement, en payant pour les produits éducatifs, en sélectionnant les programmes et en choisissant les cours et les instructeurs* ». Notons qu'à partir du moment où l'étudiant peut choisir son établissement, on retrouve une tendance similaire dans les systèmes éducatifs supérieurs qui sont intégralement gratuits, à quelques exceptions près, à l'instar de la Finlande (Vuori, 2013). Cette

autoperception n'est cependant pas homogène, plusieurs recherches empiriques ont constaté une perception variable en fonction des disciplines (Obermiller *et al.*, 2005; Lomas, 2007), des types d'institutions d'enseignement supérieur (Lomas, 2007; Cardoso *et al.*, 2011), des corps enseignants et administratifs (Pitman, 2000; Lomas, 2007), de l'âge des étudiants (Finney et Finney, 2010) ou encore des pays (Obermiller *et al.*, 2005; Hutton *et al.*, 2011).

Lorsque l'on considère l'étudiant comme un consommateur, l'éducation est alors vue comme une marchandise que l'on peut simplement acheter sur un marché et « *cette perspective [...] change radicalement les notions traditionnelles de l'expérience de l'étudiant pour intégrer des aspects de l'expérience client* » (Benckendorff, 2009). Par exemple, il n'est pas rare de trouver des sites où les étudiants notent les *prestations éducatives* des professeurs, dans le but d'informer les futurs étudiants-consommateurs. Ainsi, si on applique le concept d'expérience client à l'expérience étudiante, on peut attendre des institutions la création d'expériences immersives, divertissantes, réelles comme virtuelles, qui génèrent des émotions et du sens pour les étudiants (Pine et Gilmore, 1998). Cette idée, bien que n'étant pas nouvelle, connaît beaucoup de controverses au sein de la recherche académique (Schwartzman, 1995; Albanese, 1999; Sharrock, 2000; Ramsden, 2008). Cette orientation client incite également les établissements à contrôler et standardiser les services qu'ils proposent et à « *adopter une approche client pour gérer les demandes étudiantes* » (Sirvanci, 1996). On note ainsi l'émergence de nombreuses agences et d'instituts de mesure de la satisfaction étudiante et de la qualité du service d'éducation proposé (McInnis, 2004).

De même, l'orientation client adoptée par les institutions les amène à davantage se concentrer sur la relation consommateur-producteur et sur la valeur générée (Brennan et Bennington, 2000; Norman, 2015), ce qui les encourage à segmenter leur population étudiante et à développer des relations différentes avec chaque segment (Wiele, 1995). Caby et Michel (2019) partagent cette approche : « *cette orientation client conduit à définir les étudiants et les diplômés des écoles de commerce comme des clients et à considérer la création de valeur pour les diplômés comme la raison d'être des écoles de commerce* ». Ces auteurs considèrent alors qu'il existe trois sources principales de création de valeur des écoles de commerce pour leurs étudiants, ces dimensions s'inscrivent dans l'approche d'un consommateur rationnel que nous venons d'aborder :

1. « *une facette financière, rapportant le salaire obtenu à la sortie de l'école aux frais de scolarité investis* » ;
2. « *une facette insertion professionnelle, rapportant la probabilité de trouver un emploi aux frais de scolarité investis* » ; Molesworth *et al.* (2009) ajoutent que les étudiants

ont une approche instrumentale et considèrent leur diplôme comme la résultante d'un échange marchand avec l'établissement, leur objectif final étant de s'insérer sur le marché de l'emploi. Cela renvoie au premier rôle de l'ESR formalisé par Ratcliff (1996) que nous avons abordé précédemment ;

3. « *une facette appréciant la satisfaction des diplômés vis-à-vis de leur école* ».

Considérer les étudiants comme consommateurs n'est cependant pas sans risque, Long et Lake (1996, p. 111) alertent quant aux conséquences de cette autoperception : « *une application trop zélée de la métaphore du service à l'enseignement inverse la relation en conférant l'autorité aux étudiants en tant que consommateurs* », cette approche consumériste incite alors les institutions « *à servir les étudiants uniquement de la manière qu'ils trouvent agréable* ». Chowning et Campbell (2009, p. 982) parlent alors d'une « *tendance d'un étudiant à s'attendre à la réussite scolaire sans en assumer la responsabilité personnelle* » avec « *la conviction d'avoir droit ou de mériter certains biens et services fournis par les établissements et les professeurs, sans prendre en compte la performance et les responsabilités réelles de l'étudiant en classe* » (Singleton-Jackson *et al.*, 2010, p. 344). Cette tendance du *droit à l'éducation*, considérée par Cownden et Singh (2013) comme « *un sentiment superficiel de pouvoir et d'influence* », se manifeste par exemple au travers des tentatives étudiantes de négociation de leurs notes ou de demandes de modifications d'emploi du temps pour s'accorder avec leurs contraintes individuelles (Achacoso, 2002; Greenberger *et al.*, 2008). De même, un étudiant pourrait avoir de mauvaises performances dans un cours en raison d'un manque d'implication et en conséquence, être insatisfait, tout en ayant reçu un service de qualité (Staddon et Standish, 2012). Ainsi, dans le but de satisfaire l'étudiant la qualité de l'enseignement pourrait en pâtir, car ces deux concepts sont souvent associés.

Aussi, considérer l'étudiant comme un « *consommateur (qui) a toujours raison* » peut entraîner des tensions entre les étudiants et les corps administratifs et enseignants (De Vita et Case, 2003) et donner un pouvoir démesuré aux étudiants (Staddon et Standish, 2012), car « *l'autorité est désormais cédée aux novices* » (Staddon et Standish, 2012). De plus, l'approche de l'étudiant-consommateur ajoute beaucoup de travail aux enseignants chercheurs et aux administratifs, empêche les étudiants de développer un esprit critique et leur donne l'impression qu'ils ont un droit d'accès aux services n'importe quand (Molesworth *et al.*, 2009; Turner, 2006). Soulignons que cette approche de l'étudiant-consommateur n'est pas toujours en accord avec les attentes et valeurs des étudiants : certains d'entre eux désapprouvent la façon dont les traite leur institution, se sentant alors uniquement comme « *des sources d'argent pour l'école* » (Vuori,

2013). De même, elle divise les communautés académiques avec des réponses « *enthousiastes pour certaines universités, alors que d'autres ont mal accueilli cette approche* » (Staddon et Standish, 2012).

2.1.3.3. L'étudiant, un non-consommateur ?

Nous venons de le voir, de nombreux auteurs ont critiqué l'approche rationnelle de l'étudiant vu comme un consommateur et la relation contractuelle avec l'établissement qui en découle. Ainsi, pour une partie de la communauté académique il existe des différences majeures entre les étudiants et les consommateurs *traditionnels* (Brennan et Bennington, 2000) :

- Les établissements d'enseignement supérieur requièrent un niveau de compétences spécifiques pour pouvoir suivre des cours. Ainsi, tout le monde ne peut pas y accéder ;
- Les institutions « *ont le droit d'évaluer et de faire échouer des étudiants* » même s'ils ont payé leurs frais de scolarité.

Sirvanci (1996, p. 100) précise que la relation entre les étudiants et leurs établissements « *induit des comportements qui sont communs pour les étudiants, mais inhabituels pour les consommateurs* ». Par exemple, dans une situation d'insatisfaction associée à un service d'éducation, « *le producteur du service ne peut pas décider de retirer le service et le consommateur ne peut pas changer de service facilement* » (Brennan et Bennington, 2000) en raison de la forte implication des étudiants et des coûts de transfert élevés, contrairement à d'autres secteurs, comme les médecins. Ainsi, le médecin n'arrêtera pas de recevoir une personne qui ne prend pas ses médicaments, contrairement à un professeur qui pourra refuser l'entrée dans sa classe à un étudiant qui ne s'implique pas dans son cours. De même, dans le cas d'un service de médecine, les patients attendent de leur médecin une expertise alors que les étudiants souhaitent quant à eux une montée en compétences de leur expertise contre un degré d'implication élevé et de nombreux efforts (Ramsden, 1995). Brennan et Bennington, (2000) concluent ainsi : « *les exigences imposées à un étudiant feraient tressaillir tout client d'un service professionnel autre* ». McInnis et James (1995) justifient ces exigences en expliquant que « *l'anxiété et les défis sont bénéfiques pour les étudiants* », ces derniers perçoivent l'enseignement supérieur comme une expérience qui les transforme et qui impacte positivement leur perception du monde et leur engagement institutionnel (Ashwin *et al.*, 2016), ainsi, les étudiants ne souhaitent pas être considérés comme des consommateurs, car ils souhaitent apprendre, se dépasser et devenir meilleurs (Budd, 2017). Par exemple, dans l'étude de Vuori (2013), les étudiants qui ne s'identifient pas comme des clients considèrent qu'ils doivent être perçus comme des *partenaires* ou *collaborateurs*, faisant partie intégrante de la communauté

académique. Ces étudiants souhaitent avoir la possibilité de faire entendre leurs opinions et requêtes pour améliorer l'expérience éducative vécue. Cette approche considère alors que la création de valeur est assumée à la fois par l'institution et l'étudiant (McCulloch, 2009).

2.1.3.4. L'étudiant vu comme un coproducteur

Comme nous l'avons vu précédemment, dans le paradigme postmoderne, la posture du consommateur vis-à-vis de l'entreprise a évolué. Particulièrement, dans le monde des services, le concept de servuction (abordé dans le chapitre 1, 1.3.2.2.) sous-tend l'idée que les clients sont des acteurs actifs et intégrés au processus de production des services et que la production et la consommation du service sont simultanées. Hill (1995) explique que « *dans le contexte de l'enseignement supérieur, les étudiants sont intrinsèquement et dynamiquement impliqués dans la création de l'expérience éducative* », le paradigme de la SDL que nous avons vu précédemment (chapitre 1 section 1.1.) peut donc être appliqué au secteur de l'enseignement supérieur (Ng et Forbes, 2009; Jarvis *et al.*, 2014). Les étudiants sont « *reconnus à la fois comme les clients de l'établissement d'enseignement supérieur et comme participants actifs et coproducteur de la valeur qu'ils retirent de l'expérience étudiante* » (Bowden et Wood, 2011). Cette approche est partagée par Pine et Gilmore (1998) qui considèrent les expériences éducatives comme une catégorie d'expérience à part entière. Les étudiants absorbent l'expérience proposée et s'impliquent activement dans sa production, l'apprentissage nécessitant une forte implication cognitive et comportementale des enseignants et des étudiants (Kotzé et Du Plessis, 2003; Vargo et Lusch, 2004). Cela suppose une qualification suffisante (cf. chapitre 3, point 3.2.2.) et l'existence d'une relation de confiance entre les deux parties prenantes, elles doivent se voir comme des « *partenaires* » et échanger régulièrement sur leurs besoins et attentes respectives (Semeijn *et al.*, 2011).

La coproduction peut avoir lieu, au sein de l'établissement, en dehors et même en ligne (Jarvis *et al.*, 2014) et concerne de nombreuses dimensions (Jarvis *et al.*, 2014) à l'instar de l'environnement (Bovill, 2017; Varnham, 2018) ou de l'expérience académique. Il s'agit par exemple d'étudier pour des examens, être présent en cours (Kotzé et Du Plessis, 2003) ou d'orienter le contenu de l'apprentissage en participant en classe et en apportant des éléments intellectuels. En effet, les étudiants sont non seulement des coproducteurs de l'expérience, mais aussi des coproducteurs de la connaissance, en se nourrissant à la fois des cours qu'ils reçoivent et des connaissances qu'ils acquièrent (Illeris, 2003). Ce type de co-construction de connaissance est appelé « *réseau d'apprentissage* » (Hummel *et al.*, 2005). Schoemaker (2008) va plus loin dans la démarche et considère que les établissements doivent impliquer les

étudiants pour qu'ils soient co-créateurs de l'expérience étudiante académique et non-académique. Semeijn et al., (2011) partagent cette approche et estiment que le paradigme de la SDL devrait non seulement être enseigné aux étudiants de l'enseignement supérieur en gestion (Ford et Bowen, 2008) mais également être largement « *appliqué aux établissements eux-mêmes* ». La SDL est en effet un moyen d'aider les institutions à répondre aux nouveaux besoins et aux nouvelles attentes des étudiants, par exemple proposer des services plus personnalisés (Zeithaml et Bitner, 2003; Semeijn *et al.*, 2011), ce qui génère de meilleurs résultats académiques (Cook-Sather *et al.*, 2014), un meilleur engagement étudiant et un gain en compétence de leadership (Werder *et al.*, 2012).

Nous adopterons dans cette thèse ce point de vue et considérerons l'étudiant comme un coproducteur de son expérience étudiante, qu'elle soit éducative ou non.

Précisons néanmoins, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette thèse (chapitre 1, section 1.3.), que la participation du consommateur à la production et/ou à la création d'une offre de services ou de produits n'est pas toujours bénéfique ni possible. Moore-Cherry *et al.* (2016) partagent ce constat en l'appliquant au secteur de l'ESR et Bovill (2017) met en avant plusieurs situations dans lesquelles un partenariat entre l'étudiant et les parties prenantes de son établissement ne serait pas constructif, en particulier lorsque ce partenariat est d'ordre pédagogique : « *les situations dans lesquelles les enseignants ont des contacts limités avec les étudiants* », « *la taille importante de nombreuses classes universitaires* », « *le scepticisme des étudiants à l'égard du partenariat s'ils ont déjà fait l'expérience de revendications ou de partenariats vides de sens* », « *le scepticisme du personnel quant aux avantages d'une participation plus complète des étudiants à l'apprentissage et à l'enseignement* », etc.

On constate aujourd'hui que le partenariat implicite entre l'étudiant et les parties prenantes de son établissement est de plus en plus étudié dans la littérature académique (Bovill, 2017; Mann, 2020), ce courant de recherche s'intéresse aux « *Students as Partners* » ou SaP (Mercer-Mapstone *et al.*, 2017) et renvoie à l'approche de Vargo et Lusch, (2017) (chapitre 1 section 1.1.) et de Semeijn *et al.* (2011), pour qui, les établissements doivent être approchés comme « *un ensemble de relations complexes entre parties prenantes, plutôt que comme un lieu physique* ». La majorité de ces recherches académiques se sont intéressées à la coproduction dans des situations d'apprentissage (Jarvis *et al.*, 2014), avec la co-création du curriculum de cours (Carey, 2013) ou la coproduction de projets académiques par exemple (Bovill, 2017). Cette approche de l'étudiant comme co-acteur de l'expérience est pour Hines (2017b) la manifestation d'un « *changement de l'équilibre des pouvoirs des établissements vers les étudiants* » et rend ces derniers plus influents dans la création de l'expérience étudiante.

Conclusion du 2.1.

Dans cette première section, nous avons vu dans un premier point que le secteur de l'enseignement supérieur français possède des caractéristiques spécifiques : il est construit sur un modèle dual avec d'une part, le modèle universitaire, et d'autre part, le modèle des *Grandes Écoles* et il est également marqué par un enseignement supérieur privé qui connaît une croissance plus forte que l'enseignement supérieur public depuis 5 ans. De plus, nous avons vu que les écoles de commerce, qui se sont particulièrement développées après la Seconde Guerre mondiale, ont connu ces deux dernières décennies de nombreuses transformations. Initialement nationale et désorganisée, la concurrence entre les établissements proposant ce type de formation s'est peu à peu internationalisée et structurée (Abdessemed, 2007), mettant les écoles de commerce en concurrence avec des établissements publics nationaux et des établissements internationaux et les obligeant à faire évoluer leurs standards pour répondre aux nouvelles attentes de leurs publics. Cette thèse se concentrera sur les établissements appartenant au groupe 1 des écoles de commerce selon la classification proposée par la DEPP (2020), c'est-à-dire à des institutions reconnues par l'État qui ont au moins un diplôme visé par le ministère. Plus spécifiquement, elle s'intéressera aux étudiants en Bachelor et en programme grande école (PGE), quelle que soit leur année d'étude et qui sont recrutés au travers des concours de la BCE, d'Ecricome Prépas ou d'admissions parallèles pour le PGE. Le cadre CIFRE de cette thèse nous a en effet permis d'intervenir auprès de ce public et de ces types d'établissements. Soulignons néanmoins que ce groupe 1 demeure hétérogène : les institutions sont de tailles différentes, ont des effectifs et des budgets d'exploitation qui varient grandement ou encore ont des prestiges différents. Cependant, au regard des acteurs qui composent le secteur de l'enseignement supérieur, le sous-segment des écoles de commerce françaises reconnues par l'État, qui proposent à la fois un PGE et un Bachelor semble être un terrain de recherche pertinent et plutôt homogène. Nous mobiliserons dans cette thèse le terme d'école de commerce, car c'est celui qui est le plus répandu.

Nous avons vu dans une seconde section ce qu'était le managérialisme, c'est-à-dire des pratiques et des outils appartenant au secteur privé qui sont appliqués et mobilisés dans le secteur public, en nous intéressant à l'émergence de ce concept dans le secteur de l'ESR français. Ce dernier a tout d'abord incité les établissements, et plus particulièrement les écoles de commerce, à développer des « *techniques marketing sophistiquées* » et des stratégies managériales et organisationnelles structurées (Wiese *et al.*, 2010). Le managérialisme a également encouragé les établissements à développer des outils de mesure de la qualité et de la satisfaction (Vuori, 2013; Norman, 2015) que nous aborderons plus précisément dans le

chapitre 4. Enfin, le managérialisme conduit les établissements à percevoir les étudiants comme des êtres rationnels, en quête de retour sur investissement et de rentabilité économique, transformant ainsi la perception du rôle primaire des institutions d'enseignement supérieur. La privatisation et le managérialisme peuvent alors aussi bien être perçus comme un danger vis-à-vis de l'égalité d'accès à l'éducation que comme levier pour augmenter les ressources et ainsi proposer de meilleures formations.

Enfin, la troisième section s'est attachée à répondre à la question suivante : les étudiants sont-ils des consommateurs ? Dans un premier temps, nous avons vu qu'il existait plusieurs types de consommateurs dans le secteur de l'ESR (Brennan et Bennington, 2000), ce qui rend l'adoption d'une stratégie orientée consommateurs efficace plus difficile, puisqu'il y a plusieurs segments avec des besoins et des attentes propres (Spanbauer, 1995). Dans cette thèse, parmi tous les *consommateurs* potentiels de l'enseignement supérieur, nous nous intéresserons spécifiquement aux étudiants. Dans un second temps, nous avons vu que les étudiants sont considérés par une partie de la communauté académique comme des consommateurs rationnels avec une approche instrumentale de l'éducation, (Molesworth *et al.*, 2009), ayant pour objectif final de s'insérer sur le marché du travail. La perception de l'étudiant comme consommateur a des conséquences pour les institutions et incite les établissements à contrôler et standardiser leurs services ainsi qu'à mobiliser des outils de mesure de la qualité et de la satisfaction pour répondre au mieux aux besoins des étudiants (McInnis, 2004). Cette notion d'étudiant-consommateur permet de mettre au cœur des réflexions l'amélioration de la qualité, les étudiants et le service d'éducation (McCollough et Gremler, 1999; Chung et McLarney, 2000). Elle comporte cependant des risques, car les institutions pourraient basculer dans une sorte de *clientélisme* en donnant l'impression aux étudiants qu'ils ont plus de droits académiques que de devoirs. Dans un troisième temps, nous avons vu que les étudiants ne sont pas des consommateurs *traditionnels*, c'est pourquoi il existe des différences majeures entre ces concepts. Enfin, dans un quatrième temps, nous avons vu qu'une partie de la communauté académique envisage l'étudiant-consommateur et la relation étudiant-établissement sous le prisme du paradigme de la SDL avec une co-crédation de valeur et une coproduction du service et de l'expérience étudiante. Ainsi, nous aborderons dans cette thèse les étudiants comme des coproducteurs et comme des co-crédateurs de la valeur, plutôt que comme de *simples* consommateurs, car le secteur de l'enseignement supérieur possède des caractéristiques intrinsèques qui le différencient des marchés *traditionnels*. Dans ce travail, nous nous intéresserons à tous les services supports qui facilitent l'expérience d'apprentissage (cf. chapitre 2 section 2.2.). Dans ce cas, l'étudiant est alors pertinent et compétent pour évaluer ce qui est

important pour lui et si ces services non-académiques sont adaptés à ses besoins. Nous considérerons donc les étudiants comme consommateurs, co-créeurs et coproducteurs de cette offre de services non-académiques et adoptons ainsi le même positionnement que les auteurs Temple *et al.* (2016).

2.2. L'expérience étudiante

L'expérience étudiante et les services aux étudiants qu'elle comprend trouvent leur origine aux États-Unis au 17^{ème} siècle (Morgan, 2012), alors que l'approche contemporaine des services aux étudiants remonte au milieu du 20^{ème} siècle (Nuss, 2003). L'offre de services aux étudiants a ensuite évolué au gré des transformations sociales de l'époque, par exemple, dans les années 1950 en Grande Bretagne, seule l'élite masculine de la population pouvait aller à l'université et l'expérience étudiante était abordée de façon maternelle, car la plupart des étudiants n'étaient pas encore majeurs (Morgan, 2012). Les structures et cultures sociales et sociétales se sont transformées et ont par exemple avancé l'âge légal de la majorité de 21 à 18 ans. Les établissements d'enseignement supérieur ne sont dès lors plus responsables des décisions des étudiants majeurs, mais conservent néanmoins une approche parentale vis-à-vis de leurs cohortes étudiantes, en particulier dans le monde anglo-saxon. McInnis (2003) précise que la mondialisation de l'éducation et l'augmentation de l'intensité concurrentielle amènent les institutions à repenser l'expérience étudiante qu'elles proposent au sein et en dehors de la salle de classe.

Le terme « *expérience étudiante* » est de plus en plus intégré au langage commun du secteur de l'ESR, et souvent associé à la mesure de la qualité et de la satisfaction (Norman, 2015). Ce concept gagne en effet en popularité depuis ces 20 dernières années (Benckendorff, 2009; Ciobanu, 2013; Mann, 2020) et permet notamment de donner un début de réponse aux enjeux qui impactent le secteur, comme l'internationalisation, la diversification des cohortes étudiantes, le recrutement étudiant, la rétention des étudiants (particulièrement dans le monde anglo-saxon) ou encore la privatisation de l'ESR (Díaz-Méndez *et al.*, 2019). On note ainsi une augmentation du nombre de services aux étudiants proposés par les institutions à l'échelle mondiale pour faciliter l'expérience des étudiants (Ciobanu, 2013).

Dans cette seconde section, nous explorerons tout d'abord l'émergence de l'expérience étudiante en prenant l'exemple de la Grande Bretagne, nous nous intéresserons ensuite aux définitions possibles de l'expérience étudiante et à ses différentes dimensions pour enfin nous intéresser aux différents éléments qui peuvent l'influencer.

2.2.1. Émergence de l'expérience étudiante

Le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche a connu des transformations majeures dans le monde entier (Wright, 2017) et plus particulièrement dans les pays occidentaux depuis les années 1980 (Pollitt et Bouckaert, 2004). Wright (2017) met ainsi en avant quatre grands types de transformation qui impactent les établissements :

1. **Les institutions de classe mondiale** : dans ce type de transformation, les pays du monde se concurrencent autour de « *l'économie de la connaissance* » en essayant de créer des « *world class universities* » (Salmi, 2009). Pour cela, les nations choisissent quelques institutions clés et leur allouent des ressources pour les aider à se développer et à s'internationaliser (Dang, 2009; Wright, 2017) ;
2. **Les institutions entrepreneuriales** : cela « *signifie que la génération de revenus est présente dans tous les aspects de l'université* » (Wright, 2017). L'enjeu est alors de diversifier les sources de revenus pour l'institution, notamment en éditant et vendant des ouvrages pédagogiques ou encore en orientant la recherche académique vers une stratégie de production d'actifs de propriété intellectuelle (Amsler et Shore, 2015) ;
3. **Les établissements qui sont moteurs de la compétitivité étatique**. Ce type de transformation approche le secteur de l'ESR comme un outil pour permettre aux États d'être concurrentiels (Wright, 2017). Les institutions sont alors en charge de former des travailleurs qualifiés et de générer des innovations grâce aux activités de recherche en échange de financements publics importants, pour permettre aux entreprises et, *in fine*, à l'État d'être compétitif (Wright, 2017; Omoruyi et Rembielak, 2019) ;
4. **Les institutions qui appartiennent à un marché de l'ESR compétitif**. Dans ce cadre, le secteur de l'ESR est décomposé en fonction des « *missions distinctes des institutions, afin qu'elles puissent être compétitives sur différents marchés* » (Wright, 2004). Cette transformation engendre une pression concurrentielle qui s'est principalement répercutée sur les frais d'inscription payés par les étudiants. Cette réforme est particulièrement bien représentée par le secteur de l'ESR en Angleterre, que nous détaillerons dans ce point.

Ces quatre types de transformations ont deux caractéristiques communes : d'une part, elles considèrent que les établissements sont exposés aux fluctuations de marchés et aux enjeux politiques, économiques et sociaux. D'autre part, les institutions sont approchées comme des objets économiques, qui jouent un rôle fondamental dans la production de connaissances et de capital humain, nécessaire à la compétitivité des établissements, industries et pays. Nous allons

voir dans ce point suivant que les institutions qui appartiennent à un marché de l'enseignement supérieur compétitif sont celles qui sont le plus enclines à développer et mettre l'accent sur l'expérience étudiante.

2.2.1.1. L'exemple de la Grande Bretagne

Nous allons nous intéresser dans ce sous-point aux évolutions du monde de l'enseignement supérieur britannique après les années 1945. C'est en effet à cette période que le concept d'*expérience étudiante* a été formalisé (Norman, 2015). Comme nous l'avons décrit précédemment, le secteur de l'enseignement supérieur a traversé des transformations significatives ces dernières années, tant au niveau économique qu'au niveau culturel, perdant ainsi son « *statut relativement protégé* » (Smart et al., 2002). Aussi, alors que la Grande Bretagne considérait l'enseignement supérieur comme un bien public depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, (Tight, 2009; Norman, 2015), cette approche a progressivement évolué à mesure que le secteur de l'ESR britannique s'est ouvert à de nouveaux publics étudiants. La Grande Bretagne a connu une croissance exponentielle de sa population étudiante entre 1945 et 2005, avec plus de 350 000 nouveaux étudiants (Tight, 2009) provenant principalement de la classe moyenne (Watson, 2009).

En parallèle, le secteur de l'ESR de la Grande Bretagne s'est également transformé peu à peu au niveau de son financement. Le *rapport Dearing* (1997) ou rapport de la *Commission nationale d'enquête sur l'enseignement supérieur* a proposé un changement majeur du financement de l'ESR, passant d'un financement fondé entièrement sur des bourses gouvernementales à un système hybride, dans lequel les frais de scolarité payés par les étudiants tiennent une place non négligeable. En effet, ce rapport considérait que les étudiants diplômés devaient s'acquitter de 25% du prix de leur scolarité, car « *les avantages personnels générés par l'enseignement supérieur sont supérieurs aux avantages générés pour l'industrie ou la société* » (Wright, 2017). Soulignons que le rapport Dearing et le rapport Jarrat (1985) font partie des premiers documents officiels à faire état de l'évolution de la relation entre étudiants et établissements et à qualifier les étudiants de « *consommateurs* ».

C'est également le rapport Dearing qui mentionne et formalise les prémisses de l'expérience étudiante et des services aux étudiants associés. Ainsi, comme le soulignent Norman (2015) et Currie et Vidovich (2011), le secteur de l'enseignement supérieur britannique s'est peu à peu « *managérialisé* » et « *commercialisé* » en adoptant de façon croissante des principes néolibéraux, notamment en s'exposant au marché et à ses forces concurrentielles (Tight, 2009). De même, le rapport Jarratt de 1985 a eu pour conséquence la diffusion d'outils de mesure de

la performance au sein des institutions. On notera également l'apparition du *Higher Education Quality Council (HEQC)*, créé en 1992 pour évaluer la qualité de l'enseignement proposé par les institutions d'enseignement supérieur. Ce changement idéologique majeur a amené les établissements à but non lucratif à être mis en concurrence avec des organisations à but lucratif (Holmwood, 2011). Les institutions considèrent dès lors les étudiants comme « *des consommateurs* » pouvant faire des « *choix* » et espérer un bon retour sur investissement (Nelson, 2003), en particulier s'ils paient des frais de scolarité élevés (Staddon et Standish, 2012). Le rapport gouvernemental de 2003 *The Future of Higher Education* affirme par exemple que tous les étudiants sont « *entitled to be taught well, and to be given the support they need to learn effectively* ».

L'augmentation du nombre d'étudiants, la réduction des financements publics et l'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur britannique ont eu pour conséquences de pressuriser les établissements (Deem, 1998). Cette pression s'est notamment manifestée au travers d'attentes gouvernementales et institutionnelles sur le nombre d'étudiants inscrits ou sur les taux de rétention des étudiants, favorisant ainsi le développement de techniques marketing et d'outils étatiques sophistiqués pour recruter des étudiants ou mesurer leur satisfaction (Benckendorff *et al.*, 2009). Ainsi, les différentes réformes qui ont impacté le secteur ont eu quatre conséquences majeures (Wright, 2004) :

1. L'évaluation des activités des établissements en « *termes purement économiques* » ;
2. Un mode de management descendant a été intégré pour s'adapter rapidement aux évolutions du marché, à l'image d'une organisation privée ;
3. « *le secteur est fragmenté, en fonction des missions distinctes des institutions* » ;
4. Les étudiants sont approchés comme des consommateurs.

Pour Harvey (1991) et Illner (2011), la managérialisation du secteur de l'enseignement supérieur a changé l'expérience étudiante (Toscano, 2011). Cette privatisation progressive de l'ESR britannique a cependant soulevé beaucoup de controverses au sein de la population étudiante, qui a par exemple manifesté en 2010 et 2011 pour conserver le statut de *bien public* de l'enseignement supérieur (Freedman, 2011). Aussi, Toscano (2011, p.78) formalise la différence existante entre « *l'université de masse* » existant dans les années 1960 et « *l'université actuelle, structurée comme une entreprise* ».

2.2.1.2. Le modèle britannique, un exemple intéressant pour la France

L'exemple de l'émergence de l'expérience étudiante en Angleterre nous semble particulièrement pertinent à mobiliser, car il est « *l'un des modèles de gouvernance de*

l'enseignement supérieur français, autant du point de vue de la gestion des flux étudiants [...] que des modes de production, de financement et de diffusion de la recherche » (Allouch et Noûs, 2020). Pour Allouch et Noûs (2020), le modèle français tend à s'inspirer du modèle britannique en raison de ses bonnes performances dans les classements internationaux, du volume important d'étudiants internationaux accueillis (le Royaume-Uni est le deuxième pays d'accueil après les États-Unis) (Campus France, 2020) ou encore pour la rationalité de gestion dont les établissements anglais font preuve à travers du *managérialisme*.

Le modèle britannique d'enseignement supérieur se trouve à mi-chemin entre le modèle français, dominé par l'influence de l'État et du secteur public et un modèle reposant principalement sur le secteur privé : les institutions anglaises « *bénéficient traditionnellement d'une large autonomie dans leur gouvernance [...] y compris d'un point de vue pédagogique et dans leurs recrutements, les 165 institutions du supérieur anglais (dont 113 universités) restent régulées par les gouvernements nationaux [...], par le biais d'agences de financement* » (Allouch et Noûs, 2020). Les établissements anglais jouissent donc d'aides financières de la part de l'État, mais sont autonomes dans leur gouvernance et ont très souvent le statut d'associations privées à but non lucratif. En ce sens, les modèles français et anglais possèdent des similarités. En témoigne la volonté de l'État français de donner plus d'autonomie aux établissements de l'enseignement supérieur français dans leur gouvernance, dans leur gestion et dans leurs modalités de recrutement (on peut par exemple citer la loi LRU). Soulignons également que de nombreuses écoles de commerce françaises sont sous un statut d'association loi 1901, et sont ainsi des associations privées à but non lucratif. De même les deux modèles ont dû faire face à une massification et une démocratisation de l'accès à leurs établissements d'enseignement supérieur, passant ainsi d'une éducation qui ciblait l'élite à un enseignement supérieur de masse (Tight, 2009).

En outre, nous avons vu que le système d'enseignement supérieur britannique reposait dans les années 1970 sur un financement étatique et prônait la gratuité. Le système s'est ensuite peu à peu transformé et *marchandéisé* (Naidoo et Williams, 2015). En parallèle, les établissements ont acquis plus d'autonomie dans leur gestion et des indicateurs de qualité et de performance étatiques sont apparus. Ces évolutions, couplées à une intensification de la concurrence ont amené les établissements britanniques à mobiliser des techniques de marketing et de stratégie pour résister et continuer d'exister dans le paysage concurrentiel (Jabbar *et al.*, 2018). Nous retrouvons ces différents éléments dans le secteur de l'enseignement supérieur français et particulièrement dans le sous-segment des écoles de commerce qui ont vu leurs frais de scolarité augmenter, tout comme leur autonomie vis-à-vis de l'État français. Elles évoluent également

sur un marché de plus en plus international et concurrentiel, ce qui les incite à mobiliser plus fréquemment des techniques marketing. De même, elles font appel à de nombreux indicateurs quantitatifs, que ce soit dans une démarche managériale, pour répondre à des exigences des organismes d'accréditations ou pour être visible dans les classements nationaux ou internationaux.

Bien qu'il y ait des différences persistantes entre les modèles d'enseignement supérieur français et anglais, leurs caractéristiques communes nous semblent intéressantes pour appréhender l'émergence de l'expérience étudiante et son importance dans les deux modèles. En effet, les écoles de commerce françaises s'inspirent largement des évolutions des écoles de commerce du monde anglo-saxon (Menger *et al.*, 2015). Pour, Omoruyi et Rembielak (2019), « *la marketisation de l'enseignement supérieur a commencée aux USA* », cette tendance s'est ensuite diffusée aux autres pays anglo-saxons, comme l'Angleterre et l'Australie puis en Europe.

2.2.2. Définition de l'expérience étudiante

Bien que le terme d'expérience étudiante soit de plus en plus utilisé, il « *a de multiples significations* » (Temple *et al.*, 2016) et il n'existe pas encore de consensus sur sa définition, « *qui demeure évasive* » (Benckendorff, 2009). Il est ainsi variable et diffère en fonction des pays, des institutions et des parties prenantes (Pitkethly et Prosser, 2001; Benckendorff *et al.*, 2009; De Silva et Garnaut, 2011; Staddon et Standish, 2012; Norman, 2015). L'expérience étudiante est également unique et individuelle, et sera différente pour chaque étudiant. Temple *et al.* (2016) mettent alors en garde les communautés académiques et professionnelles en précisant qu'« *il existe un risque que les références au concept "d'expérience étudiante" suggèrent un degré d'uniformité qui ne peut exister dans la pratique* ».

De façon générale, l'expérience étudiante regroupe tous les éléments académiques, d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi les éléments de la vie quotidienne des étudiants, leurs activités extrascolaires, les services de supports ou encore les expériences professionnelles (Purdue University, 2004). Gibson (2010, p. 251) définit ainsi l'expérience étudiante comme « *l'expérience des élèves avec les enseignants, les classes, etc. [...] influencée par l'expérience d'autres aspects de la vie universitaire tels que les pratiques administratives et le personnel, les caractéristiques physiques des installations universitaires, l'environnement social et le soutien en matière de conseil* ». Cette vision globale de l'expérience est formalisée au travers du terme « *total student experience* » par Harvey *et al.* (1992a, p. 1) et définie comme étant « *tous les aspects de l'engagement des étudiants dans l'enseignement supérieur* » (Harvey,

2009). Cette approche est également partagée par Krause *et al.* (2005) qui considèrent que l'expérience étudiante concerne « *l'ensemble des expériences d'un étudiant pendant tout ou partie de ses études* ». Nous considérerons dans cette thèse la définition de Gibson (2010) qui nous semble être la plus détaillée et complète. Notons néanmoins que cette définition propose une approche de l'étudiant comme un individu uniquement défini par ce statut d'étudiant (Baird et Gordon, 2009). Or, dans la réalité, un individu n'est pas seulement étudiant mais il est le fruit de nombreuses expériences *autres*, qui influencent directement l'expérience étudiante vécue.

2.2.3. Dimensions de l'expérience étudiante

L'expérience étudiante est aujourd'hui souvent cantonnée aux éléments académiques et à leur qualité (Universities UK, 2016). En effet, le premier facteur de qualité perçue dans l'enseignement supérieur est la qualité associée à l'apprentissage et à l'enseignement (Hill *et al.*, 2003). Or, considérer l'expérience étudiante uniquement sous le prisme académique est une approche restrictive (Norman, 2015), ce concept va plus loin que l'apprentissage seul puisque les institutions « *challengent les étudiants socialement et culturellement en les poussant à collaborer, socialiser et souvent vivre avec de nouvelles personnes qui ont des origines diverses* » (Universities UK, 2016). Ainsi, bien que principalement à propos de l'apprentissage, il existe d'autres dimensions de l'expérience étudiante qu'il faut considérer. Pour Benckendorff (2009), cette « *approche contemporaine de l'expérience étudiante [...] inclut les activités extrascolaires des étudiants et la façon dont les universités réagissent pour aider les étudiants à gérer leurs engagements extérieurs* ». Ainsi, l'expérience étudiante est un concept « *global* » (De Silva et Garnaut, 2011). (Harvey *et al.*, 1992a) parlent même d'une *expérience totale*, c'est-à-dire d'un processus qui transforme l'étudiant via de nombreux éléments de sa vie étudiante. Cette vision multidimensionnelle est partagée par Benckendorff (2009), qui considère que l'expérience étudiante recouvre les facteurs suivants : « *les facteurs institutionnels, les facteurs liés aux étudiants, les facteurs sectoriels et les facteurs externes, chacun englobant une variété de dimensions* ». En conséquence, outre la dimension académique de l'expérience étudiante, il est également central de s'intéresser au portefeuille d'offre de services associés à l'expérience étudiante non-académique (Hill *et al.*, 2003). Par exemple, les auteurs Harvey *et al.* (1992b) ont étudié les services supports, les logements ou encore les activités extrascolaires. En outre, il faut également considérer les dimensions sociales, psychologiques et émotionnelles qui font partie intégrante de l'expérience étudiante (Picton *et al.*, 2018). Norman (2015) s'intéresse par exemple aux évolutions et transformations identitaires de l'étudiant au cours du temps, qui impactent la perception de l'expérience qu'il vit au sein de son institution. Elle

considère que l'expérience étudiante est un concept hybride, à la croisée de plusieurs dimensions : temporelle, psychologique et affective. Kahu et Nelson (2018, p. 6) proposent également une approche psychologique de l'expérience étudiante, en proposant d'étudier ce concept au travers de leur « *interface d'éducation* », définie comme « *un espace psychosocial au sein duquel chaque étudiant vit son expérience étudiante* ». Kahu (2013, p. 767) indique que l'expérience étudiante est également influencée par le poids de la vie, c'est-à-dire « *la somme de toutes les pressions qu'un étudiant subit dans sa vie* », comme ses relations personnelles, familiales, son travail, ses passions, etc. On peut également ajouter la dimension « *rhétorique* » proposée par Roederer (2012), qui s'intéresse à la signification de l'expérience vécue et aux dimensions symboliques qui lui sont associées par le consommateur.

Outre les éléments reliés à l'individualité des étudiants, les institutions ont également un impact de long terme sur l'expérience étudiante en permettant aux étudiants de construire des réseaux de relations avec leurs pairs, en plus de l'acquisition des compétences nécessaires à leurs futures expériences professionnelles.

Une autre façon de considérer l'expérience étudiante est d'adopter une approche chronologique. Temple *et al.* (2016) décomposent ainsi l'expérience étudiante en quatre temps :

1. « *l'expérience de candidature : elle couvre les interactions entre les étudiants potentiels et l'établissement, jusqu'à l'inscription ;*
2. *l'expérience académique : les interactions entre les étudiants et l'institution concernant leurs études ;*
3. *l'expérience sur le campus : la vie étudiante qui n'est pas directement liée aux études, qui peut inclure des activités en dehors du campus proprement dit (dans la mesure où il en existe un). Ce sont par exemple les logements étudiants ou les activités sociales des étudiants ;*
4. *l'expérience des diplômés : le rôle et l'aide apportée par l'établissement dans la transition des étudiants vers l'emploi ou la poursuite des études ».*

On peut ajouter à cette approche chronologique, la démarche de Tynan et McKechnie (2009) que nous avons vue précédemment (cf. chapitre 1, 1.1.2.) qui abordent l'expérience en trois temps : l'avant-expérience, l'expérience consommateur et l'après expérience.

Pour Morgan (2012), une grande partie de la littérature académique qui s'intéresse à l'expérience étudiante utilise le même mot pour désigner les services aux étudiants associés à l'apprentissage et les services étudiants *autres*. Or, pour l'auteur il est important de différencier ces deux offres de services. C'est pourquoi, nous considérerons l'approche traditionnelle de

l'expérience étudiante qui se décompose entre « *l'expérience étudiante académique* » et « *l'expérience étudiante non-académique* » (De Silva et Garnaut, 2011). Ces deux dimensions sont complémentaires et nécessaires pour proposer une expérience globale adaptée aux besoins des étudiants (De Silva et Garnaut, 2011).

Dans ce travail, nous avons décidé de nous intéresser spécifiquement à l'une des dimensions de l'expérience étudiante : l'expérience étudiante non-académique. En effet, approcher l'expérience étudiante dans son ensemble serait beaucoup trop vaste pour une seule thèse. De plus, nous avons souhaité explorer plus spécifiquement l'expérience étudiante non-académique, car c'est un sujet encore peu exploré par le monde de la recherche (Thomas *et al.*, 2002; Clewes, 2003; Morgan, 2012; Ciobanu, 2013), contrairement à l'expérience académique qui possède une littérature très riche (Magolda, 1992; Schunk et Pajares, 2002; Divaris *et al.*, 2008; Krause et Coates, 2008; Soria et Stebleton, 2012; Neves et Hillman, 2017). Enfin, dans le cadre de cette thèse CIFRE, l'expérience étudiante non-académique est le thème qui s'adapte le mieux aux différents terrains auxquels nous avons eu accès.

Nous considérerons ainsi les services aux étudiants non-académiques proposés par les écoles de commerce françaises. Nous nous intéresserons principalement aux étapes de « l'avant expérience » et du moment de « *l'expérience* » proposées par Tynan et McKechnie (2009). Nous ne retiendrons pas « *l'après expérience* », car cette dimension aborde de nombreux éléments en dehors de notre cadre de thèse. Par exemple, la relation entre les alumni et leur établissement.

2.2.3.1. Expérience étudiante académique

L'expérience étudiante académique est centrale dans l'expérience étudiante générale et est approchée comme étant « *la mesure dans laquelle les étudiants ont le sentiment d'avoir progressé intellectuellement et de pouvoir atteindre leurs objectifs académiques* » (Universities UK, 2016). Elle est principalement proposée et produite par le corps enseignant, et dans une moindre mesure, par le corps administratif (Morgan, 2012). L'expérience académique peut s'approcher en deux temps (Universities UK, 2016) :

- L'enseignement et l'apprentissage. Cette dimension est elle-même approchée en trois sous-catégories :
 - o Les caractéristiques de l'enseignant : ses compétences d'enseignement, ses qualifications académiques, son expérience pratique, son expérience de recherche son accessibilité, son enthousiasme pour la discipline enseignée ou encore le système d'interactions et de support qu'il propose ;

- Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage : par exemple la taille des effectifs en classe, la fréquence et le contenu des cours, l'existence ou non de travaux de groupe, la structure de la méthode d'apprentissage, le degré de difficultés, etc ;
- Les retours et évaluations des élèves vers les enseignants (fréquence des cours, contenu, méthode, clarté des explications, attendus expliqués précisément, etc.) et des enseignants envers les élèves.
- Les infrastructures directement associées à l'apprentissage : la bibliothèque (physique et virtuelle), les espaces de travail individuels, les espaces pour les travaux collectifs, etc.

L'étude Universities UK (2016) nous apprend que les caractéristiques des enseignants et les sous-catégories qu'elles recouvrent sont celles qui jouent le rôle le plus important dans la satisfaction des étudiants dans le cadre de leur expérience académique. Les compétences, l'enthousiasme et l'accessibilité du corps enseignant étant les sous-dimensions les plus importantes.

Outre l'expérience d'apprentissage pendant les cours et au sein de la salle de classe (physique ou virtuelle), le tutorat (Owen, 2002; Dhillon *et al.*, 2006) et les conseils donnés par le corps enseignant ont pour Campbell et Nutt (2008) « *un rôle essentiel dans la mise en relation des étudiants avec les possibilités d'apprentissage afin de favoriser et de soutenir leur engagement, leur réussite et l'obtention des principaux résultats d'apprentissage* ». Cela permet de construire une expérience étudiante qui a du sens (Benckendorff *et al.*, 2009).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous ne nous intéresserons pas dans cette thèse aux éléments d'apprentissage et d'enseignement associés à l'expérience étudiante académique. En revanche nous considérerons les services aux étudiants qui favorisent l'apprentissage. En ce sens, nous prendrons ainsi en compte la deuxième dimension proposée par Universities UK (2016) qui concerne les infrastructures d'apprentissage. Nous verrons dans la sous-partie suivante que ces infrastructures sont considérées par une partie de la communauté académique comme des services aux étudiants non-académiques.

2.2.3.2. Expérience étudiante non-académique : les services aux étudiants

Autre dimension centrale de l'expérience étudiante, l'expérience étudiante non-académique joue un rôle important dans la perception étudiante (Temple *et al.*, 2016).

2.2.3.2.1. Présentation de l'expérience non-académique

L'expérience étudiante non-académique recouvre pour De Silva et Garnaut (2011) « *les aspects de l'expérience étudiante qui ne sont pas directement liés à l'apprentissage* ». Elle regroupe de nombreuses approches qui prennent principalement la forme de services aux étudiants mais peuvent également se matérialiser au travers de programmes, de communautés ou d'associations (Clewes, 2003). Tait (2000) considère que l'expérience non-académique doit être comprise en fonction de la gamme de services proposée et de leurs fonctions, c'est l'approche que nous garderons dans la suite de cette recherche. Les services non-académiques peuvent alors être « *la garde d'enfants, l'aide financière, l'accompagnement pastoral, les services de soutien en langue anglaise, les services de conseil, les services de santé, les services de soutien bibliothécaire, les services associés à la carrière, les services de conseil académiques, les clubs étudiants, les installations sportives et les services de restauration* » (McInnis *et al.*, 2000). Ces services sont souvent proposés par le corps administratif (Morgan, 2012) et peuvent être appelés « *services administratifs* » (Sultan et Wong, 2012, p. 77; Pop *et al.*, 2018) ou « *services supports* » (McInnis *et al.*, 2000; Dhillon *et al.*, 2006). Les services aux étudiants sont pour Ciobanu (2013) un concept « *utilisé pour décrire les divisions ou départements qui fournissent des services et un soutien aux étudiants dans l'enseignement supérieur* ». Ils sont particulièrement présents dans le monde anglo-saxon et se développent de plus en plus au sein des établissements européens (rapport de la tendance V formalisée l'*European University Association*, 2007).

Les services aux étudiants sont centraux (Zepke et Leach, 2005) car ils ont pour objectifs de favoriser le développement de l'étudiant, de son potentiel, « *d'améliorer la qualité de l'expérience académique* » (Ciobanu, 2013) et de favoriser l'essor de ses relations interpersonnelles pendant son expérience au sein de l'établissement (De Silva et Garnaut, 2011; Sultan et Wong, 2012; Ciobanu, 2013). Karp (2011a) partage cette approche et ajoute que les services aux étudiants sont « *censés encourager la réussite scolaire, mais ne sont pas ouvertement académiques [...]; les communautés d'apprentissage, par exemple, restructurent l'enseignement et la pédagogie en plus de fournir un soutien social* ». Ainsi, l'expérience étudiante non-académique a pour finalité de produire des retombées positives sur l'expérience étudiante académique, ces deux dimensions doivent créer des synergies (Karp, 2011a). L'expérience étudiante non-académique concerne en conséquence « *des compétences et connaissances différentes de l'expérience étudiante académique, qui encouragent la réussite des étudiants par le biais de processus différents* » (Karp, 2011b).

Un autre objectif des services non-académiques est de faciliter l'intégration des étudiants et la transition entre les études secondaires et le supérieur (Krause, 2005). La population étudiante étant de plus en plus diversifiée et avec des besoins variés conduit les établissements à repenser leur offre de services aux étudiants et à l'étoffer (Johnson *et al.*, 2007). Par exemple, Ciobanu (2013) constate que beaucoup d'institutions proposent une offre de services inadaptée aux besoins et attentes de leurs étudiants, notamment à cause de la transformation rapide des cohortes étudiantes et de leurs désirs (cf chapitre 3, 3.2.1.). Or, développer des services supports aux étudiants et s'adapter aux nouvelles attentes est central pour améliorer l'engagement et *in fine* la satisfaction des étudiants (Zepke et Leach, 2005). Ceci est particulièrement vrai pour les étudiants internationaux ou venant d'ethnies spécifiques (Gavala et Flett, 2005). Bahr (2008), Metzner (1989) ou Grubb (2006) ont par exemple démontré que les services d'orientation et conseillers éducatifs influençaient positivement l'implication des étudiants dans leur cursus, l'obtention de leur diplôme et leur satisfaction.

En outre, les services aux étudiants possèdent également un rôle sociétal et ont pour objectifs « *de préparer les étudiants à participer activement dans la société* » (Ciobanu, 2013). Ainsi, au travers de stages, de conférences, d'associations intégrés au cursus, les étudiants s'équipent d'outils et de leviers pour être de meilleurs citoyens.

Tait (2000) conclut alors que les services non-académiques doivent soutenir les étudiants de trois façons : « *cognitive* » (l'apprentissage), « *affective* » (favoriser un environnement propice) et « *systémique* » (proposer des processus administratifs efficaces).

Néanmoins, proposer des services aux étudiants n'est pas suffisant, il faut également développer au sein de l'établissement une culture institutionnelle au service de l'apprentissage (Pike *et al.*, 2005; Zepke et Leach, 2005). Ainsi, dans ce cadre, la communication entre les corps administratifs et enseignants avec les étudiants devient centrale pour informer et permettre une meilleure intégration (Bultjens et Robinson, 2011). Par exemple, les recherches de McInnis *et al.* (2000) et Dhillon *et al.* (2006) constatent que l'offre de services proposée par les établissements n'est pas toujours utilisée et que les services les plus importants pour les étudiants, ne sont pas forcément les services réellement utilisés par ces derniers. Cet écart peut en partie s'expliquer par un accès difficile aux services (horaires inadaptés par exemple), par une mauvaise qualité de l'offre de services ou par une mauvaise communication. Nous verrons dans la suite de cette thèse que cet aspect de l'expérience non-académique est essentiel.

Bultjens et Robinson (2011) considèrent que les services aux étudiants sont « *tous les services qui ne sont pas des services académiques* », ce qui soulève la question du périmètre : quels sont

les services aux étudiants non-académiques qui doivent être proposés par les établissements ? Cette offre de services est en effet dispersée, hétérogène et dépend des objectifs de positionnement poursuivis par l'établissement (Ciobanu, 2013). Ainsi, certaines institutions souhaiteront développer une offre de services étoffée pour justifier leur positionnement « *d'accompagnement de l'étudiant* », alors que d'autres écoles considéreront que leur rôle est de former les étudiants et les laisseront se prendre en charge.

Cette variété dans les offres de services est renforcée par la difficulté pour les étudiants de distinguer les services nécessaires dans un cadre scolaire, des services proposés en général, par exemple, certains étudiants souhaitent avoir au sein de leur campus une pharmacie et une supérette (Buultjens et Robinson, 2011). Il y a pour eux une porosité entre la vie étudiante et la vie personnelle, ce qui renvoie à l'une des caractéristiques du postmodernisme formalisée par Roederer et Filser (2015) : « *la porosité entre la sphère intime et la sphère publique* ».

De même, on peut se demander dans quelle mesure les services non-académiques doivent faciliter la vie des étudiants. Quelle est la limite entre le maternage, le clientélisme et la réponse à un besoin justifié ? L'enjeu est alors pour les établissements, non seulement de comprendre et de répondre aux attentes des étudiants, mais aussi de les éduquer, de communiquer et de les amener à avoir des attentes réalistes (Clark et Ramsay, 1990; Hill, 1995; Sander *et al.*, 2000).

2.2.3.2.2. Les dimensions de l'expérience étudiante non-académique

Comme nous venons de le voir, l'expérience non-académique se compose principalement de services aux étudiants, qui concernent de nombreux aspects de la *vie non-académique*. La littérature académique propose plusieurs classifications et dimensions pour analyser ces offres de services.

Hines (2017a) approche par exemple l'expérience étudiante et les attentes des étudiants au travers de 6 catégories :

1. **Les aspects liés à la vie de l'étudiant** : ce sont les « *habitudes de consommation, la santé et le logement des étudiants* » ;
2. **L'implication des étudiants dans la vie civique** et leurs interactions avec des groupes gouvernementaux et non gouvernementaux ;
3. **La carrière** : cette catégorie s'intéresse aux expériences de l'étudiant liées au monde du travail ;
4. **Les loisirs et les moments de détente des étudiants** ;

5. **Les liens interpersonnels** : cette catégorie s'intéresse « à la façon dont les élèves se connectent les uns aux autres avec leurs amis, famille et collègues dans l'espace physique et virtuel » ;
6. **L'apprentissage** : cela concerne la façon dont les étudiants apprennent, que ce soit au sein de l'institution ou chez eux.

Les cinq premières catégories concernent l'expérience non-académique (vie de l'étudiant, vie civique, carrière, loisirs, liens interpersonnels) alors que la sixième représente l'expérience académique des étudiants au sens large (l'apprentissage). De Silva et Garnaut (2011) abordent également l'expérience étudiante non-académique comme un concept multifacette et identifient 12 catégories qui mêlent des dimensions tangibles et intangibles : les clubs et associations, le sport, les aspects sociaux, la communication, l'orientation, la communauté, les infrastructures, le réseau, la confiance dans l'institution, l'atmosphère, la diversité et les échanges à l'international. Les dimensions les plus importantes dans l'expérience de l'étudiant étant, pour ces auteurs : la communication, les aspects sociaux et les infrastructures.

Il est également possible d'étudier l'expérience étudiante non-académique sous l'angle de la valeur produite par les services pour les étudiants (Lowe et Cook, 2003; Woodall *et al.*, 2012). Woodall *et al.* (2012) mettent en avant 5 catégories :

1. **Les services qui facilitent la vie quotidienne** : présence de cafés, de magasins, de services bancaires, d'imprimantes, d'un bureau dédié à la vie quotidienne des étudiants, de services associés aux transports en commun, carte étudiante, parkings, etc ;
2. **Les services supports généraux** : les conseillers personnels, les conseillers financiers, les centres médicaux, les syndicats étudiants, les départements pour les étudiants internationaux ;
3. **Les services qui améliorent la vie quotidienne** : les infrastructures sportives, les services pour promouvoir la diversité culturelle ou encore pour découvrir la ville dans laquelle se situe l'établissement ;
4. **Les services supports pour la dimension académique** : la bibliothèque, les services et outils pour apprendre les langues, l'accès à des PC et à internet, la facilité de contact des corps administratifs et enseignants ;
5. **Les services qui améliorent la vie professionnelle des étudiants** : les services de conseil en stage, le bureau des carrières, les initiatives *business* de l'établissement.

Dans cette thèse, nous allons considérer six dimensions associées à l'expérience étudiante non-académique, que nous qualifierons de vies. Ces dimensions agrègent les points de vue des auteurs cités précédemment : Hines (2017a), De Silva et Garnaut (2011) et Woodall *et al.*

(2012). De plus l'analyse de l'expérience étudiante au travers des 6 vies des étudiants s'inscrit dans une approche holistique de l'expérience et découle de résultats terrains obtenus lors d'une mission de recherche-intervention réalisée entre mars 2018 et décembre 2018 qui portait sur l'expérience étudiante et la satisfaction. Nous détaillerons plus précisément les résultats de cette consultance scientifique dans le chapitre 6.

Ainsi, les 6 vies que nous considérerons pour approcher l'expérience étudiante non-académique sont les suivantes :

1. La vie quotidienne ;
2. La vie professionnelle ;
3. La vie administrative ;
4. La vie internationale ;
5. La vie associative ;
6. Les services supports à la vie académique, au sens des outils et infrastructures mis à disposition en dehors de la salle de classe qui facilitent l'apprentissage. Pour plus de simplicité, nous utiliserons le terme « *vie académique* » dans la suite de cette thèse pour se référer à ces services supports.

Outre ces 6 vies, nous nous intéresserons également aux interactions entre les étudiants et le corps administratif. Ce dernier point renvoie à une partie de la « *dimension praxéologique* » proposée par Roederer (2012) pour aborder l'expérience client (cf. chapitre 1, 1.1.2.).

2.2.3.2.2.1. La vie quotidienne

La facilitation des conditions de vie des étudiants est centrale pour proposer une expérience étudiante qualitative. Ainsi, proposer des services d'aide au logement ou des dortoirs facilite la vie des étudiants et leur permet de davantage s'impliquer dans la vie de leur établissement et *in fine*, d'améliorer la satisfaction étudiante (Moeck, 2005). De même, les infrastructures comme les espaces de restauration, les salles de sport, les services médicaux, les logements et la présence de services bancaires, d'imprimantes, d'une carte étudiante, d'un parking ou encore de services associés aux transports en commun, impactent directement l'expérience étudiante (Woodal *et al.*, 2012 ; Pop *et al.* 2018). Notons que la littérature disponible sur cette dimension est principalement basée sur le modèle d'enseignement supérieur anglo-saxon avec de nombreuses infrastructures et des tailles de campus peu comparables aux campus français. Il existe par exemple de nombreuses recherches sur l'expérience des étudiants dans les logements universitaires (Foubert *et al.*, 1998; Koch *et al.*, 1999; Pop *et al.*, 2018).

2.2.3.2.2.2. La vie professionnelle

Les initiatives *business* des institutions ainsi que les services d'aide à l'orientation, pour les stages ou la carrière, peuvent améliorer l'engagement, la rétention et la satisfaction étudiante (Metzner, 1989; Clewes, 2003; Bahr, 2008; Woodall *et al.*, 2012). Ces services permettent aux étudiants d'augmenter leur « *maturité professionnelle et leur habilité de se fixer des objectifs professionnels au cours de leur cursus* » (Keenan et Gabovitch, 1995).

2.2.3.2.2.3. La vie administrative

Les services associés à la vie administrative des étudiants ont une importance et un impact variable en fonction des moments de leur vie. Ainsi, ils seront particulièrement importants en début d'année, lors de l'inscription pédagogique, administrative, du choix des cours, du paiement des frais de scolarité et des demandes de bourses. Ils joueront également un rôle majeur en cas de stages ou d'alternances pour obtenir des conventions et des contrats. Enfin, ils peuvent permettre, tout au long de l'année d'obtenir des documents officiels, tels que des diplômes, des relevés de notes ou des attestations de réussite.

2.2.3.2.2.4. La vie internationale

La vie internationale des étudiants reprend les services qui facilitent les échanges à l'étranger. Cette *vie* ne s'intéresse pas directement à l'expérience vécue dans le pays étranger ni à l'institution partenaire, mais à tous les services en amont et en aval du départ qui permettent à l'étudiant de préparer au mieux son départ et son retour.

2.2.3.2.2.5. La vie associative

Foubert et Grainger (2006) mettent en avant l'importance de l'implication étudiante dans la vie associative de leur établissement. Ils démontrent ainsi que les étudiants impliqués dans des associations sont plus autonomes que les autres et créent un réseau de relations sociales plus fort, ce qui permet de favoriser leur indépendance (Foubert et Grainger, 2006), leur rétention et leur implication dans les études (Gloria *et al.*, 2005; Wilcox *et al.*, 2005; Horstmanshof et Zimitat, 2007). Les services proposés peuvent alors représenter des opportunités directes ou des opportunités indirectes (Universities UK, 2016) :

- Les opportunités directes représentent la possibilité pour les étudiants de faire partie d'associations, de pratiquer du sport ou encore de participer à des événements sociaux, comme des fêtes organisées par l'institution ;

- Les opportunités indirectes sont proposées via l'institution : elle n'en a pas le contrôle. Par exemple, l'opportunité de se faire des amis, d'appartenir à une communauté ou de découvrir de nouvelles cultures.

Les éléments les plus importants pour socialiser entre étudiants étant les associations et les activités extrascolaires. Les institutions doivent donc favoriser autant que possible le développement du capital social de leurs étudiants (Universities UK, 2016). Dans cette thèse, nous nous intéresserons principalement aux opportunités directes proposées par l'institution et plus spécifiquement au monde associatif.

2.2.3.2.2.6. Les services supports à la vie académique

Les services supports à la vie académique représentent les services, outils et infrastructures qui permettent de faciliter l'apprentissage des étudiants. Cela peut être l'accès aux services de la bibliothèque virtuelle ou physique (Effah, 1998; Pop *et al.*, 2018), des plateformes pour inciter l'apprentissage des langues ou encore l'accès à des ordinateurs (Woodal *et al.*, 2012 ; Universities UK, 2016). Précisons que nous explorerons succinctement les espaces numériques de travail (ENT), sans explorer les dimensions pédagogiques qu'il recouvre.

2.2.3.2.2.7. Les interactions entre le corps administratif et les étudiants

Plusieurs études soulignent l'importance des interactions entre étudiants et corps administratifs (Da Silva et Garnaut, 2011) et les considèrent comme étant « *au cœur des enjeux de l'expérience étudiante* » (Thomas *et al.*, 2002). Tinto (1997) a ainsi montré que plus les étudiants communiquent et échangent avec les collaborateurs, plus ils se sentent engagés dans leurs études. Dans ce cadre, il est crucial de créer une culture institutionnelle accueillante et bienveillante pour faciliter l'intégration des étudiants mais aussi développer leur engagement (Zepke et Leach, 2005). De même, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 (1.3.3.), les collaborateurs au contact des clients sont des ambassadeurs de leur organisation (Hocquelet, 2013), ainsi les employés des établissements doivent être entraînés à répondre aux attentes et besoins variés des étudiants (Thomas *et al.*, 2002) et apprendre « *comment devenir des agents institutionnels ou externes pour les étudiants - de manière à ce qu'ils aident les étudiants à se sentir accueillis, soutenus et validés - pour encourager le sentiment d'appartenance des étudiants et leur persévérance* » (Clewes, 2003). Pour cela, les corps enseignants et administratifs doivent être intégrés dans les politiques de développement et de formation de l'établissement (Omoruyi et Rembielak, 2019). Cela permet également de minimiser l'hétérogénéité intrinsèque à l'offre de services proposée et de standardiser sa qualité, même si

cela ne sera jamais parfaitement possible (cf. chapitre 1, 1.3.2.), en particulier lorsque cette offre de services repose sur du personnel de contact, composé d'individus ayant des caractéristiques et des comportements différents. En plus de la formation des collaborateurs, l'établissement doit veiller à avoir suffisamment de personnel administratif qualifié disponible pour gérer les demandes des étudiants (Thomas *et al.*, 2002). Or, pour Lea et Farbus (2000, p. 25) bien souvent « *le personnel et les étudiants estiment que le temps prévu pour l'aide aux étudiants en termes de charge de travail est insuffisant* ». Ainsi, la mise en place d'un portefeuille de services aux étudiants non-académiques impacte la culture institutionnelle et son organisation. Par exemple, l'existence d'un département dédié aux services aux étudiants est répandue dans certains pays (UK ou USA) alors qu'il reste émergent dans d'autres zones du monde, à l'instar de la France (Ciobanu, 2013).

Les interactions sociales des étudiants sont aujourd'hui fortement impactées par les réseaux sociaux (De Silva et Garnaut, 2011). Comme le soulignent Madge *et al.* (2009), les établissements doivent être vigilants à ne pas être présents sur des réseaux considérés par les étudiants comme appartenant à leur sphère personnelle (Tik Tok par exemple). Nous constaterons néanmoins dans la suite de cette thèse que la frontière des réseaux sociaux est de plus en plus poreuse entre la vie personnelle de l'étudiant et sa vie académique, ils sont en effet nombreux à mobiliser les réseaux sociaux pour travailler en groupe ou même pour communiquer avec le corps administratif de leur école. Ces outils numériques font partie intégrante de leur expérience étudiante (De Silva et Garnaut, 2011). Nous verrons dans le chapitre 3 que l'utilisation d'outils digitaux impacte directement les modes de communication des étudiants, ces derniers étant considérés comme des *digital natives* avec des modes de communication instantanés et un accès immédiat à l'information via internet (Prensky, 2001c).

Outre ces 6+1 dimensions que nous venons d'aborder, les infrastructures du campus jouent également un rôle important dans l'expérience étudiante vécue, l'engagement, le sentiment d'appartenance et la satisfaction étudiante (Hurtado et Carter, 1997; Oldfield et Baron, 2000; Douglas *et al.*, 2006; Schreiner, 2009). Les infrastructures représentent la notion de preuves physiques que nous avons mentionnées dans le chapitre précédent (chapitre 1, 1.3.3.). Ainsi, les étudiants s'attendent à des « *installations attrayantes sur le campus, des équipements modernes et de qualité et un service rapide* » (Archambault, 2008, p. 42), ce qui renvoie à la notion de « *thématisation* » (Pine et Gilmore, 1998) (cf. chapitre 1, 1.2.2.) qui a pour objectif de fluidifier l'expérience et de renforcer sa mémorabilité en homogénéisant les différents éléments constitutifs de l'expérience. Ainsi, une bonne thématization favorisera l'immersion

des étudiants dans leur expérience (Caru et Cova, 2003). Cox (2011) explique que pour cela, il faut laisser les étudiants s'approprier les espaces et les utiliser à leur convenance. En outre, proposer un campus avec des espaces de travail, des espaces de restauration et des espaces sociaux accueillants permet aux étudiants de sociabiliser, et *in fine* de mieux travailler (Morgan, 2012). L'expérience étudiante vécue est donc la tangibilisation du service d'éducation au travers d'interactions avec les locaux, les corps administratifs et enseignants, les codes vestimentaires, etc. (Shostack, 1977; Zeithaml *et al.*, 1993; Oldfield et Baron, 2000). Cela reprend les *preuves physiques* des 7P que nous avons vues précédemment (chapitre 1, 1.3.3.). En plus de ces dimensions, il est important de souligner l'importance de la communication autour de l'offre de services non-académiques proposée aux étudiants, car « *il existe un décalage entre la gamme de services aux étudiants officiellement déclarée, leur accessibilité et leur utilisation pratique* » (Dhillon *et al.*, 2006). Dans l'étude menée par Buultjens et Robinson (2011), les étudiants souhaitaient par exemple avoir une liste de services aux étudiants disponibles au début de leur scolarité pour se repérer et mieux comprendre leur environnement. Les services aux étudiants traditionnellement délivrés par les différents départements qui composent l'établissement ont fait l'objet de nombreuses critiques de la part des étudiants, qui les considèrent comme difficilement lisibles et accessibles (Peach, 2005). L'une des solutions proposée par les institutions et reprise par la littérature académique est la mise en place d'un « *hub de services aux étudiants* » (De Silva et Garnaut 2011) ou « *one stop shop* » (Morgan, 2012). Le *hub* de services rassemble en un seul endroit les services et permet aux étudiants de gagner du temps et d'être mieux informés de l'offre de services proposée. Il facilite alors l'engagement, la rétention et la satisfaction (Buultjens et Robinson, 2011). En revanche, la mise en place d'un *hub* de services peut engendrer des temps d'attente supérieurs et avoir une qualité de service délivrée plus hétérogène : les employés étant moins spécialisés. De plus, ce canal de distribution incite les étudiant à attendre de leur établissement qu'il se comporte « *comme une banque ou un fast-food* » (Ritzer, 1999, p.152).

Le hub de services peut également être envisagé de façon numérique (Buultjens et Robinson, 2011), permettant alors d'informer les étudiants lorsqu'ils sont chez eux et de réduire les temps d'attente pour bénéficier d'un service. Les étudiants peuvent par exemple, réserver un rendez-vous avec un conseiller en ligne, payer leurs frais de scolarité en ligne ou encore réserver en ligne une place dans les infrastructures sportives. Ainsi, « *l'utilisation de la technologie pour atteindre les objectifs institutionnels permet aux professionnels des services aux étudiants de*

rationaliser les processus administratifs tout en fournissant des services centrés sur l'étudiant »
 (Salas et Alexander, 2008, p.103).

2.2.4. Les éléments qui influencent l'expérience étudiant

2.2.4.1. Le projet de l'étudiant, ses expériences passées, son intégration, ses caractéristiques démographiques et sa relation avec l'établissement

L'expérience étudiante (académique et non-académique) est un concept multidimensionnel qui est co-produit, à la fois par l'établissement et par l'étudiant. Ainsi, les caractéristiques associées à chacun de ces deux acteurs influencent directement l'expérience vécue par les étudiants. Par exemple, pour les caractéristiques propres à l'établissement, on peut citer la culture institutionnelle, la qualité des infrastructures ou la qualité de la relation existante entre les étudiants et les corps administratifs et enseignants. Pour les caractéristiques des étudiants on peut mentionner l'existence d'un projet, son intégration ou ses caractéristiques intrinsèques. Soulignons que ces éléments ne sont pas exhaustifs. L'objet de cette thèse ne sera pas de recenser, ni d'explorer chacun des facteurs qui influencent l'expérience étudiante, mais de se concentrer sur certains éléments, considérés comme les plus pertinents au regard de la question de recherche considérée. Le tableau suivant récapitule les éléments majeurs qui impactent l'expérience étudiante :

Élément	Définition retenue	Résultats principaux
Le projet de l'étudiant et ses attentes	« <i>Représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût</i> » (Dubet, 1994).	- L'existence ou l'inexistence de projet influence l'expérience étudiante vécue, car l'étudiant n'aura pas les mêmes attentes ni les mêmes besoins (Clewes, 2003). Les étudiants ayant un projet bien défini sont plus enclins à s'engager dans leurs études et établissement. Trois types de projets existent (Dubet, 1994) : <ol style="list-style-type: none"> 1. Le projet éducatif place « <i>la finalité des études dans leur déroulement même</i> ». C'est une façon d'acquérir un <i>capital scolaire</i> utile pour la construction d'un projet professionnel. 2. Le projet professionnel « <i>concerne les étudiants qui attendent d'abord que leur diplôme soit immédiatement convertible sur le marché de l'emploi</i> ». 3. L'absence de projet. Dans ce cadre, les étudiants « <i>n'attendent aucun bénéfice ultérieur</i> »

		<p><i>de leurs études, sinon le fait même d'être étudiant ».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'expérience vécue dépend également des raisons pour lesquelles l'étudiant intègre l'enseignement supérieur : académiques, vocationnelles ou personnelles (Dubet, 1994; Lowe et Cook, 2003).
Les expériences passées de l'étudiant	On peut citer les expériences passées d'un étudiant avec le système scolaire, son degré de préparation pour l'enseignement supérieur ou sa maturité (Lowe et Cook, 2003).	<ul style="list-style-type: none"> - Les étudiants ne sont pas toujours bien préparés méthodologiquement, psychologiquement et peuvent entretenir un rapport difficile avec le monde de l'éducation (Clark et Ramsay, 1990). Upcraft et Gardner (1989) notent ainsi qu'une partie des étudiants arrivent dans l'enseignement supérieur « <i>sans savoir ce qu'il les attend et comment l'environnement universitaire va impacter leurs vies</i> ». - Ce manque de compréhension est renforcé par un décalage des attentes entre une partie du personnel de l'ESR qui a une perception <i>traditionnelle</i> du rôle de l'éducation et les étudiants (Boud, 1988). - Pour homogénéiser les expériences passées, certains établissements proposent des programmes qui ont pour objectifs de faciliter la transition entre le secondaire et le supérieur (Pitkethly et Prosser, 2001; Benckendorff <i>et al.</i>, 2009). Ces programmes s'inscrivent directement dans l'étape de « <i>l'avant expérience</i> » de Tynan et McKechnie (2009) (cf. chapitre 1, 1.2.2.). Plus précisément, ils reprennent les étapes d'appropriation de l'expérience formalisées par Carù et Cova (2003).
L' 'intégration de l'étudiant au sein de son établissement et dans le monde étudiant	« <i>Niveau d'implication et d'intégration [de l'étudiant] dans l'organisation où se déroulent ses études</i> » (Dubet, 1994)	<ul style="list-style-type: none"> - L'intégration entraîne une socialisation et une implication plus ou moins élevée, ce qui influence l'expérience étudiante vécue (Karp, 2011b; Dubet, 1994). - L'intégration passe par les activités institutionnelles, la vie associative, les soirées étudiantes ou via la construction de relations avec d'autres élèves et les corps administratifs et enseignants (Hennig-Thurau <i>et al.</i>, 2001; Strauss et Volkwein, 2004; Robinson <i>et al.</i>, 2007; Karp <i>et al.</i>, 2008).

		<ul style="list-style-type: none"> - Le but est de proposer des activités qui vont permettre aux étudiants de découvrir, de comprendre et de s'approprier les codes culturels du monde de l'ESR (Karp, 2011b). - Une bonne intégration étudiante génère des bénéfices psychologiques et influence positivement la relation perçue de l'étudiant avec son établissement, facilite son accès à l'information, son engagement, l'obtention de bons résultats académiques et <i>in fine</i> sa satisfaction (Bean et Metzner, 1985; Tinto, 1993; Clewes, 2003; Kotze et Plessis, 2003; DeShields et al., 2005; Lichtenstein, 2005; Hauser et al., 2007; Waldron et Yungbluth, 2007; Engstrom et Tinto, 2008; Crisp, 2010; Karp, 2011b). - Les liens doivent être suffisamment solides et consistants pour que l'étudiant se sente lié à son établissement et en confiance pour actionner son réseau pour avoir accès à des informations (Karp <i>et al.</i>, 2010). - L'intégration des étudiants varie en fonction de leur origine sociale, de la dimension sélective ou non de leur cursus, de la discipline étudiée et de l'année d'étude (Dubet, 1994).
<p>Les caractéristiques démographiques et individuelle</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Le genre influence l'expérience vécue (Yorke, 1998) : les étudiants auront ainsi, en moyenne, plus de difficultés académiques que les étudiantes. - L'ethnie d'appartenance impacte la perception de l'expérience en raison des origines et des vécus culturels différents (Wang et Mattila, 2011) - L'âge : les étudiants plus âgés seront plus motivés et performants en moyenne que les plus jeunes (Farr, 1994). Ces derniers étant plus exigeants avec leur environnement de travail et la qualité de l'enseignement proposé (Yorke, 1998) - Le choix de l'institution et sa place dans l'ordre de préférence de l'étudiant impactent l'expérience : un étudiant qui intègre l'établissement de son choix sera plus engagé (Johnes, 1990).

<p>La relation avec les corps enseignants et administratifs</p>	<p>« <i>Ce sont des activités qui aident les étudiants à interagir avec leurs professeurs et leurs camarades de classe de manière significative afin qu'ils développent des relations solides les uns avec les autres. Ces activités donnent aux étudiants le sentiment d'appartenir à l'enseignement supérieur et leur donnent accès à des informations et à des ressources qu'ils peuvent utiliser pour réussir à l'école et après l'obtention de leur diplôme</i> ». (Karp, 2011a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La relation des étudiants avec leur établissement influence leur expérience étudiante car elle est « <i>interpersonnelle par nature</i> » (Moore et Bowden-Everson, 2012). La construction d'une bonne relation est alors un « <i>prérequis vital</i> » (Semeijn <i>et al.</i>, 2011). - Le corps enseignant influencera principalement l'expérience académique, alors que le corps administratif est l'un des éléments qui impacte le plus l'expérience non-académique (Morgan, 2012 ; Omoruyi et Rembielak, 2019 ; Dhillon <i>et al.</i>, 2006 ; Mann, 2020). Mais ces rôles ne sont pas figés : le corps académique est clé pour identifier les étudiants en difficulté et les rediriger vers les services support adaptés, ce sont souvent des ponts entre les étudiants et les administratifs (Grosset, 1991; Kift <i>et al.</i>, 2010). - La relation peut être influencée par plusieurs éléments : <ul style="list-style-type: none"> o Une bonne communication entre les parties prenantes (Omoruyi et Rembielak, 2019; Asaad <i>et al.</i>, 2014) o L'attrait de l'étudiant pour la construction de relation (Moore et Bowden-Everson, 2012). Cela renvoie à son envie ou non de s'impliquer dans son expérience (O'Sullivan et Spangler, 1998, cf.chapitre 1, 1.3.4.). - Proposer une relation éducative stable et durable avec les étudiants génère des retombées positives. Cela permet : <ul style="list-style-type: none"> o D'attirer de nouveaux étudiants, de les retenir jusqu'à la fin de leur cursus et de favoriser l'émergence de leur rôle d'ambassadeur (Al-Alak, 2006; Paswan et Ganesh, 2009; Moore et Bowden-Everson, 2012). o D'avoir plus facilement un lien avec les alumni. Ceci est important pour recruter de nouveaux étudiants au travers du bouche-à-oreille positif et pour obtenir des
---	---	--

		<p>accréditations, nécessaires pour rester compétitif (Omoruyi et Rembielak, 2019).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ De créer une bonne image institutionnelle et de faciliter la fidélisation (Rojas-Mendez <i>et al.</i>, 2009; Sultan et Wong, 2012; Sheth <i>et al.</i>, 2015). ○ D'influencer positivement l'expérience des étudiants (académique et non-académique (Tinto, 2010; Bejou et Bejou, 2012; Moore et Bowden-Everson, 2012; Omoruyi et Rembielak, 2019) ○ D'améliorer leur satisfaction (Tinto, 1993).
--	--	---

Tableau 3 : Principaux éléments qui impactent l'expérience étudiante

Outre ces différents éléments, nous allons aborder deux autres facteurs qui impactent l'expérience étudiante de façon plus détaillée dans les sous-points suivants.

2.2.4.2. La diversification de la population étudiante

Dubet (1994) le souligne, « *l'université est à la fois un monde de masse et un monde atomisé ; ce qui n'est pas contradictoire* ». L'université, et par extension le monde de l'enseignement supérieur, est en effet marquée par un phénomène d'internationalisation et de massification du nombre d'étudiants accueillis, ce qui engendre une grande mixité des profils recrutés (Ciobanu, 2013). Cette diversification des profils étudiants est d'ordre culturelle, socio-économique, générationnelle, ethnique, financière ou encore en fonction du statut de l'étudiant ou de son parcours éducatif et des compétences et connaissances acquises (Spennemann et Burr, 2005 ; Benckendorff, 2009 ; Brennan *et al.*, 2009 ; De Silva et Garnaut ; 2011 ;). Par exemple, la perception de l'expérience étudiante sera différente si l'étudiant est en formation initiale, en formation continue ou en alternance, etc. (MacKenzie et Schweitzer, 2001; Richardson, 2005). Dubet (1994) ajoute qu'il y a également une grande diversité des « *itinéraires* » et « *projets* » des étudiants. Hines (2017b) propose de distinguer quatre catégories d'étudiants :

- Les étudiants traditionnels : ce sont des étudiants qui continuent dans le supérieur juste après le lycée ou après une courte pause ;
- Les étudiants « *première génération* » : ce sont les premiers de leur famille à intégrer un établissement d'enseignement supérieur ;
- Les adultes : ce sont des personnes plus âgées que les étudiants traditionnels ou ceux de « *première génération* ». Ils ont des enjeux qui leur sont propres comme l'équilibre de leur vie professionnelle, familiale et académique ;

- Les indépendants : ce sont des étudiants qui se forment de façon ponctuelle, crédits par crédits, ou semestre par semestre.

Le contexte actuel et moderne doit prendre en compte cette diversité qui « *rend la notion d'expérience étudiante de plus en plus problématique et difficile à comprendre* » (McInnis, 2003, p. 6). Cette diversification des profils étudiants a donc des conséquences et met à l'épreuve « *les notions traditionnelles d'expérience sur le campus et d'université en tant que communauté d'apprentissage cohésive préparant les étudiants de premier cycle à la citoyenneté et au monde du travail* » (McInnis, cité dans Brennan *et al.*, 2009, p.6). Il est ainsi délicat de segmenter de façon pertinente et homogène la population étudiante, car les universités, et par extension le secteur de l'enseignement supérieur, articulent « *des « offres » et des « demandes » multiples et fractionnées* » (McInnis, 2003). Par exemple, Le Roux et Van Rensburg (2014) ont mis en avant que l'impact de l'expérience étudiante sur la fidélité variait en fonction du profil démographique des étudiants, de leur genre et de la langue qu'ils parlaient. De même, James *et al.* (2010) ont démontré que les étudiants en première année d'études supérieures ont des besoins et des attentes différents des autres cohortes étudiantes et Seimeijn *et al.* (2011) expliquent que les étudiants en présentiel, les étudiants à distance et les étudiants en formation continue « *ont des demandes différentes vis-à-vis de leur institution et de leur cursus* ». Par conséquent, cette diversité étudiante engendre des « *implications profondes et dramatiques pour la recherche s'intéressant à l'expérience étudiante* » (Terenzini *et al.*, 1996) et que « *l'impact de cette diversité sur l'expérience étudiante n'est pas encore bien compris* » (McInnis, 2001). En effet, plusieurs recherches qualitatives constatent que l'offre de services proposée par les établissements, bien que de plus en plus variée, « *n'est pas suffisamment adaptée aux besoins des étudiants, qui sont en évolution et diversification constante* » (Ciobanu, 2013).

En raison de la grande diversité de la population étudiante, nous nous intéresserons spécifiquement aux étudiants français. Nous ne prendrons pas en compte les étudiants internationaux, car ils ont des besoins spécifiques et différents des étudiants nationaux (Burdett *et Crossman*, 2011; Arkoudis *et al.*, 2019; Mann, 2020). Ils doivent par exemple gérer des aspects légaux liés à leur immigration, avoirs des permis d'étude, de travail, ils doivent également se loger dans un pays qu'ils ne connaissent pas forcément, ouvrir un compte bancaire, avoir un téléphone, comprendre une nouvelle culture, parfois même une nouvelle langue, gérer la distance avec leur famille, etc. (Woodall *et al.*, 2012). Tous ces éléments font qu'ils représentent une population à part entière avec des besoins distincts.

2.2.4.3. Un nouvel étudiant postmoderne : de nouveaux besoins et de nouvelles attentes

Outre la diversification des profils étudiants, on constate également une transformation des attentes et besoins de la génération Z, ainsi qu'une évolution de leur perception de l'expérience étudiante par rapport aux précédentes générations (Krause *et al.*, 2005; Oblinger et Oblinger, 2005). En effet, comme le souligne Benckendorff (2009), « *l'évolution des modes de vie et la nécessité pour les étudiants de trouver un équilibre entre leurs études, leur travail et leurs engagements familiaux ont eu un impact à la fois sur la composition de la cohorte d'étudiants et sur la façon dont les étudiants s'engagent dans leur apprentissage et dans l'établissement en général* ». Par exemple, Brennan *et al.* (2009) et McInnis (2003) mettent en avant le besoin grandissant des étudiants australiens d'obtenir rapidement des qualifications professionnelles pour sécuriser leur futur grâce à un emploi stable. Ils sont à la recherche de flexibilité et de liberté dans leur emploi du temps pour conjuguer leurs expériences professionnelles et leurs cours. Ainsi, les populations étudiantes n'hésitent plus à demander de la souplesse à leurs institutions, pour adapter leur expérience étudiante à leur situation personnelle et à leurs besoins individuels.

La transformation des attentes et besoins des étudiants, couplée à un espace concurrentiel de plus en plus féroce incite les institutions à réagir vite et développer de nouveaux services pour proposer une expérience étudiante innovante (Altbach *et al.*, 2009). Spennemann et Burr (2005, p. 1) précisent qu'« *il est impératif de comprendre les différentes pressions qui s'exercent, si nous voulons répondre de manière adéquate aux besoins des étudiants lorsqu'ils font des études supérieures* ».

Notons que la littérature ne s'accorde pas sur les dates exactes délimitant les générations Y et Z et que le terme *millennials* est souvent employé comme un mot-valise qui regroupe ces deux tranches de population (Smith, 2012; Moore *et al.*, 2017; Lewis, 2018; Roy *et al.*, 2018). C'est pourquoi, elles partagent de nombreuses caractéristiques, en particulier en ce qui concerne le numérique. Une partie de la communauté académique considère que la génération Z concerne des individus nés entre 1995 et 2010 (Cilliers, 2017; Lewis, 2018; Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). Le tableau ci-dessous récapitule les différents points de vue concernant la tranche d'âge de la génération Z ou *digital natives*.

Tranche d'âge	Auteurs
Entre 1980 et 1994	Prensky, (2001a, 2001b); Bennett <i>et al.</i> , (2008) ; Guo <i>et al.</i> , (2008)
Entre 1990 et 1999	Half, (2015)
Entre 1990 et 2010	Talmon, (2019)

Entre 1993 et 2012	White, (2017)
Entre 1993 et 2005	Turner, (2013)
Après 1995	Seemiller et Grace, (2017); Mosca <i>et al.</i> , (2019); Seemiller et Clayton, (2019)
Après 1998	Moore <i>et al.</i> (2017)

Tableau 4 : Variété des approches de la communauté académique sur la tranche d'âge de la génération Z (Dolot, 2018 ; Moore *et al.*, 2017)

Dans cette thèse, pour désigner les étudiants qui font actuellement leurs études dans le supérieur (années scolaires 2017-2018 et 2018-2019), nous utiliserons indistinctement les termes *millennials* et génération Z.

Les individus de la génération Y et Z se différencient de la génération X et des *Baby-Boomers*. Ils ont en effet une approche différente de la vie et de leur environnement en raison de l'évolution des contextes économiques, politiques, sociaux et technologiques (Moore *et al.*, 2017). Ainsi, Oblinger et Oblinger (2005) considèrent que les générations Y et Z ont :

- « Une préférence pour les activités de groupe » ;
- « Une relation étroite avec les parents et s'identifient à leurs valeurs » ;
- « Une fascination pour la technologie » ;
- « Une croyance en la capacité d'être cool pour être intelligent » ;
- « Passe moins de temps à regarder la télévision » ;
- « Une diversité raciale et ethnique » ;
- « Génération connectée » ;
- « Ambitieux » ;
- « Orientés services avec des attentes très élevées concernant le service client » (Lowery, 2004).

De plus, les étudiants de la génération Y et Z préfèrent « faire plutôt que de connaître, essayer et rater plutôt que d'avoir une approche logique et écrire à l'ordinateur plutôt qu'à la main » (Pullan, 2010). En sus, ces étudiants ont les caractéristiques suivantes, que l'on retrouve de façon plus accentuée chez les étudiants de la génération Z (McInnis, 2003) :

- Ils savent précisément ce qu'ils attendent de l'université et ce que l'institution doit faire pour eux. En revanche, ils sont moins clairs sur les obligations qui les lient à leur établissement ;
- Ils se découragent plus vite : ils rencontrent des difficultés à se motiver pour étudier et passent moins de temps sur les tâches complexes qui améliorent leur apprentissage ;

- Ils sont plus nombreux à travailler en parallèle de leurs études. Ce travail étudiant représente pour certains leur seule source de revenus ;
- Ils ont des emplois étudiants qui leur prennent environ 15 heures par semaine, ce qui est plus élevé que le temps passé par la génération X ;
- Ils sont moins enclins à travailler les week-ends et tendent à emprunter les notes et idées de leurs camarades en cas d'absence ou de devoirs à rendre ;
- Ils ont de plus en plus le choix sur leurs sujets d'étude, leur implication et sur leurs moments et leurs lieux d'études (McInnis, 2003, p.3). Cette variété de choix est renforcée par une incertitude liée au futur et aux évolutions de l'économie : quelles seront les compétences dont aura besoin le monde de demain ? Combien d'emplois différents auront les étudiants ? (Hines, 2017b)
- Ils utilisent beaucoup les outils technologiques, comme les ordinateurs, pour trouver des informations. Pullan (2010) ajoute qu'ils ont grandi avec internet et qu'ils s'attendent à « avoir accès à internet au quotidien pour gérer leurs vies » ;
- Ils vivent dans un monde où les frontières entre la vie professionnelle, la vie personnelle, la vie académique, la vie sociale ou la vie extrascolaire sont floues (Hines, 2017b).

Néanmoins, bien que proche de la génération Y, la génération Z possède des caractéristiques propres et principalement liées au numérique. Par exemple, « *ils sont technologiquement compétents grâce à leur introduction précoce à la technologie et à leurs capacités d'adaptation* » (Mosca *et al.*, 2019). En outre, la génération Z est très influencée par les courants de modes et par les médias (Talmon, 2019 ; Mosca *et al.*, 2019) et à l'instar des consommateurs postmodernes, ils ont une culture médiatique commune poussée. Outre la culture médiatique, les *millennials* s'inscrivent dans le paradigme du postmodernisme au travers d'autres dimensions :

- Pour Lewis (2018), la génération Z est en quête de transparence et n'hésite pas à exprimer son opinion, notamment au travers des réseaux sociaux. C'est une génération plus engagée vis-à-vis des enjeux écologiques, climatiques et plus largement, sociétaux, elle est en quête de sens. Williams (2015) explique que les individus de la génération Z « *ont les yeux ouverts et sont très conscients des questions de société, ils sont attentifs à l'avenir, accueillent l'information instantanément et se désintéressent tout aussi rapidement* ». Lewis (2018, p.10) considère même que « *depuis la Révolution française, on n'avait pas pensé ainsi* » ;
- On retrouve également la caractéristique postmoderne de « *fragmentation* » et de « *flexibilité identitaire* » (Lyotard, 1979). Cette génération « *aime les marques, continue*

de plébisciter Apple, Nike, Samsung, Amazon, Google... mais rejette ce qui n'a pas d'utilité et fait un sort à l'Apple Watch ou aux Google Glass, jugées sans intérêt » (Lewis, 2018, p.10) ;

- De cette « *fragmentation* » découle l'idée de « *juxtaposition* » vue précédemment (Lyotard, 1979; Hetzel, 2002; Decrop, 2008). Certains auteurs notent ainsi l'existence de paradoxes. Par exemple, les individus de cette génération sont « *accros du selfie, les Z ne sont pas égoïstes pour autant ; hyperconnectés, ils connaissent cependant la solitude ; pragmatiques, ils rêvent encore de refaire le monde* » (Lewis, 2018, p.10). De même, bien qu'hyperconnectés et utilisant les nouvelles technologies pour sociabiliser, « *ils préfèrent les conversations en physique par rapport à des conversations téléphoniques ou par e-mail* » (Moore *et al.*, 2017). Decrop (2008) fait le même constat pour le consommateur postmoderne : bien qu'évoluant dans une société de plus en plus connectée, il se sent isolé.
- La *fragmentation* et la *juxtaposition* induisent de la *tolérance* vis-à-vis des modes de vie (Lyotard, 1979). Ainsi, pour la génération Z et contrairement aux générations précédentes, les sociétés cosmopolites, interraciales, sont normales, au même titre que d'avoir une sexualité fluide ou de questionner son genre (Pew Research Center, 2014; Moore *et al.*, 2017). Mosca *et al.* (2019) expliquent qu'ils se voient comme « *faisant partie d'un village, acceptant une population très diverse* » ;
- Enfin, comme nous l'avons vu précédemment, l'étudiant est coproducteur de son expérience qui est marquée par la servuction : l'étudiant consomme le service en même temps qu'il le co-produit. Il s'inscrit ainsi dans l'approche postmoderne de Firat et Venkatesh (1993) de la « *réversibilité de la consommation* ».

Vis-à-vis du secteur de l'enseignement supérieur, l'objectif de cette nouvelle génération est de dépasser l'économie de l'expérience (Pine et Gilmore, 1998), pour s'inscrire dans une dynamique d'expériences transformatives. Comme nous l'avons vu précédemment, à l'image du consommateur postmoderne, les étudiants de la génération Z souhaitent que les institutions répondent à leurs besoins symboliques et identitaires (Decrop, 2008). Ainsi, ils sont en quête d'épanouissement au travers de leurs passions et de la défense des causes qui les touchent. Ils souhaitent faire la différence (Seemiller et Grace, 2017).

En outre, ils sont en quête d'interactions dans leur apprentissage et sont plus enclins à mobiliser du contenu pédagogique numérique sous format vidéo ou audio plutôt que sous format texte (Moore *et al.*, 2017; Seemiller et Grace, 2017; Dolot, 2018; Seemiller et Clayton, 2019). Dolot (2018) précise alors que « *si l'on considère le changement d'attitude/apptitude des étudiants de*

GenZ, les technologies émergentes ne sont pas seulement pertinentes et bénéfiques, elles sont impératives pour favoriser le développement des capacités et des caractéristiques naturelles des étudiants ». Les étudiants de la génération Z considèrent leurs professeurs comme des « *facilitateurs d'apprentissage qui doivent les aider à développer des compétences pertinentes* » (Moore *et al.*, 2017).

Enfin, comme nous l'avons vu, les *millennials* sont pour certains auteurs des *digital natives* (Prensky, 2001b). La génération Z est née avec la technologie (Singh et Dangmei, 2016), par conséquent, le numérique pénètre tous les aspects de leur vie, que ce soit pour prendre des décisions, travailler, étudier, se divertir, socialiser, etc. (Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). Ils sont connectés en permanence, mobilisent le multi-écran et développent des compétences technologiques en continu. C'est pourquoi, on appelle également cette génération « *iGeneration, Gen Tech, Online Generation, Facebook Generation, Switchers* » (Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020) ou « *Always clicking* » (Dolot, 2018). Cette connexion permanente conduit à un besoin d'instantanéité, d'immédiateté et de transparence, que ce soit dans la réponse aux besoins, en cas de questions ou lors d'échanges (Lewis 2018, p.10 ; Dolot, 2018). Ainsi, comme le soulignent Seemiller et Clayton (2019), « *la présence écrasante des étudiants de la génération Z dans l'enseignement supérieur est un appel aux éducateurs pour qu'ils adaptent et créent des programmes, des processus et des cursus qui correspondent aux caractéristiques, aux motivations et aux préférences d'apprentissage de cette génération* ». Ce constat est également vrai pour l'expérience étudiante non-académique. Nous verrons ainsi, dans le chapitre suivant, que les caractéristiques digitales de la génération Z impactent leur perception des services numériques aux étudiants et invitent les établissements à s'adapter en conséquence. Précisons que la génération Z ne possède pas encore une littérature académique très développée, à l'image de la génération Y ou X. Ceci s'explique par la jeunesse de cette génération, qui arrive tout juste sur le marché du travail et/ou dans le secteur de l'enseignement supérieur (Dolot, 2018).

Conclusion du 2.2.

Dans cette seconde section, nous avons vu dans un premier temps, que le modèle de l'émergence de l'expérience étudiante en Angleterre nous permet d'approcher par décalage imitatif, l'apparition de l'expérience étudiante en France. Le cas britannique est un exemple pertinent pour la France, car les deux pays partagent des caractéristiques communes et ont dû faire face aux mêmes enjeux de massification du secteur de l'ESR, d'internationalisation, d'augmentation de l'intensité concurrentielle et *in fine* de managérialisation (Allouch et Noûs,

2020). En conséquence, pour Caby et Michel (2019), l'évolution du modèle économique des écoles de commerce françaises « conduit à placer le client (les étudiants, les parents et les diplômés) au cœur des préoccupations » de ces établissements. Cette approche du consommateur-étudiant reprend des éléments du modèle britannique (Harker *et al.*, 2016). Ces nouvelles modalités amènent les écoles de commerce françaises à adopter une nouvelle posture : celle de l'orientation client (Caby et Michel, 2019). L'expérience étudiante s'inscrit directement dans une logique d'orientation client, puisqu'elle représente l'un des résultats de cette approche.

Dans un second temps, nous avons abordé la définition de l'expérience étudiante et avons constaté que c'est un concept plural, qui peut être analysé au travers de nombreux prismes et qui a, par conséquent, des définitions qui varient en fonction des pays, des institutions et en fonction des parties prenantes (Benckendorff, 2009; De Silva et Garnaut, 2011; Norman, 2015). Nous retiendrons dans cette thèse la définition de Gibson (2010).

Dans un troisième temps, nous nous sommes intéressée à l'expérience étudiante et à ses différentes dimensions. Traditionnellement, l'expérience étudiante est approchée de façon bidimensionnelle : l'expérience académique et l'expérience non-académique (De Silva et Garnaut, 2011). Soulignons que ces deux dimensions sont complémentaires et nécessaires pour proposer une expérience étudiante complète et qualitative. Cette thèse s'intéressera plus spécifiquement à l'expérience étudiante non-académique et aux services aux étudiants qui la composent, qui ont comme objectif de « fournir des services de soutien pour le bon déroulement des activités académiques » (Sultan et Wong, 2012). Plus précisément, nous aborderons ce concept au travers des 6 vies de l'étudiant -administrative, quotidienne, internationale, académique, professionnelle, associative- auxquelles nous ajouterons également une autre dimension : l'analyse des interactions entre le corps administratif et les étudiants. De plus, nous nous intéresserons principalement aux étapes de « l'avant expérience » et du moment de « l'expérience » proposées par Tynan et McKechnie (2009).

Enfin, dans un quatrième temps nous avons abordé plusieurs éléments qui influencent l'expérience étudiante. Ces éléments peuvent être inhérents à l'étudiant ou concerner des dimensions associées à son établissement. Nous nous sommes ensuite plus spécifiquement intéressée à la diversification de la population étudiante et à ses conséquences et nous avons précisé que, dans une démarche d'homogénéité pour notre terrain d'étude, nous avons choisi de nous intéresser uniquement aux étudiants français, et de ne pas considérer les étudiants internationaux. Ces derniers représentent en effet une population à part entière, avec des besoins et attentes spécifiques relatifs à leur statut (Burdett et Crossman, 2011; Arkoudis *et al.*, 2019;

Mann, 2020). Enfin, nous avons constaté que la génération Z possède des attentes différentes des générations précédentes, elle est fortement impactée par les nouvelles technologies, ce qui influence directement ses besoins. Ainsi, ces *nouveaux* étudiants postmodernes sont hyperconnectés, évoluent dans une culture de l’immédiateté, sont multitâches, multi-écrans, très exigeants vis-à-vis de la qualité des services et sont considérés comme des *digital natives* (Mills, 2008; Schee, 2008; Dolot, 2018; Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). Nous verrons dans le chapitre suivant que la diffusion des nouvelles technologies a eu un impact majeur sur les étudiants et leur expérience au sein de leur établissement (Benckendorff *et al.*, 2009).

Conclusion du chapitre 2

Ce second chapitre a pour objectif de s’intéresser au concept d’expérience client appliqué au secteur de l’enseignement supérieur au travers de l’expérience étudiante. La première section a décrit le secteur de l’enseignement supérieur français et ses caractéristiques. Ainsi, nous avons vu que l’ESR français est marqué par une démocratisation de son accès et par une croissance ininterrompue du nombre d’étudiants accueillis depuis plusieurs décennies (DEPP, 2020). L’absorption de ce flux croissant d’étudiants se fait, de façon relative, majoritairement dans le secteur privé, qui connaît une forte croissance par rapport au secteur public. Les écoles de commerce (qui sont des organisations principalement privées et financées au travers des frais de scolarité) ont par exemple accueilli 6,3% d’étudiants en plus entre 2018 et 2019 contre 1,3% pour les universités (DEPP, 2020). Nous nous intéresserons dans cette thèse aux écoles de commerce du groupe 1 de la classification proposée par la DEPP (2020). Ce sont des institutions qui sont reconnues par l’État et qui proposent au moins un diplôme visé par le ministère. Plus spécifiquement, nous considérerons les étudiants en Bachelor et en programme PGE, quelle que soit leur année d’étude et recrutés au travers des concours de la BCE, d’Ecricone Prépas ou d’admissions parallèles pour le PGE. Ainsi, nous nous intéresserons à 9 écoles de commerce françaises de *milieu de classement*.

Nous avons également vu que le managérialisme se développe au sein du secteur de l’ESR français et que cette émergence multifactorielle a pour conséquences d’inciter les écoles de commerce à développer des « *techniques marketing sophistiquées* », des stratégies managériales et organisationnelles structurées et à mettre en place des outils de mesure de la qualité et de la satisfaction (Wiese *et al.*, 2010; Vuori, 2013; Norman, 2015). Nous avons alors constaté que le phénomène de managérialisation suscite d’importants débats sur l’existence ou non d’un étudiant-consommateur du service d’éducation. Ainsi, nous avons vu qu’une partie des chercheurs considéraient les étudiants comme des consommateurs ayant une approche

instrumentale et rationnelle de l'ESR (Molesworth *et al.*, 2009). Or, considérer les étudiants comme des consommateurs soulève de nombreuses controverses, car cela peut entraîner des déviances et remettre en cause l'objectif premier d'éducation et de formation des établissements (Long et Lake, 1996; De Vita et Case, 2003; Singleton-Jackson *et al.*, 2010; Staddon et Standish, 2012; Vuori, 2013). C'est pourquoi, une autre partie de la communauté académique ne souhaite pas considérer les étudiants comme des consommateurs pour ne pas « *compromettre l'expérience éducative* » (Herbert *et al.*, 1995). Ils proposent alors de les approcher comme des co-créateurs et des coproducteurs de l'expérience étudiante, reprenant ainsi l'approche de la *SDL* de Vargo et Lusch (2004) (Bowden et Wood, 2011; Jarvis *et al.*, 2014). En conséquence, nous nous intéresserons spécifiquement à l'expérience non-académique de l'étudiant, et considérerons ce dernier comme un consommateur et un coproducteur de ces services. En effet, contrairement aux services académiques (d'apprentissage), l'étudiant est plus pertinent et compétent pour évaluer si cette offre de services est adaptée ou non à ses besoins.

La section 2 s'est tout d'abord attachée à comprendre le contexte et les raisons de l'émergence, du développement et de l'importance croissante de l'expérience étudiante dans le secteur de l'enseignement supérieur, en prenant l'exemple de l'Angleterre pour comprendre, par décalage imitatif, l'émergence de l'expérience étudiante en France. Nous nous sommes ensuite intéressée au concept multidimensionnel de l'expérience étudiante, dont nous retiendrons la définition de Gibson (2010, p.251) : « *l'expérience des élèves avec les enseignants, les classes, etc. [...] influencé par l'expérience d'autres aspects de la vie universitaire tels que les pratiques administratives et le personnel, les caractéristiques physiques des installations universitaires, l'environnement social et le soutien en matière de conseil* ». Nous avons vu que l'expérience étudiante est traditionnellement décomposée en deux dimensions : l'expérience académique et l'expérience non-académique et avons indiqué que cette thèse s'intéressera plus spécifiquement à l'expérience étudiante non-académique et aux services aux étudiants qui la compose. Considérer les services aux étudiants non-académiques ne doit cependant pas diminuer l'importance des services aux étudiants académiques dans l'expérience globale. Ces deux portefeuilles de services sont complémentaires et nécessaires pour proposer une expérience étudiante complète et qualitative (Morgan, 2012; Thomas *et al.*, 2002). Plus précisément, nous aborderons l'expérience étudiante non-académique au travers des 6 vies de l'étudiant - administrative, quotidienne, associative, internationale, académique et professionnelle- auxquelles nous ajouterons une autre dimension : l'analyse des interactions entre le corps administratif et les étudiants. De plus, nous nous intéresserons principalement aux étapes de « *l'avant expérience* » et du moment de « *l'expérience* » proposées par Tynan et

McKechnie (2009). Ces services aux étudiants non-académiques sont importants, car ils permettent de répondre aux *nouveaux* besoins des étudiants, de personnaliser leur expérience, de développer leurs relations interpersonnelles, leur citoyenneté, d'améliorer la qualité perçue de l'expérience étudiante, la satisfaction globale de l'étudiant, son intégration ou encore son engagement et sa réussite académique.

Enfin, nous nous sommes intéressée à plusieurs éléments qui influencent l'expérience étudiante. Ces éléments peuvent être intrinsèques à l'étudiant ou concerner des dimensions de son établissement. Dans le but d'avoir une population d'étude homogène, nous avons choisi de nous intéresser uniquement aux étudiants français, et de ne pas considérer les étudiants internationaux. Ces derniers représentent en effet une population à part entière, avec des besoins et attentes spécifiques relatifs à leur statut. De plus, nous avons vu que les attentes des étudiants de la génération Z sont différentes des étudiants des générations précédentes et marquées par des caractéristiques du postmodernisme. Ces dimensions influencent la perception de l'expérience étudiante à l'instar des caractéristiques numériques de la génération Z. Nous nous intéresserons dans le chapitre suivant au numérique dans le cadre de l'expérience étudiante non-académique, car « *le digital est venu bouleverser la donne* » (Briones, 2016).

3. Chapitre 3. Le numérique et l'expérience étudiante

3.	Chapitre 3. Le numérique et l'expérience étudiante.....	173
3.1.	Le numérique.....	175
3.1.1.	Définition du numérique	176
3.1.2.	Les catalyseurs du numérique	177
3.1.3.	Le numérique et l'enseignement supérieur et la recherche	178
3.2.	Les étudiants et le numérique.....	180
3.2.1.	De nouveaux comportements étudiants.....	181
3.2.1.1.	Une grande connectivité.....	181
3.2.1.2.	Une quête de l'instantanéité	181
3.2.1.3.	Une évolution des interactions	182
3.2.1.4.	Des étudiants perdus face à une surcharge informationnelle	184
3.2.1.5.	Une défiance vis-à-vis de l'utilisation des données personnelles	185
3.2.2.	La littératie numérique	187
3.2.2.1.	Définition et dimensions de la littératie numérique	187
3.2.2.2.	Littératie numérique des étudiants	191
3.2.2.3.	L'étudiant, authentique digital native ?.....	192
3.2.2.4.	La mesure de la littératie numérique	195
3.3.	L'expérience étudiante numérique	200
3.3.1.	Présentation de l'expérience étudiante numérique.....	201
3.3.2.	L'expérience étudiante académique numérique	204
3.3.3.	L'expérience étudiante non-académique numérique.....	206
3.3.3.1.	Les services numériques aux étudiants	206
3.3.3.2.	Coproduction et self-service des services numériques aux étudiants.....	208
3.3.3.3.	Les bonnes pratiques	209
	Conclusion du chapitre 3.....	213

Le numérique et les évolutions qu'il engendre sont des processus qui prennent du temps et qui modifient notre façon de comprendre et d'appréhender le monde. Ces transformations impactent de nombreux secteurs économiques, changent les modèles de production, de circulation des contenus, le rapport aux savoirs et génèrent de nouveaux comportements. Le numérique transforme donc l'économie mondiale en passant d'un système fondé sur la rareté à un système basé sur le savoir, la connaissance et la surabondance d'informations. Ainsi, outre les phénomènes d'internationalisation, de massification, de diversification des publics étudiants ou encore de managérialisme, l'émergence des nouvelles technologies de l'information impacte également le secteur de l'ESR. L'utilisation d'internet, bien que parfois controversée (gain de temps, travail collaboratif, etc. versus déshumanisation, distraction, etc.) (Putnam, 2001) a été largement mobilisée par l'enseignement supérieur ces dernières années. En témoigne l'émergence d'institutions complètement en ligne à l'instar de Minerva Schools at KGI en 2012¹⁷, l'apparition des MOOCs en 2012, l'explosion du nombre de cours en ligne, catalysée par la pandémie de la COVID-19 ou l'utilisation grandissante d'outils numériques qui transforment l'expérience étudiante. Cette croissance est notamment portée par le développement du secteur des Edtechs (contraction de Education et Technologie) dans le monde, dont une partie cherche à améliorer l'expérience des apprenants, qu'elle soit académique ou non-académique¹⁸. Les Edtechs sont en pleine explosion et représentaient au niveau mondial un marché de 180 milliards¹⁹ de dollars en 2018. En France, ce marché pesait 125 millions d'euros en 2019 pour les Edtechs dédiées au secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche²⁰. On note alors que l'utilisation du numérique pour améliorer l'expérience étudiante non-académique en France reste peu développée par rapport à d'autres pays. De plus, peu de recherches s'y intéressant, cette thèse cherche à enrichir une littérature académique sous-développée.

Le potentiel de transformation du numérique n'est pas uniforme et varie en fonction des secteurs. Par exemple, Desmet *et al.* (2015) identifient trois groupes d'industries : celles qui ont une approche multicanal de long terme (détaillants de vêtements ou épiceries par exemple), les industries qui se trouvent dans l'œil de la transformation numérique (les banques de détail, le secteur des assurances risques ou de la télécommunication) et les nouvelles industries numériques qui vivent (ou ont déjà vécu) une transformation numérique et connaissent donc un

¹⁷ <https://www.minerva.kgi.edu/>, consulté le 13/02/2021

¹⁸ <https://www.forbes.fr/technologie/edtech-les-pepites-des-plateformes-en-france/>, consulté le 13/02/2021

¹⁹ <https://lehub.bpifrance.fr/interview-marche-edtech-litzie-maarek-educapital/>, consulté le 25/02/2021

²⁰ <https://www.campusmatin.com/numerique/edtechs/la-filiere-edtech-affiche-son-poids-et-c-est-du-lourd.html#:~:text=Allons%20%C3%A0%20l'essentiel%20%3A%20la,partner%20France%20chez%20EY%2DParthenon.> Consulté le 27/02/2021, consulté le 26/02/2021

changement dans la structure de leurs coûts et dans leurs canaux de distribution (par exemple l'industrie de la musique ou le secteur de l'aviation). Le secteur de l'enseignement supérieur français s'inscrit globalement dans le premier type d'industrie même s'il existe des différences de maturité dans la transformation numérique des institutions.

La crise sanitaire liée à la pandémie de COVID-19 a catalysé la diffusion et l'adoption d'outils numériques pour garantir la continuité pédagogique des institutions et entretenir le lien entre l'établissement et ses étudiants. Cette expérience étudiante intégralement numérique, soudaine et forcée, est en train de transformer l'approche traditionnelle de l'expérience étudiante, au sein d'un campus physique (Institut Paris Region, 2021). La pandémie actuelle fait évoluer le paradigme dans lequel les acteurs de l'enseignement supérieur évoluent, avec une transformation indélébile des habitudes, attentes et besoins des étudiants, du corps professoral et des administratifs. Dans ce cadre, l'analyse de l'expérience étudiante numérique et des services numériques aux étudiants devient encore plus centrale. Notons que cette thèse s'ancre dans une analyse pré-COVID 19, car les données terrains que nous avons récoltées datent de 2018 et de 2019. Nous ne nous intéresserons donc pas aux effets catalyseurs du COVID-19 sur la diffusion du numérique dans l'enseignement supérieur (Educause, 2020)²¹, ni à ses conséquences, que ce soit pour l'expérience étudiante académique ou l'expérience non-académique.

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons dans un premier temps au concept de numérique, nous nous attacherons dans une première section à le définir, à explorer les éléments qui catalysent sa diffusion et aborderons son impact sur le secteur de l'enseignement supérieur.

Dans une seconde section, nous explorerons l'influence du numérique sur les comportements des étudiants et nous aborderons leur littératie numérique ainsi que sa mesure. Enfin, dans une troisième section nous approcherons l'expérience étudiante numérique, en nous attardant plus spécifiquement sur l'expérience étudiante numérique non-académique.

3.1. Le numérique

L'apparition du numérique au 20^{ème} siècle constitue une révolution sans précédent qui peut s'apparenter à l'apparition de l'écriture ou l'invention de l'imprimerie. Hervé Fischer (2005) déclarait ainsi : « *en ce début du troisième millénaire, l'espèce humaine doit faire face au choc du numérique qui envahit tous les secteurs d'activité* ». Le concept de numérique, qui s'oppose

²¹ <https://er.educause.edu/articles/2020/11/top-it-issues-2021-emerging-from-the-pandemic> - consulté le 01/02/2021

à l'analogique, est apparu dans les années 60 avec le traitement numérique du signal électrique au sein des circuits électroniques. Ces technologies ont connu une forte croissance à la fin des années 90 et ont commencé à être désignées comme les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). Cette croissance a été favorisée par la diffusion de l'Internet, l'évolution du web 1.0 au web 2.0 et web 3.0 et par l'adoption de nombreux appareils numériques au sein des foyers (Batat et Frochot, 2014). En 2019, plus de 53,6 % de la population mondiale a accès à internet, soit 4,1 milliards de personnes²².

Dans cette première section, nous allons dans un premier temps nous attacher à définir le concept de numérique, nous verrons ensuite quels sont ses catalyseurs pour enfin nous intéresser à sa diffusion dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche.

3.1.1. Définition du numérique

La question du numérique est aujourd'hui une priorité, mais comme le soulignent Sinatra et Sinclair (2015) il n'existe pas encore de définition précise, d'ouvrages de référence, ni de méthodes standardisées pour développer le numérique. Chaque secteur possède sa propre interprétation et définition. Par conséquent, Vitali-Rosati (2012) explique que le mot « *numérique* » succède aux nombreuses expressions, désormais obsolètes, utilisées au fil du temps pour décrire les pratiques numériques, comme « *nouvelles technologies de l'information et de la communication* », « *nouveaux médias* », « *environnements virtuels* », etc. Negroponte (1995) propose par exemple une définition littérale du numérique, que nous retiendrons : « *un mode de représentation de données sous forme d'éléments binaires (1 ou 0) et les procédés utilisant ce mode de représentation. Le numérique se dit alors de toute donnée qui ne peut avoir qu'un nombre limité et prédéterminé de valeurs discrètes et qui est représentée par des chiffres, ainsi que des procédés et des appareils basés sur ce type de données* ». Ainsi, pour fonctionner, le numérique repose sur les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) définies par l'UNESCO²³ comme un « *ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'internet (sites Web, blogs et messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la*

²² <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx> consulté le 13/02/2021

²³ <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/technologies-de-linformation-et-de-la-communication-tic#:~:text=Ensemble%20d'outils%20et%20de,et%20diffusion%20sur%20l'internet> consulté le 08/02/2021

téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc.) ». Cependant, le numérique ne se matérialise pas seulement au travers d'outils technologiques (Vitali-Rosati, 2012). Le numérique touche en effet de nombreux aspects de la vie et de la société et possède par conséquent une culture, des codes ainsi que des enjeux sociaux et éthiques qui lui sont propres. L'expression « *Culture du numérique* » prend alors tout son sens : ce n'est pas seulement un outil, mais un ensemble de pratiques qui produisent du sens.

3.1.2. Les catalyseurs du numérique

La diffusion et la démocratisation du numérique sont favorisées par plusieurs éléments :

1. **L'explosion des performances** : tous les composants appartenant à la chaîne de traitement de l'information ont gagné en puissance : capacité de mémoire, puissance des processeurs ou volume de bande passante disponible. De plus, le processus d'innovation et d'amélioration est de plus en plus rapide et performant ;
2. La « **mobilité** » (contraction de **mobilité** et d'**ubiquité**) ou la **disparition des frontières** : auparavant, l'utilisation du numérique était envisagée comme une action statique qui impliquait un écran et un clavier. Désormais, grâce aux progrès technologiques, l'accès à l'information se dissocie du support physique, « *nous avons conquis le droit de travailler, de nous informer, de nous distraire où nous voulons, quand nous voulons, avec n'importe quel objet communiquant* » (Corniou et Denervaud, 2013). Cette ère de la *mobilité* est incarnée par le smartphone (Breaux, 2017) et reprise par l'acronyme ATAWAD (*Any Time, Any Where, Any Device*) formalisé par le consultant Xavier Dalloz ;
3. **La démocratisation de la technologie**. L'accès à la technologie se généralise grâce à la baisse des prix des appareils électroniques, liée à la diminution de leurs coûts de production et aux économies d'échelle (Breaux, 2017), et aux interfaces numériques qui sont de plus en plus ergonomiques et faciles à utiliser, ce qui baisse les barrières d'accès techniques. Breaux (2017) précise que « *l'appareil mobile devient plus indispensable, moins cher et plus couramment utilisé dans tous les groupes démographiques* ». Ainsi, en 2019, le taux d'équipement en smartphone des Français de 18-24 ans atteignait 98% et le taux d'équipement en ordinateur était de 82% (Baromètre du Numérique, Arcep, CGE, Agence du numérique, 2019) ;
4. **La démocratisation de l'information**. Cette démocratisation de l'accès à la technologie s'accompagne d'un phénomène d'inversion du flux d'information. L'information n'est pas seulement reçue, elle est également créée par les utilisateurs, ce qui modifie profondément

la nature de la connaissance et les modèles de diffusion et de production de l'information. Désormais, même avec des moyens très limités, un utilisateur peut produire du contenu sous forme de textes, d'images, de vidéos ou de documents multimédias. Cette situation favorise donc la production d'une immense masse de données, le partage de ressources et d'informations au plus grand nombre ainsi que l'exploitation de ressources collectives via *l'open data* (données accessibles et utilisables par tous). C'est l'ère du « *big data* » ; L'accumulation de ces catalyseurs depuis plusieurs décennies a permis la transformation de la nature de l'informatique et sa diffusion dans les organisations et les ménages.

3.1.3. Le numérique et l'enseignement supérieur et la recherche

À l'image d'autres secteurs, le numérique a également impacté l'enseignement supérieur. Comme précisé dans le rapport Educause (2020) la transformation digitale des établissements est approchée comme « *une série de changements profonds et coordonnés de la culture, de la main-d'œuvre et de la technologie qui permettent de nouveaux modèles éducatifs et opérationnels et transforment les opérations, les orientations stratégiques et la proposition de valeur d'une institution* ». Le numérique s'est en effet diffusé au sein des institutions depuis ces vingt dernières années et est passé d'un objectif de facilitation des processus, à la création de nouvelles offres de formation et de nouveaux services adaptés aux attentes des étudiants. Le numérique donne en effet l'opportunité aux établissements de devenir plus attentifs aux besoins de leurs étudiants, notamment grâce à l'analyse des données générées par l'utilisation d'outils et/ou de plateformes numériques (Educause, 2020). En outre, de nombreuses technologies impactent ou vont impacter ce secteur, on peut par exemple citer l'apprentissage adaptatif, les applications qui surveillent les performances, l'utilisation et la sécurité des données, la Blockchain, le cloud, les API, les signatures électroniques, les plateformes intégratives pour les services, les applications mobiles, les algorithmes prédictifs, etc. (Educause Table de données des technologies stratégiques, 2018).

La transformation numérique des établissements s'est faite en trois temps (Educause, 2019) :

1. **Le premier temps** est le passage de l'analogique au numérique pour les ressources documentaires ou les dossiers papiers ;
2. **Dans un second temps**, ce sont les processus qui ont été digitalisés (inscriptions en ligne par exemple). Cette phase est complexe pour les établissements, car elle nécessite des investissements importants et doit répondre à des attentes élevées de la part des étudiants, habitués à interagir avec des outils numériques dans leur vie personnelle. Cela

renvoie également à l'exigence des *millennials* vis-à-vis de la qualité des services (cf. chapitre 2, 2.2.4.) ;

3. **Le troisième temps** de la transformation numérique des établissements est de « *défaire pour refaire* » (Educause, 2020). Les institutions doivent en effet construire des bases de données plus solides pour être plus facilement exploitables et plus sécurisées. De plus, elles doivent rendre les processus numériques « *non seulement plus efficaces, mais aussi plus performants* » (Educause, 2020). Les données sont alors considérées comme « *une nouvelle monnaie, ce qui signifie que l'enseignement supérieur a désormais deux monnaies à gérer : l'argent et les données* » (Educause, 2020). Ainsi, la protection des données personnelles devient un des enjeux phare de cette troisième phase.

Le secteur de l'enseignement supérieur français et plus spécifiquement les écoles de commerce se situent probablement entre le second et le troisième temps (Institut Paris Région, 2021).

La transformation digitale des établissements se structure autour de quatre raisons principales (Ghozlane *et al.*, 2016), :

1. « *la digitalisation comme source d'innovation pédagogique* » ;
2. « *la digitalisation comme source d'économie, de nouveaux revenus et de massification* » ;
3. « *la digitalisation comme source de gains de notoriété* » ;
4. « *la digitalisation comme réponse aux demandes des étudiants* ».

Notons que ces raisons sont le résultat des attentes et de la perception des établissements du numérique. Elles ne doivent pas être considérées comme des vérités absolues. L'étude menée par la FNEGE en 2017²⁴ montre par exemple que le numérique ne permet pas forcément de réduire les coûts d'enseignement.

Dans ce travail de recherche, nous nous intéresserons à la transformation numérique des établissements en nous concentrant sur un élément de cette vaste transformation : l'offre de services non-académiques numériques proposée aux étudiants.

²⁴ <https://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/ecoles-de-management-etude-fnege-questionne-modele-tout-recherche.html>
consulté le 04/03/2021

Conclusion du 3.1.

Nous avons vu dans cette première section qu'il n'existait pas de définition unique du numérique (Sinatra et Sinclair, 2015). En effet, chaque secteur et chaque époque possèdent leur propre définition. Nous retiendrons ici la définition proposée par Negroponte (1995) : le numérique est « *un mode de représentation de données sous forme d'éléments binaires (1 ou 0) et les procédés utilisant ce mode de représentation. Le numérique se dit alors de toute donnée qui ne peut avoir qu'un nombre limité et prédéterminé de valeurs discrètes et qui est représentée par des chiffres, ainsi que des procédés et des appareils basés sur ce type de données* ». Nous avons ensuite abordé les éléments qui ont catalysé la diffusion du numérique dans nos sociétés : l'explosion des performances des outils technologiques, la « *mobilité* », ainsi que la démocratisation de la technologie et celle de l'information (Corniou et Denervaud, 2013; Breaux, 2017). Enfin, nous nous sommes intéressée à la diffusion du numérique au sein du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche et avons vu que la transformation numérique des établissements pouvait s'approcher en trois temps (Educause, 2019). Les écoles de commerce françaises se situent, en fonction des établissements, entre le second et le troisième temps et ont pour objectifs de digitaliser leur processus et de construire des bases de données solides et sécurisées.

3.2. Les étudiants et le numérique

Comme nous avons vu dans les chapitres précédents, les comportements, attentes et besoins des étudiants ont évolué et ces transformations sont en partie le fruit de l'expansion du numérique. La génération Z est en effet fortement marquée par la diffusion des technologies et d'internet, elle a grandi avec ces éléments et est considérée comme « *Digital Native* » par de nombreux auteurs (Prensky, 2001b; Rothman, 2016; Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). De ce fait, elle possède des comportements, des compétences et des attentes différentes de celles des anciennes générations (Prensky, 2001b; Pullan, 2010). Or, « *l'identification des principales caractéristiques des élèves en tenant compte de l'évolution de la technologie est très importante pour comprendre les nouvelles attentes en matière d'éducation* » (Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). En effet, les comportements numériques des étudiants et leur connaissance du numérique influencent directement leur expérience étudiante (Benckendorff *et al.*, 2009). C'est pourquoi, dans cette seconde section nous allons tout d'abord examiner l'impact du numérique sur les comportements des étudiants et nous nous intéresserons ensuite à l'existence ou non d'une littératie numérique « *innée* » chez les étudiants ainsi qu'à sa mesure.

3.2.1. De nouveaux comportements étudiants

3.2.1.1. Une grande connectivité

La génération Z se caractérise par une grande connectivité, Pullan (2010) considère même que « *les étudiants milléniaux vivent en ligne* ». En 2019, quasiment 99% des jeunes Français de 18-24 ans se connectent à internet quotidiennement et ils sont 92% à avoir accès à internet depuis leur domicile (Baromètre du Numérique, Arcep, CGE, Agence du numérique, 2019). Cette connectivité très importante est portée par l'utilisation des smartphones et de leur caractéristique ubiquitaire. Ces appareils sont en effet plus utilisés dans la vie quotidienne que les ordinateurs (Baromètre du Numérique, Arcep, CGE, Agence du numérique, 2019), ce qui souligne l'attachement extrêmement fort à la connectivité de la génération Z. L'étude de Palley (2012) démontre par exemple qu'ils se sentent émotionnellement impactés en cas de coupure d'internet. Cette génération est ainsi connectée en permanence à internet, elle est habituée à recevoir des informations en continu et à être en contact permanent avec ses communautés, que ce soit avec leurs familles, leurs amis, leurs collègues ou avec les intelligences artificielles, (Berland, 2010; Holmes, 2011; Spears *et al.*, 2015; Hines, 2017). Cependant, Breaux (2017) explique que les attentes des étudiants d'une « *connectivité illimitée peuvent créer des conflits avec les institutions qui cherchent à les limiter ou qui sont incapables de les suivre* ».

3.2.1.2. Une quête de l'instantanéité

De tous les appareils numériques disponibles, c'est le smartphone qui domine les usages, car mobile et accessible à tout instant. Ainsi, 89% des Français de 18-24 ans privilégient leur smartphone pour accéder à internet, 59% pour regarder des vidéos et ils sont 98% à l'utiliser quotidiennement. C'est le plus haut pourcentage, toutes tranches d'âge confondues (Baromètre du Numérique, Arcep, CGE, Agence du numérique, 2019). Les étudiants de la génération Z mobilisent donc énormément leurs smartphones et le prennent en main toutes les 7 minutes en moyenne (Tran et Anderson, 2017). Cette génération est alors habituée à recevoir de l'information en flux continu, que ce soit au travers des notifications sur leur portable, des sites internet ou des réseaux sociaux (Prensky, 2005; Pullan, 2009). Rothman, (2015) précise qu'elle « *est exposée à un flux constant de courts segments d'informations et de clips ne dépassant pas 6 secondes, ce qui augmente le développement de leur capacité visuelle* ». Par conséquent, la génération Z vit dans un monde en perpétuel mouvement, elle est multitâche, multi-écrans et s'attend à recevoir des réponses ou des informations aussi rapidement qu'elle en envoie (Oblinger, 2003; Lowery, 2004; Prensky, 2004; Schee, 2008; Pullan, 2009). Benckendorff *et*

al. (2009) soulignent que « *les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ont créé des attentes en matière de services disponibles 24 heures sur 24, 7 jours sur 7* ». Ainsi, lorsqu'ils ne reçoivent pas de réponse suffisamment rapidement, les étudiants Z se sentent vite délaissés, considérant que leur demande n'est pas traitée avec attention (Oblinger, 2003; Schee, 2008), ce qui peut entraîner de l'insatisfaction et du désengagement (Oblinger, 2003). Dans le cadre du secteur de l'enseignement supérieur, les attentes d'instantanéité de cette nouvelle génération peuvent alors « *créer des obstacles pour le corps administratif qui travaille avec des contraintes et des délais plus lents* » (Coleman et al., 2006). Les établissements d'enseignement supérieur peuvent néanmoins s'adapter, le numérique étant un moyen intéressant et efficace pour répondre à ces nouvelles attentes, car il permet d'avoir accès à des services n'importe quand et n'importe où (Shea, 2005; Coleman et al., 2006). Pullan (2010), conclut que « *la mise en place de solutions technologiques utiliserait la puissance des technologies de l'information et fournirait en même temps des services adaptés aux attentes des millenials* ».

3.2.1.3. Une évolution des interactions

La connectivité et l'instantanéité que nous avons précédemment abordées impactent directement les interactions des étudiants de la génération Z. Ils représentent en effet la population qui utilise le plus les réseaux sociaux : ils sont 94% à les utiliser, contre 83% pour la génération Y (Baromètre du Numérique, Arcep, CGE, Agence du numérique, 2019) et sont, par conséquent, les plus gros utilisateurs de messageries instantanées. Ainsi les interactions entre les étudiants et leurs communautés sont fortement influencées par les réseaux sociaux, ces derniers jouant un rôle de facilitateur, d'intégrateur et de « *ciment social* » pour les nouveaux arrivants des établissements d'enseignement supérieur ((Benckendorff et al., 2009; Madge et al., 2009). Les étudiants mobilisent les réseaux sociaux, non seulement pour échanger entre eux, mais aussi dans le cadre de leur expérience étudiante (Hernandez-de-Menendez et al., 2020), en les utilisant par exemple pour organiser leurs travaux de groupe ou pour échanger avec les administratifs et enseignants. Fischer (2018) affirme alors que les réseaux sociaux peuvent être considérés et mobilisés comme des espaces numériques de travail (ENT). En outre, les *millenials* sont de plus en plus enclins à s'exprimer et prendre la parole, ils sont habitués à partager leurs opinions et leurs avis sur les réseaux sociaux ou sur des sites d'avis en ligne (Dolot, 2018), ainsi qu'à « *recueillir et diffuser des informations en partageant leurs expériences en ligne par le biais de vidéos et de liens* » (Relander, 2014). Ils s'attendent

également à pouvoir donner leur avis et à bénéficier de retours d'autres personnes, « *ils perçoivent le processus de communication de façon bidirectionnelle* » (Dolot 2018).

Les interactions entre les corps administratifs et enseignants se retrouvent impactées par les nouvelles caractéristiques de la génération Z. Pour Pullan (2010), « *les besoins d'interactions en ligne sont de plus en plus présents* », ainsi l'utilisation de certains outils numériques apparaît comme nécessaires et essentiels pour répondre à ces nouvelles attentes. Hines (2017) remarque en effet que « *l'expérience de l'élève ne dépendra plus autant des interactions en face-à-face sur des sites physiques, mais sera le résultat d'interactions personnelles menées à distance, de manière asynchrone et virtuelle* ». Les nouvelles technologies permettent donc aux étudiants d'avoir des échanges facilités avec les parties prenantes de leur institution (Youssef *et al.*, 2020). Le numérique transforme également les relations hiérarchiques entre étudiants et enseignants de trois façons : « *la digitalisation « aplatit » la relation, crée de nouvelles attentes chez l'étudiant et modifie la production et l'acquisition des savoirs* » (Ghozlane *et al.*, 2016). Les étudiants sont alors plus enclins de discuter *d'égal à égal* avec leurs enseignants au travers de forums par exemple.

Bien que le numérique soit de plus en plus central, il ne peut pas et n'aurait pas d'intérêt à remplacer toutes les interactions directes et *réelles* entre les étudiants et les corps administratifs et enseignants (Benckendorff *et al.*, 2009; Breaux, 2017), c'est un « *un complément aux interactions en face à face avec les professeurs, plutôt que comme un substitut aux contacts interpersonnels* » (Ramsden, 2008, p. 4). Les échanges interpersonnels qui se déroulent en face à face sont en effet perçus plus positivement que les échanges réalisés au travers d'outils numériques (Schawbel, 2014; Spears *et al.*, 2015). Ghozlane *et al.*, (2016) et Fradet *et al.* (2012) font le même constat pour les enseignements proposés en présentiel ou en distanciel et soulignent que l'enseignement exclusivement à distance est reçu négativement par les familles d'étudiants d'école de commerce, car perçu « *comme un moyen de réaliser des économies, notamment si le dispositif mis en place ne démontre pas une véritable réflexion pédagogique, avec des contenus qualitatifs et surtout un accompagnement adéquat* ».

En revanche, dans le cadre de l'expérience étudiante non-académique, le rapport au numérique et au virtuel n'est pas le même. Proposer une extension numérique de l'offre de services aux étudiants semble être nécessaire pour répondre aux attentes des étudiants et dans ce cas, participe à la justification des frais de scolarité élevés. Notons qu'à l'instar de l'expérience académique, offrir une expérience étudiante non-académique numérique ne dispense pas les institutions de proposer des relais *physiques* de leurs services au sein de leur campus, en

particulier pour les services à forte valeur ajoutée pour l'étudiant (résolution de problèmes, urgences, gestion de crise, etc.).

Le numérique floute les frontières entre les mondes réels et virtuels et « *du point de vue client, il ne s'agit pas de mondes distincts puisqu'ils sont fédérés par un même nom de marque* » (Roederer et Filser, 2015). Cela doit donc inciter les institutions à proposer une expérience étudiante phygitale (physique et digitale) qui soit cohérente et homogène sur tous les canaux mobilisés (Cilliers, 2017). Cela reprend le concept de « *thématisation* » (Pine et Gilmore, 1998) (chapitre 1, 1.1.2.), qui a pour but d'organiser et d'homogénéiser les différents éléments proposés par l'organisation pour proposer une histoire et un environnement cohérent et harmonieux.

3.2.1.4. Des étudiants perdus face à une surcharge informationnelle

Avec le développement d'internet, des nouvelles technologies et des logiciels, l'accès à l'information se fait de plus en plus facilement et rapidement (Benckendorff *et al.*, 2009). Ainsi, « *nous assistons à l'émergence d'un nouvel écosystème informationnel actuel qui décloisonne et modifie les pratiques informationnelles en banalisant l'accès aux dispositifs de médiation, en réduisant la distance entre expert/professionnel et novice/amateur, et en déplaçant les frontières professionnelles traditionnelles* » (Chaudiron et Ihadjadene, 2010). La connaissance en plus d'être plus accessible est donc également co-produite avec les utilisateurs.

Cet accès facilité à la connaissance, associé à un flux d'information en croissance constante ainsi qu'à une grande connectivité génère une surcharge informationnelle, ou infobésité. Ce trop-plein d'information est complexe à gérer, notamment pour les nouvelles générations, car un individu n'a pas besoin d'être au courant de tout, tout le temps, l'information doit être triée pour éviter une perte de temps importante, ce qui nécessite des compétences spécifiques (Claro *et al.*, 2012). Hines (2017) explique alors que les étudiants actuels auront « *besoin de plus de conseils et d'outils pour s'adapter et s'épanouir* ». En particulier parce que la diffusion rapide de l'information a tendance à engendrer des rythmes de travail erratiques qui les empêchent de se concentrer. Cette surcharge informationnelle soulève aussi la question de la capacité des étudiants à sélectionner, organiser, faire le tri et identifier les informations ayant une bonne qualité et provenant de sources fiables (Claro *et al.*, 2012). Nous développerons plus spécifiquement ce point dans le point suivant.

3.2.1.5. Une défiance vis-à-vis de l'utilisation des données personnelles

Les individus sont de plus en plus préoccupés par l'utilisation de leurs données personnelles, et considèrent à 59% qu'elles ne sont pas suffisamment protégées (Sondage Ifop pour la CNIL, 2018²⁵). On note une nette augmentation de la méfiance des internautes quant à l'utilisation inappropriée de leurs données personnelles, notamment en raison des nombreux scandales dans la presse concernant le vol d'informations sensibles (Sondage Ifop pour la CNIL, 2018). Cette méfiance des Français confirme les résultats de l'étude de l'agence Havas Media (2014) qui met en avant 5 types de populations vis-à-vis de l'utilisation des données :

- Les *data détenteurs* (4% de la population) sont des personnes de 25-49 ans, peu conscientes du phénomène, peu inquiètes et qui ne cherchent pas à protéger leurs données ;
- Les *data fatalistes* (27% de la population) sont des personnes plutôt jeunes, conscientes du phénomène et inquiètes. Cependant, si elles souhaitent se protéger, elles ne savent pas comment faire et ne souhaitent pas de cadre réglementaire ;
- Les *data stratégiques* (9% de la population) sont des personnes entre 35 et 49 ans, bien informées sur le phénomène et qui ne sont pas inquiètes, car elles connaissent les techniques pour protéger, retirer ou modifier leurs données ;
- Les *data paranos* (36% de la population) sont des personnes de plus de 35 ans, qui sont conscientes du phénomène et sont très inquiètes mais ne savent pas déjouer la captation de leurs données ;
- Les *data natives* (24% de la population) sont des jeunes âgés de 15 à 24 ans, conscients du phénomène et ne s'en inquiétant pas. Ils ne cherchent pas à protéger leurs données.

La génération Z tombe donc dans la catégorie des *data natives* avec une perception de l'utilisation de leurs données et de la protection de leur vie privée ambiguë. Breaux (2017) explique que les *millennials* « *troquent leurs attentes en matière de vie privée contre de la commodité* ». En effet, cette nouvelle génération n'hésite plus à s'exposer sur les réseaux sociaux et sur internet en considérant que c'est une *norme sociale*. Ainsi, « *les dangers pour la vie privée sont connus mais facilement ignorés* » (Breaux, 2017).

La protection des données représente un enjeu central pour les établissements, car elle participe à la construction d'une relation de confiance entre l'étudiant et l'institution et *in fine* permet notamment d'améliorer la connaissance de l'étudiant, l'expérience proposée grâce à l'analyse des données (Educause, 2020). Or la construction de ce type de relation n'est pas une chose

²⁵ https://www.cnil.fr/sites/default/files/atoms/files/barometre_ifop_rgpd-2018.pdf, consulté le 22/02/2021

aisée, en témoigne l'étude empirique menée par Educause (2020) qui met en avant le manque de confiance des étudiants vis-à-vis de leur institution lorsqu'il s'agit d'utiliser et de protéger leurs données personnelles. Ce rapport explique que la création d'une relation de confiance nécessite « *des lignes directrices claires en matière de protection de la vie privée, qui précisent qui a accès aux données et dans quelle mesure, l'inventaire des données récoltées ainsi que le lieu de stockage des données* ». Dans les faits, les institutions se retrouvent souvent à devoir arbitrer entre la protection des données utilisateurs et la proposition de services sécurisés, ergonomiques et personnalisés. Par exemple, un campus sécurisé avec des caméras de surveillance soulève la question du stockage et du traitement des images et données personnelles des étudiants (Educause, 2020). Il en est de même pour les données récoltées lors de l'utilisation des cartes étudiantes.

Une des pistes pour répondre aux enjeux de la protection des données personnelles des étudiants est l'application du règlement général sur la protection des données (RGPD) adopté en 2016 et entré en vigueur en 2018²⁶, qui a pour objectifs de protéger les individus du traitement et de l'utilisation non désirés de leurs données et de responsabiliser les entreprises qui exploitent ces données²⁷. Le RGPD est un moyen de rassurer les étudiants inquiets et de proposer un « *marketing de la permission* » (Godin, 1998), qui oblige les entreprises à demander l'autorisation de leurs clients pour utiliser leurs données ou les contacter.

Bien que méfiants vis-à-vis de la protection de leurs données personnelles, il est intéressant de noter que 35% de l'échantillon de l'étude de l'Ifop pour la CNIL (2018) estime ne pas connaître ce qu'est le RGPD et ils sont 46% à ne pas comprendre avec précision les enjeux et les solutions proposés par cette directive européenne (Sondage Ifop pour la CNIL, 2018). Or, comme le précisent Youssef *et al.* (2020), dans un monde digital il est crucial d'avoir « *une compréhension critique du flux de données et de ses règles implicites pour que les utilisateurs puissent agir en conséquence* ». Ainsi, comme nous le verrons dans le sous-point suivant, avoir une littératie numérique minimum est important, car elle permet aux utilisateurs de prendre des décisions informées, de contrôler au mieux leur identité digitale et leurs informations personnelles et de se prémunir contre d'éventuelles tentatives d'abus (Fox, 2000; Graeff et Harmon, 2002; Ball et Webster, 2003; Dommeyer et Gross, 2003; Park, 2011).

²⁶ <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees>

²⁷ <https://www.etudiant.gouv.fr/fr/comment-le-rgpd-protège-il-vos-donnees-personnelles-967>

3.2.2. La littératie numérique

Comme le précise l'INSEE (Insee Première n°178, 2019) « *savoir utiliser les ressources numériques courantes [...] est devenu presque aussi indispensable que savoir lire, écrire et compter* ». En effet, avec l'explosion du numérique et de la quantité d'informations disponibles, il est désormais nécessaire d'avoir de « *nouvelles capacités de recherche, de sélection, d'évaluation et d'organisation de l'information dans les environnements numériques* » (Catts et Lau, 2008). La littératie numérique devient incontournable et est considérée comme l'une des dimensions de la littératie par l'UNESCO (2008).

Ainsi, faire preuve d'*illettrisme numérique* peut s'avérer être un réel handicap dans la vie quotidienne. Par exemple, 17% des Français sont, en 2019, illettrés en numérique et ils sont 9% à se sentir incapables d'obtenir des informations sur internet (Insee Première n°178, 2019). Il est donc crucial pour les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur de se saisir de ce sujet et de veiller à ce que les citoyens soient numériquement éduqués (Meyers *et al.*, 2013).

La littératie numérique des individus dépend de plusieurs éléments : l'âge, l'accès aux technologies, l'appétence pour la technologie ou encore le degré de digitalisation du pays de résidence (Roederer et Filser, 2015). À titre d'exemple, l'indice européen sur la digitalisation des économies et des sociétés (DESI)²⁸ classe en 2020 la France juste en dessous de la moyenne européenne, à la 15^{ème} place sur 28.

3.2.2.1. Définition et dimensions de la littératie numérique

De nombreux noms ont été donnés par la littérature académique pour qualifier les compétences numériques. On peut par exemple citer « *digital literacy* », « *ICT literacy* », « *information technology literacy* », « *net literacy* », « *online literacy* », etc. (Oliver *et al.*, 2000; Markauskaite, 2006; Covello, 2010; Meyers *et al.*, 2013; Jin *et al.*, 2020). Les termes de « *compétences numériques* » et de « *littératie numérique* » sont souvent utilisés de façon similaire, leur utilisation diffère principalement en fonction des zones géographiques : l'Europe continentale aura tendance à utiliser « *compétences numériques* », alors que l'Angleterre ou les États Unis utiliseront « *littératie numérique* » (Spante *et al.*, 2018). Nous utiliserons dans cette thèse ces deux termes.

Définir la littératie numérique est une tâche ardue, car elle repose sur les technologies de l'information qui sont en évolution permanente et, de ce fait, changeantes (Preiss et Sternberg,

²⁸ <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-economy-and-society-index-desi> consulté le 16/01/2021

2006; Meyers *et al.*, 2013). De même, pour Claro *et al.* (2012) « *il est plus difficile de définir qui est compétent en informatique que de définir qui est alphabétisé, car il n'existe pas de compétences paradigmatiques, telles que la lecture et l'écriture, dans le domaine des ordinateurs* ». C'est pourquoi la littératie numérique est considérée comme un « *concept parapluie* » qui intègre et agrège plusieurs *types* de littératies (informationnelle, visuelle, communicationnelle, technologique, etc.) (Calvani *et al.*, 2008; Covello, 2010).

La première définition de la littératie numérique date de 1997 et a été formalisée par Gilster (1997). Cette définition, centrée sur l'outil et la technique, s'est ensuite enrichie à mesure que les évolutions numériques sont apparues et se sont diffusées (Claro *et al.*, 2012; Spante *et al.*, 2018). Ainsi, comme le notent Claro *et al.* (2012), Mishra *et al.* (2017) et Spante *et al.* (2018), la définition de la littératie numérique s'est progressivement dotée de nouvelles dimensions : cognitives (Chan *et al.*, 2017), actitudinales (Guo, 2018) et sociales (Beetham et Sharpe, 2011; Novakovich, 2015). On note alors l'existence de nombreuses définitions qui sont très proches (Martin, 2005; Martin et Grudziecki, 2006; Hague et Payton, 2011; Claro *et al.*, 2012; Ng, 2012; Law *et al.*, 2018; Guo, 2018; Fraillon *et al.*, 2020) et qui considèrent que la littératie numérique se compose aussi bien de compétences, de connaissances que d'attitudes vis-à-vis du numérique (Martin, 2005 ; Ng, 2012). Nous retiendrons dans cette thèse la définition de Hague et Payton (2011) qui perçoivent la littératie numérique comme : « *l'accès à un large éventail de pratiques et de ressources culturelles que l'on peut appliquer aux outils numériques. C'est la capacité de créer et de partager du sens dans différents modes et formats ; de créer, de collaborer et de communiquer efficacement et de comprendre comment et quand les technologies numériques peuvent être utilisées au mieux pour soutenir ces processus* ». La littératie numérique représente donc aussi bien des compétences, des connaissances que des attitudes vis-à-vis du numérique. Selon Guo (2018), la littératie numérique se décompose en trois éléments :

1. **Les compétences qui peuvent être numériques ou opérationnelles** (utiliser de façon appropriée les outils numériques, (Ala-Mutka, 2011)). Les compétences numériques sont décomposées en trois dimensions (Eshet-Alkalai, 2004): « *les compétences photo-visuelles* » (qui permettent de comprendre rapidement à partir d'éléments visuels, (W. Ng, 2012), « *les compétences de reproduction* » (qui permettent d'utiliser des outils numériques pour dupliquer les contenus et formats digitaux en éditant, en ajoutant ou en enlevant des éléments provenant de sources numériques variées) et « *les compétences transversales* » (qui permettent de relier de façon non linéaire des informations et des supports numériques entre eux et de naviguer facilement entre de nombreux concepts et formats (Lee et Hsu, 2002) ;

2. **La conscience** qui s'intéresse à la capacité de l'individu à faire preuve d'esprit critique et à avoir un « *comportement approprié lié à une situation et à un environnement numérique spécifique* » (Ollivier et Equipe du projet e-lang, 2018). Alkalai (2004) met en avant deux types de compétences associées à cette *conscience numérique* : « *les compétences liées à l'information* » qui concernent la capacité des individus à développer un esprit critique et à évaluer la qualité d'informations trouvées sur internet et « *les compétences socio-émotionnelles* » qui sont associées aux dimensions émotionnelles et sociales du numérique. Ce sont par exemple les capacités de collaboration numérique des individus ;
3. **Les attitudes** qui concernent l'attrait et l'intention des individus pour s'impliquer dans des communautés numériques (réseaux sociaux, forums, etc.) (Commission Européenne, 2006).

Ng (2012) propose une lecture différente et reprends les approches de Eshet-Alkalai (2004), Gapski (2007) et Claro *et al.* (2012) ainsi que les définitions précédemment énoncées pour construire un cadre d'analyse des compétences numériques autour de trois dimensions : techniques, cognitives et socio-émotionnelles. Nous retiendrons cette approche dans la suite de la thèse.

- **La dimension cognitive** : c'est la capacité d'un étudiant à apprendre, à s'informer, à mobiliser les bons logiciels et à faire preuve de recul et d'esprit critique sur les informations recueillies provenant de formats variés (audio, vidéo, texte, etc.). Comme le précise Ng (2012), « *cette dimension exige par exemple que l'individu soit bien informé des questions éthiques, morales et juridiques associées au commerce en ligne et à la reproduction de contenus qui utilisent des ressources numériques (par exemple, les droits d'auteur et le plagiat)* ». Ce point recouvre en effet une utilisation responsable des NTIC (éthique, légale, respectueuse des autres cultures) et une conscience de l'impact social des actions numériques (Claro *et al.*, 2012) ;
- **La dimension technique** : elle s'intéresse à l'existence de compétences opérationnelles et techniques chez l'étudiant, pour faciliter l'utilisation des nouvelles technologies au quotidien et dans un cadre d'apprentissage. Ces compétences peuvent permettre aux étudiants de savoir connecter des appareils numériques entre eux, de protéger leurs fichiers et appareils numériques contre les virus, de savoir comment gérer, stocker et transférer leurs données, de savoir installer ou désinstaller des logiciels, d'utiliser des solutions cloud, etc. (Ng, 2012; Youssef *et al.*, 2020). L'étude de Park (2011) montre

par exemple qu'une littératie numérique élevée permet aux utilisateurs de mieux protéger leurs données ;

- **La dimension socio-émotionnelle** : c'est la capacité de l'étudiant à utiliser les outils numériques pour communiquer, socialiser et travailler en équipe. Ces capacités de collaboration numériques préparent les étudiants à être « *non seulement des apprenants, mais aussi des membres d'une communauté plus large, avec une voix et le sentiment qu'ils peuvent apporter une contribution* » (Claro et al., 2012).

L'intersection entre les dimensions techniques et cognitives reprend les compétences *photo-visuelles, transversales et de reproduction* proposées par Eshet-Alkalai (2004) ainsi que les concepts de *conscience* et de *compétences* de Guo (2018). Ce croisement nécessite alors de savoir naviguer dans un environnement numérique protéiforme pour produire de la connaissance à partir de formats divers. Dans ce cadre, la maîtrise des compétences techniques est une condition nécessaire pour « *résoudre des tâches cognitives dans un environnement digital* » (Claro et al., 2012). En effet, la littératie numérique n'est pas uniquement orientée sur l'outil technologique, mais également sur « *la résolution de problèmes liés aux tâches d'information, de communication et de connaissance* » dans un contexte numérique (Claro et al., 2012).

L'intersection entre les dimensions cognitives et socio-émotionnelles se matérialise au travers de la compréhension des internautes des codes culturels à respecter sur internet. Ng (2012) parle de « *netiquette* », qui reprend l'idée d'une éthique et d'une étiquette sociale en ligne (Gapski, 2007). Ce croisement recoupe également la capacité des individus à gérer et protéger leurs informations personnelles ainsi qu'à savoir comment réagir en cas de menaces.

L'intersection entre les dimensions socio-émotionnelles et techniques s'intéresse à la capacité des individus à naviguer, échanger et collaborer, notamment sur les réseaux sociaux.

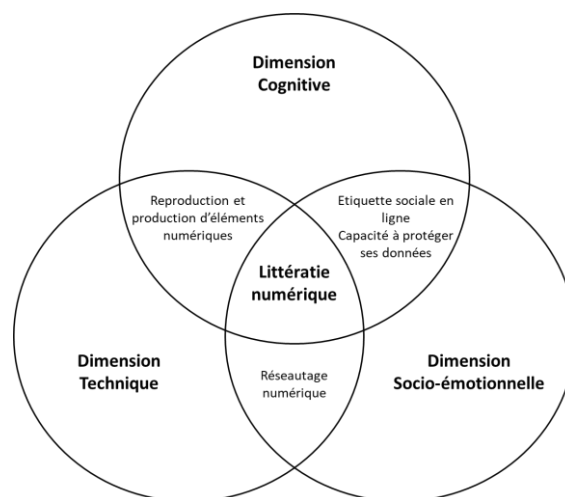


Figure 11 : Modèle d'analyse des compétences numériques (Eshet-Alkalai, 2004; Ng, 2012)

La littératie numérique est alors nécessaire pour rechercher et traiter de l'information, créer de nouveaux formats numériques et contenus, créer de nouvelles connaissances et communiquer différemment pour atteindre des objectifs spécifiques (Jin *et al.*, 2020). Ng (2012) considère que « *théoriquement, un individu ayant des compétences numériques devrait être capable de s'adapter rapidement aux nouvelles technologies émergentes et d'apprendre facilement des nouveaux langages sémiotiques pour la communication au fur et à mesure qu'ils apparaissent.* »

La littératie numérique se construit de façon graduelle au cours de la vie des étudiants, elle est évolutive et nécessite la mise en place de prérequis progressifs (Jin *et al.*, 2020). Par exemple, Martin et Grudziecki (2006) mettent en avant trois niveaux de développement : les compétences digitales (capacité d'un individu à comprendre des informations et à résoudre des problèmes dans un contexte numérique (Claro *et al.*, 2012), les usages digitaux (utilisation du numérique de façon efficace et efficiente pour répondre à des besoins spécifiques, en particulier dans le monde professionnel) et la transformation digitale (capacité d'innover et de créer au travers du numérique).

En outre, on ne peut pas décorrélérer compétences numériques et maturité de l'étudiant : plus un individu aura de l'expérience (dans le monde réel et numérique), plus il sera capable de maîtriser et d'améliorer ses compétences socio-émotionnelles et cognitives, en se mettant plus facilement à la place des autres ou en développant un esprit critique (Meyers *et al.*, 2013; van der Graaff *et al.*, 2014; Bjorklund et Causey, 2018). Roederer et Filser (2015) ajoutent que « *les consommateurs ne sont pas tous égaux par rapport aux usages d'Internet, et au pouvoir potentiel qu'il recèle. La familiarité avec l'informatique, la représentation que se fait le consommateur de la technologie, ainsi que son capital culturel et son âge, affectent la collaboration interprétative que l'internaute est en mesure d'apporter à l'expérience* ».

3.2.2.2. Littératie numérique des étudiants

Il est commun de trouver dans la littérature académique que les *millennials* sont plus compétents que leurs aînés lorsqu'il s'agit de s'adapter rapidement aux évolutions numériques (Wood et Shirazi, 2020), de développer une expertise technologique (Lowery, 2004) ou de naviguer avec aisance entre le monde réel et le virtuel (Pullan, 2010). Ils sont également supposés être plus intuitifs que les générations précédentes quant à l'utilisation de nouveaux appareils numériques (Oblinger et Oblinger, 2005; Schee, 2008). Ainsi, Wood et Shirazi (2020) considèrent qu'ils « *arrivent dans l'enseignement supérieur avec une expertise préexistante dans l'utilisation de technologies variées* », car ils ont grandi avec les technologies et sont à l'aise avec celles-ci, au

point qu'elles deviennent « *invisibles* » pour eux (Frاند, 2000; Prensky, 2001b). Les jeunes de 18-24 ans sont également les plus téméraires en matière de digital puisqu'ils sont 39% à se sentir prêts à adopter de nouvelles technologies (Baromètre du Numérique, Arcep, CGE, Agence du numérique, 2019).

Posséder une littératie minimum est important dans le secteur de l'ESR, car cela influence directement l'expérience étudiante numérique vécue, cela permet aux étudiants de s'adapter à leur environnement changeant et cela leur donne l'opportunité de développer des compétences de façon autonome (Kuhlthau *et al.*, 2015), par exemple au travers des plateformes de MOOCs ou de YouTube. Youssef *et al.* (2020) soulignent ainsi que « *l'amélioration des performances des étudiants dépend de leur capacité d'usages des TIC* ». Cette approche est partagée par Brink *et al.* (2020) qui considèrent qu'« *en tant que fournisseurs de services, les institutions sont dépendantes des capacités numériques des étudiants pour être capable d'utiliser les infrastructures proposées* ». En effet, les individus ayant une faible littératie numérique se focaliseront sur les aspects *techniques* de l'expérience numérique et ne pourront pas avoir de plaisir, ni profiter sereinement de l'expérience (Batat et Frochot, 2014), ce qui représente un frein à l'immersion de l'étudiant dans son expérience (Firat et Dholakia, 1998; Fornerino *et al.*, 2008).

L'étude de l'influence de la littératie numérique sur l'expérience étudiante est un thème rarement étudié, alors même que la littératie numérique est souvent considérée comme un élément nécessaire et fondamental pour utiliser les nouvelles technologies de façon efficace (Youssef *et al.*, 2020). Cette thèse s'attachera ainsi à explorer l'existence ou non d'un lien entre une littératie numérique développée et une expérience étudiante non-académique numérique satisfaisante.

3.2.2.3. L'étudiant, authentique digital native ?

Kennedy *et al.* (2008) expliquent que « *l'idée qu'une nouvelle génération d'étudiants douée pour la technologie entre dans nos écoles et universités a attiré une grande attention et suscité un débat parmi les commentateurs de l'éducation et la communauté des chercheurs* ». Ng (2012) ajoute que « *ces dernières années, le concept de Digital Natives a été mis sous le microscope par des chercheurs* », à l'instar de Bennett *et al.* (2008), Brown et Czerniewicz (2010), Kennedy *et al.* (2008), Helsper et Eynon (2010). On constate alors que l'approche des étudiants comme *digital natives* est de plus en plus critiquée et que nombreux auteurs (Bennett *et al.*, 2008; Bennett et Maton, 2010; Bullen *et al.*, 2008; Eynon, 2010; Helsper et Eynon, 2010; Jones et Healing, 2010; Karsenti *et al.*, 2014; Margaryan *et al.*, 2011; Rowlands *et al.*, 2008)

considèrent que les étudiants *millennials* ne sont pas tous des « *digital natives* » (Prensky, 2001), des « *homo zappiens* » (Veen et Vrakking, 2006) et des multitâches. Ainsi, ils ne sont pas naturellement dotés de compétences numériques simplement parce qu'ils évoluent dans un monde digital (Kennedy *et al.*, 2008, Thompson, 2013; Kirschner et De Bruyckere, 2017). Plusieurs chercheurs soulignent également les lacunes de cette génération, qu'elles soient associées à la capacité de recherche d'information, à l'évaluation de la qualité des informations recueillies, à l'utilisation d'outils numériques et de logiciels adaptés, à la compréhension des comportements numérique ou à l'utilisation du numérique de façon éthique et responsable (Ma *et al.*, 2008; Walraven *et al.*, 2009; Nicholas *et al.*, 2011; Karsenti et Collin, 2012; Poellhuber *et al.*, 2012; Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). Par exemple, bien que la génération Z utilise internet dans son quotidien, il lui est difficile de différencier les informations pertinentes des informations biaisées (Purcell *et al.*, 2012; K. Moore *et al.*, 2017; Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020) et ils sont nombreux à se sentir submergés par la quantité d'information disponible (cf. 3.2.1.4.).

De plus, Kennedy *et al.* (2008) expliquent que considérer la littératie numérique de la génération Z comme homogène « *risque de négliger un ensemble plus complexe de compétences, de connaissances et de préférences technologiques au sein de la population étudiante* ». En effet, cette génération est compétente, mais dans des technologies numériques bien spécifiques comme les technologies de la communication (l'envoi de messages, les réseaux sociaux, etc.), les recherches internet générales ou encore la lecture de vidéos et de musiques (Ito *et al.*, 2008; Ng, 2012; Thompson, 2013; Roy *et al.*, 2018). Les étudiants mobilisent donc régulièrement un nombre restreint de technologies différentes et se cantonnent à des utilisations basiques, ils n'ont pas l'occasion de développer une littératie numérique variée et n'exploitent qu'une infime partie des capacités des appareils numériques (Kennedy, Dalgarno, *et al.*, 2008; Kennedy, Judd, *et al.*, 2008; Ng, 2012; Thompson, 2013). Ainsi, pour Kennedy, Jude *et al.*, (2008) « *il est reconnu que les compétences technologiques de base ne se traduisent pas nécessairement par des compétences sophistiquées avec d'autres technologies ou une connaissance générale du numérique* ». Par conséquent, l'utilisation du numérique dans le cadre personnel est différente de son utilisation dans un cadre académique ou professionnel et les compétences acquises dans l'un de ces mondes, ne sont pas forcément transférables et reproductibles dans les deux autres (Ng, 2012).

Les institutions doivent donc être vigilantes concernant le niveau de littératie numérique de leurs étudiants (Carton, 2004) et il « *est important pour les enseignants d'évaluer, de façon critique, l'autoperception des étudiants de leurs compétences technologiques et d'évaluer de*

façon réaliste leurs compétences » (Thompson, 2013). En effet, la représentation populaire qui considère les étudiants *millennials* comme des digital natives étant très largement diffusée, elle « influence la réflexion des éducateurs et des administratifs qui prennent des décisions en matière d'investissement technologique et de conception des programmes d'études » (Jones et Healing, 2010). Cela amène les établissements à faire des postulats non fondés sur la maîtrise du numérique de leurs étudiants et « à négliger de leur enseigner les compétences dont ils ont besoin pour leur réussite scolaire » (Guo *et al.*, 2008; Buchanan et Chapman, 2009; Thompson, 2013). De plus, nous avons vu précédemment que la littératie numérique influence l'expérience étudiante vécue, car « il ne suffit pas d'être motivé pour participer, il faut aussi en être capable » (Gabriel *et al.*, 2014). Ainsi, une littératie numérique peu poussée pourrait amener les étudiants à utiliser de façon inappropriée les services numériques proposés et *in fine* provoquer une destruction de valeur accidentelle (cf. chapitre 1, 1.3.5.) (Harris et Ogbonna, 2002; Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010). Cela renvoie à la variabilité des services, qui découle directement de sa caractéristique de servuction (Lovelock et Gummesson, 2004).

Les établissements ont donc un rôle à jouer dans la formation et l'éducation de la génération Z au numérique (Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020), notamment pour faciliter l'étape de *l'avant-expérience* de Tynan et McKechnie (2009) que nous avons vue dans le chapitre 1 et qui peut se matérialiser au travers de « l'exploration de l'espace », « la nidification » ou le « marquage » (Caru et Cova, 2003). C'est une étape cruciale qui facilite le bon déroulement d'une expérience, car si les étudiants « y ont été préparés, ils peuvent ainsi se l'approprier » (Frochot et Batat 2014). Les établissements peuvent par exemple enseigner aux étudiants comment trouver des informations valides et objectives, comment les traiter ou développer leur esprit critique (Moore *et al.*, 2017). En outre, former au numérique semble également nécessaire pour une partie des étudiants, qui doutent de leurs compétences digitales (Head et Eisenberg, 2010; Karsenti et Collin, 2012). L'enjeu pour les institutions sera alors de proposer des dispositifs pour développer les compétences numériques des étudiants, en accord avec leurs attentes et besoins (formations, tutoriels, services support, etc.) (Karsenti *et al.*, 2014).

Ainsi, pour ces différentes raisons, nous allons mesurer dans ce travail le degré de « compétences numériques » ou « digital literacy » des étudiants d'écoles de commerce.

Soulignons qu'il n'existe pas de différence concernant l'utilisation et la maîtrise de certaines technologies numériques entre les étudiants et les corps administratifs et enseignants (Dalgarno *et al.*, 2008), ce qui va à l'encontre de l'approche initiale de Prensky (2001a, p.2) qui considérait ces derniers comme des « immigrants numériques », ne comprenant pas grands choses aux nouvelles technologies considérées comme *étrangères*, alors que les étudiants seraient des

« *autochtones* », naturellement doués d'une littératie numérique et de compétences, dans un nouveau monde digital. Par conséquent « *les chercheurs ont démontré que ce n'est pas l'âge qui devrait être pris en compte pour décrire les Digital Natives, mais d'autres facteurs plus importants tels que la disponibilité de la technologie et l'étendue de son utilisation, l'expérience antérieure, l'auto-efficacité et l'éducation* » (Ng, 2012).

3.2.2.4. La mesure de la littératie numérique

L'intérêt pour l'évaluation de la littératie numérique n'est pas nouveau. On peut par exemple citer le « *certificat informatique et internet* » ou C2i qui « *atteste le niveau acquis par les étudiants dans la maîtrise des outils multimédias et de l'internet* »²⁹ en France. Le C2i était proposé dans les établissements d'enseignement supérieur, aux élèves de Licence, de Master ou en formation continue entre 2002 et 2019 et est remplacé depuis 2019 par le dispositif PIX qui a pour but de mesurer les dimensions suivantes³⁰ : Information et données ; Communication et collaboration ; Création de contenu ; Protection et sécurité et Environnement numérique. La mesure de la littératie numérique n'existe pas seulement pour les étudiants, mais peut être aussi étudiée pour les enseignants. L'union européenne a par exemple créé un cadre d'analyse de la littératie numérique autour de 4 dimensions et 22 items : DigCompEdu³¹ (dont le dispositif PIX s'inspire). On peut également citer l'ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*)³².

Comme le précisent Jin *et al.* (2020), il existe une multitude d'échelles de mesure de la littératie numérique nationales ou internationales, ainsi « *les débats se poursuivent sur les dimensions à retenir des compétences numériques et sur leur mesure* ». En revanche, très peu d'échelles ont été formalisées par la littérature académique dans le cadre de l'expérience étudiante (Thompson, 2013; Youssef *et al.*, 2020). On peut néanmoins citer les échelles proposées par (Thompson, 2013; Kennedy, Judd, *et al.*, 2008; Kennedy, Dalgarno, *et al.*, 2008) ou Ng (2012) qui se sont intéressés à la mesure de la littératie numérique d'étudiants dans le cadre de leur expérience numérique académique et donc, de leur apprentissage. Nous n'avons cependant pas trouvé dans la littérature des échelles de mesure visant à mesurer la littératie numérique dans le cadre d'une expérience étudiante numérique non-académique.

²⁹ [https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F22720#:~:text=Le%20certificat%20informatique%20et%20internet%20\(C2i\)%20atteste%20le%20niveau%20acquis.comp%C3%A9tences%20num%C3%A9riques%20de%20l'%C3%A9tudiant.](https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F22720#:~:text=Le%20certificat%20informatique%20et%20internet%20(C2i)%20atteste%20le%20niveau%20acquis.comp%C3%A9tences%20num%C3%A9riques%20de%20l'%C3%A9tudiant.) Consulté le 06/02/2021

³⁰ <https://pix.fr/> consulté le 05/02/2021

³¹ <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>, consulté le 06/02/2021

³² <https://www.education.gouv.fr/icils-2018-enquete-internationale-aupres-des-enseignants-de-quatrieme-sur-l-utilisation-des-89582> Consulté le 06/02/2021

Les échelles de mesure de la littératie numérique sont approchées de deux façons dans la littérature académique : celles basées sur la fréquence d'utilisation d'outils et d'appareils numériques et celles qui se fondent sur une ou plusieurs dimensions associées à la littératie numérique d'un individu. Ces différentes échelles de mesure mettent en lumière la dichotomie existante entre une mesure de la littératie numérique fonctionnelle, basée sur les outils et une mesure pédagogique, fondée sur la connaissance (Gapski, 2007; Pietrass, 2007; Calvani *et al.*, 2008; Covello, 2010). Par exemple, les échelles proposées par (Kennedy, Dalgarno, *et al.*, 2008; Kennedy, Judd, *et al.*, 2008; Dahmani et Ragni, 2009) se fondent sur la fréquence d'utilisation d'outils numériques pertinents à un instant donné (messagerie mobile, suite office, blogs, réseaux sociaux, moteurs de recherche, etc.). On fait le même constat avec certaines échelles de mesure étatiques, comme celle utilisée par l'INSEE (Insee Première n°178, 2019). Ces échelles, bien que complètes, deviennent obsolètes avec le temps en raison des évolutions des habitudes de consommation du numérique des étudiants et des transformations des outils technologiques. De plus, elles s'intéressent à la fréquence d'utilisation d'une technologie et en déduisent mécaniquement une compétence : si un étudiant utilise très souvent un outil numérique, alors il aura des compétences numériques vis-à-vis de cet outil. Or, un individu peut utiliser une technologie très fréquemment sans pour autant avoir une *bonne* utilisation ni même un usage optimal. À l'inverse, une utilisation non fréquente pendant une période donnée ne signifie pas nécessairement un manque de littératie numérique. Un individu pourrait ne plus avoir besoin de cette technologie ponctuellement. Enfin, ces échelles ont été créées pour mesurer la littératie numérique des étudiants dans le cadre de leur apprentissage. Or, cette thèse s'intéresse à l'expérience étudiante non-académique numérique, qui mobilise des outils différents. Ainsi, mobiliser des échelles qui se fondent sur des technologies éducatives ne serait pas pertinent.

Une autre catégorie d'échelles de mesure existe dans la littérature académique : les échelles qui se basent sur une ou plusieurs dimensions de la littératie numérique et peuvent ainsi être unidimensionnelles ou multidimensionnelles. On peut citer l'échelle proposée par Ng (2012) qui repose sur les dimensions cognitives, socio-émotionnelles et techniques que nous avons vues précédemment au travers de 10 items, celle de Claro *et al.* (2012) qui est également tridimensionnelle ou encore le cadre d'analyse « *DigComp 2.1* »³³ proposé par la commission européenne (Carretero *et al.*, 2017). *DigComp 2.1* est un référentiel d'analyse complet des compétences, connaissances et attitudes numériques (Ferrari *et al.*, 2014) qui approche la

³³ <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use> , consulté le 08/02/2021

littératie numérique au travers de cinq dimensions regroupant 21 sous-compétences et 168 items (Carretero *et al.*, 2017).

Bien que certains auteurs (Siddiq *et al.*, 2017; Wilson *et al.*, 2017) considèrent que les échelles multidimensionnelles sont les plus adaptées pour mesurer avec précision la littératie numérique, cette approche est remise en question en raison de l'existence de « *chevauchements importants entre les différentes dimensions* » (Jin *et al.*, 2020). Jin *et al.* (2020) ont par exemple démontré que leur échelle de mesure, largement inspirée de Digcomp 2.1, avait des dimensions qui se recoupaient. De même, les études empiriques de Gebhart et Schulz (2015) et Fraillon *et al.* (2020) se sont intéressées à l'ICILS et ont trouvé dans sa version de 2013 (deux dimensions) et de 2018 (quatre dimensions) que la littératie numérique était mieux décrite au travers d'échelles unidimensionnelles. Les chercheurs Claro *et al.* (2012), Ihme *et al.* (2017), Kim *et al.* (2019) font le même constat. Il existe donc des « *tensions entre la conceptualisation théorique des compétences numériques et les résultats de l'évaluation empirique* » (Jin *et al.*, 2020). Ainsi, une échelle de mesure constituée de moins de dimensions et de moins d'items serait « *suffisante pour obtenir une estimation fiable des compétences numériques des étudiants, par opposition à l'exigence d'un ensemble complet d'éléments pour chaque domaine de compétence qui peut être nécessaire lorsque l'accent est mis sur un aspect spécifique des compétences numériques* ». Il est important de noter que les différentes approches de Kennedy, Judd, *et al.* (2008), Ng, (2012), Thompson (2013) ou de Carretero *et al.* (2017) soulèvent une compréhension différente de la notion de « *littératie numérique* ». Dans le premier cas, Ng (2012) et Carretero *et al.* (2017) sous-tendent l'idée que les compétences numériques sont nécessaires pour acquérir une bonne littératie numérique (sur un outil ou un logiciel par exemple). Cette approche reprend celle de Jin *et al.* (2020) qui les considèrent comme des « *compétences requises pour atteindre la compétence digitale. Elles reposent sur des compétences de base en NTIC et sur l'utilisation d'ordinateurs pour rechercher, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, ainsi que pour communiquer et participer à des réseaux de collaboration via l'internet* ». À l'inverse, Kennedy, Judd, *et al.* (2008) et Thompson (2013) approchent la littératie numérique sous l'angle de la maîtrise d'outils numériques spécifiques. Ainsi, dans le premier cas, la littératie numérique permet d'avoir des compétences numériques, des connaissances digitales et de maîtriser l'utilisation d'outils et d'appareils technologiques, alors que dans le second cas, la maîtrise d'outils et d'appareils technologiques représente la littératie numérique. Nous considérerons dans cette thèse le premier cas et mobiliserons l'échelle proposée par Ng (2012). Elle est en effet indépendante de la fréquence d'utilisation des technologies, des évolutions technologiques et peut être appliquée à tout moment. De plus, elle

comporte un nombre de dimensions (3) et d'items restreints (10) qui nous semble être un bon compromis pour approcher les compétences numériques de façon simple et fiable. Nous n'avons volontairement pas souhaité mobiliser les dispositifs C2i et PIX en raison de leur nombre d'items élevé.

Pour mesurer la perception de la littératie numérique des étudiants, nous avons mobilisé les trois dimensions de Ng (2012) présentées précédemment et 10 items répartis de la façon suivante :

Dimensions	Items
Cognitive	J'ai confiance en mes capacités à chercher de l'information sur internet et évaluer sa qualité.
	Je suis au courant des enjeux relatifs aux activités web tels que la sécurité des données ou le plagiat.
Technique	Je me tiens au courant des innovations technologiques importantes.
	Je connais beaucoup de technologies différentes.
	J'apprends facilement à me servir des nouvelles technologies.
	Je sais résoudre mes propres problèmes techniques.
	J'ai les capacités techniques nécessaires pour mobiliser les NTIC adaptés à mes besoins et je sais les maîtriser.
Socio-émotionnelle	J'ai de bonnes compétences dans les NTIC.
	Les NTIC me permettent de collaborer plus efficacement avec mes camarades pour des projets de groupe ou d'autres activités académiques
	Je mobilise régulièrement les NTIC pour communiquer avec mes camarades dans le cadre de mon travail scolaire (via Skype, Facebook, Whatsapp, etc). Cet item s'inspire directement des recherches de Kennedy, Judd, <i>et al.</i> (2008)

Tableau 5 : Echelle de mesure de la littératie numérique utilisée

Chacun de ces 10 items sera mesuré à l'aide d'une échelle de likert en 5 points allant de «*Pas du tout d'accord*» à «*Tout à fait d'accord*».

En outre, les cohortes étudiantes ne sont pas homogènes et des profils plus ou moins dotés de littératie numérique se dessinent (Roy *et al.*, 2018). Kennedy, Jude *et al.* (2008) précisent alors que «*si certains étudiants ont adopté les technologies et les outils de la "génération du Net", il ne s'agit en aucun cas de l'expérience étudiante universelle* ». Ainsi, à l'image de Digcomp 2.1, nous nous intéresserons aux différents degrés de littératie numérique des étudiants et regarderons s'il existe des profils types. Plus spécifiquement, nous examinerons dans quelles proportions les étudiants d'écoles de commerce se considèrent comme des :

- «*utilisateurs basiques* », dotés de connaissances limitées et plus enclins à demander de l'aide qu'à résoudre leurs problèmes seuls mais capables de gérer des problèmes «*de routine* » ;

- « *utilisateurs indépendants* », qui actualisent de temps en temps leurs connaissances numériques et sont au courant des évolutions majeures des NTIC. Ils sont capables de résoudre une partie de leurs problèmes numériques seuls et savent choisir les outils numériques adaptés à leurs besoins ;
- « *utilisateurs compétents* », au courant des évolutions des NTIC et qui actualisent régulièrement leurs compétences. Ils sont capables de régler tous leurs problèmes numériques et savent mobiliser les bonnes compétences, connaissances et outils

Conclusion du 3.2.

Dans cette seconde section, nous avons vu que les étudiants adoptaient cinq nouveaux comportements associés au numérique. Ces attitudes se retrouvent aussi bien « *au travail, lors d'activités extrascolaires ou à l'école* » (Pullan, 2010) et se traduisent par une grande connectivité, aussi bien à internet qu'à leurs communautés (Prensky, 2001c; Schee, 2008; Berland, 2010; Holmes, 2011; Spears *et al.*, 2015), un besoin d'instantanéité et d'immédiateté (Oblinger et Oblinger, 2005), des interactions avec leurs communautés qui évoluent avec le numérique, en termes de fréquence et d'outils mobilisés (Breaux, 2017; Hines, 2017; Ben Youssef *et al.*, 2020), un sentiment d'être dépassés par la surcharge informationnelle, favorisé par une mauvaise gestion de la qualité et de la quantité des flux d'informations (Hines, 2017) et une défiance vis-à-vis de l'utilisation de leurs données personnelles par leur institution alors même qu'ils se renseignent peu sur les enjeux associés à la protection de leurs données (Breaux, 2017; Brink *et al.*, 2020).

Ces deux derniers points montrent que les étudiants ne maîtrisent pas toujours suffisamment les NTIC et leurs enjeux, notamment en raison d'une littératie numérique hétérogène et insuffisante. Or, la construction d'un esprit critique vis-à-vis des informations récoltées sur internet ainsi que la maîtrise des compétences numériques et l'acquisition d'une littératie numérique minimum sont nécessaires pour évoluer dans le monde actuel, empreint de technologies (Ng, 2012; Siddiq *et al.*, 2017). C'est pourquoi nous nous sommes intéressée au concept de littératie numérique dont nous retenons la définition de Hague et Payton (2011). De même, nous considérerons l'approche de Ng (2012) qui aborde la littératie numérique au travers de trois dimensions : cognitive, technique et socio-émotionnelle.

Nous avons également constaté qu'envisager les étudiants *millennials* comme des *digital natives* (Prensky, 2001a) doit être nuancé (Ng, 2012 ; Thompson, 2013), car cette génération possède des compétences numériques hétérogènes qui se limitent souvent aux outils digitaux grands publics (Kennedy, Judd, *et al.*, 2008) et n'a pas forcément des besoins, des usages et une

littératie numérique éloignés des générations précédentes. Or, les étudiants sont amenés, au cours de leur expérience étudiante académique et non-académique, à mobiliser des compétences numériques variées (Tran et Anderson, 2017) et leur littératie numérique influence donc l'expérience étudiante qu'ils vivent (Kennedy, Judd, *et al.*, 2008). Il est par conséquent important pour une institution d'enseignement supérieur de mesurer le degré de littératie numérique de ses cohortes étudiantes. Nous nous attacherons ainsi à mesurer la littératie numérique des étudiants d'écoles de commerce et à classer cette population en sous-segments en fonction de leurs niveaux de compétences. Pour cela, parmi la grande variété d'échelles existantes (Covello, 2010), nous mobiliserons l'échelle de mesure tridimensionnelle proposée par Ng (2012) qui nous permettra également d'enrichir une littérature académique peu développée : les recherches empiriques testent rarement les échelles de mesure des compétences numériques (Jin *et al.*, 2020).

3.3. L'expérience étudiante numérique

L'expérience étudiante est aussi bien influencée par le numérique que transformée et adaptée au monde numérique. En effet, les étudiants n'abordent plus leurs expériences *physiques* de la même façon en raison de leur grande connectivité et de leur accès facilité aux technologies de l'information. Le numérique influence toutes les dimensions de l'expérience étudiante (Cilliers, 2017), ainsi « *la frontière entre les canaux physiques et virtuels tend à s'estomper, au profit d'une nouvelle approche : l'omnicanal, qui a pour but de délivrer une expérience homogène et fluide quel que soit le canal utilisé* » (Roederer et Filser, 2015). Le numérique propose également des expériences 100% virtuelles : ce sont des *cyber-expériences* » (Roederer et Filser, 2015) qui peuvent concerner des éléments marchands (achat en ligne) ou non-marchands (réseaux sociaux, blogs, forums, etc.) (Roederer, 2012). C'est à ces cyber-expériences que nous allons nous intéresser.

Nous venons de voir que les étudiants avaient des compétences hétérogènes en matière de numérique mais même si le degré de compétences varie, il y a une « *sélection d'outils et de technologies dont l'utilisation et l'accès sont à la fois universels et uniformes* » (Kennedy, Judd, *et al.*, 2008). Par exemple, comme nous l'avons vu précédemment, la grande majorité des étudiants possède un smartphone et un ordinateur, utilisés pour communiquer ou faire des recherches sur internet. Ils mobilisent donc de façon homogène les technologies numériques grand public (Caruso et Kvavik, 2005), ce qui engendre des « *implications particulières pour les services administratifs proposés par les établissements* » et fait évoluer les modes d'enseignement (Kennedy, Judd, *et al.*, 2008).

Dans cette troisième section, nous explorerons dans un premier temps l'expérience étudiante numérique en général. Nous verrons ensuite, dans un second temps et de façon succincte, comment le numérique a fait évoluer l'expérience étudiante académique, puis nous nous intéresserons dans un troisième temps aux transformations numériques de l'expérience étudiante non-académique.

3.3.1. Présentation de l'expérience étudiante numérique

Le numérique est un moyen d'augmenter la proposition de valeur des établissements et d'améliorer l'expérience étudiante dans son ensemble, « *la technologie a façonné l'éducation de diverses manières ; par exemple, le développement de nouveaux programmes innovants, de stratégies de recherche et d'enseignement novatrices, et de différentes formes de collaboration* » (Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). Cependant, la diffusion des technologies et d'internet n'est pas homogène entre les institutions et est inégalement répartie entre les fonctions académiques et non-académiques (Benckendorff *et al.*, 2009). Pour l'enseignement par exemple, l'utilisation des nouvelles technologies et d'internet dépend souvent de la curiosité de l'enseignant, de son implication et du temps qu'il souhaite y consacrer. Les recherches qui s'intéressent à l'expérience étudiante sous le prisme du numérique explorent principalement les enjeux liés à l'enseignement et/ou l'apprentissage (Benckendorff *et al.*, 2009), mais le numérique n'a pas seulement transformé la dimension académique de l'expérience, il a également permis d'« *accroître la flexibilité des tâches administratives et la modularité de l'organisation des universités* » et des établissements d'enseignement supérieur (Ben Youssef *et al.*, 2020). Soulignons que les établissements anglo-saxons sont ceux qui ont mobilisés le plus rapidement et le plus massivement le numérique pour leur expérience étudiante non-académique. En témoignent les résultats du *Committee of Inquiry into the Changing Learner Experience* (2009) qui constate que l'usage du numérique est « *courant en termes d'administration, de soutien aux étudiants, de publicité et de marketing* ».

Les campus numériques matérialisent une approche holistique de l'expérience étudiante en considérant à la fois ses dimensions académiques et non-académiques. Notons qu'ils peuvent avoir des degrés de « *connectivité* » variés (Vasileva *et al.*, 2018). Ainsi, pour certains établissements, être numérique reviendra à proposer un WIFI stable avec un bon débit, un ENT, ou un système de vidéoconférence (Kaneko *et al.*, 2000), alors que pour d'autres cela représentera la mise à disposition d'une offre de services numériques académiques et non-académiques étoffée et/ou la mobilisation de technologie de l'Internet des Objets (IdO) (Aldowah *et al.*, 2017). Par exemple les institutions peuvent mettre à disposition des « *classes*

intelligentes », c'est-à-dire des « *environnements intelligents équipés de différents types de matériels et logiciels [...] qui impactent les différents paramètres de l'environnement physique ou les caractéristiques des élèves telles que la concentration, les performances et les résultats* » (Bagheri et Movahed, 2016) ou proposer de faire l'appel instantanément en utilisant les cartes étudiantes et la radio-identification ou RFID (technologie d'identification par radio fréquences). Ainsi, à l'instar du campus connecté proposé par Kedge Business School³⁴ qui se matérialise au travers d'une plateforme numérique agrégeant une grande partie des services numériques aux étudiants proposés, ce travail de recherche s'inscrit dans cette approche de campus connectés.

Soulignons qu'une partie des établissements mobilisent l'IdO pour leur campus connecté. L'IdO représente « *un réseau de réseaux qui permet, via des systèmes d'identification électronique normalisés et unifiés et des dispositifs mobiles sans fil, d'identifier directement et sans ambiguïté des entités numériques et des objets physiques et ainsi de pouvoir récupérer, stocker, transférer et traiter, sans discontinuité entre les mondes physiques et virtuels, les données s'y rattachant* » (Benghozi *et al.* 2012). L'IdO rend les environnements plus intelligents, interconnectés et adaptables, il transforme de nombreux aspects de la vie quotidienne (Aion *et al.*, 2012; Bagheri et Movahed, 2016), c'est une passerelle entre mondes réels et virtuels pour de nombreux secteurs, dont celui de l'ESR (Vasileva *et al.*, 2018). L'IdO permet en effet d'améliorer l'image de marque des établissements, de personnaliser l'expérience étudiante et rend les interactions entre étudiants et institution uniques (Bagheri et Movahed, 2016; Aldowah *et al.*, 2017; Vasileva *et al.*, 2018). Il peut également rendre l'environnement de travail plus sain et le campus plus écologique en surveillant la quantité de CO2 dans l'air ou en optimisant la consommation énergétique des locaux en fonction du nombre d'étudiants présents. L'IdO facilite et optimise donc aussi bien l'expérience étudiante académique et non-académique proposée par les institutions, que la gestion des établissements et de leurs processus (Bagheri et Movahed, 2016). Par exemple, l'étude de Aion *et al.* (2012) met en avant un campus connecté holistique construit autour de six dimensions qui influencent directement l'expérience étudiante : l'apprentissage, la gouvernance, la santé des étudiants, l'environnement et la gestion des ressources énergétiques, la gestion des locaux et de la sécurité et les interactions sociales. Vasileva *et al.* (2018) comparent même les campus connectés à des « *mini-villes connectées* ».

³⁴ <https://design.kedge.edu/l-ecole-de-design/les-services-aux-etudiants/le-campus-virtuel> consulté le 20/02/2021

Il ne faut pas confondre campus connecté et campus virtuel, l'un étant physique, et l'autre étant virtuel. Les campus virtuels sont définis comme étant « *tout site web ayant pour objet de s'adresser à une communauté d'apprentissage en mettant à sa disposition les ressources pédagogiques et les fonctionnalités de communication et de collaboration correspondantes. Certains de ces sites choisissent une métaphore graphique représentant un campus physique avec sa cafétéria, sa bibliothèque, ses salles de cours etc.* » (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports³⁵). Ainsi, certains campus mobilisent la réalité virtuelle, définie comme « *l'utilisation d'ordinateurs numériques et de logiciels spéciaux pour générer une simulation d'un monde ou d'un environnement alternatif, que les utilisateurs peuvent croire réel* » (Hernandez-de-Menendez et al., 2020). Soulignons que la réalité augmentée est différente de la réalité virtuelle, car elle ne reconstruit pas un monde virtuel, mais se fonde sur le monde réel et lui ajoute des éléments numériques, c'est une coexistence du monde réel et virtuel (Sziebig, 2009). Les campus virtuels permettent aux établissements de lier réel et virtuel et d'optimiser l'expérience étudiante. À l'image des sites marchands, l'enjeu est alors de proposer « *un réalisme permettant ainsi de pallier le manque des dimensions tactiles et sensorielles ainsi que les contacts physiques entre le consommateur et le produit* » (Batat et Frochot, 2014, p. 117). Dans le secteur de l'ESR, cela peut avoir pour objectif de rendre les échanges formels et informels d'une salle de classe plus réels ou de permettre aux étudiants de se représenter avec beaucoup de précisions le campus dans lequel ils vont évoluer ou évoluent déjà. Certaines institutions proposent ainsi un lieu virtuel qui reprend les principaux codes des campus physiques. On peut par exemple citer le campus virtuel proposé par NEOMA Business School³⁶ qui offre aux étudiants une expérience immersive en leur permettant d'évoluer dans des salles, des amphithéâtres ou des espaces de groupes de travail collaboratifs au travers d'un avatar personnalisé. De même, une partie de l'offre de services non-académiques y est intégrée (centre de carrière, bibliothèque, etc.). Or, « *reproduire l'expérience de consommation qui a été étudiée dans un environnement physique et l'adapter à un contexte virtuel pose de nombreuses questions quant à l'adaptation des composantes de l'expérience* » (Batat et Frochot, 2014). Il faut par exemple tenter de répondre aux besoins d'immersion et de thématisation que nous avons abordés dans le chapitre 1 (Firat et Dholakia, 1998; Pine et Gilmore, 1998).

³⁵ <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-virtuel-numerique/campus> consulté le 20/02/2021

³⁶ <https://neoma-bs.fr/communiques/neoma-business-school-ouvre-le-premier-campus-numerique-en-europe-en-partenariat-avec-laval-virtual/> consulté le 20/02/2021

3.3.2. L'expérience étudiante académique numérique

Les évolutions technologiques et la diffusion d'internet couplées au postmodernisme que nous avons vu précédemment, ont transformé les comportements d'apprentissage des étudiants et les façons d'enseigner des professeurs (Benckendorff *et al.*, 2009; Youssef et Rallet, 2009; Dahmani et Ragni, 2009; Djebara et Dubrac, 2015; Ghozlane *et al.*, 2016; Henderson *et al.*, 2017; Myers *et al.*, 2018; Vega-Hernandez *et al.*, 2018). Les étudiants sont en quête d'interactions, de dynamisme, de challenges, de collaboration, d'indépendance et de flexibilité dans leur apprentissage (Pullan, 2010; Thompson, 2013; Ghozlane *et al.*, 2016; Seemiller et Grace, 2017; Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). De même Prensky (2001a) et Tapscott (2009) notent que les étudiants ont un apprentissage non-linéaire, qu'ils sont à la recherche de rapidité et n'aiment pas attendre, ils souhaitent des résultats rapides et veulent être perçus comme des individus multitâches. Dans cette optique, « *la flexibilité qui caractérise Internet ou les intranets universitaires a permis une meilleure adaptation des pratiques pédagogiques rendant plus efficaces le travail collaboratif, le travail en groupe, l'usage des forums de discussions, les wikis ou encore des enseignements personnalisés* » (Ben Youssef *et al.*, 2020). Ainsi, les établissements font appel massivement aux technologies éducatives, qui sont « *la mise en œuvre d'outils et de processus pertinents qui améliorent les pratiques d'enseignement et facilitent un meilleur apprentissage* » (Aziz, 2010). Ces technologies éducatives peuvent être mobilisées de façon formelle ou informelle, synchrone ou asynchrone ou encore en présentiel ou à distance (Pullan, 2010) et prennent plusieurs formes. Elles peuvent se matérialiser au travers de l'e-learning (Gilbert *et al.*, 2007), des dispositifs d'apprentissage hybrides (en présentiel ou à distance) (Singh, 2003; Graham, 2006), des classes inversées, des jeux sérieux, des MOOCs, ou encore de l'apprentissage collaboratif (Ghozlane *et al.*, 2016).

Les nouvelles technologies offrent alors de nouvelles possibilités dans la salle de classe. Par exemple, l'utilisation d'applications mobiles permet de manipuler des concepts différemment, les simulateurs (réalité virtuelle, réalité augmentée, 3D, etc.) offrent une immersion contextuelle sans précédent ou les imprimantes 3D donnent l'opportunité de modéliser aisément des éléments techniques (Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). On peut également noter l'utilisation d'hologrammes pour projeter un professeur dans la salle de classe : un enseignant peut alors donner cours à distance à des étudiants dans des endroits différents, tout en favorisant l'immersion et les échanges avec les étudiants grâce à une situation qui se rapproche d'une *réalité physique* (Luévano *et al.*, 2015).

L'intérêt de l'intégration du numérique dans l'expérience étudiante est donc multiple et permet de : « rendre le système éducatif plus efficace, de fournir du matériel d'apprentissage au bon moment et de toucher plus d'étudiants » (Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). Ainsi, pour une partie des chercheurs, le digital améliore les performances académiques (Sosin *et al.*, 2004; Banerjee *et al.*, 2005; Fratto *et al.*, 2016; Willcox *et al.*, 2016; Power *et al.*, 2020; Youssef *et al.*, 2020). Le numérique favorise par exemple la mise en place d'un apprentissage actif, basé sur l'interactivité et les échanges entre élèves et avec le professeur, dépassant ainsi « l'approche "traditionnelle" de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, sous un format de type conférence impliquant de grands groupes d'étudiants assis en rangées avec des possibilités limitées d'interaction avec leurs pairs ou avec l'enseignant » (Wood et Shirazi, 2020). De même, le digital donne l'opportunité de personnaliser l'apprentissage, d'analyser avec finesse les attentes et besoins des étudiants ou encore de détecter les décrocheurs potentiels. Pour cela, les institutions peuvent mobiliser et analyser les données générées par les outils numériques mis à disposition des étudiants (Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). Par exemple, l'université Lone Star, au Texas, a mis en place un logiciel qui alerte des collaborateurs si un étudiant ne s'est pas connecté pendant plus de 5 jours consécutifs à l'ENT, alors qu'une partie de ses cours se font en ligne (Britto et Rush, 2013).

Le numérique transforme également les attentes des étudiants vis-à-vis de leur expérience académique. Comme le précisent Moore *et al.* (2017) « la réponse à n'importe quelle question peut se trouver avec une simple recherche Google ». L'apprentissage n'est pas limité à la salle de classe et les étudiants ont désormais à leur disposition de nombreux outils numériques pour apprendre tout seul (Singh, 2014). Cet accès illimité et instantané à la connaissance transforme le rapport entre les enseignants et les étudiants : les enseignants ne sont plus des « sages » écoutés depuis leur estrade, leurs connaissances et compétences sont remises en question par l'accès facilité aux informations via les moteurs de recherche (Ghozlane *et al.*, 2016).

Nuançons néanmoins l'impact positif des technologies sur l'expérience étudiante académique. Hernandez-de-Menendez *et al.* (2020) notent par exemple qu'il y a des « coûts élevés, une réticence des enseignants à changer, une distraction des étudiants et une probabilité accrue de tricherie ». De plus, le numérique entraîne des difficultés de concentration, de réflexion et de développement de pensées critiques (Thompson, 2013; Vidgor *et al.*, 2014). On constate alors que « le temps consacré aux loisirs a augmenté et le temps consacré aux études a diminué » (Ben Youssef *et al.*, 2020).

3.3.3. L'expérience étudiante non-académique numérique

3.3.3.1. Les services numériques aux étudiants

Initialement développés dans les pays anglo-saxons, les services non-académiques numériques aux étudiants avaient pour objectif de répondre au besoin grandissant des étudiants en formation à distance de bénéficier de services supports pour faciliter leur apprentissage (Lokken *et al.*, 2008; Britto et Rush, 2013; Shikulo et Lekhetho, 2020). Désormais, ces services sont proposés à l'intégralité des cohortes étudiantes et, à l'image des services non-académiques *traditionnels*, ils ont pour mission de faciliter l'expérience d'apprentissage (cf. chapitre 2, 2.2.3.) (Shea, 2005; Pullan, 2010). La transformation numérique des établissements d'enseignement supérieur a « accéléré le développement des services supports » ainsi que leur efficacité (Brink *et al.*, 2020), car « à mesure que les méthodes d'enseignement évoluent, les services non-académiques doivent également changer pour répondre aux besoins des apprenants » (Pullan, 2010).

Le rapport ECAR (Educause, 2019) précise que les services numériques sont de plus en plus plébiscités par les étudiants qui ont des attentes très « *pragmatiques* » concernant l'offre de services numériques qu'ils souhaitent (Thoring *et al.*, 2017). Ils sont en quête de services ayant une *valeur utilitaire* et qui permettent de la flexibilité et un *lien social* (cf. chapitre 1, 1.2.3., Aurier *et al.*, 2004; Benckendorff *et al.*, 2009). Les étudiants aimeraient ainsi avoir accès à des services numériques qui leur permettent « *de se concentrer sur le contenu de leurs études, de résoudre les problèmes d'organisation et d'accéder facilement aux ressources, telles que la littérature et les logiciels, tout en leur demandant peu d'efforts* » (Thoring *et al.*, 2017). En effet, les étudiants de la génération Z étant fortement influencés par les outils numériques qu'ils utilisent dans leur quotidien, ils sont particulièrement exigeants quant à l'ergonomie et la fluidité des services numériques disponibles au sein de leur institution (Thoring *et al.*, 2017) et s'attendent à avoir accès à ces services numériques à n'importe quel moment et de n'importe où (Lowery, 2004; Oblinger et Oblinger, 2005). Dans cette optique, Pullan (2010) ajoute qu'ils « *s'attendent à pouvoir interagir avec leurs établissements sur le web ; ils s'attendent à une sophistication technologique et à un accès 24 heures sur 24 aux services de soutien et privilégieront les établissements qui répondent à leurs besoins* ». On retrouve alors les caractéristiques de connectivité et d'immédiateté abordées précédemment (3.2.1.). Par exemple, les étudiants souhaitent pouvoir payer leurs frais d'inscription par carte et en ligne (Oblinger et Oblinger, 2005) ou régler leurs problèmes peu complexes principalement au travers d'email, de chats ou d'appels téléphoniques (Pullan, 2010). Les NTIC permettent en

effet aux étudiants de joindre plus facilement les membres des corps administratifs, enseignants et les autres étudiants (Brindley et Paul, 2004; Pullan, 2010).

Aller à l'encontre de ces attentes pourrait alors créer de l'insatisfaction (Coleman *et al.*, 2006), alors même que les écoles de commerce s'ancrent dans une démarche de réponse aux besoins des étudiants (Lowery, 2004; Shea, 2005), particulièrement parce qu'elles doivent *justifier* leurs frais de scolarité élevés (Oblinger et Oblinger, 2005).

Les services aux étudiants non-académiques prennent des formes variées, comme le WIFI, les plateformes d'apprentissages, l'accès aux bases de données de la bibliothèque en ligne, les applications, etc. (Baird et Gordon, 2009). Ils peuvent être distribués à l'aide d'un smartphone et de ses applications mobiles, de la carte étudiante, de tablettes ou encore, grâce à un ordinateur. Selon un rapport du Département de l'Éducation des USA (2003), les services qui sont les plus proposés par les institutions, quel que soit leur canal de distribution, sont les services administratifs ; particulièrement ceux qui sont nécessaires pour l'inscription des étudiants. Les autres services (centre de carrière, orientation, conseillers, etc.) sont restés longtemps sous un format *physique* et commencent seulement à se digitaliser (Lowery, 2004). En outre, proposer des services numériques supports (mail, chat ou téléphone) pour résoudre les problèmes techniques que peuvent rencontrer les étudiants lors de leur utilisation de l'offre de services non-académiques numérique est important (Britto et Rush, 2013; Myers *et al.*, 2018), car une mauvaise utilisation d'un service numérique ou son non-fonctionnement pourrait nuire à leur expérience (Myers *et al.*, 2018). De plus, comme nous l'avons vu précédemment, les étudiants ne possèdent pas tous le même niveau de littératie numérique et peuvent donc avoir besoin d'aide et de formation. Ainsi, l'extension numérique des services non-académiques nécessite « *de proposer des informations ciblées, telles que des tutoriels, des FAQ et une formation spéciale pour le personnel du service d'assistance* » (Britto et Rush, 2013).

En outre, comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, proposer un point de contact unique peut faciliter l'expérience des étudiants et la communication, car ils sauront où aller et à qui s'adresser en cas de problèmes. Ce point de contact unique ou *hub* de services numériques pourrait ainsi être utile et se matérialiser, en plus d'un guichet physique, au travers d'une application mobile.

Dans la suite de cette thèse, nous analyserons l'offre de services numériques non-académiques des écoles de commerce françaises sous le prisme des outils numériques interactionnels et des 6 vies que nous avons abordé dans le chapitre précédent (chapitre 2, 2.2.3.).

Proposer une offre de services numériques qui soit en adéquation avec les attentes de connectivité et d'instantanéité des étudiants soulève des enjeux culturels et organisationnels

pour les institutions d'enseignement supérieur. Par exemple, une réponse immédiate à un étudiant nécessite que les collaborateurs se forment au numérique et s'adaptent à ces attentes, qui vont parfois à l'encontre de leurs façons de travailler (Coleman *et al.*, 2006).

3.3.3.2. Coproduction et self-service des services numériques aux étudiants

Les expériences numériques vécues lors de l'utilisation de services numériques nécessitent pour Roederer et Filser (2015) des « *interactions individu-écran* » et donc « *l'implication du consommateur* » dans la production de l'expérience (O'Sullivan et Spangler, 1998) (cf. chapitre 1, 1.3.4.). Les cyber-expériences sont donc co-produites entre l'organisation et l'étudiant, s'inscrivant ainsi dans le paradigme de la SDL que nous avons expliqué précédemment (cf. chapitre 1, point 1.1.2.). Elles nécessitent « *un minimum de compréhension et d'acceptation* » de la part de l'étudiant, qui doit produire « *un effort cognitif pour naviguer* » (Roederer et Filser, 2015) et mobiliser des compétences ou ressources opérantes (Vargo et Lusch, 2011, cf. chapitre 1, 1.1.2.), qui reprennent en partie la littérature numérique abordée précédemment. À l'image des expériences de coproduction traditionnelles, on retrouve dans le cas de l'expérience non-académique numérique les différentes formes de coproduction que nous avons explorées dans le chapitre 1 (1.3.4., Dujarier, 2008; Roederer et Filser, 2015) :

- L'autoproduction dirigée ou self-service : elle peut s'appliquer à toutes les cyber-expériences et prend par exemple la forme « *d'une collaboration interprétative pour comprendre l'arborescence du site, ou lorsque le consommateur donne un ensemble d'informations le concernant pour pouvoir terminer son achat* ». L'ergonomie du service numérique peut alors faciliter l'autoproduction dirigée ;
- La coproduction créative (Roederer et Filser, 2015) ou « *production collaborative* » (Divard, 2011) se fonde essentiellement sur les dialogues et les interactions entre les consommateurs et l'entreprise, rendus possibles par la diffusion d'internet. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, le consommateur postmoderne veut se faire écouter. Dans ce cadre, internet devient un outil adapté pour qu'il fasse entendre sa voix, au travers de forums, de blogs, de communautés numériques, de *posts* sur les réseaux sociaux ou encore d'avis sur Google.

Nous nous focaliserons principalement sur l'autoproduction dirigée dans cette thèse.

De plus, comme remarqué précédemment et mentionné par Pullan (2010), les étudiants de la génération Z n'aiment pas attendre et sont habitués à être autonomes dans leur consommation. Ainsi, développer des services numériques disponibles en *self-service* permet non-seulement de répondre à leurs besoins d'instantanéité et d'immédiateté mais également de « *réduire la*

charge de travail du personnel pour les tâches de routine, ce qui permet aux professionnels de se concentrer sur des services individualisés qui apportent plus de valeur ajoutée aux étudiants » (Pullan, 2010). Ainsi, à l'image de l'offre de services d'autres secteurs, le monde de l'enseignement supérieur n'échappe pas au *self-service* et propose de nombreux outils qui vont dans ce sens (Semeijn *et al.*, 2011), par exemple les certificats de scolarité téléchargeables en ligne. Mais, comme nous l'avons précédemment expliqué, le *self-service* et la coproduction qu'il entraîne sous-entend des utilisateurs compétents, formés et informés (Semeijn *et al.*, 2011).

3.3.3.3. Les bonnes pratiques

Shea (2005) recense 6 bonnes pratiques pour proposer des services numériques efficaces et adaptés aux besoins étudiants. Pour l'auteur, les services numériques aux étudiants doivent être :

1. « **Centrés sur l'étudiant** » : le vocabulaire et les procédures doivent être adaptés au monde et aux codes de l'étudiant. Ainsi, le jargon *interne* à l'institution doit être proscrit au profit d'un langage facilement compréhensible et ajusté aux besoins des étudiants ;
2. « **Orientés consommateur** » : l'offre de services doit être approchée de façon holistique pour répondre aux besoins des étudiants. Ainsi, les nouvelles offres de services numériques doivent associer des services historiquement séparés. Par exemple, l'inscription d'un étudiant relève généralement de plusieurs départements et le numérique pourrait permettre, d'agréger ces différents services pour proposer une offre plus fluide, plus simple et plus ergonomique ;
3. « **Personnalisés et sur mesure** » : proposer aux étudiants des services personnalisés avec leurs données et leurs besoins. En effet « *la génération Z est habituée à personnaliser énormément d'éléments de sa vie quotidienne* » (Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020) et s'attend ainsi à pouvoir faire de même lors de son expérience étudiante.
4. « **Personnalisables** » : cela permet aux étudiants de personnaliser les services en fonction de leurs envies et besoins. Que ce soit au niveau du *design* ou des fonctionnalités proposées. Cette bonne pratique reprend l'idée du « *marquage* » (Fischer, 1983) que nous avons évoquée dans le chapitre 1 (1.2.2.) : pour s'approprier l'expérience, un étudiant va laisser une empreinte personnelle ;

5. « **Pratiques** » : les services doivent être disponibles au plus grand nombre, n'importe quand et de n'importe où. Cela reprend les concepts de mobilité et d'instantanéité que nous avons abordés précédemment ;
6. Dans « **Le bon timing** » : les étudiants doivent recevoir des informations adaptées et pertinentes au moment où ils en ont besoin. L'enjeu pour les institutions est d'engager les étudiants sans les ensevelir sous trop d'informations.

Nous reprendrons ces 6 bonnes pratiques lorsque nous analyserons l'offre de services numériques proposée par les écoles de commerce de notre terrain d'étude.

En outre, offrir une expérience numérique qualitative repose sur des facteurs clés de succès :

- **L'immersion dans l'espace virtuel du consommateur** (cf. chapitre 1, 1.2.2., Firat et Dholakia, 1998; Pine et Gilmore, 1998; Batat et Frochot, 2014). Elle peut se matérialiser au travers de plusieurs dimensions :
 - Cognitive : cette dimension s'intéresse « à la pensée, la concentration et la formation de croyances et de décisions » (Batat et Frochot, 2014, p. 113);
 - Sensorielle : les stimulations sensorielles virtuelles se matérialisent principalement au travers d'éléments sonores et visuels. Batat et Frochot (2014, p. 120) précisent que « lorsque les facteurs d'ambiance sont appréciés, les internautes sont plus enclins à apprécier la navigation, à éprouver du plaisir et à rester plus longtemps sur le site » ;
 - Affective : qui s'intéresse aux émotions générées par l'expérience numérique ;
 - Sociale : cela reprend les éléments associés aux « interactions pendant la visite avec les agents de socialisation virtuels comme des avatars, les autres clients, les amis, etc. » (Batat et Frochot, 2014, p. 114).

L'immersion des utilisateurs dans un espace numérique est également associée à des « commandes de contrôle » (Batat et Frochot, 2014, p. 121). Les internautes ont en effet la possibilité de contrôler une partie des variables de leur environnement numérique, contrairement au monde physique : la taille de la police, le volume sonore, la luminosité, revenir en arrière ou encore faire une pause et revenir ensuite sur le site.. À la différence des expériences physiques qui peuvent être perturbées par des éléments externes (d'autres clients par exemple), les expériences numériques bénéficient d'un environnement « sécurisé, thématique, personnalisé et étudié pour optimiser l'expérience en ligne et l'adapter à chaque profil de consommateur » (Batat et Frochot, 2014, p.117). Mais elles proposent en contrepartie une immersion limitée.

Soulignons que dans cette thèse, nous nous intéressons aux services numériques non-académiques, qui possèdent une valeur expérientielle relativement faible, en particulier si on la compare avec la valeur expérientielle du service d'éducation en tant que tel. C'est pourquoi, nous ne nous attarderons pas sur les dimensions immersives sensorielles nécessaires pour proposer une expérience virtuelle réenchântée (Pine et Gilmore, 1998) ;

- **La mise en place d'éléments interactifs est également importante**, car cela implique le consommateur et le place comme coproducteur de son expérience. L'interactivité s'est particulièrement développée avec les smartphones et leurs applications qui sont des passerelles entre les mondes physiques et virtuels (Batat et Frochot, 2014).

En outre les interactions peuvent se matérialiser au travers d'échanges entre le consommateur et des « *agents virtuels* » ou « *avatars* » qui sont « *des personnages humains ou irréels qui animent le site et interagissent avec les internautes pendant leur visite en ligne afin de leur faire vivre pleinement l'expérience* » (Batat et Frochot, 2014, p. 118). L'objectif est alors de faciliter l'expérience vécue, de générer des émotions positives, de dynamiser les échanges et d'accompagner individuellement les internautes dans leur expérience.

En sus, pour favoriser la création et la mise en place de services aux étudiants numériques efficaces et adaptés, il est également nécessaire de s'intéresser à l'établissement et à son degré de maturité numérique. Ce degré de maturité passe par exemple par la propension des corps enseignants et administratifs à évoluer avec les technologies, à s'intéresser à celles-ci et à les intégrer à leurs pratiques de travail, car « *les collaborateurs sont centraux pour avoir une bonne adoption des technologies dans le secteur de l'enseignement supérieur* » (Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). Il est donc nécessaire de développer des mécanismes incitatifs pour qu'ils s'intéressent et s'engagent dans les nouvelles technologies.

Kirkwood et Price (2016) proposent trois bonnes pratiques pour favoriser l'adoption du numérique et de ses outils au sein d'un établissement d'enseignement supérieur :

- « *Impliquer les professeurs dans la planification du processus de mise en œuvre des technologies dès le début ;*
- *Former les professeurs à l'utilisation opportune des technologies ;*
- *Assigner un lieu physique où les professeurs peuvent se rendre et trouver des réponses à leurs questions quant à l'utilisation des technologies ».*

Notons que ces éléments sont vrais aussi bien pour le corps enseignant que pour le corps administratif. En effet, les membres du corps administratifs doivent également être à l'aise et

compétents avec les outils numériques pour proposer des services numériques aux étudiants adaptés et qualitatifs (Shikulo et Lekhetho, 2020).

Comme nous l'avons précisé précédemment, nous n'approfondirons pas l'expérience étudiante non-académique sous le prisme de l'organisation et de ses collaborateurs et processus. Nous aborderons très succinctement le sujet et privilégierons une analyse sous l'angle des étudiants.

Conclusion du 3.3.

Dans cette troisième section, nous nous sommes intéressée à l'expérience étudiante numérique, et avons vu que le digital permettait d'augmenter la proposition de valeur des institutions en améliorant l'expérience étudiante vécue, que ce soit l'expérience étudiante académique ou non-académique. L'expérience étudiante numérique se matérialise au travers d'un campus numérique, qui peut avoir des degrés de digitalisation variés et prendre la forme d'un campus connecté et/ou d'un campus virtuel. Cette thèse s'intéresse aux services aux étudiants non-académiques numériques dans le cadre des campus connectés. Nous avons ensuite succinctement abordé l'expérience étudiante numérique académique et avons vu que les comportements d'apprentissage des étudiants et les façons d'enseigner des professeurs ont beaucoup évolué avec le numérique (Benckendorff *et al.*, 2009; Youssef et Rallet, 2009; Dahmani et Ragni, 2009; Djebara et Dubrac, 2015; Ghozlane *et al.*, 2016; Henderson *et al.*, 2017; Myers *et al.*, 2018; Vega-Hernandez *et al.*, 2018). Ainsi, pour répondre à la quête d'interactions, de personnalisation, d'instantanéité, de flexibilité, d'indépendance ou encore de collaboration des étudiants (Pullan, 2010; Thompson, 2013; Ghozlane *et al.*, 2016; Seemiller et Grace, 2017; Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020), on voit apparaître et se diffuser de nouvelles technologies éducatives telles que l'E-learning, les dispositifs d'apprentissage hybrides, les classes inversées, les jeux sérieux ou encore l'apprentissage collaboratif (Singh, 2003; Graham, 2006; Gilbert *et al.*, 2007; Ghozlane *et al.*, 2016). Le numérique transforme l'expérience étudiante académique aussi bien dans sa forme que dans son contenu.

Enfin, dans un troisième temps, nous avons exploré l'expérience étudiante non-académique numérique et avons constaté que les services associés se sont progressivement développés et diffusés dans les établissements d'enseignement supérieur. Ce développement s'explique en partie par la transformation numérique des établissements, la managérialisation de l'ESR (cf. chapitre 2) ou encore l'évolution des comportements et des attentes des étudiants. Comme nous le verrons dans la suite de cette thèse, les services numériques non-académiques peuvent prendre des formes variées. Nous analyserons ces services sous le prisme des outils numériques interactionnels et des 6 vies que nous avons abordées dans le chapitre précédent (chapitre 2,

2.2.3). Nous avons aussi noté que l'expérience étudiante numérique était co-produite entre l'établissement, ses collaborateurs et les étudiants, s'inscrivant par conséquent dans le paradigme de la SDL que nous avons évoqué précédemment. Plus précisément, nous considérerons les services numériques non-académiques comme étant le fruit d'une autoproduction dirigée. Nous avons également abordé les bonnes pratiques nécessaires pour proposer des services numériques adaptés aux attentes des étudiants. Nous retiendrons ainsi les 6 dimensions proposées par Shea (2005) pour analyser l'offre de services numériques des établissements constitutifs de notre terrain. Notons que la proposition d'une expérience étudiante réussie va au-delà des éléments constitutifs des services numériques et repose sur plusieurs facteurs clés de succès. Par exemple, il est nécessaire d'avoir des données complètes et exploitables, des systèmes d'information et ordinateurs suffisamment puissants pour analyser ces données (Educause, 2012), une stratégie numérique formalisée, une gouvernance dédiée au numérique ou encore des collaborateurs formés au numérique et enclins à l'utiliser (Kirkwood et Price, 2016; Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020; Shikulo et Lekhetho, 2020).

Conclusion du chapitre 3

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée dans une première section au concept de numérique. Nous avons alors constaté qu'il n'existe pas de définition unique du numérique et que chaque secteur possède sa propre interprétation (Sinatra et Sinclair, 2015). Nous considérerons dans cette thèse la définition proposée par Negroponte (1995) : le numérique est *« un mode de représentation de données sous forme d'éléments binaires (1 ou 0) et les procédés utilisant ce mode de représentation. Le numérique se dit alors de toute donnée qui ne peut avoir qu'un nombre limité et prédéterminé de valeurs discrètes et qui est représentée par des chiffres, ainsi que des procédés et des appareils basés sur ce type de données »*. Dans ce cadre, les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) sont les véhicules du numérique. Nous avons ensuite exploré les éléments qui favorisent la diffusion du numérique au sein des sociétés, par exemple la baisse des prix des NTIC, l'explosion des performances ou encore le développement d'appareils plus ergonomiques et faciles à utiliser (Corniou et Denervaud, 2013; Breaux, 2017). Enfin, nous avons vu que la transformation numérique des institutions d'enseignement supérieur pouvait s'approcher en trois temps (Educause, 2019). Les écoles de commerce françaises se situent, en fonction des établissements, entre le second et le troisième temps, c'est-à-dire qu'elles cherchent à numériser leurs processus et construire des bases de données solides et sécurisées.

Dans une seconde section, nous avons exploré l'impact du numérique sur les étudiants. Ainsi, nous avons vu que les étudiants de la génération Z ont cinq comportements numériques distinctifs qui influencent directement leurs attentes et besoins vis-à-vis de leur expérience étudiante (Coleman *et al.*, 2006; Ramsden, 2008; Benckendorff *et al.*, 2009; Pullan, 2010; Fradet *et al.*, 2012; Schawbel, 2014; Spears *et al.*, 2015; Ghazlane *et al.*, 2016; Breaux, 2017; Cilliers, 2017; Hines, 2017b): ils sont très connectés à internet et leurs réseaux, ils sont en quête d'instantanéité et d'immédiateté, ainsi les interactions avec leurs communautés évoluent. En revanche, ils se sentent perdus face à une surcharge informationnelle et sont méfiants vis-à-vis de l'utilisation de leurs données personnelles par leur établissement, alors même qu'ils sont peu éduqués sur les réglementations en vigueur. Ces deux derniers éléments démontrent l'existence de lacunes quant à la maîtrise des NTIC, c'est pourquoi, nous avons ensuite abordé la littératie numérique. Nous retiendrons pour la suite de la thèse la définition proposée par Hague et Payton (2011, p. 2) et l'approche de Ng (2012) qui aborde la littératie numérique au travers de trois dimensions : cognitive, technique et socio-émotionnelle. La littératie numérique des étudiants est importante à prendre en compte, car elle influence directement l'expérience étudiante. Nous avons alors vu qu'il était courant de considérer les étudiants de la génération Z comme plus compétents que leurs aînés en matière de numérique, car ils sont, pour beaucoup d'auteurs, des *digital natives*, mais cette approche est critiquée par de nombreux chercheurs qui montrent que la génération Z n'est pas *naturellement* dotée d'une littératie numérique développée dans toutes les dimensions du numérique. Les étudiants sont en effet compétents en matière de technologies de la communication mais possèdent de nombreuses lacunes dans d'autres domaines (recherche d'informations qualitative, protection des données, plagiat, etc.) (Kennedy, Judd, *et al.*, 2008; Ng, 2012; Thompson, 2013; Roy *et al.*, 2018). Les institutions doivent donc être vigilantes vis-à-vis du niveau de littératie numérique de leurs étudiants lorsqu'elles investissent dans de nouvelles technologies et, si besoin, prévoir des dispositifs adaptés (tutoriels, formations, support, etc.). Par conséquent, nous nous attacherons à mesurer la littératie numérique des étudiants et à les classer en groupe de niveau. Parmi la grande variété d'échelles de mesure existantes (Covello, 2010), nous mobiliserons l'échelle de mesure tridimensionnelle proposée par Ng (2012).

Enfin, dans une troisième section, nous avons étudié l'expérience étudiante numérique. Nous avons constaté que le numérique permettait d'augmenter la proposition de valeur des institutions en améliorant l'expérience étudiante vécue, académique et non-académique. Nous avons ensuite remarqué que le numérique avait transformé les comportements d'apprentissage des étudiants et les contenus et modes d'enseignement des professeurs. Pour finir, nous avons

exploré l'expérience étudiante non-académique numérique et avons vu que le développement de ces services s'explique en partie par l'évolution des comportements, des attentes et des besoins des étudiants. L'offre de services numériques non-académiques proposée par un établissement peut prendre des formes très diverses. Nous analyserons dans la suite de la thèse l'offre proposée par des écoles de commerce françaises sous le prisme des outils numériques interactionnels et des 6 vies que nous avons abordées dans le chapitre précédent. En outre, nous avons également noté dans cette sous-partie que l'expérience étudiante numérique non-académique était co-produite entre l'établissement, ses collaborateurs et les étudiants, s'inscrivant ainsi dans le paradigme de la SDL que nous avons vu précédemment. Plus précisément, nous considérerons les services numériques non-académiques comme étant le résultat d'une autoproductio n dirigée nécessitant de la part des étudiants des ressources opérantes (Vargo et Lusch, 2011), par exemple, la littératie numérique. Enfin, nous avons étudié les bonnes pratiques pour proposer des services numériques adaptés aux attentes des étudiants. Nous retiendrons ainsi les 6 dimensions proposées par Shea (2005).

Dans le chapitre suivant, nous nous intéresserons à la mesure de la satisfaction des étudiants dans le cadre de leur expérience numérique non-académique.

4. Chapitre 4. La satisfaction étudiante relative aux services numériques non-académiques

4. Chapitre 4. La satisfaction étudiante relative aux services numériques non-académiques	216
4.1. La satisfaction	218
4.1.1. Définition, caractéristiques et dimensions de la satisfaction.....	218
4.1.1.1. Définition	218
4.1.1.2. Caractéristiques et dimensions	219
4.1.2. Les éléments qui influencent la satisfaction.....	224
4.1.3. Un antécédent phare de la satisfaction : la qualité perçue.....	226
4.1.4. Les conséquences de la satisfaction étudiante.....	229
4.2. La mesure de la satisfaction étudiante et de la qualité perçue.....	233
4.2.1. La mesure de la satisfaction vis-à-vis de l'établissement, des services non-académiques et des services numériques.....	235
4.2.2. La mesure de la qualité perçue de l'établissement, de l'offre de services non-académiques et des services numériques.....	238
Conclusion du chapitre 4.....	245

Conséquences du managérialisme de l'enseignement supérieur et de la recherche, de l'étudiant vu comme un consommateur, de la transformation du paysage concurrentiel ou encore de l'internationalisation, la mesure de la satisfaction des étudiants est devenue incontournable dans les établissements (Douglas *et al.*, 2008). La satisfaction vis-à-vis de l'expérience étudiante est alors souvent l'un des indicateurs mobilisés pour approcher la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur, à l'image d'autres éléments comme le salaire de sortie, le taux d'insertion ou encore le taux de réussite (Shah *et al.*, 2019). De plus, c'est désormais un indicateur clé à surveiller pour les institutions, les organismes d'accréditation et de classement et les pays, car il impacte, entre autres, les classements, la renommée, l'image de marque de l'institution, etc. Certains établissements du monde anglo-saxon mobilisent même la satisfaction comme outil d'appréciation de la performance des corps administratifs et enseignants et indexent les promotions internes en fonction des résultats des enquêtes (Shah *et al.*, 2017). On note alors de nombreuses initiatives gouvernementales à travers le monde qui cherchent à mesurer la satisfaction étudiante, par exemple, le *Course Experience Questionnaire* (CEQ) en Australie ou la *National Student Survey* (NSS) en Angleterre (Grebennikov et Shah, 2013).

Nous avons également vu dans le chapitre précédent que les services numériques se développent au sein des établissements d'enseignement supérieur et tendent à devenir des standards (Sutarso et Suharmadi, 2011; Ali, 2019). En parallèle, les besoins et les attentes des nouvelles générations évoluent et incitent les écoles à s'adapter à leurs nouveaux usages numériques. Ainsi, de nombreuses institutions s'équipent d'applications mobiles et de site web aux fonctionnalités variées et enrichissent leur expérience étudiante. Le développement de ces nouveaux types de services numériques est crucial pour rester attractif dans un secteur de plus en plus concurrentiel (Ali, 2019), et dans ce cadre, la qualité des services numériques proposés est centrale, car directement liée à la satisfaction étudiante (Oliveira *et al.*, 2002; Kim-Soon *et al.*, 2014).

La satisfaction est un concept largement discuté et étudié par la littérature académique, que ce soit sa définition, ses antécédents ou encore ses conséquences. L'objectif de ce chapitre est de mieux comprendre ces éléments théoriques pour proposer un cadre et des outils de mesure adaptés. Ainsi, nous nous intéresserons dans un premier temps au concept de satisfaction, en nous attachant à le définir, à explorer ses dimensions, ses antécédents. Nous nous attarderons plus spécifiquement sur la qualité perçue et nous étudierons l'intérêt de ce concept. Dans un second temps nous explorerons la mesure de la satisfaction et de la qualité perçue.

4.1. La satisfaction

Nous avons vu dans le chapitre 1 que l'expérience client, et par extension l'expérience étudiante, permettait d'augmenter la valeur de l'offre proposée et perçue par les étudiants. Rappelons que valeur perçue s'approche comme étant « *le rapport entre les bénéfices attendus et les coûts tangibles et intangibles perçus par le client* » (Kotler et Keller, 2006). La valeur découle alors de la différence de perception du consommateur entre l'expérience qu'il vit et l'expérience qu'il souhaite (Batat et Frochot, 2014), et de cette différence naît la satisfaction (Kotler *et al.*, 2015). Dans ce cadre, l'un des leviers pour augmenter la satisfaction et générer de la valeur est d'améliorer la qualité du service rendu (Deslandres, 2015).

Ainsi, dans cette section, nous nous intéresserons dans un premier temps à la définition de la satisfaction, à ses caractéristiques et ses dimensions. Puis, dans un second temps nous aborderons les éléments qui influencent la satisfaction et nous étudierons dans un troisième temps l'un des antécédents phare de la satisfaction : la qualité perçue. Enfin, nous aborderons l'intérêt de la satisfaction.

4.1.1. Définition, caractéristiques et dimensions de la satisfaction

4.1.1.1. Définition

La satisfaction est un concept largement étudié par la littérature académique qui mêle attitudes, émotions et appréciations cognitives (Vanhamme, 2002). Ainsi, pour certains auteurs, la satisfaction est une réaction cognitive (Howard et Sheth, 1969; Hunt, 1977; Oliver, 1980; Churchill et Surenant, 1982; Llosa, 1997; Bartikowski, 1999), une réaction émotionnelle (Westbrok, 1983; Bagozzi *et al.*, 1999; Fournier et Glen, 1999) ou encore une attitude d'évaluation ou de jugement (Czepiel et Rosenberg, 1977). Ce dernier point est cependant remis en question par Oliver (1981) qui considère que l'attitude est un élément qui est plutôt « *stable* » alors que la satisfaction est situationnelle et « *spécifique à l'acte de consommation* ». Westbrook et Oliver (1991), Cohen et Areni (1991) et Plichon (1999) proposent alors de relier les aspects cognitifs et émotionnels et d'aborder la satisfaction comme un jugement évaluatif qui comporte des éléments de ces deux dimensions : les émotions laisseraient des traces affectives qui seraient ensuite intégrées au jugement évaluatif. Homburg *et al.* (2006) proposent une autre explication : pour ces auteurs, la satisfaction est successivement affective puis cognitive en fonction du niveau d'expérience du consommateur avec le produit ou service. Ainsi, dans un premier temps la satisfaction est gouvernée par l'affectif, notamment en raison

de l'effet nouveauté, puis, dans un second temps et au fur et à mesure que le client acquiert de l'expérience, sa satisfaction sera dirigée par le cognitif.

Il existe aujourd'hui un très grand nombre de définitions de la satisfaction, mais bien qu'il y ait des divergences, Ray et Sabadie (2016, p.115-167) mettent en avant trois points communs que l'on peut retrouver dans les différentes propositions :

1. *« la satisfaction résulte nécessairement d'un achat et/ou d'une expérience de consommation ;*
2. *elle constitue un phénomène non directement observable (un état « psychologique ») ;*
3. *c'est une évaluation, c'est-à-dire le résultat d'un processus comparatif (ou le processus lui-même ?) entre l'expérience vécue et une base de référence propre au consommateur ».*

Par exemple, Evrard (1993) définit la satisfaction comme *« un état psychologique mesurable et consécutif à une expérience de consommation »*. Vanhamme (2002) reprend cette définition et y ajoute un caractère relatif. Nous retiendrons dans cette thèse la définition de Kotler *et al.* (2015, p.150) qui approchent la satisfaction comme étant *« l'impression positive ou négative ressentie par un client vis-à-vis d'une expérience d'achat et/ou de consommation. Elle résulte d'une comparaison entre ses attentes à l'égard du produit et sa performance perçue »*. Cette définition reprend celles de Hunt (1977) et Oliver (1980).

Dans le cadre du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche, la satisfaction étudiante est un concept complexe et multidimensionnel (Marzo-Navarro *et al.*, 2005; Richardson, 2005). Il doit composer avec des expériences très variées de services : le service d'enseignement, les services supports, les infrastructures, etc. (Douglass *et al.*, 2008). Cela rend très difficile la création d'un *« modèle unique pour la définition, le suivi et la mesure de la satisfaction des étudiants »* (Douglass *et al.*, 2008). Elliott et Shin (2002, p.198) proposent néanmoins la définition suivante : la satisfaction représente *« le caractère favorable de l'évaluation subjective par un étudiant des divers résultats et expériences associés à l'enseignement. La satisfaction des étudiants est continuellement façonnée par des expériences répétées dans la vie du campus »*.

4.1.1.2. Caractéristiques et dimensions

La satisfaction possède plusieurs caractéristiques (Ray, 2001; Ray et Sabadie, 2016) :

- **La subjectivité** : la satisfaction dépend des caractéristiques individuelles des consommateurs et de leur perception (vécu, appétences, etc.). De plus, elle n'existe qu'au travers de la perception du client, souvent parcellaire (Ray et Sabadie, 2016) ;

- **Le caractère relatif** : la satisfaction est relative car elle dépend de la comparaison du consommateur entre ses attentes, ses standards et son vécu (Evrard, 1993; Ngobo, 1997; Vanhamme, 2002) ;
- **Le caractère évolutif** : les attentes des consommateurs évoluent avec le temps et les tendances, ce qui entraîne une évolution de leur satisfaction.

Ces trois caractéristiques participent à la construction d'un jugement évaluatif de la part du consommateur. Ainsi, avec une expérience similaire, les clients auront une satisfaction différente.

La satisfaction repose alors sur un triptyque : comparaison – attentes – perceptions et résulte de l'appréciation et de l'évaluation par le client du rapport entre performance perçue/vécue (post-achat) et performance attendue (pré-achat) (Oliver, 1980). Les attentes du consommateur représentent ses attentes préconçues à propos d'une offre de service ou d'un produit et ses espérances quant à la façon dont devrait se dérouler l'expérience de consommation (Zeithaml, 1988; McKinney *et al.*, 2002). Ces attentes influencent la satisfaction et le standard à atteindre (Anderson, 1973; Oliver et Linda, 1981; Churchill et Surenant, 1982), particulièrement lorsqu'il n'existe pas d'éléments objectifs pour juger le produit (Yi, 1990). Cependant, aucun consensus académique n'a réussi à émerger quant aux éléments qui servent de standards de comparaison (Camelis *et al.*, 2015). La performance perçue se rapporte quant à elle, à la perception du consommateur de la capacité du produit ou service à combler ses besoins, attentes et désirs (Cadotte *et al.*, 1987).

Ce décalage entre attentes et expériences vécues représente le paradigme de la disconfirmation proposé par Oliver (1977, 1980). Ce modèle cognitif subjectif basé sur la théorie du niveau d'adaptation (Helson, 1964) est aujourd'hui dominant dans la littérature académique (Ray et Sabadie ; 2016). Le rapport entre les attentes et les performances perçues de ce modèle représente la disconfirmation, qui peut être positive, négative ou neutre : il génère de la satisfaction lorsque l'évaluation est favorable, de l'insatisfaction lorsqu'il est défavorable et de l'indifférence lorsque les attentes sont égales aux perceptions de la performance (Oliver, 1980). Oliver (1997) a ensuite proposé une actualisation de cette approche : si les performances perçues sont au-delà des attentes, cela crée de l'enthousiasme ; si les performances perçues s'accordent avec les attentes, cela génère de la satisfaction ; si les performances perçues sont en deçà des attentes, cela produit du mécontentement.

Ce modèle est cependant restrictif, car il se fonde uniquement sur une comparaison entre les attentes ou le standard à atteindre et les performances perçues et considère ces deux éléments comme étant les seuls antécédents de la satisfaction. Churchill et Surprenant (1982) vont même

jusqu'à considérer la performance perçue comme étant l'unique antécédent de la satisfaction. Or il existe d'autres éléments qui influencent la satisfaction, par exemple les émotions (Ladhari, 2007), les désirs (Swan et Trawik, 1979), les valeurs (Westbrook et Reilly, 1983), les normes fondées sur les marques (Cadotte *et al.*, 1987), les attitudes, la qualité perçue, les éléments affectifs, etc. (Westbrook et Oliver, 1991). Nous détaillerons ces éléments dans le sous-point suivant. De plus, dans ce modèle, la disconfirmation est mobilisée comme variable médiatrice de la satisfaction, alors que plusieurs études ont montré qu'il existait un lien direct entre la performance perçue, les attentes et la satisfaction, sans passer par cette variable médiatrice (Churchill et Surenant, 1982; Westbrook et Reilly, 1983; Tse et Wilton, 1988; Bolton et Drew, 1991).

Traditionnellement, la satisfaction et l'insatisfaction sont considérées comme des opposés sur une échelle continue (Oliver, 1980; Westbrook, 1987; Yi, 1990). Or, ces deux concepts ne sont pas forcément des extrêmes opposés sur un plan linéaire, ils possèdent des caractéristiques différentes (Camelis *et al.*, 2015; Kotler *et al.*, 2015). De plus, de nombreuses échelles de mesure développées par la littérature donnent le même poids à tous les items de l'outil (Camelis *et al.*, 2015), alors que plusieurs chercheurs dans le secteur des services ont mis en avant que les différents items contribuent de façon variable à la satisfaction, en raison de l'existence de périmètres d'indifférence (Woodruff *et al.*, 1983) ou/et des effets de seuils par exemple (Schneider et Bowen, 1995). Ainsi, les dimensions de l'expérience de consommation impactent de façon variable la satisfaction. La théorie des deux facteurs proposée par Herzberg *et al.* (1959) reprend ce point. Kotler *et al.* (2015) expliquent que dans ce cadre « *certain attributs du produit ou du service contribuent à l'insatisfaction sans pour autant générer de la satisfaction lorsqu'ils sont remplis [...] ; d'autres attributs constituent une source de satisfaction sans pour autant provoquer de l'insatisfaction lorsqu'ils ne sont pas remplis [...] ; enfin, une troisième série d'attributs influence à la fois la satisfaction et l'insatisfaction* ».

Ainsi, contrairement à ce que Parasuraman *et al.* (1985) expliquaient, les éléments qui influencent la satisfaction ne sont pas forcément « *les deux faces d'une même médaille et le fait de régler tous les problèmes d'insatisfaction ne crée pas nécessairement des clients satisfaits* » (Douglas *et al.*, 2008).

Il existe alors de nombreux éléments qui peuvent jouer sur la satisfaction des utilisateurs de façon variable. Cadotte et Turgeon (1988), Llosa (1999) ou encore Vargo *et al.* (2007) classent ces variables en quatre catégories :

- *Les satisfiers* : ce sont des éléments qui, lorsqu'ils existent et/ou qu'ils sont bien réalisés, génèrent de la satisfaction. Cependant, s'ils n'existent pas et/ou qu'ils sont mal réalisés, cela n'aura pas d'impact sur l'insatisfaction ;
- *Les dissatisfiers* : ce sont des éléments qui, lorsqu'ils n'existent pas ou/et qu'ils sont mal réalisés, génèrent de l'insatisfaction, mais ils ne génèrent pas de satisfaction particulière lorsqu'ils sont présents et/ou bien réalisés. Ce sont souvent des éléments considérés comme étant le minimum par les clients ;
- *Les éléments critiques* ont pour caractéristique de mêler à la fois les dimensions *satisfiers* et *dissatisfiers*, c'est-à-dire que s'ils existent et/ou qu'ils sont bien réalisés cela génère de la satisfaction, alors que s'ils n'existent pas et/ou qu'ils sont mal réalisés, cela entraînera de l'insatisfaction ;
- *Les éléments neutres*, qu'ils existent ou non et/ou qu'ils soient bien réalisés ou non, ils n'impactent pas la satisfaction et l'insatisfaction.

Les organisations ont alors tout intérêt à standardiser les *dissatisfiers* pour proposer une qualité minimum ainsi qu'à choisir quelques *satisfiers* sur lesquels investir, particulièrement s'ils sont considérés comme critiques (Bartikowski et Llosa, 2004), l'enjeu étant de maximiser la satisfaction en minimisant l'insatisfaction (Audrain-Pontevia, 2004). Dans le cadre du secteur de l'ESR le but est de « *maximiser la satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur expérience pendant qu'ils sont à l'université et de minimiser leur insatisfaction dans le but de retenir les étudiants et d'améliorer les performances des institutions dans les classements et ainsi faciliter leur recrutement* » (Douglas et al., 2008).

Notons que les éléments de ces quatre catégories n'impactent pas forcément significativement la satisfaction (Edvardsson et Nilsson-Wittel, 2004). Il est donc utile de détecter les éléments « *critiquement critiques* » de ceux qui sont moins importants, notamment pour avoir une allocation des ressources optimisée et *in fine* une amélioration de la satisfaction client (Douglass et al., 2008).

La satisfaction peut être approchée de deux façons (Anderson et al., 1994) :

- La satisfaction transactionnelle ou spécifique : cela représente une satisfaction ponctuelle post-achat qui découle d'une transaction à un instant précis. Dans ce cadre, la satisfaction transactionnelle est « *un jugement évaluatif post-achat immédiat ou une réaction affective à l'expérience transactionnelle la plus récente avec la firme* » (Garbarino et Johnson, 1999) ;

- La satisfaction cumulée, globale ou relationnelle : elle représente la satisfaction qui s'est construite et accumulée au fur et à mesure des échanges et des transactions entre les consommateurs et l'organisation pendant une période donnée (Anderson *et al.*, 1994; Ngobo, 1997b; Garbarino et Johnson, 1999; Jamal et Naser, 2002; Vanhamme, 2002; Montaya-Weiss *et al.*, 2003). Cette satisfaction relationnelle permet d'apprécier la perception globale continue du consommateur, d'amoindrir les changements ponctuels et d'appréhender l'évolution de la satisfaction et la construction d'avantages concurrentiels durables, notamment au travers d'études longitudinales. (Ngobo, 1997b; Oliver, 1997). Elle peut concerner un individu ou agréger la perception d'un ensemble de consommateurs (Fornell, 1992).

Anderson *et al.* (1994) expliquent ainsi que « *la satisfaction transactionnelle permet d'avoir un diagnostic spécifique sur un produit, un service ou sur une rencontre spécifique, la satisfaction cumulée est un indicateur fondamental des performances passées, actuelles et futures d'une entreprise* ». Ce sont donc deux approches complémentaires.

Dans cette thèse, nous nous intéresserons à la satisfaction cumulée des étudiants vis-à-vis de l'offre de services numériques proposée par leur établissement. Nous agrégerons ainsi les perceptions de plusieurs segments d'étudiants pour dégager une tendance globale. Nous avons volontairement choisi d'apprécier la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques car le terrain que nous avons utilisé s'y prêtait particulièrement. En effet, comme nous le verrons dans les chapitres suivants, nous avons interrogé des étudiants provenant de 8 écoles de commerce différentes. Ainsi, l'offre de services numériques proposée à notre échantillon diffère entre les institutions et analyser les services de façon granulaire ne serait pas pertinent car beaucoup trop hétérogène. En outre, les étudiants que nous avons interrogés vont du post-bac au bac+5, par conséquent, la fréquence de leurs expériences avec les services numériques de leur établissement varie fortement. Par exemple, un étudiant de première année n'aura expérimenté qu'une seule fois l'inscription en ligne, alors qu'un étudiant plus âgé l'aura vécu plus de fois. De plus, notre étude se déroulant « *à froid* » une approche par la satisfaction cumulée nous semble plus pertinente (Ray et Sabadie, 2016). Dans ce cadre, Ray et Sabadie (2016) conseillent d'aider le client à se remémorer « *ses différentes expériences avec le produit, le service, la marque ou le magasin* ». C'est pourquoi, nous avons détaillé et explicité nos questions pour remettre les étudiants en situation (cf. chapitre 5, 5.3.2.).

Précisons que nous nous intéresserons à la satisfaction cumulée associée à l'utilisation des services numériques. Nous ne nous intéresserons pas aux éléments en amont et en aval (formation, SAV, etc.).

4.1.2. Les éléments qui influencent la satisfaction

Comme le précisent Kotler *et al.* (2015), l'évaluation de l'expérience vécue est fonction de beaucoup d'éléments. Le tableau ci-dessous reprend les principaux facteurs qui influencent la satisfaction du point de vue de l'étudiant, sans pour autant viser l'exhaustivité.

Éléments	Principaux résultats
Les compétences (ressources opérantes)	Dans le cadre de la servuction, les clients sont des coproducteurs considérés comme du personnel ponctuel de l'entreprise (Gabriel <i>et al.</i> , 2014) participant ainsi directement à la production du service. Par conséquent, leurs compétences influencent la réussite de l'expérience de consommation (cf. chapitres 1 et 3). Par exemple, comme nous l'avons abordé dans le chapitre précédent, la littératie numérique influence la perception et la satisfaction vis-à-vis d'un service numérique.
Les attitudes	L'attitude d'un consommateur vis-à-vis d'une expérience de consommation est « <i>une tendance psychologique s'exprimant par l'évaluation d'un objet particulier avec un certain degré de faveur ou de défaveur</i> » (Eagly et Chaiken, 1993). L'attitude n'est pas directement liée à l'expérience et existe en tant que telle. Dans le cadre de services numériques, l'attitude représente « <i>la prédisposition des internautes à répondre d'une manière favorable ou défavorable à un site Web durant une situation d'exposition particulière</i> » (Chen et Wells, 1999 cité dans Bressolles, 2006). Cette attitude vis-à-vis des services numériques peut être étendue au numérique en général. Dans ce cadre, plus les étudiants auront une attitude favorable vis-à-vis du numérique, plus la perception de leur expérience sera positive et plus ils seront satisfaits (Bressolles, 2006; Kotler <i>et al.</i> , 2015).
Les expériences passées	Les expériences passées avec d'autres services numériques, concurrents ou non (Kotler <i>et al.</i> , 2015; Llosa, 1997; Verhoef <i>et al.</i> , 2009). Par exemple, comme nous l'avons abordé dans le chapitre précédent, les attentes des étudiants sont en évolution constante car le numérique transforme leurs besoins et leurs façons de consommer. Les étudiants deviennent de plus en plus exigeants vis-à-vis des services numériques à mesure que leur monde se digitalise.
Les émotions	Le ressenti affectif et les émotions influencent la satisfaction (Westbrook, 1987; Westbrook et Oliver, 1991). Cela peut concerner les humeurs ou l'état d'esprit par exemple (Spies <i>et al.</i> , 1997). Cette influence peut être indépendante du processus de disconfirmation (Westbrook, 1987; Dubé-Rioux, 1990) ou être intégrée au processus de jugement évaluatif (Oliver, 1993; Oliver, 1997).
L'équité et la justice vis-à-vis de l'expérience	L'équité est la comparaison entre le ratio coûts/bénéfices associé à l'expérience d'un consommateur et le ratio perçu associé à d'autres consommateurs ou au vendeur. Si le client considère qu'il a un moins bon ratio qu'un autre consommateur ou que le vendeur, alors il aura l'impression de ne pas avoir été traité avec équité et sera moins satisfait. L'équité ou la justice existante entre les parties prenantes de l'expérience influencent donc la satisfaction (Fisk et Coney, 1982; Swan et Oliver, 1985; Oliver et Desarbo, 1988; Smith <i>et al.</i> , 1999). L'équité est pour

	Oliver et Desarbo (1988) le quatrième facteur impactant le plus la satisfaction. Szymanski et Henard (2001) démontrent même que l'équité est la variable qui est la plus corrélée à la satisfaction.
La valeur perçue	La valeur perçue, définie comme « <i>le rapport entre les bénéfices attendus et les coûts tangibles et intangibles perçus par le client</i> » (Kotler et Keller, 2006) influence la satisfaction (Rust et Oliver, 1994; Aurier <i>et al.</i> , 1998; Soberman et Gatignon, 2005).
L'attribution des causes qui génèrent de l'insatisfaction	L'attribution des causes qui génèrent de l'insatisfaction influence directement la satisfaction et l'insatisfaction (Bitner, 1990). Ces causes peuvent être ponctuelles ou permanentes, internes ou externes, volontaires ou non (Richins, 1983; Folkes, 1984). Par exemple, « <i>lorsque les consommateurs pensent que le fournisseur a le contrôle sur les raisons du mauvais service, ils en sont encore moins satisfaits</i> » (Ladhari, 2007).
Les attentes	Les attentes influencent la satisfaction et le standard à atteindre (Anderson, 1973; Oliver et Linda, 1981; Churchill et Surenant, 1982; Rust et Chung, 2006). En effet, « <i>dans le modèle de la disconfirmation des attentes, les attentes constituent la base de comparaison utilisée par un consommateur pour construire sa satisfaction</i> » (Ray et Sabadie, 2016). Les attentes des consommateurs sont elles-mêmes influencées par beaucoup d'éléments, dont la communication, les actions marketing et la promesse de l'entreprise (Kotler <i>et al.</i> , 2015 ; Ray et Sabadie, 2016) : - Si l'organisation fait des promesses importantes, cela attirera beaucoup de consommateurs mais pourra également générer du mécontentement si elles ne sont pas tenues. - Si l'organisation fait des promesses plus modérées, cela attirera moins de consommateurs, mais ils auront moins de risques d'être déçus. Cela reprend l'idée de la proposition de valeur de l'entreprise, c'est-à-dire, « <i>l'ensemble des bénéfices que l'entreprise propose de fournir au client</i> ». Les attentes des clients peuvent alors dépasser ou non la représentation qu'ils ont de la proposition de valeur de l'organisation. L'entreprise doit également porter une attention particulière à ne pas faire des promesses qu'elle ne peut pas tenir et veiller à ce que ses consommateurs n'aient pas d'attentes excessives et irréalisables.
La qualité perçue	La qualité perçue est un élément clé de la satisfaction, particulièrement dans le monde des services. Nous développerons cet antécédent dans le sous-point suivant et verrons qu'une bonne qualité perçue augmente la satisfaction des consommateurs (Anderson <i>et al.</i> , 1994).

Tableau 6 : Les principaux antécédents de la satisfaction

Ce sous-point sur les antécédents de la satisfaction ne vise pas l'exhaustivité, il existe en effet d'autres éléments qui influencent directement ou indirectement la satisfaction. Par exemple, l'attribution d'un succès ou d'un échec d'un produit ou service à des éléments externes ou internes (Folkes, 1984; Wiener, 1986), les désirs du consommateur (Llosa, 1997), les interactions avec le personnel (Kotler *et al.*, 2015) ou encore la qualité des outils/supports numériques proposés dans le cas de services numériques. De plus, certains auteurs se sont penchés sur les antécédents de la satisfaction propres au marché de l'ESR : la préparation au

marché du travail et l'environnement intellectuel proposé (Halstead *et al.*, 1994), les infrastructures (Price *et al.*, 2003), la personnalisation du cursus et la taille des cohortes étudiantes (Coles, 2002), le personnel de contact (Sohail et Shaikh, 2004), la qualité perçue de l'éducation, l'expertise des enseignants et leur intérêt pour leur sujet d'enseignement ou encore la qualité et l'accessibilité des infrastructures numériques (Mai, 2005).

4.1.3. Un antécédent phare de la satisfaction : la qualité perçue

L'étude de la définition et de la mesure de la qualité est un sujet controversé depuis les années 1980 (Dale, 2003), principalement parce que la définition de la qualité perçue proposée par Parasuraman *et al.* (1985) reprend le même modèle de disconfirmation que celui de la satisfaction. Dans ce cadre, si la qualité perçue est supérieure à la qualité attendue, c'est-à-dire au standard de référence normatif (Bitner, 1990), alors la qualité perçue sera élevée et si le rapport est négatif, alors la qualité perçue sera faible. Or, bien que la qualité perçue soit un concept étroitement lié à celui de la satisfaction (Sureshchandar *et al.*, 2002; Seck, 2011; Kotler *et al.*, 2015), il existe des différences. Parasuraman *et al.* (1988) expliquent que « *de façon similaire à la distinction qui existe entre attitude et satisfaction, il existe des différences entre qualité du service et satisfaction : la qualité du service représente un jugement global, ou attitude, qui concerne la supériorité du service, tandis que la satisfaction est associée à une transaction spécifique* ». De plus, les dimensions sur lesquelles se fonde la qualité perçue sont *spécifiques et figées*, alors que la satisfaction peut provenir de dimensions variées. Ngobo (1997) et Vanhamme (2002) ajoutent que la qualité perçue est uniquement cognitive, contrairement à la satisfaction. Ainsi, la qualité perçue d'un service est un type d'attitude, une évaluation ou un jugement global cognitif qui est fortement relié à la satisfaction, sans être un équivalent (Parasuraman *et al.*, 1985; Cronin et Taylor, 1992; Douglas *et al.*, 2008). Précisons que « *dans le domaine des services, on ne peut définir la qualité de façon objective, à partir des spécifications techniques de fabrication. Elle peut seulement être analysée à travers la vision qu'en ont les clients. C'est pourquoi tout contrôle de la qualité exige une enquête sur la qualité perçue et la satisfaction* » (Lévy et Manceau, 1993, p110).

De même, il est important de distinguer qualité perçue (qui est subjective) et qualité objective (Lendrevie *et al.*, 2003). La qualité objective est définie par l'Association américaine du contrôle et de la qualité³⁷ comme étant « *l'ensemble des caractéristiques d'un produit ou d'un service qui affectent sa capacité à satisfaire des besoins, exprimés ou implicites* ». Dans le cadre

³⁷ <https://asq.org/> consulté le 02/04/2021

des services numériques, la qualité perçue est « *la mesure dans laquelle un site web facilite l'achat, la vente et la livraison de produits et de services de manière efficace et effective* » (Zeithaml *et al.*, 2002). Pour Rowley ((2006), cette qualité provient aussi bien de la qualité technique du site internet que de la prestation de service proposée. Enfin, dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche, la perception de la qualité de l'expérience étudiante vécue est le résultat d'une évaluation de la part des étudiants des services constitutifs de leur expérience académique et non-académique et de leurs interactions avec les corps enseignants et administratifs (F. M. Hill, 1995). Soulignons néanmoins qu'il n'existe pas de définition unique de ce concept multidimensionnel (Harvey et Green, 1993; Dougherty et Murthy, 2009), il n'existe donc pas de façon unique de mesurer la qualité perçue. Cette dernière dépend en effet des secteurs, des parties prenantes, du type de bien ou de service (Clewes, 2003).

Jougleux (2006) décompose la qualité perçue en deux sous-concepts :

- **La qualité du service** : cela correspond aux procédures et éléments mis en place avant l'utilisation du service (conception, ergonomie, etc.). Elle est particulièrement importante lorsque les services sont standardisés ;
- **La qualité de service** : ce sont les éléments qui influencent la prestation de service pendant qu'elle se déroule (le contact avec les employés par exemple). Elle est d'autant plus importante que le service est personnalisé.

Dans cette thèse nous étudions les services numériques aux étudiants, qui sont en grande majorité standardisés. C'est pourquoi, nous considérons plus spécifiquement la qualité du service perçu.

De nombreux auteurs ont étudié les liens existants entre les concepts de satisfaction et de qualité perçue et le sens de leur relation, sans qu'aucun consensus n'émerge (Sureshchandar *et al.*, 2002). La satisfaction peut être vue comme un antécédent de la qualité perçue (Bitner, 1990; Bolton et Drew, 1991) ou au contraire, la qualité perçue peut être approchée comme un antécédent de la satisfaction (Churchill et Surrentant, 1982; Cronin et Taylor, 1992; Oliver, 1993; Anderson *et al.*, 1994; Rust et Oliver, 1994; Spreng et MacKoy, 1996; Dion *et al.*, 1998; Hoisington et Naumann, 2003; Zeithaml *et al.*, 2008; Grewal *et al.*, 2009; Verhoef *et al.*, 2009). Bolton et Drew (1991) considèrent que ces deux approches ne sont pas incompatibles et sont l'illustration de l'influence mutuelle de ces deux construits l'un sur l'autre. Teas (1993) explique que ces divergences de point de vue viennent du cadre d'analyse : la qualité perçue est considérée comme antécédent de la satisfaction lorsqu'il s'agit d'une transaction ponctuelle

alors qu'elle sera approchée comme une conséquence lorsque cela concerne des transactions cumulées. Ces différences illustrent également des approches différentes de la littérature : les études sur la satisfaction ont une approche spécifique et transactionnelle alors que les recherches sur la qualité de service ont une approche cumulée et globale (Teas, 1993). Ces considérations sont cependant à nuancer. Par exemple, Seck (2011) démontre que dans le cas d'une transaction cumulée, la qualité perçue influence positivement la satisfaction, et représente donc un antécédent.

Parasuraman et al. (1994) et Llosa (1996) proposent alors d'intégrer ces deux approches en considérant à la fois la qualité perçue transactionnelle, propre à un événement, et la qualité cumulée qui est la perception de la qualité globale. Dans un cadre intégratif, la satisfaction transactionnelle peut alors être approchée comme un antécédent de la qualité perçue cumulée (Parasuraman *et al.*, 1994). Le schéma ci-dessous résume les liens existants entre satisfaction et qualité perçue.

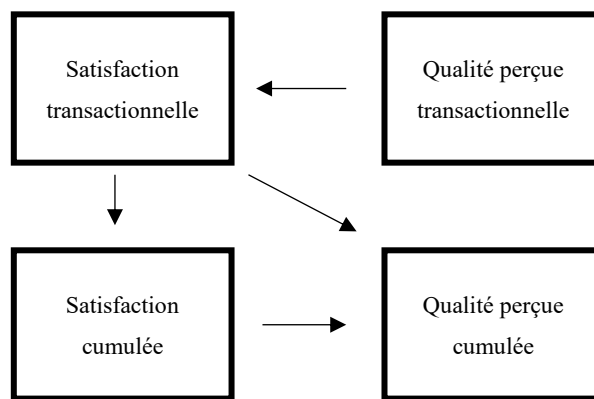


Figure 12 : Liens existants entre satisfaction et qualité perçue

Ces différentes approches du sens des liens entre qualité perçue et satisfaction sont importantes à explorer. En effet, une organisation a besoin de savoir si elle doit augmenter la qualité perçue d'un service pour augmenter la satisfaction ou au contraire se focaliser sur l'amélioration de la satisfaction des consommateurs pour améliorer leur qualité perçue (Cronin et Taylor, 1992).

Dans cette thèse, nous considérerons la qualité perçue comme antécédent de la satisfaction : une bonne qualité perçue de service engendrera une plus grande satisfaction. On retrouve cette position dans les études de Browne *et al.* (1998) ou Guolla (1999) qui s'intéressent plus particulièrement au secteur de l'ESR. Ce choix de considérer la qualité perçue comme déterminant de la satisfaction s'inscrit dans le modèle de pensée dominant, démontré comme plus fiable que le modèle alternatif qui approche la satisfaction comme antécédent de la qualité perçue (Cronin et Taylor, 1992; Bahia, 2004). De plus, ce sens du lien entre les concepts de qualité perçue et de satisfaction nous semble plus adapté au cadre de notre recherche. Nous

études en effet une partie de l'une des dimensions de l'expérience étudiante : l'expérience étudiante non-académique numérique. Ainsi, la qualité perçue que nous considérons n'est pas globale mais spécifique.

À l'instar de sa définition et de ses liens avec la satisfaction, le nombre de dimensions de la qualité perçue à considérer et leur typologie ne font pas consensus. Par exemple :

- Grönroos (1990) en recense deux : la qualité technique qui représente la qualité du service reçu et la qualité fonctionnelle, qui représente la qualité du processus de distribution du service.
- Eiglier et Langeard (1987) en identifient trois : la qualité du service reçu, la qualité du processus de service et la qualité du processus de production du service.
- Parasuraman *et al.* (1988) en dénombrent quant à eux cinq : la tangibilité, l'assurance, la fiabilité, l'empathie et la réactivité (SERVQUAL).

Or, identifier les dimensions de la qualité perçue qui impactent le plus les consommateurs est important, car cela permet de faciliter l'utilisation du service et d'inciter les consommateurs et les internautes à le réutiliser. Cela donne également aux organisations l'opportunité de surveiller les évolutions de la perception de leurs services, digitaux ou non, au travers d'un baromètre (Bressolles, 2006). Nous explorerons plus en détail les dimensions de la qualité perçue à considérer dans la section suivante, en nous focalisant sur les dimensions de la qualité perçue associées aux services numériques.

4.1.4. Les conséquences de la satisfaction étudiante

Nous l'avons vu dans le chapitre 2, la satisfaction vis-à-vis de l'expérience étudiante est un indicateur fréquemment mobilisé par les classements et les organismes d'accréditation. Dans le secteur de l'ESR, les recherches sur la satisfaction étudiante sont apparues dès les années 1970-1980 (McKeachie et Lin, 1975; Rich, 1976; Goldschmid, 1978) et ont connu un intérêt croissant (Marzo-Navarro *et al.*, 2005; Sun *et al.*, 2008; Carter, 2009; Gruber *et al.*, 2010; Arif *et al.*, 2013; Santini *et al.*, 2017; etc.). Par exemple Fraser et Treagust (1986) se sont intéressés à la perception et la satisfaction étudiante vis-à-vis de leur environnement physique (Santini *et al.*, 2017). Le thème de la qualité perçue est quant à lui peu exploré dans le secteur de l'ESR par rapport à d'autres industries (Chandra *et al.*, 2019).

La compréhension des éléments constitutifs de la satisfaction et de l'insatisfaction est importante pour les institutions, car elle permet, entre autres, d'améliorer l'expérience étudiante vécue par les étudiants (Zeithaml *et al.*, 1990; Frazer Winsted, 2000; Gruber *et al.*, 2010). En

effet, satisfaire le client n'est pas une fin mais un moyen, car cela « *détermine son comportement ultérieur* » (Kotler *et al.*, 2015, p.208). S'intéresser à la satisfaction est donc intéressant à plusieurs égards. Le tableau ci-dessous reprend les principales conséquences et les éléments intéressants engendrés par la satisfaction.

Éléments / Conséquences intéressantes	Explications
Une bonne satisfaction augmente la fidélité	Soit de façon directe (Bitner, 1990; Taylor et Baker, 1994; Fornell <i>et al.</i> , 1996; Rust <i>et al.</i> , 1996), soit de façon indirecte (Coyne, 1989; Ngobo, 1998; Mittal et Kamakura, 2001; Homburg <i>et al.</i> , 2006).
La satisfaction est un outil managérial	<ul style="list-style-type: none"> - Mesurer la satisfaction étudiante légitime auprès des accrédeurs une volonté d'améliorer l'expérience étudiante (Harvey, 2003). - Comprendre les éléments qui influencent la satisfaction permet d'allouer les ressources de l'établissement de façon pertinente pour améliorer l'expérience étudiante (Shah <i>et al.</i>, 2017). Cela donne aux institutions des clés de lecture et un ordre de priorité (Douglas <i>et al.</i>, 2008). Cet aspect est d'autant plus important que les ressources des établissements de l'ESR sont souvent limitées (Hill, 1995). - La mesure de la satisfaction peut également représenter un outil de mesure de la performance (Halsey, 1995; Deem, 1998; Roberts, 2001; Pollitt et Bouckaert, 2004).
La satisfaction est un levier stratégique	<ul style="list-style-type: none"> - Une bonne satisfaction est un outil de différenciation (Douglas <i>et al.</i>, 2008). - Les données associées à la satisfaction permettent d'alimenter la stratégie et la planification des établissements (Shah <i>et al.</i>, 2017). - Mesurer la satisfaction permet de répondre aux standards de mesure de la qualité de certains gouvernements (Shah <i>et al.</i>, 2017). L'utilisation d'instruments nationaux pour agréger les données des institutions conduit à réaliser des benchmarks nationaux entre établissements et la création de classements (Watt <i>et al.</i>, 2004; Orr <i>et al.</i>, 2007; Sorlin, 2007; Shah et Nair, 2011). Cette approche est cependant risquée car elle incite les institutions à avoir une politique d'allocation des ressources basée sur le retour sur investissement, au lieu de privilégier l'intérêt premier des étudiants (Van Vught et Westerheijden, 1994; Shah et Nair, 2011).
La satisfaction est un levier de communication indirect	<ul style="list-style-type: none"> - Les clients font connaître leur niveau de satisfaction au travers du bouche-à-oreille (Westbrook, 1987; Swan et Oliver, 1989; Ladhari, 2005; Santini <i>et al.</i>, 2017). Une bonne satisfaction entraîne du bouche-à-oreille positif (Swan et Oliver, 1989; Kraft et Martin, 2001; Santini <i>et al.</i>, 2017) et rend les clients ambassadeur de l'organisation (Le Roux et Van Rensburg, 2014), alors qu'une mauvaise satisfaction ou une insatisfaction génèrent du bouche-à-oreille négatif (Westbrook, 1987; Singh,

	<p>1990; Anderson, 1998b). Anderson (1998a) montre que ce sont les clients les plus satisfaits et les plus insatisfaits qui ont tendance à prendre la parole. Le bouche-à-oreille positif peut alors entraîner une réduction des coûts promotionnels (Athiyaman, 1997; Anderson, 1998a; Luo et Homburg, 2007; Gruber <i>et al.</i>, 2010; Ledden et Kalafatis, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> - C'est un outil de communication externe, notamment pour les classements et les organismes d'accréditation (Harvey, 2003). - Une bonne satisfaction participe à la construction d'une bonne image de marque auprès des étudiants (Brunner <i>et al.</i>, 2008).
Une bonne satisfaction augmente la rétention étudiante et le recrutement	Une bonne satisfaction conduit à une bonne rétention étudiante (Anderson et Sullivan, 1993; Bolton, 1998; Mittal et Kamakura, 2001; Gruber <i>et al.</i> , 2010) et facilite le recrutement (Christopher <i>et al.</i> , 2002). En effet, lorsqu'un étudiant est satisfait, il aura moins tendance à orienter sa poursuite d'études dans des établissements concurrents (Heide et Weiss, 1995 ; Douglas <i>et al.</i> , 2008).
Une bonne satisfaction incite à la réutilisation des services	Sasser <i>et al.</i> (1978); Homburg et Bucerius (2005); Blackmore <i>et al.</i> (2006); Douglas <i>et al.</i> (2008); Gruber <i>et al.</i> (2010)
Une bonne satisfaction augmente l'engagement étudiant	Elliott et Shin (2002) et Gruber <i>et al.</i> (2010).
Une bonne satisfaction génère de la rentabilité	Soulignons que la relation entre satisfaction et rentabilité est beaucoup discutée dans la littérature académique (Ngobo et Ramarosan, 2005). Ce lien est pour certains auteurs négatif (Tornow et Wiley, 1991; Wiley, 1991; Foster et Gupta, 1997) ou au contraire, positif (Boss, 1993; Anderson <i>et al.</i> , 1994; Anderson et Mittal, 2000; Yeung <i>et al.</i> , 2002; Guo <i>et al.</i> , 2004; Guo et Jiraporn, 2005). Ces résultats contradictoires s'expliquent en raison des différentes méthodologies mobilisées et des périodes considérées (Ngobo et Ramarosan, 2005). Ainsi, les études longitudinales trouvent une relation positive entre satisfaction et rentabilité. Banker <i>et al.</i> (2000) précisent alors qu'il peut y avoir un décalage de six mois entre l'amélioration de la satisfaction et son effet sur la rentabilité de l'entreprise.
Mesurer la satisfaction permet aux professeurs d'adapter leurs enseignements	Dans le cas de l'expérience étudiante académique, cela permet aux professeurs d'avoir des retours et de prendre du recul sur leur enseignement pour le faire évoluer si besoin (Marsh et Dunkins, 1992; Bennett et Nair, 2010; Shah et Nair, 2011). Il faut en revanche être vigilant à ne pas succomber à une quantification extrême de la satisfaction vis-à-vis de l'expérience académique, qui pourrait conduire au classement des professeurs et des matières en fonction des préférences et appétences des étudiants.
La mesure de la satisfaction aide les étudiants à choisir leur établissement	Cela permet aux étudiants de comparer les établissements entre eux à l'aide de sites internet qui publient des classements de la satisfaction étudiante (Richardson, 2005).

Tableau 7 : Principales conséquences et les éléments intéressants engendrés par la satisfaction

Outre ces différents éléments, Kotler *et al.* (2015, p. 175) expliquent qu'« *en moyenne, 25% des clients sont insatisfaits pas leurs achats, tandis que 5% s'en plaignent* ». Les consommateurs n'expriment donc que très peu leur mécontentement si on ne les interroge pas. Or, cela peut générer des effets négatifs pour l'entreprise. Il est donc important pour une institution de mettre en place des procédures pour mesurer régulièrement la satisfaction et pour gérer au mieux l'insatisfaction et ses effets néfastes. De plus, Oldfield et Baron (2000, p.86) expliquent qu'« *il existe une tendance à considérer la qualité des services dans l'enseignement supérieur d'un point de vue organisationnel* ». Cette tendance est particulièrement marquée lorsqu'il s'agit d'apprécier la qualité des services proposés (Joseph *et al.*, 2005). Les établissements devraient donc s'intéresser aux besoins et attentes de leurs étudiants en les sollicitant directement au lieu de se baser sur une approche indirecte au travers de données institutionnelles (Joseph *et al.*, 2005).

Ainsi, s'intéresser à la satisfaction et à sa mesure permet d'engager un dialogue avec les clients, de récolter leurs retours et de faire en sorte qu'ils se sentent entendus et compris dans leurs besoins et attentes. C'est pourquoi, dans cette thèse nous nous intéressons à la perception étudiante de leur offre de services numériques non-académiques.

Conclusion du 4.1.

Dans cette première section, nous nous sommes intéressée au concept de satisfaction. Nous avons tout d'abord vu qu'il n'existait pas de consensus académique sur la définition de la satisfaction. Nous retiendrons dans cette thèse la définition de de Kotler *et al.* (2015, p.150) qui décrivent la satisfaction comme étant « *l'impression positive ou négative ressentie par un client vis-à-vis d'une expérience d'achat et/ou de consommation. Elle résulte d'une comparaison entre ses attentes à l'égard du produit et sa performance perçue* ». La satisfaction se caractérise alors par sa subjectivité, sa relativité et son évolutivité (Ray, 2001; Ray et Sabadie, 2016). Ces trois éléments participent à la construction d'un jugement évaluatif de la part du consommateur. Ainsi, avec une expérience similaire, les clients auront une satisfaction différente. Anderson *et al.* (1994) approchent la satisfaction de deux façons : transactionnelle ou cumulée. Nous considérerons dans cette thèse la satisfaction cumulée, plus adaptée à notre thématique de recherche, à notre terrain et à notre mode opératoire.

Dans un second temps, nous avons exploré les éléments qui influencent la satisfaction et avons alors constaté qu'elle possède de nombreux antécédents. Nous avons décidé de nous concentrer sur la qualité perçue, antécédent clé et concept étroitement lié à la satisfaction.

Ainsi, dans un troisième temps, nous nous sommes intéressée à la qualité perçue et avons vu qu'elle pouvait se décomposer en deux sous-concepts (Jougleux, 2006) : la qualité *du* service et la qualité *de* service. Nous concentrerons dans cette thèse sur le premier, car particulièrement adapté aux services numériques standardisés et étudierons alors la qualité des éléments préexistants à l'utilisation du service en considérant la qualité perçue comme antécédent de la satisfaction en raison de notre thème de recherche et de notre mode opératoire.

Pour finir, nous avons vu qu'une bonne satisfaction pouvait augmenter la fidélité, l'engagement, la rétention et le recrutement des étudiants, inciter à la réutilisation des services et même générer de la rentabilité. De surcroît, les résultats de la mesure de la satisfaction peuvent également servir à aider les étudiants à choisir leur établissement, à fournir des retours aux professeurs, à nourrir la stratégie ou la communication ou encore à piloter les institutions.

4.2. La mesure de la satisfaction étudiante et de la qualité perçue

La mesure de la satisfaction vis-à-vis de l'expérience étudiante n'est pas une pratique nouvelle (McKeachie et Lin, 1975; Rich, 1976; Goldschmid, 1978; Centra, 1979; Leckey et Neil, 2001; Douglass *et al.*, 2008) et est aujourd'hui fréquemment mobilisée par les établissements et d'autres parties prenantes pour évaluer la qualité de l'enseignement proposé ou la qualité de l'offre de services (Blackmore *et al.*, 2006; Shah *et al.*, 2017). Cette tendance à la mesure de la satisfaction étudiante et de la qualité perçue s'est particulièrement développée avec l'émergence des organismes d'accréditation, des classements nationaux et internationaux et du managérialisme (Aldridge et Rowley, 1998; Shah *et al.*, 2017).

Traditionnellement, les mesures de la satisfaction et de la qualité perçue de l'expérience étudiante concernaient l'expérience académique (Grebennikov et Shah, 2013) et s'évaluaient à la fin de chaque semestre ou année académique (Pounder, 2007; Shah *et al.*, 2017). Les résultats étaient alors destinés aux départements internes de l'institution. Cependant, considérer cette satisfaction et cette qualité perçue académique comme représentatives de la perception des étudiants de leur expérience étudiante dans son ensemble est réducteur (J. T. E. Richardson, 2005), c'est pourquoi, la mesure de la satisfaction s'est progressivement étendue à toutes les dimensions de l'expérience étudiante : académique et non-académique (Aldridge et Rowley, 1998). Soulignons néanmoins qu'il existe relativement très peu de recherches sur la satisfaction vis-à-vis de l'expérience étudiante non-académique par rapport à l'expérience étudiante académique (Grebennikov et Shah, 2013).

On voit alors apparaître de nombreux instruments de mesure de la satisfaction qui poursuivent des buts variés :

- Le respect des exigences de conformité et de réglementation (*Australian Skills and Quality Authority*³⁸) ;
- La répartition des financements publics (Shah et Nair, 2011) ;
- La communication auprès du grand public d'indicateurs de qualité (QUILT : *Quality Indicators for Learning and Teaching* en Australie³⁹) ;
- Proposer au grand public un benchmark de la concurrence (*National Student Survey*⁴⁰).

Toutefois, le développement massif d'outils de mesure de la satisfaction et de la qualité perçue n'entraîne pas forcément une amélioration de la satisfaction étudiante. En effet, souvent utilisées comme mesures de la performance, les mesures de la satisfaction et de la qualité perçue ne sont pas systématiquement intégrées aux stratégies de développement des établissements et deviennent juste de nouveaux indicateurs à considérer. Cela peut également créer une pression sur les enseignants pour avoir de bons scores aux enquêtes de satisfaction académiques et ainsi les inciter à avoir des stratégies d'optimisation sans se pencher réellement sur la qualité de leur enseignement (Van Vught et Westerheijden, 1994; Shah et Nair, 2011). De plus, la mesure de la satisfaction ne concerne pas uniquement les étudiants actuels de l'établissement, il existe de nombreuses études qui s'intéressent aux segments des alumni, des employeurs, des employés, des communautés externes, etc. (Shah *et al.*, 2017).

Les mesures de la satisfaction étudiante et de la qualité perçue, bien que très diffusées sont très hétérogènes entre les institutions et entre les services des établissements. On note en effet de nombreuses initiatives désarticulées, menées par des départements qui ne communiquent pas entre eux. Ainsi, peu d'établissements disposent d'outils de mesure de la satisfaction et de la qualité perçue intégrés, en particulier lorsqu'il s'agit d'analyser la satisfaction étudiante et la qualité perçue vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques.

Ainsi, nous nous intéresserons dans cette section, dans un premier temps à la mesure de la satisfaction, puis dans un second temps, à la mesure de la qualité perçue.

³⁸ <https://www.asqa.gov.au/> 03/04/2021

³⁹ <https://www.qilt.edu.au/> consulté le 03/04/2021

⁴⁰ <https://www.thestudentsurvey.com/> consulté le 03/04/2021

4.2.1. La mesure de la satisfaction vis-à-vis de l'établissement, des services non-académiques et des services numériques

Mesurer la satisfaction étudiante peut se faire à différents niveaux (Harvey, 2003; Shah *et al.*, 2017) :

1. La satisfaction générale vis-à-vis de l'expérience étudiante globale ou vis-à-vis de l'une de ses deux sous-dimensions ;
2. La satisfaction vis-à-vis du corps professoral ;
3. La satisfaction vis-à-vis du programme concernant l'apprentissage et l'enseignement ;
4. La satisfaction vis-à-vis d'un cours en particulier.

Dans cette thèse, nous nous intéresserons au niveau n°1.

La mesure de la satisfaction peut se faire à l'aide de plusieurs méthodologies complémentaires (Kotler *et al.*, 2015), comme les baromètres (approche longitudinale), le taux de départ (analyse des raisons pour lesquelles les clients ne souhaitent plus utiliser le service ou consommer le produit) ou les clients mystères. En outre, il existe également des enquêtes de satisfaction ponctuelles, que nous mobiliserons dans notre thèse. Notons que la mesure de la satisfaction appelle à une analyse relative des résultats : un taux de satisfaction n'a de sens qu'au regard du taux de satisfaction moyen ou médian du marché et des concurrents (Kotler *et al.*, 2015).

La mesure de la satisfaction peut se faire de deux manières (Kotler *et al.*, 2015) :

- De façon directe, à l'aide d'une question globale ;
- De façon indirecte à l'aide de plusieurs questions qui cherchent à mesurer différents critères de satisfaction. Cette méthode est plus longue mais plus précise.

On retrouve ces deux approches dans le secteur de l'ESR, Marzo-Navarro *et al.* (2005) proposent par exemple une approche directe de la satisfaction alors que Sultan et Wong (2014) Liu (2012), Hanssen et Solvoll (2015) mobilisent une méthode indirecte.

Dans cette thèse, nous mobiliserons ces deux options pour la mesure de la satisfaction :

- Nous mobiliserons l'approche directe pour appréhender la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services non-académiques globale (services numériques et physiques) proposée par les institutions. Pour cette mesure, nous avons privilégié l'approche directe pour faciliter la faisabilité opérationnelle, car identifier les critères de satisfaction associés à l'offre de services non-académiques dans son ensemble est un travail très vaste, incompatible avec le planning de cette thèse CIFRE. De plus, notre thèse s'intéresse à un sous-ensemble des services non-académiques : les services numériques.

Avoir une approche extensive sur un sujet non central nous semble alors peu adapté. Par conséquent, nous utiliserons la question suivante : « Indiquez votre degré de satisfaction globale vis-à-vis des services aux étudiants proposés (hors cours) par votre établissement. (services numériques et physiques) ». Une échelle de Likert à cinq points allant de « *Très insatisfait(e)* » à « *Très satisfait(e)* » sera utilisée pour mesurer cet item.

- Nous mobiliserons l'approche indirecte pour :
 - o Mesurer la satisfaction globale de l'étudiant vis-à-vis de son institution ;
 - o Mesurer la satisfaction globale de l'étudiant vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques ;
 - o Mesurer la satisfaction étudiante vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académique pour chacune des 6 vies et pour les services associés aux interactions entre administratifs et étudiants.

Ces échelles indirectes multi-items sont mieux adaptées « *aux exigences psychologiques de fiabilité que des échelles mono-items* » (Vanhamme, 2002). En effet, les échelles indirectes permettent de limiter les biais de réponse et d'avoir plus de variance dans les réponses récoltées (Yi, 1990; Mittal et Kamakura, 2001). Nous utiliserons dans cette thèse des échelles de mesure indirectes déjà existantes que nous adapterons au contexte de notre étude. Richardson (2005), Scott, (2006) et Scott *et al.*, (2008) précisent en effet qu'une grande partie des échelles de mesure de la satisfaction étudiante ne sont pas validées par la littérature académique et possèdent de nombreux biais.

Dans ce travail, nous utiliserons les échelles de mesure multi-items suivantes, adaptées des échelles de mesure utilisées par Oliver (1980), Halstead *et al.* (1994) et Gruber *et al.* (2010) :

Libellé de l'échelle de mesure	Items considérés
Satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - Je me sens satisfait(e) de mon expérience globale au sein de mon établissement (Oliver, 1980; Bartikowski et Llosa, 2004; Gruber <i>et al.</i>, 2010) ; - Je recommanderais mon établissement à une personne intéressée par une école de commerce (Halstead <i>et al.</i>, 1994; Bartikowski et Llosa, 2004; Gruber <i>et al.</i>, 2010) ; - Si c'était à refaire, je reviendrais dans cet établissement (Oliver, 1980; Halstead <i>et al.</i>, 1994; Bartikowski et Llosa, 2004) ; - J'ai fait le bon choix en venant étudier dans cet établissement (Oliver, 1980; Halstead <i>et al.</i>, 1994; Hasan <i>et al.</i>, 2009) ; - Mon expérience au sein de mon établissement est plaisante (Bartikowski et Llosa, 2004; Hasan <i>et al.</i>, 2009).

Satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques globale	<ul style="list-style-type: none"> - Je me sens satisfait(e) de l'offre de services numériques - Je recommanderais ces services numériques à un autre étudiant - Si j'avais le choix, je réutiliserais ces services numériques - L'expérience que j'ai de ces services numériques est plaisante
Satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académique associée à chaque vie	<ul style="list-style-type: none"> - Je me sens satisfait(e) de cette offre de services numériques - Je recommanderais cette offre de services numériques à un autre étudiant - Si j'avais le choix, je réutiliserais cette offre de services numériques - L'expérience que j'ai de cette offre de services numériques est plaisante

Tableau 8 : Echelles de mesure de la satisfaction utilisées

L'échelle de la satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement a été reprise et adaptée pour construire les échelles de la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services non-académiques globale et pour les échelles de la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académique associée à chaque vie. Pour ces échelles, nous avons ainsi enlevé l'item « *J'ai fait le bon choix en venant étudier dans cet établissement* », car non adapté au contexte non concurrentiel de l'offre de services numériques proposée par les établissements. Par exemple, un étudiant ne peut pas choisir son service d'inscription en ligne, il n'y en aura qu'un seul de disponible.

Pour ces trois échelles de mesure, une échelle de Likert à cinq points allant de « *pas du tout d'accord* » à « *tout à fait d'accord* » a été utilisée pour mesurer les différents items de la satisfaction.

Dans cette thèse, nous nous intéresserons également de façon indirecte au poids relatif de la satisfaction associée à chaque vie dans la satisfaction globale et dans la satisfaction vis-à-vis des services numériques. En revanche, nous n'explorerons pas la mesure de la satisfaction vis-à-vis de l'expérience étudiante académique. Soulignons néanmoins que nous explorerons succinctement la satisfaction étudiante vis-à-vis de l'établissement en général, ce qui recouvre l'expérience étudiante académique et non-académique. Dans ce cadre, il est important de noter qu'une mauvaise expérience académique pourra influencer négativement l'appréciation globale de l'étudiant vis-à-vis de son établissement. Cette expérience académique négative n'est pas forcément associée à un enseignement de mauvaise qualité, elle peut par exemple être négativement influencée par des mauvaises notes (Nelson et Lynch, 1984; Greenwald et

Gillmore, 1997; Wachtel, 1998; Baldwin et Blattner, 2003; Isely et Singh, 2005; Crumbley et Reichelt, 2009; Patrick, 2011). Nous n'explorerons pas ce point dans ce manuscrit.

4.2.2. La mesure de la qualité perçue de l'établissement, de l'offre de services non-académiques et des services numériques

Nous l'avons abordé dans la section précédente, la communauté scientifique ne s'accorde pas sur le nombre de dimensions de la qualité perçue à considérer (Eiglier et Langeard, 1987; Parasuraman *et al.*, 1988; Grönroos, 1990). En revanche, la multi-dimensionnalité de ce construit semble être partagée par les chercheurs (Han *et al.*, 1998; Chumpitaz te Swaen, 2004). SERVQUAL (Parasuraman *et al.*, 1985, 1988, 1991) est un modèle particulièrement connu, il est largement discuté dans le monde académique et mobilisé par les organisations dans le cadre de l'ESR (Galloway, 1998; Banwet et Datta, 2003; Douglas *et al.*, 2008). Initialement composé de 10 dimensions (Parasuraman *et al.*, 1985), il a évolué pour mettre en avant 5 dimensions critiques, desquelles dépendent la qualité d'un service (Parasuraman *et al.*, 1988) :

1. La fiabilité du service : c'est-à-dire la « *capacité à fournir le service promis de manière complète et précise, et ce, dès la première tentative ; respect des délais prévus et maintien du zéro défaut* » (Kotler et al, 2015, p.464) ;
2. L'assurance : cela représente les compétences et l'amabilité des employés ;
3. La tangibilité : ce sont les aspects tangibles du service qui permettent au client de se représenter physiquement tout ou partie de la prestation (équipements, uniformes, etc.) ;
4. L'empathie : cela représente une bonne compréhension et communication avec les consommateurs ;
5. La serviabilité et la réactivité des employés : cela représente l'envie et la capacité des employés à fournir le service rapidement et à répondre aux questions des clients.

À ces dimensions, des auteurs comme (Johnston, 1995) ajoutent d'autres variables, par exemple la flexibilité (l'envie et la capacité des employés à adapter le service aux attentes des consommateurs), la convivialité des employés, les compétences nécessaires aux employés et utilisateurs pour réaliser la prestation de service, l'accès et la disponibilité du service, la politesse et la considération des employés, la crédibilité et l'intégrité de l'organisation, la sécurité de la prestation de service (sécurité des données ou sécurité physique), etc.

Bien que cette échelle soit largement diffusée et validée, elle est remise en cause pour « *son manque de validité externe, une dimensionnalité instable et la lourdeur de sa mise en œuvre* » (Camelis *et al.*, 2015). Un modèle alternatif à SERVQUAL, qui approche la qualité comme une attitude mesurée par la performance est proposé par Cronin et Taylor (1992) : SERVPERF.

Plusieurs auteurs ont adapté ou développé des échelles de mesure de la qualité perçue pour le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche. On peut par exemple citer Abdullah (2006) et son échelle HEdPERF, Firdaus (2004) et HEdPERF, Annamdevula et Bellamkonda (2016) et HiEduQual ou Kanakana (2014), Mansori *et al.* (2014) et Afridi *et al.* (2016) qui ont adapté SERVQUAL au monde de l'ESR. Il n'existe cependant pas de consensus sur l'outil de mesure à privilégier.

Dans cette thèse nous mesurerons de façon directe la qualité perçue globale de l'étudiant vis-à-vis de son établissement et vis-à-vis de l'offre de services non-académique globale (numériques et physiques). Nous n'avons volontairement pas souhaité mobiliser des échelles de mesure indirectes et multi-items, car les mesures de la qualité perçue de l'établissement et de l'intégralité de l'offre de services non-académiques disponible ne représentent pas le cœur de notre sujet. Nous avons ainsi proposé les items suivant à notre échantillon : « Comment qualifieriez-vous la qualité de votre établissement ? » et « Comment qualifieriez-vous la qualité de l'offre de services aux étudiants proposée (hors cours) par votre établissement (les services peuvent être proposés sous format numérique ou physique). Des échelles de Likert à cinq points allant de « *Très mauvaise* » à « *Excellente* » ont été utilisées pour le mesurer.

Ce travail de recherche s'intéresse à une catégorie de services spécifiques : les services numériques. Avec la diffusion du numérique, les consommateurs postmodernes exigent désormais un bon niveau de service dans toutes les situations, c'est un attendu basique (Libeskind, 2015; cf. chapitre 1, section 1.2. et chapitre 2 section 3.2.). Dans ce cadre, l'analyse et la mesure de la qualité du service numérique perçue deviennent importantes (Parasuraman *et al.*, 2005; Xing et Grant, 2006; Xing *et al.*, 2010; Lin *et al.*, 2016).

En outre, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, les services numériques possèdent des caractéristiques spécifiques qui diffèrent des services traditionnels. En effet, les éléments qui influencent la perception de la qualité sont différents entre le monde réel et le monde virtuel, chacun de ces deux mondes a des caractéristiques propres (Wolfenbarger et Gilly, 2003; Bressolles, 2006; Collier et Bienstock, 2006). Le monde numérique possède des éléments spécifiques, par exemple l'ergonomie, le *design* du site ou de l'application, la qualité de l'information etc. (Zeithaml *et al.*, 2000; Wolfenbarger et Gilly, 2003; Sousa et Voss, 2006). De plus, les consommateurs numériques ou internautes, n'ont pas les mêmes besoins et les mêmes attentes lorsqu'ils sont en ligne, ils souhaitent par exemple disposer de services en amont et en aval de leur achat (Alzola et Robaina, 2010). Ainsi, mesurer la qualité perçue d'un

service numérique nécessite des échelles de mesure adaptées. Par conséquent, avec la diffusion d'internet, de nombreux auteurs venant aussi bien du monde professionnel que du monde académique, se sont intéressés à la mesure de la qualité perçue des services dans un environnement numérique (Pham et Ahammad, 2017; Nguyen et Chanut, 2018). Nous nous concentrerons dans cette thèse sur les outils proposés par le monde académique, considérés comme des construits multidimensionnels (Nguyen et Chanut, 2018).

Nguyen et Chanut (2018) mettent en avant deux façons de considérer la qualité des services numériques : au travers de « *la qualité de la visite sur le site marchand, et sur les dimensions liées à l'expérience client dans son interaction avec les éléments fournis sur le site jusqu'à la commande* » et via « *la qualité totale de la prestation, [ce qui] inclut l'évaluation des prestations de services rendus après l'achat en ligne* ». Nous considérerons la première approche dans ce travail et ne nous intéresserons pas aux éléments pré-expérience et post-expérience. À partir du modèle SERVQUAL que nous avons abordé précédemment, Zeithaml *et al.* (2000, 2002) ont proposé une échelle adaptée aux services numériques : E-SERVQUAL. Cet outil se découpe en deux échelles : E-S-QUAL (Parasuraman *et al.*, 2005) qui évalue la qualité des services numériques pendant l'expérience de consommation et E-RecS-QUAL (Zeithaml *et al.*, 2000) qui évalue la qualité des services numériques après l'achat ou la prestation de service. À la suite de E-SERVQUAL se sont ensuite développées d'autres outils de mesures s'inspirant plus ou moins de l'échelle, par exemple Netqu@l (Bressolles, 2006), SITEQUAL (Yoo et Donthu, 2001), E-TAILQ (Wolfenbarger et Gilly, 2003), PeSQ (Cristobal *et al.*, 2007), WebQUAL (Loiacono *et al.*, 2000), WEBQUAL (Barnes et Vidgen, 2003), E-TAIL-SQ (Rolland et Freeman, 2010), etc.

L'étude de Nguyen et Chanut (2018) qui propose une revue de la littérature exhaustive des quinze dernières années sur les échelles de mesure de la qualité perçue des services numériques met en avant les dimensions les plus utilisées par ces outils :

Dimensions	Références
Facilité d'usage	Liu et Arnett (2000); Yoo et Donthu (2001); Yang et Jun (2002); Barnes et Vidgen (2003); Yang <i>et al.</i> (2004); Bressolles (2006); Swaid et Wigand (2009); Rolland et Freeman (2010); Bressolles <i>et al.</i> (2014); Yang <i>et al.</i> (2001)
Sécurité/confidentialité	Yoo et Donthu (2001); Yang et Jun (2002); Santos (2003); Wolfenbarger et Gilly (2003); Yang <i>et al.</i> (2004); Bressolles (2006); Trabold <i>et al.</i> (2006); Rolland et Freeman (2010); Bressolles <i>et al.</i> (2014)

Fiabilité du site	Li <i>et al.</i> (2002); Yang et Jun (2002); Zeithaml <i>et al.</i> (2002); Santos (2003); Yang <i>et al.</i> (2004); Bressolles (2006); Swaid et Wigand (2009)
Qualité d'information	Liu et Arnett (2000); Yang et Jun (2002); Zeithaml <i>et al.</i> (2002); Bressolles (2006); Swaid et Wigand (2009); Bressolles <i>et al.</i> (2014)
Design	Liu et Arnett (2000); Yoo et Donthu (2001); Wolfinbarger et Gilly (2003); Bressolles (2006); Trabold <i>et al.</i> (2006); Cristobal <i>et al.</i> (2007)
Fiabilité de la livraison	Zeithaml <i>et al.</i> (2002); Wolfinbarger et Gilly (2003); Parasuraman <i>et al.</i> (2005); Trabold <i>et al.</i> (2006); Rolland et Freeman (2010); Ding <i>et al.</i> (2011); Bressolles <i>et al.</i> (2014)

Tableau 9 : Dimensions de la qualité perçue des services numériques qui ressortent dans la littérature académique (Nguyen et Chanut, 2018)

Il n'existe pas à notre connaissance d'échelle de mesure de la qualité perçue des services numériques adaptée au monde de l'enseignement supérieur et de la recherche qui fasse consensus (Jameel *et al.*, 2021). Notons néanmoins certaines initiatives résumées dans le tableau ci-dessous (Ali, 2019), qui sont souvent des adaptations directes ou indirectes des échelles SERVQUAL et E-SERVQUAL.

Auteur	Dimensions
Shah et Attiq (2016)	Facilité d'usage ; Utilité perçue
Al Shamayleh <i>et al.</i> (2015)	Design ; Fiabilité du site ; Réactivité ; Confidentialité ; Facilité d'usage ; Efficacité ; Disponibilité
Yaghubia <i>et al.</i> (2014)	Performance ; Sécurité ; Design ; Services numériques ; Inscription en ligne ; Responsabilité
Allahawiah (2013)	Qualité de l'information ; Fiabilité ; Sécurité ; Réactivité ; Facilité d'usage
Nasirun <i>et al.</i> (2012)	Facilité d'usage ; Réactivité ; Accessibilité ; Attractivité
Khattab et Fares (2011)	Fiabilité ; Assurance ; Tangibilité ; Empathie ; Réactivité
Lee et Kim (2010)	Qualité d'information ; Qualité du système numérique

Tableau 10 : Les recherches qui se sont intéressées à la qualité perçue des services numériques dans le secteur de l'ESR (Ali, 2019)

Notons que les dimensions des échelles de mesure de la qualité perçue des services aux étudiants numériques reprennent sensiblement les mêmes dimensions des échelles de mesure de la qualité perçue des services numériques.

Nous retiendrons pour notre échelle de mesure de la qualité perçue des services numériques aux étudiants, les cinq dimensions issues de l'analyse de la revue de la littérature de Nguyen et Chanut (2018) : la facilité d'usage, la sécurité et confidentialité, la fiabilité du site, la qualité d'information et le *design*. Nous n'intégrerons pas volontairement la dimension de la fiabilité de la livraison, car inadaptée au contexte de services numériques non-académiques.

En revanche, comme le précisent Nguyen et Chanut (2018), il existe de grandes différences dans les usages numériques en fonction des cultures et des générations et il faut les prendre en compte pour proposer des outils de mesures adaptés. Ainsi, dans le but de proposer une échelle de mesure qui soit adaptée aux spécificités comportementales et culturelles de la génération Z abordées dans les chapitres précédents, nous avons décidé d'ajouter aux 5 items cités précédemment un dernier item : la personnalisation possible du service numérique. Ce dernier item nous semble pertinent, car comme le précise Bressolles (2006) « *la personnalisation nécessite des expériences répétées avec le site pour être facilement évaluable avec le consommateur* ». Dans notre cas, nous mesurons la satisfaction étudiante vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques proposée. Cela représente par défaut de nombreuses interactions digitales avec les sites/applications des institutions. Nous ne nous intéresserons volontairement pas aux dimensions recensées dans le travail d'Ali (2019), car reposant sur trop peu d'études.

Ainsi, dans cette thèse, nous approcherons la qualité perçue par les étudiants de l'offre de services numériques non-académique proposée par leur institution comme l'agrégat de 6 sous-dimensions :

1. **La facilité d'utilisation du service numérique** : est-il facile de naviguer sur le service numérique ? (Nielsen, 1999; Bressolles, 2006) ;
2. **La qualité d'information** : dans quelle mesure les étudiants perçoivent-ils la qualité de l'information disponible vis-à-vis du service numérique (aspects techniques, fonctionnalités, etc.) comme suffisantes ? Les informations sont-elles à jour ? (Barnes et Vidgen, 2003b; Bressolles, 2006) ;
3. **Le design du service numérique** s'intéresse aux graphismes, aux couleurs, aux icônes ou encore à l'animation : sont-ils attirants ? (Steuer, 1992; Bressolles, 2006) ;
4. **La fiabilité du service numérique** : le service est-il toujours proposé de manière exacte, précise et digne de confiance ? (Wolfenbarger et Gilly, 2003; Bressolles, 2006) ;
5. **La sécurité associée au service numérique** : l'utilisateur considère-t-il que ses données personnelles sont protégées, qu'elles ne sont pas partagées et que sa vie privée est respectée ? (Yoo et Donthu, 2001; Bressolles, 2006) ;
6. **La personnalisation possible du service numérique** : les étudiants ont-ils la possibilité de personnaliser leur expérience ? (Steuer, 1992; Bressolles, 2006).

Notre échelle de mesure se décompose en 18 items répartis dans les 6 sous-dimensions précédentes. Ces items s'inspirent en grande partie de ceux proposés par Parasuraman *et al.* (2005), Cristobal *et al.* (2007), Swaid et Wigand (2009) et Bressolles *et al.* (2014). Une échelle de Likert à cinq points allant de « *pas du tout d'accord* » à « *tout à fait d'accord* » a été utilisée pour mesurer ces différents items.

Dimensions	Items	Références
Facilité d'usage	Il est facile de naviguer au sein de ces services numériques.	Loiacono <i>et al.</i> (2000); Yoo et Donthu (2001); Barnes et Vidgen (2003a); Parasuraman <i>et al.</i> (2005); Cristobal <i>et al.</i> (2007); Swaid et Wigand (2009); Bressolles <i>et al.</i> (2014)
	Il est facile de chercher de l'information au sein de ces services numériques.	Yoo et Donthu (2001); Barnes et Vidgen (2003a); Yang <i>et al.</i> (2004); Semeijn <i>et al.</i> (2005); Cristobal <i>et al.</i> (2007); Bressolles <i>et al.</i> (2014)
	L'interface des services numériques proposés facilite la recherche d'information.	Parasuraman <i>et al.</i> (2005); Swaid et Wigand (2009); Bressolles <i>et al.</i> (2014)
	Les services numériques proposés sont faciles à utiliser.	Parasuraman <i>et al.</i> (2005); Bressolles <i>et al.</i> (2014)
	L'interface des services proposés est claire et simple.	Parasuraman <i>et al.</i> (2005); Bressolles <i>et al.</i> (2014)
Qualité d'information	Les services numériques proposés donnent une information détaillée sur leurs fonctions.	Barnes et Vidgen (2003b); Wolfenbarger et Gilly (2003); Yang et Fang (2004); Yang <i>et al.</i> (2005); Cristobal <i>et al.</i> (2007); Bressolles <i>et al.</i> (2014)
	Les services numériques proposés donnent une information actualisée.	Li <i>et al.</i> (2002); Swaid et Wigand (2009); Bressolles <i>et al.</i> (2014)
Design	Les services numériques sont visuellement attirants.	Wolfenbarger et Gilly (2003); Swaid et Wigand (2009); Bressolles <i>et al.</i> (2014)
	Les services numériques sont jolis.	Bressolles <i>et al.</i> (2014)
	Le design de ces services numériques est créatif.	Bressolles <i>et al.</i> (2014)
Fiabilité du site	Les services numériques sont tout le temps accessibles.	Parasuraman <i>et al.</i> (2005); Swaid et Wigand (2009)
	Les services numériques sont fiables et fonctionnent du premier coup.	Zeithaml (1988); Parasuraman <i>et al.</i> (2005); Cristobal <i>et al.</i> (2007); Swaid et Wigand (2009)

	Les services numériques sont fluides et se chargent rapidement.	Parasuraman <i>et al.</i> (2005)
Sécurité et confidentialité	Je pense que ma vie privée est protégée lorsque j'utilise ces services numériques.	Loiacono <i>et al.</i> (2000); Barnes et Vidgen (2003a); Gummerus <i>et al.</i> (2004); Yang et Fang (2004); Semeijn <i>et al.</i> (2005); Parasuraman <i>et al.</i> (2005); Cristobal <i>et al.</i> (2007); Bressolles <i>et al.</i> (2014)
	Je fais confiance aux services numériques proposés pour ne pas utiliser mes informations personnelles à mauvais escient.	Swaid et Wigand (2009); Bressolles <i>et al.</i> (2014)
	Globalement j'ai confiance dans la sécurité de ces services numériques.	Bressolles <i>et al.</i> (2014)
Personnalisation	Ces services numériques s'adaptent à mes besoins spécifiques.	Barnes et Vidgen (2003a); Wolfenbarger et Gilly (2003); Cristobal <i>et al.</i> (2007); Swaid et Wigand (2009)
	Je peux personnaliser ces services numériques.	

Tableau 11 : Echelle de mesure de la qualité perçue utilisée

Nous mesurerons à l'aide de cette échelle la qualité perçue des services numériques non-académiques générale et la qualité perçue associée aux 6 vies et aux interactions.

Nous nous attacherons dans cette thèse à explorer de façon indirecte le poids de chaque critère de la qualité perçue de l'offre de services numériques dans la satisfaction associée à chaque vie.

Conclusion du 4.2.

Dans cette seconde section, nous nous sommes dans un premier temps intéressée à la mesure de la satisfaction. Dans cette thèse, nous mobiliserons conjointement une méthode de mesure de la satisfaction directe et indirecte (Kotler *et al.*, 2015). Plus spécifiquement, nous mobiliserons une approche directe pour appréhender la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services non-académiques globale (services physiques et numériques) et nous utiliserons l'approche indirecte pour mesurer la satisfaction globale de l'étudiant vis-à-vis de son institution, vis-à-vis de l'offre générale de services numériques non-académiques et vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques associée à chacune de nos 6 vies et aux interactions. Les échelles de mesure indirectes multi-items sont adaptées des échelles de mesure utilisées par Oliver (1980), Halstead *et al.* (1994) et Gruber *et al.* (2010). Nous nous

intéresserons également de façon indirecte au poids relatif de la satisfaction associée à chaque vie dans la satisfaction globale et dans la satisfaction vis-à-vis des services numériques.

Dans un second temps, nous avons abordé la mesure de la qualité perçue. Nous avons alors constaté que le modèle SERVQUAL de Parasuraman *et al.* (1985, 1988) était le plus connu et le plus diffusé dans le monde académique. Ce modèle a par exemple été repris et appliqué au monde de l'ESR. Cependant, compte tenu de notre thématique de recherche, nous mesurerons de façon directe la qualité perçue globale de l'étudiant vis-à-vis de son établissement et vis-à-vis de l'offre de services non-académique globale (physiques et numériques).

De plus, nous avons vu que la mesure de la qualité perçue était différente lorsqu'il s'agissait de services dans le monde réel par rapport à des services dans le monde virtuel. Ces deux typologies de services ont effet des caractéristiques différentes (Zeithaml *et al.*, 2000; Wolfinbarger et Gilly, 2003; Sousa et Voss, 2006). C'est pourquoi, de nouvelles échelles de mesure dédiées aux services numériques sont apparues depuis les années 2000. De ces différentes échelles, nous reprendrons cinq dimensions pour mesurer la qualité perçue des services numériques non-académiques proposés aux étudiants : la facilité d'usage, la sécurité et confidentialité, la fiabilité du site, la qualité de l'information et le design. À ces cinq dimensions, nous ajoutons la personnalisation pour prendre en compte les nouveaux usages et les nouvelles attentes de la génération Z.

Conclusion du chapitre 4

Dans ce quatrième chapitre, nous nous sommes dans une première section intéressée au concept de satisfaction. Tout d'abord, nous avons vu que la satisfaction pouvait être envisagée comme un construit attitudinal, cognitif ou émotionnel et qu'il était caractérisé par sa subjectivité, sa relativité et son évolutivité (Ray, 2001; Ray et Sabadie, 2016). Nous retiendrons dans cette thèse la définition de Kotler *et al.* (2015, p150) qui approchent la satisfaction comme étant « *l'impression positive ou négative ressentie par un client vis-à-vis d'une expérience d'achat et/ou de consommation. Elle résulte d'une comparaison entre ses attentes à l'égard du produit et sa performance perçue* ». La satisfaction repose alors sur le triptyque comparaison – attentes – perceptions. En outre, la satisfaction peut être approchée de façon transactionnelle ou de façon cumulée en fonction du nombre d'interactions considérées (Anderson *et al.*, 1994). Nous considérerons dans cette thèse la satisfaction cumulée, plus adaptée à notre thématique de recherche, à notre terrain et à notre mode opératoire. Nous avons ensuite exploré les nombreux antécédents de la satisfaction et nous nous sommes spécifiquement attardée sur la qualité perçue. Nous avons vu que ce concept est étroitement lié à la satisfaction. La qualité perçue que

nous examinerons dans cette thèse est celle *du* service, c'est-à-dire la qualité des éléments préexistants à l'utilisation du service (Jougleux, 2006). De plus, nous considérerons la qualité perçue comme antécédent de la satisfaction en raison de notre thème de recherche. Enfin, nous avons étudié les conséquences de la satisfaction, qui permet notamment d'augmenter la fidélité, l'engagement, la rétention et le recrutement des étudiants, d'inciter à la réutilisation des services et de générer de la rentabilité. De même, les résultats de la mesure de la satisfaction peuvent aider les étudiants dans leurs choix d'institution, donner des pistes d'amélioration aux professeurs, nourrir la stratégie ou la communication ou encore servir comme outils de pilotage. Dans une seconde section, nous avons exploré la mesure de la satisfaction et de la qualité perçue. Pour la mesure de la satisfaction, nous ferons appel à une approche directe pour mesurer la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services non-académiques globale (services physiques et numériques) et nous utiliserons l'approche indirecte pour mesurer la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis de son institution, vis-à-vis de l'offre générale de services numériques non-académiques et vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques associée à chacune des 6 vies et aux interactions. Les échelles de mesure indirectes multi-items sont adaptées des échelles de mesure mobilisées par Oliver (1980), Halstead *et al.* (1994) et Gruber *et al.* (2010). Enfin, nous nous sommes intéressée à la mesure de la qualité perçue. Nous avons choisi d'apprécier ce concept de façon directe pour la qualité perçue vis-à-vis de l'établissement et vis-à-vis de l'offre de services non-académique globale (physique et numérique), car elles ne sont pas au cœur de notre thématique de recherche. En revanche, pour mesurer la qualité perçue des services numériques non-académiques globale et pour la qualité perçue associée aux offres de service des 6 vies et aux interactions, nous mobiliserons six dimensions tirées de la revue de la littérature. Nous nous intéresserons dans la partie suivante à la méthodologie mobilisée pour cette recherche et aux résultats.

Conclusion de la partie 1

Cette première partie sur la revue de la littérature nous a permis de cadrer théoriquement notre sujet de thèse et de le positionner dans le champ académique. Les quatre chapitres qui la composent nous ont en effet permis de partir d'un thème de recherche et d'aboutir à une problématique et une question de recherche.

Dans un premier chapitre, nous nous sommes intéressée au concept d'expérience client. Nous avons alors vu que l'approche expérientielle avait émergé dans les années 1970 suite au passage d'un monde moderne à un monde postmoderne et que cette transformation socio-économique s'accompagne d'une évolution de l'approche du marketing. La perception de la consommation change et passe d'une approche fondée sur les biens et leur utilité, à une approche qui met au cœur de sa réflexion l'hédonisme et les émotions des consommateurs. Ce changement de paradigme marque l'émergence d'un nouveau marketing, qui intègre les dimensions subjectives du consommateur et son absence de rationalité : le marketing expérientiel. Le marketing expérientiel s'intègre dans plusieurs courants de recherche, nous retiendrons pour ce travail le courant de la *Service Dominant Logic* (SDL) qui se fonde sur les services et leur qualité, considérant que la valeur d'une offre, tangible ou non, dépend du service qu'elle propose (Vargo et Lusch, 2004, 2008, 2016). De la SDL, nous mobiliserons également l'approche du client comme partenaire co-acteur et coproducteur de son expérience de consommation. Cette forte implication du consommateur dans la production nécessite alors de sa part, l'apport de compétences, de connaissances ou de savoir-faire, aussi appelés ressources *opérantes* (Vargo et Lusch, 2008). Ces différents éléments représentent quelques-unes des nombreuses facettes du consommateur postmoderne (De Certeau, 1980; Firat *et al.*, 1995; Vernet et Hamdi-Kidar, 2013; Cadenat, Benoit-Moreau, *et al.*, 2013; Roederer et Filser, 2015). En outre, cette thèse se concentrera principalement sur l'expérience client sous l'angle du consommateur et n'abordera pas en profondeur l'angle de l'entreprise. Plus précisément, nous nous concentrerons sur les étapes de l'« *avant-expérience* », en mettant l'accent sur la « *nidification* » (Carù et Cova, 2003), c'est-à-dire sur la capacité du consommateur à préparer son expérience, et sur l'étape de l'« *expérience* » proposées par Tynan et McKechnie (2009). Ce travail se focalisera plus particulièrement sur les services sous l'angle du client (Gabriel *et al.*, 2014), car « *le bon service fait la belle expérience* » (Body et Tallec; 2015). Les services possèdent quatre caractéristiques clés, qui ont pour acronyme IHIP : « *intangibilité des services, inséparabilité de la production*

et de la consommation (ou servuction), hétérogénéité (ou variabilité) et périssabilité » (Gabriel *et al.*, 2014). La *servuction* (simultanéité entre la production et la consommation du service) nous intéressera spécifiquement, car elle reprend l'idée d'un consommateur actif et impliqué dans la production de son expérience, à l'instar de la SDL. Ainsi, pour coproduire un service, le client doit faire appel à des ressources personnelles et les associer à celles proposées par l'organisation. Ce partenariat nécessite alors de la part des entreprises d'être vigilantes quant à la bonne utilisation des ressources, le risque étant de provoquer une co-destruction de la valeur (Plé *et al.*, 2010). Dans ce cadre, la mesure des compétences des consommateurs nécessaires à une *bonne* coproduction de service s'avère intéressante.

Le second chapitre nous a permis d'explorer le concept d'expérience client appliqué au secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) français, au travers de l'expérience étudiante. Dans cette thèse, nous étudierons plus particulièrement les écoles de commerce du groupe 1 de la classification proposée par la DEPP (2020). Ce sont des institutions qui sont reconnues par l'État et qui proposent au moins un diplôme visé par le ministère. Nous nous intéresserons aux étudiants de nationalité française en Bachelor et en programme PGE, quelle que soit leur année d'étude et recrutés au travers des concours de la BCE, d'Ericome Prépas ou d'admissions parallèles pour le PGE, pour bénéficier d'un échantillon homogène. À l'image du secteur de l'ESR français, ces institutions ont connu de nombreuses transformations : une forte croissance du nombre d'étudiants accueillis (DEPP, 2020), une baisse des financements publics, une augmentation de l'intensité concurrentielle nationale et internationale ou encore une diversification de la population étudiante. Pour faire face à ces évolutions et répondre aux nouvelles attentes des étudiants, les écoles de commerce ont dû faire évoluer leurs standards et adopter une nouvelle posture : l'orientation client (Caby et Michel, 2019). L'expérience étudiante s'inscrit alors dans cette dynamique et devient un levier central pour répondre aux nouveaux enjeux des établissements. L'expérience étudiante se décompose traditionnellement en deux dimensions : l'expérience étudiante académique et l'expérience étudiante non-académique. Cette thèse ne pouvant couvrir les deux dimensions, et souhaitant enrichir une littérature peu développée (Thomas *et al.*, 2002; Clewes, 2003; Morgan, 2012), nous nous sommes focalisée sur l'expérience étudiante non-académique, et plus spécifiquement sur les services aux étudiants qui la composent. Précisons que l'expérience étudiante non-académique concerne les « *aspects de l'expérience étudiante qui ne sont pas directement liés à l'apprentissage* » (De Silva et Garnaut, 2011). Nous nous attacherons ainsi à explorer cette dimension de façon holistique et l'approcherons au travers de six dimensions que nous qualifierons de *vies* : la vie quotidienne, la vie internationale, la vie administrative, la vie

professionnelle, la vie associative et les services supports à la vie académique. En plus de ces 6 vies, nous nous intéresserons également à un élément essentiel de l'expérience étudiante : les interactions entre les étudiants et le corps administratif.

Plus précisément, le chapitre 3 nous a permis d'aborder des services non-académiques spécifiques : les services numériques. Nous avons alors vu que le numérique s'était diffusé au sein du secteur de l'ESR, impactant alors aussi bien l'expérience étudiante que les étudiants. En effet, nous avons constaté que les étudiants de la génération Z possèdent des comportements numériques distinctifs qui impactent leurs attentes vis-à-vis de leur expérience non-académique : une grande connectivité, une quête d'instantanéité et d'immédiateté, un sentiment de surcharge informationnel et une méfiance vis-à-vis de l'utilisation de leurs données personnelles, alors même qu'ils s'informent peu sur les lois en vigueur. Ces nouveaux usages du numérique soulèvent la question des compétences numériques nécessaires pour réaliser une *bonne* coproduction de service, car pour utiliser un service numérique, les étudiants doivent mobiliser des compétences spécifiques. Dans ce cadre, s'intéresser à la littératie numérique des étudiants est important, car une mauvaise utilisation des compétences, ou une méconnaissance du numérique pourrait conduire à une co-destruction de valeur lors de la coproduction. Cela donne également l'opportunité aux institutions d'adapter leur stratégie d'investissement, leur offre de services numériques et de prévoir si besoin des formations au numérique, les étudiants de la génération Z n'étant pas des *digital native* par essence. Par conséquent, nous nous attacherons à mesurer la littératie numérique des étudiants et à les classer en groupe de niveau. Nous mobiliserons l'échelle de mesure tridimensionnelle proposée par Ng (2012), ce qui nous permettra également d'enrichir une littérature académique peu développée, les recherches empiriques testant rarement les échelles de mesure des compétences numériques (Jin *et al.*, 2020).

Enfin, dans le chapitre 4, nous nous sommes intéressée à la satisfaction, indicateur très fréquemment mobilisé par les institutions ou les organismes d'accréditation et de classement pour apprécier la qualité d'une institution. Or, la qualité des services numériques proposés est centrale, car elle influence la satisfaction des étudiants (Kim-soon *et al.*, 2014 ; Oliveira *et al.*, 2002 ; Deslandres, 2015). Nous considérerons en effet dans ce travail la satisfaction cumulée et nous nous intéresserons plus spécifiquement à l'un de ses antécédents clés : la qualité perçue. Nous mesurerons ainsi de façon directe la satisfaction vis-à-vis de l'offre globale de services non-académiques (services physiques et numériques) et nous utiliserons l'approche indirecte pour mesurer la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis de son institution, vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques et vis-à-vis de l'offre de services numériques non-

académiques associée à chacune des 6 vies et aux interactions. De même, pour mesurer la qualité perçue, nous ferons appel à une mesure directe pour la qualité perçue vis-à-vis de l'établissement et vis-à-vis de l'offre de services non-académiques générale (physiques et numériques) et à une mesure indirecte pour la qualité perçue des services numériques non-académiques et pour la qualité perçue associée aux 6 vies et aux interactions.

Ainsi, dans cette recherche nous nous intéresserons à la qualité perçue des services numériques non-académiques et son influence sur la satisfaction des étudiants. Or, comme nous l'avons vu, les compétences des clients peuvent influencer la satisfaction et la qualité perçue lors de la coproduction des services. C'est pourquoi, nous considérerons également la mesure et l'analyse de la littératie numérique des étudiants.

Cette première partie nous conduit alors à la question de recherche suivante : quelle est l'influence de la qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique sur la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises ?

Nous nous poserons également les deux sous-questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les dimensions de l'offre de services numériques non-académiques qui influencent le plus la satisfaction des étudiants ?
2. Le degré de compétences numériques des étudiants influence-t-il la qualité perçue des services numériques non-académiques ?

Dans la prochaine partie, nous nous intéresserons à la méthodologie mobilisée pour répondre à la question de recherche et nous aborderons ensuite les résultats obtenus.

Partie 2 : Approche empirique

Cette seconde partie répond à un double objectif. Tout d'abord, celui de présenter la méthodologie mobilisée pour répondre à la question et aux deux sous-questions de recherche qui ont émergé dans la partie 1. Nous verrons alors que le cadre CIFRE de ce travail a directement influencé notre posture et le *design* de la recherche en nous donnant accès à deux terrains successifs, ce qui a également impacté la construction de notre objet de recherche. Ensuite, nous explorerons les résultats obtenus au cours des deux phases de terrain, qui nous ont à la fois permis de découvrir notre thématique de recherche, de construire notre objet de recherche et de répondre à la question et aux deux sous-questions de recherche.

5. Chapitre 5. Méthodologie de la recherche

5.	Chapitre 5. Méthodologie de la recherche	252
5.1.	Approche générale.....	254
5.1.1.	Design de la recherche	254
5.1.1.1.	Présentation du design.....	254
5.1.1.2.	Intérêt d'une démarche mixte.....	255
5.1.2.	Posture du praticien-chercheur	256
5.1.3.	Présentation des terrains	261
5.2.	Construction de l'objet de recherche au travers d'une recherche-intervention.....	262
5.2.1.	Présentation de la recherche-intervention	262
5.2.2.	La posture du chercheur dans une recherche-intervention.....	265
5.2.3.	Présentation du terrain de la recherche-intervention.....	269
5.2.4.	Protocole de recherche et recueil des données	270
5.2.4.1.	Construction de l'échantillon	273
5.2.4.2.	Construction des questionnaires et recueil des données.....	277
5.2.4.3.	Analyse des données	281
5.2.4.4.	Validité et fiabilité de la recherche-intervention	282
5.3.	L'étude quantitative.....	286
5.3.1.	Présentation du terrain et des répondants	289
5.3.2.	Construction du questionnaire.....	290
5.3.2.1.	Des entretiens exploratoires réalisés en amont	290
5.3.2.2.	Élaboration du questionnaire.....	291
5.3.2.3.	Construction des échelles de mesure.....	294
5.3.2.4.	Validité et fiabilité des échelles de mesure	295
5.3.3.	Diffusion du questionnaire et échantillon considéré	299
	Conclusion du chapitre 5.....	303

Les sciences de gestion et les terrains qu'elles considèrent sont des sources inépuisables de questions pour les chercheurs. Ces dernières peuvent varier en fonction de la thématique considérée, de leur finalité, de la méthodologie et de la démarche utilisée (Thiétart, 2014).

Les sciences de gestion mobilisent traditionnellement deux approches du terrain bien distinctes (Thiétart, 2014; Aggeri, 2016) :

- « *l'extériorité par rapport à son terrain d'étude comme gage de scientificité* » et de « *neutralité* » (Aggeri, 2016). Cette approche mobilise des « *matériaux froids sans lien direct avec la pratique* » (Aggeri, 2016) qui existent déjà comme, par exemple, des rapports existants, des statistiques ou des données. Cela représente « *le modèle dominant nord-américain caractérisé par des démarches quantitatives, déductives mettant un fort accent sur les méthodes structurées et se limitant à un objet de recherche volontairement restreint à des fins de contrôle et de rigueur* » (Thiétart, 2014) ;
- Une approche du terrain « *plus engagée* » (Aggeri, 2016). Elle s'ancre dans un « *modèle européen, plus qualitatif, inductif [...]. L'objectif est là d'expliquer un problème dans son contexte, de manière globale, dans sa dynamique* ».

Soulignons que cette approche dichotomique est caricaturale, il existe en effet des rapprochements et des recouvrements entre ces deux paradigmes. De plus, dans le cas de la recherche en sciences de gestion, on note une porosité croissante entre les mondes professionnels et académiques, avec notamment la diffusion d'une posture hybride de praticien-chercheur (Perraut Soliveres, 2001; Albarello, 2004; De Lavergne, 2007). Nous verrons par exemple que cette thèse mobilise un *design* de la recherche mixte qui mêle ces deux approches.

Ce chapitre a pour objectif d'explicitier la méthodologie mobilisée pour réaliser cette recherche. Cette thèse s'est construite à l'aide de deux étapes méthodologiques distinctes et successives qui nous ont permis à la fois d'avancer dans la construction de notre objet de recherche, d'élaborer des hypothèses préliminaires et de les tester empiriquement. Pour cela, nous verrons dans une première section l'approche méthodologie générale de la thèse et son *design* mixte. Nous aborderons ensuite dans une seconde section, la méthodologie de la phase qualitative de cette recherche au travers d'une recherche-intervention qui nous a permis de commencer à construire notre objet de recherche. Enfin, dans une troisième section, nous explorerons la méthodologie associée à l'étude quantitative que nous avons menée pour tester nos hypothèses et répondre à notre question de recherche.

5.1. Approche générale

Dans le but de construire notre objet de recherche et de dégager les questions de recherche associées, nous avons fait appel à un *design* de recherche mixte. Dans cette première section, nous présenterons ce *design* et son intérêt. Nous nous intéressons ensuite à la posture de praticien-chercheur que nous adoptons et enfin, nous présenterons nos terrains de recherche.

5.1.1. Design de la recherche

5.1.1.1. Présentation du design

Le *design* de cette recherche a été fortement impacté par le dispositif CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la REcherche) qui la finance. En effet, cette thèse s'est réalisée en partenariat avec un cabinet de conseil en marketing et stratégie, spécialisé dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les clients du cabinet sont aussi bien des universités que des écoles de commerce, des écoles d'ingénieurs, des centres de recherche, des chambres de commerce ou des universités d'entreprise. Ce contexte de CIFRE a particulièrement influencé les opportunités d'accès au terrain et la temporalité des deux vagues de récolte de données de la thèse. En effet, le caractère CIFRE de cette thèse nous a tout d'abord permis d'avoir accès à un terrain dès notre premier mois de doctorat, alors même que notre sujet de recherche n'était pas encore construit. Ce premier contact, sous-forme d'une mission de consultation scientifique de 9 mois auprès d'une école de commerce, a alors représenté une opportunité de découvrir notre terrain et de faire émerger un sujet de recherche en adoptant une approche exploratoire. Nous avons ensuite eu la possibilité de réaliser une étude quantitative auprès de 8 écoles de commerce et de tester empiriquement nos hypothèses.

Ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche inductivo-hypothético-déductive qui privilégie le processus de découverte et une dimension heuristique. Cette approche repose sur « *l'observation de faits réels ; [...] elle construit ensuite, avec l'aide décisive d'un référent théorique, des hypothèses de travail et [...] enfin, elle teste ces hypothèses grâce à une observation empirique* » (Préface d'Etienne Bourgeois dans *Devenir Praticien-chercheur*, 2003). Cette posture, proposée par Cattell (1946, 1966) dans le cadre de recherches en psychologie, se base ainsi sur une première étape d'exploration inductive (De Ketele et Roedgiers, 1993) fondée sur l'intuition du chercheur qui se positionne comme un « *explorateur* » (De Ketele et Roedgiers, 2009, p. 80) ou un « *détective* » (Cattell, 1966), avec pour but de générer des hypothèses nouvelles en phase avec les phénomènes considérés (De

Ketele et Roedgiers, 1993). L'objectif est donc d'aller sur le terrain, de le découvrir, de collecter des faits, de supposer l'existence de phénomènes et « de réaliser un effort de construction, en passant de faits observables sur un terrain social quelconque vers une identification de plus en plus précise d'un phénomène » (Albarelo, 2004). Ensuite, ces hypothèses sont retravaillées à l'aide de la théorie, pour enfin être testées empiriquement.

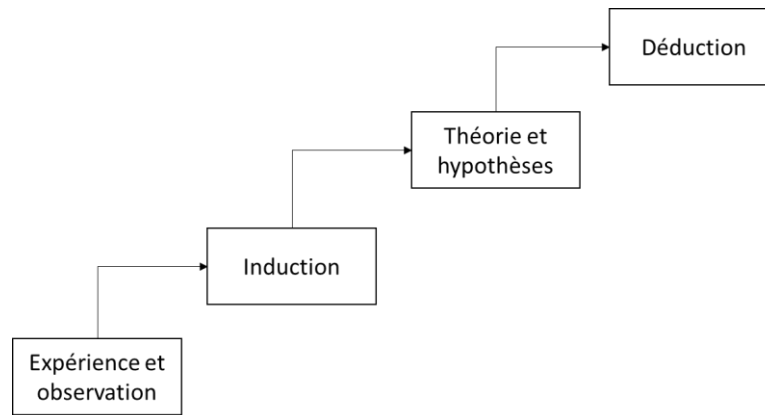


Figure 13 : processus inductivo-hypothético-déductif

Précisons que l'approche inductivo-hypothético-déductive dispose également d'une dimension « sérendipiste », c'est-à-dire « une sorte de réceptivité à l'inattendu, à l'insolite, à l'accidentel, et qui, in fine, se révèle au point de départ d'une intuition nouvelle ou d'une découverte empirique » (Danvers, 2011, p. 200). En effet, « dans le domaine de la recherche sur la gestion et les organisations, il est clair que les événements inattendus et dignes d'intérêt sont propres à bouleverser n'importe quel programme, et que la vraie question n'est pas celle du respect du programme, mais celle de la manière de saisir intelligemment les possibilités d'observation qu'offrent les circonstances » (Girin, 1989, p. 2).

5.1.1.2. Intérêt d'une démarche mixte

Comme le précisent Royer et Zarlowski (2014a), l'intérêt pour les *designs* de recherche mixte n'est pas nouveau et est de plus en plus populaire depuis une dizaine d'années. Ainsi, pour de nombreux auteurs, les méthodologies quantitatives et qualitatives se complètent et permettent de s'adapter de façon plus souple aux contextes sociaux, aux organisations et donnent l'opportunité de représenter de nombreux avis et réalités de l'expérience étudiante (Lambin, 1990; Erickson et Kaplan, 2000; Jackson et Trochim, 2002; Harper et Khu, 2007; Shah et Nair, 2009). Baumard et Ibert (2014) expliquent par exemple que ces approches peuvent se compléter de façon séquentielle : « une étude exploratoire, menée au travers d'une approche qualitative, constitue souvent un préalable indispensable à toute étude quantitative afin de délimiter la question de recherche, de se familiariser avec cette question ou avec les

opportunités et les contraintes empiriques, de clarifier les concepts théoriques ou d'explicitier des hypothèses de recherche ». L'utilisation d'un *design* mixte est donc intéressante, car elle permet de pallier des limites intrinsèques aux méthodologies mobilisées. En effet, une approche qualitative ne cherche pas à généraliser une théorie et reste, par conséquent, souvent ancrée dans une approche contextuelle, ce qui a tendance à diminuer sa validité externe, contrairement à l'approche quantitative qui généralement « offre une plus grande garantie d'objectivité » (Charreire-Petit et Durieux, 2014). En revanche, l'approche qualitative permet d'expliquer des écosystèmes sociaux compliqués, alors que l'approche quantitative sera plus rapidement limitée (Marshall et Rossman, 1989). Ce point de vue est partagé par des chercheurs dans le secteur de l'ESR qui ont par exemple exprimé des doutes vis-à-vis de la validité des instruments de mesure utilisés par les gouvernements pour mesurer la satisfaction (Scott, 2006; Scott *et al.*, 2008). Plus spécifiquement, ils remettent en cause le manque d'intérêt de certaines méthodologies à l'égard des retours qualitatifs des étudiants (Chambers, 2010; Shah *et al.*, 2017). Or, les entretiens, commentaires ou encore les entretiens de groupe représentent une mine d'or informationnelle et permettent bien souvent de construire des questionnaires adaptés et d'interpréter les résultats quantitatifs (Harvey, 1997; Kabanoff *et al.*, 2003; Palermo, 2003; Scott, 2006; Shah *et al.*, 2017). Ainsi, Charreire-Petit et Durieux (2014) concluent que « les deux grandes voies d'élaboration des connaissances (l'exploration et le test) cohabitent davantage qu'elles ne s'opposent au sein de la production scientifique en management ».

5.1.2. Posture du praticien-chercheur

« *Qu'on le regrette ou qu'on s'en réjouisse, la pratique de la recherche en sciences sociales n'est pas (ou plus) l'apanage unique de l'Université ou autres institutions de recherche scientifique. Elle est devenue monnaie courante sur le terrain même des pratiques sociales... qu'elle a pour objet !* » (Préface d'Etienne Bourgeois dans *Devenir Praticien-chercheur*, 2003). La recherche n'est en effet plus réservée à un contexte institutionnel spécifique et peut désormais être produite par des acteurs ancrés dans la pratique (Préface d'Etienne Bourgeois dans *Devenir Praticien-chercheur*, 2003). L'intérêt du monde professionnel pour la recherche n'est plus à démontrer et ces deux univers s'inter-alimentent. L'étude des sciences sociales se retrouve par exemple dans les pratiques d'organisations diverses et on note également une augmentation de la demande pour la formation continue en sciences sociales de la part de professionnels souhaitant avoir un regard renouvelé sur leur activité, grâce à l'acquisition de compétences, de méthodes ou de connaissances spécifiques et propres au monde scientifique. Ainsi, la « *volonté des praticiens de devenir acteurs de la production de connaissances* »

nouvelles s'est prolongée jusqu'à l'émergence du praticien-chercheur » (Biscafé, 2019). On note également la mutation du rôle du praticien dans sa relation avec la recherche : il n'est plus uniquement un objet à étudier, il devient une partie prenante centrale dans le processus de production de la connaissance.

Du côté académique, on constate l'existence d'une « *crise d'utilité des connaissances issues de la recherche en gestion, qui semble sévir en Europe comme en Amérique du Nord* » et qui incite au rapprochement entre praticiens et chercheurs (Mesny et Mailhot, 2008). Cette crise part en partie du constat que les connaissances produites par la recherche en gestion ne sont pas « *directement actionnables* » (Argyris, 1995). Pour que les praticiens se saisissent des connaissances produites par la recherche et les utilisent, il est donc important de les rendre facilement mobilisables et contextualisées. Mesny et Mailhot (2008) précisent en effet que « *l'impératif de « pertinence » et d'utilité des connaissances produites par les chercheurs pèse sur à peu près tous les champs scientifiques, y compris les sciences de gestion, qui sont sommées d'établir des liens de collaboration avec « l'industrie »* ». Cette approche reprend le mouvement d' « *engaged scholarship* » au sens de Van De Ven et Johnson (2006). Pour faire face à ces frustrations, de nouvelles méthodologies basées sur les interactions entre les chercheurs et leur terrain se sont développées, à l'instar de « *la recherche-intervention [qui] est née d'une double insatisfaction : d'une part, celle ressentie par les utilisateurs à l'égard des connaissances produites par les sciences de gestion et d'autre part, celle éprouvée par les chercheurs à l'égard des sciences de gestion* » (Perez, 2008). La recherche-intervention a en effet pour objectif de proposer une connaissance scientifique produite à partir du terrain et validée par ce dernier, tout en souhaitant répondre aux besoins des organisations et les améliorer (Savall et Zardet, 2004; St-Pierre *et al.*, 2007; Cappelletti, 2010). Le monde de la pratique et le monde de la recherche ont alors tout à gagner à coopérer et travailler ensemble, que ce soit pour avoir accès à des terrains ou pour produire un savoir renouvelé actuel et bénéfique pour la pratique et la recherche. Précisons néanmoins que cette approche ne fait pas l'unanimité et certains auteurs considèrent que la recherche doit être menée dans un cadre principalement académique (De Bruyne *et al.*, 1976).

Cette collaboration entre praticien et chercheur soulève alors des points d'attention : la poursuite de connaissances « utiles » pour les praticiens peut conduire les chercheurs à produire des connaissances non-scientifiques, et « *si le chercheur ne crée pas de connaissances scientifiques, cela signifie que son travail peut s'apparenter à un travail de consultation, créant seulement des connaissances opérationnelles* » (St-Pierre *et al.*, 2007). L'actionnabilité et l'utilité des connaissances ne doivent donc pas l'emporter sur leur scientificité (Schmitt, 2004).

À l'inverse, rester dans une démarche purement académique et déconnectée des terrains étudiés peut amener à la production de connaissances inutiles pour les praticiens (St Pierre *et al.*, 2007). Baron (2008) résume alors « *ce qui est utile n'est pas nécessairement vrai. Ce qui est vrai n'est pas nécessairement utile* ». L'approche de la connaissance de cette thèse s'apparente ainsi à celle d'Argyris (1993) et de Corbel *et al.* (2007, p. 274) qui souhaitent proposer des connaissances actionnables, appropriables, « *utiles, pertinentes et viables* » pour les gestionnaires. Précisons néanmoins que considérer les connaissances « *actionnables* » produites par les chercheurs comme pouvant à elles seules « *faire la différence* » est « *problématique* » et réducteur (Mesny et Mailhot, 2008). En effet, l'actionnabilité d'une connaissance ne suffit pas, elle doit également être « *recevable, c'est-à-dire être produite et distribuée en des termes ou selon des modalités qui maximisent la probabilité d'être perçue comme pertinente par des individus ou les catégories auxquelles elles s'adressent prioritairement* » (Martinet, 2007, p. 42). La diffusion de la connaissance passe ainsi par le management et les dispositifs de formation qui existent au sein des organisations pour faciliter son appropriation.

Pour Etienne Bourgeois (Préface dans Devenir praticien-chercheur, 2003) comme pour De Lavergne (2007), le praticien-chercheur est « *un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité* ». Ce sont les expertises et l'expérience professionnelle qui alimentent les recherches (Perraut Soliveres, 2001). Cependant, être praticien-chercheur va au-delà d'un engagement sur un terrain professionnel, cela sous-tend l'idée que « *l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et réoriente l'activité professionnelle* » (De Lavergne, 2007). Le praticien-chercheur a donc pour objectif de proposer une nouvelle compréhension du milieu professionnel dans lequel il évolue, ou d'un milieu proche, pour proposer des pistes d'amélioration, produire de la connaissance et même évoluer dans ses pratiques (De Lavergne, 2007). En effet, lors d'une recherche, le praticien-chercheur doit s'attendre à vivre une transformation du rapport qu'il a avec son métier et son environnement (Garbarini, 2001; De Lavergne, 2007), ce qui bouleverse à terme, son identité propre (De Lavergne, 2007).

La posture de praticien-chercheur est parfois décrite comme « *une situation paradoxale* » (Gouraud, 2018), car elle sous-entend une interaction forte entre deux mondes

traditionnellement opposés : le monde de la recherche et le monde professionnel. Cette « *double appartenance, loin d'être un handicap, est devenue un enrichissement permanent des deux fonctions l'une par l'autre dans une complexité auto-alimentée par elles-mêmes* » (Perraut Soliveres, 2001). Cette posture dans laquelle la double identité de l'individu est respectée (De Lavergne, 2007) permet de rompre l'approche dichotomique qui valorise la distanciation en séparant recherche et terrain (Perraut Soliveres, 2001). À l'instar de Kaddouri (2019) et de Lesne (2001), nous considérons qu'il est possible d'approcher cette double identité, non pas simultanément, mais de façon alternative avec des moments où l'un des deux rôles sera dominant. Le praticien-chercheur peut alors se sentir comme un interprète entre le monde de la recherche et le monde académique et comme un agent double, devant servir des objectifs et répondre à des attentes opposées (Gouraud, 2018). Il s'ancre alors dans une démarche qui répond « *à la fois aux enjeux de la connaissance et à ceux de l'action* » (Carré, 1998, p. 7), se positionne comme un facilitateur des interactions entre ces deux mondes (De Lavergne, 2007) et communique ouvertement sur sa double identité (Perraut Soliveres, 2001).

S'ancre dans une posture de praticien-chercheur soulève deux questions : « *celle des conditions dans lesquelles on considère qu'un praticien fait de la recherche, et celle de la scientificité de la connaissance qu'elle produit* » (Kaddouri, 2019). Lorsqu'il souhaite produire de la connaissance scientifiquement recevable, le praticien-chercheur doit alors être vigilant à plusieurs éléments :

- Disposer d'un terrain ayant de bonnes conditions pour la réalisation de sa recherche. Par exemple, la liberté de pouvoir chercher sans avoir de pressions politiques et/ou hiérarchiques, ou la possibilité de rencontrer et d'échanger avec les communautés de pratique auxquelles il appartient. Cette autonomie dans le processus de recherche est essentielle, car elle permet de mettre en place une méthodologie rigoureuse et de produire de la connaissance *scientifiquement recevable* (Albarello, 2004) ;
- Être formé aux méthodologies et aux compétences théoriques nécessaires pour produire un travail de recherche de qualité (Cappelletti, 2010), car de nombreux praticien-chercheurs « *sentent la nécessité de ce qu'ils font — et donc « savent » en pratiquant — ils peuvent volontiers ne pas saisir ce savoir de manière abstraite. Ils ne l'expriment donc pas plus aisément en termes conceptuels ou théoriques* » (Hiernaux, 1990, p. 102). La formation permet aussi de « *penser contre soi* » (Préface Étienne Bourgeois dans Devenir praticien-chercheur, 2003) et ainsi favorise la distanciation avec le terrain pour « *débusquer derrière des situations factuelles parfois anodines, des phénomènes abstraits dignes du plus grand intérêt* » (Albarello, 2004). Elle facilite également la

gestion de la dualité de la position de praticien-chercheur (Mias, 1998; Kaddouri, 2005, 2019).

Outre ces éléments, le praticien-chercheur doit également fournir un effort d'objectivation. Comme le précise De Lavergne (2007), la posture duale de praticien et de chercheur est synchronique et floute les limites entre ces deux mondes. Ce constat est d'autant plus vrai lorsque le terrain d'étude représente l'environnement professionnel du praticien chercheur, ou un environnement proche, dans ce cadre, il peut être vu comme un « *chercheur de l'intérieur* » (De Lavergne, 2007). L'enjeu est alors de trouver un « *équilibre dialectique* » (Albarello, 2004) entre ces deux postures, car le praticien « *risque d'être instrumenté ou de s'instrumenter lui-même en miroir complaisant des acteurs* » d'une part, et s'« *il s'écarte de l'immersion dans le terrain [... il] risque de perdre l'originalité de sa recherche* » d'autre part (De Lavergne, 2007). Le praticien-chercheur évolue alors sur un axe « *engagement-distanciation* » (Albarello, 2004), sa posture change en fonction des moments et il peut être plus ou moins éloigné de son objet de recherche. Rappelons que pour Elias (1983), la distanciation représente la capacité et la possibilité de prendre du recul par rapport à son terrain, alors que l'engagement représente l'implication du praticien-chercheur dans son terrain. La distanciation avec l'objet de recherche est un processus qui prend du temps et qui se repose sur l'acquisition de connaissances, compétences procédures et méthodes (Albarello, 2004). En effet, la méthodologie et le cadre théorique considérés permettent d'être des « *tiers distanciateurs* » (Albarello, 2004, p.58). Les phases d'immersion et de distanciation peuvent prendre des formes variées : récoltes de données, analyse documentaire, traitement des données, présentation, etc. (De Lavergne, 2007)

Le cadre CIFRE de cette thèse et notre double casquette de chercheur-consultant nous ancre dans trois types d'environnement :

1. L'environnement de travail au sein du cabinet de conseil ;
2. L'environnement organisationnel associé aux entreprises clientes de l'organisation ;
3. L'environnement académique associé au laboratoire et à l'école doctorale auxquels nous sommes rattachée.

Ce triple environnement a influencé notre capacité à prendre de la distance avec notre objet de recherche et notre terrain. En effet, cette thèse ne s'intéresse pas à l'entreprise d'accueil mais aux clients du cabinet, acteurs de l'ESR, ce qui renforce la possibilité de prendre de la distance avec le terrain d'étude.

5.1.3. Présentation des terrains

Nous considérerons dans cette thèse deux terrains successifs ayant des caractéristiques similaires : un terrain abordé avec un prisme qualitatif et un terrain abordé avec un prisme quantitatif. Ces deux terrains mobiliseront successivement les étudiants et le corps administratif de 8 écoles de commerce françaises, anciennes ESC et appartenant au groupe 1 des écoles de commerce formalisé par la DEPP (2020). Ces écoles proposent toutes un Bachelor et un Programme Grande École (PGE) et n'appartiennent pas au top 5 des écoles de commerce traditionnellement accepté. Par exemple, si on reprend le classement des classements publié par Olivier Rollet en 2020⁴¹ les établissements qui composent notre terrain se trouvent en milieu de classement. Nous n'avons pas souhaité volontairement nous intéresser aux écoles du top 5 des écoles de commerce, car elles sont l'objet d'une littérature plus développée que les autres écoles. On peut par exemple citer Le More (1976), Nouschi (1988), Abraham (2007) qui ont travaillé sur l'école des Hautes Études Commerciales (HEC), ou encore Fridenson et Paquy (2008) ou De Fournas (2007) qui ont travaillé sur le trio de tête : HEC-ESSEC-ESCP. Soulignons qu'il existe une tendance au sein du monde académique à privilégier l'étude des écoles les mieux classées, que ce soit pour les écoles de commerce ou pour les écoles d'ingénieurs (Marry, 2004).

Conclusion du 5.1.

Dans cette première section, nous nous sommes dans un premier temps intéressée au *design* de recherche mixte mobilisé, fortement influencé par le contexte CIFRE de cette thèse. Nous avons ainsi accédé à deux terrains de recherche successifs : tout d'abord, nous avons réalisé une recherche-intervention, ce qui nous a permis de faire émerger un sujet de recherche et de générer des hypothèses en adoptant une approche exploratoire et en nous basant sur nos intuitions et notre expérience. Nous avons ensuite retravaillé ces hypothèses à l'aide de la théorie et réalisé une étude quantitative auprès de 8 écoles de commerce pour les tester. Nous nous ancrions ainsi dans une approche inductivo-hypothético-déductive (Cattell, 1946, 1966). Cette démarche mixte présente de nombreux intérêts en permettant de remédier aux inconvénients des méthodologies quantitatives et qualitatives grâce à son approche complémentaire (Baumard et Ibert, 2014).

Dans un second temps, nous avons exploré la posture du praticien-chercheur, que nous adoptons dans cette thèse, qui rapproche les mondes de la pratique et de la recherche. Ce statut hybride

⁴¹ <https://blog.headway-advisory.com/le-classement-des-classements-des-ecoles-de-commerce-2020/> consulté le 30/12/2020

combine deux modèles de pensée souvent considérés comme antagonistes (Albarello, 2004). Il permet de capitaliser sur l'expérience et les connaissances des praticiens, de bénéficier d'un accès à leurs terrains pour proposer une connaissance qui soit scientifiquement recevable, innovante et suffisamment actionnable pour être utilisée par le monde de la pratique (Mesny et Mailhot, 2008). La recherche-intervention représente par exemple une méthodologie qui fait collaborer ces deux mondes. Nous souhaitons en effet, au travers de ce travail de recherche, proposer des savoirs utiles et actionnables pour les écoles de commerce françaises. La posture de praticien-chercheur nécessite de remplir plusieurs conditions pour s'assurer de proposer une connaissance *scientifique* qui ne s'apparente pas à un « *travail de consultant* » (St-Pierre et al., 2007) : le praticien-chercheur doit disposer d'un terrain ayant de bonnes conditions pour sa recherche, il doit être formé aux méthodologies et aux théories du monde académique, faire preuve de réflexivité et trouver un équilibre entre l'engagement sur son terrain et la prise de distance vis-à-vis de son objet de recherche.

Enfin, dans un troisième temps, nous avons vu que nous nous intéresserons dans cette thèse à des écoles de commerce françaises de « milieu de classement » proposant aussi bien des programmes de Bachelor que de PGE.

5.2. Construction de l'objet de recherche au travers d'une recherche-intervention

Dans cette seconde section, nous allons nous intéresser à la méthodologie mobilisée lors de notre premier contact avec le terrain : la recherche-intervention. Ce premier terrain qualitatif a représenté une opportunité intéressante pour découvrir notre thématique et construire un premier sujet de recherche. Nous allons ainsi présenter dans un premier temps cette approche et nous explorerons dans un second temps la posture mobilisée : celle du praticien-chercheur. Dans un troisième temps, nous présenterons le terrain auquel nous avons eu accès pour réaliser cette recherche-intervention, puis dans un quatrième temps, nous expliciterons le protocole de recherche et de recueil des données que nous avons utilisés.

5.2.1. Présentation de la recherche-intervention

Allard-Poesi et Marechal (2014) l'expliquent, « *les difficultés des entreprises et les questions des managers peuvent être des points de départ privilégiés pour la recherche en sciences de gestion* ». De même, Segrestin (2003) précise que « *la recherche-intervention a cette particularité qu'elle part le plus souvent de demandes des entreprises qui éprouvent des*

difficultés, mais dont ni le cadre théorique, ni les questions de recherches ne sont préalablement définis. En revendiquant le rôle d'intervenants et non de simples observateurs, les chercheurs se donnent ainsi la possibilité d'accompagner les entreprises dans leur processus de changement sur des périodes suffisamment longues pour comprendre en profondeur leur fonctionnement ». C'est ce que nous avons fait lors de ce premier contact avec le terrain : nous sommes partie d'une problématique exprimée par une école de commerce partenaire et nous nous sommes attachée à l'explorer, la reformuler et proposer des pistes d'amélioration. Nous avons en effet cherché à comprendre de façon holistique l'expérience étudiante non-académique et les leviers qui permettent de l'améliorer au travers d'une recherche-intervention. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, la recherche-intervention s'ancre dans une logique exploratoire avec une approche hybride, c'est-à-dire que nous avons procédé « *par allers-retours entre observations empiriques et connaissances théoriques* » (Charreire-Petit et Durieux, 2014). Cette approche permet au chercheur d'avoir une flexibilité vis-à-vis de l'évolution de son objet de recherche, de ses questions de recherche (Baumard et Ibert, 2014) et facilite l'équilibre engagement-distanciation précédemment abordé. Baumard et Ibert (2014) précisent même que le chercheur « *a tout intérêt à ne pas trop structurer sa stratégie pour conserver une capacité à prendre en compte l'imprévu et pouvoir changer de direction, le cas échéant* ». Dans notre cas, mobiliser la recherche-intervention nous a semblé opportun, à la fois pour commencer à cadrer notre objet de recherche et parce que c'est une méthodologie particulièrement compatible avec les missions de conseil « traditionnelles ». Ce premier contact avec le terrain a été l'occasion d'identifier de nombreux éléments qui nourrissent et influencent l'expérience étudiante. Ces derniers « *constituent le champ, tout en restant encore peu précis sur le phénomène au centre de [la] réflexion* » (Albarello, 2004). Nous avons ensuite exploré ces éléments pour définir progressivement notre objet de recherche, c'est « *le passage du registre de l'action à celui de la recherche* » (Albarello, 2004). L'enjeu est « *de réaliser un effort de construction, en passant de faits observables sur un terrain social quelconque vers une identification de plus en plus précise d'un phénomène* » (Albarello, 2004). Il faut alors être vigilant à ne pas tomber dans des problèmes « sociaux » ou « de terrain », par exemple « *pourquoi les étudiants sont-ils peu satisfaits ?* » ou « *comment améliorer les relations entre le corps enseignant et le corps administratif ?* ». Ces questions proviennent directement du terrain social et, bien que pertinentes, elles ne peuvent constituer un objet de recherche, car elles s'ancrent dans un environnement social donné et mobilisent des notions floues et trompeuses. Soulignons que dans un cadre constructiviste, l'objet de recherche n'obtient sa forme définitive qu'à la fin du processus de recherche (Allard-Poesi et Marechal, 2014), Krief et Zardet (2013)

précisent même que « *l'acte de transformation de l'objet de recherche est explicitement recherché comme source de connaissance* ». En outre, dans une recherche-intervention, l'objet de recherche doit « *cristalliser les préoccupations théoriques du chercheur et répondre aux problèmes pratiques des membres de l'organisation étudiée, et son élaboration procède d'un véritable processus de construction avec les acteurs de terrain ; on parle alors de co-construction* » (Allard-Poesi et Marechal, 2014), ce qui incite praticiens et chercheurs à réfléchir ensemble. Dans notre situation, nous sommes en effet partie d'un projet de recherche co-construit avec les parties prenantes du terrain provenant d'un problème concret (Claveau et Tannery, 2002). La thématique de ce projet de recherche a ensuite évolué pour devenir un premier objet de recherche, qui a été retravaillé au fur et à mesure de l'identification et de la découverte de phénomènes associés.

En outre, nous considérons les praticiens comme des fournisseurs de données empiriques, nous plaçant alors dans une démarche de « coproduction » des connaissances (Mesny et Mailhot, 2008). Cela reprend l'idée d'« *interactivité cognitive* » proposée par Savall et Zardet (1996, 2004) qui représente les différents échanges entre le chercheur et son terrain avec pour but de produire de nouvelles connaissances. Dans ce cadre, il faut faire preuve d'« *intersubjectivité contradictoire* » (Savall et Zardet, 1996, 2004) pour pallier la subjectivité des données qualitatives en proposant une représentation de la réalité au travers de la mise en relief des convergences et/ou divergences de perception des différents acteurs. Les connaissances récoltées par le chercheur sont alors validées, invalidées et complétées par les acteurs (Cappelletti, 2010). Collaborer avec les praticiens semble nécessaire dans la mesure où ils doivent accepter librement et consciemment d'échanger et de participer directement ou indirectement à la recherche (Beauchamps, 1982; Mesny et Mailhot, 2008).

La méthodologie de la recherche-intervention peut s'approcher en cinq étapes (Hutchel et Molet, 1986 tiré de David, 1999; Duchesne et Leurebourg, 2012) :

- Etape 1 : « *la perception d'un problème* ». La recherche-intervention débute très souvent à la suite d'une demande de la part des collaborateurs d'une organisation qui constatent l'existence d'un problème handicapant ;
- Etape 2 : « *la construction d'un mythe rationnel* ». Après avoir récolté des données, interrogé les différentes parties prenantes et récolté leurs perceptions dans l'étape 1, s'ensuit une phase de problématisation et de circonscription, qui une fois finie aboutit à la problématique de recherche. C'est une étape de « *diagnostic empirique du problème* » (Paillé, 2007, p. 148) ;

- Etape 3 : « *la phase expérimentale* ». Dans cette phase, le chercheur intervient et expérimente des solutions pour résoudre le problème identifié ;
- Etape 4 : « *définition d'un ensemble simplifié de logiques d'action* ». Lors de cette étape, les acteurs de la recherche expérimentent le processus d'apprentissage et prennent du recul sur leurs pratiques ;
- Etape 5 : « *le processus de changement* ». Dans cette dernière étape, les acteurs appliquent les nouvelles théories.

Dans cette thèse, nous nous concentrons uniquement sur les deux premières étapes du processus de recherche-intervention. Nous les mobilisons en effet pour découvrir notre terrain, cadrer notre objet de recherche et faire émerger des hypothèses. Les autres étapes, bien qu'ayant été réalisées, ne seront pas présentées, car elles sont en dehors du périmètre de cette recherche.

5.2.2. La posture du chercheur dans une recherche-intervention

Krief et Zardet (2013) expliquent que « *les méthodes de recherche-intervention s'inscrivent dans une triple perspective : décrire, expliquer et transformer l'objet de recherche pour mieux le connaître* ». Dans cette optique, la compréhension d'une organisation ne se fait « *qu'en y pénétrant, en y intervenant et par conséquent, en la modifiant* » (Moisdon, 2010, p. 213). La recherche-intervention représente alors une approche du terrain « *engagée* », qui « *s'appuie, à la manière des anthropologues, sur une immersion dans l'organisation* » (Aggeri, 2016). Cette « *méthodologie de recherche in vivo* » (Buono *et al.*, 2018) suppose donc que le chercheur n'est pas neutre, il interagit et influence son objet de recherche pour transformer et améliorer l'organisation. En effet, « *l'interaction entre chercheurs et praticiens engendre une modification des acteurs, de leur vision, de leurs récits ou encore de leurs projets* » (Krief et Zardet, 2013). L'étude de l'évolution de la réalité sociale provoquée par l'intervention du chercheur permet de remplir un objectif de la recherche et de comprendre la réalité de l'intérieur (ses dimensions et le sens de leurs relations) (Allard-Poesi et Marechal, 2014). Les connaissances sont alors construites par le chercheur au travers d'un processus actif d'actions, de ses expériences et de ses interprétations (Journé et Raulet-Croset, 2008; Allard-Poesi et Marechal, 2014; Allard-Poesi et Perret, 2014) et sont essentiellement idiographiques, c'est-à-dire que les connaissances proviennent principalement d'une étude de cas approfondie (Allard-Poesi et Perret, 2014). La recherche-intervention considère le monde comme un construit dans lequel la réalité est subjective, car dépendante des contextes et de l'environnement, interprétée et co-construite par les acteurs qui la composent (Allard-Poesi et Perret, 2014). Pour Royer et Zarlowski (2014a), cette « *perspective constructiviste suppose que les chercheurs*

entreprennent de manière formelle une démarche réflexive, incluant un retour sur les préconceptions qui sont les leurs ». Ainsi, l'autoanalyse du chercheur par rapport à son terrain fait partie intégrante du processus de recherche. Dans le cadre de cette thèse CIFRE réalisée avec un cabinet de conseil, l'autoanalyse est d'autant plus importante que la frontière entre le consultant « classique » et le consultant « chercheur » peut parfois être ténue. En raison des similitudes qui existent entre ces deux approches, rendant parfois difficile la différenciation des postures des différentes « personnes ressources » qui apportent leurs connaissances, expériences et expertises à l'instar des experts, consultants et chercheurs (Ardoino, 1989). Il existe en effet des similarités fortes entre le consultant et le chercheur-intervenant, par exemple :

- L'objectif est dans les deux cas d'aider activement une organisation à résoudre un problème ou répondre à un besoin de progrès « *pour lesquels l'entreprise ne pense pas pouvoir recourir à des solutions déjà éprouvées* » (Guénette et Sardas, 2003) ;
- Pour les deux types d'acteurs, l'enjeu est d'aider l'organisation en s'immergeant dans sa culture, ses codes et ses rites pour pouvoir « *explorer les réalités de la vie organisationnelle de manière à collecter des informations qui ne sont pas enregistrées dans les bases de données des entreprises* » (Buono et al., 2018). L'objectif est alors de révéler des informations et des données qui ne sont pas facilement visibles et ni accessibles ;
- Le consultant comme le chercheur-intervenant a alors une approche longitudinale pour comprendre en profondeur l'organisation « cliente » ;
- Les allers-retours entre le terrain et le cabinet/laboratoire sont présents dans les deux situations ;
- Une relation contractuelle est présente pour les deux acteurs avec des engagements et des attentes pour les deux parties : pour l'organisation cliente un engagement monétaire (dans la plupart des cas) et pour le chercheur-intervenant/consultant des « livrables ».

Mais bien qu'il y ait des ressemblances, la recherche-intervention propose une consultance scientifique qui se distingue du conseil « traditionnel », par exemple :

- La posture du consultant face à un client implique bien souvent une « *attitude de certitude et d'affirmation de ses principes d'action* » pour convaincre et fédérer, se refusant aux doutes et à l'hésitation. En revanche, le chercheur se doit de se questionner en permanence, d'exprimer ses incertitudes et d'explorer ses doutes (Albarello, 2004) et s'inscrit plus souvent dans une démarche compréhensive ou explicative. De plus, comme le précise Ardoino (1989), dans le cadre d'une mission de conseil, le client n'est

pas uniquement celui qui paie, c'est également l'ensemble des parties prenantes impliquées dans le projet, ce qui rend la réalisation parfois délicate en raison des intérêts et attentes qui peuvent être contradictoires. Contrairement au chercheur, il est beaucoup plus difficile pour un consultant de faire abstraction de ces différents jeux de pouvoir.

- Les objectifs poursuivis par les chercheurs et praticiens ne sont pas les mêmes. Le consultant est un praticien qui répond à la demande d'un commanditaire qui pose souvent une question concrète et urgente (Ardoino, 1989) « *dans le cadre de contrats commerciaux qui « aliènent » aussi bien le choix et la définition des objectifs de leur travail, que les résultats* ». Il a un objectif de moyens, c'est une sorte de « *mercenaire* » (Baron, 2008) qui cherche à optimiser l'action (Ardoino, 1990), à « *mieux faire* », à aider la prise de décision et à « *outiller l'action des divers acteurs-partenaires* » (Martinand, 1998). Ainsi, les missions découlent de « *la mise en place de dispositifs d'ingénierie de projets, la construction d'outils ou de modèles d'action et de résolution de problèmes* » et de l'utilisation d'outils de mesure des résultats (Kaddouri, 2019). Contrairement à un praticien, le chercheur ne souhaite pas uniquement résoudre un problème, il répond à une « *commande d'intérêt général* » (Baron, 2008) et souhaite produire une connaissance « *socialement utile* » (Kaddouri, 2019) sur le phénomène étudié (Buono *et al.*, 2018). Krief et Zardet (2013) précisent en effet que « *l'objectif d'intention scientifique et l'objectif sociétal de contribution à l'amélioration des pratiques sociales sont indissociables* ». Filloux (1979) explique alors que ces deux postures se distinguent par leurs motivations : le chercheur a un « *désir de prise sur un objet* », il cherche à le comprendre, à le connaître alors que le praticien a un « *désir de prise sur un sujet* ». Le chercheur se définit en priorité au travers de son projet de recherche et des outils méthodologiques qu'il mobilise pour le réaliser et dans ce cadre « *même lorsque des retombées du savoir, ainsi constitué, entraîneront, par la suite, certaines conséquences au plan de l'action, permettront l'optimisation éventuelle de celle-ci, et influenceront incidemment sur des choix politiques, ce n'aura jamais été, pour autant, l'ambition principale d'une telle démarche, mais, tout au plus, un bénéfice de surcroît* » (Ardoino, 1989) ;
- Le praticien n'a pas à rendre compte des méthodes qu'il mobilise (entretien, questionnaire, etc.), ni à les positionner dans des courants de recherche (Kaddouri, 2019), il n'a pas de « *compte à rendre* » en termes de méthodologie. Au contraire, le chercheur se doit de justifier ses choix, de les inscrire dans une problématique de recherche, des courants académiques et de prendre du recul en faisant preuve de

réflexivité sur ses propres pratiques. Les méthodologies qu'il mobilise « *n'atteignent un seuil de scientificité qu'à partir du moment où [elles] sont devenues, transposables, réappropriables par d'autres chercheurs, autrement dit réfutables* » (Ardoino, 1989) ;

- Les échelles de temps ne sont pas les mêmes entre praticiens et consultants : le premier aura des projets qui se déploient sur des années, alors que le second évoluera dans des espaces temporels plus restreints, de l'ordre du mois, des semaines ou des jours (Baron, 2008).

L'un des enjeux centraux de cette recherche-intervention a été de trouver le juste milieu entre l'utilisation des outils du monde du conseil au service de la recherche et le rôle du consultant « *classique* ». Cappelletti (2010) précise en effet que « *le risque pour le chercheur est de favoriser la dimension pratique de son travail, et de négliger la dimension scientifique, en raison de contraintes politiques et culturelles, voire des contraintes de temps et de carrière* ». Précisons que dans le cadre de cette thèse CIFRE, nous adoptons une « *position active tierce* » (De Lavergne, 2007), car nous intervenons en tant que consultante-chercheuse dans une organisation différente de l'entreprise d'accueil.

Le praticien-chercheur, dans le cadre d'une mission de consultance-scientifique, possède un rapport de force qui diffère des autres situations de recherche : les dirigeants conseillés ont une posture de commanditaire, et, en ce sens sont des parties prenantes particulièrement impliquées dans le processus de recherche et de production des connaissances (Mesny et Mailhot, 2008). Le travail de recherche mené à leurs côtés peut alors leur permettre de développer un regard critique sur leurs pratiques, s'inscrivant ainsi dans une démarche réflexive (Mesny et Mailhot, 2008). En effet, « *le chercheur en gestion joue dans ce cas de figure le rôle de facilitateur plutôt que celui d'expert technique. Il aide les acteurs terrain à prendre de la distance par rapport à leurs pratiques de gestion et à les envisager sous de nouveaux angles de vue* » (Perez, 2008). Ainsi, cette mission de recherche-intervention a eu pour but d'engager un processus réflexif chez les praticiens rencontrés, en favorisant la prise de recul sur les façons d'agir et de penser et en proposant des dispositifs pour améliorer l'organisation (Bonnet et Barth, 2017). L'objectif n'est pas d'aller dans le sens de la demande mais de « *déranger* », de questionner le pourquoi, pour inciter à réfléchir et réagir. La posture réflexive nécessite alors « *un temps d'arrêt, de prise de recul sur l'activité managériale, qui va à contre-courant du mouvement perpétuel, voire de l'agitation dans laquelle le professionnel est le plus souvent plongé* » (Bonnet et Barth, 2017). La réflexivité est donc une compétence qui s'apprend et qui se travaille (Bonnet et Barth, 2017), elle produit des dispositifs qui doivent être transmis et diffusés au sein des organisations. Il est

alors important de s'assurer qu'il y a une bonne appropriation des savoirs et qu'ils sont transférés.

Cette démarche réflexive est également partagée par le praticien-chercheur lui-même. Il doit en effet avoir conscience qu'il existe une « *équivocité intersubjective qui caractérise les relations humaines. Cherchant sur un terrain qu'il partage avec d'autres, [le praticien-chercheur] doit en même temps se préoccuper du risque de projection de son propre désir sur les autres, ainsi que des intentions qu'ils lui prêtent* » (Perraut Soliveres, 2001). Il peut donc aussi bien influencer son environnement qu'être influencé par celui-ci. Le praticien-chercheur est ainsi amené à adopter une démarche réflexive qui va plus loin que les approches proposées par Schön (1983, 1994) ou Argyris (1995), qui considèrent que cela revient à formaliser la construction de pensée du praticien lorsqu'il travaille et à réfléchir sur l'action et *dans* l'action.

Il convient de différencier le praticien-chercheur du praticien-réflexif. La réflexivité sous-tend l'idée que le praticien prend du recul sur sa propre façon de travailler, sur sa performance et sur son « *positionnement personnel en tant que praticien* » pour l'améliorer (Albarello, 2004). Sa pratique est l'objet de sa recherche. Un praticien-chercheur fait preuve de réflexivité et peut orienter sa recherche pour prendre du recul sur sa pratique, mais ce n'est pas obligatoirement son objet de recherche.

5.2.3. Présentation du terrain de la recherche-intervention

L'accès à ce premier terrain a été grandement facilité par l'entreprise d'accueil, qui a reçu une demande de mission de conseil sur le thème de « l'expérience étudiante non-académique » de la part d'une école de commerce française. Les objectifs initiaux étaient de comprendre l'expérience étudiante proposée au sein de l'institution et de proposer des leviers pour l'améliorer. Pour des raisons de confidentialité, nous ne révélerons pas le nom de l'école participante, ni les noms des interlocuteurs avec lesquels nous avons échangé (Baumard *et al.*, 2014).

Ce terrain est donc le fruit d'un contrat de prestation de conseil entre l'entreprise d'accueil et une institution d'enseignement supérieur (Baumard *et al.*, 2014), il a ainsi fixé le thème de la consultance scientifique, les conditions d'accès aux différentes sources de données, le nombre d'entretiens à réaliser, la temporalité et les livrables attendus.

L'école de commerce avec laquelle nous avons collaboré pendant 9 mois est une école de « *milieu de classement* »⁴², de taille moyenne (≤ 3000 étudiants), multi-campus, qui a connu une forte croissance depuis 10 ans. Elle propose, entre-autres, des programmes de Bachelor et de PGE.

L'une des caractéristiques essentielles de cette institution réside dans son positionnement concurrentiel : l'école considère l'accompagnement des élèves et la proximité, et donc l'expérience étudiante, comme la pierre angulaire de sa stratégie. Elle a pour cela investi dans des infrastructures et développé de nombreux services aux étudiants pour proposer une expérience étudiante en constante amélioration. Le Directeur Général explique par exemple que son école est « *expérientielle et qu'il faut venir la vivre* ».

En outre, cette recherche-intervention repose sur l'étude d'un cas unique. Cela permet de contextualiser la connaissance et de s'interroger en profondeur sur le « quoi » d'un phénomène complexe sur lequel on a peu de contrôle, ce qui est le cas de l'expérience étudiante (Yin, 2003). Cette approche est également particulièrement intéressante lorsque le cas unique présente un intérêt intrinsèque, ce qui est notre cas (Stake, 2000), car l'école partenaire est guidée par une démarche d'amélioration de l'expérience étudiante qu'elle propose, ce qui se retrouve aussi bien dans son identité que dans sa culture organisationnelle. Elle représente alors un terrain tout à fait intéressant pour explorer le concept d'expérience étudiante et en saisir les nuances.

Précisons que l'un des enjeux de cette première phase terrain a été de ne pas se perdre au sein de l'immensité des données disponibles et récoltées. Il a fallu trouver un équilibre entre structure et ouverture, pour à la fois ne pas se disperser, tout en laissant au terrain l'opportunité de nous surprendre et de révéler des informations cruciales.

5.2.4. Protocole de recherche et recueil des données

Les données issues de la recherche-intervention peuvent être recueillies au travers de « *trois techniques principales : entretiens, documents, observations* » (Krief et Zardet, 2013). L'objectif de cette thèse n'étant pas de traiter en profondeur ce cas d'étude, mais d'expliquer comment ce premier contact avec le terrain nous a permis de construire notre sujet de recherche, nous ne détaillerons pas les données primaires et secondaires, ni les informations obtenues au travers de l'analyse de documents et de l'observation (Baumard *et al.*, 2014). Nous nous concentrerons principalement sur les données primaires « *chaudes* » (Girin, 1986) et « *finalisées* » (Nobre, 2006) découlant d'entretiens individuels, d'entretiens de groupe, de

⁴² <https://blog.headway-advisory.com/le-classement-des-classements-des-ecoles-de-commerce-2020/>

réunions de restitution de résultats et de réunions de travail collaboratif. Rappelons que dans le cadre d'une recherche-intervention, « *les connaissances sont conçues simultanément pour et par l'organisation et les chercheurs, dans une logique transformative* » (Krief et Zardet, 2013). Cette approche se fonde alors sur des boucles de recherche itératives qui ont pour but « *l'élaboration de théories à partir des pratiques, par accumulation d'observations validées* » (Cappelletti, 2010). Ainsi, nous avons alterné entre phases de récolte de données sur le terrain et phases d'analyse, de prise de recul et de validation (Cappelletti, 2010). La figure 14 ci-dessous récapitule les 7 phases de notre recherche-intervention. Nous détaillerons principalement dans cette thèse les quatre premières phases, qui nous ont aidée à construire notre objet de recherche et à faire émerger des hypothèses préliminaires.

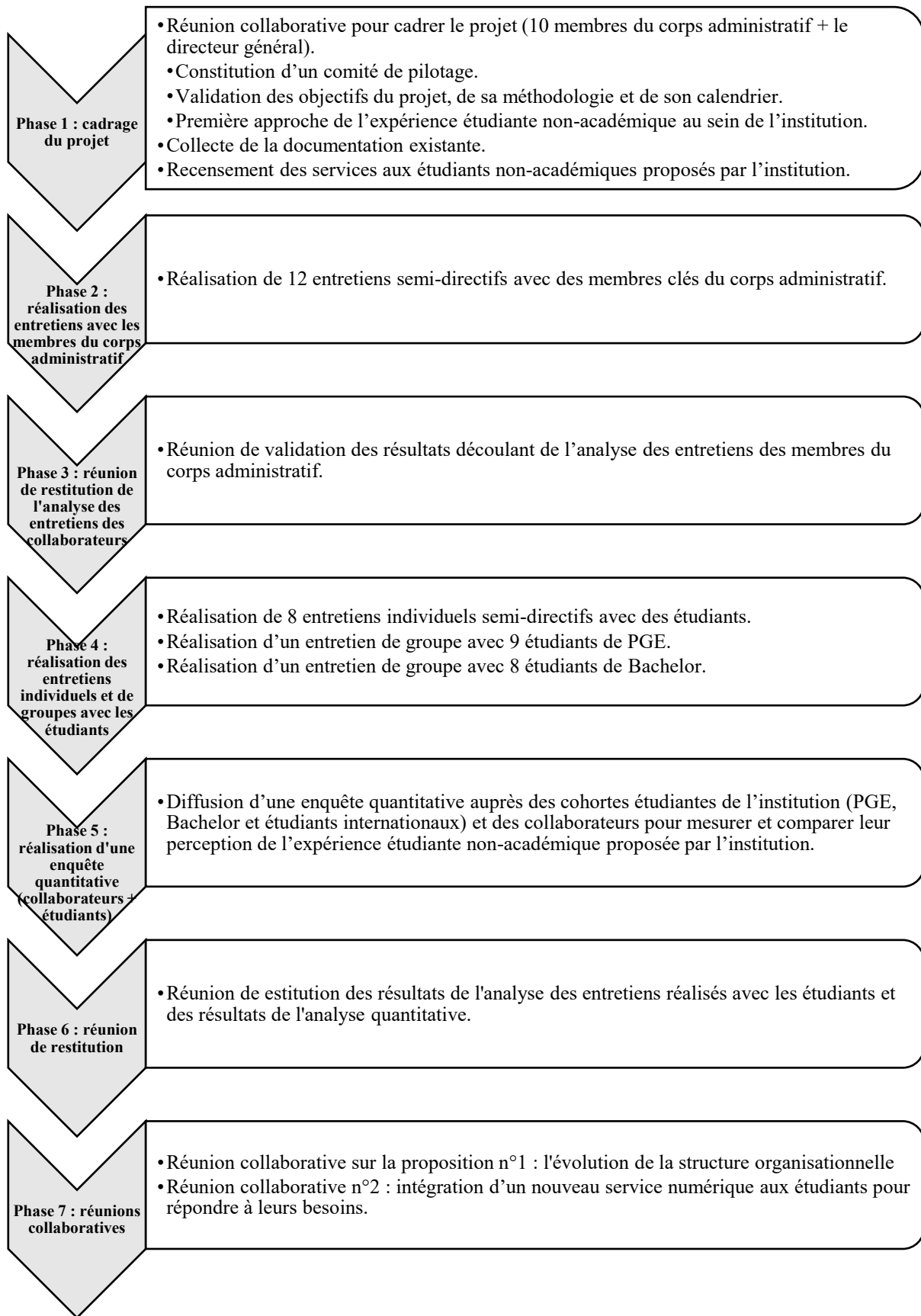


Figure 14 : déroulé de la recherche-intervention

Nous avons eu recours aux entretiens de groupe pour explorer le thème de « *l'expérience étudiante non-académique* » de façon globale et pour composer avec les contraintes budgétaires et temporelles imposées par le contexte de la CIFRE. Bien qu'ils puissent permettre d'identifier des informateurs clés, favoriser la réflexion et l'émergence de la connaissance collective (Fontana et Frey, 2005), les entretiens de groupe possèdent des inconvénients largement discutés par la littérature académique. Par exemple, la présence de rapports de force entre les différents participants pourrait limiter l'expression et influencer les réponses proposées (Rubin et Rubin, 1995; Baumard *et al.*, 2014).

5.2.4.1. Construction de l'échantillon

Le terrain étant venu à nous suite à une demande de consultance auprès de l'entreprise d'accueil, nous n'avons pas rencontré de méfiance, ni de réticence de la part de l'institution partenaire pour rencontrer les différentes parties prenantes, évitant ainsi des biais (Lincoln et Guba, 1985; Lee, 1993; Baumard *et al.*, 2014). Nous avons alors eu accès aux données de façon très rapide et sans rencontrer de résistance, mais au détriment d'une possible socialisation avec les acteurs en raison de phases d'immersion assez courtes et de notre statut « *d'expert extérieur dissocié des enjeux de la situation de gestion* », car envoyée par la hiérarchie (Baumard *et al.*, 2014). En outre, notre phase d'exploration du terrain s'est confrontée à des enjeux de budget et des temporalités difficiles à accorder entre les attentes des clients et les mondes de la recherche et du conseil.

L'échantillon de cette recherche-intervention se décompose en deux sous-échantillons :

- celui des collaborateurs administratifs ;
- celui des étudiants de Bachelor et de PGE.

Ces deux sous-échantillons sont importants et complémentaires, car ils permettent de recueillir et de confronter la perception des producteurs de services aux étudiants et la perception des utilisateurs finaux. Cela nous a donné l'opportunité de faire émerger les différentes réalités qui existent et ainsi, d'avoir une vision globale de l'expérience étudiante non-académique proposée au sein de l'institution. Ces deux échantillons ont été construits à l'aide d'une approche par « *choix raisonné* » (Royer et Zarlowski, 2014b). Ainsi, pour l'échantillon des collaborateurs, nous avons choisi (en accord avec la direction) d'interroger des profils très variés et complémentaires pour faire émerger le plus d'éléments différents possibles (cf. tableau 12 ci-dessous).

Liste des 12 membres du corps administratif rencontrés	Durée de l'entretien
Entretien collaborateur 1 (EC1) : Directrice Académique et du Développement Pédagogique	1h03
Entretien collaborateur 2 (EC2) : Responsable de Projets –Direction Académique et du Développement Pédagogique	1h23
Entretien collaborateur 3 (EC3) : Directrice du Bachelor	1h18
Entretien collaborateur 4 (EC4) : Directrice du Programme Grande École	1h25
Entretien collaborateur 5 (EC5) : Directeur du Programme Spécialisé	1h20
Entretien collaborateur 6 (EC6) : Directrice Marketing & Communication	1h49
Entretien collaborateur 7 (EC7) : Directrices des Relations Internationales	1h43
Entretien collaborateur 8 (EC8) : Directeur Général Délégué	1h10
Entretien collaborateur 9 (EC9) : Responsable du département Développement et Accompagnement Personnel	1h02
Entretien collaborateur 10 (EC10) : Responsable Pôle Ressources	1h16
Entretien collaborateur 11 (EC11) : Directrice Entreprises & Carrières	1h17
Entretien collaborateur 12 (EC12) : Responsable Stage – Apprentissage & Career Center	1h06

Tableau 12 : récapitulatif des entretiens individuels réalisés avec les collaborateurs

Pour les entretiens de groupe, comme pour les entretiens individuels, nous avons sélectionné des étudiants ayant des parcours et des approches différents pour « *recueillir une grande variété d'explications ou facteurs possibles* » (Royer et Zarlowski, 2014b) et ainsi approcher globalement l'expérience étudiante non-académique. Nous avons cherché à « *limiter la redondance et viser à l'exhaustivité de la représentation des acteurs concernés par la question de recherche* » (Baumard *et al.*, 2014). Nous avons eu pour ambition de respecter les critères de similitudes entre les répondants et le caractère typique des individus concernés (ce critère vise à représenter au sein de l'échantillon des caractéristiques *normales* et *fréquentes* dans la population considérée) (Royer et Zarlowski, 2014b). En effet, ce premier contact terrain avait pour but de comprendre les concepts sous-jacents de l'expérience étudiante et poursuivait donc un objectif de validité interne, plutôt que de validité externe. Nous avons alors rencontré des étudiants français et internationaux de différents programmes (PGE et Bachelor) et de différentes années, ayant intégré l'institution par différents canaux, avec des expériences internationales, professionnelles et associatives variées. Précisons que les deux entretiens de

groupe se sont réalisés entre étudiants appartenant à des programmes similaires (Bachelor ou PGE). Ainsi, suite à des discussions avec les directeurs de programme pour identifier des profils complémentaires, nous avons constitué l'échantillon étudiant suivant :

Les 8 entretiens individuels avec des étudiants		
Fonction	Caractéristiques	Durée
Entretien étudiant 1 (E1) : Étudiant en 2 ^{ème} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience professionnelle (en année de césure) - Représentant étudiant dans le conseil de surveillance - Très impliqué dans le monde associatif - Admission post-prépa - N'habite pas dans la même région que l'institution 	1h37
Entretien étudiant 2 (E2) Étudiant en 2 ^{ème} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Président de la fédération des étudiants - Expérience professionnelle (stages) - Expérience internationale (en échange) - N'habite pas dans la même région que l'institution - Admission post-prépa 	1h10
Entretien étudiant 3 (E3) Étudiant en 1 ^{ère} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Président du BDE - N'habite pas dans la même région que l'institution - Expérience professionnelle (en stage) - Admission parallèle (passerelle 1) 	1h26
Entretien étudiant 4 (E4) Étudiant en 1 ^{ère} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Président de l'association des étudiants internationaux - Coach des sessions de théâtre - Admission post-prépa - Expérience professionnelle (stage) 	1h43
Entretien étudiant 5 (E5) Étudiant en 2 ^{ème} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Étudiant international (Cameroun) - Expérience professionnelle (en stage) 	1h12
Entretien étudiant 6 (E6) Étudiant en 3 ^{ème} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Étudiant international (Cameroun) - Expérience professionnelle (en stage) 	1h03
Entretien étudiant 7 (E7) Étudiant en 2 ^{ème} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Étudiant international (Sénégal) - Expérience professionnelle (césure) 	1h02
Entretien étudiant 8 (E8) Étudiant en MBA	<ul style="list-style-type: none"> - Étudiant international (Allemand) - Expérience professionnelle significative (18 ans) 	1h02

Tableau 13 : récapitulatif des entretiens individuels réalisés avec les étudiants

Notons que deux étudiants internationaux (MBA et PGE) se sont désistés au dernier moment pour réaliser leurs entretiens individuels

Entretien de groupe d'étudiants en PGE (EG PGE) – Durée : 1h55	
Année d'étude	Caractéristiques
Étudiant en 3 ^{ème} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience professionnelle (césure) - Expérience internationale - Admission post prépa - N'habite pas dans la même région que l'institution - Impliqué dans le monde associatif
Étudiant en 3 ^{ème} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience professionnelle (césure) - Expérience internationale - Admission parallèle (Passerelle 1) - N'habite pas dans la même région que l'institution - Impliqué dans le monde associatif
Étudiant en 3 ^{ème} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience professionnelle - Étudiant international (Norvégien) - Admission internationale
Étudiant en 2 ^{ème} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience professionnelle (alternance) - Admission après le Bachelor - N'habite pas dans la même région que l'institution - Impliqué dans le monde associatif
Étudiant en 2 ^{ème} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - En année de césure - Admission post-prépa - Habite dans la même région que l'institution
Étudiant en 2 ^{ème} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience professionnelle (en année de Césure) - Admission après le Bachelor - Habite dans la même région que l'institution
Étudiant en 1 ^{ère} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Admission post-prépa - N'habite pas dans la même région que l'institution
Étudiant en 1 ^{ère} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Admission post-prépa - Habite dans la même région que l'institution
Étudiant en 1 ^{ère} année de PGE	<ul style="list-style-type: none"> - Admission post-prépa - N'habite pas dans la même région que l'institution

Tableau 14 : récapitulatif des étudiants participants à l'entretien de groupe pour le programme PGE

Entretien de groupe d'étudiants en Bachelor (EG BA)– Durée : 2h35	
Année d'étude	Caractéristiques
Étudiant en 3 ^{ème} année de Bachelor	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience professionnelle (Alternance) - Habite dans la même région que l'institution
Étudiant en 3 ^{ème} année de Bachelor	<ul style="list-style-type: none"> - En stage - Habite dans la même région que l'institution - Impliqué dans le monde associatif
Étudiant en 3 ^{ème} année de Bachelor	<ul style="list-style-type: none"> - En stage - Habite dans la même région que l'institution
Étudiant en 2 ^{ème} année de Bachelor	<ul style="list-style-type: none"> - En stage - N'habite pas dans la même région que l'institution - Impliqué dans le monde associatif
Étudiant en 2 ^{ème} année de Bachelor	<ul style="list-style-type: none"> - En stage - Habite dans la même région que l'institution

Étudiant en 2 ^{ème} année de Bachelor	- En stage - N'habite pas dans la même région que l'institution
Étudiant en 1 ^{ère} année de Bachelor	- En stage - Habite dans la même région que l'institution
Étudiant en 1 ^{ère} année de Bachelor	- En stage - Habite dans la même région que l'institution

Tableau 15 : récapitulatif des étudiants participants à l'entretien de groupe pour le programme Bachelor

Précisons que l'échantillon étudiant présente un biais, puisque les étudiants de Bachelor sont moins représentés que les étudiants de PGE. Nous n'avons en effet pas eu la possibilité de réaliser des entretiens individuels avec ces derniers en raison de contraintes de budget et de compatibilité d'agenda. Ce biais est cependant à nuancer considérant le faible effectif des étudiants de Bachelor par rapport aux étudiants de PGE au sein de l'institution : ils représentaient en effet 20% des effectifs (ratio Bachelor/PGE).

5.2.4.2. Construction des questionnaires et recueil des données

Tous les entretiens réalisés sont des entretiens semi-directifs qui se sont appuyés sur des guides d'entretien. Soulignons que ces derniers ont évolué et ont été enrichis à mesure que nous avons réalisé des entretiens, car « *le guide d'entretien reste un canevas souple : il évolue au fur et à mesure des entretiens, en fonction de la pertinence effective des questions et de l'apparition de nouvelles pratiques à découvrir* » (Alami *et al.*, 2019). Nous avons également utilisé un guide d'entretien lors des entretiens de groupe pour nous assurer d'aborder toutes les thématiques, pour faciliter la participation des étudiants et pour réguler la dynamique de groupe.

Au cours de nos entretiens, trois types de question ont été posés (Rubin et Rubin, 1995) :

1. « *Les questions principales* » qui représentent les questions du guide d'entretien ;
2. « *Les questions d'investigation* » qui cherchent à spécifier, à clarifier et compléter les réponses inexactes, incomplètes ou imprécises. Ces questions sont posées au cours de la discussion et ne peuvent être anticipées ;
3. « *Les questions d'implication* » qui spécifient une idée découlant d'une des questions principales.

Bien que nous ayons mobilisé systématiquement nos guides d'entretien, nous avons adapté notre discours aux individus rencontrés pour « *être ajusté aux connaissances qu'ils sont le plus à même de fournir* » (Baumard *et al.*, 2014). De plus, nous avons utilisé des techniques de relance simples, interprétativistes ou différées et avons également fait appel à des reformulations-écho et des reformulations synthèse.

Le guide d'entretien de groupe pour les étudiants de PGE et de Bachelor a été construit autour de 5 parties. Nous avons commencé par une phase introductive destinée à instaurer un climat de confiance entre nos répondants et nous-même. Nous avons ainsi expliqué le déroulement de l'entretien, présenté les objectifs de la recherche, rappelé l'anonymat des réponses, demandé l'autorisation d'enregistrer l'entretien et présenté les règles de conduite à respecter dans un entretien de groupe.

Trame du guide d'entretien de groupe	
1. Présentation générale des participants.	
2. Définition et périmètre des services aux étudiants non-académiques.	
3. Perception de l'offre de services non-académiques avant d'intégrer l'institution.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Activités de recensement des services proposés aux étudiants prospects. ○ Activité de catégorisation des services proposés aux étudiants prospects. ○ Questions sur la perception des services non-académiques a priori.
4. Perception de l'offre de services non-académiques.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Questions sur la perception de l'offre de services non-académiques actuelle. ○ Activité de définition de la culture institutionnelle perçue. ○ Activité de recensement des services non-académiques proposés. ○ Activité de catégorisation des services non-académiques proposés. ○ Activité de hiérarchisation des services non-académiques en fonction de leur satisfaction, facilité d'utilisation et importance. ○ Activité de classification des services non-académiques en fonction de leur gamme perçue (basique-haut de gamme). ○ Perception des services numériques non-académiques et du caractère digital de leur institution. ○ Attentes vis-à-vis de la digitalisation des services non-académiques.
5. Avis concernant des propositions de nouveaux services numériques.	

Tableau 16 : trame du guide d'entretien de groupe

Chacune de ces parties et sous-parties était associée à des questions de relance si besoin. Notons que la plupart des activités ont été réalisées en groupe de 2 ou 3 participants en fonction de leur année d'études. À la fin des entretiens de groupe, nous avons demandé aux participants leurs coordonnées pour les recontacter ultérieurement si certains points nous paraissaient confus lors de la retranscription de nos notes et/ou de l'analyse des données. En outre, nous leur avons proposé de leur transmettre les résultats de l'étude si cela les intéressait.

Pour les deux entretiens de groupe, l'un des enjeux central était de « *faciliter l'expression des différents individus et [de] gérer la dynamique de groupe* » (Baumard *et al.*, 2014). Ainsi, nous avons été extrêmement vigilante pour prévenir l'installation de rapports de force, de domination et empêcher la mise en place de « *petites coalitions* » (Baumard *et al.*, 2014). De plus, nous avons veillé à faire participer tous les étudiants et les avons poussés à proposer une analyse détaillée de leurs perceptions. Notre rôle a donc oscillé entre diriger et modérer l'entretien (Baumard *et al.*, 2014).

Les entretiens semi-directifs ont été construits de la façon suivante :

Entretien avec les administratifs	Entretien avec les étudiants
<p>Tous les entretiens ont commencé par une phase introductive destinée à instaurer un climat de confiance entre nos répondants et nous-mêmes. Nous expliquons ainsi le déroulement de l'entretien, présentons les objectifs de la recherche, rappelons l'anonymat des réponses, demandons l'autorisation d'enregistrer l'entretien et nous finissons sur une question très facile pour commencer l'entretien.</p>	
<p>L'entretien avec le corps administratif se décompose en 4 parties :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation générale de l'interviewé. 2. Perception de l'offre de services non-académiques proposée par l'institution. <ul style="list-style-type: none"> - Définition de ce qu'est un service non-académique. - Périmètre perçu et souhaité des services non-académiques. - Identification des points forts et faibles de l'offre de services non-académiques proposées. 3. Perception des services non-académiques proposés au sein de leur direction. <ul style="list-style-type: none"> - Recensement et catégorisation des services non-académiques proposés. - Perception des services proposés et axes d'amélioration. - Communication sur l'offre proposée. - Identification des services de demain. <p>Cette 3^{ème} partie de l'entretien a mobilisé un document de recensement des services aux étudiants proposés par la direction de l'interviewé que nous lui avons envoyé plusieurs jours avant la date de l'entretien. Ce document contenait les informations suivantes : nom du service, description, population cible et commentaires.</p> 4. Perception de la culture organisationnelle. 	<p>L'entretien avec les étudiants se décompose en 5 parties, qui reprennent la logique des entretiens de groupe.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation générale de l'interviewé. 2. Définition et périmètre des services aux étudiants non-académiques. 3. Perception de l'offre de services non-académiques avant d'intégrer l'institution. 4. Perception de l'offre de services non-académiques. <ul style="list-style-type: none"> - Lisibilité et accessibilité de l'offre. - Communication autour des services non-académiques. - Satisfaction, qualité perçue, utilisation et utilité perçue de l'offre de services proposée. - Perception des services numériques non-académiques et du caractère digital de leur institution. - Attentes vis-à-vis de la digitalisation des services non-académiques. 5. Avis concernant des propositions de nouveaux services numériques. <p>Chacune de ces parties et sous-parties était associée à des questions de relance si besoin. Soulignons que les questions ont été adaptées en fonction du profil de l'étudiant : programme d'étude, étudiant international, en alternance, etc.</p>

Chacune de ces parties et sous-parties était associée à des questions de relance si besoin.	
En conclusion de nos entretiens, lorsque l'interviewé le souhaitait, nous nous sommes engagée à lui transmettre les résultats de notre étude. De plus, nous avons systématiquement demandé l'autorisation aux interviewés de les recontacter ultérieurement si certains points nous paraissaient confus lors de la retranscription de nos notes et/ou de l'analyse des données.	

Tableau 17 : structure des guides d'entretien individuels semi-directifs

Pour tous nos entretiens, nous avons essayé d'être la moins directive possible, pour laisser les interviewés s'exprimer librement et avoir des réponses suffisamment profondes. Ces entretiens ont ainsi été menés en essayant de garder au mieux une « *attitude d'empathie* » et une approche flexible pour nous adapter autant que possible aux caractéristiques de nos interlocuteurs et favoriser des échanges authentiques (Girin, 1989; Evrard *et al.*, 2000; Baumard *et al.*, 2014). En effet, comme le précise Girin (1989, p. 3), les sciences de gestion font face à « *une matière vivante* », par conséquent, dans le cadre de récoltes de données primaires, le chercheur se doit d'être réactif et adaptable pour faire face aux aléas et imprévus intrinsèquement associés à cette « *matière vivante* ».

Atteindre l'authenticité dans les échanges est d'autant plus important que cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une consultance scientifique contractuelle. Nous avons cependant fait attention à ne pas tomber dans le « *paradoxe de l'intimité* » (Mitchell, 1993), ni à rentrer dans un affect trop important. Cet équilibre a été facile à maintenir en raison de l'approche « *conseil* » de cette mission de consultance scientifique. Soulignons néanmoins que lors de certains entretiens avec les collaborateurs, il a parfois été difficile d'installer une relation de confiance et de passer du statut de « *novice ingénu à l'allié avisé* » (Baumard *et al.*, 2014) en raison de notre « *jeune âge et inexpérience* » par rapport à certains acteurs interrogés. Cependant, au fur et à mesure de l'avancée de la recherche-intervention, les rapports avec l'institution sont devenus de plus en plus fluides et une relation de confiance s'est progressivement construite. En revanche, la relation de confiance avec les étudiants s'est créée extrêmement rapidement, probablement en raison d'une proximité générationnelle.

Nous avons pris le parti de ne pas transcrire nos données primaires « *chaudes* » récoltées lors des entretiens individuels et de groupe, mais de privilégier une prise de notes exhaustive, sans faire de tri ni de reformulation. Nous avons fait ce choix pour deux raisons majeures :

1. La transcription de notes d'entretien prend beaucoup moins de temps que la transcription exhaustive d'enregistrements avec un « *niveau d'information quasi équivalent* » (Alami *et al.*, 2019). Or, la recherche-intervention se déroulant dans un contexte de CIFRE, nous ne disposions pas de beaucoup de temps ;

2. La recherche-intervention s'intéressant aux pratiques, nous analysons les contenus des entretiens de façon thématique. Ainsi, à l'image d'Alami *et al.* (2019), « *nous n'effectuons pas d'analyse linguistique, sémantique, des propos recueillis, c'est-à-dire de la structure formelle du discours* ».

Nous avons systématiquement enregistré les conversations pour pouvoir apporter des précisions à nos notes si nécessaire. Ces données sont complétées par des données « *autonomes* » (Nobre, 2006) qui sont des notes prises pendant les réunions de collaboration et de restitution de résultats. Enfin, « *le lieu de conduite de l'entretien est important* » (Alami *et al.*, 2019), dans notre cas, les entretiens individuels se sont tous déroulés au téléphone en raison de la distance géographique entre le lieu de thèse et le terrain et des contraintes budgétaires associées.

Les entretiens de groupe se sont quant à eux déroulés au sein des locaux de l'institution partenaire. Cela a permis aux étudiants d'être interrogés dans un espace directement lié à la thématique de l'enquête. Les réunions de validation, de restitution et de collaboration se sont également réalisées au sein de l'école de commerce.

5.2.4.3. Analyse des données

L'un des enjeux de la recherche-intervention pour un chercheur est de « *structurer son système d'observations pour produire du sens* » (Charreire-Petit et Durieux, 2014). Dans ce cadre, le chercheur doit regrouper des données pour faire émerger du terrain des concepts au travers d'un processus d'abstraction (Angot et Milano, 2014). Les données recueillies dans cette recherche-intervention sont majoritairement des données primaires provenant d'interviews individuelles, d'entretiens de groupe et de réunions. Nous avons néanmoins mobilisé à plusieurs reprises des données secondaires au travers de documents fournis par l'école de commerce. Nous ne nous intéresserons dans cette thèse qu'à l'exploitation des données qualitatives découlant d'entretiens. L'analyse des données s'est faite au travers d'un codage de premier ordre ouvert « *in vivo* » et thématique (Point, 2018) pour conceptualiser et catégoriser les éléments empiriques récoltés. Nous avons respecté les « *quatre phases interactives* » proposées par Angot et Milano (2014) :

1. Phase 1 : « *donner un nom aux phénomènes* ». Pour cela, nous avons pris chaque phénomène recensé et lui avons attribué un nom ;
2. Phase 2 : « *découvrir les catégories* ». Dans cette phase, nous avons repris chaque phénomène ou concept recensé et les avons rassemblés en catégories ;
3. Phase 3 : « *donner un nom aux catégories* ». Nous avons nommé les catégories avec des appellations tirées de notre terrain selon la recommandation de Glaser (1978) ;

4. Phase 4 : « *développer les catégories* ». L'objectif de cette phase est de développer les propriétés et les dimensions des catégories qui ont émergé dans la phase 2.

Nous avons ainsi classé les « *expressions émanant des acteurs, appelées « phrases-témoins » - ou verbatim- dans une arborescence constituée de thèmes, sous-thèmes et idées-clés* » (Krief et Zardet, 2013). Dans le cadre d'un codage ouvert, la grille d'analyse est construite à posteriori, à l'issue d'une démarche inductive.

Outre le codage ouvert, pour les entretiens avec les collaborateurs nous avons mobilisé l'effet-miroir pour mettre en avant les pluralités de perception et les nuances du terrain (Krief et Zardet, 2013). Cette approche repose sur un travail d'analyse et de présentation aux acteurs du terrain de leurs perceptions et de leurs représentations collectives pour « *une validation, une invalidation, un enrichissement ou un nuancement des résultats* » (Krief et Zardet, 2013). Cet effet-miroir s'est matérialisé au cours d'une réunion de présentation des représentations collectives obtenues au travers des entretiens semi-directifs (réunion de la phase 3). Ce type de réunion permet de favoriser la collaboration active avec les acteurs du terrain (Girin, 1986), de faire émerger une « *relation de consensus et de partage de représentations cognitives entre chercheurs et acteurs* » (Krief et Zardet, 2013) et de coproduire de nouvelles connaissances. Soulignons que « *l'effet-miroir se distingue de la phase interprétative des résultats, qui intervient dans un second temps à travers l'expression d'un « avis d'expert »* » (Krief et Zardet, 2013).

5.2.4.4. Validité et fiabilité de la recherche-intervention

Avant de détailler la fiabilité et la validité de notre recherche-intervention, il est nécessaire de rappeler ce que signifient ces deux éléments :

- La fiabilité d'une recherche consiste à « *démontrer que les opérations de la recherche pourraient être répétées par un autre chercheur ou à un autre moment avec le(s) même(s) résultat(s)* » (Drucker-Godard *et al.*, 2014). La fiabilité concerne alors aussi bien les échelles de mesure que les résultats obtenus ;
- La validité d'une recherche se décompose en deux types de validité :
 - La validité externe, c'est-à-dire « *la possibilité d'étendre les résultats obtenus sur l'échantillon à d'autres éléments, dans des conditions de lieu et de temps différentes* » (Royer et Zarlowski, 2014b) ;
 - La validité interne concerne quant à elle « *la pertinence et la cohérence interne des résultats par rapport aux objectifs déclarés du chercheur* » (Royer et

Zarlowski, 2014b). On pourra alors tester la validité interne du construit, des échelles de mesure et des résultats (Drucker-Godard *et al.*, 2014).

Dans une approche mixte comme la nôtre, nous discuterons de la validité et de la fiabilité des deux méthodologies (Creswell et Plano Clark, 2013). Précisons que lorsque l'on s'intéresse à la fiabilité et à la validité, « *si dans des recherches quantitatives on procède par tests, dans des recherches qualitatives, ce ne sont pas véritablement des tests qui sont menés, mais plutôt des précautions qui sont prises pour améliorer la validité ou la fiabilité* » (Drucker-Godard *et al.*, 2014). En effet, Girin (1989, p. 3) explique que « *la matière nous manipule [les chercheurs], et risque de nous rouler dans la farine. Elle nous embobinera d'ailleurs d'autant mieux que nous serons persuadés de pouvoir tenir un plan fixé à l'avance* ». Le chercheur influence donc sa matière tout autant qu'il est influencé par celle-ci.

Dans le cadre d'une recherche qualitative, la fiabilité d'une recherche dépendra principalement « *de la capacité du chercheur à appréhender et à restituer le terrain d'étude* » (Drucker-Godard *et al.*, 2014). La validité repose quant à elle sur l'adéquation entre l'objet de recherche et les questions de recherche associées et la méthodologie de recherche mobilisée (*design*, outils de recueil des données et analyses) (Drucker-Godard *et al.*, 2014). Or, l'enquête qualitative est marquée par une double subjectivité : l'interprétation des acteurs de la réalité qu'ils vivent (Erickson, 1986) et l'interprétation du chercheur de la réalité vécue et relatée par les acteurs (Charreire-Petit et Durieux, 2014). Ces deux dimensions peuvent alors impacter la fiabilité et la validité de la recherche. On note ainsi l'existence de plusieurs biais possibles, auxquels nous avons été attentive :

- Comme le rappellent Alami *et al.* (2019), « *l'enquêteur est dépendant des personnes qu'il cherche à interroger. De plus, certains facteurs personnels – son identité, par exemple- peuvent influencer la réalisation d'une étude* ». Dans notre cas et du fait de notre statut hybride de consultante-doctorante, il a été beaucoup plus facile de construire une relation de confiance rapide avec les étudiants interrogés qu'avec les collaborateurs de l'établissement ;
- Nous avons veillé à ce que notre « *paradigme personnel* » (Passeron, 1991) de doctorante et notre passif d'étudiante n'influencent pas notre rapport avec la thématique de recherche ;
- Dans le cadre de récolte de données primaires (qualitatives ou quantitatives) Baumard et Ibert (2014) précisent que le chercheur est « *« juge et partie » dans la mesure où il recueille lui-même des données qu'il va plus tard analyser* ». Cela peut conduire à des biais d'instrumentation dans le recueil des données (Baumard et Ibert, 2014). Nous

avons ainsi été extrêmement vigilante à poser des questions claires et bien formulées. Nous nous sommes assurée que l'objectif de la consultance scientifique était clair et bien compris par les différents acteurs, quitte à leur expliquer à nouveau lors des entretiens individuels, des entretiens de groupe ou des réunions de collaboration. En revanche, nous n'avons pas pu être complètement immergée dans notre terrain et nos interventions ponctuelles ont pu provoquer un dysfonctionnement temporaire dans les modes de travail des acteurs interrogés (Drucker-Godard *et al.*, 2014) ;

- En outre, des biais de contamination peuvent apparaître lors de la récolte de données. Baumard *et al.* (2014) définissent la contamination comme « *toute influence exercée par un acteur sur un autre, que cette influence soit directe (persuasion, séduction, impression, humeur, attitude, comportement, etc.) ou indirecte (émission de messages par un tiers, diffusion non contrôlée de signaux aux acteurs, diffusion d'un document influençant la population étudiée, choix des termes dans un guide d'entretien, etc.)* ». Dans notre cas, nous avons probablement fait face à une contamination intragroupe (Baumard *et al.*, 2014). Ce type de contamination apparaît lorsque les acteurs du terrain échangent entre eux sur les intentions du chercheur et ce qu'il représente, ce qui a pour conséquence « *de produire une attitude collective envers le chercheur qui peut fortement influencer les réponses des interviewés* » (Baumard *et al.*, 2014). Il est en effet probable que les collaborateurs aient discuté entre eux et se soient ainsi contaminés. En revanche, il est peu vraisemblable que ce biais ait eu des impacts majeurs sur la collecte de données, car le sujet abordé n'était pas sensible et ne remettait pas directement en cause les individus interrogés. En outre, il est peu plausible que les étudiants interrogés aient pu s'auto-contaminer, au regard du planning serré avec lequel nous les avons rencontrés ;
- De plus, pour conserver notre objectivité, nous avons fait attention à la « *contamination* » possible par la culture d'entreprise et aux schémas mentaux associés (Schein, 1984; Buono et Savall, 2007; Cappelletti, 2010). Pour cela, nous avons régulièrement discuté de notre cas organisationnel avec d'autres collaborateurs de notre organisation ;
- Dans le but d'avoir la meilleure validité interne possible, nous avons également été attentive à l'existence ou non de biais concernant le contexte de la consultance sur l'échantillon considéré ou pendant le recueil de données (Campbell et Stanley, 1966; Drucker-Godard *et al.*, 2014). Ainsi, nous n'avons identifié ni de biais d'effet d'histoire, ni de biais d'effet de maturation.

Soulignons néanmoins qu'en raison de notre échantillon *choisi*, nous sommes en présence d'un biais de sélection désiré (Drucker-Godard *et al.*, 2014). En effet, dans cette première approche du terrain, nous privilégions la validité interne de notre recherche plutôt que sa validité externe. Notre thème de recherche n'étant pas particulièrement sensible, nous avons pu faire valider nos résultats de recherche par les acteurs de l'institution concernée au cours de réunions de restitution de résultats., ce qui nous a permis de compléter et de préciser nos résultats en intégrant des points de vue alternatifs et de renforcer la validité de la recherche (Stake, 1995; Mills et Huberman, 2003; Drucker-Godard *et al.*, 2014).

Dans le cadre d'une recherche-intervention, les connaissances produites grâce à un processus méthodologique rigoureux sont valides, bien que propres au terrain. Ce sont des « *inférences non démonstratives, ou inférences incertaines* » (Charreire-Petit et Durieux, 2014). Elles peuvent être ensuite réutilisées dans d'autres contextes, par exemple dans une démarche de tests empiriques.

Conclusion du 5.2.

Dans cette seconde section, nous nous sommes intéressée à la méthodologie utilisée lors de notre premier contact avec le terrain : la recherche-intervention. Nous avons tout d'abord vu que dans le cadre de cette méthodologie, le chercheur part généralement d'une problématique « terrain » rencontrée par des praticiens (Segrestin, 2003; Allard-Poesi et Marechal, 2014) et souhaite ensuite comprendre de l'intérieur l'organisation, interagir avec ses acteurs et l'accompagner dans ses transformations pour améliorer son fonctionnement. Dans notre cas, nous sommes partie d'un projet de recherche co-construit avec les acteurs d'une école de commerce française qui se demandaient : comment améliorer l'expérience étudiante proposée ? La thématique de ce projet de recherche sur l'amélioration de l'expérience étudiante non-académique a ensuite évolué pour devenir un premier objet de recherche et faire émerger des hypothèses préliminaires. Nous nous sommes par exemple focalisée sur l'expérience étudiante non-académique numérique. Précisons que cette recherche-intervention ne constitue pas le cœur de ce travail de recherche, elle est mobilisée pour explorer notre thématique, notre terrain et proposer une première version de notre objet de recherche, c'est un moyen de cadrer le sujet de la thèse. C'est pourquoi, nous n'approfondirons pas en détail tous les résultats qui ont émergé et nous nous concentrerons sur les éléments méthodologiques et les résultats qui nous ont permis d'avancer dans la construction de notre objet de recherche. Nous aborderons ainsi les étapes 1 et 2 du processus méthodologique de recherche-intervention proposé par Hutchek et Molet (1986).

Ensuite, nous avons exploré la posture du chercheur dans une recherche-intervention. Dans ce type de méthodologie, le praticien-chercheur est engagé sur son terrain et l'influence autant qu'il est influencé par ce dernier. Il est donc important pour un chercheur de faire preuve d'autoanalyse et de réflexivité sur ses pratiques. Au regard du cadre de cette thèse, prendre du recul est d'autant plus important que la frontière entre consultante et doctorante-consultante peut être floue, même s'il existe de nombreuses différences entre ces deux statuts.

Puis, nous avons présenté le terrain auquel nous avons eu accès pour nos 9 mois de recherche-intervention. Il s'agit d'une école de commerce française « *milieu de classement* »⁴³ et de taille moyenne (≤ 3000 étudiants), qui représentait un terrain de recherche particulièrement intéressant pour découvrir notre terrain et cadrer notre objet de recherche en raison de son positionnement centré autour de l'accompagnement et l'expérience des étudiants.

Enfin, nous nous sommes penchée sur le protocole de recherche mobilisé et le recueil des données. Nous avons vu que notre mission de recherche-intervention s'est découpée en 7 phases qui ont alterné entre des moments de récolte de données sur le terrain, des moments d'analyse et de prise de recul et des réunions de validation et de restitution des résultats (Cappelletti, 2010). Dans cette thèse, nous détaillerons principalement les quatre premières phases et nous nous concentrerons sur les données « *chaudes* » récoltées lors de 20 entretiens individuels (administratifs et étudiants), de 2 entretiens de groupe (étudiants) et de 2 réunions de validation et de restitution. Les données recueillies sous forme de notes d'entretien ont ensuite été exploitées et catégorisées à l'aide d'un codage de premier ordre ouvert et thématique (Point, 2018). Nous avons également discuté de la validité et de la fiabilité de notre recherche-intervention et avons vu les biais que nous avons limités (instrumentation, paradigme personnel, histoire, maturation, etc.) et les biais qui persistaient (contamination et sélection).

5.3. L'étude quantitative

À l'issue de la première récolte de données associée à la recherche-intervention, nous sommes passée d'une thématique de recherche à un objet de recherche avec plusieurs pistes de questions de recherche et des hypothèses préliminaires. Ces pistes ont ensuite été explorées dans la littérature et ont abouti à des questions de recherches et des hypothèses finales. Ainsi, comme le soulignent Giordano et Jolibert (2012) « *loin d'être un fleuve tranquille, la formulation de l'objet de recherche se fait et se défait, se précise par tâtonnements, se stabilise*

⁴³ <https://blog.headway-advisory.com/le-classement-des-classements-des-ecoles-de-commerce-2020/>

progressivement et aboutit à ce que l'on dénomme classiquement « une question de recherche » ».

La méthodologie quantitative offre peu de souplesse par rapport à l'approche qualitative lorsqu'il s'agit de faire évoluer l'objet de recherche et/ou les questions de recherche. En effet, la construction d'un questionnaire d'enquête *fige* la récolte de données et les objectifs de la recherche (Baumard et Ibert, 2014). Dans le cadre de ce travail inductivo-hypothético-déductif, nous sommes partie des questions de recherche et des hypothèses de recherche obtenues grâce aux résultats de la recherche-intervention et à la théorie, et nous les avons testées empiriquement. Cette étude quantitative a pour but de proposer une description de l'expérience étudiante non-académique numérique vécue par la population étudiante considérée et de tester des relations de causalités entre certaines variables (Royer et Zarlowski, 2014a). Nous nous intéresserons particulièrement à l'influence de la qualité perçue des services non-académiques numériques sur la satisfaction étudiante. L'étude quantitative que nous avons menée s'est déroulée entre février 2019 et décembre 2019 et se décompose en 5 phases :

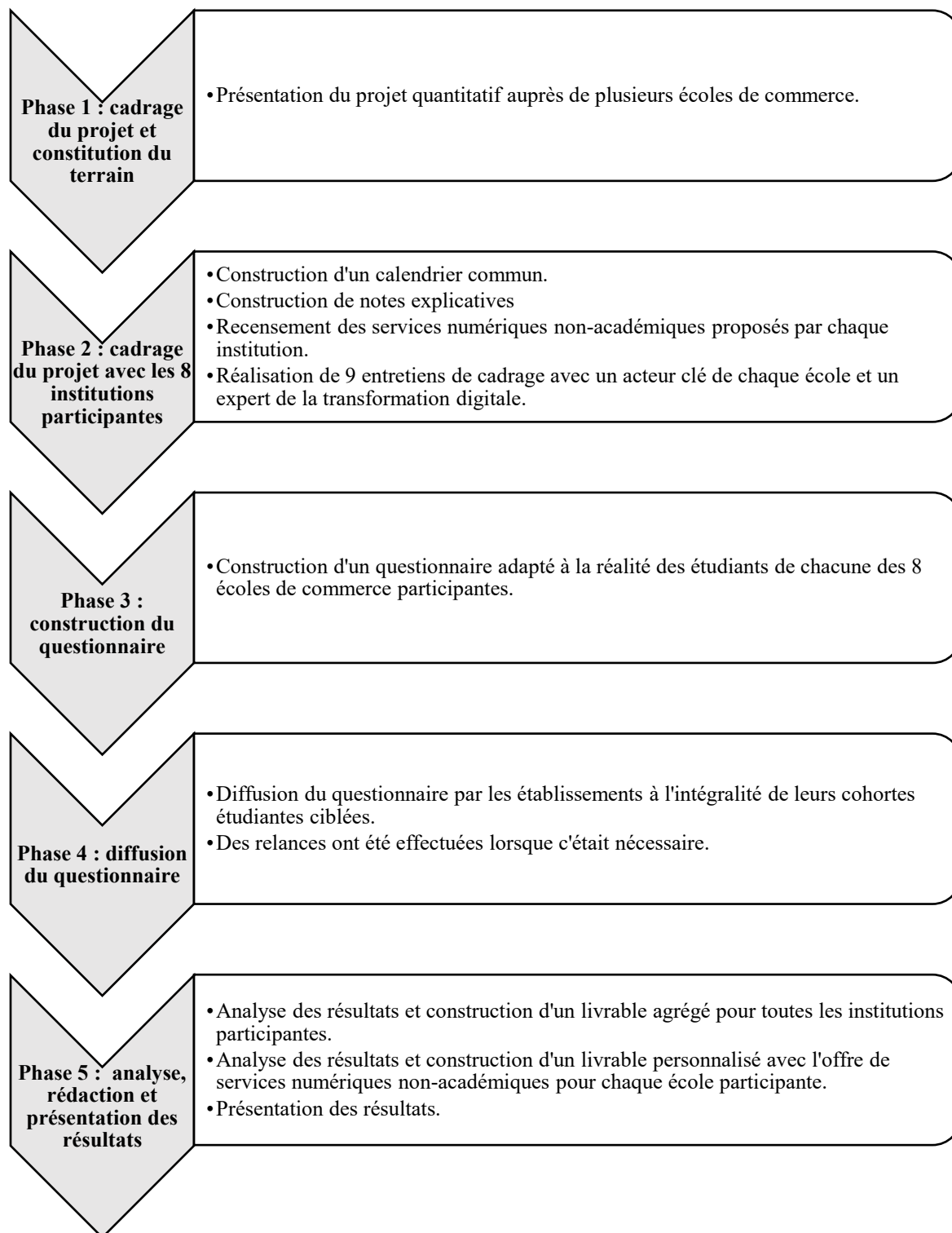


Figure 15 : déroulé de l'étude quantitative

Dans cette troisième section, nous présenterons dans un premier temps le terrain et les répondants de l'étude quantitative, dans un second temps, nous expliciterons comment le questionnaire a été élaboré et dans un troisième temps, nous aborderons les modes de diffusion du questionnaire.

5.3.1. Présentation du terrain et des répondants

Le cabinet de conseil dans lequel cette thèse CIFRE a été réalisée entretient des relations historiquement développées avec les écoles de commerce françaises ; l'accès à ce terrain de recherche était alors le plus évident, le plus simple et le plus naturel pour ce travail. De plus, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2 de la partie 1, l'offre de services non-académiques aux étudiants est plus développée dans le segment des écoles de commerce que dans les autres institutions de l'ESR.

Ainsi, cette étude quantitative s'est intéressée à des étudiants français venant de 8 écoles de commerce appartenant au « milieu de classement » et proposant des formations allant de la première année post-bac à bac+6 (en cas de césure par exemple). Nous avons intégré à l'étude les étudiants en échange à l'international, les étudiants en alternance, les étudiants en stage ou en césure et les étudiants en double diplôme. Plus spécifiquement, cette étude s'intéresse aux étudiants en Bachelor et en programme PGE recrutés au travers des concours de la BCE, d'Ecricome Prépas ou d'admissions parallèles pour le PGE. Nous avons choisi de nous concentrer sur les étudiants de Bachelor et de PGE, car ce sont ceux qui expérimentent le plus « *l'expérience étudiante* » au sein de leur école en raison de la durée de leurs programmes (3 ou 4 ans), contrairement à des étudiants de Mastères spécialisés (MS) ou de *Master of Science* (MSc). Notons que l'étude n'a pas intégré les étudiants internationaux pour avoir un échantillon homogène en termes d'attentes. Ces derniers ont en effet des besoins différents des étudiants français, en particulier en ce qui concerne les démarches administratives, dans la mesure où ils sont expatriés (cf. chapitre 2 de la partie 1).

Précisons que ces 8 institutions, bien que représentant un segment relativement homogène du secteur de l'enseignement supérieur, possèdent des différences de taille, d'effectifs et de budget.

Soulignons que les étudiants que nous avons interrogés avaient déjà une expérience significative de leur vie étudiante au moment de la collecte de données, ils côtoyaient en effet leur établissement depuis au minimum 9 mois (pour les étudiants de première année ou ceux ayant fait une admission parallèle). Ce timing a été choisi pour nous assurer que les répondants aient pu suffisamment expérimenter l'offre de services numériques non-académiques proposée par leur institution et qu'ils aient ainsi une perception de leur qualité pertinente et réaliste. Mais cette approche peut être critiquée, Shah *et al.* (2017) mettent par exemple en avant l'intérêt de mesurer la satisfaction étudiante des étudiants de première année quelques semaines après leur arrivée. Ces semaines sont en effet critiques et permettent aux établissements d'obtenir des

informations précieuses sur les besoins et les niveaux d'attentes de leurs nouveaux étudiants et ainsi détecter des débuts de tendance. Mesurer de façon précoce la satisfaction permet également de faciliter la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur que nous avons abordée dans le chapitre 2 de la partie 1.

5.3.2. Construction du questionnaire

5.3.2.1. Des entretiens exploratoires réalisés en amont

Avant de construire le questionnaire, nous avons réalisé une étape préliminaire qualitative pendant laquelle nous avons recensé, de façon la plus exhaustive possible, les services numériques aux étudiants proposés par les 8 institutions participantes. Nous avons également réalisé des entretiens exploratoires semi-directifs téléphoniques avec 8 référents de chaque école pour avoir une meilleure compréhension des stratégies numériques adoptées et de l'articulation entre l'offre de services numériques non-académiques et la stratégie de l'institution. En sus, nous avons également échangé avec un expert de la transformation digitale dans le secteur de l'enseignement supérieur au cours d'un entretien non-directif.

Référents rencontrés	Durée de l'entretien
Directeur de la transformation digitale	1h00
Directeur de la transformation digitale	1h04
Directeur informatique et digitalisation	1h08
Responsable de projets transverses	1h25
Directeur marketing et communication	1h31
Directeur de l'expérience étudiante	1h40
Directeur Général	1h07
Directeur Général Délégué	1h12
Expert de la transformation digitale dans l'ESR	1h10

Tableau 18 : récapitulatif des entretiens individuels réalisés avec les référents de chaque école

Préalablement à la réalisation des entretiens individuels avec les référents des 8 institutions participantes, nous leur avons envoyé un fichier à compléter pour recenser les services aux étudiants numériques non-académiques proposés par leur institution. Ce fichier a été envoyé plusieurs semaines avant la date effective de l'entretien pour permettre à nos interlocuteurs de se renseigner en interne si nécessaire. Les services ont été recensés et classés en fonction de leur appartenance aux 6 vies étudiantes et aux modes d'interactions dont nous avons parlé dans la partie précédente (cf. chapitre 2, partie 1). Nous leur avons demandé : le nom et la nature du service, la population ciblée et si le service était en développement ou non. L'annexe 4 présente un tableau agrégé de tous les services proposés par les institutions participantes. Une fois complété, nous avons fait valider le fichier de recensement lors des entretiens qualitatifs avec

les référents de chaque école et nous l'avons également envoyé à chacune des écoles pour qu'il soit validé en interne. L'objectif de ce document était double :

- D'une part, adapter le questionnaire aux spécificités de chaque institution pour permettre aux étudiants de comprendre avec précision les services sur lesquels on les interrogeait. En effet, certaines institutions utilisent des noms de services très proches pour des services ayant en réalité des fonctions différentes ;
- D'autre part, avoir une vision globale et précise de l'offre de services numériques non-académiques aux étudiants proposée par les institutions représentatives du segment « *milieu de classement* » des écoles de commerce.

Les entretiens semi-directifs avec les 8 référents des écoles participantes avaient pour objectifs de valider la fiche de recensement des services numériques non-académiques, de la compléter si besoin, de comprendre comment cette offre de services s'intégrait dans la stratégie de l'école et dans sa stratégie numérique et d'apprécier le degré de digitalisation de l'institution.

Le guide d'entretien a été construit de la façon suivante :

1. Une présentation du contexte, du projet et des objectifs de l'entretien. Nous avons également demandé si nous pouvions enregistrer l'entretien, sous couvert d'anonymat ;
2. La présentation de l'interviewé ;
3. Sa perception de l'expérience étudiante numérique non-académique proposée et de son intégration avec la stratégie numérique et la stratégie globale de son établissement ;
4. La validation et la complétion du fichier de recensement des services numériques non-académiques ;
5. Ses attentes vis-à-vis de l'étude quantitative.

Soulignons que les référents rencontrés avaient des niveaux de connaissance très variés. En effet, un Directeur Général sera plus à même de nous dépeindre avec précision la stratégie adoptée au sein de son institution, sans pour autant avoir une connaissance parfaite de l'intégralité de l'offre de services numériques non-académiques proposée aux étudiants, contrairement à un responsable de projets transverses. Ainsi, au regard de la diversité des profils interrogés, nous avons dû adapter nos questions.

5.3.2.2. Élaboration du questionnaire

Comme le précisent Baumard *et al.* (2014) « *le questionnaire est l'outil de collecte de données primaires le mieux adapté pour réaliser des enquêtes et des sondages à partir d'informations quantitatives et/ou qualitatives. Il permet de recueillir un très grand nombre d'informations sur*

de larges échantillons de répondants ». Le questionnaire de l'étude quantitative a été construit à l'aide des résultats de la recherche-intervention et d'éléments théoriques.

Pour élaborer le questionnaire, nous avons utilisé le logiciel Qualtrics qui nous a permis de créer de nombreuses conditions logiques et d'afficher des questions adaptées aux publics concernés. Le questionnaire fermé que nous avons construit se décompose en plusieurs parties :

<p>Introduction</p>	<p>Pour expliquer aux répondants le contexte et l'intérêt de l'enquête, le temps de réponse à prévoir, les lots à gagner et le règlement du jeu concours. Nous avons ensuite précisé la dimension de l'expérience étudiante à laquelle nous nous intéressons : « <i>Ce questionnaire porte sur les services numériques aux étudiants proposés par votre établissement qui ne sont pas directement associés aux cours, à l'apprentissage et à la pédagogie dans la salle de classe. Par exemple, on s'intéresse aux services numériques suivants : application mobile, prise de RDV en ligne, réservation de salle, inscription en ligne, etc.</i> »</p>
<p>Identité des répondants</p>	<p>Pour identifier les étudiants cibles et les qualifier (École, programme, campus, voie d'admission, année d'études, statut d'alternant ou non, expérience professionnelle, expérience internationale, implication associative). Cela nous a permis de trier les répondants et de donner accès à la suite du questionnaire uniquement aux étudiants éligibles.</p>
<p>Rapport des étudiants au numérique</p>	<p>Pour mesurer la littératie numérique des répondants et leur appétence vis-à-vis du numérique.</p>
<p>Perception générale de l'établissement</p>	<p>Pour aborder les éléments déterminants dans le choix de l'école des étudiants, leur satisfaction globale et leur qualité perçue globale vis-à-vis de leur institution, leur satisfaction globale vis-à-vis des services aux étudiants non-académiques (physiques et numériques) et la perception de la « <i>gamme</i> » de ces services (basique à haut de gamme).</p>
<p>Perception du numérique au sein de l'institution</p>	<p>Pour explorer le degré d'intégration du numérique perçu dans l'offre de services non-académiques proposée, le niveau d'information perçu vis-à-vis des services numériques non-académiques, la satisfaction globale et la qualité perçue vis-à-vis de cette offre de services, la perception de la « <i>gamme</i> » de ces services numériques (basique à haut de gamme), les appareils numériques mobilisés au quotidien, l'utilité et les bénéfices perçus de l'utilisation du numérique dans leur vie étudiante, le besoin de numérique dans leur vie étudiante et l'appréciation de la largeur de la gamme de services numériques non-académiques offerte.</p>
<p>La perception des services numériques associés à chacune des 6 vies et aux interactions avec le corps administratif</p>	<p>Cette partie se décompose en 7 sous-parties qui sont structurées de la même façon : nous avons tout d'abord demandé quels sont les services numériques que les étudiants connaissent, leur satisfaction et la qualité perçue vis-à-vis de cette offre, l'utilité perçue de chacun des services connus, nous leur avons ensuite demandé quels sont les services qu'ils utilisent, leur fréquence d'utilisation, leur satisfaction, les appareils numériques mobilisés pour utiliser ces</p>

	<p>services, les bénéfiques perçus suite à l'utilisation de cette offre de services, l'adéquation de ces services avec leurs besoins et la nécessité de les améliorer.</p> <p>Nous leur avons également demandé les services sur lesquels devraient porter les améliorations et s'ils souhaitaient avoir à leur disposition des services supplémentaires. Nous avons ensuite laissé une question ouverte pour que les répondants puissent s'exprimer si besoin.</p> <p>Notons que nous avons adapté ces sous-parties en fonction de leur thème. Ainsi, la sous-partie sur la vie administrative comporte des questions sur l'intranet, la sous-partie sur les interactions s'intéresse à la prise en compte de l'avis des étudiants dans le pilotage de l'école.</p>
Le rapport à la protection des données personnelles	<p>Pour approcher le degré de connaissance des répondants de leurs droits vis-à-vis de la protection de leurs données personnelles (RGPD), l'importance accordée à la protection de ces données et leur degré de confiance dans leur établissement pour les protéger.</p>
Données sociodémographiques	<p>Nous avons demandé aux répondants leur département d'études et leur département d'origine, leur date de naissance, leur genre, leur email et s'ils souhaitaient être tenus au courant des résultats de l'étude. Dès lors que les répondants avaient fini de remplir leur questionnaire, un message de remerciement automatique leur était adressé avec l'email de contact si besoin.</p>

Tableau 19 : structure du questionnaire de l'étude quantitative

L'intégralité du questionnaire est en annexe 27.

Afin de faciliter la compréhension des répondants, des explications et des phrases d'introduction ont été introduites avant chaque début de bloc de questions et avant des questions délicates qui nécessitaient des précisions. Par exemple : « *nous allons à présent nous intéresser spécifiquement aux services numériques associés à votre vie quotidienne au sein de votre établissement. Par exemple le wifi, l'agenda synchronisé, la réservation en ligne de salles, etc. Pour rappel, cette enquête ne s'intéresse pas aux outils numériques directement associés à la pédagogie et à l'apprentissage. Par exemple, les cours, les tableaux connectés, les applications mobiles qui permettent d'interagir dans la salle de classe, etc.* ». De plus, nous avons précisé et rappelé très fréquemment tout au long du questionnaire la dimension numérique non-académique de l'expérience étudiante à laquelle nous nous intéressons.

Dans le but de contrôler la concentration des répondants, de limiter les biais de *satisficing* et donc la qualité des réponses obtenues, nous avons utilisé un test de lecture des instructions d'Oppenheimer : « *Merci de ne rien cocher sur cette ligne* » avec une échelle de Likert en 5 points. De plus, les items ont été affichés selon le principe de rotation aléatoire pour limiter les biais de fatigue du répondant, l'effet d'ancrage, l'effet d'amorçage et l'effet de contamination. La rotation aléatoire est en effet particulièrement utile en cas de longs questionnaires et permet

d'homogénéiser la qualité des réponses. L'affichage aléatoire a été mobilisé à deux niveaux : pour les items des échelles de mesure et pour les blocs de questions concernant les 6 vies des étudiants et les interactions. Notons également que nous avons activé l'option « verrouillée » du questionnaire, pour empêcher les étudiants de répondre à plusieurs reprises. Les répondants n'avaient pas la possibilité de revenir en arrière, ni de revenir ultérieurement sur leur questionnaire pour le finir.

Lors de la rédaction du questionnaire, nous avons porté une attention particulière à la compréhension des différentes parties et des différents items. Pour cela, un questionnaire pilote a été administré au téléphone à des étudiants et à une partie de nos interlocuteurs institutionnels. Nous avons ensuite ajusté le questionnaire en fonction des modifications proposées et des points d'attention soulevés. Nous n'avons en revanche pas pu réaliser de pré-test en conditions réelles pour en raison des contraintes de budget et de temps associées au contexte CIFRE.

5.3.2.3. Construction des échelles de mesure

« *La mesure concerne la « traduction » des concepts en données* » (Angot et Milano, 2014). Le chercheur doit en effet traduire des éléments du monde théorique en éléments adaptés au monde empirique qu'il souhaite étudier (Zeller et Carmines, 1980). Dans notre cas, nous avons réalisé une revue de la littérature pour « *identifier certaines traductions directement utilisables ou à partir desquelles [nous avons] effectué des ajustements* » (Angot et Milano, 2014). Cela nous a permis d'utiliser des échelles de mesure existantes et de les adapter si besoin au contexte de notre terrain : échelle de mesure de la littératie numérique ; échelle de mesure de la satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement ; échelle de mesure de la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académique aux étudiants ; échelle de mesure de la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques associée aux 6+1 vies ; échelle de mesure de la qualité perçue des services non-académiques numériques aux étudiants ; échelle de mesure de la qualité perçue de l'offre de services numériques associée aux 6+1 vies.

Notre choix concernant les échelles de mesure a été guidé par le triptyque Fiabilité-Validité-Faisabilité opérationnelle (Black et Champion, 1976; Angot et Milano, 2014).

Notons que la grande majorité des échelles et des items qui les composent ont été traduits de l'anglais vers le français. Or, comme le précisent Angot et Milano (2014), cela nécessite de prendre « *un certain nombre de précautions avant d'utiliser cet instrument* ». Pour cela, nous avons tout d'abord demandé à un collègue de travail bilingue (de nationalité anglaise) de traduire notre échelle de l'anglais vers le français, puis nous avons ensuite demandé à un autre collègue bilingue également (de nationalité française) de retraduire l'échelle du français vers

l'anglais. Nous avons ensuite comparé cette dernière échelle traduite avec la première version traduite pour apprécier leur cohérence et conformité.

5.3.2.4. Validité et fiabilité des échelles de mesure

Les échelles de mesure que nous avons mobilisées proviennent de la littérature académique et sont, en principe, fiables et valides. Cependant, comme le soulignent Baumard *et al.* (2014), « *la principale limite de ces échelles est qu'elles dépendent entièrement du contexte pour lesquelles elles ont été créées* ». C'est pourquoi, nous avons dû adapter certaines échelles à notre contexte de l'ESR en France. Il convient alors de vérifier leur validité et fiabilité.

La validité est un élément central d'une recherche, car elle permet de « *s'assurer de la pertinence et de la rigueur des résultats et évaluer le niveau de généralisation de ces résultats* » (Drucker-Godard *et al.*, 2014). Le premier cas concerne par exemple la validité des instruments de mesure utilisés. Concernant l'opérationnalisation de la validité des échelles de mesure, on retrouve des techniques extrêmement proches de la mesure de la validité d'un concept (Drucker-Godard *et al.*, 2014).

Drucker-Godard *et al.* (2014) précisent que parmi les différentes validités existantes, « *la validité de critère, la validité de contenu et la validité de construit sont le plus souvent utilisées* ». La validité de contenu peut s'approcher au travers de la validité faciale et de la validité de consensus (Touzani et Salaani, 2000). Comme le précisent Touzani et Salaani (2000), « *un outil de mesure d'un construit donné a une validité de contenu si les items qu'il comporte constituent un échantillon représentatif de l'univers des items qui représentent le domaine entier du construit* ». Nous avons vérifié la validité faciale et la validité de consensus de ces échelles en les comparant aux autres échelles existantes dans la littérature et en les soumettant à des étudiants et des spécialistes du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche pour valider les items. Ces derniers doivent être représentatifs et cohérents avec le construit considéré et le contexte de l'étude, et il doit exister une logique entre les items (Cronbach et Meehl, 1955; Touzani et Salaani, 2000; Touzani, 2006). Soulignons que la validité de critère et la validité de contenu sont très difficiles à utiliser en sciences sociales (Carmines et Zeller, 1990). Par exemple, nous n'explorerons pas la validité de critère car trop complexe à appliquer aux concepts abstraits que nous mobilisons (Drucker-Godard *et al.*, 2014). En outre, nos résultats de validité de contenu doivent être également accueillis avec précautions, car il est difficile, voire impossible, d'appréhender avec précision les périmètres de nos construits.

La validité de construit cherche quant à elle à « *s'assurer que le concept opérationnalisé reflète bien le concept théorique* » (Drucker-Godard *et al.*, 2014). Pour cela, on s'intéresse à la validité

convergente qui mesure la corrélation entre les différents items destinés à mesurer le même construit et à la validité discriminante qui vérifie si les items ne mesurent que le construit qui nous intéresse. Au regard des objectifs de cette thèse et des contraintes associées à notre terrain, nous ne n'explorerons pas la validité du construit de nos échelles de mesure.

En revanche, nous explorerons la validité nomologique des échelles de mesure mobilisées (Zaltman *et al.*, 1973). Cette validité cherche à savoir si l'échelle de mesure évalue bien le construit que l'on cherche à étudier. On regarde alors si l'outil de mesure réagit de façon similaire aux prévisions théoriques. Pour cela, on doit regarder s'il existe une corrélation entre notre outil de mesure et un autre outil, déjà validé, qui évalue un concept théoriquement lié avec le construit que nous mesurons (Evrard *et al.*, 1997). L'objectif est de « *vérifier empiriquement si les mesures utilisées vérifient ou non ces relations [théoriques]* » (Touzani et Salaani, 2000). Pour vérifier la validité nomologique de nos échelles de mesure et leurs capacités de prédiction, nous calculerons la régression linéaire entre :

- La qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques associée à chaque vie et la satisfaction vis-à-vis de cette offre pour chaque vie ;
- La qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques et la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques ;
- La littératie numérique et la qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques ;
- La littératie numérique et la qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques associée à chaque vie.

Nous détaillerons ces éléments dans le prochain chapitre sur les résultats de la recherche et verrons que cette validité est vérifiée.

La fiabilité des échelles mobilisées a également été testée, c'est-à-dire l'homogénéité et la cohérence interne des items retenus pour chaque dimension. Pour mesurer la fiabilité d'une échelle de mesure, l'approche par l'alpha de Cronbach est la méthode la plus utilisée (Carmines et Zeller, 1990; Touzani et Salaani, 2000; Drucker-Godard *et al.*, 2014). Touzani et Salaani (2000) précisent que « *la grande majorité des recherches se contente de calculer l'Alpha de Cronbach. Les autres critères sont utilisés seulement lors de la validation d'échelles nouvellement construites* », ce qui n'est pas notre cas.

Il est généralement accepté qu'un bon alpha de Cronbach se situe au-dessus de 0,6 (Peter, 1979; Touzani et Salaani, 2000; DeVellis, 2003). Soulignons que l'alpha de Cronbach est un coefficient fortement impacté par le nombre d'items de chaque dimension de l'échelle. Ainsi,

moins il y aura d'items et plus l'alpha de Cronbach sera faible (Bollen, 1989; Revelle et Zinbarg, 2009; Sijtsma, 2009). C'est pourquoi l'alpha de Cronbach n'est pas conseillé pour les dimensions à deux items (Eisinga *et al.*, 2013). Eisinga *et al.* (2013) recommandent alors d'utiliser le coefficient de Spearman-Brown, moins biaisé et moins dépendant du nombre d'items que l'alpha de Cronbach. Nous calculerons donc les alphas de Cronbach pour les dimensions à plus de 2 items et le coefficient de Spearman-Brown pour les dimensions à deux items. Pour rappel, voici les échelles de mesure que nous avons mobilisées :

- Les échelles de mesure pour la qualité perçue des services numériques :
 - o Pour l'offre de services non-académiques numériques en général (QP SN Glob) ;
 - o Pour l'offre de services numériques associée à chaque vie et aux interactions.
- Les échelles de mesure de la satisfaction :
 - o Pour la satisfaction vis-à-vis de l'établissement en général (Sat étab).
 - o Pour la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques dans son ensemble (Sat SN Glob) ;
 - o Pour la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques associée à chacune des vies et aux interactions.
- L'échelle de mesure de la littératie numérique

Alpha de Cronbach des dimensions des échelles de la qualité perçue des services numériques	Facilité	Design	Sécurité	Fiabilité
QP vie quotidienne	0.874	0.860	0.839	0.738
QP vie administrative	0.894	0.889	0.869	0.754
QP vie académique	0.900	0.872	0.880	0.799
QP vie internationale	0.926	0.899	0.887	0.828
QP interaction	0.894	0.880	0.862	0.751
QP vie professionnelle	0.893	0.859	0.872	0.778
QP vie associative	0.907	0.873	0.872	0.833
QP SN globale	0.906	0.865	0.747	0.835

Tableau 20 : Alphas de Cronbach associés aux dimensions ayant plus de deux items des échelles de la qualité perçue des services numériques

Coefficient de Spearman Brown des dimensions des échelles de la qualité perçue des services numériques	Qualité de l'info	Personnalisation
QP vie quotidienne	0.665	0.612
QP vie administrative	0.735	0.589
QP vie académique	0.769	0.639
QP vie internationale	0.812	0.665
QP interaction	0.736	0.620
QP vie professionnelle	0.746	0.628
QP vie associative	0.784	0.702
QP SN globale	0.792	0.888

Tableau 21 : Coefficients de Spearman-Brown associés aux dimensions ayant deux items des échelles de la qualité perçue des services numériques

Echelles de la satisfaction des services numériques	Alpha de Cronbach
Sat vie quotidienne	0.891
Sat vie administrative	0.922
Sat vie académique	0.913
Sat vie internationale	0.934
Sat interaction	0.909
Sat vie professionnelle	0.917
Sat vie associative	0.920
Sat SN globale	0.841
Sat établissement	0.936

Tableau 22 : Alphas de Cronbach associés aux échelles de la satisfaction

Dimension de la littéracie numérique	Alpha de Cronbach
Technique	0.807

Tableau 23: Alpha de Cronbach associé à la dimension Technique de l'échelle de la littéracie numérique

Coefficient de Spearman Brown des dimensions des échelles de la littéracie numérique	Cognitive	Socio-émotionnelle
Coefficient de Spearman Brown	0.506	0.660

Tableau 24 : Coefficient de Spearman Brown associé aux dimensions ayant deux items de l'échelle de la littéracie numérique

Nous constatons que la quasi-intégralité de nos dimensions ont un alpha de Cronbach ou un coefficient de Spearman-Brown au-dessus du seuil de 0,6. Il y a cependant deux exceptions :

- La dimension personnalisation de l'échelle de la qualité perçue de la vie administrative qui a un coefficient de Spearman-Brown à 0,589. Étant extrêmement proche du seuil de 0,6, nous avons décidé de la garder ;
- La dimension cognitive de l'échelle de la littéracie numérique à un coefficient de Spearman-Brown de 0,506. Nous avons décidé d'enlever cette dimension composée de deux items car pas suffisamment fiable.

5.3.3. Diffusion du questionnaire et échantillon considéré

Le questionnaire a été diffusé par voie numérique entre juillet et août 2019 à l'aide d'une campagne de mails envoyée par les 8 établissements participants à chacun de leurs étudiants français en PGE et en Bachelor (28 760 étudiants). Le lien vers le questionnaire était accompagné d'un texte de présentation de l'enquête, de l'intérêt d'y répondre, d'une adresse mail de contact si besoin et des dates d'ouverture et de fermeture du questionnaire. Outre la diffusion par mail, nous avons également réalisé des publications sur Facebook avec le lien vers le questionnaire dans les groupes d'étudiants des différentes écoles participantes. C'est donc un questionnaire électronique auto-administré qui était accessible sur ordinateurs, smartphones ou tablettes. Proposer un questionnaire adapté à la dimension de « *mobilité* » des étudiants que nous avons abordée dans le chapitre 3 de la partie 1 est important, car Kane *et al.* (2013) et Shah *et al.* (2017) expliquent que diffuser un questionnaire sur smartphone tend à augmenter les taux de réponses des étudiants. Distribuer numériquement un questionnaire permet alors de toucher un grand nombre d'étudiants, de diminuer les coûts associés à la récolte de données, de diminuer les biais de conduite, de faciliter le traitement et l'analyse des données ou encore de proposer un plus grand anonymat pour les répondants (Dommeyer *et al.*, 2004; Douglas et Douglas, 2006; Frippiat et Marquis, 2010; Baumard *et al.*, 2014; Shah *et al.*, 2017). C'est pourquoi, depuis 10 ans, l'administration des questionnaires est progressivement passée du papier au numérique (Dommeyer *et al.*, 2004; Porter, 2004; Bennett et Nair, 2010). De plus, diffuser le questionnaire en ligne (mail, réseaux sociaux) nous semble pertinent, car nous nous adressons d'une part à des étudiants de la génération Z, habitués du numérique, et d'autre part, parce que les dates d'administration du questionnaire ne permettaient pas de les contacter autrement que par mail.

En revanche, diffuser un questionnaire en ligne comporte également des inconvénients. Par exemple, si un répondant ne comprend pas une question, le chercheur ne pourra pas l'expliquer. De même, lorsque des questionnaires longs sont auto-administrés, on constate des taux de complétion moins bons que lorsqu'ils sont administrés en personne ou au téléphone (Baumard *et al.*, 2014). On note également que le taux de réponse aux enquêtes numériques est en baisse continue (De Leuw et De Heer, 2002) en raison de préoccupations grandissantes des répondants vis-à-vis de la protection des données personnelles et d'une réticence croissante pour donner du temps personnel de façon désintéressée (Jang *et al.*, 2009). Dans notre cas, bien que les étudiants soient particulièrement concernés, et donc potentiellement impliqués, par le sujet de l'enquête, la date de diffusion (été 2019) nous semblait délicate. Les étudiants étant en

vacances ou en stage, répondre à un questionnaire sur leur expérience étudiante ne nous semblait pas être prioritaire de leur point de vue. Ainsi, pour éviter d'avoir des taux de réponse trop faibles, nous avons mobilisé deux méthodes pour inciter les étudiants à répondre (Frippiat et Marquis, 2010) : la mise en place de relances par mail de la part des institutions et la possibilité de gagner des lots pour les étudiants ayant intégralement répondu à notre questionnaire après un tirage au sort. Göritz (2006) démontre en effet dans sa méta-analyse que les incitations accroissent le taux de réponse et limitent le nombre d'abandon du questionnaire, sans créer de biais de sélection en attirant des répondants spécifiques (Sánchez-Fernández *et al.*, 2010).

Soulignons que cette date de diffusion estivale a permis d'éviter un biais d'effet de régression statistique (Touzani et Salaani, 2000) : les étudiants n'étaient pas en train de vivre une des dimensions de leur expérience étudiante de façon exacerbée (une période d'intégration ou d'élection associative par exemple) et n'ont donc pas répondu de façon extrême à notre questionnaire. En revanche, la diffusion numérique a entraîné une auto-sélection des répondants et un biais lié à l'intérêt des individus : plus le sujet d'une enquête intéresse une personne, plus elle sera encline à y répondre complètement (Frippiat et Marquis, 2010).

Nous avons récolté 7016 réponses, ce qui est au-dessus du taux de réponse attendu, (autour de 11%) (Lozar Manfreda *et al.*, 2008). Après nettoyage de la base de données, nous avons obtenu 2 779 réponses exploitables, soit presque 10% de la population considérée. Nous avons eu un bon taux de réponses en partie parce que le sujet considéré touchait directement les étudiants, ils avaient un intérêt quasiment intrinsèque à répondre au questionnaire.

Nous examinerons dans cette thèse deux sous-échantillons pour apprécier l'existence ou non de différences de perception et de comportement entre les étudiants de PGE et de Bachelor :

- Le sous échantillon des étudiants de PGE : 2033 réponses ;
- Le sous échantillon des étudiants de Bachelor : 746 réponses.

Le nettoyage de la base a consisté à retirer :

- Les observations dont les temps de réponse étaient extrêmes (trop long ou trop court) ont été supprimées dans le cadre du contrôle d'uniformité (Malhotra, 2004). Ainsi, les réponses des étudiants ayant pris trop ou pas suffisamment de temps pour répondre au questionnaire n'ont pas été retenues (le temps moyen de réponse au questionnaire a été estimé à 30 minutes, ainsi, toutes les réponses ayant pris plus de 50 minutes et moins de 15 minutes ont été supprimées) ;

- Les réponses des étudiants n'ayant pas respecté la question de contrôle ont été supprimées (test d'Oppenheimer) ;
- Les réponses manifestement aberrantes ;
- Les réponses incomplètes ;
- Les observations issues d'étudiants inscrits dans des établissements ne participant pas à l'étude pour limiter le biais de couverture ;
- Les réponses des étudiants en programme Bachelor se disant en année de césure ou en année « autre » car ils n'ont pas eu accès à l'intégralité du questionnaire ;
- Les réponses des étudiants en PGE se disant en année « autre », car ils n'ont pas eu accès à l'intégralité du questionnaire.

Une correction des erreurs de saisie a également été faite pour limiter les biais d'observation (Royer et Zarlowski, 2014b) et de nouvelles variables d'analyse ont été créées à partir des variables directement issues du questionnaire.

Notons que la sous-partie de l'échantillon quantitatif appartenant à l'institution partenaire de la recherche-intervention peut avoir subi un léger « *effet de test* » (Campbell et Stanley, 1966). En effet, les étudiants ont été exposés à deux questionnaires quantitatifs (le premier au cours de la recherche-intervention) qui ont des sujets d'étude qui, bien que différents, demeurent proches.

La validité interne et externe de notre étude quantitative est liée à trois caractéristiques de l'échantillon (Royer et Zarlowski, 2014b) : « *la nature des éléments qui le composent* » ; « *la méthode de sélection de ces éléments* » et « *le nombre d'éléments sélectionnés* ».

Dans notre cas, l'échantillon que nous avons considéré possède une bonne validité. En effet, la validité externe est portée par un échantillon hétérogène en termes de programmes (Bachelor ou PGE), d'années d'études, de statut étudiant (alternant ou non), d'expériences professionnelles, d'expériences internationales ou encore d'institution d'appartenance. En revanche, notre échantillon est homogène quant au segment des écoles de commerce que nous considérons. Ainsi, nos résultats sont transférables à la population mère mais probablement moins exportables à d'autres populations, d'autres contextes (Drucker-Godard *et al.*, 2014) ou d'autres « *univers parents* » (Passeron, 1991). En effet, cette recherche présente un fort ancrage contextuel (Drucker-Godard *et al.*, 2014) : l'expérience étudiante et l'importance de ses dimensions varient beaucoup en fonction du segment des établissements d'enseignement supérieur considéré. Par exemple, historiquement, les expériences internationales et la vie associative sont moins ancrées dans l'expérience étudiante du monde universitaire que dans l'expérience étudiante du monde des Grandes Écoles.

De plus, notre échantillon se compose de 2 779 réponses, ce qui nous permet de renforcer notre validité externe et d'atteindre un niveau de confiance global de 95% et une marge d'erreur de 2%.

- Pour le sous-échantillon PGE : 2033 réponses d'étudiants de PGE, soit un niveau de confiance de 95% et une marge d'erreur de 2% ;
- Pour le sous-échantillon Bachelor : 746 réponses d'étudiants en Bachelor, soit un niveau de confiance de 95% et une marge d'erreur de 4%.

En outre, la validité interne est assurée par la taille de l'échantillon qui se compose de 2779 réponses exploitables.

Conclusion du 5.3.

Dans cette troisième section, nous nous sommes intéressée à l'élaboration d'une étude quantitative, qui représente notre deuxième contact avec le terrain. Cette étude quantitative avait pour objectifs d'explorer l'expérience étudiante non-académique numérique vécue par la population étudiante considérée et de tester des relations de causalités entre certaines variables (Royer et Zarlowski, 2014a). Dans un premier temps, nous avons présenté le terrain et les répondants considérés. Nous nous intéressons ainsi à des étudiants français, toutes années confondues, de 8 écoles de commerce françaises en programme de Bachelor et de PGE.

Dans un second temps, nous avons expliqué comment le questionnaire de l'enquête a été construit. Pour proposer un questionnaire adapté à la réalité des étudiants et en accord avec les attentes des établissements partenaires, nous avons réalisé 8 entretiens semi-directifs exploratoires avec les 8 référents des institutions participantes pour recenser les services numériques non-académiques proposés et comprendre l'articulation de cette offre avec la stratégie de l'établissement. Nous avons ensuite construit notre questionnaire à l'aide du logiciel Qualtrics autour de 8 blocs de questions intégrant les échelles de mesure issues de la littérature académique et avons ensuite contrôlé la fiabilité et la validité de ces échelles.

Enfin, dans un troisième temps, nous avons présenté les modes de diffusion du questionnaire et l'échantillon considéré. Le questionnaire a été diffusé par mail à l'intégralité des cohortes étudiantes de Bachelor et de PGE des institutions participantes et a été publié sur les groupes Facebook des promotions étudiantes concernées. C'est donc un questionnaire électronique auto-administré. Nous avons abouti à 2779 réponses exploitables, ce qui nous permet d'avoir une validité externe satisfaisante.

Conclusion du chapitre 5

Dans ce chapitre consacré à la méthodologie de la thèse, nous avons vu dans une première section que nous nous ancrions dans un *design* de recherche mixte, fortement influencé par le cadre CIFRE de notre recherche. En effet, nous avons eu tout d'abord la possibilité de réaliser une recherche-intervention auprès d'une école de commerce française sur le thème de l'expérience étudiante. Ce premier contact avec le terrain nous a permis de découvrir notre thématique de recherche, de commencer à cadrer notre objet de recherche et d'établir des hypothèses préliminaires à l'aide d'une approche exploratoire. Nous avons ensuite retravaillé ces hypothèses à l'aide de la théorie et nous les avons testées au travers d'une étude quantitative réalisée auprès de 8 écoles de commerce. Nous nous ancrions ainsi dans une approche inductivo-hypothético-déductive (Cattell, 1946, 1966) et adoptons une posture de praticien-chercheur avec pour objectif de proposer des savoirs scientifiquement recevables, qui soient utiles et actionnables pour les praticiens. Les terrains que nous considérons concernent des écoles de commerce françaises « milieu de classement » proposant aussi bien des programmes de Bachelor que de PGE.

Dans une seconde section nous nous sommes intéressée à la méthodologie de recherche-intervention. Nous avons vu que lors d'une recherche-intervention, le chercheur part très souvent d'un problème concret provenant des acteurs du terrain qui se transforme en projet de recherche co-construit avec les parties prenantes de l'organisation partenaire (Claveau et Tannery, 2002). Ce type d'approche, combinée au cadre CIFRE de cette thèse a souligné l'importance pour un chercheur-praticien de faire preuve de réflexivité vis-à-vis de sa pratique, car la frontière entre une consultante et une consultante-doctorante peut être floue alors même qu'il existe de nombreuses différences. Nous avons ainsi travaillé pendant 9 mois avec une école de commerce française qui met au cœur de sa stratégie l'expérience et l'accompagnement des étudiants, avec pour objectifs de comprendre l'expérience étudiante non-académique proposée et vécue par leurs étudiants et de trouver des leviers d'amélioration. Pour répondre à cette problématique, nous avons mené une recherche-intervention découpée en 7 phases alternant récoltes de données et moments de prise de recul et d'analyse. Dans ce cadre, nous avons réalisé 12 entretiens semi-directifs avec les membres du corps administratif, 8 entretiens individuels avec des étudiants et 2 entretiens de groupe avec des étudiants de PGE et de Bachelor. Cette recherche-intervention nous a alors donné l'opportunité d'explorer le concept d' « expérience étudiante non-académique », d'en comprendre les nuances et le périmètre et ainsi de commencer à cadrer notre objet de recherche et d'élaborer des hypothèses

préliminaires. Cette première phase terrain ne constitue pas le cœur de cette recherche et a été utilisée pour cadrer notre sujet de thèse, c'est pourquoi nous n'approfondirons pas toutes les phases et nous nous concentrerons principalement sur les premières étapes qui nous ont permis d'avancer dans le processus de construction de notre objet de recherche.

Enfin, dans une troisième section, nous nous sommes intéressée à la méthodologie de l'étude quantitative réalisée, fruit de notre second contact avec le terrain. Cette étude avait pour ambitions d'explorer l'expérience étudiante non-académique numérique vécue par la population étudiante considérée et de tester des relations entre certaines variables (Royer et Zarlowski, 2014a). Nous nous pencherons particulièrement sur le lien entre la qualité perçue des services non-académiques numériques et la satisfaction étudiante. Cette étude quantitative s'intéresse à des étudiants français, toutes années confondues, de 8 écoles de commerce française en programme de Bachelor et de PGE. Nous avons construit notre questionnaire à l'aide du logiciel Qualtrics autour de 8 blocs de questions intégrant des échelles de mesure issues de la littérature. L'étude a été diffusée par mail à l'intégralité des cohortes étudiantes de Bachelor et de PGE des institutions participantes et le lien a été publié sur des groupes ciblés sur les réseaux sociaux. Sur les 7016 répondants initiaux, nous avons conservé 2779 répondants suite à un nettoyage de la base de données.

6. Chapitre 6. Résultats empiriques

6.	Chapitre 6. Résultats empiriques.....	305
6.1.	Résultats de la recherche-intervention et construction de l'objet de recherche	307
6.1.1.	Caractéristiques du terrain.....	308
6.1.1.1.	Les caractéristiques de l'école.....	308
6.1.1.2.	Les caractéristiques des étudiants	309
6.1.1.3.	Les caractéristiques de l'offre de services.....	310
6.1.2.	Cadrage du concept des services non-académiques	311
6.1.2.1.	Objectifs des services non-académiques pour l'institution	311
6.1.2.2.	Périmètre et définition des services non-académiques.....	312
6.1.2.3.	Les producteurs des services non-académiques	315
6.1.3.	Les éléments qui influencent la perception des services non-académiques... ..	316
6.1.3.1.	Le profil des étudiants	316
6.1.3.2.	Une absence de culture de la communication	319
6.1.3.3.	L'adéquation entre l'offre de services non-académiques proposée et les attentes des étudiants	321
6.1.3.4.	Autres éléments influençant l'expérience étudiante.....	323
6.2.	Résultats de l'étude quantitative	330
6.2.1.	Les hypothèses de recherche	331
6.2.1.1.	Les éléments retenus de la revue de la littérature et de la recherche-intervention.....	331
6.2.1.2.	Présentation des hypothèses de recherche.....	333
6.2.1.2.1.	Hypothèses associées à la qualité perçue et à la satisfaction.....	333
6.2.1.2.2.	Hypothèses associées à la littératie numérique.....	338
6.2.1.2.3.	Hypothèses associées au biais informationnel.....	339
6.2.1.3.	Conditions préalables au test des hypothèses.....	339
6.2.2.	Présentation de l'échantillon considéré	340
6.2.3.	Présentation des résultats	342
6.2.3.1.	Statistiques descriptives des comportements et perceptions de l'échantillon	342
6.2.3.1.1.	Le rapport des étudiants au numérique.....	342

6.2.3.1.2. Satisfaction et qualité perçue vis-à-vis de l'institution et de l'offre de services non-académique (physiques et numériques)	344
6.2.3.1.3. Satisfaction et qualité perçue vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques globale	346
6.2.3.1.4. Biais informationnel	348
6.2.3.1.5. Perception de l'offre de services numériques non-académiques associée à chaque vie	350
6.2.3.1.5.1. Vie quotidienne : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques.....	350
6.2.3.1.5.2. Vie administrative : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques	353
6.2.3.1.5.3. Interactions : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques	356
6.2.3.1.5.4. Vie professionnelle : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques	358
6.2.3.1.5.5. Vie associative : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques.....	361
6.2.3.1.5.6. Vie internationale : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques	364
6.2.3.1.5.7. Vie académique : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques.....	366
6.2.3.2. Résultats des hypothèses	369
6.2.3.2.1. Résultats des hypothèses associées à la qualité perçue et à la satisfaction	370
6.2.3.2.2. Résultats des hypothèses associées à la littératie numérique	387
6.2.3.2.3. Résultats des hypothèses associées au biais informationnel	391
Conclusion du chapitre 6.....	398

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser aux résultats du *design* mixte que nous mobilisons. Cette approche nous a permis d'une part, de cadrer notre objet de recherche et d'autre part, de répondre à la question de recherche suivante : quelle est l'influence de la qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique sur la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises ?

Ainsi, nous explorerons dans un premier temps les résultats issus d'une recherche-intervention de 9 mois auprès d'une école de commerce, qui nous a permis de découvrir notre terrain et d'avancer dans le cadrage de notre objet de recherche. Dans un second temps, nous présenterons les hypothèses de recherche qui découlent de notre question de recherche et explorerons les résultats associés, obtenus après l'analyse d'une étude quantitative menée auprès de 8 écoles de commerce et de 2 779 répondants.

6.1. Résultats de la recherche-intervention et construction de l'objet de recherche

La recherche-intervention que nous avons réalisée répond à un double objectif :

1. Répondre à une demande de la part de l'institution partenaire : comment améliorer l'expérience étudiante non-académique qu'elle propose ;
2. Cadrer l'objet de recherche de la thèse en ayant une première approche exploratoire du terrain.

Dans cette section, nous allons présenter les résultats qui nous ont permis d'avancer dans la construction de l'objet de recherche, de cadrer le concept de services non-académiques aux étudiants et de déterminer les facteurs qui les influencent. Nous cherchons à répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les objectifs poursuivis lorsque l'on propose une offre de services non-académiques ?
- Que recouvre le concept de services non-académiques ? Quel est son périmètre ?
- Qui sont les producteurs des services non-académiques ?
- Quels sont les principaux éléments qui influencent l'expérience des services non-académiques ?

L'objectif de cette section n'est donc pas de présenter l'intégralité des résultats de la recherche-intervention, ni les solutions proposées et retenues pour l'organisation partenaire.

Les éléments que nous allons mettre en valeur dans cette partie sont le résultat d'une analyse par codage ouvert des 12 entretiens réalisés avec des membres clés du corps administratifs, des

8 entretiens réalisés avec des étudiants de PGE (internationaux ou non) et de MBA et de 2 entretiens de groupe avec des étudiants de Bachelor et de PGE, toutes années confondues. Nous avons également inclus dans cette analyse les notes prises au cours des réunions des phases 1, 3 et 6. Rappelons que la réunion de la phase 3 avait pour but de présenter aux membres du corps administratif interviewés une représentation de leurs perceptions collectives pour une « *une validation, une invalidation, un enrichissement ou un nuancement des résultats* » (Krief et Zardet, 2013).

6.1.1. Caractéristiques du terrain

La recherche-intervention et l'analyse de ses résultats ont révélé l'existence de caractéristiques spécifiques associées au terrain d'étude. Ces spécificités sont importantes à prendre en compte pour apprécier avec justesse les résultats de cette consultance scientifique.

6.1.1.1. Les caractéristiques de l'école

Culture organisationnelle

La première caractéristique à prendre en compte est la culture organisationnelle de l'établissement. En effet, l'école s'est profondément transformée en l'espace de deux décennies, ce qui a fortement influencé sa culture institutionnelle et les valeurs partagées par les collaborateurs. L'établissement a ainsi changé de structure de gouvernance et s'est beaucoup développé et internationalisé en l'espace de quelques années. On constate alors des « *résidus d'une culture consulaire qui résiste à certains endroits* » et une « *culture académique un peu en décalage avec l'ADN de l'école* » (Réunions de la phase 1). En outre, l'institution a connu une période délicate et instable qui a fédéré les collaborateurs : « *on a été dans une culture de la survie entre 2000 et 2007, ce qui a soudé les équipes pour avancer. Ça a marqué l'ADN de l'école* ». Cette période difficile a ainsi renforcé les liens et favorisé la construction d'une culture basée sur la confiance, la proximité et l'envie de bien faire. Les collaborateurs que nous avons rencontrés avaient tous à cœur de faire passer l'intérêt des étudiants en premier et sont, de façon générale, motivés et volontaires pour améliorer leur institution et la proposition de valeur qu'ils font aux étudiants. Soulignons que ces derniers constatent et reconnaissent les efforts de leur établissement : « *on voit qu'il y a une volonté d'amélioration des services, l'école essaie d'être innovante* » (EG PGE) ou « *l'école s'améliore et veut mieux faire* » (EG BA). Cette culture familiale est catalysée par le directeur général de l'école.

Une croissance rapide

Le développement de l'établissement a engendré une croissance et une structuration organisationnelle par opportunités, ce qui a impacté l'offre de services. Les collaborateurs notent ainsi que « *le développement des services aux étudiants s'est fait de façon disséminée et désorganisée. On multiplie les interlocuteurs pour les étudiants, et c'est peu efficient* » (Réunion de la phase 1), « *les services sont nés de façons opportuniste et organique et donc ne sont pas du tout structurés ni lisibles* » (EC8). Ce constat est également partagé par les étudiants : « *c'est normal que l'école ait des difficultés à proposer des bons services, elle s'est énormément développée en peu de temps et je pense qu'ils ont du mal à suivre le rythme* » (EG BA). Or, cette croissance rapide engendre des enjeux de *process*, de « *surperformance des équipes* » (Réunion de la phase 1) et de répartition des charges de travail. Le collaborateur n°6 explique « *on a atteint une taille critique qui ne permet plus de travailler artisanalement* » (EC6). Le collaborateur note également des charges de travail mal réparties : « *on est tous de bonne volonté, mais il y a un manque de moyens humains et de temps* » (EC6).

6.1.1.2. Les caractéristiques des étudiants

Des étudiants en quête d'accompagnement

Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'institution a pour ambition et positionnement l'accompagnement des étudiants, ce qui a pour conséquences d'attirer des étudiants particulièrement intéressés par le suivi individualisé proposé. En témoignent les résultats des critères de choix des étudiants pour aller dans l'établissement : l'accompagnement et le suivi individualisé est le deuxième critère après l'atmosphère et l'ambiance de l'école (résultats issus de l'étude quantitative réalisée lors de la phase 5). Ceci est également confirmé par la réunion de la phase 1 « *l'école attire la population de son positionnement* » et les entretiens que nous avons réalisés avec les étudiants : « *j'ai choisi l'école en raison de leurs accréditations et pour les services aux étudiants qu'ils proposaient* » (E1), « *j'ai intégré cet établissement pour ses services d'accompagnement, sa taille humaine et la proximité qu'il propose* » (E4), « *j'ai voulu aller dans cette école car j'avais des amis là-bas et parce que la personne que j'ai rencontrée au Cameroun m'a beaucoup aidé et m'a garanti un vrai accompagnement une fois dans l'école* » (E6).

Des étudiants très attachés à leur institution

Les étudiants, bien que critiques vis-à-vis de leur institution, sont très attachés (résultats issus de l'étude quantitative réalisée lors de la phase 5) et soulignent quasiment systématiquement

les efforts réalisés par leur école pour s'améliorer. Il y a souvent une sorte de bienveillance vis-à-vis de l'établissement, de ses efforts et de ses axes d'amélioration. Cet attachement est renforcé par la culture familiale ressentie par les étudiants, que ce soit vis-à-vis des collaborateurs ou entre eux : « *il y a une grande cohésion entre les étudiants de la promo et avec les autres promos* » (EG BA), « *c'est une école familiale avec une grande proximité entre les étudiants et avec les administratifs et professeurs* » (E1).

Outre ces différents éléments, le lecteur devra également garder en tête que les résultats suivants sont fortement influencés par les spécificités de nos interlocuteurs. Ainsi, les collaborateurs et les étudiants auront une vision plus ou moins macro sur la situation qu'ils vivent en fonction de leur emploi, de leur vécu et de leur maturité. Par exemple, nous avons constaté que les étudiants de PGE et les étudiants internationaux avaient plus de facilités à prendre du recul sur leur expérience étudiante que les étudiants de Bachelor. Ces derniers sont en effet souvent plus jeunes et possèdent moins d'expériences de vie. De même, les collaborateurs proposeront des discours avec une approche plus globale que les étudiants, qui se concentreront plus souvent sur des aspects spécifiques qui impactent leur vie étudiante.

6.1.1.3. Les caractéristiques de l'offre de services

L'offre de services non-académiques proposée par l'institution est très fournie, couvre de nombreux aspects de la vie des étudiants (cf. annexe 3) et leur demande des degrés d'implication divers. On peut alors constater, en reprenant la classification proposée par Zeithaml *et al.* (2013), que la grande majorité de ces services requiert un niveau d'implication « *faible* » ou « *modéré* » de la part des étudiants. Par exemple, l'utilisation du Wifi, le paiement en ligne des frais d'inscription, les visites culturelles (pour les étudiants internationaux), l'accès aux offres d'emploi sur le site des alumni, l'accès à la plateforme de logement, les journées d'information, etc. Quelques services nécessitent en revanche une implication élevée de la part des étudiants, par exemple : les demandes de bourses, les sessions « *crash test* » qui permettent aux étudiants de présenter leur projet professionnel pendant 15 min devant un professionnel, les simulations d'entretien d'embauche, etc. Outre le niveau d'implication, certains services externalisent vers les étudiants des « *tâches traditionnellement accomplies par les employés* » (Gabriel *et al.*, 2014).

6.1.2. Cadrage du concept des services non-académiques

L'analyse des résultats nous a permis de commencer à découvrir et cadrer le concept de services non-académiques. Nous avons ainsi exploré ses objectifs, son périmètre et sa définition et les différents producteurs des services non-académiques.

L'expérience étudiante non-académique se compose essentiellement de services non-académiques aux étudiants (cf. Chapitre 2). Ainsi, nos interlocuteurs ont très souvent utilisé les expressions « *expérience étudiante* » ou « *expérience étudiante non-académique* » pour désigner les services aux étudiants non-académiques. Nous invitons donc les lecteurs à lire les verbatims et les annexes 1 et 2 en prenant en compte cette précision.

6.1.2.1. Objectifs des services non-académiques pour l'institution

Un élément de positionnement

Dans un premier temps, l'expérience étudiante non-académique permet à l'institution de se positionner et de se différencier dans son espace concurrentiel. Proposer une expérience étudiante de qualité et individualisée devient alors un avantage concurrentiel ainsi qu'une réponse à la promesse d'accompagnement faite aux étudiants. Ainsi, « *le développement de l'offre de services se fait en accord avec le positionnement de l'école et avec sa culture* » (Réunion de la phase 1). Les collaborateurs partagent cette approche et précisent par exemple « *la qualité de vie à l'école et des services est notre élément clé de différenciation* » (EC8), ou encore « *les services qu'on propose et notre expérience étudiante doivent répondre à la promesse faite aux étudiants et à leurs attentes* » (EC10).

Accompagner et faciliter la vie des étudiants

Dans un second temps, l'expérience étudiante non-académique est pour les collaborateurs un moyen de faciliter la vie des étudiants, de révéler leur potentiel et de les faire grandir. Les collaborateurs expliquent que « *cela permet aux étudiants d'être au bon endroit et de s'accomplir individuellement* » (EC12) et que « *l'école n'est pas juste là pour transmettre les savoirs, on doit faire grandir nos étudiants* » (EC2). En effet, les services non-académiques ouvrent de nouveaux horizons aux étudiants, ils permettent d'améliorer leur bien-être, de fluidifier la gestion des problèmes annexes à leurs études, de s'accomplir individuellement et de favoriser le développement de leurs savoirs. Ils ont donc pour vocation de « *faciliter la mission éducative* » (EC1), de permettre « *aux étudiants de réussir leur scolarité dans les meilleures conditions* » (EC9) et de « *préparer les étudiants à leur vie post-diplôme* » (EC12).

Ce sont des « *facilitateurs de construction de soi* » (EC3). Les étudiants partagent cette approche et considèrent que ces services « *facilitent la vie des étudiants autour des cours* » (E4) et qu'ils sont « *mis en place pour nous [les étudiants] aider et nous accompagner* » (EG BA). Cette conception des objectifs de l'expérience étudiante non-académique reprend l'idée de valeur utilitaire (l'objet expérientiel est consommé pour son efficacité) et de lien social (l'expérience de consommation facilite la socialisation) vis-à-vis d'une expérience de consommation (Aurier *et al.*, 2004). De plus, ces objectifs sont en accord avec ceux que nous avons vus dans notre revue de la littérature (cf. Chapitre 2, section 2.2.3.) : favoriser le développement de l'étudiant et son intégration, développer son potentiel, faciliter son apprentissage et le préparer à sa vie post-diplôme (De Silva et Garnaut, 2011; Sultan et Wong, 2012; Ciobanu, 2013). De même, on retrouve les trois objectifs formalisés par Tait (2000) : les services non-académiques doivent soutenir les étudiants dans leur apprentissage, leur donner un environnement propice et leur proposer des processus administratifs efficaces.

En revanche, si les étudiants perçoivent les services non-académiques comme des facilitateurs de vie quotidienne, ils sont plus enclins que les collaborateurs à considérer que l'institution doit être plus impliquée. On note ainsi que plusieurs interviewés estiment que ces services doivent résoudre leurs problèmes : « [les services doivent être] à l'écoute de l'étudiant et trouver des solutions pour l'aider dans son apprentissage » (E7), « les services aux étudiants doivent répondre à nos problèmes » (EG BA) ou encore, « les services aux étudiants doivent nous accompagner dans tous les contextes » (E6). Nous nous intéresserons à cette divergence de point de vue et à l'engagement institutionnel attendu dans le sous-point 6.1.2.2.

6.1.2.2. Périmètre et définition des services non-académiques

Différence perçue entre l'expérience étudiante académique et non-académique

Pour les collaborateurs, l'expérience étudiante se compose de l'expérience étudiante non-académique et de l'expérience étudiante académique, approche que l'on retrouve chez De Silva et Garnaut (2011) : « les services aux étudiants font partie de l'expérience étudiante qui comporte également des services académiques : les étudiants sont avant tout là pour être formés et bien formés » (EC8) et « les cours ne sont qu'une facette de ce que recherchent les étudiants, il y a également tous les éléments à côté » (Réunion de la phase 1). Les collaborateurs considèrent que l'expérience étudiante non-académique représente tous les éléments qui ne concernent pas l'enseignement : « les services non-académiques sont différents de la mission éducative, ils la facilitent » (EC1). On retrouve donc dans cette perception les définitions de Buultjens et Robinson (2011), Karp, (2011), Sultan et Wong (2012) et Ciobanu (2013). Notons

que les collaborateurs ont des avis divergents quant à l'inclusion des locaux dans l'expérience étudiante non-académique.

Les dimensions de l'expérience étudiante non-académique

Au cours des entretiens réalisés avec les étudiants et les membres du corps administratif, les interviewés ont abordé plusieurs éléments associés aux différentes « vies » de l'expérience étudiante. Par exemple, ils ont parlé de la vie quotidienne (logement, démarches d'immigration, comptes bancaires, services de psychologue, les locaux, parking, cafétéria, etc.), de la vie professionnelle (stage, alternance, de la vie internationale (préparer la mobilité au départ et au retour)), de la vie administrative (inscription, relevés de notes, diplôme, etc.), de la vie académique (réservation de salles, la bibliothèque) ou encore de la vie associative (associations, fêtes organisées par l'école). Si toutes les « vies » ont été abordées au cours des entretiens individuels, ce n'est que lors de la réunion de la phase 1 avec les collaborateurs et lors des activités de classification réalisées avec les deux groupes d'étudiants, que la catégorisation de l'expérience étudiante non-académique en 6+1 « vies » s'est formalisée (un atelier consistait à identifier les besoins des étudiants dans leur cursus et à les classer en catégorie). Ces dimensions reprennent les points de vue de De Silva et Garnaut (2011), Woodall *et al.* (2012) et Hines (2017a) abordés dans le chapitre 2.

Soulignons que les étudiants mettent beaucoup plus l'accent sur leur vie associative que les collaborateurs : « *les associations c'est le cœur de notre expérience étudiante, ça crée du lien et ça nous fait développer plein de compétences* » (E3) ou « *on a besoin de renforcer la cohésion entre les membres de l'école avec les activités associatives, c'est un moyen de nous intégrer, ça fait partie de notre expérience étudiante* » (EG PGE). Rappelons que le rôle de socialisation et d'intégration des associations facilite l'implication de l'étudiant dans le processus de servuction et donc dans son expérience (Schneider et Bowen, 1995) et permet d'engager les étudiants dans leur établissement et leurs études, de les rendre plus autonomes et plus attachés à leur institution (Gloria *et al.*, 2005; Wilcox *et al.*, 2005; Foubert et Grainger, 2006). Échanger avec d'autres étudiants fait émerger de la camaraderie, de l'entraide ou encore du soutien (affectif ou instrumental) pour fluidifier l'expérience étudiante vécue. De même, les étudiants sont plus enclins à évoquer des éléments associés à leur vie quotidienne, ils prennent moins de recul sur leur expérience étudiante non-académique globale que les collaborateurs.

Champs d'action de l'expérience étudiante non-académique

Pour les collaborateurs comme pour les étudiants, l'expérience étudiante non-académique débute dès l'admissibilité pour finir avec les services proposés aux diplômés. Le collaborateur n°8 résume ainsi : « *les services proposés aux prospects représentent les premiers moments de l'expérience étudiante et les services rendus aux diplômés en sont la conclusion* » (EC8). Ce point de vue reprend l'approche processuelle de Tynan et McKechnie (2009) qui abordent l'expérience comme une succession d'étapes : l'avant-expérience, l'expérience consommateur et l'après expérience. Notons que l'étudiant en MBA interviewé considère que les services aux étudiants non-académiques devraient également être accessibles aux membres de sa famille : « *j'aimerais que ma famille ait également accès aux services aux étudiants proposés, en particulier pour les démarches administratives ou les services de psychologue* » (E8).

Si les collaborateurs et les étudiants sont en accord sur le processus temporel de l'expérience étudiante, leurs avis divergent quant à l'implication de l'institution dans l'expérience étudiante non-académique. Les collaborateurs et une partie des étudiants interrogés considèrent que les services aux étudiants doivent « *informer, guider mais pas agir pour nous [les étudiants]* » (E5), il faut alors « *accompagner les étudiants mais certainement pas les mater. Nous on leur donne les outils nécessaires et c'est à eux de faire des efforts* » (EC7). Ainsi, les services aux étudiants non-académiques « *s'arrêtent à partir du moment où [les étudiants] peuvent le faire eux-mêmes* » (EG BA) et ne doivent pas favoriser l'assistanat ni se substituer aux efforts des étudiants. L'étudiant n°2 et le collaborateur n°7 spécifient par exemple « *les services ne doivent pas faire à notre place, sinon on ne fait pas de progrès* » (E2) et « *les étudiants sont de plus en plus exigeants vis-à-vis des services et de moins en moins autonomes. Ils ne se prennent plus en main* » (EC7). L'enjeu est alors de trouver une offre de services non-académiques qui accompagne les étudiants en leur donnant les outils nécessaires à leur réussite sans les mater. Il y a en effet « *une différence entre proposer un service et rendre un service. Il peut y avoir des abus* » (Réunion de la phase 1). Pour le collaborateur n°2, le risque serait d'encourager certains étudiants ayant « *une approche très clientéliste, ils ne se sentent plus comme les acteurs principaux de leur formation* » (EC2). Cette crainte semble se matérialiser dans le discours de plusieurs étudiants, principalement des étudiants internationaux et de Bachelor : « *parfois ils sont tellement à nos pieds [les enseignants et administratifs] qu'on fait ce qu'on veut mais du coup on n'apprend rien. Si on veut des traitements spécifiques, on a qu'à lever le petit doigt. Mais en réalité ça ne nous sert pas car dans la vie, ça ne fonctionne pas comme ça.* » (EG BA) ou « *je ne délimiterais pas le périmètre [des services non-académiques], on est des sortes de clients rois et ils doivent nous aider.* » (E6). Cette notion de « devoir » et d'obligation d'aide

revient de façon régulière dans les discours des étudiants, qui perçoivent l'institution comme le garant d'une solution en cas de problème, qu'ils aient ou non essayé de le régler par eux-mêmes. Par exemple, « *si on ne trouve pas tout seul, ils nous aident mais ils ne font rien de concret. Ils devraient prendre en charge la situation.* » (EG BA), « *on nous encourage à partir à l'international, mais après on doit se débrouiller tout seul pour le visa par exemple. Et ce n'est pas normal, on paye aussi pour ça, pour qu'on nous aide. Ça devrait rentrer dans le scope.* » (EG BA), « *il ne suffit pas de nous donner cours, on doit nous aider, car on arrive dans un nouveau contexte, un nouveau pays et on ne comprend pas. L'école a une obligation de nous guider dans cette nouvelle culture. On ne connaît rien* » (E6), ou encore, « *pour moi, on doit nous aider à trouver un logement, à anticiper la vie quotidienne, comme le coût du tram et notre intégration* » (E5). Ces approches renvoient aux risques associés à l'approche du client comme un consommateur que nous avons abordés dans le chapitre 2, section 2.1.3. de la partie 1. On retrouve ici les points de vue de Long et Lake (1996), Chowning et Campbell (2009), Singleton-Jackson *et al.* (2010) ou encore de Cownden et Singh (2013) qui s'inquiètent de constater que certains étudiants considèrent qu'ils ont plus de droits que de devoirs, se percevant dans une position dominante leur permettant ainsi de négocier avec l'établissement pour adapter les règles à leur situation.

Les étudiants ont ainsi des difficultés à « *interpréter le rôle d'accompagnement proposé* » (Réunion de la phase 6), en raison de leurs « *attentes irréalistes* » (Hill, 1995, cf. chapitre 2) découlant du positionnement de l'institution. De plus, à l'instar de Buultjens et Robinson (2011), on note ici une porosité entre la vie étudiante et la vie personnelle des étudiants, ce qui représente l'une des dimensions du postmodernisme (Roederer et Filser, 2015). On remarque également un écart entre le sens de l'expérience souhaité par l'institution et le sens donnée par l'étudiant (Caru et Cova, 2003).

Les résultats associés à ce sous-point nous ont permis d'avancer dans notre compréhension du concept d'expérience étudiante non-académique. Nous avons ainsi rassemblé des premiers éléments de définition, commencé à identifier les dimensions qui la composent et nous avons constaté l'existence de divergences quant au périmètre des services à considérer.

6.1.2.3. Les producteurs des services non-académiques

Les collaborateurs et les étudiants considèrent qu'il existe trois types de producteurs de services non-académiques :

- Les collaborateurs eux-mêmes, lorsqu'ils encadrent les étudiants, les conseillent, font du tutorat ou proposent des services supports. Une grande partie des services non-académiques sont produits par le corps administratif, ce qui confirme les propos de Morgan (2012) (cf. chapitre 2 de la partie 1) ;
- Les étudiants, qui coproduisent certains services non-académiques avec l'institution, par exemple en ayant un rôle de mentor auprès d'étudiants plus jeunes ou en intégrant et accompagnant les étudiants internationaux : « *les étudiants aussi produisent des services. Souvent, ils connaissent mieux certaines choses et sont plus à même de s'entraider* » (E6). La coproduction de service se fait alors beaucoup au travers des associations qui « *jouent un rôle central pour intégrer les étudiants* » (E3) ;
- Les intervenants externes qui coproduisent les services avec l'établissement, à l'instar des entreprises lors de leur présence pendant les forums entreprises ou pendant leurs interventions dans des séminaires. De même, les plateformes d'offres de stages ou d'aides au logement coproduisent ces services avec l'institution.

6.1.3. Les éléments qui influencent la perception des services non-académiques

Les facteurs qui influencent l'expérience étudiante non-académique sont nombreux. L'analyse des entretiens a mis en avant les éléments suivants.

6.1.3.1. Le profil des étudiants

Le profil des étudiants influence l'expérience étudiante non-académique vécue. En effet, les besoins des cohortes étudiantes ne sont pas homogènes et diffèrent en fonction de leur profil, reprenant alors les conclusions de Brennan *et al.* (2009) qui considèrent que la population étudiante est tellement fragmentée qu'il est difficile de la segmenter.

Les étudiants internationaux

Les collaborateurs et les étudiants internationaux eux-mêmes considèrent qu'ils ont des besoins différents et spécifiques associés à leur expatriation. Le collaborateur n°4 explique par exemple que « *les étudiants internationaux ont besoin qu'on les rassure, on les reçoit individuellement pour passer en revue les grandes étapes de leur scolarité* » (EC4). Ils font en effet face à des enjeux administratifs, d'adaptation et d'intégration que ne connaissent pas les étudiants nationaux : « *ici c'est très différent de l'Afrique, le climat, l'orientation, et les papiers, on a besoin d'être accompagné dans notre installation* » (E5). De même, leur intégration sur le

marché du travail français soulève des questions qui ne concernent pas les étudiants nationaux et qui sont d'autant plus importantes que le critère de l'employabilité est crucial pour ce segment. Ces éléments sont cohérents avec les travaux de Burdett et Crossman (2011), Woodall *et al.* (2012); Arkoudis *et al.* (2019) et Mann (2020). En raison de ces besoins et attentes distinctifs, nous ne nous intéresserons pas à ce segment d'étudiants pour l'étude quantitative.

Le programme d'appartenance

Le programme d'appartenance influence directement les attentes des étudiants et leur perception de l'expérience étudiante non-académique. En effet, nous avons constaté lors des entretiens que les étudiants de Bachelor (souvent jeunes) souhaitent davantage être guidés et accompagnés que les étudiants de PGE ou de MBA. De même, les étudiants de MBA, souvent plus âgés et avec une expérience professionnelle significative, sont en quêtes de services qui leur permettent de gagner du temps et d'équilibrer vie professionnelle, vie académique et vie familiale : *« on note une vraie différence de besoins entre les PGE et les Bachelors, notamment au niveau de l'encadrement souhaité et donc des services associés. Les Bachelors veulent être plus accompagnés dans leurs démarches administratives par exemple »* (EC3) et *« les étudiants de MBA ont des standards et des attentes bien supérieures aux autres étudiants en raison de leur expérience professionnelle et de leurs engagements familiaux »* (EC5). Ces éléments reprennent les résultats des recherches de Farr (1994), Yorke (1998) et James *et al.* (2010) qui démontrent que les étudiants plus âgés seront plus autonomes et moins exigeants avec leur environnement de travail que les plus jeunes. En raison de ce constat, nous allons nous intéresser aux attentes et comportements de deux sous-échantillons distincts : les étudiants de PGE et les étudiants de Bachelor.

Les étudiants à distance

Les étudiants qui sont à distance de leur institution, soit en césure, en alternance ou en échange à l'international, ont des besoins spécifiques, car en dehors des murs de l'école : *« quand on est en césure, il faut être vigilant sur les mails car on peut vite en laisser passer un et c'est plus difficile d'avoir l'information après. On en parle moins entre nous »* (E1). Ainsi, ils ne peuvent plus bénéficier d'une communication informelle ou de services en présentiel et il faut envisager de dématérialiser une partie de l'offre de services non-académiques pour répondre à leurs attentes : *« pour les étudiants qui sont à distance, on doit s'adapter à leurs besoins et aux modes de communication. Par exemple, pour informer les étudiants en césure de nos services, on a mis en place des vidéos »* (EC7). Cela reprend ce que nous avons abordé dans notre revue de la

littérature (chapitre 2 et 3 de la partie 1) : les étudiants à distance ont des besoins et des attentes différentes des étudiants qui sont sur site (MacKenzie et Schweitzer, 2001; Knight et Yorke, 2004; Richardson, 2005), ce qui a poussé les établissements à développer des services non-académiques numériques (Lokken *et al.*, 2008; Britto et Rush, 2013; Shikulo et Lekhetho, 2020). Nous intégrerons ainsi cet élément dans l'étude quantitative et nous nous intéresserons particulièrement aux étudiants qui sont en alternance.

Le degré de débrouillardise

Les étudiants que nous avons rencontrés présentent des profils de débrouillardise hétérogènes qui impactent leurs attentes, leurs besoins d'accompagnement et leur expérience étudiante vécue. Ainsi, certains étudiants seront peu enclins à faire les choses par eux-mêmes et auront plus tendance à se reposer sur l'institution « *certaines étudiants sont feignants et ne cherchent pas à faire les choses par eux-mêmes, moi je vais demander aux autres, aux responsables ou j'appelle si besoin.* » (E4). Cette perception est partagée par les collaborateurs, qui constatent qu'« *il y a des profils étudiants qui se dégagent entre des étudiants très débrouillards et des assistés. 20% des élèves nous prennent 80% de notre temps* » (EC3). Ainsi, « *ils n'ont pas tous le même besoin d'attention [les étudiants], certains ont besoin d'un accompagnement beaucoup plus poussé que d'autres, et ce n'est pas forcément une question d'âge* » (EC4). On remarque que les étudiants de Bachelor sont moins débrouillards que les étudiants de PGE et semblent plus ancrés dans une démarche mercantile qui les incite à moins se prendre en main : les frais de scolarité élevés qu'ils paient doivent leur permettre de bénéficier d'un accompagnement global.

Le degré de débrouillardise variable chez les étudiants dénote d'une volonté d'implication disparate de la part de cette population. Or, comme abordé dans le chapitre 1 de la partie 1 (1.2.2.), plus un individu est actif et impliqué dans son expérience, plus il se sentira engagé et satisfait (O'Sullivan et Spangler, 1998). Cette tendance se confirme dans le discours des étudiants : les plus « débrouillards » sont moins exigeants avec leur institution et à l'inverse, on constate que les étudiants peu débrouillards sont particulièrement exigeants et dans l'attente d'un accompagnement poussé lorsqu'il s'agit de services demandant un niveau d'implication élevé (Zeithaml *et al.*, 2013). Ces derniers nécessitent de la part des étudiants un fort engagement et une volonté de mobiliser des ressources variées pour coproduire l'expérience. Par exemple, nous avons remarqué lors des entretiens avec les étudiants, qu'ils étaient souvent dans l'attente d'un accompagnement poussé pour les démarches d'immigration, que ce soit pour réaliser un échange à l'étranger ou venir en France pour poursuivre leurs études. Dans ces

situations, l'institution peut aider et guider l'étudiant, mais elle ne pourra pas se substituer à lui pour exécuter ses démarches, elle ne pourra pas aller à l'ambassade pour faire valider un visa par exemple. Dans ce cadre, la réussite de l'expérience repose fortement sur les épaules de l'étudiant et sur sa capacité à être motivé et à mobiliser les bonnes ressources. Cela renvoie directement au concept de ressources opérantes (Vargo et Lusch, 2011) abordé dans le chapitre 1 de la partie 1 (1.1.2.). Ces ressources peuvent prendre des formes multiples (Cadenat *et al.*, 2013) comme la « *condition physique et mentale* », les « *connaissances et maîtrise des notions spécifiques autour d'un produit ou d'un service* », le « *temps disponible de la personne* » ou encore les relations sociales. De même, on constate que lorsqu'il s'agit de numérique, les étudiants ne sont pas toujours suffisamment compétents et volontaires pour régler leurs problèmes : « *je comprends rien aux éléments d'installation [pour un logiciel d'impression à distance] qu'on m'envoie, mais je n'ai pas beaucoup cherché* » (EG BA). Un collaborateur note également que « *le service de support informatique est très régulièrement sollicité par les étudiants qui ont des problèmes de connexion au WIFI, avec le pack Office, leur anti-virus ou même leur téléphone. On doit les aider sinon ils ne s'en sortent pas.* » (EC10). Ces éléments renvoient au concept de littératie numérique que nous avons abordé dans le chapitre 3 de la partie 1 (3.2.2.). En outre, nous avons vu que les services en libre-service nécessitaient des utilisateurs compétents, formés et informés (Semeijn *et al.*, 2011), les établissements doivent donc s'assurer que les étudiants sont « *capables d'accomplir les rôles requis* » (Schneider et Bowen, 1995), qu'ils sont bien informés (Rodie et Kleine, 2000), formés (Carton, 2004) et motivés (de façon intrinsèque ou extrinsèque) (Gabriel *et al.*, 2014) pour limiter au maximum la variabilité des services.

À la suite de ce constat, nous avons souhaité explorer plus spécifiquement la littératie numérique et son influence sur l'expérience étudiante non-académique numérique. De plus, nous sommes partie du constat de l'existence de différents profils plus ou moins débrouillards et l'avons transposé au concept de compétences numériques, en supposant la présence de plusieurs niveaux de qualification chez les étudiants.

6.1.3.2. Une absence de culture de la communication

La communication est un élément central qui influence l'expérience étudiante, tout d'abord pour informer les étudiants des services non-académiques proposés, mais aussi pour préparer les étudiants au processus de servuction. En effet, plus un individu comprend et s'approprie les actions attendues, plus il sera motivé, plus il s'impliquera dans la production du service et plus il limitera les comportements inadaptés (Schneider et Bowen, 1995; Rodie et Kleine, 2000;

Gabriel *et al.*, 2014). Ainsi, un manque de communication ou une communication insuffisante sur l'offre de services non-académiques existante impacte négativement l'expérience étudiante. Or, l'institution étudiée ne possède pas de culture de communication développée, les départements communiquent très peu sur les services non-académiques qu'ils proposent et il n'y a pas de mise en valeur du portefeuille de services, pourtant très dense. Les collaborateurs n°6 et 12 précisent par exemple que « *l'école n'est historiquement pas habituée à communiquer, et encore moins sur ses services. Ce n'est pas dans sa culture de base* » (EC6), « *on ne communique pas assez sur nos services et nos réussites. C'est un problème culturel, on ne voit pas l'intérêt de la communication* » (EC12). Ainsi, les étudiants « *ont une grande difficulté à se retrouver dans tous les services* » (EC12), ils ne sont pas au courant des services à leur disposition et/ou ne savent pas où les trouver, ils sont perdus face à une communication insuffisante et une offre de services éclatée. Le collaborateur n°4 explique que « *trouver le bon service c'est comme dans les 12 travaux d'Astérix et Obélix* » (EC4). Ceci est confirmé par les entretiens avec les étudiants : « *il faut plus communiquer sur les services qui existent car on les découvre souvent par bouche-à-oreille* » (E2), « *on ne connaît pas du tout tous les services proposés* » (EG PGE). Cette mauvaise diffusion de l'information est contreproductive et engendre « *de la frustration et de la déception pour les étudiants* » (Réunion de la phase 1) ainsi qu'une perte de ressources, car les départements « *passent trop de temps à faire et pas assez de temps à en parler* » (EC2). De plus, cela génère une perte de productivité organisationnelle, car « *les étudiants ne savent pas à qui s'adresser et vont toujours voir les personnes qu'ils connaissent, quitte à créer des goulots d'étranglement* » (EC2). En effet, les étudiants ne savent pas bien s'orienter dans l'offre de services et précisent qu'« *il y a des gens dans le bâtiment, on ne sait même pas qu'ils existent. Du coup on va toujours voir les mêmes personnes du secrétariat et je comprends qu'ils en aient marre car on les dérange pour tout et n'importe quoi. Du coup si on savait que pour tel sujet il y a quelqu'un de spécifique pour nous aider, ça serait plus simple* » (EG BA). L'une des solutions proposée par les collaborateurs et les étudiants réside dans la mise en place d'un « *catalogue de services exhaustif* » (EC10), d'un « *annuaire des services* » (EG BA) ou d'un hub de services. Cette mauvaise communication des services non-académiques auprès des étudiants et la sous-utilisation qui en découle rejoignent les résultats des recherches de McInnis *et al.* (2000) et de Dhillon *et al.* (2006). Nous appellerons dans la suite de cette thèse l'écart entre l'offre de services connu et l'offre de services réellement proposée le *biais informationnel*.

6.1.3.3. L'adéquation entre l'offre de services non-académiques proposée et les attentes des étudiants

La qualité des services proposés

Rappelons qu'une bonne qualité perçue des services est importante, car elle influence directement la satisfaction des étudiants (Alves et Raposo, 2009; Duarte *et al.*, 2012; Chandra *et al.*, 2019). L'offre de services non-académiques proposée par l'institution est globalement perçue de façon positive de la part des collaborateurs et des étudiants. Nos interlocuteurs soulignent la largeur de gamme proposée, sa complétude et l'amabilité et la bienveillance du personnel de contact : « *j'avais conscience de l'accompagnement et des services proposés, mais là c'est vraiment beaucoup plus, ça va au-delà de ce que je pensais avoir* » (E1), « *on propose des services fluides et de bonne qualité* » (EC11). Les principaux axes d'amélioration relevés par les étudiants sont des plages horaires d'accès aux services trop réduites, la qualité hétérogène des services en fonction des segments de population considérés, l'absence de services-clés comme une cantine et le manque d'ergonomie et de fiabilité de certains outils numériques peu intuitifs et peu modernes. Ce manque d'ergonomie est également relaté par les collaborateurs, par exemple, « *les services numériques ne sont pas suffisamment ergonomiques, notre ENT n'est pas intuitif ni moderne et n'est pas compatible sur mobile* » (E4). Les étudiants souhaitent en effet avoir leurs services numériques disponibles sur leurs smartphones : « *les services existants sont une horreur sur les téléphones, ils ne sont pas du tout adaptés au mobile* » (EG PGE). On retrouve ici les besoins de connectivité et d'instantanéité qui caractérisent la génération Z (Prensky, 2005; Pullan, 2009, cf. chapitre 3) et les résultats de Douglas *et al.* (2008) qui ont mis en avant les dimensions qui impactent le plus la qualité perçue des services non-académiques : l'accès et la disponibilité des services, la motivation et l'engagement des employés et la réactivité de ces derniers. Ces éléments nous ont permis de nous questionner sur les dimensions et critères à considérer pour approcher la qualité perçue dans le cadre de services numériques.

Les collaborateurs veulent quant à eux améliorer l'efficacité des services qu'ils proposent, notamment en faisant évoluer la structure organisationnelle de l'établissement, et en homogénéisant la qualité des prestations de service : « *la qualité des services joue, en particulier lorsqu'ils ont [les étudiants] une expérience sur nos deux campus, le manque d'homogénéité de la qualité de l'offre est mis en avant* » (EC3). Cette hétérogénéité des services est notamment due à l'absence d'une « *charte qualité des services entre les départements* » (EC1). Par exemple, les étudiants notent que « *les réponses de certains services supports sont insuffisantes* » (EG BA). En outre, collaborateurs comme étudiants considèrent que les services

« *basiques* » doivent être de bonne qualité, ainsi, « *proposer un bon wifi ou des locaux climatisés, c'est un minimum* » (EC5).

Notons que la qualité perçue des services tend à varier en fonction du profil des étudiants (cf. 6.1.3.1.). Par exemple, les étudiants de Bachelor seront en général plus satisfaits et plus élogieux que les étudiants de PGE, les étudiants internationaux sont plus critiques que les étudiants nationaux, ou encore, plus l'étudiant avance dans ses études et moins il semble satisfait. Nous retiendrons ces différences de perception en fonction des profils étudiants pour la suite de ce travail.

Les attentes étudiantes vis-à-vis du numérique

L'analyse des entretiens révèle que les étudiants sont en quête de services personnalisés, instantanés et fluides pour faciliter leur expérience étudiante. L'un des moyens pour répondre à ces besoins est de digitaliser une partie de l'offre de services non-académiques. Cependant, si l'institution fait des efforts de dématérialisation de ses services, ils ne sont pas suffisants pour s'adapter aux « *usages des étudiants qui évoluent beaucoup et rapidement. Ils recherchent de la nouveauté et des pratiques plus mobiles* » (EC12). En effet, « *les étudiants nous disent souvent que les services ne sont pas suffisamment numériques* » (EC3), ou que « *l'offre de services est bien développée, mais on pourrait améliorer le numérique* » (E2), ou encore, « *les étudiants reprochent souvent aux départements une culture gomme, papier et crayon* » (EC6). Les étudiants sont en effet en quête de praticité, d'instantanéité et de mobiquité et recherchent des services numériques adaptés à leur utilisation fréquente du smartphone : « *sur ordinateur ça va bien, mais il faut penser que nous on bouge et qu'on regarde sur notre smartphone* » (EG PGE). Cela reprend la recherche de Ciobanu (2013) qui constate que bien souvent, l'offre de services des établissements « *n'est pas suffisamment adaptée aux besoins des étudiants, qui sont en évolution et diversification constante* ». Une des solutions proposées par les collaborateurs et les étudiants est de mettre en place une application mobile qui « *faciliterait la vie* » (E4) des étudiants et fluidifierait « *la communication* » (EG BA) avec l'institution. Ces résultats confirment les approches de Prensky (2005), Shea (2005), Pullan (2009), Rothman (2015) ou Tran et Anderson (2017) (3.2.1.), qui considèrent que la génération Z mobilise énormément le smartphone, est tout le temps connectée et reçoit l'information en flux continu. Le numérique est donc envisagé par les étudiants comme un facilitateur d'expérience et d'interactions avec les parties prenantes de l'établissement, à l'image des recherches de Hines (2017) ou Youssef *et al.* (2020). En outre, le numérique semble être une option intéressante pour pallier l'hétérogénéité des services, car il permet de diminuer la variabilité de l'offre

associée aux interactions humaines (Rathmell, 1974; Kotler *et al.*, 2015) et de centraliser les services sur une seule plateforme (Thoring *et al.*, 2017). En revanche, si les étudiants souhaitent plus de services numériques non-académiques et sont en quête d'instantanéité, ils considèrent que « *c'est important de garder le lien humain en cas de soucis importants* » (EG BA). Cette crainte de la déshumanisation de la relation reprend les résultats de Ramsden (2008), Benckendorff *et al.* (2009) et de Spears *et al.*, (2015) (cf. chapitre 3, 3.2.1.) qui révèlent que les étudiants souhaitent des services numériques qui soient complémentaires aux interactions physiques et qui ne les substituent pas. En outre, on retrouve également dans le discours des étudiants des comportements paradoxaux caractéristiques du postmodernisme : bien qu'aspirant à plus de numérique, plus de services en *self-service* et plus d'instantanéité dans les échanges, ils souhaitent conserver un lien réel avec le corps administratif (1.2.2.2.).

C'est cette présence récurrente du numérique dans les discours des interviewés combinée aux attentes exprimées par les étudiants qui nous ont incitée à nous intéresser plus spécifiquement à la dimension numérique de l'expérience étudiante non-académique.

La personnalisation des services et de la relation

Les interviews ont démontré que « *les étudiants veulent des services personnalisés et pouvoir les personnaliser eux-mêmes, par exemple en modifiant leur agenda* » (EC2). Dans cette optique, les collaborateurs ont pour objectifs d'être attentifs aux besoins des étudiants et essaient d'adapter au mieux leurs services : « *les étudiants ont des personnalités différentes et doivent donc bénéficier de services adaptés et personnalisés* » (EC9). Les étudiants perçoivent ces efforts et soulignent une « *relation vraiment très individualisée avec les administratifs* » (EC8), leur institution « *n'est pas une usine, [ils sont] accompagnés et guidés* » (E3). Rendre possible la personnalisation des services renvoie au concept de « *marquage* » (Carù et Cova, 2003), c'est-à-dire que les individus ont plus de facilités à s'approprier l'expérience qu'ils vont vivre s'ils ont la possibilité d'y laisser une empreinte personnelle. Précisons que ce résultat terrain nous a incitée à rajouter une dimension « *personnalisation* » dans l'échelle de mesure de la littératie numérique mobilisée (cf. chapitre 3, 3.2.2.).

6.1.3.4. Autres éléments influençant l'expérience étudiante

Outre les éléments que nous venons d'aborder, la recherche-intervention a également révélé l'existence d'autres facteurs qui influencent l'expérience étudiante non-académique. Ces facteurs seront présentés succinctement, car bien qu'ils aient nourri notre découverte et notre

compréhension du concept d'expérience étudiante non-académique, ils n'ont pas alimenté directement notre réflexion, ni la construction de notre objet de recherche.

Le rapport qualité / prix perçu

Le rapport qualité / prix perçu influence la perception des étudiants de leur expérience non-académique. Ils mettent ainsi en avant une offre de services satisfaisante et complète « *compte tenu du prix* » (EG BA) et « *un bon retour sur investissement, car on a de vrais services individualisés* » (E3). Ce discours s'inscrit dans une approche de l'étudiant-consommateur que nous avons explorée dans le chapitre 2 (2.1.3.) et reprend les recherches de Kotler et Fox (1995), Brennan et Bennington (2000), Douglas *et al.* (2008), Vuori (2013) et Temple *et al.* (2016) qui expliquent que les stratégies et les discours marketing des établissements incitent les étudiants à se percevoir comme des consommateurs qui, payant des frais de scolarité, souhaitent avoir une prestation de service à la hauteur de leurs attentes. Les étudiants expliquent par exemple : « *je paie des frais de scolarité élevés, je veux donc de bons services et de bons cours en échange* » (E6) ou « *l'offre n'est pas adaptée à nos attentes, on paie pour qu'on nous aide et il n'y a pas le niveau de service associé* » (EG BA).

Les canaux mobilisés pour interagir avec les étudiants et les délais de réponse attendus

Lorsqu'il s'agit d'interagir avec les membres du corps administratif, que ce soit dans le cadre d'une prestation de service ou pour avoir des informations, les étudiants utilisent principalement les mails. En revanche, lorsque c'est possible, ils privilégient l'instantanéité et utilisent leur smartphone, les rencontres en personne et le groupe Facebook de l'école sur lequel ils posent leur question ou recherchent de l'information, même si ce dernier peut vite devenir illisible : « *les réseaux sociaux sont pratiques car il y a les administratifs et on peut rapidement avoir notre réponse, mais c'est très fouillis, on perd vite l'information car il y a trop de posts* » (E2). En revanche, si les étudiants utilisent massivement l'email, certains le considèrent comme trop « *aléatoire* » (EG BA). En effet, « *la réactivité et la qualité de la communication dépendent vraiment des individus, il y en a certains qu'on peut joindre 24h/24h alors que d'autres nous ignorent et sont extrêmement difficiles à joindre* » (EG BA). Les étudiants souhaitent de façon générale avoir des réponses rapides, ce qui va de pair avec la caractéristique d'instantanéité de la génération Z que nous avons abordée. Ils sont ainsi prêts à attendre une réponse en « *2 jours maximum* » (EG BA). De plus, l'utilisation massive et fréquente de Facebook comme outil de communication et d'interaction entre eux et avec les parties prenantes de l'institution confirme les résultats de Benckendorff *et al.* (2009), de Pullan (2010) et de Dolot (2018) qui précisent

que les étudiants et leurs communautés sont fortement influencés par les réseaux sociaux et qu'ils « *perçoivent le processus de communication de façon bidirectionnelle* ».

Ces résultats ont été particulièrement mobilisés pour construire la partie du questionnaire quantitatif associée aux interactions numériques entre le corps administratif et les étudiants.

Le timing de la communication, la quantité d'information et les canaux de communication

Le timing de la communication n'est pas optimal en raison de périodes de communication sur les services trop denses et désorganisées entre les départements, ce qui noie l'information et rend illisible l'offre de services présentée. Le collaborateur n°7 explique que « *pour communiquer, on adopte la technique des 7 couches de peintures* » (EC7). Face à cette densité d'informations communiquées au même moment, les étudiants ont tendance à ne pas s'intéresser aux éléments transmis et/ou à les oublier. Or, une bonne communication est essentielle pour préparer l'expérience et impliquer les étudiants (Shea, 2005; Tynan et McKechnie, 2009), car les informations recueillies permettent de limiter et d'anticiper les freins potentiels et ainsi de fluidifier l'expérience.

Les canaux de communication sont également importants pour diffuser efficacement l'information. Dans le cas de l'institution partenaire il existe un double problème :

1. Le canal *traditionnel* de communication par mail est inefficace, car il est saturé et les informations se perdent : « *le mail n'est pas le bon canal de communication, c'est une base mais il faut autre chose car on sature* » (E2).
2. La communication est fréquemment diffusée sur les réseaux sociaux, principalement sur une page Facebook rassemblant l'intégralité de ses cohortes étudiantes, qui sert aussi bien à communiquer officiellement pour les membres du corps administratif, qu'à relayer les petites annonces et les offres de stages informelles des étudiants. Or, cette information est éphémère et est « *noyée dans la masse* » (EC2).

Ainsi, l'information n'arrive pas toujours auprès des étudiants ciblés en raison de canaux de communication saturés et inadaptés. Pour remédier à ce problème, les étudiants ont développé une culture fondée sur les échanges informels, ce qui explique en partie pourquoi les étudiants à distance se sentent moins informés que les étudiants sur site (cf. 6.1.3.1.). Notons également que l'utilisation des réseaux sociaux par les étudiants relève aussi bien de leur sphère personnelle que professionnelle, démontrant l'existence d'une frontière poreuse entre ces deux mondes. Ces résultats reprennent ceux de Thoring *et al.* (2017) qui montrent que les étudiants privilégient l'utilisation d'outils numériques privés (Facebook, Whatsapp) à des fins académiques.

La culture organisationnelle de l'institution, fondée sur la proximité et l'accompagnement

L'établissement étudié met au cœur de sa culture la proximité et l'individualisation de la relation avec les étudiants et prône une culture familiale. Cette atmosphère humaine est ressentie par les étudiants, valorisée et très bien perçue : « *c'est une école familiale avec une grande proximité entre les étudiants et avec les administratifs et professeurs* » (E1). Symbole fort de cette culture de la proximité, les collaborateurs se rendent très accessibles et disponibles pour les étudiants « *peu importe leur niveau hiérarchique* » (EC4) et « *connaissent le prénom des étudiants* » (EC12). La possibilité d'interagir librement avec les parties prenantes de l'institution est donc très importante pour les étudiants, confirmant ainsi la recherche de De Silva et Garnaut (2011). De plus, la culture familiale et bienveillante couplée à cette accessibilité reprend les recommandations de Zepke et Leach (2005), qui préconisent une culture accueillante pour engager les étudiants dans leur expérience. En outre, les étudiants apprécient dans l'ensemble l'accompagnement qui leur est proposé, ils se sentent écoutés et considèrent le corps administratif comme étant globalement bienveillant et à l'écoute. La valorisation de l'accessibilité et de la disponibilité des collaborateurs par les étudiants et leur envie d'interagir avec l'établissement incarnent l'approche de Moore et Bowden-Everson (2012) (cf. chapitre 2, 2.2.4.1.) qui considèrent que l'expérience étudiante est « *interpersonnelle par nature* » et que la majorité des individus se forge une opinion basée sur les personnes avec lesquelles ils interagissent (Deming, 1986), Galloway (1998) a par exemple montré que les administratifs et leurs comportements impactent directement la qualité perçue par les étudiants vis-à-vis de leur établissement et leur satisfaction.

L'absence d'une culture des services et de la mesure

Même si l'établissement met un point d'honneur à construire une culture familiale, il n'existe en revanche pas de culture des services formalisée et diffusée de façon homogène. En effet, si certains départements et collaborateurs sont « *orientés clients* » (EC5) avec des services accessibles tous les jours et des permanences, d'autres n'ont pas cette culture en raison de « *traces de la culture consulaire* » (EC10), ce qui rend l'offre de services hétérogène. Cela renvoie à la variabilité des services que nous avons abordée dans le chapitre 1 de la partie 1 (1.3.2.3.). En effet, « *la qualité perçue par le client est étroitement liée aux interactions clients/vendeurs* » (Kotler *et al.*, 2015), les collaborateurs étant les ambassadeurs de leur organisation (Hocquelet, 2013). Il est donc important pour l'institution de former, informer et éduquer ses collaborateurs pour qu'ils aient un comportement cohérent avec le positionnement

de l'établissement (Sasser *et al.*, 1978; Gabriel *et al.*, 2014) et qu'ils puissent proposer une offre de services la plus homogène possible (Thomas *et al.*, 2002).

En outre, on remarque également que la prise en compte des retours étudiant et la mesure de leur satisfaction sont des pratiques non homogènes et variables en fonction des départements en raison de contraintes temporelles ou humaines. En effet, « *l'utilisation des outils de pilotage dépend de chaque personne et de sa culture d'origine* » (EC10). Or, la prise en compte des retours des étudiants est importante pour comprendre les besoins et adapter l'offre de services en conséquence. Ce constat n'est en revanche pas partagé par les étudiants qui considèrent que « *l'école est à l'écoute globalement* » (EG PGE). Il existe donc un écart de perception entre les étudiants et les collaborateurs, probablement parce que les étudiants se focalisent uniquement sur les demandes de retours émanant de départements spécifiques, sans prendre en compte tous les départements qui existent et l'intégralité de l'offre de services non-académiques proposée.

Une organisation en silos, des périmètres de poste flous et un manque de temps et de moyens

Lors des entretiens, la grande majorité des collaborateurs a mis en avant l'existence de silos qui impactent le processus de production des services. Ils soulignent un manque de transversalité entre les services et une absence d'émulation qui influencent négativement l'expérience des étudiants, car « *chaque département ne va gérer que les étudiants qui les concernent* » (EC8), diminuant ainsi la possibilité de proposer une offre de services fluide, continue et homogène et favorisant la redondance, que ce soit pour la communication ou pour les services co-produits. En outre, plusieurs collaborateurs mettent en avant des périmètres de postes « *pas clairs* » (EC4), ce qui « *entraîne un souci de périmètre de services* » (EC9).

Conséquence d'une croissance rapide et d'un développement opportuniste, les collaborateurs soulignent l'augmentation de leur charge de travail et le manque de temps et de moyens, ce qui influence la qualité de l'expérience étudiante proposée : « *il y a une charge de travail qui augmente et on est dans l'impossibilité de répondre à toutes les demandes étudiantes* » (EC8), « *on manque de temps pour développer de nouveaux services* » (EC7). Ce constat recoupe les conclusions de Lea et Farbus (2000) qui considèrent que les charges de travail des collaborateurs sous-estiment le temps passé pour aider et accompagner les étudiants. Le collaborateur n°6 souligne alors la nécessité de transformer l'organisation et ses processus, de les standardiser, car « *on a atteint une taille critique qui ne permet plus de travailler artisanalement* » (EC6). L'institution cherche en effet à gagner du temps sur des actions simples pour favoriser les actions à forte valeur ajoutée (Réunion de la phase 3).

Conclusion 6.1.

L'objectif initial de cette recherche-intervention était de construire l'objet de recherche de cette thèse. Cette phase terrain nous a ainsi permis de nous immerger dans la culture de l'institution et d'être exposée à plusieurs éléments et enjeux associés à l'expérience étudiante. Au fur et à mesure du déroulement de la consultance scientifique, le sujet et le périmètre de la mission se sont peu à peu réduits.

L'analyse des résultats de cette 1^{ère} phase terrain a mis en avant des caractéristiques propres au terrain d'étude, qu'il faut prendre en compte lors de la lecture des résultats :

1. Les caractéristiques de l'institution, marquée par son histoire : liens resserrés entre les collaborateurs, cohésion d'équipe, culture basée sur la confiance et l'envie de bien faire, lourde charge de travail et offre de services aux étudiants peu structurée et peu lisible ;
2. Les caractéristiques des étudiants, en quête d'accompagnement et de suivi individualisé : particulièrement exigeants vis-à-vis de l'offre de services non-académiques, mais également très attachés à leur institution, dont ils reconnaissent les efforts mis en œuvres pour améliorer l'expérience étudiante proposée.

Les résultats de cette recherche-intervention nous ont alors permis de cadrer notre sujet de recherche en avançant sur plusieurs points :

1. Cadrage du concept de services non-académiques, qui remplissent un double objectif : positionner l'institution dans l'espace concurrentiel et accompagner les étudiants dans les différents aspects de leur vie étudiante, pour faciliter leur apprentissage ;
2. Cadrage du concept d'expérience non-académique, qui concerne tous les éléments de la vie d'un étudiant, en dehors de l'apprentissage et de l'enseignement. L'expérience débute à partir du moment où l'étudiant est admissible, et s'arrête quand il devient alumni. L'expérience non-académique peut se décomposer en 6+1 dimensions (appelées ici vies), et être produite par le corps administratif, les étudiants et les intervenants externes. Précisons que le périmètre d'action envisagé de l'expérience non-académique diverge entre les administratifs et certains étudiants, ces derniers souhaitant plus d'assistance dans leurs démarches ;
3. Identification d'éléments qui influencent l'expérience étudiante non-académique :
 - Le profil des étudiants :
 - o Les étudiants internationaux représentent un segment à part entière ;
 - o Les étudiants qui sont à distance ont des attentes différentes de celles des étudiants sur site ;

- Le programme d'appartenance influence également la perception de l'expérience : les étudiants de Bachelor sont plus en demande d'accompagnement et de suivi individualisé que les étudiants de PGE ou de MBA ;
- Le degré de débrouillardise de l'étudiant et sa capacité à mobiliser des ressources personnelles suffisantes pour s'impliquer et coproduire correctement son expérience a également une influence, particulièrement lorsqu'il s'agit d'éléments numériques ;
- Le manque de communication de la part de l'institution partenaire concernant son offre de services non-académiques, ce qui engendre chez les étudiants : « *de la frustration et de la déception* » (Réunion de la phase 1), un biais informationnel, c'est-à-dire un écart entre les services connus et les services réellement proposés et une sous-utilisation de l'offre de services ;
- L'adéquation entre l'offre de services non-académiques proposée et les attentes des étudiants : la qualité perçue des services non-académiques est un élément central et tend à varier en fonction du profil des étudiants, les attentes vis-à-vis du numérique ne sont pas comblées par l'institution alors qu'il existe une forte demande de praticité, d'instantanéité et de mobiquité, enfin, la personnalisation des services et la relation avec l'établissement influencent l'expérience étudiante non-académique vécue.

Précisons que d'autres facteurs influençant l'expérience étudiante non-académique ont été identifiés lors de cette recherche-intervention, à l'instar du rapport qualité / prix perçu, des canaux mobilisés pour interagir avec les étudiants, du timing et des canaux de communication, de la culture organisationnelle, de l'absence d'une culture des services et de la mesure ou encore, d'une organisation en silos. Nous avons choisi de ne pas les traiter en profondeur dans ce travail de recherche, car ils n'ont pas directement participé à la construction de notre objet de recherche.

Ce premier contact avec le terrain nous a ainsi permis de découvrir le concept d'expérience étudiante non-académique, de le différencier de l'expérience étudiante générale et de nous interroger sur l'existence de dimensions pour les services non-académiques. Notre thème de recherche a alors évolué, et nous sommes passée de l'expérience étudiante dans son ensemble, à l'expérience étudiante non-académique pour finir sur les services non-académiques. En outre, les résultats de la recherche-intervention ont mis en avant l'importance du numérique dans l'expérience non-académique de la génération Z et l'attrait des étudiants pour des services instantanés, fluides et disponibles sur smartphone. Les résultats de cette première étude, couplés

aux éléments de la revue de la littérature étudiés dans de la partie 1, nous ont alors incitée à nous intéresser aux services numériques non-académiques. Enfin, au cours de ce premier contact terrain, nous avons pour mission de comprendre et d'identifier des leviers pour améliorer l'expérience étudiante non-académique proposée par l'institution, pour *in fine* améliorer la satisfaction des étudiants. Cette problématique formulée par l'établissement nous a alors poussée à explorer le concept de satisfaction.

6.2. Résultats de l'étude quantitative

Suite aux résultats issus de la recherche-intervention et après avoir exploré plusieurs éléments théoriques (cf. partie 1), nous avons abouti à la question de recherche suivante : quelle est l'influence de la qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique sur la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises ?

Nous nous considérons également les deux sous-questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les dimensions de l'offre de services numériques non-académiques qui influencent le plus la satisfaction des étudiants ?
2. Le degré de compétences numériques des étudiants influence-t-il la qualité perçue des services numériques non-académiques ?

Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé une enquête quantitative portant sur l'expérience étudiante non-académique numérique auprès de 2 779 étudiants venant de 8 écoles de commerce françaises. Dans le but d'élaborer un questionnaire qui soit adapté à la réalité des étudiants de chacune des 8 institutions participantes, nous avons recensé les services numériques non-académiques proposés (cf. chapitre 5) par chaque établissement, que nous avons ensuite triés et catégorisés en fonction des 6 vies constitutives de l'expérience étudiante non-académique et des interactions (nous les appellerons 6+1 vies). Le tableau de recensement de ces services se trouve en annexe 4.

Dans cette section, nous aborderons dans un premier temps les hypothèses de recherche que nous avons considérées, les éléments qui nous ont permis de les construire et les conditions nécessaires pour les tester. Nous présenterons ensuite dans un second temps l'échantillon considéré. Enfin, dans un troisième temps, nous explorerons les résultats de l'étude quantitative en nous intéressant successivement au rapport des étudiants avec le numérique, à la satisfaction des étudiants en général ainsi qu'à leur perception de l'offre de services numériques globale et à leur perception de l'offre de services numériques associée aux 6+1 vies.

Par souci de fluidité, nous utiliserons parfois le terme raccourci de « services numériques » pour désigner les services numériques non-académiques.

6.2.1. Les hypothèses de recherche

6.2.1.1. Les éléments retenus de la revue de la littérature et de la recherche-intervention
Plusieurs éléments abordés au cours de la recherche-intervention et dans la revue de la littérature ont été mobilisés pour construire nos hypothèses de recherche :

- Nous considérons l'expérience étudiante non-académique numérique au travers des interactions avec le corps administratif et des 6 vies (dimensions) mises en avant par la recherche-intervention.
- Il existe des profils étudiants variés qui influencent l'expérience étudiante non-académique vécue. Nous retiendrons alors pour l'étude quantitative :
 - Le profil des étudiants en fonction de leur programme : nous avons vu en effet que les étudiants de Bachelor et de PGE n'avaient pas les mêmes besoins ni les mêmes attentes vis-à-vis de leur expérience étudiante non-académique. Nous regarderons si ces profils se comportent également de façon différente lorsqu'il s'agit de leur expérience étudiante non-académique numérique.
 - Si les étudiants sont en alternance ou non : la recherche-intervention a mis en avant l'existence d'attentes spécifiques de la part d'étudiants qui sont à distance de leur institution, ce qui influence leur perception de l'expérience étudiante.
 - Le degré d'implication des étudiants dans la vie associative : la littérature et la recherche-intervention soulignent l'importance du rôle des associations dans la vie des étudiants, en permettant notamment de les impliquer dans la coproduction de leur expérience. Nous avons ainsi considéré deux groupes : les étudiants ayant un fort engagement associatif (étudiants impliqués dans 2 associations ou plus) et les autres.
 - Le degré de compétences numériques des étudiants : la recherche-intervention a révélé des niveaux d'implication, de ressources et de compétences personnelles hétérogènes chez les étudiants, ce qui influence leur expérience étudiante. En outre, nous avons vu dans la revue de la littérature que les étudiants ne possèdent pas tous les mêmes compétences vis-à-vis du numérique. Nous nous attacherons ainsi à mesurer leurs compétences numériques et nous mobiliserons l'échelle de mesure de la littératie numérique présentée dans le chapitre 3 de la partie 1

(3.2.2.4.) et testée (validité et fiabilité) dans le chapitre précédent (5.3.2.4.). Nous classerons ensuite les étudiants en fonction de leur appartenance à des groupes de niveau.

- L'existence d'un biais informationnel : nous avons constaté lors de la recherche-intervention l'existence d'un décalage entre l'offre de services proposée par l'établissement et l'offre de services réellement connue par les étudiants. Cette méconnaissance du portefeuille de services génère de la frustration vis-à-vis de l'établissement. Le biais informationnel est calculé pour l'offre de services numériques non-académiques dans son ensemble et pour chacune des offres de services des 6+1 vies. Il est approché comme l'écart entre le nombre de services proposés par l'établissement et le nombre de services connus de l'étudiant. Précisons que dans la mesure où les échantillons des différentes institutions participantes ne sont pas également représentés, le biais informationnel moyen ne correspond pas à la différence entre le nombre moyen de services proposés et le nombre moyen de services connus.

Outre ces éléments, nous avons également considéré les variables suivantes :

- Nous nous sommes intéressée à l'expérience professionnelle cumulée des étudiants et avons considéré deux groupes : les étudiants ayant une expérience longue (supérieure à 6 mois) et ceux ayant une expérience courte. En effet, un étudiant ayant réalisé « *seulement* » un stage de deux mois aura eu moins d'occasions d'utiliser et de solliciter les services associés à sa vie professionnelle.
- De même, pour la dimension internationale de l'expérience étudiante non-académique numérique, nous avons considéré d'une part, les étudiants n'ayant jamais eu d'expérience internationale, et d'autre part, les étudiants étant en échange ou ayant déjà eu une expérience internationale.

Ces différentes variables ont pour objectifs de trier les étudiants pour avoir des sous-échantillons intéressants à comparer et de tester l'existence ou non de variables modératrices : est-ce que l'appartenance à un sous-échantillon x influence la relation entre une variable y et une variable z ?

Enfin, nous considérerons deux variables supplémentaires, la satisfaction et la qualité perçue, que nous approcherons à l'aide des questions directes et des échelles de mesure que nous avons abordées dans le chapitre 4 (4.2.) et testée dans le chapitre 5 (5.3.2.4.). Ces deux variables seront déclinées comme suit :

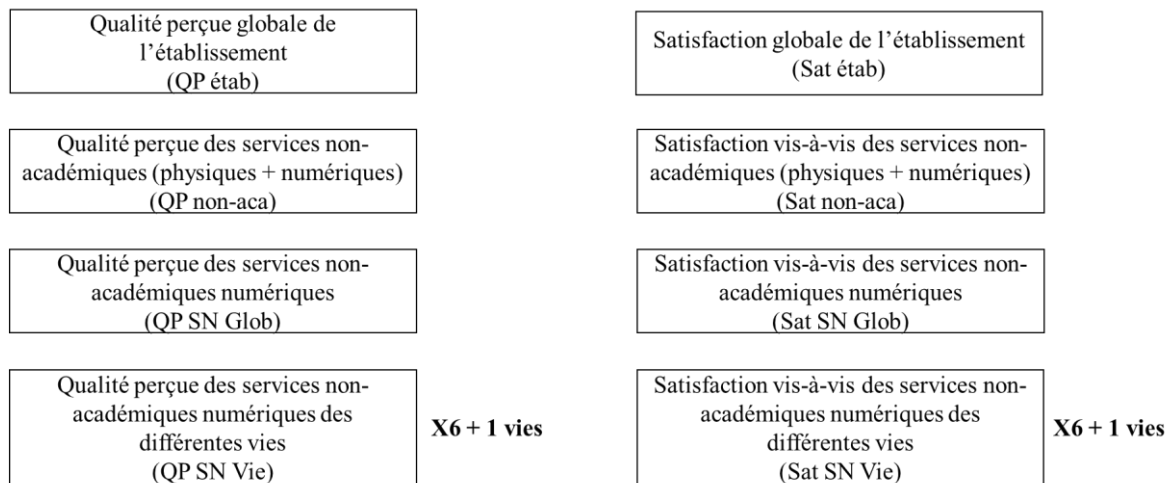


Figure 16 : variables issues de la qualité perçue et de la satisfaction

6.2.1.2. Présentation des hypothèses de recherche

L'hypothèse centrale de ce travail de recherche est la suivante : la qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique influence la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises.

Suite aux résultats de la recherche-intervention et aux éléments issus de la revue de la littérature, nous posons plusieurs hypothèses. Les hypothèses les plus importantes, qui répondent directement à notre question de recherche et à nos deux sous-questions de recherche, sont indiquées en caractères gras :

6.2.1.2.1. Hypothèses associées à la qualité perçue et à la satisfaction

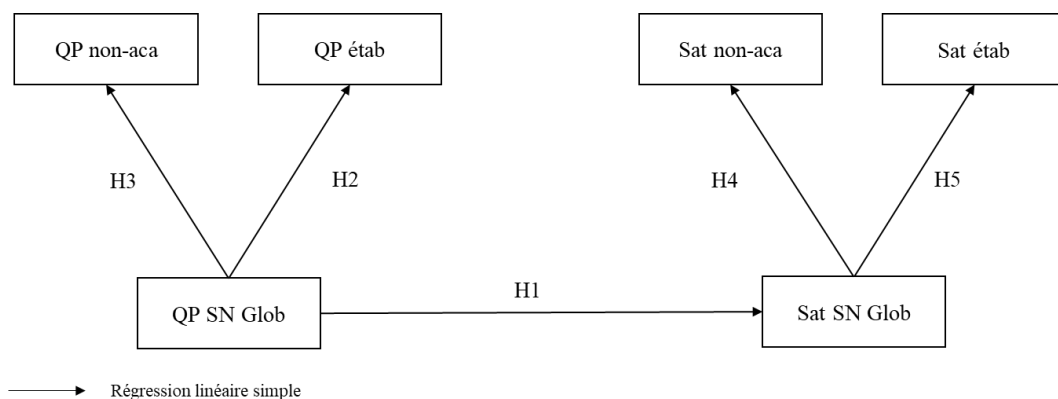


Figure 17 : hypothèses 1 à 5

- **Hypothèse 1 : la qualité perçue globale des services numériques non-académiques (QP SN Glob) influence positivement la satisfaction globale vis-à-vis de ces services numériques non-académiques (Sat SN Glob)**
- Hypothèse 2 : la qualité perçue globale des services numériques non-académiques (QP SN Glob) influence positivement la qualité perçue globale de l'établissement (QP étab)

- Hypothèse 3 : la qualité perçue globale des services numériques non-académiques (QP SN Glob) influence positivement la qualité perçue vis-à-vis des services non-académiques (physiques et numériques) (QP non-aca)
- **Hypothèse 4 : la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob) influence positivement la satisfaction vis-à-vis de des services non-académiques (physiques et numériques) (Sat non-aca)**
- **Hypothèse 5 : la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob) influence positivement la satisfaction vis-à-vis de l'établissement (Sat étab)**

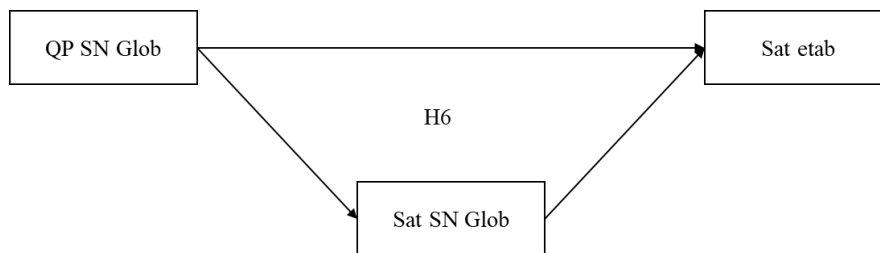


Figure 18 : hypothèse 6

- Hypothèse 6 : la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob) médiate la relation entre la qualité perçue globale des services numériques non-académiques (QP SN Glob) et la satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement (Sat etab).

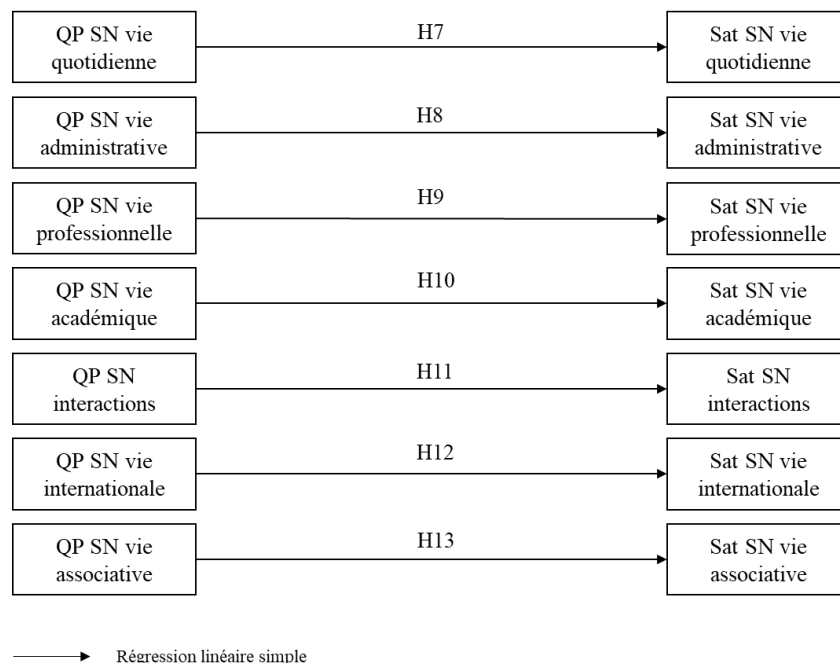


Figure 19 : hypothèses 7 à 13

- Hypothèses 7 à 13 : la qualité perçue de l'offre de services numériques associée à la vie X influence positivement la satisfaction vis-à-vis de ces services numériques. Le X

représentant l'une des 6+1 vies. Par exemple, pour l'hypothèse 7 : la qualité perçue de l'offre de services numériques associée à la vie quotidienne influence positivement la satisfaction vis-à-vis de cette offre de services numériques.

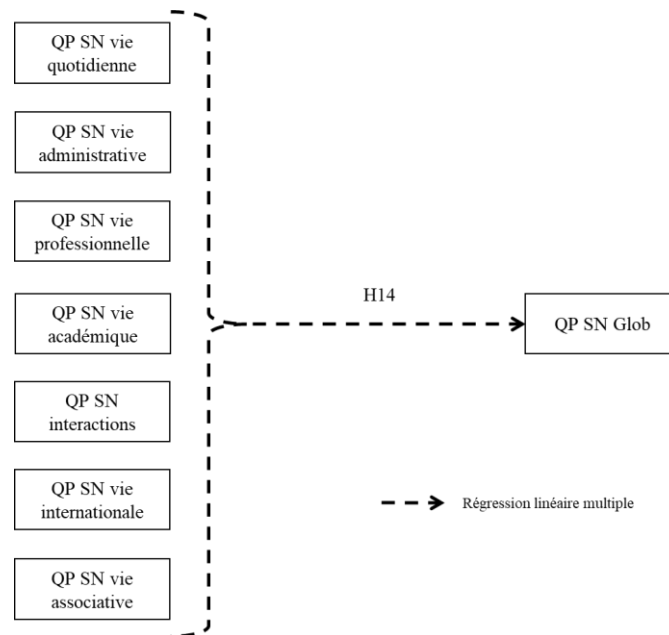


Figure 20 : hypothèse 14

- **Hypothèse 14 : les qualités perçues des offres de services numériques associées aux 6+1 vies influencent positivement la qualité perçue globale de l'offre de services numériques non-académiques (QP SN Glob)**

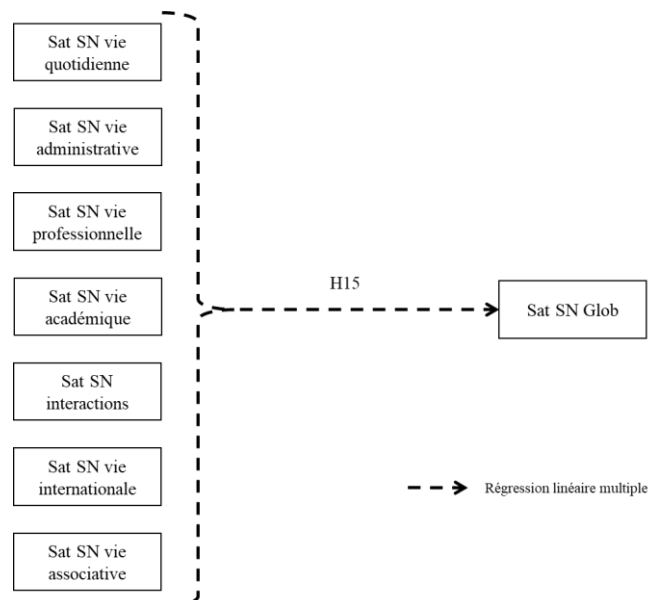


Figure 21 : hypothèse 15

- **Hypothèse 15 : les satisfactions vis-à-vis des offres de services numériques non-académiques associées à chacune des 6+1 vies influencent positivement la**

satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob).

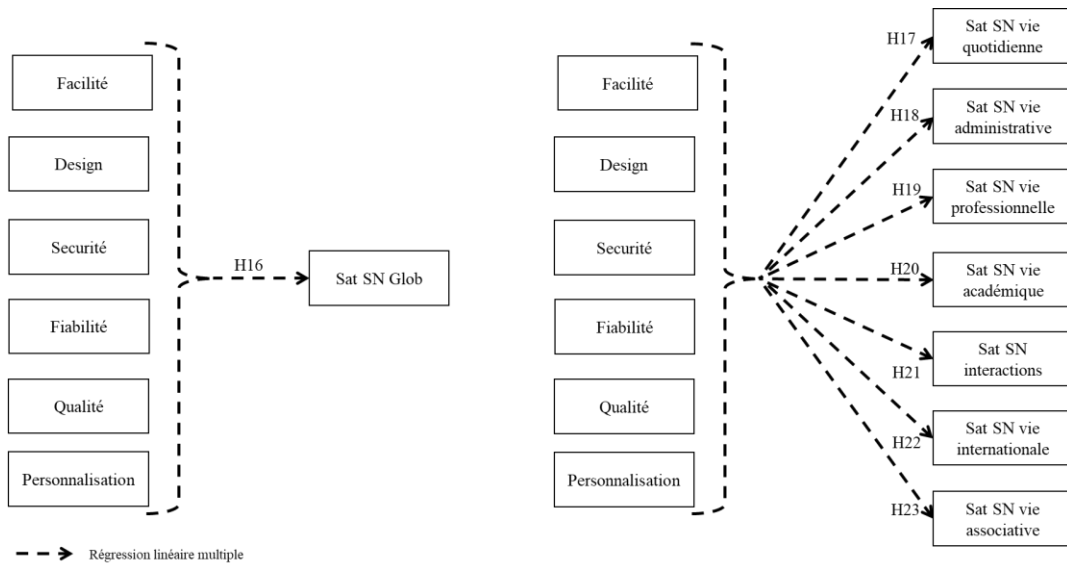


Figure 22 : hypothèses 16 à 23

- **Hypothèse 16 : les dimensions de la qualité perçue globale des services numériques influencent positivement la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques globale non-académiques (Sat SN Glob).**
- Hypothèses 17 à 23 : les dimensions de la qualité perçue associées à l'offre de services numériques de la vie X (6+1 vies) influencent positivement la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques concernée. Par exemple, pour l'hypothèse 17 : les dimensions de la qualité perçue des services numériques de la vie quotidienne influencent la satisfaction vis-à-vis de cette offre.

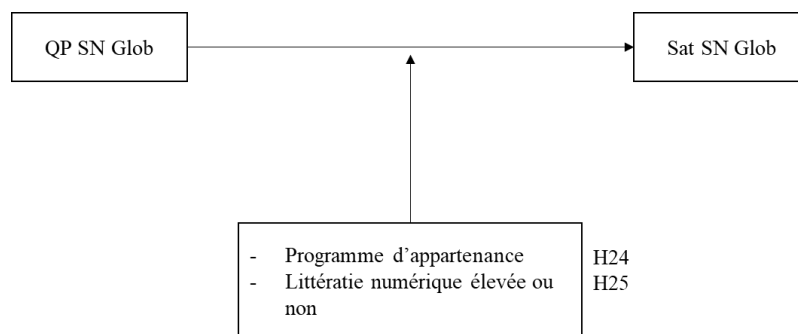


Figure 23 : hypothèses 24 et 25

- Hypothèse 24 : le programme d'appartenance (Bachelor ou PGE) joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques non-académiques (QP SN Glob) et la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob).

- **Hypothèse 25 : la littératie numérique (faible ou élevée) joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques non-académiques (QP SN Glob) et la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob).**

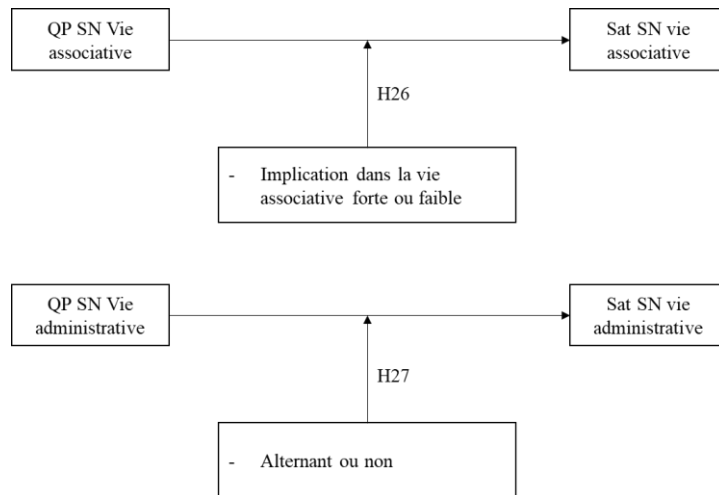


Figure 24 : hypothèses 26 et 27

- Hypothèse 26 : l'implication dans la vie associative (faible ou élevée) joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue vis-à-vis des services numériques de la vie associative et la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques associée à la vie associative.
- Hypothèse 27 : le statut d'alternant joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques de la vie administrative et la satisfaction globale vis-à-vis de cette offre de services

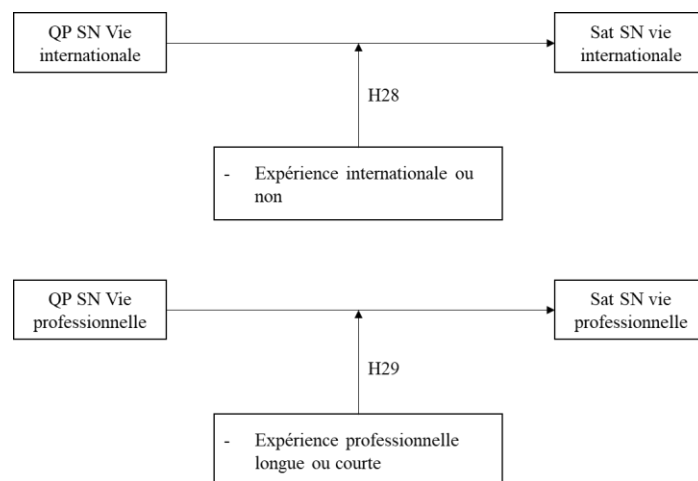


Figure 25 : hypothèses 28 et 29

- Hypothèse 28 : l'expérience internationale joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques de la vie internationale et la satisfaction globale vis-à-vis de cette offre de services.

- Hypothèse 29 : l'expérience professionnelle (longue ou courte) joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques de la vie professionnelle et la satisfaction globale vis-à-vis de cette offre de services.

6.2.1.2.2. Hypothèses associées à la littératie numérique

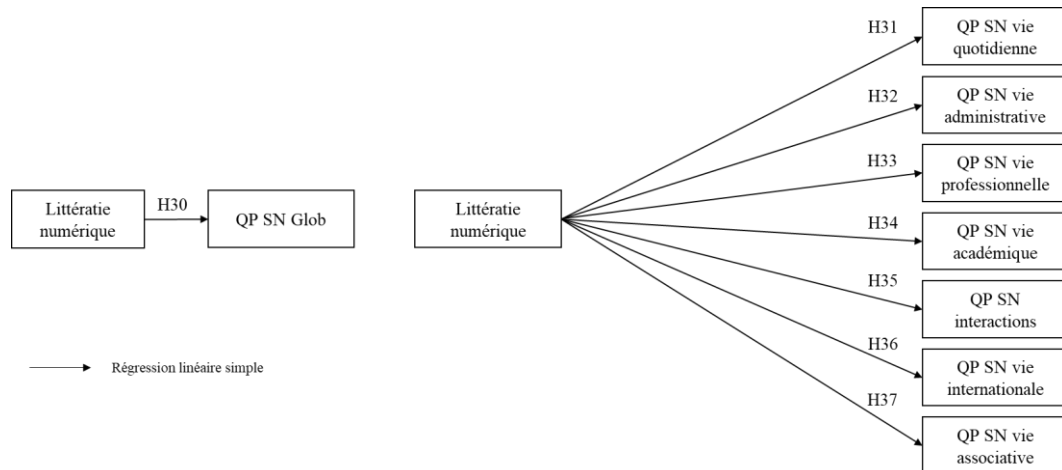


Figure 26 : hypothèses 30 à 37

- **Hypothèse 30 : la littératie numérique influence positivement la qualité perçue globale des services numériques non-académiques (QP SN Glob)**
- Hypothèses 31 à 37 : la littératie numérique influence positivement la qualité perçue des services numériques associés à la vie V (6+1 vies). Par exemple, pour l'hypothèse 31 : la littératie numérique influence positivement la qualité perçue des services numériques associés à la vie quotidienne

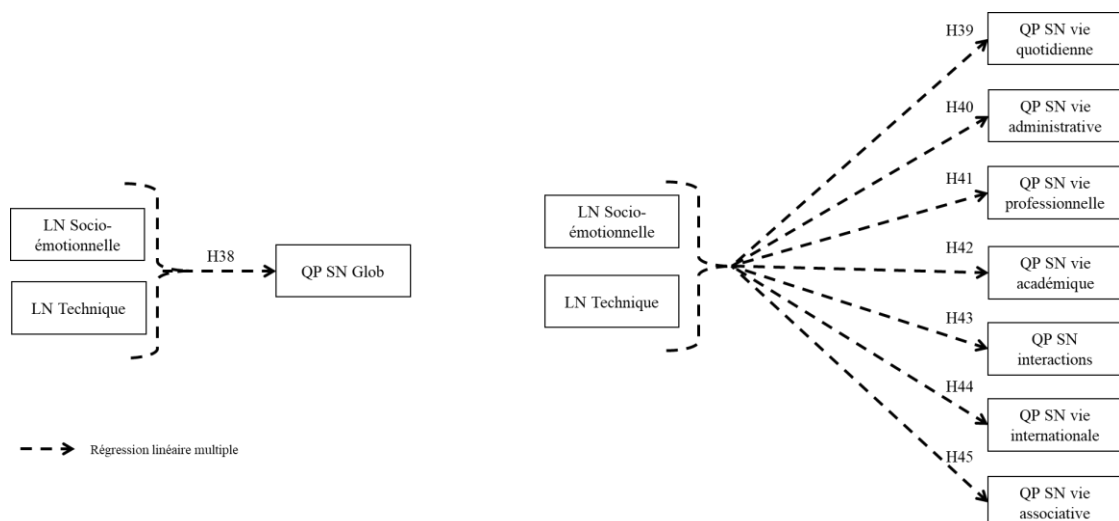


Figure 27 : hypothèses 38 à 45

- **Hypothèse 38 : les dimensions de la littératie numérique (LN) influencent positivement la qualité perçue des services numériques non-académiques (QP SN Glob).**

- Hypothèse 39 à 45 : les dimensions de la littératie numérique (LN) influencent positivement la qualité perçue des services numériques associés à la vie X (6+1 vies). Par exemple pour l’hypothèse 39 : les dimensions de la littératie numérique influencent la qualité perçue des services numériques associés à la vie quotidienne.

6.2.1.2.3. Hypothèses associées au biais informationnel

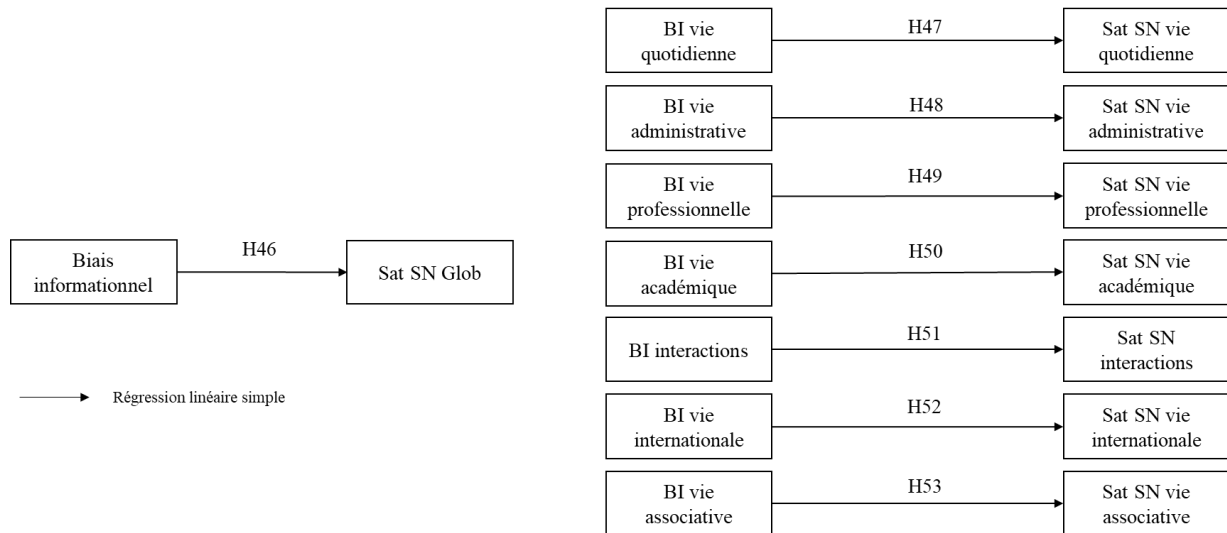


Figure 28 : hypothèses 46 à 53

- Hypothèse 46 : le biais informationnel (BI) influence négativement la satisfaction vis-à-vis de l’offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob)
- Hypothèses 47 à 53 : le biais informationnel (BI) associé à l’offre de services la vie X (6+1 vies) influence négativement la satisfaction associée à cette vie. Par exemple, pour l’hypothèse 47 : le biais informationnel associé à la vie quotidienne influence négativement la satisfaction associée à cette vie.

6.2.1.3. Conditions préalables au test des hypothèses

Pour tester les hypothèses nous avons recours à des régressions linéaires. Plusieurs conditions doivent être réunies pour réaliser ce type de test :

1. La linéarité de la régression : il doit exister une relation linéaire entre la (ou les) variable(s) indépendante(s) et la variable dépendante.
2. Les termes d’erreurs doivent être indépendants : le test de Durbin-Watson nous indique si les termes d’erreurs des observations sont corrélés entre eux. La valeur de ce test est comprise entre 0 et 4 et une valeur oscillant autour de 2 veut dire qu’il n’y a pas de corrélation entre les résidus. Dans notre cas, toutes nos hypothèses respectent cette condition (cf. annexe 5).

3. L'égalité des variances : la variance des résidus doit être homogène, c'est l'hypothèse d'homoscédasticité. Dans cette thèse, nous utilisons des régressions dites « robustes ». Ces dernières tiennent compte des *outliers* et gèrent donc les points aberrants et asymptotiques de nos échantillons. Parmi ces estimateurs robustes, nous avons choisi d'utiliser un estimateur MM (Rousseeuw et Yohai, 1984), et notamment une extension de ce dernier qui permet d'améliorer les intervalles de confiance : le SMDM. Précisons que dans certains de nos modèles, il peut exister de l'hétéroscédacité, et pour corriger cela, nous utilisons les travaux de Croux *et al.* (2003) qui présentent une façon de calculer des écarts-types robustes à l'hétéroscédacité et validons ainsi la condition n°3. Dans les cas où l'estimateur robuste ne peut pas être appliqué, nous utiliserons alors un estimateur MCO classique mais toujours avec des écarts-types robustes à l'hétéroscédacité (ou Huber-White standard errors) (White, 1980). Soulignons que les écarts-types d'Hubert-White sont particulièrement pertinents dans les cas d'échantillons conséquents, ce qui est notre cas, car asymptotiques dans la plupart des cas.
4. Les termes d'erreurs doivent respecter une distribution normale : « *ils doivent être distribués de façon symétrique de chaque côté de la valeur centrale* » (Field, 2009). Précisons que dans notre cas, nous sommes très peu sensibles à la non-normalité des résidus pour deux raisons :
 - Le nombre conséquent de réponses récoltées. En effet, de nombreux travaux ont montré que pour un échantillon suffisamment large (à partir d'une centaine de réponses (Schmidt et Finan, 2018)), le théorème central limite nous assure que les résidus sont en moyenne normalement distribués (Eicker, 1963; Lumley *et al.*, 2002), ce qui garantit une validité des tests statistiques.
 - Les modèles utilisés. On utilise des modèles robustes avec les écarts-type robustes décrits par Croux *et al.* (2003) qui, grâce à leur construction, sont également peu sensibles à la non-normalité des termes d'erreurs (Croux *et al.*, 2003; Hayes et Cai, 2007).

6.2.2. Présentation de l'échantillon considéré

Les principales caractéristiques de notre échantillon de 2 779 répondants sont les suivantes :

- L'échantillon se compose à 73% d'étudiants de PGE et 27% d'étudiants de Bachelor. Cette présence plus marquée des étudiants de PGE est attendue, car dans les populations étudiantes que nous considérons il y a plus d'étudiants de PGE que d'étudiants de

Bachelor. Cette sur représentation devra être prise en compte lors de la lecture des résultats agrégés.

- Que ce soit pour les étudiants de Bachelor ou de PGE, on note une légère sur-représentation des étudiants de 1^{ère} année. Soulignons également que la majorité des étudiants en PGE (64,4%) n'ont pas encore effectué leur année de césure, la plupart d'entre eux étudient au niveau L3 (32,6%) ou M1 (31,8%).
- La majorité des étudiants en PGE a été admise après un concours post-classe préparatoire (55%) ou via une admission sur titre dans leur école (40%). Une minorité d'entre eux a intégré son institution après un Bachelor (4%) ou dans le cadre d'un double diplôme (1%). Les étudiants de Bachelor ont en grande majorité intégré leur programme en post-bac (88%), les admis sur titre ne représentant que 12% de cet échantillon.
- 13% des répondants sont en alternance et 62% des étudiants de l'échantillon ont une expérience professionnelle peu significative (inférieure ou égale à 6 mois). Notons que les étudiants de PGE sont plus nombreux à avoir une expérience longue que les étudiants en Bachelor, ces derniers ne sont en effet que 4% à avoir plus d'un an d'expérience professionnelle, alors que c'est le cas de 16% des étudiants en PGE. En revanche, les étudiants en PGE sont légèrement plus nombreux à ne pas avoir d'expérience professionnelle (10%) que les étudiants en Bachelor (6%). Dans la suite de ce chapitre, nous analyserons certains résultats au travers de deux sous-groupes : les étudiants ayant une expérience professionnelle longue (supérieure à 6 mois) et les étudiants ayant une expérience professionnelle courte (inférieure à 6 mois).
- Au sein de l'échantillon, 54% des répondants sont déjà partis en échange à l'étranger ou étaient en échange au moment de l'enquête : 64% des étudiants en Bachelor et 51% des étudiants en PGE. Précisons qu'au moment de l'étude, 14% des étudiants de l'échantillon étaient en échange à l'étranger. Dans la suite de la thèse, nous considérerons deux sous-échantillons : les étudiants étant en échange ou ayant déjà eu une expérience internationale et les étudiants n'ayant jamais eu d'expérience internationale.
- Les étudiants sont en grande majorité engagés dans la vie associative de leur école : ils sont 68% à être membres d'au moins une association. Les étudiants en PGE sont cependant beaucoup plus engagés que les Bachelors : en effet, seuls 46% de ces derniers appartiennent à une association ou plus, contre 76% des étudiants en PGE. D'autre part, les étudiants en PGE sont plus nombreux à être fortement engagés dans la vie associative de leur établissement : parmi les étudiants engagés, 30% sont membres de

deux associations ou plus, alors que ce n'est le cas que de 9% des étudiants en Bachelor. Dans la suite de la thèse, nous considérerons deux sous-groupes : les étudiants n'ayant pas ou peu d'activité associative et les étudiants ayant une activité associative soutenue (lorsqu'ils s'impliquent dans deux associations ou plus).

- Si l'écrasante majorité des étudiants en Bachelor (93%) déclare que leur école actuelle est celle qu'ils visaient en priorité, c'est-à-dire qu'elle était leur premier choix, ce n'est le cas que de 59% des étudiants en PGE.

Pour plus de précisions sur les caractéristiques de l'échantillon, nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 7.

6.2.3. Présentation des résultats

6.2.3.1. Statistiques descriptives des comportements et perceptions de l'échantillon

6.2.3.1.1. Le rapport des étudiants au numérique

Littératie numérique	Technique	Socio-émotionnelle	Globale
Echantillon global	2779	2779	2779
Moyenne des scores	3.971	4.575	4.086
Médiane	4	5	4.125
Ecart-type	0.593	0.567	0.526
Coefficient de variation	0.149	0.124	0.129
Minimum	1	1	1.125
Maximum	5	5	5

Tableau 25 : autoperception étudiante de leur littératie numérique

Les étudiants de l'échantillon, qu'ils soient en PGE ou en Bachelor, toutes années d'études et établissements confondus ont une forte appétence pour la technologie, ont besoin du numérique dans leur vie quotidienne (cf. annexe 8) et se considèrent comme extrêmement à l'aise avec celle-ci (médiane à 4,12/5). Plus précisément, ils se sentent très confiants quant à leurs capacités à mobiliser des outils numériques pour communiquer avec une moyenne à 4,57/5 (dimension socio-émotionnelle), la génération Z pense donc particulièrement bien maîtriser les réseaux sociaux. On note également que cette autoperception très positive est partagée au sein de la population étudiante, car l'écart-type est faible. Cette homogénéité excessive, couplée à une moyenne très élevée peut s'apparenter à un effet de surconfiance, aussi appelé effet Dunning-Kruger (1999) : les étudiants surestiment leurs compétences et capacités numériques et technologiques (Bouffard *et al.*, 2013). Par exemple, bien que les étudiants accordent une forte importance à la protection de leurs données (4,38/5), seuls 53% estiment être au courant des éléments abordés par le règlement général pour la protection des données (RGPD) (cf. annexe

8). Notons que les étudiants plus vieux (en PGE) sont en moyenne plus informés que les étudiants plus jeunes (en Bachelor) et que la connaissance de la RGPD a tendance à augmenter avec les années d'études.

À l'image de notre étude, les recherches de Guo *et al.* (2008), Berthaud (2018), Porat *et al.* (2018) et Spisak (2018) ont mis en avant une surestimation des compétences numériques de la part des étudiants. De même, l'étude longitudinale de Ng (2012) met en lumière cet effet chez des étudiants concernant la perception de leurs compétences *cognitives* vis-à-vis des technologies et constate une diminution du niveau de compétences autoévalué avec le temps. Il explique que cette baisse « *pourrait être due à la forte exposition aux ressources du web dans le cours, tant pour la consommation d'informations que pour la création de contenu, et à une sensibilisation accrue des étudiants à la complexité de la recherche et de l'utilisation des ressources du web. Cette prise de conscience pourrait avoir conduit à un niveau de doute quant à leurs propres capacités à utiliser les ressources en ligne* ». Cette surestimation de la littératie numérique de la part des étudiants pourrait également provenir de la formulation des questions (Duru-Bellat, 2015) ou d'un biais de désirabilité social, car l'autoévaluation des compétences renvoie en réalité à un « *sentiment de compétences, qui est particulièrement sensible au biais de désirabilité sociale* » (Berthaud, 2018). Ainsi, comme le soulignent Jin *et al.* (2020), « *de nombreux chercheurs ont utilisé l'efficacité autodéclarée des étudiants comme un proxy pour évaluer les compétences numériques, souvent mesurées à l'aide d'échelles de Likert* ». Or, l'autoperception est influencée par de nombreux éléments qui biaisent la perception du niveau réel des étudiants (Aesaert *et al.*, 2014; Rohatgi *et al.*, 2016). Berthaud (2018) explique par exemple qu'il y a une surévaluation en raison du « *poids des représentations individuelles* ».

En raison de cet effet de surconfiance et de l'homogénéité des réponses, nous ne pourrions pas tester l'hypothèse 25 qui repose sur l'existence de groupes de niveau de compétences numériques différents au sein de la population étudiante.

Pour plus de précisions sur les usages numériques des étudiants, leur appétence et leurs besoins vis-à-vis du numérique, leur connaissance du RGPD et leur confiance dans leur établissement pour utiliser leurs données de façon responsables, nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 8 qui détaille ces éléments.

6.2.3.1.2. Satisfaction et qualité perçue vis-à-vis de l'institution et de l'offre de services non-académiques (physiques et numériques)

Satisfaction vis-à-vis de l'établissement et de l'offre de services non-académiques

	Satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement	PGE	Bachelor	Prioritaire	Non Prioritaire
Echantillon global	2, 779	2, 033	746	1, 890	889
Moyenne des scores	4, 210	4, 170	4, 320	4, 320	3, 390
Médiane	4, 400	4, 200	4, 400	4, 400	4
Ecart-type	0, 810	0, 830	0, 730	0, 740	0, 890
Coefficient de variation	0, 190	0, 200	0, 170	0, 170	0, 220
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Tableau 26 : satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement en fonction du programme et du caractère prioritaire de l'institution

Les étudiants se déclarent dans l'ensemble plutôt satisfaits de leur établissement (4,21/5), ils estiment que leur expérience y est plaisante, qu'ils ont fait le bon choix en venant y étudier et qu'ils recommanderaient leur école à quelqu'un envisageant des études en école de commerce.

Satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement	Alternant	Non Alternant
Echantillon global	350	2, 429
Moyenne des scores	4.090	4.230
Médiane	4.200	4.400
Ecart-type	0.880	0.790
Coefficient de variation	0.210	0.190
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 27 : satisfaction vis-à-vis de l'établissement en fonction du statut alternant

On remarque par ailleurs que les étudiants en Bachelor sont un peu plus satisfaits que les étudiant en PGE, avec des scores légèrement supérieurs et des écarts-types légèrement moins importants sur tous les items. Ces résultats se recoupent avec ceux de la recherche-intervention. Cette différence de satisfaction peut s'expliquer en partie en raison de l'intégration de l'écrasante majorité des Bachelors de l'institution qu'ils visaient en priorité, contrairement aux étudiants de PGE (cf. annexe 7). En effet, la satisfaction des étudiants est plus élevée de 0,4 point lorsque l'institution intégrée était celle qu'ils visaient en priorité. En outre, on remarque qu'à l'instar des résultats de notre première enquête terrain, les étudiants en alternance sont sensiblement moins satisfaits que les autres étudiants.

Satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement en fonction de l'année de PGE	1A	2A	3A
Echantillon global	663	646	340
Moyenne des scores	4.340	4.120	3.980
Médiane	4.400	4.200	4
Ecart-type	0.700	0.840	0.960
Coefficient de variation	0.160	0.200	0.240
Minimum	1	1	1
Maximum	5	5	5

Tableau 28 : satisfaction des étudiants de PGE vis-à-vis de l'établissement en fonction de l'année

Satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement en fonction de l'année de Bachelor	1A	2A	3A	4A
Echantillon global	296	177	215	61
Moyenne des scores	4.430	4.260	4.230	4.270
Médiane	4.600	4.200	4.400	4.400
Ecart-type	0.690	0.690	0.810	0.680
Coefficient de variation	0.160	0.160	0.190	0.160
Minimum	1.600	1.600	1	1.400
Maximum	5	5	5	5

Tableau 29 : satisfaction des étudiants de Bachelor vis-à-vis de l'établissement en fonction de l'année

Notons également que la satisfaction des étudiants de PGE décroît avec les années d'études, ce qui converge avec les résultats de notre recherche-intervention.

	Satisfaction globale vis-à-vis des services proposés	PGE	Bachelor
Echantillon global	2,779	2,033	746
Moyenne des scores	3,740	3,700	3,840
Médiane	4	4	4
Ecart-type	0,830	0,840	0,780
Coefficient de variation	0,220	0,230	0,200
Minimum	1	1	1
Maximum	5	5	5

Tableau 30 : satisfaction globale vis-à-vis des services non-académiques proposés de façon générale et en fonction du programme

Satisfaction globale vis-à-vis des services en fonction de l'année de PGE	1A	2A	3A	Satisfaction globale vis-à-vis des services en fonction de l'année de Bachelor	1A	2A	3A	4A
Echantillon global	663	646	340	Echantillon global	296	177	215	61
Moyenne des scores	3.860	3.670	3.530	Moyenne des scores	3.950	3.740	3.780	3.780
Médiane	4	4	4	Médiane	4	4	4	4
Ecart-type	0.760	0.830	0.960	Ecart-type	0.710	0.830	0.840	0.690
Coefficient de variation	0.200	0.230	0.270	Coefficient de variation	0.180	0.220	0.220	0.180
Minimum	1	1	1	Minimum	1	1	1	2
Maximum	5	5	5	Maximum	5	5	5	5

Tableau 31 : satisfaction globale vis-à-vis des services non-académiques proposés en fonction de l'année de PGE

Tableau 32 : satisfaction globale vis-à-vis des services non-académiques proposés en fonction de l'année du Bachelor

Les étudiants interrogés sont satisfaits mais un peu plus mitigés quant aux services non-académiques (physiques et numériques) qui leur sont proposés, avec un score moyen de 3,74/5. À l'image de la satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement, les étudiants de Bachelor sont plus satisfaits (3,84/5) que les étudiants de PGE (3,7/5).

De même, la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services proposée diminue avec le temps pour les étudiants de PGE et, dans une moindre mesure, pour les étudiants de Bachelor.

Qualité perçue vis-à-vis de l'établissement et de l'offre de services non-académiques

	Qualité perçue moyenne de l'établissement	PGE	Bachelor	Prioritaire	Non Prioritaire
Echantillon global	2,779	2,033	746	1,890	889
Moyenne des scores	4,050	4,020	4,150	4,150	3,860
Médiane	4	4	4	4	4
Ecart-type	0,700	0,730	0,640	0,680	0,720
Coefficient de variation	0,170	0,180	0,150	0,160	0,190
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Tableau 33 : qualité perçue globale de l'établissement en général, en fonction du programme et du caractère prioritaire de l'établissement

Les étudiants interrogés considèrent que la qualité de leur établissement est plutôt bonne avec une moyenne de 4,05/5. Là encore, les étudiants en Bachelor (4,15/5) ont une vision plus

positive que les étudiants de PGE (4,02/5). On retrouve également un fort différentiel positif entre les étudiants ayant intégré l'école qu'ils visaient en priorité (4,15/5) et les autres (3,86/5).

	Qualité perçue vis-à-vis des services non académiques	PGE	Bachelor
Echantillon global	2, 779	2, 033	746
Moyenne des scores	3, 260	3, 220	3, 350
Médiane	3	3	3
Ecart-type	0, 950	0, 960	0, 920
Coefficient de variation	0, 290	0, 300	0, 270
Minimum	1	1	1
Maximum	5	5	5

Tableau 34 : qualité perçue vis-à-vis des services non-académiques en général et en fonction du programme

Les services non-académiques aux étudiants (physiques et numériques) sont perçus comme étant de moins bonne qualité que l'établissement, avec qualité moyenne à 3,26/5. Une fois de plus, les étudiants en Bachelor ont une perception plus positive des services proposés que ceux qui sont en PGE. Pour plus de précisions sur la perception étudiante des frais de scolarité et du rapport qualité/prix, le lecteur peut se référer à l'annexe 9 qui détaille ces éléments.

6.2.3.1.3. Satisfaction et qualité perçue vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques globale

Services proposés par vies	Quotidienne	Administrative	Interaction	Professionnelle	Associative	internationale	Académique	Total
Echantillon global	2, 779	2, 779	2, 779	2, 779	2, 779	2, 779	2, 779	2, 779
Moyenne des scores	9.110	6.260	4.330	10.310	0.880	3.490	11.220	45.600
Médiane	9	6	4	10	1	3	11.500	43
Ecart-type	1.370	1.200	0.440	1.340	1.010	1.020	2.380	4.650
Coefficient de variation	0.150	0.190	0.100	0.130	1.140	0.290	0.210	0.100
Minimum	8	3	4	8	0	1	8	41
Maximum	13	8	5	12	3	5	15	55

Tableau 35 : nombre de services numériques non-académiques proposés en moyenne au total et pour chaque vie

Les 8 établissements participants proposent en moyenne 46 services numériques, avec un écart-type de 4,6 services. Le nombre maximum de services proposés étant de 55, et le minimum de 41. En moyenne, les services numériques associés aux vies académique, professionnelle et quotidienne sont les plus nombreux, alors qu'il n'existe qu'un seul service numérique pour la vie associative et 3 services numériques pour la vie internationale.

	Satisfaction globale vis-à-vis des services numériques
Echantillon global	2, 779
Moyenne des scores	3.670
Médiane	3.750
Ecart-type	0.780
Coefficient de variation	0.210
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 36 : satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques

	Satisfaction globale vis-à-vis des services numériques	PGE	Bachelor
Echantillon global		2, 033	746
Moyenne des scores		3.650	3.730
Médiane		3.750	4
Ecart-type		0.790	0.760
Coefficient de variation		0.220	0.200
Minimum		1	1
Maximum		5	5

Tableau 37 : satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques en fonction du programme

Même si les étudiants souhaitent plus de services numériques, ils considèrent que le numérique est correctement intégré à l'offre de services de leur établissement, s'estiment à 60% plutôt satisfaits ou satisfaits de l'offre proposée et la considèrent comme étant « moyenne gamme » (pour plus de précisions sur ces éléments, cf. annexe 10). La satisfaction moyenne s'élève ainsi à 3,67/5, les étudiants de Bachelor étant encore une fois légèrement plus satisfaits que les étudiants de PGE.

	Qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques
Echantillon global	2,779
Moyenne des scores	3.940
Médiane	3.890
Ecart-type	0.690
Coefficient de variation	0.170
Minimum	1.500
Maximum	5

Tableau 38 : qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques

Qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques en fonction de l'année de Bachelor	1A	2A	3A	4A
Echantillon global	296	177	215	61
Moyenne des scores	4.080	3.950	3.950	4.030
Médiane	4.110	3.940	4.080	4
Ecart-type	0.600	0.660	0.740	0.610
Coefficient de variation	0.150	0.170	0.190	0.150
Minimum	2.110	2.280	1.780	2.440
Maximum	5	5	5	5

Tableau 40 : qualité perçue de l'offre de services numériques en fonction de l'année du Bachelor

Qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques	PGE	Bachelor
Echantillon global	2,033	746
Moyenne des scores	3.910	4.010
Médiane	3.890	4
Ecart-type	0.700	0.660
Coefficient de variation	0.180	0.160
Minimum	1.500	1.780
Maximum	5	5

Tableau 39 : qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques en fonction du programme

Qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques en fonction de l'année de PGE	1A	2A	3A
Echantillon global	663	646	340
Moyenne des scores	4.010	3.890	3.790
Médiane	4	3.890	3.830
Ecart-type	0.640	0.710	0.760
Coefficient de variation	0.160	0.180	0.200
Minimum	1.890	1.500	1.720
Maximum	5	5	5

Tableau 41 : qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques en fonction de l'année du PGE

Dimensions de la qualité perçue de l'offre de services globale	Facilité	Design	Sécurité	Fiabilité	Qualité	Personnalisation
Echantillon global	2,779	2,779	2,779	2,779	2,779	2,779
Moyenne des scores	3.880	3.770	4.290	3.960	3.950	3.750
Médiane	3.800	3.670	4.330	4	4	4
Ecart-type	0.780	0.870	0.680	0.760	0.800	0.990
Coefficient de variation	0.200	0.230	0.160	0.190	0.200	0.270
Minimum	1.200	1	1	1.330	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5

Tableau 42 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques

La qualité perçue des services numériques est plutôt bonne et homogène entre les étudiants et entre les programmes, avec une moyenne globale de 3,9/5. On note la même tendance que les points précédents pour les étudiants de PGE (3,9/5), qui ont une qualité perçue légèrement moins élevée que celle des Bachelor (4/5) et qui diminue avec les années, passant de 4/5 en première année à 3,83/5 en troisième année. Plus précisément, on remarque que les étudiants estiment que leurs données personnelles sont sécurisées lorsqu'ils utilisent les services numériques (4,29/5), que la qualité de l'information est plutôt bonne (3,95/5), que les services

proposés sont fiables (3,96/5) et relativement faciles d'utilisation (3,88/5). En revanche, le design et la personnalisation des services obtiennent des scores plus modérés, avec respectivement 3,77/5 et 3,75/5.

6.2.3.1.4. Biais informationnel

	Autoperception de la connaissance des services numériques
Echantillon global	2,779
Moyenne des scores	3.370
Médiane	3.500
Ecart-type	0.970
Coefficient de variation	0.290
Minimum	0
Maximum	5

Tableau 43 : autoperception par les étudiants de leur connaissance de l'offre de services numériques non-académiques qui leur est proposée

Il est important de préciser qu'il existe au sein de l'échantillon un biais informationnel important : les étudiants ne sont pas forcément au courant de l'offre de services numériques proposée par leur institution, à l'image de ce que nous avons pu constater lors de la recherche-intervention. Ils sont ainsi 44% à considérer qu'ils connaissent peu ou moyennement les services numériques proposés par leur école, avec une moyenne à 3,37/5 (cf. annexe 11).

Général	Nombre de services connus	Nombre de services utilisés	Biais informationnel
Echantillon global	2,779	2,779	2,779
Moyenne des scores	29.820	20.280	15.780
Médiane	29	19	16
Ecart-type	10.800	8.140	11.740
Coefficient de variation	0.360	0.400	0.740
Minimum	2	4	-39
Maximum	81	72	47.500

Tableau 44 : biais informationnel moyen

	Nombre de services connus	Nombre de services utilisés	Biais informationnel
Vie quotidienne	6.560	4.690	2.560
Vie administrative	5.170	4.160	1.090
Interactions	3.410	2.510	0.920
vie Professionnelle	5.820	2.850	4.490
Vie associative	0.740	0.570	0.150
Vie internationale	2.350	1.660	1.140
Vie académique	5.780	3.830	5.440
Total	29.820	20.280	15.780

Tableau 45 : biais informationnel moyen pour chaque vie

Cet autodiagnostic se confirme, puisque les étudiants connaissent en moyenne 29,8 services, soit 15,7 services de moins que le nombre réellement proposé par leur établissement, et ce, pour chacune de leurs différentes vies comme le montre le tableau précédent (le détail pour chaque

vie se trouve en annexe 11). Notons que pour ce tableau, les biais informationnels des différentes vies ont été calculés comme l'écart entre le nombre de services proposés par l'établissement et le nombre de services connus de l'étudiant. Dans la mesure où les échantillons des différentes institutions participantes ne sont pas également représentés, ces biais informationnels moyens ne correspondent donc pas à la différence entre le nombre moyen de services proposés et le nombre moyen de services connus.

On remarque alors qu'il existe des biais informationnels forts pour les offres de services numériques associées à la vie professionnelle et à la vie académique : respectivement, les étudiants connaissent en moyenne 4,5 et 5,4 services de moins que le nombre de services réellement proposé. Notons que les offres de services qui connaissent des biais informationnels élevés sont celles qui possèdent le plus grand nombre de services : la vie académique, la vie professionnelle et la vie quotidienne. Inversement, on constate que les offres de services associées à la vie associative et aux interactions possèdent un biais informationnel léger, probablement en raison de leur offre de services réduite.

De même, on constate que les services proposés et connus par les étudiants ne sont pas forcément utilisés par ces derniers : sur les 29,8 services connus par les étudiants, ils en utilisent 20,2 en moyenne, soit 68% de l'offre connue. Ce constat rejoint les résultats de recherches de *McInnis et al.* (2000) et *Dhillon et al.* (2006), qui soulignent que l'offre de services mise à disposition des étudiants n'est pas toujours utilisée. Cet écart peut s'expliquer en partie en raison d'un accès difficile aux services (horaires inadaptés par exemple), d'une mauvaise qualité des services ou à cause d'une mauvaise communication.

6.2.3.1.5. Perception de l'offre de services numériques non-académiques associée à chaque vie

Nous allons désormais explorer plus en détail l'offre de services numériques non-académiques associée à chacune des 6+1 vies

6.2.3.1.5.1. Vie quotidienne : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques

Services connus par les étudiants	Fréquence
Wi-fi	94.1%
Agenda synchronisé	78.0%
Service d'impression à distance	75.8%
Réseaux sociaux	64.3%
Affichage des salles en temps réel	54.6%
Plateforme d'aide au logement	52.2%
Reservation en ligne de salle	49.3%
Porte monnaie électronique	37.0%
Plateforme de tickets techniques	28.3%
Paiement mobile	26.5%
Calendrier en ligne des évènements de la ville	24.1%
Info restauration en ligne	20.3%
Badge électronique	19.1%
Réservation de repas en ligne	14.9%
Service partenariat ville en ligne	12.1%
Parking connecté	2.8%

Tableau 46 : fréquence des services connus par les étudiants pour la vie quotidienne⁴⁴

L'offre de services numériques de la vie quotidienne est connue de façon inégale, on note l'existence d'un biais informationnel assez fort : sur les 9,1 services proposés en moyenne par les établissements, les étudiants en connaissent 6,56, soit 73%.

Les services les plus connus par les étudiants sont le wifi (94%), l'agenda synchronisé (78%), le service d'impression à distance (76%), les réseaux sociaux pour être tenus au courant de l'actualité de l'école (64%) et l'affichage de l'affectation des salles en temps réel (54,6%). Au contraire, les services les plus méconnus sont le parking connecté⁴⁵ (3%), les services numériques en partenariat avec la ville (12%), la possibilité de réserver des repas en ligne (15%) et le badge électronique utilisé pour l'émargement (19%).

⁴⁴ Il est important de noter que la connaissance des services numériques est calculée sur l'intégralité de notre population étudiante, et dépend donc fortement de la fréquence d'apparition de ces services dans l'offre proposée par chacune des 8 institutions participants. Pour avoir une représentation *réaliste* de l'écart entre services proposés et services connus, nous renvoyons le lecteur au point sur le biais informationnel.

⁴⁵ Notons que pour le service « parking connecté », les étudiants ont considéré dans l'étude la présence de parkings autour de leur institution et non pas un parking dédié aux étudiants de leur établissement.

	Satisfaction des services associés à la vie quotidienne
Echantillon global	2,779
Moyenne des scores	3.820
Médiane	4
Ecart-type	0.720
Coefficient de variation	0.190
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 47 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie quotidienne

	Satisfaction des services associés à la vie quotidienne	PGE	Bachelor
Echantillon global		2,033	746
Moyenne des scores		3.800	3.900
Médiane		4	4
Ecart-type		0.720	0.720
Coefficient de variation		0.190	0.180
Minimum		1	1
Maximum		5	5

Tableau 48 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction du programme

Satisfaction des services associés à la vie quotidienne	Alternant	Non Alternant
Echantillon global	350	2,429
Moyenne des scores	3.710	3.840
Médiane	3.750	4
Ecart-type	0.770	0.720
Coefficient de variation	0.210	0.190
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 49 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction du statut alternant

En moyenne, les étudiants se considèrent comme plutôt satisfaits (3,82/5). Les étudiants de Bachelor sont encore une fois plus satisfaits que les étudiants en PGE et on observe une tendance à la baisse de la satisfaction au fur et à mesure des années : -0,26 points pour le PGE par exemple (cf. annexe 13). De même, on constate que les étudiants en alternance sont moins satisfaits que les autres cohortes étudiantes avec une moyenne à 3,71/5 contre 3,84/5.

Satisfaction des services liés à la vie quotidienne	Moyenne des scores	Ecart-type
Paiement mobile	4.35	0.8
Agenda synchronisé	4.29	0.87
Affichage des salles en temps réel	4.25	0.84
Réseaux sociaux	4.18	0.81
Porte monnaie électronique	4.16	0.81
Réservation de repas en ligne	4.08	0.85
Service partenariat ville en ligne	4.08	0.75
Reservation en ligne de salle	4.07	0.93
Calendrier en ligne des événements de la ville	4.05	0.83
Badge électronique	4.04	1
Parking connecté	4	1.13
Service d'impression à distance	3.99	0.96
Info restauration en ligne	3.96	0.97
Plateforme de tickets techniques	3.96	0.91
Wi-fi	3.86	1.09
Plateforme d'aide au logement	3.63	1.06

Tableau 50 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques de la vie quotidienne

De façon granulaire, les étudiants sont très satisfaits des services numériques proposés dans le cadre de leur vie quotidienne. Notons que leur satisfaction par service est généralement supérieure à la satisfaction moyenne de l'ensemble de l'offre de services numériques (3,82/5), seule la plateforme d'aide au logement se situe en dessous. Soulignons également qu'en termes

de satisfaction, le Wifi est avant-dernier alors même qu'il est le service le plus fréquemment utilisé (cf. annexe 14). Ce résultat converge avec celui du rapport ECAR (Educause, 2019) : le Wifi est un service basique et essentiel, car la qualité de toute l'expérience étudiante numérique des étudiants en dépend.

	Qualité perçue des services associés à la vie quotidienne
Echantillon global	2,779
Moyenne des scores	3.630
Médiane	3.670
Ecart-type	0.630
Coefficient de variation	0.170
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 51 : qualité perçue des services numériques associés à la vie quotidienne

	Qualité perçue des services associés à la vie quotidienne	PGE	Bachelor
Echantillon global		2,033	746
Moyenne des scores		3.600	3.730
Médiane		3.670	3.780
Ecart-type		0.630	0.620
Coefficient de variation		0.170	0.170
Minimum		1	1
Maximum		5	5

Tableau 52 : qualité perçue des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction du programme

Qualité perçue des services associés à la vie quotidienne	Alternant	Pas Alternant
Echantillon global	350	2,429
Moyenne des scores	3.570	3.640
Médiane	3.610	3.670
Ecart-type	0.670	0.620
Coefficient de variation	0.190	0.170
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 53 : qualité perçue des services numériques associés à la vie quotidienne en fonction du statut d'alternant

Dimensions de la qualité perçue des services associés à la vie quotidienne	Facilité	Design	Sécurité	Fiabilité	Qualité	Personnalisation
Echantillon global	2,779	2,779	2,779	2,779	2,779	2,779
Moyenne des scores	3.780	3.360	3.800	3.710	3.720	3.230
Médiane	4	3.330	4	4	4	3
Ecart-type	0.740	0.890	0.800	0.770	0.730	0.870
Coefficient de variation	0.200	0.260	0.210	0.210	0.200	0.270
Minimum	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5

Tableau 54 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques de la vie quotidienne

La qualité perçue des services numériques associés à la vie quotidienne est plutôt modérée avec une moyenne à 3,63/5. C'est l'offre de services qui a la moins bonne qualité perçue (cf. annexe 12). Les étudiants sont dans l'ensemble assez satisfaits de la fiabilité (3,71/5), de la sécurité (3,8/5), de la qualité des informations proposées (3,72/5) et de la facilité d'utilisation (3,78/5). En revanche, ils souhaiteraient avoir plus de possibilités de personnalisation (3,23/5) et un meilleur design (3,36/5). À l'instar des résultats précédents, les étudiants de PGE et les étudiants en alternance ont une perception moins positive que les autres et on note que la qualité perçue diminue au fur et à mesure des années d'études des répondants (cf. annexe 13). Précisons que le rythme de vie et les besoins des alternants sont en effet très différents des étudiants en formation initiale, alors même qu'ils ont accès à une offre de services numériques similaire, ce qui affecte leur satisfaction et leur qualité perçue. Ces résultats reprennent les conclusions de

Douglas *et al.* (2008) qui ont constaté des besoins et des attentes qui diffèrent entre les étudiants à temps plein et les étudiants à mi-temps.

Nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 14 pour avoir plus de précisions concernant l'utilité perçue de cette offre de services, son taux et sa fréquence d'utilisation, ses bénéfices perçus, ses pistes d'amélioration et les appareils numériques mobilisés pour l'utiliser.

6.2.3.1.5.2. Vie administrative : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques

Services connus par les étudiants	Fréquence
Gestion dématérialisé conventions de stage	77.4%
Plateforme de téléchargement pour les documents administratifs	73.6%
Paieement en ligne pour l'inscription	68.1%
Gestion dématérialisé rapports de stage	63.5%
Inscription en ligne aux cours électifs	59.3%
Inscription 100% en ligne	56.4%
Demande de bourses en ligne	49.3%
Prise de rendez-vous en ligne	35.1%
Gestion dématérialisé contrats d'alternance	26.7%
Espace crypté pour documents sensibles	12.4%
Aucun n'est proposé	1.0%

Tableau 55 : fréquence des services connus par les étudiants pour la vie administrative⁴⁶

Sur les 6,13 services proposés en moyenne par les établissements, les étudiants connaissent 5,17 services numériques associés à leur vie administrative, soit 1,09 services de moins que le nombre de services réellement proposé⁴⁷. Cette offre de services possède ainsi un léger biais informationnel, avec l'écart le plus faible de toutes les vies en termes relatifs. Ceci est lié au fait que ces services numériques répondent à un ensemble de passages obligés de la vie de l'étudiant (stages, certificats de scolarité, etc.). Les services les plus connus par les étudiants sont la gestion dématérialisée des conventions de stage (77%), la plateforme de téléchargement des documents administratifs (74%), la possibilité de régler ses frais de scolarité en ligne (68%), la gestion dématérialisée des rapports de stage (dépôt et correction) (63,5%) ou la possibilité de s'inscrire aux cours électifs directement en ligne (59%). Au contraire, les services les moins connus des étudiants sont l'espace crypté dédié aux documents administratifs sensibles (12%) et la gestion dématérialisée des contrats d'alternance (26%). Ces deux services étant peu

⁴⁶Il est important de noter que la connaissance des services numériques est calculée sur l'intégralité de notre population étudiante, et dépend donc fortement de la fréquence d'apparition de ces services dans l'offre proposée par chacune des 8 institutions participantes. Pour avoir une représentation *réaliste* de l'écart entre services proposés et services connus, nous renvoyons le lecteur au point sur le biais informationnel

proposés par les institutions participantes, il est donc cohérent d'avoir peu d'étudiants qui les connaissent.

Satisfaction des services associés à la vie administrative	
Echantillon global	2,752
Moyenne des scores	3.930
Médiane	4
Ecart-type	0.780
Coefficient de variation	0.200
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 56 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie administrative

Satisfaction des services associés à la vie administrative	PGE	Bachelor
Echantillon global	2,013	739
Moyenne des scores	3.910	3.980
Médiane	4	4
Ecart-type	0.780	0.770
Coefficient de variation	0.200	0.190
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 57 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie administrative en fonction du programme

Satisfaction des services associés à la vie administrative	Alternant	Non Alternant
Echantillon global	342	2,410
Moyenne des scores	3.860	3.940
Médiane	4	4
Ecart-type	0.860	0.760
Coefficient de variation	0.220	0.190
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 58 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie administrative en fonction du statut alternant

Les étudiants se disent plutôt satisfaits de cette offre de services, avec une moyenne à 3,93/5, soit 0,1 point de plus que la satisfaction associée à l'offre de services de la vie quotidienne. Une fois de plus, les étudiants de PGE et en alternance se disent légèrement moins satisfaits que les autres. S'il n'y a pas de tendance nette à la baisse avec les années, les étudiants de troisième année de Bachelor et de troisième année de PGE sont toutefois nettement moins satisfaits que les autres dans leurs programmes respectifs (cf. annexe 15).

Satisfaction des services liés à la vie administrative	Moyenne des scores	Ecart-type
Inscription 100% en ligne	4.17	0.86
Plateforme de téléchargement pour les documents administratifs	4.17	0.87
Espace crypté pour documents sensibles	4.15	0.77
Païement en ligne pour l'inscription	4.13	0.87
Gestion dématérialisé rapports de stage	4.06	0.91
Gestion dématérialisé conventions de stage	4.04	0.94
Prise de rendez-vous en ligne	4.01	0.9
Demande de bourses en ligne	4	0.93
Gestion dématérialisé contrats d'alternance	4	0.93
Inscription en ligne aux cours électifs	3.95	1.04

Tableau 59 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques de la vie administrative

De façon granulaire, les étudiants sont très satisfaits de l'offre de services. Là encore, les moyennes de satisfaction individuelles des services sont supérieures à la satisfaction moyenne vis-à-vis de l'offre de services numériques associée à la vie administrative (3,93/5).

Qualité perçue des services associés à la vie administrative	
Echantillon global	2,752
Moyenne des scores	3,670
Médiane	3,720
Ecart-type	0,670
Coefficient de variation	0,180
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 60 : qualité perçue des services numériques associés à la vie administrative

Qualité perçue des services associés à la vie administrative	PGE	Bachelor
Echantillon global	2,013	739
Moyenne des scores	3,630	3,770
Médiane	3,670	3,830
Ecart-type	0,680	0,630
Coefficient de variation	0,190	0,170
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 61 : qualité perçue des services numériques associés à la vie administrative en fonction du programme

Qualité perçue des services associés à la vie administrative	Alternant	Pas Alternant
Echantillon global	342	2,410
Moyenne des scores	3,640	3,670
Médiane	3,720	3,720
Ecart-type	0,690	0,670
Coefficient de variation	0,190	0,180
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 62 : qualité perçue des services numériques associés à la vie administrative en fonction du statut alternant

Dimensions de la qualité perçue des services associés à la vie administrative	Facilité	Design	Sécurité	Fiabilité	Qualité	Personnalisation
Echantillon global	2,752	2,752	2,752	2,752	2,752	2,752
Moyenne des scores	3,750	3,310	3,890	3,810	3,780	3,360
Médiane	4	3,330	4	4	4	3,500
Ecart-type	0,790	0,950	0,790	0,760	0,770	0,880
Coefficient de variation	0,210	0,290	0,200	0,200	0,200	0,260
Minimum	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5

Tableau 63 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques de la vie administrative

Les services associés à la vie administrative sont perçus comme étant de qualité modérée, avec un score moyen à 3,67/5. Les étudiants sont dans l'ensemble plutôt satisfaits de la sécurité (3,89/5), de la fiabilité (3,81/5), de la qualité des informations proposées (3,78/5) et de la facilité d'utilisation (3,75/5). Cependant, tout comme pour les services de la vie quotidienne, les répondants considèrent que ces services sont peu personnalisables (3,36/5) et que leur design est de qualité modérée (3,31/5). Une fois encore, la qualité perçue diminue avec les années et les étudiants en Bachelor ont une perception plus positive de la qualité que celle des étudiants en PGE (cf. annexe 15). Il n'y a en revanche pas de différence appuyée entre la qualité perçue des étudiants en alternance et les autres.

Nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 16 pour avoir plus de précisions concernant l'utilité perçue de cette offre de services, son taux et sa fréquence d'utilisation, ses bénéfices perçus, ses pistes d'amélioration et les appareils numériques mobilisés pour l'utiliser.

6.2.3.1.5.3. Interactions : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques

Services connus par les étudiants pour les interactions	Fréquence
Adresse email de l'école	83.6%
Groupe Facebook fermé de l'école	71.2%
Annuaire numérique de contact des administratifs et professeurs	51.7%
Echange direct avec les professeurs via une plateforme d'e-learning	36.3%
Réseau type LinkedIn interne	30.6%
Espace de travail collaboratif en ligne	23.8%
Réseau social interne à l'école	18.6%
Outil de visioconférence professionnel	10.9%
Chatbot	8.7%
Aucun n'est proposé	0.4%

Tableau 64 : fréquence des services connus par les étudiants pour les interactions⁴⁸

Cette offre de services possède un biais informationnel faible : sur les 4,33 services proposés en moyenne, les étudiants connaissent 3,41 services numériques associés aux interactions. Les services numériques les plus connus pour faciliter les interactions entre les étudiants et les parties prenantes de l'établissement sont l'adresse email de l'école (84%) et le groupe Facebook fermé de l'école (71%). Ces résultats corroborent les conclusions de la recherche-intervention. Au contraire, les services les moins connus sont le chatbot (9%) et les outils de visioconférence professionnels (Webex, Teams, etc.) (11%). Ces deux services numériques sont en effet peu proposés par les institutions.

Satisfaction des services associés aux interactions	
Echantillon global	2,779
Moyenne des scores	3.840
Médiane	4
Ecart-type	0.760
Coefficient de variation	0.200
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 65 : satisfaction moyenne des services numériques associés aux interactions

Satisfaction des services associés aux interactions	PGE	Bachelor
Echantillon global	2,033	746
Moyenne des scores	3.800	3.970
Médiane	4	4
Ecart-type	0.760	0.740
Coefficient de variation	0.200	0.190
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 66 : satisfaction moyenne des services numériques associés aux interactions en fonction du programme

Satisfaction des services associés aux interactions	Alternant	Non Alternant
Echantillon global	350	2,429
Moyenne des scores	3.760	3.860
Médiane	4	4
Ecart-type	0.790	0.750
Coefficient de variation	0.210	0.200
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 67 : satisfaction moyenne des services numériques associés aux interactions en fonction du statut d'alternant

⁴⁸ Il est important de noter que la connaissance des services numériques est calculée sur l'intégralité de notre population étudiante, et dépend donc fortement de la fréquence d'apparition de ces services dans l'offre proposée par chacune des 8 institutions participantes. Pour avoir une représentation *réaliste* de l'écart entre services proposés et services connus, nous renvoyons le lecteur au point sur le biais informationnel.

Les étudiants interrogés sont plutôt satisfaits de cette offre de services, avec un score moyen de 3,84/5. Les étudiants en PGE sont à nouveau moins satisfaits que les autres et on observe une baisse prononcée de la satisfaction avec les années (cf. annexe 17). À l’instar des précédentes offres de services numériques, les étudiants en alternance sont moins satisfaits que les autres, probablement en raison de leur distance vis-à-vis de leur institution.

Satisfaction des services liés aux interactions	Moyenne des scores	Ecart-type
Adresse email de l'école	4.34	0.8
Groupe Facebook fermé de l'école	4.29	0.75
Réseau type LinkedIn interne	4.15	0.8
Annuaire numérique de contact des administratifs et professeurs	4.1	0.83
Espace de travail collaboratif en ligne	4.08	0.88
Echange direct avec les professeurs via une plateforme d'e-learning	3.99	0.87
Réseau social interne à l'école	3.99	0.85
Outil de visioconférence professionnel	3.97	0.95
Chatbot	3.76	1.02

Tableau 68 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques associés aux interactions

Dans l’ensemble tous les services ont une satisfaction plutôt élevée, avec des scores supérieurs à celui de l’offre de services considérée dans son ensemble (3,84/5), seul le chatbot est en dessous à 3,76/5. On remarque que le groupe Facebook fermé de l’école et l’adresse e-mail de l’école se détachent à nouveau très positivement. S’ils sont les plus satisfaisants pour les étudiants, précisons que ces deux services sont également ceux qui sont les plus plébiscités pour le développement de nouvelles fonctionnalités (cf. annexe 18). La boîte mail de l’école devrait par exemple être améliorée, car les étudiants la comparent à des services privés ce qui augmente leurs exigences (Thoring *et al.*, 2017). De même, il faudrait plus modérer le contenu du groupe Facebook pour faciliter la lisibilité des informations, ce qui reprend les résultats de la recherche-intervention.

	Qualité perçue des services associés aux interactions
Echantillon global	2, 779
Moyenne des scores	3.730
Médiane	3.780
Ecart-type	0.660
Coefficient de variation	0.180
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 69 : qualité perçue des services numériques associés aux interactions

Qualité perçue des services associés aux interactions	PGE	Bachelor
Echantillon global	2, 033	746
Moyenne des scores	3.690	3.850
Médiane	3.720	3.890
Ecart-type	0.660	0.650
Coefficient de variation	0.180	0.170
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 70 : qualité perçue des services numériques associés aux interactions en fonction du programme

Qualité perçue des services associés aux interactions	Alternant	Pas Alternant
Echantillon global	350	2, 429
Moyenne des scores	3.680	3.740
Médiane	3.720	3.780
Ecart-type	0.680	0.660
Coefficient de variation	0.180	0.180
Minimum	1.280	1
Maximum	5	5

Tableau 71 : qualité perçue des services numériques associés aux interactions en fonction du statut d’alternant

Dimensions de la qualité perçue des services associés aux interactions	Facilité	Design	Sécurité	Fiabilité	Qualité	Personnalisation
Echantillon global	2,779	2,779	2,779	2,779	2,779	2,779
Moyenne des scores	3.820	3.440	3.870	3.880	3.770	3.470
Médiane	4	3.330	4	4	4	3.500
Ecart-type	0.750	0.900	0.790	0.710	0.780	0.880
Coefficient de variation	0.200	0.260	0.200	0.180	0.210	0.250
Minimum	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5

Tableau 72 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques associés aux interactions

Les services ont une qualité perçue plutôt bonne, avec un score moyen de 3,73/5. Plus précisément, les étudiants reconnaissent l'ergonomie et la facilité d'utilisation des services, leur fiabilité et la protection des données proposée. En revanche, le design et la personnalisation sont perçus comme de moins bonne qualité. Tout comme pour la satisfaction, on observe une légère tendance à la baisse de la qualité perçue avec les années. Cette tendance est particulièrement marquée entre la première et la deuxième année pour les étudiants en PGE : la qualité perçue passant ainsi de 3,8 à 3,65/5 (cf. annexe 17).

Nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 18 pour avoir plus de précisions concernant l'utilité perçue de cette offre de services, son taux et sa fréquence d'utilisation, ses bénéfices perçus, ses pistes d'amélioration et les appareils numériques mobilisés pour l'utiliser.

6.2.3.1.5.4. Vie professionnelle : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques

Services connus par les étudiants pour la vie pro	Fréquence
Plateforme d'offres d'emploi	75.85%
Plateforme alumni	68.09%
Annuaire en ligne des alumni	60.33%
RDV en ligne avec des coaches	47.10%
Annuaire en ligne de stages des années précédentes	44.74%
Accès à des forums de recrutement en ligne	35.70%
Plateforme d'offres d'emploi à l'étranger	33.66%
Outil numérique pour la création de CV	33.48%
Tutoriels numériques de recherche de stage/alternance	31.95%
Accès à des templates de CV et conseils de candidatures	31.11%
Visualisation en ligne du parcours alumni	30.31%
Plateforme de mentorat alumni	29.00%
Tests de personnalité en ligne	24.08%
Conférences en ligne/Webinars	21.38%
Géolocalisation des alumni	14.43%
Service d'enregistrement vidéo pour postuler à des entreprises	7.36%
Aucun n'est proposé	1.22%

Tableau 73 : fréquence des services connus par les étudiants pour la vie professionnelle⁴⁹

Cette offre de services possède un biais informationnel très élevé : sur les 10,31 services proposés en moyenne par les établissements, les étudiants en connaissent 5,82. Les services les

⁴⁹ Il est important de noter que la connaissance des services numériques est calculée sur l'intégralité de notre population étudiante, et dépend donc fortement de la fréquence d'apparition de ces services dans l'offre proposée par chacune des 8 institutions participantes. Pour avoir une représentation *réaliste* de l'écart entre services proposés et services connus, nous renvoyons le lecteur au point sur le biais informationnel.

plus connus sont la plateforme en ligne d'offres d'emploi à 76%, la plateforme dédiée au réseau des alumni à 68% et l'annuaire des alumni à 60%. Notons que 1,2% des répondants considèrent que leur établissement ne propose aucun des services mentionnés sur le tableau.

Satisfaction des services associés à la vie professionnelle	
Echantillon global	2,745
Moyenne des scores	3.950
Médiane	4
Ecart-type	0.760
Coefficient de variation	0.190
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 74 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie professionnelle

Satisfaction des services associés à la vie professionnelle en fonction de son expérience professionnelle	Significative	Non Significative
Echantillon global	1,288	1,838
Moyenne des scores	3.940	3.980
Médiane	4	4
Ecart-type	0.780	0.750
Coefficient de variation	0.200	0.190
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 76 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction de l'expérience professionnelle

Satisfaction des services associés à la vie professionnelle	PGE	Bachelor
Echantillon global	2,012	733
Moyenne des scores	3.930	4.010
Médiane	4	4
Ecart-type	0.760	0.760
Coefficient de variation	0.190	0.190
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 75 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction du programme

Satisfaction des services associés à la vie professionnelle	Alternant	Non Alternant
Echantillon global	343	2,402
Moyenne des scores	3.900	3.960
Médiane	4	4
Ecart-type	0.750	0.760
Coefficient de variation	0.190	0.190
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 77 : satisfaction des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction du statut d'alternant

En moyenne, les étudiants se considèrent comme satisfaits de cette offre de services, ce sont les services qui ont le deuxième meilleur taux de satisfaction avec 3,95/5. Les étudiants de Bachelor sont légèrement plus satisfaits (4,01/5) que ceux de PGE (3,93/5). Si la satisfaction baisse légèrement avec les années pour les étudiants de PGE (-0,13), on n'observe pas de tendance marquée chez les étudiants de Bachelor (cf. annexe 19). De même, on ne note pas de différence entre les étudiants qui ont une expérience professionnelle significative et les autres.

Satisfaction des services liés à la vie professionnelle	Moyenne des scores	Ecart-type
Annuaire en ligne de stages des années précédentes	4.13	0.82
Tests de personnalité en ligne	4.1	0.83
Plateforme d'offres d'emploi	4.09	0.9
RDV en ligne avec des coachs	4.08	0.87
Tutoriels numériques recherche de stage/alternance	4.05	0.73
Accès à des templates de CV et conseils de candidatures	4.02	0.82
Annuaire en ligne des alumni	4	0.86
Plateforme d'offres d'emploi à l'étranger	3.99	0.9
Conférences en ligne/Webinars	3.98	0.87
Visualisation en ligne du parcours alumni	3.97	0.88
Géolocalisation des alumni	3.95	0.98
Plateforme de mentorat alumni	3.95	0.95
Plateforme alumni	3.94	0.86
Outil numérique pour la création de CV	3.94	0.85
Accès à des forums de recrutement en ligne	3.92	0.92
Service d'enregistrement vidéo pour postuler à des entreprises	3.9	0.93

Tableau 78 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques de la vie professionnelle

Dans l'ensemble, les étudiants sont satisfaits des différents services, avec des scores homogènes autour de 4/5. Aucun service ne se détache particulièrement.

Qualité perçue des services associés à la vie professionnelle	
Echantillon global	2,745
Moyenne des scores	3,840
Médiane	3,890
Ecart-type	0,640
Coefficient de variation	0,170
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 79 : qualité perçue des services numériques associés à la vie professionnelle

Qualité perçue des services associés à la vie professionnelle	PGE	Bachelor
Echantillon global	2,012	733
Moyenne des scores	3,830	3,890
Médiane	3,890	3,940
Ecart-type	0,640	0,630
Coefficient de variation	0,170	0,160
Minimum	1	1,280
Maximum	5	5

Tableau 80 : qualité perçue des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction du programme

Qualité perçue des services associés à la vie professionnelle en fonction de son expérience professionnelle	Significative	Non Significative
	Echantillon global	1,288
Moyenne des scores	3,830	3,860
Médiane	3,890	3,890
Ecart-type	0,640	0,650
Coefficient de variation	0,170	0,170
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 81 : qualité perçue des services numériques associés à la vie professionnelle en fonction de l'expérience professionnelle

Dimensions de la qualité perçue des services associés à la vie professionnelle	Facilité	Design	Sécurité	Fiabilité	Qualité	Personnalisation
Echantillon global	2,745	2,745	2,745	2,745	2,745	2,745
Moyenne des scores	3,930	3,580	3,910	3,980	3,920	3,660
Médiane	4	3,670	4	4	4	4
Ecart-type	0,710	0,840	0,790	0,690	0,740	0,840
Coefficient de variation	0,180	0,230	0,200	0,170	0,190	0,230
Minimum	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5

Tableau 82 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques de la vie professionnelle

Les répondants considèrent les services associés à leur vie professionnelle comme de bonne qualité, c'est l'offre de services avec la meilleure qualité perçue (3,84/5). Les services sont perçus comme fiables (3,96/5), plutôt faciles d'utilisation (3,88/5), sécurisés (3,85/5), avec une information satisfaisante (3,86/5). Ils sont dans une moindre mesure personnalisables (3,61/5) et ont un design correct (3,54/5). Les étudiants de Bachelor ont à nouveau une perception légèrement plus positive (3,89/5) que celle des étudiants de PGE (3,83/5) et comme pour la satisfaction, la qualité perçue baisse légèrement avec les années pour les étudiants des deux programmes. En revanche, il n'y a pas de différence importante de qualité perçue entre les étudiants ayant une expérience professionnelle significative, et les autres (cf. annexe 19).

De façon plus générale, cette offre de services a un potentiel intéressant, car elle est méconnue des étudiants et sous-exploitée alors que les services sont considérés comme très utiles et satisfaisants. Cela confirme que les écoles doivent mieux communiquer et éviter l'éclatement

de leur offre pour qu'elle soit plus visible, lisible et *in fine*, plus utilisée par les étudiants. Cet enjeu communicationnel converge avec les résultats de la recherche-intervention.

Nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 20 pour avoir plus de précisions concernant l'utilité perçue de cette offre de services, son taux et sa fréquence d'utilisation, ses bénéfices perçus, ses pistes d'amélioration et les appareils numériques mobilisés pour l'utiliser.

6.2.3.1.5.5. Vie associative : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques

Services connus par les étudiants pour la vie associative	Fréquence
Aucun n'est proposé	56.9%
Agenda associatif en ligne	31.1%
Mise à disposition de noms de domaines pour les associations	14.2%
Plateforme permettant de gérer l'organisation des soirées	12.9%
Mise à disposition d'espace de stockage en ligne pour les associations	7.8%
Possibilité pour les responsables associatifs d'envoyer des notifications via mobile	6.6%

Tableau 83 : fréquence des services connus par les étudiants pour la vie associative⁵⁰

Le nombre de services proposés par les établissements est très faible, avec 0,88 service en moyenne, ce qui explique que les étudiants ne connaissent en général que 0,73 service. Ainsi, le biais informationnel est quasiment nul : les répondants connaissent en moyenne 0,15 service de moins que le nombre de services réellement proposé. Le service le plus connu des répondants est l'agenda associatif, à 31%. Soulignons que les étudiants interrogés sont très nombreux (60%) à considérer que leur établissement ne propose pas de services dédiés à leur vie associative, ce qui est attendu, car très peu d'institutions proposent réellement une offre de services associée à cette vie.

	Satisfaction des services associés à la vie associative
Echantillon global	1,199
Moyenne des scores	3.780
Médiane	4
Ecart-type	0.870
Coefficient de variation	0.230
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 84 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie associative

	Satisfaction des services associés à la vie associative	PGE	Bachelor
Echantillon global		985	214
Moyenne des scores		3.750	3.910
Médiane		4	4
Ecart-type		0.870	0.840
Coefficient de variation		0.230	0.210
Minimum		1	1
Maximum		5	5

Tableau 85 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie associative en fonction du programme

⁵⁰ Il est important de noter que la connaissance des services numériques est calculée sur l'intégralité de notre population étudiante, et dépend donc de la fréquence d'apparition de ces services dans l'offre proposée par chacune des institutions participantes. Pour avoir une représentation *réaliste* de l'écart entre services proposés et services connus, nous renvoyons le lecteur au point sur le biais informationnel.

Satisfaction des services associés à la vie associative en fonction de l'implication	Fortement impliqué	Peu ou pas impliqué
Echantillon global	431	768
Moyenne des scores	3.840	3.740
Médiane	4	4
Ecart-type	0.820	0.890
Coefficient de variation	0.210	0.240
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 86 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie associative en fonction du degré d'implication associatif

La satisfaction vis-à-vis de cette offre de services, bien que correcte, est la plus faible de toutes les vies avec un score de 3,78/5. La différence de satisfaction entre étudiants de Bachelor (3,91/5) et de PGE (3,75/5) est assez marquée. Les étudiants de Bachelors sont probablement plus satisfaits, car ils ont moins d'attentes vis-à-vis de la vie associative, contrairement aux étudiants de PGE (cf. annexe 7). Si la satisfaction baisse nettement avec les années pour les étudiants de PGE, passant de 3,88 à 3,55/5 entre la première et la troisième année, on n'observe pas de tendance marquée chez les étudiants de Bachelor (cf. annexe 21). De plus, les étudiants fortement impliqués dans la vie associative ont tendance à être plus satisfaits que les autres. Ce résultat est attendu, car ce sont eux qui bénéficient le plus de l'offre de services.

Satisfaction des services liés à la vie associative	Moyenne des scores	Ecart-type
Plateforme permettant de gérer l'organisation des soirées	4.07	0.87
Possibilité pour les responsables associatifs d'envoyer des notifications via mobile	3.96	0.96
Mise à disposition d'espace de stockage en ligne pour les associations	3.88	0.96
Mis à disposition de noms de domaines pour les associations	3.84	0.95
Agenda associatif en ligne	3.77	0.95

Tableau 87 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques de la vie associative

Les étudiants sont dans l'ensemble plutôt satisfaits des services proposés. Cependant, l'agenda associatif, qui est de loin le service le plus utilisé, est aussi le service qui possède la satisfaction la moins élevée avec 3,77/5.

	Qualité perçue des services associés à la vie associative
Echantillon global	1,199
Moyenne des scores	3.710
Médiane	3.780
Ecart-type	0.740
Coefficient de variation	0.200
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 88 : qualité perçue des services numériques associés à la vie associative

Qualité perçue des services associés à la vie associative	PGE	Bachelor
Echantillon global	985	214
Moyenne des scores	3.680	3.830
Médiane	3.720	3.890
Ecart-type	0.750	0.720
Coefficient de variation	0.200	0.190
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 89 : qualité perçue des services numériques associés à la vie associative en fonction du programme

Qualité perçue des services associés à la vie associative en fonction de l'implication	Fortement impliqué	Peu ou pas impliqué
Echantillon global	431	768
Moyenne des scores	3.730	3.690
Médiane	3.830	3.750
Ecart-type	0.730	0.750
Coefficient de variation	0.200	0.200
Minimum	1.220	1
Maximum	5	5

Tableau 90 : qualité perçue des services numériques associés à la vie associative en fonction du degré d'implication associatif

Dimensions de la qualité perçue des services associés à la vie associative	Facilité	Design	Sécurité	Fiabilité	Qualité	Personnalisation
Echantillon global	1,199	1,199	1,199	1,199	1,199	1,199
Moyenne des scores	3.780	3.520	3.790	3.830	3.710	3.500
Médiane	4	3.670	4	4	4	3.500
Ecart-type	0.800	0.910	0.840	0.800	0.870	0.940
Coefficient de variation	0.210	0.260	0.220	0.210	0.240	0.270
Minimum	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5

Tableau 91 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques de la vie associative

La qualité perçue des services numériques associés à la vie associative est correcte avec une moyenne à 3,7/5. On retrouve le même écart de perception entre étudiants de Bachelor (3,83/5) et de PGE (3,68/5). Comme pour la satisfaction, la qualité perçue baisse avec les années pour les étudiants de PGE, passant de 3,78/5 à 3,61/5. Plus spécifiquement, les étudiants considèrent que le design et le degré de personnalisation de ces services sont de qualité moyenne avec des scores autour de 3,5/5. De même, à l'instar de la satisfaction, on remarque que les étudiants qui sont très impliqués dans la vie associative ont une meilleure qualité perçue que les autres.

Notons que les étudiants sont globalement assez mitigés sur le développement de nouveaux services pour leur vie associative. Une partie considère que l'école doit laisser les associations autonomes pour les responsabiliser, alors qu'une autre partie se sent délaissée et démunie face aux « *blocages et lourdeurs administratives* » (analyse des réponses textuelles). Soulignons également que les étudiants de PGE sont les plus exigeants, car ils ont plus d'attentes vis-à-vis de leur vie associative qui a fortement pesé dans le choix de leur école, contrairement aux étudiants de Bachelor. Et cette exigence s'accroît avec les années d'étude (cf. annexes 7 et 22).

Nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 22 pour avoir plus de précisions concernant l'utilité perçue de cette offre de services, son taux et sa fréquence d'utilisation, ses bénéfices perçus, ses pistes d'amélioration et les appareils numériques mobilisés pour l'utiliser.

6.2.3.1.5.6. Vie internationale : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques

Services connus par les étudiants pour la vie internationale	Fréquence
Voeux d'échange en ligne	60.8%
Service en ligne d'aide au choix de l'université d'accueil	55.7%
Plateforme centralisée pour les démarches de mobilité internationale	42.4%
Guide de survie en ligne	30.7%
Prise de rendez-vous en ligne avec le service des relations internationales	26.6%
Service d'urgence en ligne	16.6%
Aucun n'est proposé	12.4%

Tableau 92 : fréquence des services connus par les étudiants pour la vie internationale⁵¹

Cette offre de services possède un biais informationnel faible : sur les 3,49 services proposés en moyenne par les établissements, les étudiants connaissent 2,35 services numériques. Notons néanmoins que 12% des répondants considèrent qu'aucun des services cités n'est proposé par leur établissement, alors que les institutions en proposent au minimum 1. Les trois services les plus connus sont la plateforme en ligne pour émettre ses vœux d'échange (61%), le service en ligne d'aide aux choix de l'université d'accueil en fonction de critères personnalisés (56%) et la plateforme en ligne permettant de centraliser ses démarches de mobilité internationale (42%).

	Satisfaction des services associés à la vie internationale	Satisfaction des services associés à la vie internationale	PGE	Bachelor
Echantillon global	2,435	Echantillon global	1,791	644
Moyenne des scores	3.740	Moyenne des scores	3.710	3.840
Médiane	4	Médiane	4	4
Ecart-type	0.860	Ecart-type	0.870	0.820
Coefficient de variation	0.230	Coefficient de variation	0.230	0.210
Minimum	1	Minimum	1	1
Maximum	5	Maximum	5	5

Tableau 93 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie internationale

Tableau 94 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie internationale en fonction du programme

Satisfaction des services associés à la vie internationale en fonction de l'expérience internationale de l'étudiant	A déjà une expérience internationale	N'a jamais eu d'expérience internationale
Echantillon global	1,351	1,084
Moyenne des scores	3.750	3.730
Médiane	4	4
Ecart-type	0.880	0.820
Coefficient de variation	0.240	0.220
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 95 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie internationale en fonction de si l'étudiant a déjà eu une expérience à l'international

⁵¹ Il est important de noter que la connaissance des services numériques est calculée sur l'intégralité de notre population étudiante, et dépend donc fortement de la fréquence d'apparition de ces services dans l'offre proposée par chacune des 8 institutions participantes. Pour avoir une représentation *réaliste* de l'écart entre services proposés et services connus, nous renvoyons le lecteur au point sur le biais informationnel.

Bien que les étudiants se considèrent comme plutôt satisfaits, avec une moyenne à 3,74/5, ce niveau de satisfaction est le plus faible de toutes les vies, il existe donc une marge de progression pour cette offre de services. Les étudiants de Bachelor sont à nouveau les plus satisfaits avec une moyenne à 3,84/5 contre 3,71/5 pour les étudiants de PGE. De même, on constate que la satisfaction baisse avec les années pour les étudiants de PGE, ce qui n'est pas le cas pour les étudiants de Bachelor (cf. annexe 23). Notons qu'il n'existe pas de différence flagrante entre les étudiants qui ont déjà eu une expérience à l'international et les autres.

Satisfaction des services liés à la vie internationale	Moyenne des scores	Ecart-type
Service d'urgence en ligne	3.97	0.92
Guide de survie en ligne	3.94	0.92
Plateforme centralisée pour les démarches de mobilité internationale	3.86	0.96
Prise de rendez-vous en ligne avec le service des relations internationales	3.84	0.91
Voeux d'échange en ligne	3.84	0.97
Service en ligne d'aide au choix de l'université d'accueil	3.84	0.95

Tableau 96 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques de la vie internationale

Les étudiants sont modérément satisfaits des services qui leur sont proposés, avec des scores en dessous de 3,8/5, ce qui est très inférieur à ceux des autres vies. Il y a donc une marge d'amélioration très nette.

Qualité perçue des services associés à la vie internationale	
Echantillon global	2, 435
Moyenne des scores	3.670
Médiane	3.720
Ecart-type	0.740
Coefficient de variation	0.200
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 97 : qualité perçue des services numériques associés à la vie internationale

Qualité perçue des services associés à la vie internationale	PGE	Bachelor
Echantillon global	1, 791	644
Moyenne des scores	3.630	3.770
Médiane	3.670	3.830
Ecart-type	0.740	0.710
Coefficient de variation	0.200	0.190
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 98 : qualité perçue des services numériques associés à la vie internationale en fonction du programme

Qualité perçue des services associés à la vie internationale en fonction de l'expérience internationale de l'étudiant	A déjà une expérience internationale	N'a jamais eu d'expérience internationale
Echantillon global	1, 351	1, 084
Moyenne des scores	3.680	3.660
Médiane	3.780	3.670
Ecart-type	0.740	0.730
Coefficient de variation	0.200	0.200
Minimum	1	1
Maximum	5	5

Tableau 99 : qualité perçue des services numériques associés à la vie internationale en fonction de si l'étudiant a déjà eu une expérience à l'international

Dimensions de la qualité perçue des services associés à la vie internationale	Facilité	Design	Sécurité	Fiabilité	Qualité	Personnalisation
Echantillon global	2, 435	2, 435	2, 435	2, 435	2, 435	2, 435
Moyenne des scores	3.720	3.390	3.820	3.790	3.730	3.490
Médiane	4	3.330	4	4	4	3.500
Ecart-type	0.840	0.940	0.810	0.790	0.860	0.890
Coefficient de variation	0.230	0.280	0.210	0.210	0.230	0.260
Minimum	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5

Tableau 100 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques de la vie internationale

Cette offre de services est perçue comme étant de qualité modérée, avec un score moyen de 3,67/5, ce qui est le deuxième plus mauvais score après la vie quotidienne. Plus précisément, les étudiants considèrent que ces services sont modérément sécurisés (3,82/5), fiables (3,79/5), proposant des informations de qualité (3,73/5) et faciles à utiliser (3,72/5). Ils les considèrent en revanche comme peu personnalisables (3,49/5) et avec un design de qualité moyenne (3,3/5). La perception des étudiants de Bachelor de la qualité des services est encore une fois supérieure à celle des étudiants de PGE (cf. annexe 23) et on observe pour ces deux populations une tendance à la baisse de la qualité perçue avec les années. Soulignons que contrairement à la satisfaction, les étudiants n'ayant jamais réalisé d'échange à l'étranger perçoivent une qualité inférieure aux autres étudiants. En effet, n'étant jamais partis ils n'ont pas encore eu l'occasion d'utiliser ces services et les connaissent moins bien.

Nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 24 pour avoir plus de précisions concernant l'utilité perçue de cette offre de services, son taux et sa fréquence d'utilisation, ses bénéfices perçus, ses pistes d'amélioration et les appareils numériques mobilisés pour l'utiliser.

6.2.3.1.5.7. Vie académique : biais informationnel, satisfaction et qualité perçue de l'offre de services numériques non-académiques

Services connus par les étudiants pour la vie académique	Fréquence
Accès aux relevés de notes en ligne	79.17%
Accès au pack Office 365	77.94%
Plateforme d'e-learning	67.36%
Visualisation absences/assiduité	44.19%
Accès Bibliothèque en ligne	40.77%
Réservation d'ouvrages en ligne	30.23%
Examens/Rattrapages en ligne	29.00%
Visualisation du parcours/cursus	27.60%
Plateforme d'apprentissage pour les langues étrangères	24.18%
Justificatif d'absence en ligne	23.89%
Espace collaboratif de travail en ligne	19.83%
Recommandation d'ouvrages suivant cours suivis	19.72%
Portfolio numérique de compétences	18.32%
Service de stockage de données en ligne	14.97%
Réservation d'un siège ou d'une table à la bibliothèque	14.86%
Réservation d'outils d'apprentissage numériques à la bibliothèque	13.82%
Demandes d'autorisation d'absence en ligne	8.78%

Tableau 101 : fréquence des services connus par les étudiants pour la vie académique

La vie académique est celle qui propose l'offre de services la plus développée avec 11,22 services en moyenne. Sur ces 11,22 services, les répondants connaissent en moyenne 5,78 services, soit 5,44 services de moins que le nombre de services réellement proposé, le biais informationnel est ainsi très élevé. Les trois services les plus connus sont au cœur de la vie académique des étudiants : l'accès aux relevés de notes/crédits ECTS en ligne (79%), l'accès au pack Office 365 (78%) et la présence d'une plateforme d'e-learning (67%). Précisons que les plateformes d'e-learning concernées sont celles qui permettent de faciliter l'apprentissage, mais qui ne se substituent pas à un cours formel en physique ou à distance avec un professeur.

	Satisfaction des services associés à la vie académique
Echantillon global	2, 779
Moyenne des scores	3.980
Médiane	4
Ecart-type	0.730
Coefficient de variation	0.180
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 102 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie académique

	Satisfaction des services associés à la vie académique	PGE	Bachelor
Echantillon global	2, 033	746	
Moyenne des scores	3.940	4.060	
Médiane	4	4	
Ecart-type	0.740	0.690	
Coefficient de variation	0.190	0.170	
Minimum	1	1	
Maximum	5	5	

Tableau 103 : satisfaction moyenne des services numériques associés à la vie académique en fonction du programme

Bien que peu utilisée, les répondants se disent très satisfaits de cette offre de services, avec un score moyen de 3,98/5, ce qui en fait le meilleur taux de satisfaction des 6+1 vies. Là encore, les étudiants de Bachelor sont plus satisfaits que les étudiants de PGE et la satisfaction baisse nettement avec les années pour les étudiants de PGE, mais il n'y a pas de tendance similaire chez les étudiants en Bachelor (cf. annexe 25).

Satisfaction des services liés à la vie académique	Moyenne des scores	Ecart-type
Accès au pack Office 365	4.59	0.65
Accès aux relevés de notes en ligne	4.26	0.8
Visualisation absences/assiduité	4.22	0.76
Service de stockage de données en ligne	4.22	0.84
Réservation d'un siège ou d'une table à la bibliothèque	4.21	0.81
Espace collaboratif de travail en ligne	4.19	0.77
Recommandation d'ouvrages suivant cours suivis	4.15	0.84
Accès Bibliothèque en ligne	4.13	0.83
Réservation d'outils d'apprentissage numériques à la bibliothèque	4.13	0.76
Demandes d'autorisation d'absence en ligne	4.13	0.86
Visualisation du parcours/cursus	4.12	0.85
Plateforme d'e-learning	4.09	0.9
Réservation d'ouvrages en ligne	4.09	0.85
Portfolio numérique de compétences	4.09	0.82
Justificatif d'absence en ligne	4.09	0.91
Plateforme d'apprentissage pour les langues étrangères	4.01	0.98
Examens/Rattrapages en ligne	3.96	0.91

Tableau 104 : satisfaction vis-à-vis des différents services numériques de la vie académique

Les étudiants sont dans l'ensemble satisfaits de cette offre de services, avec des scores supérieurs à 4/5, ce qui est au-dessus du score de l'offre de services en général. Ils sont particulièrement satisfaits de leur accès au pack Office 365, avec 4,59/5.

	Qualité perçue des services associés à la vie académique
Echantillon global	2,779
Moyenne des scores	3,830
Médiane	3,890
Ecart-type	0,660
Coefficient de variation	0,170
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 105 : qualité perçue des services numériques associés à la vie académique

	Qualité perçue des services associés à la vie académique	PGE	Bachelor
Echantillon global		2,033	746
Moyenne des scores		3,800	3,920
Médiane		3,890	4
Ecart-type		0,670	0,620
Coefficient de variation		0,180	0,160
Minimum		1	1
Maximum		5	5

Tableau 106 : qualité perçue des services numériques associés à la vie académique en fonction du programme

Dimensions de la qualité perçue des services associés à la vie académique	Facilité	Design	Sécurité	Fiabilité	Qualité	Personnalisation
Echantillon global	2,779	2,779	2,779	2,779	2,779	2,779
Moyenne des scores	3,920	3,530	3,940	3,950	3,910	3,630
Médiane	4	3,670	4	4	4	4
Ecart-type	0,730	0,890	0,780	0,720	0,750	0,860
Coefficient de variation	0,190	0,250	0,200	0,180	0,190	0,240
Minimum	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5

Tableau 107 : dimensions de la qualité perçue de l'offre de services numériques de la vie académique

Les services numériques associés à la vie académique sont perçus comme étant de bonne qualité, avec un score moyen de 3,83/5, ce qui en fait le deuxième meilleur score de qualité après la vie professionnelle. Une fois de plus, les étudiants de Bachelor sont moins critiques que les étudiants de PGE et on constate une tendance à la baisse de la qualité perçue avec les années, plus nette chez les étudiants en PGE que chez les étudiants en Bachelor (cf. annexe 25). Plus précisément, les étudiants considèrent que ces services sont fiables (3,95/5), sécurisés (3,94/5), faciles d'utilisation (3,92/5) et avec une information satisfaisante (3,91/5). En revanche, ils considèrent dans une moindre mesure que ces services sont personnalisables (3,63/5) et qu'ils ont un bon design (3,53/5).

Notons que les étudiants sont moins intéressés par les services numériques avec un aspect « académique » prononcé que par les services qui leur permettent de gérer leur assiduité et leurs absences en ligne, que ce soit pour signaler leur présence en classe ou justifier/anticiper des absences. Ce type de services soulève alors la question de débordements éventuels (cf. annexe 26).

Précisons également que pour l'offre de services de la vie académique, l'enjeu majeur est d'ordre communicationnel. En effet, l'offre de services est bien développée, très satisfaisante et avec une bonne qualité perçue, mais souffre d'un biais informationnel fort. Ainsi, comme

pour la vie professionnelle, cette offre de services à un potentiel qui pourrait se révéler avec une meilleure communication.

Nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 26 pour avoir plus de précisions concernant l'utilité perçue de cette offre de services, son taux et sa fréquence d'utilisation, ses bénéfices perçus, ses pistes d'amélioration et les appareils numériques mobilisés pour l'utiliser.

6.2.3.2. Résultats des hypothèses

Avant de présenter nos résultats d'hypothèses, il est important de noter que pour les régressions multiples nous avons :

1. Une hypothèse nulle globale qui consiste à dire que tous les coefficients de la régression sont nuls.
2. N hypothèses nulles qui déterminent la significativité de chaque coefficient de la régression.

Nous ferons apparaître dans nos tableaux uniquement les N hypothèses nulles. Pour rejeter l'hypothèse globale, nous avons utilisé le test de Wald (Wald-type test) qui permet de rejeter ou non l'hypothèse globale. Nous ne l'avons pas fait apparaître ici par souci de clarté, mais chaque régression multiple (robuste dans notre cas) passe le test de Wald robuste (Silvapulle, 1992) (cf. annexe 6).

De plus, il est important de souligner que le R^2 ajusté de nos résultats mesure la part de la variation de la variable dépendante qui est expliquée par la (les) variable(s) indépendante(s). L'objectif poursuivi par nos hypothèses n'étant pas d'expliquer parfaitement un modèle, nous ne discuterons du R^2 ajusté que dans de rares cas. En outre, R^2 ajusté faible n'est pas synonyme d'un modèle incorrect, mais représente l'existence de variables sous-jacentes non prises en compte dans le modèle. Par conséquent, en l'absence de ces variables, le modèle est peu prédictif mais demeure pertinent pour déterminer l'existence de relations significatives. Comme le précisent Sarstedt et Mooi (2014, p. 211), en sciences de gestion un « R^2 de 0,75, 0,5 ou 0,25 peut être décrit respectivement comme substantiel, modéré ou faible ».

6.2.3.2.1. Résultats des hypothèses associées à la qualité perçue et à la satisfaction

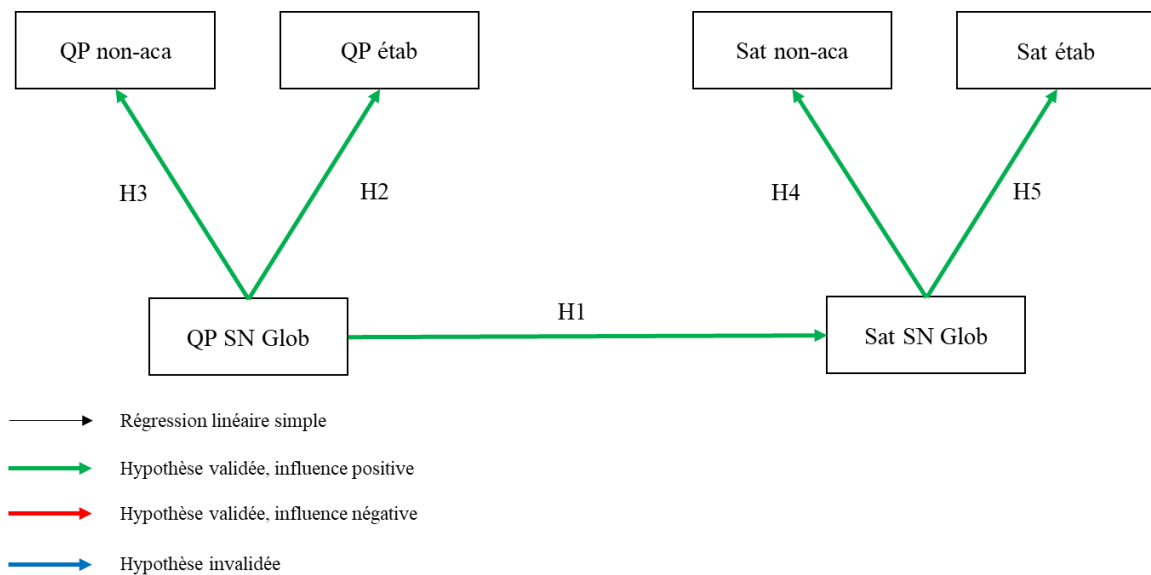


Figure 29 : résultats des hypothèses 1 à 5

Hypothèse 1 : la qualité perçue globale des services numériques non-académiques (QP SN Glob) influence positivement la satisfaction globale vis-à-vis de ces services numériques non-académiques (Sat SN Glob).

		<i>Dependent variable:</i>
		Sat_SN_glob
Constant	0.641***	(0.516, 0.766)
QP_SN_glob	0.773***	(0.742, 0.804)
Observations	2,779	
R ²	0.467	
Adjusted R ²	0.467	
Residual Std. Error	0.559 (df = 2777)	

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 108 : résultats du test de l'hypothèse 1

Le coefficient de relation entre les deux variables est très significatif, car $p < 0,01$. L'hypothèse nulle est donc rejetée et il existe une relation statistiquement significative entre ces deux variables. Ainsi, l'hypothèse 1 est acceptée et la qualité perçue des services numériques influence très positivement la satisfaction globale vis-à-vis de ces services. De plus, le R² ajusté explique 46,7% de la variance, ce qui explique le modèle de façon correcte (Sarstedt et Mooi, 2014).

Hypothèse 2 : la qualité perçue globale des services numériques non-académiques (QP SN Glob) influence positivement la qualité perçue globale de l'établissement (QP étab).

<i>Dependent variable:</i>	
QP_etab	
Constant	2.509*** (2.340, 2.678)
QP_SN_glob	0.392*** (0.351, 0.433)
Observations	2,779
R ²	0.147
Adjusted R ²	0.146
Residual Std. Error	0.651 (df = 2777)
F Statistic	477.697*** (df = 1; 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 109 : résultats du test de l'hypothèse 2

Le coefficient de relation entre les deux variables est très significatif, car $p < 0,01$. L'hypothèse nulle est donc rejetée et il existe une relation statistiquement significative entre ces deux variables. Ainsi, l'hypothèse 2 est acceptée et la qualité perçue des services numériques influence positivement la qualité perçue globale vis-à-vis de l'établissement.

Hypothèse 3 : la qualité perçue globale des services numériques non-académiques (QP SN Glob) influence positivement la qualité perçue vis-à-vis des services non-académiques (physiques et numériques) (QP non-aca).

<i>Dependent variable:</i>	
QP_non_aca	
Constant	0.117 (-0.056, 0.290)
QP_SN_glob	0.803*** (0.760, 0.846)
Observations	2,779
R ²	0.334
Adjusted R ²	0.334
Residual Std. Error	0.776 (df = 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 110 : résultats du test de l'hypothèse 3

Le coefficient de relation entre les deux variables est très significatif, car $p < 0,01$. L'hypothèse nulle est donc rejetée et il existe une relation statistiquement significative entre ces deux variables. Ainsi, l'hypothèse 3 est acceptée et la qualité perçue des services numériques influence très positivement la qualité perçue vis-à-vis des services non-académiques.

Hypothèse 4 : la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob) influence positivement la satisfaction vis-à-vis de des services non-académiques (Sat non-aca).

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_non_aca	
Constant	2.074*** (1.918, 2.231)
Sat_SN_glob	0.452*** (0.412, 0.493)
Observations	2,779
R ²	0.182
Adjusted R ²	0.182
Residual Std. Error	0.749 (df = 2777)
F Statistic	619.207*** (df = 1; 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 111 : résultats du test de l'hypothèse 4

Le coefficient de relation entre les deux variables est très significatif, car $p < 0,01$. L'hypothèse nulle est donc rejetée et il existe une relation statistiquement significative entre ces deux variables. Ainsi, l'hypothèse 4 est acceptée et la satisfaction vis-à-vis des services numériques influence positivement la satisfaction globale vis-à-vis des services non-académiques (physiques et numériques).

Hypothèse 5 : la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob) influence positivement la satisfaction vis-à-vis de l'établissement (Sat étab).

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_glob_etab	
Constant	3.252*** (3.128, 3.375)
Sat_SN_glob	0.286*** (0.253, 0.319)
Observations	2,779
R ²	0.093
Adjusted R ²	0.093
Residual Std. Error	0.682 (df = 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 112 : résultats du test de l'hypothèse 5

Le coefficient de relation entre les deux variables est très significatif, car $p < 0,01$. L'hypothèse nulle est donc rejetée et il existe donc une relation statistiquement significative entre ces deux variables. Ainsi, l'hypothèse 5 est acceptée et la satisfaction vis-à-vis des services numériques influence positivement la satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement. Notons que le R² ajusté est ici très faible, ce qui signifie qu'il existe d'autres variables qui expliquent la satisfaction globale des étudiants vis-à-vis de leur établissement, ce qui est attendu.

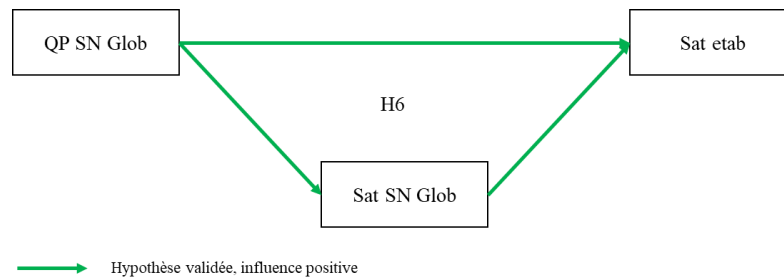


Figure 30 : résultat de l'hypothèse 6

Hypothèse 6 : la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob) médiatise la relation entre la qualité perçue globale des services numériques non-académiques (QP SN Glob) et la satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement (Sat etab).

	<i>Dependent variable:</i>		
	Sat_SN_glob (1)	Sat_glob_etab (2)	Sat_glob_etab (3)
Constant	0.641*** (0.516, 0.766)	3.143*** (2.992, 3.293)	2.990*** (2.838, 3.142)
QP_SN_glob	0.773*** (0.742, 0.804)	0.294*** (0.257, 0.332)	0.143*** (0.094, 0.193)
Sat_SN_glob			0.203*** (0.159, 0.246)
Observations	2,779	2,779	2,779
R ²	0.467	0.077	0.103
Adjusted R ²	0.467	0.077	0.103
Residual Std. Error	0.559 (df = 2777)	0.688 (df = 2777)	0.680 (df = 2776)

Note:

*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 113 : résultats du test de l'hypothèse 6

Les coefficients de relation entre les variables sont très significatifs, car $p < 0,01$. Les différentes hypothèses nulles sont donc rejetées et il existe une relation statistiquement significative entre ces variables. De plus, nous pouvons tester le caractère significatif de la modération (ou encore effet indirect) en utilisant le test mis en avant par Baron et Kenny (1986) qui consiste à calculer une formule utilisant à la fois les coefficients de la régression simple de la satisfaction de l'établissement sur la qualité perçue globale des services numériques ainsi que les coefficients de la régression multiple de la satisfaction de l'établissement sur la qualité perçue globale et la satisfaction globale des services numériques. Ce faisant il faut que ce calcul soit supérieur à 1,96 pour que l'effet indirect soit significatif. Dans notre cas, ce coefficient vaut 7,79 ce qui montre que cet effet est bel et bien significatif.

Ainsi, l'hypothèse 6 est acceptée et on constate que si la qualité perçue des services numériques a un effet significatif et positif sur la satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement, celui-ci passe en grande partie par la satisfaction vis-à-vis des services numériques. Il y a donc une médiation partielle entre la qualité perçue vis-à-vis de services numériques et la satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement. Plus les étudiants perçoivent les services numériques

comme de bonne qualité, plus ils en sont satisfaits, et par conséquent plus ils sont satisfaits de leur institution.

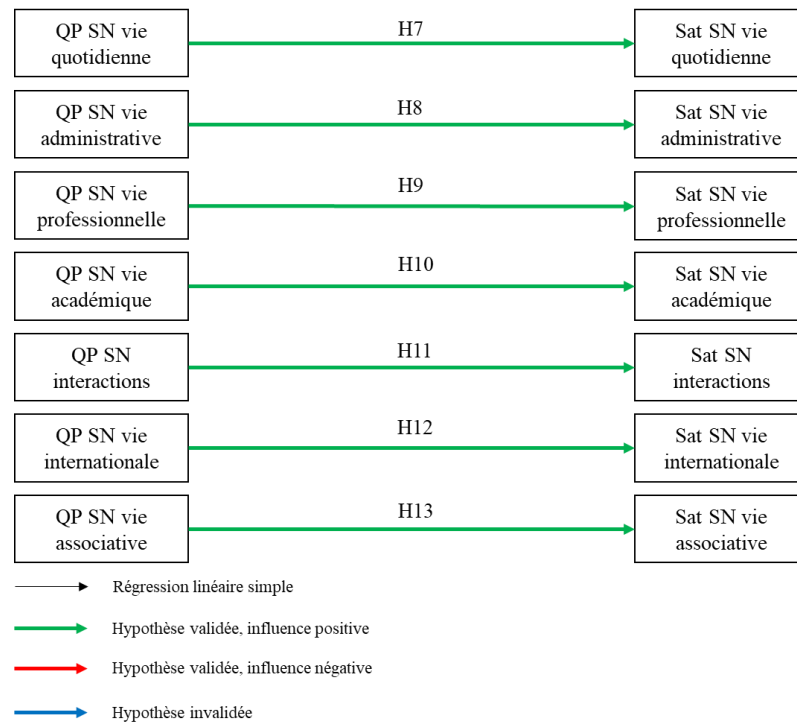


Figure 31 : résultats des hypothèses 7 à 13

Pour les hypothèses 7 à 13, nous avons postulé que la qualité perçue des services numériques associés à chaque « vie » influence positivement la satisfaction vis-à-vis de ces services numériques. Les résultats sont les suivants :

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_quo	
Constant	0.894*** (0.786, 1.002)
QP_vie_quo	0.810*** (0.781, 0.839)
Observations	2,779
R ²	0.524
Adjusted R ²	0.524
Residual Std. Error	0.480 (df = 2777)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 114 : résultats de l'hypothèse 7

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_admin	
Constant	0.621*** (0.527, 0.714)
QP_vie_ad	0.900*** (0.875, 0.925)
Observations	2,779
R ²	0.645
Adjusted R ²	0.645
Residual Std. Error	0.504 (df = 2777)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 115 : résultats de l'hypothèse 8

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_pro	
Constant	0.256*** (0.175, 0.336)
QP_vie_pro	0.963*** (0.943, 0.984)
Observations	2,779
R ²	0.749
Adjusted R ²	0.749
Residual Std. Error	0.427 (df = 2777)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 116 : résultats de l'hypothèse 9

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_aca	
Constant	0.604*** (0.510, 0.697)
QP_vie_aca	0.880*** (0.856, 0.904)
Observations	2,779
R ²	0.653
Adjusted R ²	0.653
Residual Std. Error	0.415 (df = 2777)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 117 : résultats de l'hypothèse 10

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_interac	
Constant	0.521*** (0.424, 0.618)
QP_interac	0.893*** (0.867, 0.918)
Observations	2,779
R ²	0.633
Adjusted R ²	0.633
Residual Std. Error	0.442 (df = 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 118 : résultats de l'hypothèse 11

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_inter	
Constant	0.279*** (0.189, 0.369)
QP_vie_inter	0.946*** (0.922, 0.970)
Observations	2,435
R ²	0.711
Adjusted R ²	0.711
Residual Std. Error	0.444 (df = 2433)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 119 : résultats de l'hypothèse 12

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_asso	
Constant	0.423*** (0.271, 0.576)
QP_vie_asso	0.908*** (0.867, 0.948)
Observations	1,199
R ²	0.626
Adjusted R ²	0.625
Residual Std. Error	0.521 (df = 1197)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 120 : résultats de l'hypothèse 13

Pour tous les résultats, les coefficients de relation entre les variables sont très significatifs, car $p < 0,01$. L'hypothèse nulle est donc rejetée et il existe une relation statistiquement significative entre ces variables. Ainsi, les hypothèses 7 à 13 sont acceptées et la qualité perçue des services numériques associés à chaque vie influence très positivement la satisfaction globale vis-à-vis de ces services. Ainsi, plus la qualité perçue est élevée, plus la satisfaction des étudiants sur l'offre de services est élevée. Notons que pour ces résultats, les R^2 sont au minimum à 0,52 et vont jusqu'à 0,749. Dans ces différents modèles les variables dépendantes sont expliquées de façon « correcte » à « bonne » par les différentes variables indépendantes (Sarstedt et Mooi, 2014).

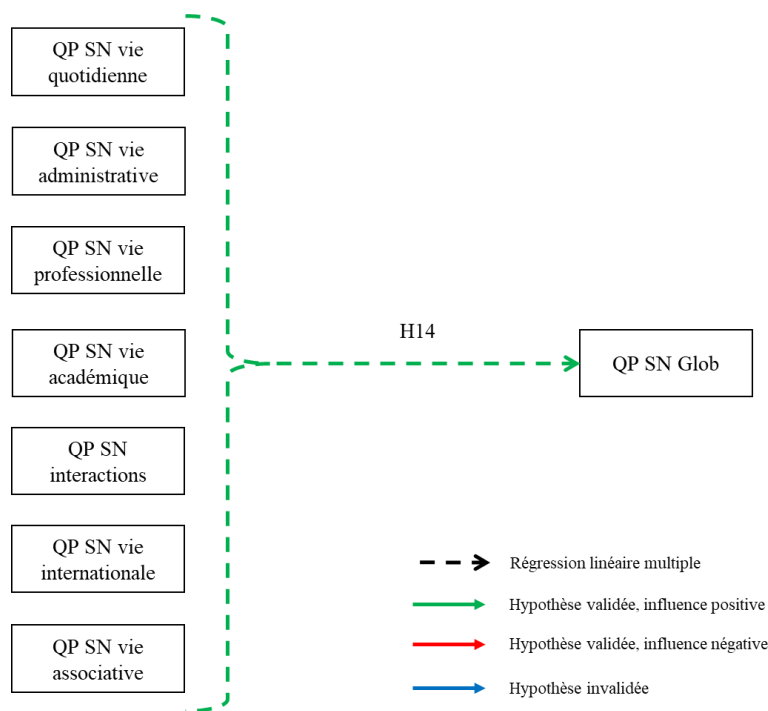


Figure 32 : résultat de l'hypothèse 14

Hypothèse 14 : les qualités perçues des offres de services numériques associées aux 6+1 vies influencent positivement la qualité perçue globale de l'offre de services numériques non-académiques (QP SN Glob). Pour le test de cette hypothèse, nous avons exclu les vies associatives et internationales, car un grand nombre de répondants ont considéré que leur établissement ne proposait pas d'offres de services associées à ces vies. Les échantillons d'étudiants restants sont alors trop réduits et la satisfaction des non-répondants valant zéro, cela fausserait les résultats estimés.

<i>Dependent variable:</i>	
QP_SN_glob	
Constant	1.040*** (0.912, 1.169)
QP_vie_quo	0.502*** (0.456, 0.548)
QP_vie_ad	0.055*** (0.018, 0.092)
QP_interac	0.080*** (0.034, 0.127)
QP_vie_pro	0.046*** (0.012, 0.080)
QP_vie_aca	0.109*** (0.064, 0.154)
Observations	2,779
R ²	0.449
Adjusted R ²	0.448
Residual Std. Error	0.508 (df = 2773)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 121 : résultats de l'hypothèse 14

Les coefficients de relation entre les variables sont très significatifs, car $p < 0,01$. Les hypothèses nulles sont donc rejetées et il existe une relation statistiquement significative entre ces variables. Ainsi, l'hypothèse 14 est acceptée et les qualités perçues des offres de services numériques associées aux 6+1 vies influencent positivement la qualité perçue globale de l'offre de services

numériques. Plus précisément, on remarque que la qualité perçue associée à la vie quotidienne est celle qui influence le plus la qualité perçue de l'offre de services numériques. Elle est suivie, dans une moindre mesure, par la qualité perçue associée à la vie académique. Ces résultats corroborent le point de vue de Dhillon *et al.* (2006), qui considèrent que parmi les services non-académiques proposés, ceux qui sont « *pertinents pour les besoins académiques, le développement personnel et les besoins émotionnels des étudiants sont les plus importants* ». Les services associés à la vie quotidienne couvrent en effet un large périmètre qui reprend aussi bien des dimensions personnelles qu'émotionnelles. Les services associés à la vie académique reprennent quant à eux les besoins associés à l'apprentissage.

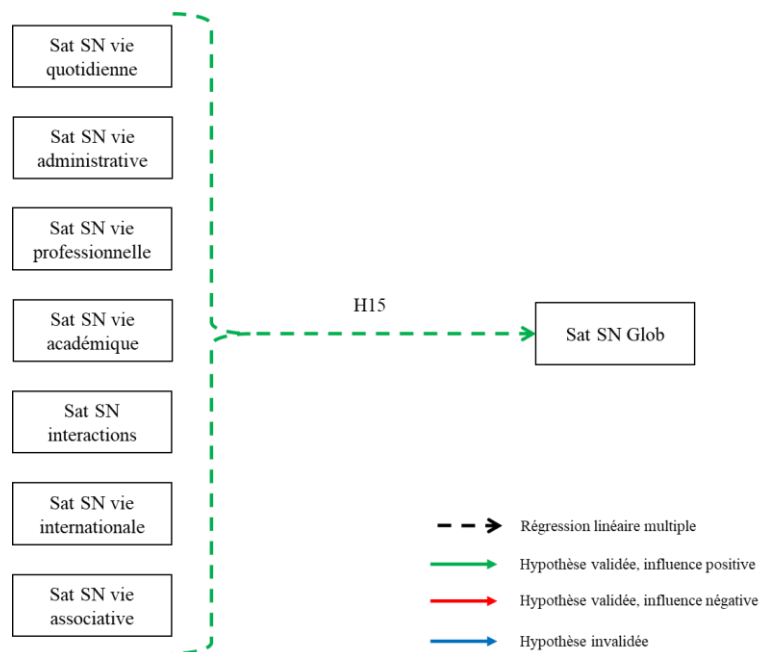


Figure 33 : résultats de l'hypothèse 15

Hypothèse 15 : les satisfactions vis-à-vis des offres de services numériques associées à chaque vie influencent positivement la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob). Pour le test de cette hypothèse, nous avons exclu les vies associatives et internationales, car un grand nombre de répondants ont considéré que leur établissement ne proposait pas d'offres de services associées à ces vies. Les échantillons d'étudiants restants sont alors trop réduits et la satisfaction des non-répondants valant zéro, cela fausserait les résultats estimés.

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_glob	
Constant	0.474*** (0.340, 0.608)
Sat_SN_quo	0.590*** (0.555, 0.626)
Sat_SN_admin	0.056*** (0.027, 0.085)
Sat_SN_interac	0.077*** (0.041, 0.113)
Sat_SN_pro	0.038*** (0.010, 0.067)
Sat_SN_aca	0.077*** (0.040, 0.114)
Observations	2,779
R ²	0.499
Adjusted R ²	0.498
Residual Std. Error	0.535 (df = 2773)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 122 : résultats de l'hypothèse 15

Les coefficients de relation entre les variables sont très significatifs, car $p < 0,01$. Les hypothèses nulles sont donc rejetées et il existe une relation statistiquement significative entre ces variables. Ainsi, l'hypothèse 15 est acceptée et les satisfactions vis-à-vis des offres de services numériques associées à chaque vie influencent positivement la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques. Plus précisément, on remarque que la satisfaction associée à la vie quotidienne est celle qui influence le plus la qualité perçue de l'offre de services numériques.

C'est donc sur l'amélioration de l'offre de services numériques destinée à faciliter la vie quotidienne des étudiants que les établissements doivent se concentrer pour augmenter leur satisfaction à l'égard de l'offre de services numériques en général.

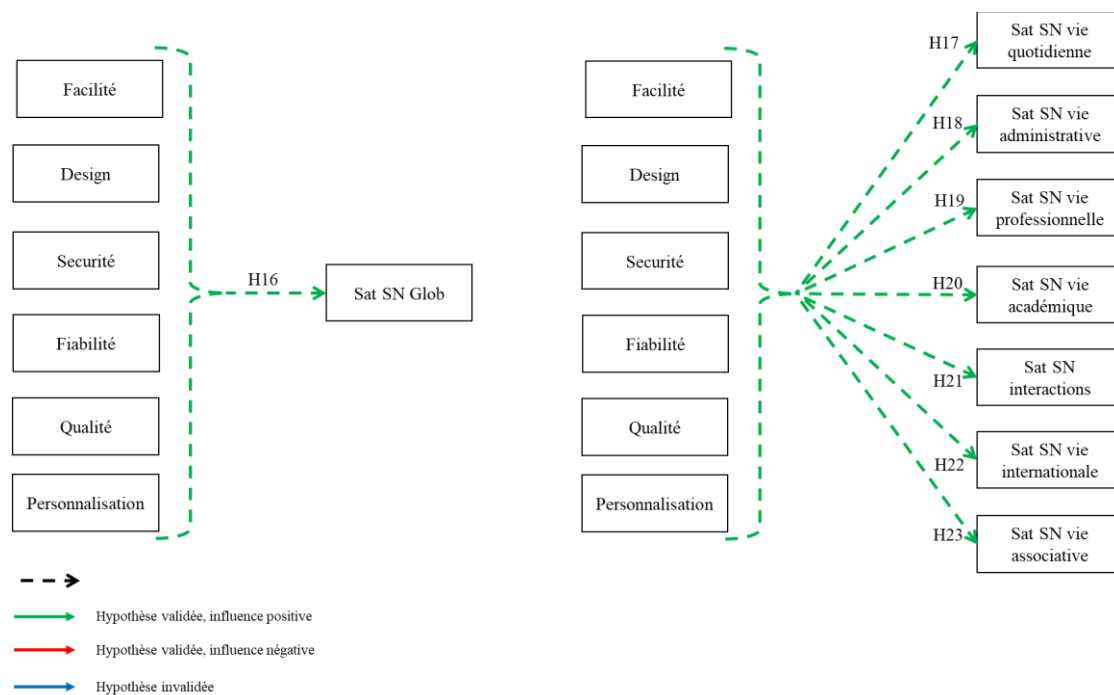


Figure 34 : résultats des hypothèses 16 à 23

Hypothèse 16 : les dimensions de la qualité perçue globale des services numériques influencent positivement la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques globale (Sat SN Glob).

		<i>Dependent variable:</i>
		Sat_SN_glob
Constant	0.610***	(0.454, 0.766)
QP_SN_glob_design	0.060**	(0.006, 0.114)
QP_SN_glob_fac_utili	0.299***	(0.238, 0.360)
QP_SN_glob_fiab	0.126***	(0.071, 0.180)
QP_SN_glob_info	0.061**	(0.015, 0.108)
QP_SN_glob_perso	0.095***	(0.046, 0.144)
QP_SN_glob_secu	0.138***	(0.104, 0.172)
Observations	2,779	
R ²	0.470	
Adjusted R ²	0.468	
Residual Std. Error	0.558	(df = 2772)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 123 : résultats de l'hypothèse 16

Les coefficients de relation entre les variables sont très significatifs, car $p < 0,01$ ou significatifs, car $p < 0,05$. Les hypothèses nulles sont donc rejetées et il existe une relation statistiquement significative entre ces variables. Ainsi, l'hypothèse 16 est acceptée et les dimensions de la qualité perçue globale des services numériques influencent positivement la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques globale. Plus précisément, ce sont la facilité d'utilisation et l'ergonomie du service numérique, sa sécurité vis-à-vis des données des utilisateurs et sa fiabilité qui influencent le plus la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques.

Notons que ces résultats recourent en partie ceux de Al Shamayleh *et al.* (2015), Ali (2019) et Jameel *et al.* (2021) qui se sont intéressés à l'e-satisfaction des étudiants vis-à-vis de la qualité perçue de leur expérience étudiante (académique et non-académique) numérique. Par exemple, à l'instar de nos résultats, Al Shamayleh *et al.* (2015) ont montré que l'e-satisfaction étudiante était impactée par la fiabilité ou la facilité d'usage du service numérique, car les étudiants de la génération Z sont fortement influencés par l'ergonomie des outils numériques privés qu'ils utilisent au quotidien (Thoring *et al.*, 2017). De même, la fiabilité est pour Wolfinbarger et Gilly (2003) l'un des éléments fondamentaux qui influence la satisfaction. Ali (2019) et Jameel *et al.* (2021) ont également mis en avant l'importance de la sécurité des données dans la qualité perçue des services numériques. En outre, Wolfinbarger et Gilly (2003) et Bressolles et Durieu (2007) précisent que le design d'un service numérique influence fortement la satisfaction, constat partagé dans le secteur de l'ESR par Al Shamayleh *et al.* (2015). Ces derniers expliquent en effet que les étudiants sont habitués à naviguer sur une grande variété de sites internet avec des designs plus ou moins travaillés, ce qui les amène à comparer les services numériques de leurs institutions avec les autres services numériques qu'ils mobilisent au quotidien.

Pour les hypothèses 17 à 23, nous avons postulé que les dimensions de la qualité perçue associées à l'offre de services numériques de chaque vie influencent la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques concernée. Les résultats sont les suivants :

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_quo	
Constant	0.816*** (0.707, 0.926)
QP_vie_quo_design	0.033** (0.004, 0.061)
QP_vie_quo_fac_uti	0.274*** (0.233, 0.315)
QP_vie_quo_fiab	0.173*** (0.137, 0.208)
QP_vie_quo_info	0.217*** (0.179, 0.255)
QP_vie_quo_perso	0.053*** (0.026, 0.081)
QP_vie_quo_secu	0.068*** (0.041, 0.095)
Observations	2,779
R ²	0.546
Adjusted R ²	0.545
Residual Std. Error	0.469 (df = 2772)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 124 : résultats de l'hypothèse 17

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_admin	
Constant	0.448*** (0.358, 0.537)
QP_vie_ad_design	-0.043*** (-0.070, -0.015)
QP_vie_ad_fac_uti	0.291*** (0.250, 0.332)
QP_vie_ad_fiab	0.259*** (0.219, 0.298)
QP_vie_ad_info	0.274*** (0.236, 0.312)
QP_vie_ad_perso	0.011 (-0.020, 0.042)
QP_vie_ad_secu	0.122*** (0.094, 0.151)
Observations	2,779
R ²	0.697
Adjusted R ²	0.697
Residual Std. Error	0.466 (df = 2772)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 125 : résultats de l'hypothèse 18

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_pro	
Constant	0.200*** (0.122, 0.279)
QP_vie_pro_design	0.011 (-0.016, 0.038)
QP_vie_pro_fac_uti	0.339*** (0.294, 0.384)
QP_vie_pro_fiab	0.176*** (0.133, 0.218)
QP_vie_pro_info	0.258*** (0.220, 0.295)
QP_vie_pro_perso	0.093*** (0.065, 0.121)
QP_vie_pro_secu	0.087*** (0.059, 0.115)
Observations	2,779
R ²	0.769
Adjusted R ²	0.768
Residual Std. Error	0.410 (df = 2772)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 126 : résultats de l'hypothèse 19

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_aca	
Constant	0.448*** (0.360, 0.537)
QP_vie_aca_design	-0.033** (-0.058, -0.008)
QP_vie_aca_fac_uti	0.303*** (0.261, 0.346)
QP_vie_aca_fiab	0.201*** (0.162, 0.240)
QP_vie_aca_info	0.272*** (0.235, 0.308)
QP_vie_aca_perso	0.067*** (0.040, 0.095)
QP_vie_aca_secu	0.090*** (0.063, 0.117)
Observations	2,779
R ²	0.703
Adjusted R ²	0.702
Residual Std. Error	0.384 (df = 2772)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 127 : résultats de l'hypothèse 20

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_interac	
Constant	0.445*** (0.347, 0.543)
QP_interac_design	0.042*** (0.015, 0.069)
QP_interac_fac_uti	0.308*** (0.267, 0.350)
QP_interac_fiab	0.228*** (0.188, 0.268)
QP_interac_info	0.204*** (0.167, 0.241)
QP_interac_perso	0.069*** (0.040, 0.098)
QP_interac_secu	0.050*** (0.022, 0.078)
Observations	2,779
R ²	0.657
Adjusted R ²	0.656
Residual Std. Error	0.428 (df = 2772)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 128 : résultats de l'hypothèse 21

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_inter	
Constant	0.195*** (0.087, 0.303)
QP_vie_inter_design	-0.052*** (-0.083, -0.022)
QP_vie_inter_fac_uti	0.436*** (0.393, 0.480)
QP_vie_inter_fiab	0.242*** (0.198, 0.286)
QP_vie_inter_info	0.020* (-0.003, 0.043)
QP_vie_inter_perso	0.130*** (0.096, 0.163)
QP_vie_inter_secu	0.176*** (0.144, 0.208)
Observations	2,435
R ²	0.730
Adjusted R ²	0.730
Residual Std. Error	0.427 (df = 2428)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 129 : résultats de l'hypothèse 22

		<i>Dependent variable:</i>
		Sat_SN_asso
Constant	0.392***	(0.240, 0.543)
QP_vie_asso_design	0.012	(-0.044, 0.067)
QP_vie_asso_fac_uti	0.271***	(0.182, 0.359)
QP_vie_asso_fiab	0.204***	(0.125, 0.283)
QP_vie_asso_info	0.264***	(0.200, 0.328)
QP_vie_asso_perso	0.105***	(0.053, 0.158)
QP_vie_asso_secu	0.053**	(0.001, 0.105)
Observations		1,199
R ²		0.648
Adjusted R ²		0.647
Residual Std. Error		0.507 (df = 1192)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01	

Tableau 130 : résultats de l'hypothèse 23

Pour chacune des 7 hypothèses testées, il existe au moins 5 coefficients de relation entre les variables très significatifs, car $p < 0,01$ ou significatifs car $p < 0,05$. Pour ces résultats, les hypothèses nulles sont donc rejetées et il existe une relation statistiquement significative entre ces variables. Pour les autres cas où $p > 0,05$, l'hypothèse nulle est acceptée et il n'existe pas de relation statistiquement significative entre ces variables.

Plus précisément, nous constatons que pour les 6+1 vies, l'ergonomie et la facilité d'utilisation est la dimension de la qualité perçue qui influence le plus la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services associée à la vie. Ce résultat reprend le constat de Bressolles (2006) qui montre que la facilité d'utilisation et l'ergonomie d'un site internet, peu importe sa nature, est la dimension qui influence le plus la satisfaction. Cette approche est d'autant plus vraie que les étudiants sont exposés au quotidien à des services numériques privés très ergonomiques, intégrés, fluides et fiables, ce qui crée des attentes élevées pour les services numériques des établissements (Thoring *et al.*, 2017). L'ergonomie et la facilité d'utilisation sont ensuite suivies, soit par la dimension de fiabilité du service, soit par la dimension de qualité de l'information.

Concernant les dimensions de la personnalisation du service et de la sécurité des données, elles sont significatives pour quasiment toutes les vies, mais leur importance varie en fonction de la vie concernée. Ainsi, on remarque que ces deux dimensions ont un léger effet significatif positif sur la satisfaction pour la vie quotidienne, la vie professionnelle, la vie académique et sur l'offre de services numériques associée aux interactions.

Lorsque l'on s'intéresse à la vie administrative, on remarque que la dimension sur la personnalisation n'est pas significative. En revanche, la dimension de la sécurité des données est significative et a une influence positive plus appuyée sur la satisfaction. On note le même effet pour la vie internationale avec une influence plus prononcée pour la sécurité des données qui peut s'expliquer en raison du caractère sensible des données et documents que les étudiants

transmettent pour s'inscrire dans leur établissement ou dans un établissement à l'étranger, ou pour demander une bourse par exemple.

Pour la vie associative, comme pour la vie internationale, on note que la dimension de la personnalisation a une influence positive plus prononcée sur la satisfaction que pour les autres vies. Ce besoin de personnalisation reprend l'une des 6 bonnes pratiques proposée par Shea (2005) pour améliorer les services numériques aux étudiants. Hernandez-de-Menendez *et al.* (2020) expliquent en effet que « *la génération Z est habituée à personnaliser énormément d'éléments de leur vie quotidienne* » et s'attend ainsi à pouvoir faire de même au cours de son expérience étudiante.

En outre, on remarque que pour toutes les vies, la dimension du *design* est soit non significative, soit peu significative, et lorsque cette dimension est significative, son influence est extrêmement faible. Notons que pour les vies administrative, internationale et académique, le *design* a un effet significatif négatif, mais il ne faut pas pour autant interpréter cet effet comme un effet causal. Cela signifie qu'à facilité d'utilisation, fiabilité, qualité d'information, degré de personnalisation possible et sécurité perçues égaux, les étudiants qui perçoivent le *design* des services associés à la vie administrative, internationale et académique comme étant de meilleure qualité sont moins satisfaits de ces services que ceux qui trouvent que leur *design* est de moins bonne qualité. Cette occurrence se répète alors suffisamment dans notre échantillon pour que l'effet négatif soit significatif. Ainsi, ce résultat surprenant ne semble pas pertinent à interpréter comme un effet causal. Il serait en effet aberrant de considérer que, toutes choses égales par ailleurs, un *design* de meilleure qualité rend les étudiants moins satisfaits. C'est l'une des limites de la régression linéaire : un effet significatif ne correspond pas nécessairement à un sens causal. On ne fait que mesurer la force d'une association entre variables, et son interprétation en tant qu'effet causal n'est pas toujours pertinente, ni même possible.

Ainsi, pour améliorer la satisfaction des étudiants vis-à-vis de l'offre de services associée à chacune des 6+1 vies, les institutions doivent en priorité se concentrer sur l'ergonomie et la facilité d'utilisation du service, sa fiabilité et la qualité des informations proposées.

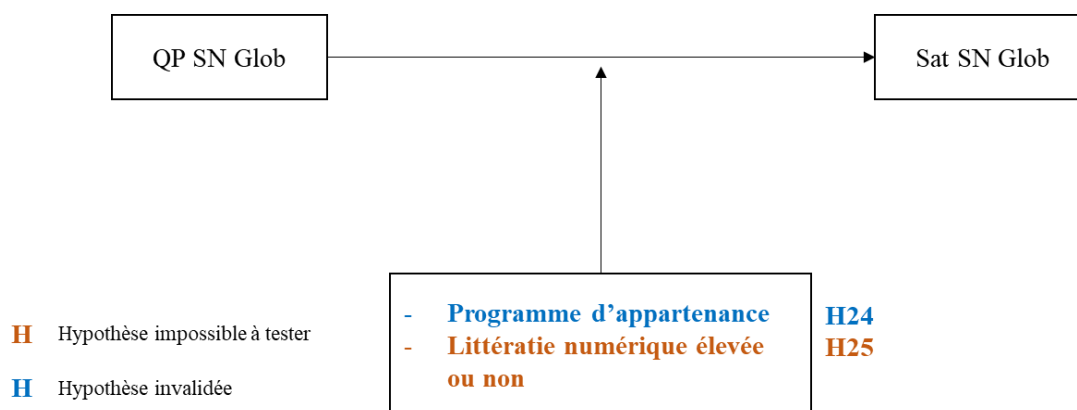


Figure 35 : résultats des hypothèses 24 et 25

Hypothèse 24 : le programme d'appartenance (Bachelor ou PGE) joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques non-académiques (QP SN Glob) et la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob).

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_glob	
Constant	0.576*** (0.322, 0.831)
QP_SN_glob	0.790*** (0.727, 0.852)
ProgrammePGE	0.087 (-0.206, 0.379)
QP_SN_glob:ProgrammePGE	-0.022 (-0.094, 0.050)
Observations	2,779
R ²	0.467
Adjusted R ²	0.467
Residual Std. Error	0.559 (df = 2775)
<i>Note:</i> *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01	

Tableau 131 : résultats de l'hypothèse 24

Le coefficient du terme d'interaction n'est pas significatif, car $p > 0,1$. L'hypothèse nulle ne peut donc pas être rejetée pour cette variable et il n'existe pas de relation statistiquement significative. Ainsi, l'hypothèse 24 n'est pas confirmée.

Hypothèse 25 : la littératie numérique (faible ou élevée) joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques non-académiques (QP SN Glob) et la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob). Cette hypothèse n'a pas pu être testée en raison de l'existence d'un biais de surconfiance de la part des étudiants, ce qui a conduit à l'impossibilité d'identifier des groupes de niveau concernant les compétences numériques des étudiants (cf. 6.2.3.1.1.).

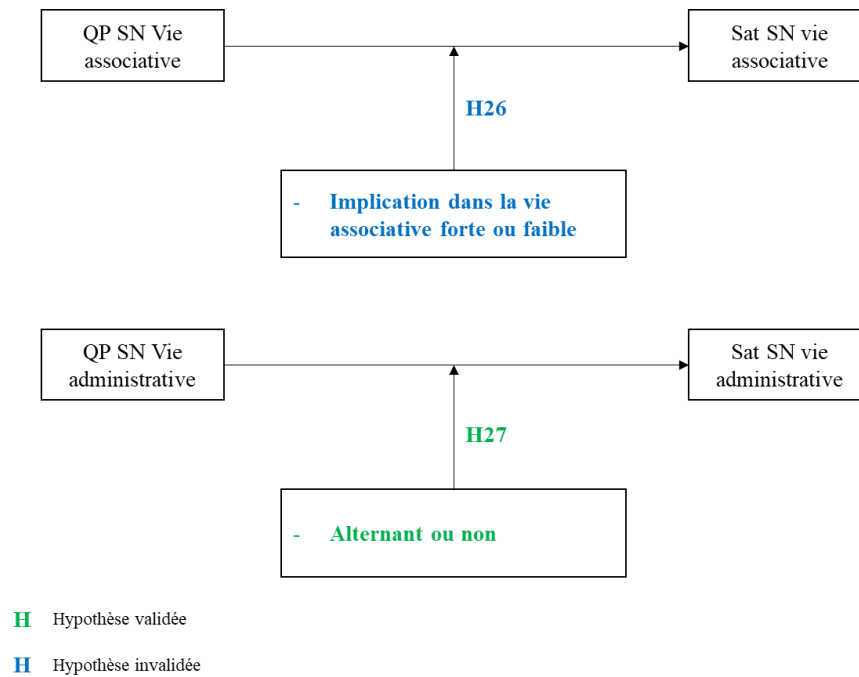


Figure 36 : résultats des hypothèses 26 et 27

Hypothèse 26 : l'implication dans la vie associative (faible ou élevée) joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue vis-à-vis des services numériques de la vie associative et la satisfaction vis-à-vis de cette offre.

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_asso	
Constant	0.373*** (0.185, 0.562)
QP_vie_asso	0.916*** (0.866, 0.965)
Serial_asso	0.137 (-0.183, 0.456)
QP_vie_asso:Serial_asso	-0.023 (-0.107, 0.061)
Observations	1,199
R ²	0.627
Adjusted R ²	0.626
Residual Std. Error	0.521 (df = 1195)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 132 : résultats de l'hypothèse 26

Les coefficients du terme d'interaction ne sont pas significatifs, car $p > 0,1$. L'hypothèse nulle ne peut donc pas être rejetée pour ces variables et il n'existe pas de relation statistiquement significative. Ainsi, l'hypothèse 26 n'est pas confirmée.

Hypothèse 27 : le statut d'alternant joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques de la vie administrative et la satisfaction globale vis-à-vis de cette offre de services.

		<i>Dependent variable:</i>
		Sat_SN_admin
Constant		0.685*** (0.582, 0.788)
QP_vie_ad		0.884*** (0.857, 0.912)
Alternance		-0.346*** (-0.592, -0.100)
QP_vie_ad:Alternance		0.082** (0.015, 0.148)
Observations		2,779
R ²		0.646
Adjusted R ²		0.645
Residual Std. Error		0.504 (df = 2775)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 133 : résultats de l'hypothèse 27

Le coefficient d'interaction est significatif, car $p < 0,05$. Son hypothèse nulle est donc rejetée et il existe une relation statistiquement significative entre ces variables. Ainsi, l'hypothèse 27 est validée et le statut d'alternant joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques de la vie administrative et la satisfaction globale vis-à-vis de cette offre de services. Plus précisément, on constate donc que les étudiants en alternance sont en moyenne moins satisfaits mais seront plus satisfaits que les autres étudiants à qualité perçue égale.

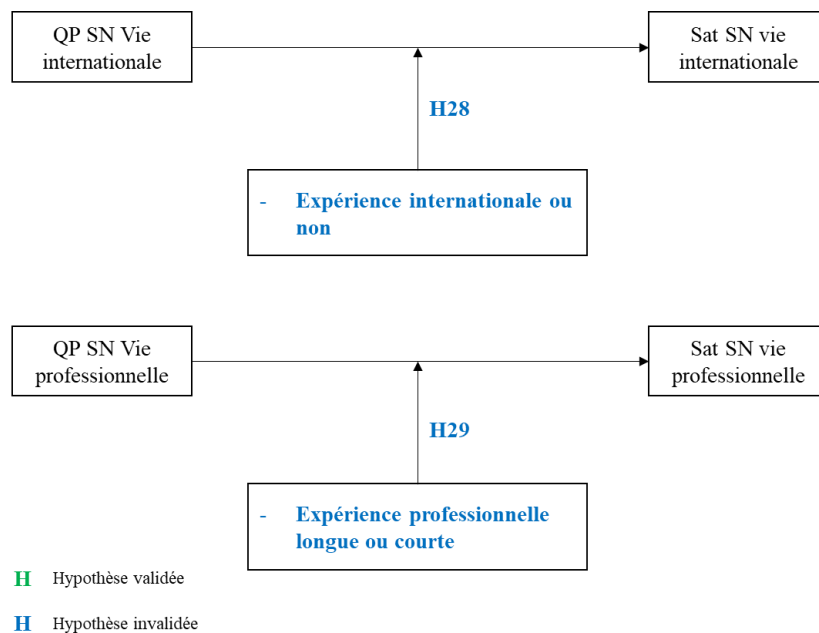


Figure 37 : résultats des hypothèses 28 et 29

Hypothèse 28 : l'expérience internationale joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques de la vie internationale et la satisfaction globale vis-à-vis de cette offre de services.

		<i>Dependent variable:</i>
		Sat_SN_inter
Constant	0.310***	(0.176, 0.444)
QP_vie_inter	0.934***	(0.898, 0.970)
Expe_interOui	-0.053	(-0.233, 0.128)
QP_vie_inter:Expe_interOui	0.022	(-0.026, 0.070)
Observations		2,435
R ²		0.711
Adjusted R ²		0.711
Residual Std. Error		0.444 (df = 2431)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01	

Tableau 134 : résultats de l'hypothèse 28

Les coefficients du terme d'interaction ne sont pas significatifs, car $p > 0,1$. L'hypothèse nulle ne peut donc pas être rejetée et il n'existe pas de relation statistiquement significative. Ainsi, l'hypothèse 28 n'est pas validée.

Hypothèse 29 : l'expérience professionnelle (longue ou courte) joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques de la vie professionnelle et la satisfaction globale vis-à-vis de cette offre de services.

		<i>Dependent variable:</i>
		Sat_SN_pro
Constant	0.236***	(0.129, 0.343)
QP_vie_pro	0.968***	(0.941, 0.996)
Expe_proSignificative	0.019	(-0.158, 0.197)
QP_vie_pro:Expe_proSignificative	-0.003	(-0.049, 0.042)
Observations		2,395
R ²		0.758
Adjusted R ²		0.757
Residual Std. Error		0.424 (df = 2391)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01	

Tableau 135 : résultats de l'hypothèse 29

Les coefficients du terme d'interaction ne sont pas significatifs, car $p > 0,1$. L'hypothèse nulle ne peut donc pas être rejetée et il n'existe pas de relation statistiquement significative. Ainsi, l'hypothèse 29 n'est pas validée.

6.2.3.2.2. Résultats des hypothèses associées à la littératie numérique

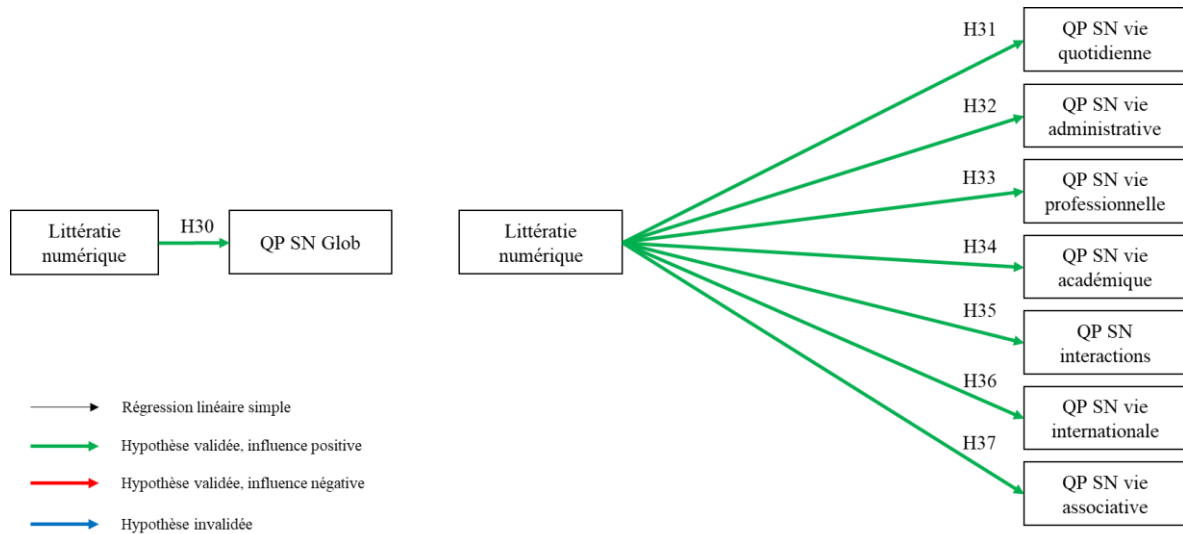


Figure 38 : résultats des hypothèses 30 et 37

Hypothèse 30 : la littératie numérique influence positivement la qualité perçue globale des services numériques non-académiques (QP SN Glob)

<i>Dependent variable:</i>	
QP_SN_glob	
Constant	2.967*** (2.750, 3.184)
LN	0.245*** (0.193, 0.297)
Observations	2,779
R ²	0.030
Adjusted R ²	0.030
Residual Std. Error	0.675 (df = 2777)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 136 : résultats de l'hypothèse 30

Le coefficient de relation entre les deux variables est très significatif, car $p < 0,01$. L'hypothèse nulle est donc rejetée et il existe une relation statistiquement significative entre ces deux variables. Ainsi, l'hypothèse 30 est validée et la littératie numérique influence positivement la qualité perçue de l'offre de services numériques. Il est donc important pour les établissements de s'intéresser aux compétences numériques de leurs étudiants, de les mesurer et de former si besoin, pour leur permettre d'utiliser de façon optimale l'offre de services numériques mise à disposition. Ceci est d'autant plus important que les étudiants sont dans une situation « *d'autoproduction dirigée* » ou de « *self service* » (Dujarier, 2008; Gabriel *et al.*, 2014) lorsqu'ils utilisent les services numériques, ce qui nécessite des compétences spécifiques. S'assurer que les étudiants possèdent une littératie numérique suffisante reprend l'idée du « *contrôle par l'accompagnement et la formation* » (Carton, 2004) : pour éviter des effets négatifs liés à une coproduction inappropriée avec les étudiants et une co-destruction

accidentelle de valeur (Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010), les établissements peuvent les éduquer. Former au numérique participe ainsi à la phase d'« *avant-expérience* » (Tynan et McKechnie, 2009) et plus particulièrement à la « *nidification* » (Carù et Cova, 2003), c'est-à-dire la capacité du consommateur à se préparer pour l'expérience et à anticiper les freins, notamment techniques et technologiques.

Soulignons que les résultats de ce test sont à nuancer en raison de l'effet de surconfiance qui biaise les résultats de la mesure de la littératie numérique des étudiants (cf. 6.2.3.1.1.).

Pour les hypothèses 31 à 37, nous avons postulé que la littératie numérique influence positivement la qualité perçue des services numériques associés à chacune des 6+1 vies. Les résultats sont les suivants :

<i>Dependent variable:</i>	
QP_vie_quo	
Constant	2.288*** (2.095, 2.480)
LN	0.330*** (0.284, 0.377)
Observations	2,779
R ²	0.069
Adjusted R ²	0.069
Residual Std. Error	0.592 (df = 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 137 : résultats de l'hypothèse 31

<i>Dependent variable:</i>	
QP_vie_ad	
Constant	2.361*** (2.154, 2.568)
LN	0.321*** (0.272, 0.371)
Observations	2,779
R ²	0.057
Adjusted R ²	0.057
Residual Std. Error	0.635 (df = 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 138 : résultats de l'hypothèse 32

<i>Dependent variable:</i>	
QP_vie_pro	
Constant	2.289*** (2.095, 2.484)
LN	0.381*** (0.335, 0.428)
Observations	2,779
R ²	0.090
Adjusted R ²	0.089
Residual Std. Error	0.588 (df = 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 139 : résultats de l'hypothèse 33

<i>Dependent variable:</i>	
QP_vie_aca	
Constant	2.430*** (2.231, 2.628)
LN	0.346*** (0.298, 0.393)
Observations	2,779
R ²	0.072
Adjusted R ²	0.071
Residual Std. Error	0.605 (df = 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 140 : résultats de l'hypothèse 34

<i>Dependent variable:</i>	
QP_interac	
Constant	2.296*** (2.095, 2.498)
LN	0.352*** (0.304, 0.400)
Observations	2,779
R ²	0.072
Adjusted R ²	0.071
Residual Std. Error	0.619 (df = 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 141 : résultats de l'hypothèse 35

<i>Dependent variable:</i>	
QP_vie_inter	
Constant	2.420*** (2.168, 2.671)
LN	0.306*** (0.246, 0.366)
Observations	2,435
R ²	0.041
Adjusted R ²	0.040
Residual Std. Error	0.714 (df = 2433)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 142 : résultats de l'hypothèse 36

<i>Dependent variable:</i>	
QP_vie_asso	
Constant	2.286*** (1.906, 2.666)
LN	0.347*** (0.257, 0.438)
Observations	1,199
R ²	0.047
Adjusted R ²	0.046
Residual Std. Error	0.714 (df = 1197)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 143 : résultats de l'hypothèse 37

Pour tous les résultats, les coefficients de relation entre les variables sont très significatifs, car $p < 0,01$. L'hypothèse nulle est donc rejetée et il existe une relation statistiquement significative entre ces variables. Ainsi, les hypothèses 31 à 37 sont validées et la littératie numérique influence positivement la qualité perçue des services numériques associés à chacune des 6+1 vies.

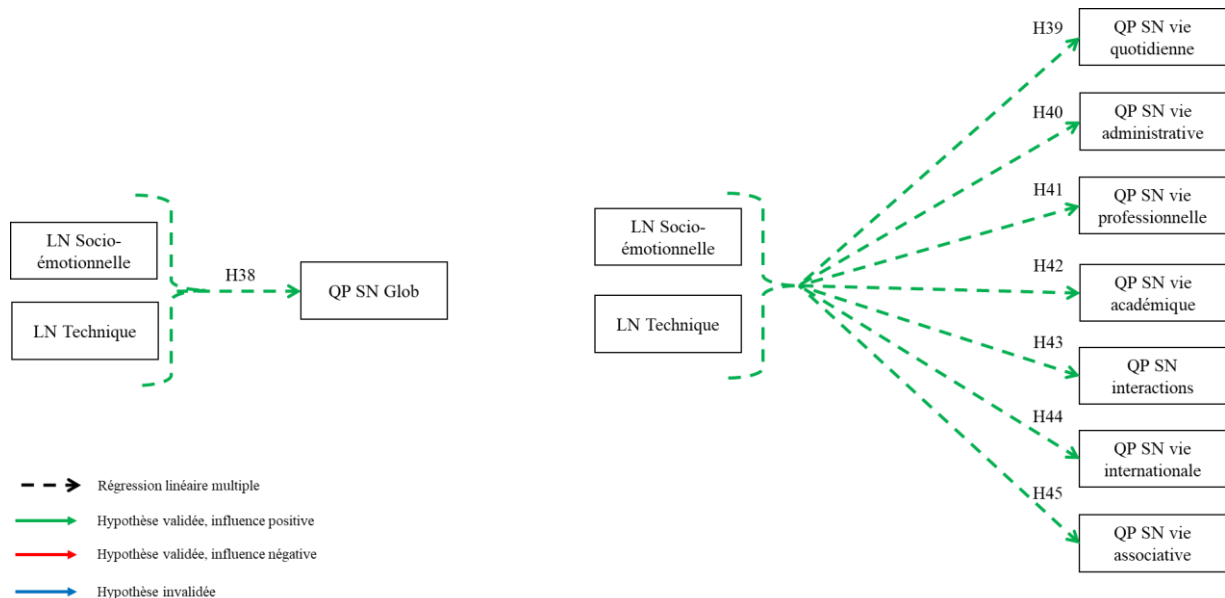


Figure 39 : résultats des hypothèses 38 et 45

Hypothèse 38 : les dimensions de la littératie numérique (LN) influencent positivement la qualité perçue des services numériques non-académiques (QP SN Glob).

<i>Dependent variable:</i>	
QP_SN_glob	
Constant	3.134*** (2.901, 3.367)
LN_socem	0.063** (0.015, 0.112)
LN_tech	0.138*** (0.092, 0.184)
Observations	2,779
R ²	0.022
Adjusted R ²	0.021
Residual Std. Error	0.679 (df = 2776)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 144 : résultats de l'hypothèse 38

Les coefficients de relation entre les variables sont très significatifs, car $p < 0,01$ ou significatifs, car $p < 0,05$. Les hypothèses nulles sont donc rejetées et il existe une relation statistiquement significative entre ces variables. Ainsi, l'hypothèse 38 est validée et les dimensions de la littératie numérique (LN) influencent positivement la qualité perçue des services numériques. Plus précisément, la dimension technologique est celle qui influence le plus la qualité perçue des services numériques, c'est-à-dire l'existence de compétences « opérationnelles » qui facilitent l'utilisation des technologies (Cf. 3.2.2.1. ; Ng, 2012).

Pour les hypothèses 39 à 45, nous avons postulé que les dimensions de la littératie numérique (LN) influencent positivement la qualité perçue des services numériques associés aux 6+1 vies. Les résultats sont les suivants :

<i>Dependent variable:</i>	
QP_vie_quo	
Constant	2.327*** (2.120, 2.534)
LN_socem	0.109*** (0.066, 0.151)
LN_tech	0.210*** (0.170, 0.251)
Observations	2,779
R ²	0.065
Adjusted R ²	0.064
Residual Std. Error	0.594 (df = 2776)

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

Tableau 145 : résultats de l'hypothèse 39

<i>Dependent variable:</i>	
QP_vie_pro	
Constant	2.244*** (2.034, 2.455)
LN_socem	0.160*** (0.116, 0.203)
LN_tech	0.226*** (0.185, 0.266)
Observations	2,779
R ²	0.088
Adjusted R ²	0.087
Residual Std. Error	0.590 (df = 2776)

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

Tableau 147 : résultats de l'hypothèse 41

<i>Dependent variable:</i>	
QP_interac	
Constant	2.310*** (2.093, 2.527)
LN_socem	0.125*** (0.080, 0.169)
LN_tech	0.221*** (0.179, 0.263)
Observations	2,779
R ²	0.068
Adjusted R ²	0.068
Residual Std. Error	0.620 (df = 2776)

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

Tableau 149 : résultats de l'hypothèse 43

<i>Dependent variable:</i>	
QP_vie_ad	
Constant	2.405*** (2.180, 2.629)
LN_socem	0.108*** (0.062, 0.153)
LN_tech	0.201*** (0.157, 0.244)
Observations	2,779
R ²	0.052
Adjusted R ²	0.052
Residual Std. Error	0.637 (df = 2776)

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

Tableau 146 : résultats de l'hypothèse 40

<i>Dependent variable:</i>	
QP_vie_aca	
Constant	2.398*** (2.184, 2.611)
LN_socem	0.136*** (0.093, 0.180)
LN_tech	0.212*** (0.170, 0.254)
Observations	2,779
R ²	0.071
Adjusted R ²	0.070
Residual Std. Error	0.607 (df = 2776)

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

Tableau 148 : résultats de l'hypothèse 42

<i>Dependent variable:</i>	
QP_vie_inter	
Constant	2.574*** (2.300, 2.848)
LN_socem	0.064** (0.008, 0.120)
LN_tech	0.207*** (0.155, 0.259)
Observations	2,435
R ²	0.035
Adjusted R ²	0.035
Residual Std. Error	0.717 (df = 2432)

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

Tableau 150 : résultats de l'hypothèse 44

		<i>Dependent variable:</i>
		QP_vie_asso
Constant	2.287***	(1.872, 2.703)
LN_socem	0.115***	(0.033, 0.197)
LN_tech	0.230***	(0.152, 0.307)
Observations	1,199	
R ²	0.046	
Adjusted R ²	0.044	
Residual Std. Error	0.714	(df = 1196)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 151 : résultats de l'hypothèse 45

Pour tous les résultats, les coefficients de relation entre les variables sont très significatifs, car $p < 0,01$ ou significatifs car $p < 0,05$. Les hypothèses nulles sont donc rejetées et il existe une relation statistiquement significative entre ces variables. Ainsi, les hypothèses 39 à 45 sont validées et les dimensions de la littératie numérique influencent positivement la qualité perçue des services numériques associés à chacune des 6+1 vies. Plus spécifiquement, la dimension technique est celle qui influence le plus la qualité perçue, pour toutes les vies.

6.2.3.2.3. Résultats des hypothèses associées au biais informationnel

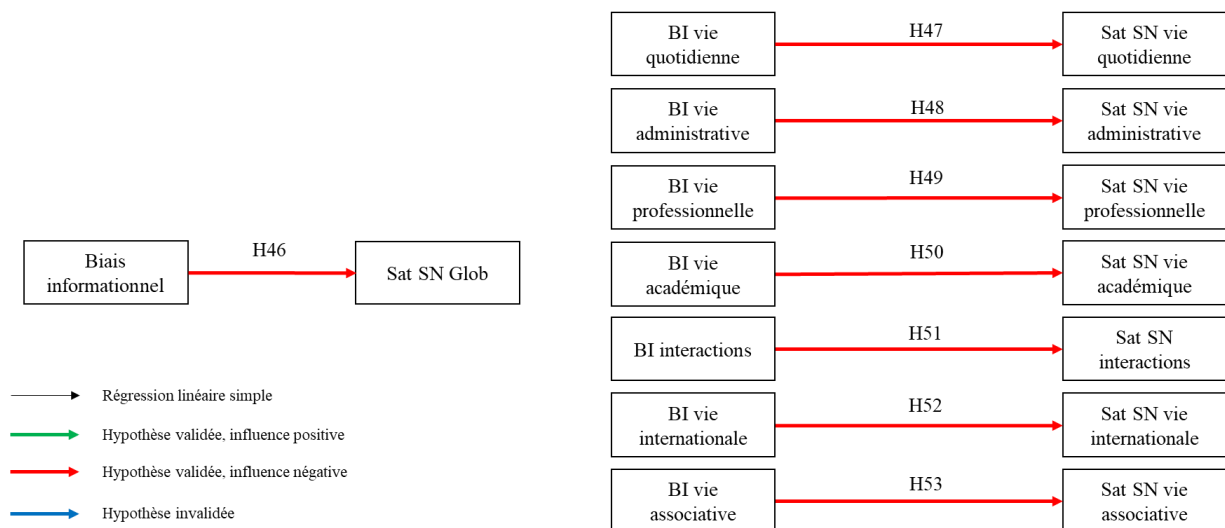


Figure 40 : résultats des hypothèses 46 et 53

Hypothèse 46 : le biais informationnel (BI) influence négativement la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques (Sat SN Glob).

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_glob	
Constant	3.951*** (3.905, 3.997)
Biais_info_total	-0.015*** (-0.017, -0.012)
Observations	2,779
R ²	0.053
Adjusted R ²	0.053
Residual Std. Error	0.729 (df = 2777)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 152 : résultats de l'hypothèse 46

Le coefficient de relation entre les deux variables est très significatif, car $p < 0,01$. L'hypothèse nulle est donc rejetée et il existe une relation statistiquement significative entre ces deux variables. Ainsi, l'hypothèse 46 est validée, on note alors que le biais informationnel a une légère influence négative sur la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques. Les établissements ont donc tout intérêt à bien communiquer sur leur offre de services pour limiter ce biais négatif et optimiser leurs investissements dans les services numériques, sans quoi, les étudiants non-informés ne perçoivent pas ou peu la valeur ajoutée proposée. À l'instar de la littératie numérique, la communication s'inscrit alors dans l'étape d' « *avant-expérience* » (Tynan et McKechnie, 2009) et nourrit la « *nidification* » (Carù et Cova, 2003), car bien communiquer sur les services numériques permet aux étudiants de préparer et d'anticiper l'expérience qu'ils vont vivre.

Pour les hypothèses 47 à 53, nous avons postulé que le biais informationnel (BI) associé à l'offre de services de chaque vie influence négativement la satisfaction associée à cette vie. Les résultats sont les suivants :

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_quo	
Constant	4.053*** (4.020, 4.087)
Biais_info_VQ	-0.075*** (-0.084, -0.066)
Observations	2,779
R ²	0.090
Adjusted R ²	0.090
Residual Std. Error	0.657 (df = 2777)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 153 : résultats de l'hypothèse 47

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_admin	
Constant	4.065*** (4.036, 4.093)
Biais_info_VAD	-0.085*** (-0.095, -0.074)
Observations	2,779
R ²	0.088
Adjusted R ²	0.088
Residual Std. Error	0.709 (df = 2777)

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 154 : résultats de l'hypothèse 48

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_pro	
Constant	4.267*** (4.226, 4.309)
Biais_info_VPro	-0.060*** (-0.068, -0.053)
Observations	2,779
R ²	0.088
Adjusted R ²	0.088
Residual Std. Error	0.696 (df = 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 155 : résultats de l'hypothèse 49

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_aca	
Constant	4.249*** (4.206, 4.291)
Biais_info_VAca	-0.041*** (-0.047, -0.034)
Observations	2,779
R ²	0.057
Adjusted R ²	0.057
Residual Std. Error	0.659 (df = 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 156 : résultats de l'hypothèse 50

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_interac	
Constant	4.004*** (3.974, 4.034)
Biais_info_Interac	-0.129*** (-0.144, -0.113)
Observations	2,779
R ²	0.092
Adjusted R ²	0.091
Residual Std. Error	0.688 (df = 2777)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 157 : résultats de l'hypothèse 51

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_inter	
Constant	3.874*** (3.837, 3.910)
Biais_info_VInter	-0.111*** (-0.131, -0.092)
Observations	2,435
R ²	0.053
Adjusted R ²	0.052
Residual Std. Error	0.819 (df = 2433)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 158 : résultats de l'hypothèse 52

<i>Dependent variable:</i>	
Sat_SN_asso	
Constant	3.706*** (3.650, 3.761)
Biais_info_VAsso	-0.140*** (-0.173, -0.107)
Observations	1,199
R ²	0.056
Adjusted R ²	0.056
Residual Std. Error	0.841 (df = 1197)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Tableau 159 : résultats de l'hypothèse 53

Pour tous les résultats, les coefficients de relation entre les variables sont très significatifs, car $p < 0,01$. L'hypothèse nulle est donc rejetée et il existe une relation statistiquement significative entre ces variables. Ainsi, les hypothèses 47 à 53 sont validées et le biais informationnel (BI) associé à l'offre de services de chaque vie influence négativement la satisfaction associée à cette vie.

Conclusion du 6.2.

Dans cette section, nous nous sommes intéressée aux résultats de l'étude quantitative qui avait pour objectifs de répondre à notre question de recherche centrale : quelle est l'influence de la qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique sur la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises ? Ainsi qu'aux deux sous-questions de recherche suivantes : quelles sont les dimensions de l'offre de services numériques non-académiques qui influencent le plus la satisfaction des étudiants ? et le degré de compétences numériques des étudiants influence-t-il la qualité perçue des services numériques non-académiques ?

Pour y répondre, nous avons dans un premier temps posé des hypothèses de recherche qui prennent en compte différents éléments issus de la revue de la littérature ainsi que des résultats de la recherche-intervention, par exemple la littératie numérique des étudiants, le biais informationnel associé à l'offre de services ou encore le statut d'alternant ou non de l'étudiant. Notons que nous avons exploré différents « niveaux » de satisfaction et de qualité perçue : à un niveau plus macro, nous nous sommes intéressée à l'établissement, à l'expérience étudiante en général, à l'offre de services non-académiques (numériques et physiques) ainsi qu'à l'offre globale de services numériques non-académiques et à un niveau plus granulaire, nous avons

regardé l'offre de services numériques non-académiques des 6+1 vies identifiées. Nous avons également abordé les différentes dimensions qui composent la qualité perçue et la littératie numérique.

Dans un second temps, nous avons présenté les caractéristiques de l'échantillon de nos 2 779 répondants.

Enfin, dans un troisième temps, nous avons exploré les résultats de l'étude quantitative. Nous avons tout d'abord constaté que les étudiants ont une forte appétence pour les technologies et auto-perçoivent leur littératie numérique (compétences numériques) comme étant extrêmement élevée et cela de façon très homogène, quelle que soit la dimension concernée. Cette homogénéité surprenante, couplée à une moyenne très élevée peut s'apparenter à un effet de surconfiance, aussi appelé effet Dunning-Kruger (1999) : les étudiants surestiment leurs compétences et capacités numériques et technologiques (Bouffard *et al.*, 2013). En raison de ce biais de surconfiance, nous n'avons pas pu tester l'hypothèse 25 qui reposait sur l'existence et l'identification de groupes de niveau. Ces résultats soulignent l'importance de la formation des étudiants aux technologies et à leurs enjeux, particulièrement parce qu'ils considèrent le numérique comme incontournable dans leur quotidien. Ensuite, nous avons exploré la satisfaction et la qualité perçue vis-à-vis de l'établissement, et en moyenne, les étudiants sont satisfaits et le perçoivent comme étant de bonne qualité. En revanche, lorsqu'il s'agit de leur expérience étudiante non-académique, la satisfaction et la qualité perçue baissent, particulièrement avec les années d'études et on note que les étudiants en PGE et les étudiants en alternance ont des scores inférieurs à ceux des autres cohortes, ce qui soulève la question de l'adéquation de l'offre de services avec les besoins des différents profils étudiants. On retrouve ces tendances dans quasiment tous les résultats de l'étude. Puis, nous avons abordé plus spécifiquement l'offre de services numériques non-académiques et avons vu que les étudiants sont globalement satisfaits et que l'offre de services est perçue comme étant relativement de bonne qualité, moyenne gamme, modérément digitale, mais qui gagnerait à être étoffée. Il faut cependant nuancer cette perception, en raison de l'existence d'un biais informationnel assez fort. De plus, les dimensions de la qualité perçue qui pourraient être améliorées sont le design des services et la possibilité de les personnaliser.

Les 6+1 vies	Satisfaction	Qualité perçue	Dimensions de la qualité perçue à améliorer	Biais informationnel	Besoin d'amélioration*	Type d'amélioration* ⁵²
--------------	--------------	----------------	---	----------------------	------------------------	------------------------------------

* Pour retrouver les détails de ces données, cf. annexe 12

Quotidienne	3,82/5	3,63/5	- Design - Personnalisation	2,56	3,8/5	- Les fonctionnalités disponibles (53%) - La facilité d'utilisation (52%) - Les informations disponibles (44%)
Administrative	3,93/5	3,67/5		1,09	3,98/5	- La facilité d'utilisation (46%) - Les informations disponibles (37%)
Interactions	3,84/5	3,73/5		0,92	3,64/5	- Les informations disponibles (33%) - La facilité d'utilisation (32%)
Professionnelle	3,95/5	3,84/5		4,49	3,98/5	- Les informations disponibles (38%) - Les fonctionnalités disponibles (28%)
Associative	3,78/5	3,71/5		0,15	3,75/5	- Les informations disponibles (36%) - Les fonctionnalités disponibles (30%)
Internationale	3,74/5	3,67/5		1,14	3,81/5	- Les informations disponibles (38%) - La facilité d'utilisation (29%)
Académique	3,98/5	3,83/5		5,44	3,62/5	- La facilité d'utilisation (32%) - Les informations disponibles (28%)

Tableau 160 : tableau récapitulatif des données clés associées aux 6+1 vies

Lorsque l'on s'intéresse à la perception de l'offre de services vis-à-vis des 6+1 vies de façon granulaire, les éléments saillants sont les suivants :

- Globalement, les dimensions les moins bien perçues de la qualité par les étudiants sont le *design* et la personnalisation du service ;
- La qualité perçue des offres de services de la vie quotidienne, administrative et internationale sont celles qui sont les moins bonnes. Pour ces vies, les améliorations devraient porter en priorité sur la facilité d'utilisation, l'ergonomie des services et les informations disponibles.

Ces deux premiers points, qui représentent les retours et attentes des étudiants, reprennent les bonnes pratiques associées aux services numériques proposées par Shea (2005) (cf. 3.3.3.3.) qui précisent que pour être efficaces et adaptés, ils doivent notamment être « *personnalisés et sur mesure* », « *personnalisables* » ou encore « *pratiques* ». Nous invitons les institutions à améliorer leur offre de services dans ce sens.

- La quantité de services proposée pour chaque vie est perçue comme suffisante et seules les vies quotidienne et associative nécessiteraient d'étoffer leur offre.
- Les vies professionnelle et académique possèdent les biais informationnels les plus forts et ont par conséquent les taux d'utilisation les plus bas. Soulignons cependant que ces offres de services sont celles qui proposent le plus de services et qui ont les meilleurs taux de satisfaction et de qualité perçue. L'enjeu ici n'est donc pas d'ordre qualitatif mais communicationnel, nous invitons ainsi les établissements à réfléchir en détail à leur communication, à la lisibilité de leur offre de services numériques ainsi qu'à leurs canaux de diffusion.

- Les étudiants fortement impliqués dans la vie associative de leur établissement sont en moyenne plus satisfaits et ont une meilleure perception de la qualité de l'offre de services associée à la vie associative.

Enfin, toutes les hypothèses sont validées, seules les hypothèses 24, 26, 28 et 29 sont rejetées et l'hypothèse 25 est considérée comme non applicable. Les éléments à retenir de nos résultats d'hypothèses sont les suivants :

- Notre hypothèse centrale est validée et la qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique influence la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises. Plus précisément, ce sont la facilité d'utilisation et l'ergonomie du service numérique, sa sécurité vis-à-vis des données des utilisateurs et sa fiabilité qui influencent le plus la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques. Il est donc important pour les institutions de prendre en compte ces éléments ;
- La qualité perçue influence positivement la satisfaction à plusieurs niveaux, par ricochet : elle influence positivement la satisfaction vis-à-vis des services numériques non-académiques, qui influence elle-même positivement la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services non-académiques (physiques et numériques) et la satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement. On note alors l'existence d'un effet médiateur de la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques entre la qualité perçue des services numériques et la satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement ;
- De même, la qualité perçue vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques influence positivement la qualité perçue vis-à-vis de l'offre de services non-académiques (physiques et numériques) et la qualité perçue vis-à-vis de l'établissement. Améliorer les services numériques permet donc d'améliorer, *in fine* la qualité perçue globale et la satisfaction globale vis-à-vis de l'établissement ;
- La qualité perçue de chacune des 6+1 offres de services influence positivement la satisfaction associée à la vie considérée. Plus spécifiquement, la dimension de la qualité perçue qui influence le plus les 6+1 vies est celle de l'ergonomie et de la facilité d'utilisation des services, elle est suivie par la fiabilité ou la qualité de l'information proposée en fonction de l'offre de services considérée.
- La qualité perçue associée à la vie quotidienne est celle qui influence le plus positivement la qualité perçue globale de l'offre de services numériques. On fait le même constat pour la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques de la vie

quotidienne et la satisfaction globale de l'offre de services numériques. Ainsi, les établissements doivent être particulièrement attentifs à l'offre de services associée à la vie quotidienne de leurs étudiants ;

- Le fait d'être en alternance ou non joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques de la vie administrative et la satisfaction globale vis-à-vis de cette offre de services. Ainsi, les étudiants en alternance sont en moyenne moins satisfaits, mais ont une sensibilité plus grande à la qualité perçue que les autres cohortes. La qualité perçue a donc un impact plus fort sur leur satisfaction. En revanche, l'expérience professionnelle ne joue pas de rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue associée à la vie professionnelle et la satisfaction liée à cette vie. On fait le même constat pour l'expérience internationale dans le cadre de l'offre de services de la vie internationale et pour l'implication des étudiants dans la vie associative de leur établissement dans le cadre de l'offre de services associée à la vie associative. De même, le programme d'appartenance ne modère pas la relation entre la qualité perçue globale de l'offre de services numériques et la satisfaction vis-à-vis de celle-ci ;
- La littératie numérique influence positivement la qualité perçue globale des services numériques. Il est donc important pour les établissements de s'intéresser aux compétences numériques de leurs étudiants, de les mesurer et de former si besoin. Plus spécifiquement, on remarque que c'est la dimension technologique qui influence le plus la qualité perçue, ainsi, plus un étudiant sera à l'aise avec les technologies et aura de bonnes connaissances sur le sujet, plus il aura une qualité perçue élevée. Précisons néanmoins que ces résultats doivent être interprétés avec précautions en raison de l'existence d'un biais de surconfiance vis-à-vis de l'autoperception des étudiants de leurs compétences numériques ;
- Le biais informationnel influence négativement la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques globale. On retrouve ce résultat pour chacune des 6+1 vies.

Conclusion du chapitre 6

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée aux résultats associés à notre *design* de recherche mixte. Dans une première section nous avons exploré les résultats de la recherche-intervention qui poursuivait un double but : commencer à cadrer notre problématique de recherche et répondre à une demande provenant d'une école de commerce. Cette dernière

souhaitait en effet comprendre comment améliorer son expérience étudiante non-académique. Précisons que l'objectif de ce travail n'est pas de présenter l'intégralité des résultats de cette consultance scientifique, mais de nous concentrer sur les éléments qui nous ont permis d'avancer dans la construction de notre objet de recherche. Ainsi, cette phase terrain nous a donné l'opportunité de nous immerger dans l'institution, de découvrir notre thématique et de commencer à cadrer le concept de services non-académiques. Nous nous sommes alors intéressée aux objectifs poursuivis par la mise à disposition de cette offre, à sa définition, à ses dimensions (6+1 vies), au périmètre qu'elle recouvre et aux différents types de producteurs qui sont mobilisés pour la produire. Nous avons ensuite exploré les éléments qui influencent la perception des services non-académiques et avons retenu les suivants pour la construction de notre objet de recherche : le profil des étudiants avec une différence de perception entre les étudiants en alternance ou non, les étudiants de différents programmes (PGE et Bachelor) et le degré de débrouillardise ; la communication sur l'offre de services non-académiques avec la présence d'un biais informationnel et enfin, l'adéquation entre l'offre de services proposée et les attentes des étudiants, notamment au travers de la qualité perçue. Au fur et à mesure du déroulement de la consultance scientifique, le sujet et le périmètre de notre recherche se sont peu à peu réduits et nous sommes passée de l'expérience étudiante dans son ensemble, à l'expérience étudiante non-académique pour finir par nous intéresser aux services aux étudiants non-académiques. Ces résultats, couplés à la revue de la littérature de la partie 1, nous ont ensuite conduits à restreindre notre problématique de recherche aux services non-académiques numériques et à explorer plus spécifiquement la satisfaction et la qualité perçue. Nous avons alors abouti à la question de recherche suivante : quelle est l'influence de la qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique sur la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises ? Nous avons également posé deux sous-questions de recherche : quelles sont les dimensions de l'offre de services numériques non-académiques qui influencent le plus la satisfaction des étudiants ? et le degré de compétences numériques des étudiants influence-t-il la qualité perçue des services numériques non-académiques ?

Dans une deuxième section, nous avons présenté les résultats de l'étude quantitative qui avait pour objectif de répondre à notre question de recherche et à nos deux sous-questions. Pour cela, nous avons réalisé une enquête auprès de 8 écoles de commerce et de 2 779 étudiants en Bachelor et PGE et nous avons posé des hypothèses de recherche qui se fondent à la fois sur

notre revue de la littérature et sur une partie des résultats de la consultance scientifique. Les éléments à retenir sont les suivants :

- L'hypothèse centrale est validée et la qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique influence la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises. Plus spécifiquement, ce sont la facilité d'utilisation et l'ergonomie du service numérique, sa sécurité vis-à-vis des données des utilisateurs et sa fiabilité qui influencent le plus la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques. En outre, nous avons constaté que ce sont la qualité perçue et la satisfaction associées à la vie quotidienne qui influencent le plus positivement la qualité perçue et la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques. Notons que la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques influence positivement la satisfaction vis-à-vis de l'établissement. Ainsi, améliorer la qualité perçue vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques permet d'améliorer *in fine* la satisfaction vis-à-vis de l'établissement ;
- La satisfaction et la qualité perçue diminuent avec les années d'études et les étudiants de PGE ainsi que les étudiants en alternance ont en moyenne des scores inférieurs aux autres cohortes. Soulignons que le fait d'être en alternance ou non joue un rôle modérateur dans la relation entre la qualité perçue globale vis-à-vis des services numériques de la vie administrative et la satisfaction globale vis-à-vis de cette offre de services ;
- Les étudiants ont une autoperception de leur littératie numérique extrêmement élevée et très homogène, ce qui est surprenant et peu représentatif de la réalité. Cette situation s'apparente alors à un effet de surconfiance (Dunning-Kruger), car les étudiants surestiment leurs compétences et capacités numériques et technologiques (Bouffard *et al.*, 2013). En raison de ce biais d'autoévaluation, nous devons interpréter avec précaution l'un de nos résultats : l'influence positive de la littératie numérique sur la qualité perçue globale des services numériques.
- Il existe un biais informationnel fort, c'est-à-dire que les étudiants sont insuffisamment au courant des services numériques disponibles, ce qui influence négativement la satisfaction vis-à-vis de l'offre globale de services numériques.

Conclusion de la partie 2

Dans cette seconde partie portant sur l'approche empirique de la thèse, nous avons successivement décrit la méthodologie mobilisée et présenté les résultats obtenus au cours de nos deux phases de terrain.

Dans le chapitre 5, nous nous sommes intéressée au *design* mixte utilisé dans cette recherche, qui découle des opportunités d'accès au terrain proposées par l'entreprise qui accueille cette CIFRE. Les deux terrains que nous avons étudiés sont composés d'écoles de commerce françaises « milieu de classement », proposant aussi bien des programmes de Bachelor que de PGE. Nous avons ainsi réalisé une recherche-intervention de 9 mois, dès le début de notre thèse, auprès d'une école de commerce sur un projet provenant d'une problématique terrain et co-construit avec les parties prenantes. Nous avons pour objectifs de comprendre l'expérience étudiante non-académique proposée et vécue par les étudiants ainsi que d'explorer les leviers d'amélioration possibles. Pour mener à bien cette recherche-intervention, nous avons réalisé 20 entretiens semi-directifs avec des étudiants et des membres du corps administratif, 2 entretiens de groupe avec des étudiants de PGE et de Bachelor et 5 réunions avec le comité de pilotage. Ces données qualitatives ont ensuite été analysées et catégorisées à l'aide d'un codage ouvert thématique, ce qui nous a permis de préciser notre thématique de recherche, de commencer à cadrer notre problématique de recherche et d'élaborer des hypothèses préliminaires, que nous avons ensuite retravaillées à l'aide de la revue de la littérature. Précisons que ce premier contact avec le terrain ne représente pas le cœur de cette thèse et a été utilisé pour construire le sujet de recherche. Ainsi, nous présentons uniquement les éléments et les étapes qui nous ont permis d'avancer dans ce processus de construction. Par la suite, nous avons eu l'opportunité de tester ces hypothèses à l'aide d'une étude quantitative réalisée auprès de 8 écoles de commerce françaises, qui portait sur la perception de la qualité perçue des services non-académiques numériques et sur la satisfaction des étudiants français de PGE et de Bachelor, toutes années confondues. Le questionnaire a été construit à l'aide du logiciel Qualtrics et adapté à la réalité de l'offre de services non-académiques numériques proposée par les 8 institutions partenaires (recensement exhaustif de l'intégralité des services numériques non-académiques proposés), il a été diffusé par mail aux cohortes étudiantes et représente ainsi un questionnaire électronique auto-administré. Sur les 7 016 réponses obtenues, nous en avons eu 2 779 exploitables. Précisons que les échelles de mesure issues de la revue de la littérature et intégrées au

questionnaire ont été contrôlées en termes de fiabilité et de validité. Ce *design* mixte nous ancre alors dans une approche inductivo-hypothético-déductive (Cattell, 1946, 1966) et dans une posture de praticien-chercheur, avec pour objectifs de proposer des connaissances scientifiquement recevables tout en étant utiles et actionnables pour les praticiens.

Dans le chapitre 6, nous avons abordé les résultats associés au *design* mixte de cette thèse. Nous nous sommes dans un premier temps intéressée aux résultats de la recherche-intervention, qui poursuivait un double objectif : commencer à cadrer notre sujet de recherche et répondre à la demande de l'école de commerce mandataire sur l'amélioration de l'expérience étudiante non-académique qu'elle propose. Nous nous sommes concentrée uniquement sur les résultats qui ont nourri la construction de notre objet de recherche, car cette thèse n'a pas pour ambition de traiter, ni d'expliquer l'intégralité des résultats de la recherche-intervention. Nous avons alors pu découvrir notre thématique et commencer à cadrer le concept d'expérience étudiante non-académique en explorant les objectifs poursuivis par l'offre de services associée, en nous intéressant à sa définition, à ses dimensions (6+1 vies), à son périmètre et à ses différents producteurs. Nous avons ensuite examiné différents éléments qui influencent l'expérience étudiante non-académique et avons retenu les suivants pour la construction de notre sujet de recherche : le profil de l'étudiant (alternant ou non, programme d'appartenance, degré de débrouillardise), la communication de l'établissement sur l'offre de services non-académiques proposée avec la présence ou non d'un biais informationnel et enfin, l'adéquation entre l'offre de services et les attentes des étudiants, notamment au travers de la qualité perçue. Ces résultats, couplés aux éléments abordés dans la revue de la littérature, nous ont alors permis de cadrer la problématique de recherche en considérant la satisfaction et la qualité perçue et en passant de l'expérience étudiante dans son ensemble, à l'expérience étudiante non-académique pour finir par nous concentrer sur les services non-académiques numériques.

Dans un second temps, l'étude quantitative nous a permis de tester nos hypothèses et de répondre à notre question de recherche et à nos deux sous-questions de recherche.

Quelle est l'influence de la qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique sur la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises ?

La qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique influence positivement la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises. Plus spécifiquement, les dimensions de la qualité perçue qui influencent

le plus la satisfaction sont la facilité d'utilisation et l'ergonomie du service numérique, la sécurité vis-à-vis des données des utilisateurs et la fiabilité.

Précisons que les étudiants en alternance et les étudiants en PGE ont en moyenne des scores de satisfaction et de qualité perçue inférieurs aux autres cohortes. De même, on remarque une diminution des scores avec les années d'études.

Notons également que le biais informationnel (la méconnaissance de l'offre de services numériques non-académiques disponible) influence négativement la satisfaction vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académique globale.

Quelles sont les dimensions de l'offre de services numériques non-académiques qui influencent le plus la satisfaction des étudiants ?

Parmi toutes les vies de l'expérience étudiante non-académique, ce sont la qualité perçue et la satisfaction associées à la vie quotidienne qui influencent le plus positivement la qualité perçue et la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques.

Le degré de compétences numériques des étudiants influence-t-il la qualité perçue des services numériques non-académiques ?

La littératie numérique influence positivement la qualité perçue vis-à-vis de l'offre de services numériques non-académiques. Précisons que cette influence doit être interprétée avec précaution, car l'échantillon étudiant s'auto-perçoit comme ayant une littératie numérique très développée, ce qui n'est pas représentatif de la réalité. Cette autoévaluation étrangement homogène et élevée s'apparente alors à un effet de surconfiance (Dunning-Kruger), avec une surestimation de la part des étudiants, de leurs compétences et capacités numériques et technologiques (Bouffard *et al.*, 2013).

Il est important de noter que la méthode de traitement statistique utilisée (régressions linéaires simples et multiples) a été réalisée en tenant compte de nos compétences et du temps dont nous disposons pour nous former. Bien que cette approche soit valide, elle n'optimise néanmoins pas parfaitement l'intégralité de nos données. Nous développerons plus spécifiquement ce point dans la conclusion générale (section « limites et pistes de recherches »).

Conclusion

Conclusion.....	404
Synthèse des principaux résultats.....	405
Apports, limites et pistes de recherche.....	411
Les apports de la thèse	411
Apports managériaux	411
Apports théoriques	415
Limites et pistes de recherche	418
Limites et pistes de recherche managériales	418
Limites et pistes de recherche méthodologiques.....	419
Limites et pistes de recherche théoriques.....	423

Dans cette partie conclusive, nous allons tout d'abord présenter une synthèse des enseignements et des résultats proposés par cette thèse. Nous nous intéresserons ensuite aux apports de cette recherche et aux limites managériales, méthodologiques et théoriques de notre travail ainsi qu'à des perspectives de recherche possibles.

Synthèse des principaux résultats

Cette thèse s'ancre dans un projet-passion, fruit de notre forte appétence pour le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche et de ses enjeux. Elle a pour ambition de s'intéresser aux problématiques et aux préoccupations des praticiens d'écoles de commerce françaises et souhaite leur apporter des connaissances qui soient contextualisées et actionnables, c'est-à-dire qui permettent « *la mise en œuvre d'une solution singulière à un problème contextuel* » (David, 2011). Notre travail s'inscrit ainsi dans le mouvement d' « *engaged scholarship* » au sens de Van De Ven et Johnson (2006) et nous adoptons une posture de praticien-chercheur. Précisons également, qu'à l'instar de Chevalier (2015), nous considérons que connaissances et pratiques s'influencent de façon multilatérale, car « *si le « Savoir pour Agir » est clé, l' « Agir pour Savoir » nous semble tout aussi important* ». Ainsi, travailler avec plus de 8 institutions différentes au travers d'approches qualitatives et quantitatives nous a permis de récolter de nombreux retours d'expérience riches et instructifs et de proposer une connaissance qui soit à la fois scientifiquement recevable tout en étant utile pour les praticiens.

Cette recherche s'est intéressée à l'expérience non-académique numérique et avait pour objectif de répondre à la question de recherche suivante : quelle est l'influence de la qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique sur la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises ?

Nous avons également répondu à deux sous-questions de recherche :

1. Quelles sont les dimensions de l'offre de services numériques non-académiques qui influencent le plus la satisfaction des étudiants ?
2. Le degré de compétences numériques des étudiants influence-t-il la qualité perçue des services numériques non-académiques ?

Pour cadrer le périmètre de la recherche et construire ces questions, nous avons mobilisé plusieurs concepts et paradigmes émanant de courants théoriques explorés dans la revue de la littérature (partie 1). Nous nous sommes ainsi intéressée au concept d'expérience client et avons retenu les éléments suivants :

- Ce concept, bien que n'ayant pas de définition qui fasse consensus, peut néanmoins être approché comme étant l'interaction de trois éléments : un individu, une situation d'expérience et un objet expérientiel (Roederer, 2012). À partir de ces trois éléments, l'expérience client peut être abordée de nombreuses façons, et nous avons retenu pour ce travail l'expérience client sous l'angle du consommateur, c'est-à-dire au travers de son expérience attendue et vécue (Batat et Frochot, 2014) ;
- L'expérience client peut être considérée comme une accumulation d'étapes qui forment un processus expérientiel. Nous avons retenu celui de Tynan et McKechnie (2009) qui proposent trois étapes : l'avant expérience, le moment de l'expérience et l'après expérience, et avons plus spécifiquement exploré les deux premières étapes. Précisons que l'étape de pré-expérience a pour objectif de permettre aux clients de s'appropriier, de se projeter et de se préparer à leur future expérience. L'un des leviers pour l'anticiper repose sur l'acquisition de ressources nécessaires à la bonne réalisation de l'expérience, pour Carù et Cova (2003) cela représente un élément de la « *nifidication* » ;
- L'expérience client s'ancre dans plusieurs courants théoriques, nous avons retenu dans cette thèse celui de la *Service Dominant Logic* (SDL) qui se fonde sur les services et leur qualité, en considérant que la valeur d'une offre, tangible ou non, dépend du service qu'elle propose (Vargo et Lusch, 2004, 2008a, 2016). Dans le cadre de ce paradigme, le client est considéré comme un partenaire, un co-acteur et un coproducteur de l'expérience de consommation. Cette forte implication du consommateur nécessite alors de sa part l'apport de compétences, de connaissances ou de savoir-faire, aussi appelés ressources *opérantes* (Vargo et Lusch, 2008a). Pour une organisation, s'assurer que son client possède les ressources suffisantes (en les mesurant par exemple) et qu'elles sont correctement utilisées lors de la coproduction est important, car il y a un risque de co-destruction de la valeur (Plé et Chumpitaz Cáceres, 2010) ;
- Ce travail s'est plus particulièrement focalisé sur un élément central de l'expérience : les services, car « *le bon service fait la belle expérience* » (Body et Tallec, 2015). Les services possèdent quatre principales caractéristiques, qui ont pour acronyme IHIP : « *intangibilité des services, inséparabilité de la production et de la consommation (ou servuction), hétérogénéité (ou variabilité) et périssabilité* » (Gabriel et al., 2014). La servuction nous a spécifiquement intéressée, car elle reprend l'idée d'un consommateur actif et impliqué dans la production de son expérience qui doit apporter des ressources personnelles, à l'instar de la SDL.

Nous avons ensuite exploré le concept « d'expérience client » dans le cadre du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche au travers de « l'expérience étudiante ». Face aux transformations qui impactent le secteur de l'ESR, les écoles de commerce françaises ont dû faire évoluer leurs standards et adopter une nouvelle posture : l'orientation client (Caby et Michel, 2019). L'expérience étudiante s'inscrit alors dans cette dynamique et devient un levier central pour répondre aux nouveaux enjeux des établissements. Elle est traditionnellement approchée de deux façons : « l'expérience étudiante académique » et « l'expérience étudiante non-académique ». Nous nous sommes plus spécifiquement intéressée au second concept qui recouvre tous « *les aspects de l'expérience étudiante qui ne sont pas directement associés à l'apprentissage* » (Buultjens et Robinson, 2011; De Silva et Garnaut, 2011) et particulièrement aux services qui le composent.

Plus précisément, nous avons exploré des services non-académiques spécifiques : les services numériques (inscription en ligne, base de données numériques de la bibliothèque, agenda en ligne, etc.), car à l'image d'autres secteurs, le numérique impacte aussi l'ESR (Cilliers, 2017; Saykili, 2019). Dans ce cadre, l'expérience étudiante est alors aussi bien influencée par le numérique que transformée et adaptée au monde du numérique. Nous avons également vu que la génération Z est fortement marquée par la diffusion des technologies et d'internet, elle a grandi avec ces éléments et est considérée comme « *Digital Native* » par de nombreux auteurs (Prensky, 2001b; Rothman, 2016; Hernandez-de-Menendez *et al.*, 2020). De ce fait, elle est censée posséder des caractéristiques et des attentes différentes de celles des anciennes générations (Prensky, 2001b; Pullan, 2010). On note par exemple une grande connectivité, un besoin d'instantanéité et d'immédiateté, une évolution dans les modes interactionnels, une défiance vis-à-vis de l'utilisation des données personnelles et des difficultés à gérer la masse informationnelle (Prensky, 2001c; Breaux, 2017; Hines, 2017b). Dans ce cadre, les services numériques non-académiques mettent les étudiants dans une situation d'autoproduction dirigée ou de self-service (Dujarier, 2008) qui nécessitent des « *interactions individu-écran* » et donc « *l'implication du consommateur* » dans la production de l'expérience (Roederer et Filser, 2015). Les cyber-expériences sont donc co-produites entre l'organisation et l'étudiant et nécessitent « *un minimum de compréhension et d'acceptation* » de la part de l'étudiant, qui doit produire « *un effort cognitif pour naviguer* » (Roederer et Filser, 2015) et mobiliser des compétences ou *ressources opérantes*, s'inscrivant ainsi dans le paradigme de la SDL que nous avons mentionné précédemment. Il est donc important de s'assurer que les étudiants possèdent les compétences numériques nécessaires pour utiliser de façon optimale les services numériques

mis à leur disposition. D'autant plus que les étudiants n'ont pas tous les caractéristiques supposées des « *digital natives* » (Prensky, 2001c), car ils ne maîtrisent pas toujours suffisamment les nouvelles technologies et leurs enjeux. La plupart d'entre eux possèdent des compétences, mais elles sont hétérogènes et parfois insuffisantes.

Enfin, nous avons exploré les services numériques non-académiques sous l'angle de la satisfaction, indicateur très fréquemment mobilisé par les institutions ou les organismes d'accréditation et de classement pour apprécier la qualité d'une institution (Douglas *et al.*, 2008; Shah *et al.*, 2017). Plus précisément, nous avons considéré la satisfaction cumulée au travers du paradigme de la disconfirmation (Oliver, 1977, 1980) qui l'approche comme étant « *l'impression positive ou négative ressentie par un client vis-à-vis d'une expérience d'achat et/ou de consommation. Elle résulte d'une comparaison entre ses attentes à l'égard du produit et sa performance perçue* » (Kotler *et al.*, 2015, p.150). Nous nous sommes également intéressée à un antécédent clé de la satisfaction et à ses dimensions : la qualité perçue des éléments préexistants à l'utilisation des services numériques proposés (Oliveira *et al.*, 2002; Jougleux, 2006; Kim-Soon *et al.*, 2014; Deslandres, 2015). En considérant la qualité perçue comme transactionnelle et spécifique (car associée aux services numériques non-académiques) et comme un antécédent de la satisfaction, nous nous inscrivons dans le modèle de pensée dominant, démontré comme plus fiable (Cronin et Taylor, 1992; Bahia, 2004). Nous avons alors mesuré de façon directe et indirecte la satisfaction et la qualité perçue en fonction des « niveaux » plus ou moins macro de satisfaction et de qualité perçue considérés.

Le cadre CIFRE de cette thèse a fortement influencé la méthodologie mobilisée et la construction de la problématique de recherche. Nous nous sommes ancrée dans une approche inductivo-hypothético-déductive (Cattell, 1946, 1966) et avons fait appel à un *design* de recherche mixte en mobilisant deux terrains successifs. Nous avons tout d'abord réalisé une recherche-intervention de 9 mois auprès d'une école de commerce française sur le thème de l'expérience étudiante, qui répondait à un double objectif :

1. Découvrir notre thématique de recherche, commencer à construire notre problématique de recherche et établir des hypothèses préliminaires à l'aide d'une approche exploratoire ;
2. Répondre à la demande de l'école de commerce mandataire : comment améliorer les services non-académiques aux étudiants pour augmenter la satisfaction étudiante ?

Au travers de 7 phases alternant récoltes de données et prises de recul, nous avons réalisé 12 entretiens semi-directifs avec des membres du corps administratif, 8 entretiens semi-directifs et 2 entretiens de groupe avec des étudiants. Précisons que cette recherche-intervention ne représente pas le cœur de cette recherche, c'est pourquoi nous n'avons pas approfondi, ni présenté toutes les étapes de cette méthodologie, privilégiant celles qui nous ont permis d'avancer dans la construction de notre problématique de recherche. Nos premières hypothèses ont ensuite été retravaillées à l'aide de la théorie et ont été testées au travers d'une étude quantitative réalisée auprès de 2 779 étudiants de Programme Grande École (PGE) et de Bachelor de 8 écoles de commerce françaises. Elle s'est intéressée à l'expérience étudiante non-académique numérique vécue par les étudiants et nous a permis de répondre à nos questions et sous-questions de recherche.

Les résultats de cette recherche s'approchent en deux temps : les résultats associés à la recherche-intervention qui ont nourri la construction de notre problématique de recherche et les résultats provenant de l'étude quantitative, qui répondent directement à nos questions de recherche. La première phase de terrain nous a ainsi permis d'explorer le concept de services aux étudiants non-académiques en nous intéressant à ses objectifs, sa définition, son périmètre, ses producteurs et a notamment mis en avant les dimensions qui le composent, appelées « 6+1 vies » : vies académique (au sens des services qui facilitent l'apprentissage en dehors de la salle de classe), professionnelle, quotidienne, administrative, internationale, associative et les interactions entre le corps administratif et les étudiants. La recherche-intervention a également révélé plusieurs éléments qui influencent la perception des services non-académiques, nous avons retenu les suivants pour la construction de notre problématique de recherche : le profil des étudiants avec une différence de perception entre les étudiants en alternance ou non, les étudiants de différents programmes (PGE et Bachelor) et le degré de débrouillardise, la communication sur l'offre de services non-académiques avec la présence d'un biais informationnel (méconnaissance de l'offre de services de la part des étudiants) et enfin, l'adéquation entre l'offre de services proposée et les attentes des étudiants, notamment au travers de la qualité perçue. Cette consultance scientifique nous a alors permis de restreindre notre périmètre de recherche et de passer de l'expérience étudiante dans son ensemble, à l'expérience étudiante non-académique pour finir par nous intéresser aux services aux étudiants non-académiques. Ces résultats, combinés aux éléments de la revue de la littérature, nous ont ensuite amenée à circonscrire notre recherche aux services non-académiques numériques et à

explorer plus spécifiquement la satisfaction et la qualité perçue. Nous avons alors abouti à une question et à deux sous-questions de recherche, que nous avons explorées à l'aide de l'étude quantitative.

Quelle est l'influence de la qualité perçue des services numériques associés à l'expérience étudiante non-académique sur la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises ?

Les résultats de l'étude quantitative ont montré que la qualité perçue des services numériques associée à l'expérience étudiante non-académique influence positivement la satisfaction des étudiants de PGE et de Bachelor d'écoles de commerce françaises. De façon plus précise, les dimensions de la qualité perçue qui ont le plus d'impact sont la facilité d'utilisation et l'ergonomie du service numérique, sa sécurité vis-à-vis des données des utilisateurs et sa fiabilité. Précisons qu'améliorer la qualité des services numériques non-académiques permet, par transitivité, d'améliorer la satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur établissement.

Certaines caractéristiques des étudiants influencent négativement la satisfaction et la qualité perçue : leur méconnaissance des services non-académiques numériques mis à leur disposition, le fait d'être en PGE, en alternance ou d'être en fin de cursus.

Quelles sont les dimensions de l'offre de services numériques non-académiques qui influencent le plus la satisfaction des étudiants ?

Parmi l'offre de services numériques des 6+1 « vies » que nous avons considérées, ce sont la qualité perçue et la satisfaction associées à la vie quotidienne qui influencent le plus positivement la qualité perçue et la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques.

Le degré de compétences numériques des étudiants influence-t-il la qualité perçue des services numériques non-académiques ?

L'analyse des résultats de l'échelle de mesure de la littératie numérique a révélé l'existence d'un biais de surconfiance au sein de l'échantillon étudié. En effet, les étudiants auto-perçoivent leurs compétences numériques comme étant extrêmement élevées, et ceci de façon très homogène, ce qui n'est pas représentatif de la réalité. En raison de ce biais d'autoévaluation, il faut interpréter avec précaution l'un de nos résultats : l'influence positive de la littératie numérique sur la qualité perçue globale des services numériques.

Apports, limites et pistes de recherche

Cette recherche fondée sur des collaborations entre praticiens et doctorante présente trois avantages (Mesny et Mailhot, 2008) :

1. « *collaborer avec les praticiens permet de produire des connaissances plus riches et donc plus « scientifiques »*;
2. *collaborer avec les praticiens permet de produire des connaissances plus utiles, même si elles doivent pour cela s'écarter de certains canons de la « science »* ;
3. *collaborer avec les praticiens permet de produire des connaissances plus scientifiques, ce qui revient à des connaissances plus utiles ».*

Ainsi, ce travail nourrit aussi bien les pratiques managériales des praticiens de l'ESR que la littérature académique. Nous aborderons ces différents apports ainsi que les limites de cette recherche dans la suite de cette conclusion.

Les apports de la thèse

Apports managériaux

La recherche que nous proposons s'empare de thèmes d'actualité qui prennent une place de plus en plus importante dans les processus de décision des établissements de l'ESR. Nous nous intéressons en effet à la satisfaction et à l'expérience étudiante numérique, sujets désormais centraux dans les stratégies des institutions (Bultjens et Robinson, 2011) et nous explorons également les compétences, besoins et usages numériques de la génération Z qui étudie actuellement au sein des établissements. Ces thématiques sont particulièrement pertinentes dans un contexte où la transformation numérique des institutions est catalysée par l'impératif de distanciation imposé par la pandémie de COVID-19. Plus précisément, ces sujets sont intéressants d'un point de vue managérial pour plusieurs raisons :

- L'expérience étudiante non-académique contribue directement « *à la qualité de l'expérience d'apprentissage, [...] aux succès académiques des étudiants* » (Ciobanu, 2013) ainsi qu'à leur développement personnel (Baird et Gordon, 2009), car « *pour réussir à l'université, il faut plus que la capacité à maîtriser des compétences académiques de niveau universitaire* » (Karp, 2011a). Dans ce cadre, les services aux étudiants jouent notamment un rôle d'intégrateurs et de facilitateurs pour comprendre l'ESR et ses codes, ses attentes, ses mécanismes relationnels ou encore ses rites culturels (Attisani, 1989; Dickie et Farrell, 1991; Shields, 2002; Rosenbaum *et al.*, 2006). Les

services non-académiques mis à disposition des étudiants facilitent alors leur engagement, leur implication dans leur cursus, leur satisfaction et *in fine* l'obtention de leur diplôme. Bean et Bradley (1986, p. 399) ont en effet mis en avant le lien existant entre la satisfaction et la performance académique : « *la satisfaction a une plus grande influence sur les résultats académiques, que les résultats académiques sur la satisfaction* », ce qui s'inscrit dans la théorie de la *persévérance scolaire* (Tinto, 1993; Braxton *et al.*, 1997, 2004), qui sous-tend l'idée que la réussite scolaire des étudiants est directement influencée par des facteurs externes et institutionnels ;

- Faisant suite à ce premier point, comprendre et améliorer l'expérience étudiante non-académique proposée permet aux établissements d'attirer et de retenir les étudiants (Buultjens et Robinson, 2011; Omoruyi et Rembielak, 2019), de les fidéliser, de favoriser l'engagement, d'augmenter la satisfaction étudiante ou encore de générer du bouche-à-oreille positif (Buultjens et Robinson, 2011; Moore et Bowden-Everson, 2012; Le Roux et Van Rensburg, 2014) ;
- En outre, explorer les mécanismes de l'expérience étudiante et les éléments qui l'influencent permet aux institutions de proposer des services adaptés aux besoins et attentes variées des étudiants (Moore et Bowden-Everson, 2012) ;
- Enfin, une bonne compréhension de ces concepts donne l'opportunité aux établissements d'adapter leurs stratégies, leurs structures organisationnelles ou encore la formation des corps administratifs et enseignants pour délivrer la meilleure expérience possible (Le Roux et Van Rensburg, 2014).

On peut alors résumer : « *comprendre, soutenir et améliorer l'expérience étudiante [...] depuis le premier contact jusqu'à l'obtention du statut d'ancien élève est essentiel à la réussite, tant pour l'étudiant que pour l'établissement* » (Ciobanu, 2013).

Les résultats de notre recherche ont pour ambition d'être à la fois utiles aux praticiens des institutions ayant collaboré avec nous, ainsi qu'aux établissements et collaborateurs n'ayant pas directement travaillé avec nous, mais qui ont accès aux connaissances que nous avons produites. Plus précisément, cette thèse souhaite proposer une meilleure compréhension des compétences numériques des étudiants, et améliorer l'expérience étudiante non-académique numérique proposée ainsi que la satisfaction des étudiants grâce à la production de connaissances et d'outils qui nourrissent les stratégies des établissements, facilitent l'action et la prise de décision. Plus spécifiquement, notre recherche apporte les éléments suivants :

- **Elle propose une description de l'expérience étudiante non-académique numérique au travers des 6+1 « vies ».** L'expérience étudiante est parfois difficile à appréhender par les corps administratifs et enseignants (De Silva et Garnaut, 2011), car ils peuvent l'aborder au travers du prisme de leur propre expérience passée (Benckendorff *et al.*, 2009). Or, l'expérience étudiante d'il y a deux décennies est bien différente de celle attendue et vécue par les étudiants actuels. Notre recherche propose donc une approche actualisée de l'expérience étudiante non-académique numérique vécue par les étudiants d'aujourd'hui, ce qui permet aux établissements d'adapter leurs stratégies ;
- **Elle identifie deux objectifs portés par l'expérience étudiante non-académique :** accompagner les étudiants et faciliter leur apprentissage ainsi que positionner les établissements dans leur espace concurrentiel. En effet, rappelons que proposer une expérience client réussie représente un levier de différenciation ainsi qu'un avantage concurrentiel et sa mémorabilité représente un facteur clé de succès (Pine et Gilmore, 1998). Nous faisons le même constat dans le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche (Ricard et Marticotte, 2008) ;
- **Elle propose une meilleure connaissance des comportements et attentes des cohortes étudiantes :**
 - Les résultats des études qualitatives et quantitatives ont démontré l'existence d'un biais informationnel au sein de tous les établissements, c'est-à-dire d'une forte méconnaissance de la part des étudiants des services non-académiques numériques proposés. Il est donc important pour les institutions de renforcer leur communication et de s'assurer que leurs cohortes étudiantes connaissent les services mis à leur disposition ;
 - Les résultats de cette recherche ont révélé la présence de populations étudiantes plus sensibles et en moyenne moins satisfaites de leur expérience non-académique vécue. Nous invitons ainsi les établissements à porter une attention particulière aux étudiants en PGE, en fin d'études et qui sont à distance (en alternance ou en échange à l'étranger) ;
 - Ce travail a exploré les attentes des étudiants vis-à-vis du numérique et a mis en avant leur besoin : praticité, mobilité, instantanéité, ergonomie, fluidité et personnalisation. Nous recommandons aux établissements de prendre en compte ces différents éléments pour le développement et l'amélioration de leur portefeuille de services ;

- Cette recherche a démontré l'existence d'un biais de surconfiance quant à l'autoperception des étudiants de leurs compétences numériques : la génération Z surestime sa littératie numérique. Ce décalage entre perception et réalité doit conduire les institutions à former leurs cohortes étudiantes pour qu'elles soient autonomes et efficaces en matière de numérique et à adapter si besoin l'ergonomie de leur offre de services non-académiques numériques.
- **Elle met à disposition des outils de pilotage :**
 - Dans cette thèse, nous avons recensé de façon exhaustive les services numériques non-académiques proposés par 8 écoles de commerce appartenant au segment « milieu de classement ». Ces services ont ensuite été catégorisés en fonction des 6+1 « vies » que nous considérons. Cette liste représente un outil intéressant, car elle permet aux établissements de comparer et d'ajuster leur portefeuille de services ;
 - Les résultats de l'étude quantitative sont des outils de pilotage du portefeuille de services non-académiques numériques. En effet, nous avons démontré que les services associés à la vie quotidienne sont ceux qui influencent le plus la satisfaction. De même, nous avons constaté que lorsqu'il s'agit de la qualité perçue, ce sont les dimensions d'ergonomie, de fiabilité et de sécurité vis-à-vis des données qui ont le plus d'impact sur la satisfaction. Nous recommandons ainsi aux établissements de prendre en compte cette hiérarchisation d'offres de services non-académiques numériques en fonction des 6+1 « vie ». Les établissements doivent également considérer l'importance des dimensions de la qualité perçue dans la satisfaction s'ils souhaitent faire évoluer ou développer leur offre de services non-académiques numériques.

Notons qu'au moment où nous rédigeons ces lignes, l'appropriation effective des connaissances actionnables proposées aux institutions avec lesquelles nous avons collaboré varie en raison de disparités concernant leurs contextes, leurs caractéristiques organisationnelles ou encore leur culture. Crozier et Friedberg (1977, p. 320) expliquent en effet qu'« *un outil intellectuel nouveau ne peut être utilisé, ne peut imposer une nouvelle façon de raisonner, c'est-à-dire constituer une nouvelle rationalité, que s'il trouve un groupe ou un milieu porteurs et si le système se transforme pour l'accueillir* ». Notons également que « [notre] *attitude, [notre] compétence [de] praticien-chercheur à faire partager aux acteurs les acquis de [notre] travail* » (Albarello, 2004), c'est-à-dire nos compétences de communication et de persuasion, influencent

également la capacité d'appropriation des organisations concernées. Ainsi, dans notre cas les institutions que nous avons considérées possèdent des niveaux de maturité et d'ouverture différents et ont par conséquent réceptionné de façon variée notre travail. Certaines ont eu la capacité d'engager des transformations tangibles, alors que d'autres ont nourri leurs plans stratégiques et développé leurs connaissances du secteur à l'aide des différents éléments présentés, sans pour autant agir concrètement dans l'immédiat. Précisons que notre connaissance de l'institution de notre premier terrain qualitatif étant beaucoup plus développée que celle des autres établissements, cela nous a permis de transmettre très facilement nos recommandations et d'établir un calendrier d'actions (Albarelo, 2004).

Enfin, la valorisation et l'adoption des résultats de la recherche dépendent également de la capacité du praticien-chercheur à communiquer sur ces derniers auprès des *bons* interlocuteurs : les « *acteurs stratégiques et hiérarchiques* » (Albarelo, 2004). Dans notre situation, l'appropriation de l'établissement dans lequel nous avons réalisé la recherche-intervention a été forte, car nous avons pu présenter nos résultats à plusieurs reprises et devant des publics différents.

Apports théoriques

Outre ces « *pistes renouvelées pour l'action* » (Chevalier, 2015) que nous souhaitons apporter au monde des praticiens, notre recherche a également enrichi la littérature académique.

Les recherches sur l'expérience étudiante se sont principalement développées dans la littérature anglo-saxonne entre 2001 et 2010 et sont devenues un réel centre d'intérêt pour les chercheurs à partir de 2011 (Benckendorff *et al.*, 2009; Trowler, 2010; Temple *et al.*, 2016; Hong *et al.*, 2020). Hong *et al.* (2020) démontrent ainsi une augmentation significative du nombre d'articles de recherches publiés dans le monde anglo-saxon entre 1990 et 2017, qui s'explique en partie par la massification et la diversification de la population étudiante, ce qui engendre une grande variété d'expériences étudiantes possibles.

La littérature académique de l'expérience étudiante est structurée en quatre grands thèmes (Benckendorff *et al.*, 2009) :

1. Les recherches sur les dimensions institutionnelles : elles étudient la façon dont les universités et le corps administratif arrivent à améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants et donc leur expérience étudiante académique. C'est le sous-courant de recherche le plus développé (McInnis *et al.*, 2000; McInnis, 2003; Krause *et al.*, 2005; Terenzini et Reason, 2005).

2. Les recherches sur les dimensions étudiantes : la littérature académique suggère que les caractéristiques des étudiants influencent directement leur expérience étudiante, leur engagement ou encore leur rétention (*Australian Council for Educational Research*, 2009). C'est le second thème le plus exploré. Terenzini et Reason (2005) distinguent deux sous-courants qui s'intéressent aux dimensions étudiantes :
 - Les dimensions intra-individuelles, c'est-à-dire les dimensions relatives au développement individuel des étudiants ;
 - Les dimensions interindividuelles, c'est-à-dire l'analyse du comportement de l'étudiant en fonction de ses caractéristiques démographiques et celles des autres étudiants.
3. Les recherches sur les dimensions associées au secteur : elles s'intéressent aux impacts des évolutions du secteur de l'enseignement supérieur sur les établissements et l'expérience étudiante qu'ils proposent (Richardson et Skinner, 1990; Altbach *et al.*, 2009; Brennan *et al.*, 2009).
4. Les recherches sur les dimensions externes : ce sous-courant étudie l'impact des facteurs externes comme les politiques publiques, l'émergence de nouvelles technologies ou l'intensité concurrentielle sur l'expérience étudiante (Brennan et Bennington, 2000; McInnis, 2003; Altbach *et al.*, 2009).

Cette thèse s'inscrit à la fois dans les sous-courants n°2 et n°4. Pour plus de détails sur les sous-courants de recherche dédiés à l'expérience étudiante, nous invitons le lecteur à consulter l'article de Hong *et al.* (2020) qui recense 21 catégories après avoir analysé 1211 articles de recherche.

S'il existe de plus en plus de recherches sur l'expérience étudiante, on remarque qu'elles portent principalement sur l'expérience étudiante académique (Benckendorff *et al.*, 2009; Trowler, 2010; Agnew *et al.*, 2016; Temple *et al.*, 2016). Les thématiques de l'expérience étudiante non-académique et des services aux étudiants non-académiques sont alors encore peu explorées (Thomas *et al.*, 2002; Clewes, 2003; M. Morgan, 2012; Ciobanu, 2013), et quand ces recherches existent, elles ont des difficultés à isoler ce qui est de l'ordre de l'expérience académique par rapport à l'expérience non-académique, ne proposant alors que très rarement des réponses sur les éléments qui influencent le plus l'expérience étudiante non-académique. McInnis (2004) précise ainsi que « *peu d'études s'intéressent aux éléments qui influencent positivement l'expérience étudiante. La plupart partent de l'hypothèse [que l'expérience étudiante] est de*

plus en plus problématique et l'accent est mis sur l'identification des obstacles et des problèmes ». Il constate également qu'il existe peu de recherches sur les besoins et les attentes des étudiants *actuels*. De plus, la recherche sur l'expérience étudiante non-académique demeure parcellaire et s'intéresse souvent à certaines de ses dimensions ou sous-dimensions, sans l'approcher dans son intégralité. Clewes (2003) note enfin un manque de rigueur dans de nombreux articles sur l'expérience non-académique, aussi bien au niveau du protocole méthodologique, que pour l'analyse des résultats et des contrôles statistiques, avec une focalisation sur les conséquences à court terme. En ce qui concerne la France, la littérature académique sur ce thème est quasiment inexistante (Caby et Michel, 2019), en particulier sur le cas des écoles de commerce, c'est pourquoi, cette thèse mobilise des recherches sur l'expérience étudiante principalement anglo-saxonnes. McInnis (2004) précise en effet que « *la recherche américaine est la référence majeure pour presque toutes les études sur la vie étudiante, malgré les limites importantes de ses applications possibles à d'autres systèmes* ». En outre, nous avons vu dans le chapitre 4 de cette thèse, que la satisfaction vis-à-vis de l'expérience étudiante était un thème très exploré par les recherches académiques. Néanmoins, en dépit d'un fort intérêt pour cette thématique, Santini *et al.* (2017) notent que les articles publiés sont de qualité hétérogène avec parfois des résultats contradictoires. Les auteurs mettent également en avant l'existence d'une littérature sous-développée sur la satisfaction étudiante vis-à-vis des services numériques et bien que des recherches récentes se soient intéressées à ce thème (Kim-Soon *et al.*, 2014; Al Shamayleh *et al.*, 2015; Ali, 2019; Demir *et al.*, 2020; Vatolkina *et al.*, 2020; Jameel *et al.*, 2021), il n'existe pas à notre connaissance de recherche explorant les services non-académiques numériques et la satisfaction étudiante, qui plus est dans le secteur de l'ESR français. Enfin, on note que le thème de la qualité perçue est peu exploré dans le secteur de l'ESR par rapport à d'autres industries (Chandra *et al.*, 2019). Cette thèse cherche donc à combler un vide académique en proposant une approche holistique de l'expérience étudiante non-académique numérique des étudiants actuels d'écoles de commerce françaises au travers des 6+1 « vies » identifiées, en s'intéressant à l'influence de la qualité perçue de l'offre de services de chacune de ces « vies » sur la satisfaction et en les hiérarchisant par importance. Ce travail souhaite également rendre compte des comportements de la génération Z vis-à-vis de leur expérience étudiante non-académique numérique et de leurs compétences numériques. Précisons enfin que cette recherche teste empiriquement une échelle de mesure des compétences numériques sur une population étudiante, ce qui est rarement le cas (Jin *et al.*, 2020).

Limites et pistes de recherche

Comme le précisent Charreire-Petit et Durieux (2014) « *un résultat favorable à l'issue de la confrontation avec la réalité, qui s'apparente à la confirmation d'une hypothèse, ne constitue pas une preuve décisive en faveur d'une hypothèse, mais seulement une corroboration plus ou moins probante temporairement* ». Baumard et Ibert (2014) ajoutent que « *le fait d'avoir « vécu » une réalité ne signifie pas que l'on est porteur de celle-ci, mais tout au plus qu'on en a étreint certains aspects, avec une intensité plus ou moins grande* ». Toute recherche possède ainsi des biais et des limites, par exemple, dans le cadre des sciences de gestion, les données sont changeantes et peuvent « penser », car elles sont souvent rattachées à la perception et l'interprétation des individus (Girin, 1989, p. 3). Il est important pour un chercheur de présenter les frontières de son travail pour contextualiser la portée de ses résultats et proposer des pistes de recherches qui permettront à de futurs travaux d'améliorer et de compléter son apport. Nous explorons les limites et perspectives de cette thèse dans la suite et fin de cette conclusion.

Limites et pistes de recherche managériales

Proposer une analyse de la satisfaction plus granulaire de l'offre de services non-académiques numériques

Notre travail de recherche a mobilisé des régressions linéaires multiples pour approcher l'impact de la satisfaction de chacune des 6+1 « vies » dans la satisfaction globale vis-à-vis de l'offre de services numériques. Bien que cette méthode soit valide, de futures recherches pourraient aller plus loin et mobiliser le modèle de mesure de la satisfaction tétraclasse proposé par Llosa (1997, 1999). Cela permettrait d'avoir un niveau d'analyse plus poussé et granulaire, au niveau de chaque service, et ainsi proposer des recommandations plus fines sur la gestion du portefeuille de services de chaque vie que nous avons abordée. Dans cette thèse, nous n'avons pas pu réaliser ce travail détaillé en raison de données incomplètes et hétérogènes au niveau granulaire à cause de notre échantillon composé de 8 institutions, et donc de 8 offres de services spécifiques. De plus, appliquer le modèle tétraclasse et ses catégories (basiques, plus, clés ou secondaires) aux offres de services agrégées des différentes « vies » ne serait pas pertinent, car elles font partie intégrante de l'expérience étudiante. En revanche, ces catégories s'appliquent facilement aux différents services qui composent les offres de services.

Notons qu'il existe d'autres modèles de satisfaction et de classification des attentes vis-à-vis de l'objet de consommation, par exemple ceux proposés par Kano (1984), Brandt (1988) et Venkitaraman et Jaworski (1993).

Des données pré-COVID-19

Les données empiriques récoltées pour ce travail datent de 2018 et 2019 ; or, depuis 2020 l'épidémie de COVID-19 accélère la diffusion du numérique dans l'ESR et transforme les usages. Nos données font donc état d'une situation pré-COVID-19 et ne relatent pas la transformation numérique catalysée par cette pandémie. Même si ce travail s'ancre dans une phase temporelle antérieure au COVID-19, l'intérêt d'étudier l'expérience étudiante non-académique numérique n'en a été que renforcé par les besoins découlant de cette épidémie. Pour plus d'éléments et de données relatives à la période de COVID-19, nous invitons le lecteur à consulter l'étude menée par EDUCAUSE sur « l'expérience étudiante et la technologie pendant la pandémie » (Dana et Gierdowski, Educause, 2021).

La maturité numérique des institutions

Dans ce travail, nous avons considéré la maturité numérique des institutions étudiées comme homogène (formation des collaborateurs, existence d'une gouvernance numérique, budget alloué aux ressources technologiques, culture d'entreprise, etc.). Or, dans la réalité, le numérique se diffuse de façon variée au sein des organisations (Brink *et al.*, 2020), ce qui influence l'expérience étudiante numérique proposée (Myers *et al.*, 2018). Ainsi, il serait intéressant pour de futures recherches d'intégrer à l'analyse la maturité numérique des institutions, notamment pour leur proposer des résultats plus personnalisés et plus actionnables.

Limites et pistes de recherche méthodologiques

Des approches complémentaires de la mesure de la satisfaction

Dans ce travail, nous avons mobilisé une approche quantitative, au travers d'échelles de mesure issues de la littérature, pour mesurer la satisfaction étudiante. Ces échelles s'intéressent uniquement à la dimension cognitive de la satisfaction, alors que nous avons vu que celle-ci est un construit dual qui mêle affect et cognition. De futures recherches pourraient s'intéresser à la dimension affective de la satisfaction dans le cadre de l'offre de services numériques-non-académiques. Une approche complémentaire pour de futurs travaux réside par exemple dans la méthode des incidents critiques (Flanagan, 1954) qui repose sur des entretiens qualitatifs pour comprendre, du point de vue de l'étudiant, quels sont les incidents significatifs qui ont impacté leur perception de l'expérience et comment ils ont été gérés, en prenant en compte des dimensions cognitives, affectives et comportementales. Douglas *et al.* (2008) ont par exemple mobilisé cette approche pour comprendre la perception étudiante des événements positifs et

négatifs qui leur sont arrivés au cours de leur expérience étudiante, au travers de leur discours. Cette méthodologie a l'avantage de s'intéresser aux éléments importants pour les étudiants, qui influencent négativement leur satisfaction et de les comprendre avec finesse. Elle permet alors aux organisations d'améliorer la satisfaction en allouant de façon optimale leurs ressources. Nous n'avons pas mobilisé cette approche volontairement, car elle ne convenait pas à notre *design* de recherche.

Echantillon et récolte de données pour la recherche-intervention

Lors de notre première phase terrain, nous avons réalisé de nombreux entretiens exploratoires pour découvrir la thématique de l'expérience étudiante non-académique. Nous avons ainsi construit un échantillon *choisi* afin d'avoir une grande variété de profils et de points de vue, ce qui a généré un biais de sélection désiré (Drucker-Godard *et al.*, 2014). Précisons également que nous considérons que nous ne sommes pas arrivés à saturation concernant les données sur le point de vue des étudiants (Yin, 2013) en raison de la grande variété des profils rencontrés (internationaux, en PGE ou Bachelor, en années d'études différentes, en alternance, etc.). La saturation théorique des catégories étant atteinte lorsque l'on ne trouve plus d'éléments supplémentaires, ni de nouvelles caractéristiques, ni de nouveaux points de vue sur les catégories considérées (Charmaz, 2006; Royer et Zarlowski, 2014).

Des échelles de mesure qui gagneraient à être adaptées au secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche

Les échelles de la littératie numérique, de la qualité perçue et de la satisfaction, bien que validées par la communauté académique, n'ont pas été spécialement testées ni adaptées dans le cadre de l'ESR. Comme le précisent Ngyuen et Chanut (2018), il est important de proposer des outils de mesures qui soient contextualisés et adaptés au secteur, aux cultures et aux caractéristiques et habitudes de consommation des générations concernées. Une piste de recherche consisterait à adapter et valider les échelles de mesure mobilisées, par exemple en utilisant la méthode multitraits-multiméthodes (Campbell et Fiske, 1959) ou en mobilisant les préconisations faites par Churchill (1979) ou Gerbing et Anderson (1988) au travers d'analyses factorielles exploratoires et confirmatoires.

Une échelle de mesure de la littératie numérique biaisée par un effet de surconfiance

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 6, l'échelle utilisée pour mesurer le niveau de compétences numériques des étudiants n'a pas donné de résultats concluants, notamment en raison d'un effet de surconfiance de la part de la population étudiante. Une piste de recherche consisterait à mobiliser le cadre d'analyse « *DigComp 2.1* » proposé par la commission européenne (Carretero *et al.*, 2017), qui est un référentiel d'analyse complet qui reprend et enrichit l'échelle de mesure à trois dimensions proposée par Ng (2012) (socio-émotionnelle, cognitive et technique) que nous avons mobilisée. *DigComp 2.1* approche les compétences numériques au travers de cinq dimensions qui regroupent 21 sous-compétences et 168 items (Carretero *et al.*, 2017) et chacune de ces sous-compétences est ensuite évaluée sur une échelle de 1 à 8 pour déterminer si l'individu a des connaissances de base (1 et 2), intermédiaires (3 et 4), avancées (5 et 6) ou très avancées et spécialisées (7 et 8). La décomposition du niveau de sous-compétences en 8 sous-groupes se fait en fonction de la complexité de la tâche, de l'autonomie de l'individu et de l'implication cognitive graduelle qu'il démontre (se souvenir, comprendre, appliquer, évaluer ou créer). Dans le cadre de ce travail, nous n'avons pas souhaité mobiliser cette échelle, car elle était difficilement compatible avec nos contraintes opérationnelles.

À l'instar de *DigComp 2.1*, l'échelle que nous avons mobilisée se fonde principalement sur les caractéristiques personnelles et intrinsèques des étudiants (Ng, 2012). Précisons qu'il existe d'autres échelles beaucoup plus contextuelles qui se sont intéressées à la fréquence d'utilisation d'outils et de technologies numériques spécifiques à un moment donné (Kennedy, Jude *et al.*, 2008; Thompson, 2013). Ainsi, notre échelle de mesure comporte un biais, car les élèves doivent évaluer selon leur propre référentiel leur degré de compétences sur divers éléments. En outre, nous avons utilisé des échelles de Likert pour mesurer les items de notre échelle de mesure, ce qui réduit le moyen d'expression des étudiants, car « *cette approche minimise les effets contextuels qu'une question plus large aurait pu prendre en compte* » (Jin *et al.*, 2020). Berthaud (2018) constate également que les étudiants ont tendance à lisser les extrêmes des échelles de Likert lorsqu'il s'agit de s'autoévaluer.

Une solution pour dépasser les biais associés à l'autoévaluation serait de mobiliser des mises en situation réelles ou des simulations pour évaluer les performances et les compétences numériques des étudiants, à l'image des études réalisées par Eshet-Alkalai et Chajut (2009), Aesaert *et al.* (2014), Fraillon *et al.* (2020) et Jin *et al.* (2020). Jin *et al.* (2020) proposent par exemple de s'intéresser à l'utilisation des appareils numériques personnels des étudiants (smartphone ou PC) pour évaluer leurs compétences numériques dans des contextes réels et

quotidiens. Néanmoins, cette approche comporte également des écueils, car elle favorise les individus qui ont déjà rencontré ce genre de situation, logiciel ou environnement numérique (Fraillon, 2018). Aussi, une piste de recherche serait de proposer un outil de mesure des compétences numériques étudiantes qui soit adapté à l'expérience étudiante académique et/ou non-académique en fusionnant une approche basée sur les dimensions propres de l'étudiant et une approche fondée sur l'utilisation et la compréhension des technologies qui seront d'actualité à ce moment-là.

Précisons enfin que la dimension cognitive de l'échelle de mesure de la littératie numérique n'a pas rempli les critères de fiabilité, c'est pourquoi nous avons dû la supprimer. De futures recherches pourraient enrichir cette dimension avec d'autres items pour atteindre une meilleure fiabilité.

Une méthode d'analyse des données quantitatives qui peut être optimisée

La méthode de traitements statistiques utilisée (régressions linéaires simples et multiples) a été réalisée en tenant compte de nos compétences et du temps dont nous disposions pour nous former. Nous avons vérifié auprès de l'enseignant-chercheur chargé des formations quantitatives au sein de notre école doctorale que l'analyse était bien réalisée. Bien que valide, il faut noter que les traitements que nous avons mis en œuvre ne sont pas parfaitement optimaux du point de vue d'un statisticien et gagneraient à être étendus dans des travaux à venir. En effet, la méthode de traitement n'optimise que modérément l'intégralité de nos données et suite à des discussions avec des spécialistes en science des données, envisager une méthode d'analyse multivariée au travers de la méthode dite des *modèles à équations structurelles* (*Structural Equation Modelling*, SEM) aurait pu enrichir nos résultats, car elle est considérée comme une extension naturelle de la régression.

La méthode des équations structurelles repose alors sur des hypothèses de causalité fortes (non-effet) et faibles (effets supposés) et se fonde sur l'existence et l'incorporation dans le modèle de variables latentes, endogènes ou *constructs* (non observables directement) et de variables observées ou exogènes (Bollen et Pearl, 2013). Une synthèse approfondie avec un cas d'école est présentée dans l'article de Iacobucci (2009). Le chercheur établit alors, par ses connaissances profondes du domaine de recherche, un schéma complexe de dépendance composé de nœuds que sont les différentes variables (les observées et les construits), reliés par des flèches pouvant aller dans les deux sens représentant les interactions entre les variables. Les seuls inputs sont les *corrélations* entre les variables exogènes et le modèle estime alors des

loading factors qui peuvent être approchés comme des forces de liaison entre les variables. Il existe des logiciels et des bibliothèques permettant de saisir et d'estimer les *loading factors* d'un modèle à équations structurelles. La mise en œuvre avec le logiciel R peut se faire avec les packages lavaan⁵³.

Dans notre cas, cette méthode aurait permis de tester en même temps la présence de relations entre plusieurs variables latentes, de révéler des relations modératrices ou médiatrice, tout en prenant en compte les erreurs de mesure (Bagozzi, 1980; Lacroux, 2010). En outre, cette approche aurait également permis de considérer les indices agrégés de nos échelles de mesure non pas comme la moyenne des scores des items (avec chaque item pondéré de façon égale), mais comme une estimation de la valeur de la charge factorielle pour chacun des items. Cette méthodologie, bien que permettant d'approcher de façon globale des modèles de recherche complexes, n'aurait cependant pas apporté d'évolution majeure dans les conclusions obtenues. Nous avons conscience de cette limite qui constitue une piste d'amélioration de nos travaux ultérieurs.

Limites et pistes de recherche théoriques

Une approche de l'expérience étudiante sous le seul prisme de l'étudiant et de sa satisfaction

L'étude de l'expérience étudiante que nous proposons se fait au travers du seul prisme de l'étudiant, occultant alors les caractéristiques de l'individu, de l'environnement dans lequel il évolue ou a évolué, ainsi que ses expériences passées (Norman, 2015). Ceci a pour conséquences de simplifier les caractéristiques propres de l'étudiant et d'approcher la notion d'expérience étudiante de façon très homogène, loin de la « *total student experience* » et de l'analyse de l'étudiant au « *complet* » proposée par Haselgrove (1994). Ce constat est partagé par Dubet (1995) qui considère par exemple qu'il faudrait prendre en compte la diversité des parcours étudiants. De même, limiter l'approche de l'expérience étudiante à l'étude unique d'indicateurs de qualité et de satisfaction est réducteur et ne permet pas de prendre en compte l'intégralité de l'expérience et les nuances de l'individu étudiant (Norman, 2015). Cette approche est partagée par Silver et Silver (1997, p. 2) qui ajoutent qu'une grande partie des recherches académiques sur l'expérience étudiante ne s'intéresse pas suffisamment aux

⁵³ <https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/>

étudiants « *comme de vraies personnes* », mais répond à des enjeux étatiques, politiques ou aux besoins des établissements. Ainsi, une piste de recherche serait de proposer des travaux académiques plus holistiques, qui prennent en compte, par exemple, les aspects psychologiques des étudiants, les relations qu'ils entretiennent avec leurs communautés (Norman, 2015), les caractéristiques multidimensionnelles de l'expérience (émotionnelle, cognitives, sensorielle, sociales, rhétoriques, etc.) (Roederer, 2012; Rolland, 2015), ou encore les objectifs poursuivis par l'expérience étudiante non-académique (soutien affectif, cognitif et systémique (Tait, 2000)). Une partie de ces recherches pourrait alors s'ancrer dans le courant de la *Consumer Culture Theory* (CCT) (Arnould et Thompson, 2005), qui envisage le comportement des individus en prenant en compte le contexte social et culturel dans lequel ils évoluent.

En outre, notre recherche s'est principalement focalisée sur l'expérience du point de vue de l'étudiant et ne s'est pas intéressée au prisme organisationnel. Or, la production d'une expérience avec l'utilisateur sous-entend l'évolution et la transformation de l'entreprise, de sa culture et de sa structure. De futures recherches pourraient ainsi explorer cet angle, en mobilisant par exemple les quatre dimensions organisationnelles qui favorisent les stratégies expérientielles proposées par Voss *et al.* (2008) (*stageware* ; *orgware*, *customerware* ou *linkware*). S'intéresser à l'expérience étudiante numérique sous le prisme des institutions est d'autant plus intéressant que les structures organisationnelles des établissements, les processus et les infrastructures ont tendance à évoluer et s'adapter pour proposer une « bonne » expérience digitale aux étudiants, particulièrement dans le monde anglo-saxon (M. Morgan, 2012; Temple *et al.*, 2016; Brink *et al.*, 2020).

Une approche du processus expérientiel incomplète

Dans cette thèse nous nous sommes exclusivement intéressée à un élément de « l'avant-expérience » (la littératie numérique) et au « pendant » de l'expérience étudiante numérique. Or, comme nous l'avons abordé dans le chapitre 1, l'expérience client peut être approchée comme étant l'intégralité des interactions perçues et vécues par le client, avant, pendant et après « l'achat » (Laurence Body et Tallec, 2015). Explorer pleinement dans de futures recherches les étapes de pré-expérience et de post-expérience est alors important, car elles permettent dans un premier temps de préparer au mieux l'expérience du consommateur, notamment via l'exploration de l'espace, la nidification ou le marquage (Carù et Cova, 2003) et dans un second temps, la post-expérience impacte l'intention de recommandation du consommateur (Pine et Gilmore, 1998). Ceci est particulièrement intéressant dans le secteur de l'ESR, car une bonne

relation avec les alumni permet de générer du bouche-à-oreille positif et de l'engagement, ce qui peut notamment être utile lors d'audits pour obtenir des accréditations internationales (Omoruyi et Rembielak, 2019). De même, maintenir une bonne relation avec les alumni est important, car le secteur de l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement le sous-segment des écoles de commerce, est un marché de marque au sein duquel la réputation joue un rôle central dans le processus décisionnel des futurs étudiants (Melewar et Akel, 2005).

À un niveau plus micro, de futurs travaux pourraient également explorer la post-expérience sous l'angle des réclamations et du service après-vente. En effet, comme le précisent Al Shamayleh *et al.* (2015), Ali (2019) et Jameel *et al.* (2021), la réactivité vis-à-vis de problèmes techniques et la gestion des réclamations étudiante jouent un rôle crucial dans leur satisfaction.

Intégration de variables d'analyse supplémentaires : l'appétence des étudiants pour le numérique, le lien entre données socio-démographiques et compétences numériques et les canaux mobilisés pour distribuer l'expérience étudiante non-académique

Dans ce travail, nous n'avons pas exploré avec précision l'attitude des étudiants vis-à-vis du numérique (Eagly et Chaiken, 1993; Bressolles, 2006), ni l'existence ou non d'un lien entre l'appétence des étudiants pour le numérique et leur utilisation des services numériques, leur perception de la qualité et *in fine* leur satisfaction vis-à-vis de ces derniers. Bien que nous ayons posé une question à ce sujet dans l'étude quantitative, celle-ci n'est pas suffisamment complète pour être considérée comme un indicateur fiable et être exploitée pleinement. Nous invitons ainsi d'autres chercheurs à explorer cette thématique, à l'instar de Ng (2012) ou Guo (2018). Ben Youssef *et al.* (2020) qui notent par exemple qu'« *il est nécessaire que les étudiants aient une perception positive des équipements en TIC et des ressources pédagogiques qui leur sont associées* », ce qui reprend l'idée de la « *motivation intrinsèque ou extrinsèque* » du consommateur à participer à une expérience de consommation (Cadenat *et al.*, 2013) que nous avons abordée dans le chapitre 1.

Une autre piste de recherche serait d'explorer la littératie numérique des étudiants d'école de commerce et son impact sur leur satisfaction globale et vis-à-vis des services numériques en fonction de leur genre, de leur année d'étude/âge ou de leur statut étudiant. Par exemple, Kadjevich (2000), Venkatesh *et al.* (2014), Berthaud (2018) et Roy *et al.* (2018) constatent que les hommes sont en moyenne plus confiants que les femmes dans leurs compétences numériques.

Enfin, des recherches futures pourraient s'intéresser à la satisfaction étudiante vis-à-vis de leur expérience non-académique globale au travers des différents canaux mobilisés. Elles pourraient ainsi explorer l'influence des canaux physiques et virtuels et leur intégration sur la satisfaction globale, à l'image des études réalisées par Seck (2011) ou Montoya-Weiss *et al.* (2003). En effet, de nombreuses recherches démontrent que l'expérience client est le résultat de l'accumulation des différents contacts virtuels ou réels entre le client et l'organisation (Montoya-Weiss *et al.*, 2003; Sousa et Voss, 2006), les canaux sont ainsi complémentaires et contribuent à la satisfaction globale de façon conjointe (Rolland, 2003; Sousa et Voss, 2006; Van Birgelen *et al.*, 2006; Patricio *et al.*, 2008).

Toutefois, en dépit de ces limites, cette recherche a permis des avancées dans les connaissances managériales et théoriques comme nous l'avons rappelé dans cette conclusion. Au-delà, elle a représenté pour nous des années de formation précieuses et a confirmé notre appétence pour le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche que nous continuerons à explorer avec intérêt et enthousiasme.

Bibliographie

- Abdessemed, T. (2007). Le modèle « grande école » dans la cométition mondiale. *Revue française de gestion*, 33(178-179), 157-172.
- Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education : HEDPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31-47.
- Abraham, Y.-M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un HEC. *Revue Française de Sociologie*, 48(1), 37-66.
- Achacoso, M. V. (2002). "What do you mean my grade is not an A?" An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students. <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/2486>
- Addis, M., & Holbrook, M. B. (2001). On the conceptual link between mass customisation and experiential consumption : An explosion of subjectivity. *Journal of Consumer Behaviour*, 1(1), 50-66.
- Aesaert, K., van Nijlen, D., Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2014). Direct measures of digital information processing and communication skills in primary education : Using item response theory for the development and validation of an ICT competence scale. *Computers & Education*, 76, 168-181.
- Afridi, S. A., Khattak, A., & Khan, A. (2016). Measurement of service quality gap in the selected private universities/institutes of peshawar using SERVQUAL model. *City University Research Journal*, 6(1), 61-69.
- Agarwal, R., & Karahanna, E. (2000). Time Flies When You're Having Fun : Cognitive Absorption and Beliefs about Information Technology Usage. *MIS Quarterly*, 24(4), 665-694.
- Aggeri, F. (2016). La recherche-intervention : Fondements et pratiques. In *A la pointe du management. Ce que la recherche apporte au manager* (Dunod, p. 79-100).
- Agnew, S., Cameron-Agnew, T., Lau, A., & Walker, S. (2016). What business school characteristics are correlated with more favourable National Student Survey (NSS) rankings. *International Journal of Management Education*, 14, 219-227.
- Aion, N., Helmandollar, L., Wang, M., & Ng, J. W. P. (2012). Intelligent campus (iCampus) impact study. *Proceedings of the 2012 IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence and Intelligent Agent Technology Workshops, WI-IAT 2012*, 3, 291-295.
- Al Shamayleh, H., Al Jaafreh, R., Al Jaafreh, A., & AlBadayneh, D. (2015). Measuring the quality of eservices and its impact on students satisfaction at Jordanian universities. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 74(3), 274-285.
- Al-Alak, B. A. M. (2006). The Impact of Marketing Actions on Relationship Quality in the Higher Education Sector in Jordan. *Journal of Marketing for Higher Education*, 16(2), 1-23.
- Alami, S., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (2019). *Chapitre IV. Le terrain d'enquête: Vol. 3e éd.* (p. 73-101). Presses Universitaires de France;
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence : Towards a Conceptual Understanding.* (N° JRC67075). European Commission.
- Albanese, M. (1999). Students are not customers : A better model for medical education. *Academic Medicine*, 74, 1172-1186.
- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*, Bruxelles : De Boeck.
- Aldowah, H., Ul Rehman, S., Ghazal, S., & Naufal Umar, I. (2017). Internet of Things in Higher Education : A Study on Future Learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 892(1).

- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 197-204.
- Ali, H. (2019). Measurement of e-services quality : An empirical study of University of Bahrain. *Education and Information Technologies*, 24(3), 1907-1924.
- Allahawiah, S. (2013). Factors affecting the use of from user perspectives : A case study of Al-Balqa' applied university. *Journal of Management Research*, 5(2), 45-64.
- Allard-Poesi, F., & Marechal, G. (2014). Chapitre 2. Construction de l'objet de la recherche. In *Méthodes de recherche en management: Vol. 4e éd.* (p. 47-75). Dunod;
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2014). Chapitre 1. Fondements épistémologiques de la recherche: In *Méthodes de recherche en management* (p. 14-46). Dunod.
- Allouch, A., & Noûs, C. (2020). Un modèle britannique d'université ? *Savoir/Agir*, N°53(3), 10.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education : Tracking an academic revolution*. UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.
- Alves, H., & Raposo, M. B. (2009). The measurement of the construct satisfaction in higher education. *The Service Industries Journal*, 29(2), 203-218.
- Alzola, L. M., & Robaina, V. P. (2010). The impact of pre-sale and post-sale factors on online purchasing satisfaction : A survey. *Journal of quality & reliability management*, 27, 121-137.
- Amsler, M., & Shore, C. (2015). Responsibilisation and leadership in the neoliberal university : A New Zealand perspective. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 123-137.
- Anderson, E. W. (1998a). Customer satisfaction and word of mouth. *Journal of Service Research*, 1, 5-17.
- Anderson, E. W. (1998b). Word-of-mouth as consequence of customer satisfaction. *Journal of Services Research*, 1, 5-17.
- Anderson, E. W., Fornell, C., & Lehmann, D. R. (1994). Customer satisfaction, market share and profitability : Findings from Sweeden. *Journal of Marketing*, 58, 53-66.
- Anderson, E. W., & Mittal, V. (2000). Strengthening the Satisfaction-Profit Chain. *Journal of Service Research*, 3(2), 107-120.
- Anderson, E. W., & Sullivan, M. W. (1993). The Antecedents and Consequences of Customer Satisfaction for Firms. *Marketing Science*, 12(2).
- Anderson, R. E. (1973). Consumer Dissatisfaction : The Effect of Disconfirmed Expectancy on Perceived Product Performance. *Journal of Marketing Research*, 10(1), 38.
- Angot, J., & Milano, P. (2014). Chapitre 7. Comment lier concepts et données ? In *Méthodes de recherche en management: Vol. 4e éd.* (p. 197-218). Dunod; Cairn.info.
- Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S. (2016). Effect of student perceived service quality on student satisfaction, loyalty and motivation in Indian universities : Development of HiEduQual. *Journal of Modelling in Management*, 11(2), 488-517.
- Archambault, L. Z. (2008). *Measuring Service Performance, Student Satisfaction and its Impact on Student Retention in Private, Post-Secondary Institutions*. Edith Cowan University, EDU-COM International Conference, Perth Western Australia.
- Ardoino, J. (1989). D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques d'intervention. *Pratiques de Formation/Analyses*, 18.
- Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Actes du colloque international francophone de l'A. F. I. R. S. E.*, 22-34.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. (Dunod).
- Ariely, D., & Zauberman, G. (2000). *On the Making of an Experience : The Effects of Breaking and Combining Experiences on their Overall Evaluation*. 13(2), 15.

- Arif, S., Ilyas, M., & Hameed, A. (2013). Student satisfaction and impact of leadership in private universities. *The TQM Journal*, 25(4), 399-416.
- Arkoudis, S., Dollinger, M., Baik, C., & Patience, A. (2019). International students' experience in Australian higher education : Can we do better? *Higher Education*, 77(5), 799-813.
- Arnould, E. J., & Thompson, C. J. (2005). Consumer Culture Theory (CCT) : Twenty Years of Research. *Journal of Consumer Research*, 31(4), 868-882.
- Arnould, E. J., & Thompson, C. J. (2015). Introduction : Consumer Culture Theory : Ten Years Gone (and Beyond). In *Consumer Culture Theory* (p. 1-21).
- Arnould, E., Price, L., & Zinkhan, G. (2002). *Consumers* (New York: : McGraw-Hill College).
- Arnould, E., & Thompson, C. (2005). Consumer Culture Theory (CCT) : Twenty year of research. *Journal of Consumer Research*.
- Asaad, Y., Melewar, T. C., & Cohen, G. (2014). Export market orientation in universities : Bridging the gap between export marketing and higher education. *The Marketing Review*, 14(2), 145-162.
- Ashwin, P., Abbas, A., & McLean, M. (2016). Conceptualising transformative undergraduate experiences : A phenomenographic exploration of students' personal projects. *British Educational Research Journal*, 42(6), 962-977.
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions : The case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.
- Attisani, L. C. (1989). Getting in : Mexican Americans' perceptions of university attendance and the implications for freshman year persistence. *Journal of Higher Education*, 60(3), 247-277.
- Audrain-Pontevia, A.-F. (2004). Comment optimiser la satisfaction des consommateurs ? Une réponse par l'étude des relations attributs-satisfaction. *Revue Française du Marketing*, 197(23-39).
- Aurier, P., Evrard, Y., & N'Goala, G. (1998). La valeur du produit du point de vue du consommateur. *Actes des 12èmes Journées Nationales des I.A.E*, 199-212.
- Aurier, P., Evrard, Y., & N'Goala, G. (2004). Comprendre et mesurer la valeur du point de vue du consommateur. *Recherche et Applications en Marketing*, 19(3), 1-20.
- Australian Council for Educational Research. (2009). *Australian Council for Educational Research Annual report*. <https://research.acer.edu.au/ar/9/>
- Aziz, H. (2010). The 5 keys to educational technology. Transforming education through technology. *THE JOURNAL*.
- Bagheri, M., & Movahed, S. H. (2016). The Effect of the Internet of Things (IoT) on Education Business Model. *2016 12th International Conference on Signal-Image Technology & Internet-Based Systems (SITIS)*, 435-441.
- Bagozzi, R. P. (1974). Marketing as an Organized Behavioral System of Exchange. *Journal of Marketing*, 77-81.
- Bagozzi, R. P. (1980). *Causal Models in Marketing*. Wiley.
- Bagozzi, R. P., Gopinath, M., & Nyer, P. U. (1999). The role of emotions in marketing. *Journal of academy of marketing science*, 27, 184-206.
- Bahia, K. (2004). La qualité perçue et la satisfaction chez les clients relationnels. *Gestion 2000*, 21(2), 107-120.
- Bahr, P. R. (2008). Cooling Out in the Community College : What is the Effect of Academic Advising on Students' Chances of Success? *Research in Higher Education*, 19(8), 704-732.
- Bailey, D., & Bennette, J. (1996). The realistic model of higher education. *Quality Progress*, 29(11), 77-79.
- Baird, J., & Gordon, G. (2009). Beyond the Rhetoric : A framework for evaluating improvements to the student experience. *Tertiary Education and Management*, 15(3), 193-207.

- Baird, K. (2006). The Political Economy of College Prepaid Tuition Plans. *The Review of Higher Education*, 29(2).
- Baldwin, G., & James, R. (2000). The Market in Australian Higher Education and the Concept of Student as Informed Consumer. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 139-148.
- Baldwin, T., & Blattner, N. (2003). Guarding against potential bias in student evaluations : What every faculty member needs to know. *College Teaching*, 51(1), 27-32.
- Ball, K., & Webster, F. (2003). The intensification of surveillance. In *The Intensification of Surveillance : Crime, terrorism and warfare in the information era.* (p. 1-15).
- Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E., & Linden, L. (2005). Remediating Education : Evidence from Two Randomized Experiments in India. *NBER Working Paper*, 11904.
- Banker, R. D., Potter, G., & Srinivasan, D. (2000). An empirical investigation of an incentive plan that includes nonfinancial performance measures. *The accounting review*, 75, 65-92.
- Banwet, D. K., & Datta, B. (2003). A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intention. *Work Study*, 52(5), 234-243.
- Barbaray, C. (2016). *Satisfaction, fidélité et expérience client. Être à l'écoute de ses clients pour une entreprise performante* (Dunod).
- Barnard, C. I. (1948). *Organization and Management : Selected Papers* (Harvard University Press).
- Barnes, S. J., & Vidgen, R. (2003a). Measuring Web site quality improvements : A case study of the forum on strategic management knowledge exchange. *Industrial Management & Data Systems*, 103, 297-309.
- Barnes, S. J., & Vidgen, R. T. (2003b). An integrative approach to the assessment of E-commerce quality. *Journal of Electronic Commerce Research*, 3(3), 114-127.
- Baron, R. M., & Kenny, D. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research : Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baron, S., & Harris, K. (2008). Consumers as resource integrators. *Journal of Marketing Management*, 24(1-2), 113-130.
- Baron, X. (2008). Quels dialogues entre chercheurs et consultants ? *Savoirs*, 16(1), 11.
- Bartikowski, B. (1999). *La satisfaction des clients dans les services : Une vue situationnelle du poids fluctuant des éléments—Cahier de Recherche du CEROG.*
- Bartikowski, B., & Llosa, S. (2004). Customer satisfaction measurement : Comparing four methods of attribute categorisations. *The Service Industries Journal*, 24(4), 67-82.
- Bastiat, F. (1848). *Selected Essays on Political Economy.*
- Batat, W., & Frochot, I. (2014). *Marketing expérientiel : Comment concevoir et stimuler l'expérience client* (Dunod).
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature : A Necessary Unity* (E. P. Dutton, Éd.).
- Bateson, J. (1985). Self-service consumer : An exploratory study. *Journal of Retailing*, 61(3), 49-76.
- Baudrillard, J. (1970). *La Société de consommation* (Denöel).
- Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society : Myths and Structures* (Sage).
- Bauman, Z. (1999). *Le coût humain de la mondialisation* (Hachette).
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J., & Xuereb, J.-M. (2014). Chapitre 9. La collecte des données et la gestion de leurs sources: In *Méthodes de recherche en management* (p. 261-296). Dunod.
- Baumard, P., & Ibert, J. (2014). Chapitre 4. Quelles approches avec quelles données?: In *Méthodes de recherche en management* (p. 105-128). Dunod.
- Bean, J. P., & Bradley, R. K. (1986). Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, 57(4), 393-412.

- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4).
- Beauchamps, T. L. (1982). *Ethical issues in social science research* (John Jopkins University Press).
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2011). *Digital literacies workshop*. JISC learning literacies workshop, Birmingham.
- Bejou, D., & Bejou, A. (2012). Shared Governance and Punctuated Equilibrium in Higher Education: The Case for Student Recruitment, Retention, and Graduation. *Journal of Relationship Marketing*, 11, 248-258.
- Belfield, C. R., Levin, H. M., & International Institute for Educational Planning. (2003). *La privatisation de l'éducation: Causes, effets et conséquences pour la planification*. UNESCO: Institut international de planification de l'éducation.
- Belgrave, J. (1995). Providing a world-class customer service. *Australian Journal of Public Administration*, 54(3), 310-316.
- Belk, R. W. (1988). Possessions and the Extended Self. *Journal of Consumer Research*, 15(2), 139.
- Benckendorff, P. (2009). The Restructuring of Academic Work in Australia: Power, management and gender. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 16(1), 1-15.
- Benckendorff, P., Ruhanen, L., & Scott, N. (2009). Deconstructing the student experience: A conceptual framework. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 16(1), 84-93.
- Benghozi, P.-J., Massit-Folléa, F., & Bureau, S. (2012). *L'INTERNET DES OBJETS Quels enjeux pour l'Europe* (praTICs).
- Bennett, L., & Nair, C. S. (2010). A recipe for effective participation rates for web based surveys. *Assessment and Evaluation Journal*, 35(4), 357-366.
- Bennett, S., & Maton, K. (2010). Beyond the "digital natives" debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 321-331.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Benoit-Moreau, F., Delacroix, E., & de Lassus, C. (2011). *Communication Marketing, «Maxi-Fiche»* (Dunod).
- Berland, M. J. (2010). *What America cares about: Compassion counts more than ever*. Parade. <https://parade.com/49511/parade/100307-compassion-counts-more-than-ever/>
- Berry, L. L. (1980). Services Marketing Is Different. *Business*, 30, 24-29.
- Berry, L. L. (1983). Relationship marketing. In L. Berry, L. Shostack, & G. Upah, *Emerging perspectives on services marketing* (American Marketing Association, p. 25-28).
- Berry, L. L., Seiders, K., & Grewal, D. (2002). Understanding Service Convenience. *Journal of Marketing*, 66(3), 1-17.
- Berthaud, J. (2018). Mesurer les compétences transversales des étudiants: Apports et limites d'une grille d'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(3), 1-35.
- Bhargava, R., & Montgomery, N. V. (2013). The Social Context of Temporal Sequences: Why First Impressions Shape Shared Experiences. *Journal of Consumer Research*, 40(3), 501-517.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (McGraw-Hill Education).
- Biscafé, B. (2019). *La recherche-intervention: Quelles spécificités pour le praticien-chercheur?* 20.
- Bitner, M. J. (1990). Evaluating service encounters: The effects of physical surroundings and employee responses. *Journal of Marketing*, 69-82.

- Bitner, M. J., Faranda, W. T., Hubbert, A. R., & Zeithaml, V. A. (1997). Customer contributions and roles in service delivery. *International Journal of Service Industry Management*, 8(3), 193-205.
- Bjorklund, D., & Causey, K. B. (2018). *Children's Thinking : Cognitive Development and Individual Differences*.
- Black, J., & Champion, D. (1976). *Methods and Issues in Social Research*. John Wiley & Sons Inc.
- Blackmore, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Journal of Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-267.
- Blanchard, M. (2013). *Socio-histoire d'une entreprise éducative : Le développement des Ecoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle-2010)*. 565.
- Blanchard, M. (2014a). Le rôle de la concurrence dans l'essor des écoles supérieures de commerce. *Formation Emploi*, 125, 7-28.
- Blanchard, M. (2014b). L'essor des écoles supérieures de commerce : Cas d'école de la privatisation de l'enseignement supérieur en France ? *Savoir/Agir*, 29(3), 59.
- Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20, 477-493.
- Body, L., & Daumal, S. (2019). *L'expérience client en pratique : Du design de service à l'accompagnement du changement* (Eyrolles).
- Body, L., & Tallec, C. (2015). *L'expérience client. Le design pour innover. L'humain pour créer du lien. Le collaboratif pour accompagner le changement*. (Eyrolles).
- Boitier, M., Chatelain-Ponroy, S., Riviere, A., Mignot-Gérard, S., Musselin, C., & Sponem, S. (2015). *Le Nouveau Management Public dans les universités françaises, un puzzle doctrinal encore mal articulé en pratiques ?* 19.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*.
- Bollen, K. A., & Pearl, J. (2013). Chapter 15 Eight Myths About Causality and Structural Equation Models. In *Handbook of Causal Analysis for Social Research* (p. 301-328). Springer.
- Bolton, R. N. (1998). A dynamic model of the duration of the customer's relationship with a continuous service provider : The role of satisfaction. *Marketing Science*, 17, 45-65.
- Bolton, R. N., & Drew, J. H. (1991). A multistage model of customer's assessment of service quality and value. *Journal of Consumer Research*, 17, 375-384.
- Bonnemaizon, A., Cadenat, S., Benoit-Moreau, F., & Renaudin, V. (2012). *Client "exécutant", "assistant marketing opérationnel", "relais" ou "apporteur de solutions" : Dis-moi ce que tu fais, je te dirai qui tu es !* (Management et avenir).
- Bonnet, D., & Barth, I. (2017). Réflexivité et travail réflexif : Une perspective pour le management des organisations. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, HS(Supplément), 45.
- Boss, J.-F. (1993). Pourquoi la satisfaction des clients ? *Revue Française du Marketing*, 144, 4-5.
- Boud, D. (1988). Moving Towards Autonomy. In D. Boud, *Developing Student Autonomy in Learning* (Kogan Page).
- Bouffard, T., Pansu, P., & Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182, 117-140.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement* (Les éditions de minuits).
- Bourgeois, É. (2003). Préface. In *Devenir praticien-chercheur* (p. 5-8). De Boeck Supérieur.
- Bovill, C. (2017). A Framework to Explore Roles Within Student-Staff Partnerships in Higher Education : Which Students Are Partners, When, and in What Ways? *International Journal for Students as Partners*, 1(1).

- Bowden, J. L.-Hwa., & Wood, L. (2011). Sex doesn't matter : The role of gender in the formation of student-university relationships. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21(2), 133-156.
- Bowers, M. R., Martin, C. L., & Luker, A. (1990). Trading places : Employees as customers, customers as employees. *Journal of Services Marketing*, 4(2), 55-69.
- Brandt, R.-D. (1988). How service marketers can identify value-enhancing service elements. *The Journal of Services Marketing*, 2(3), 35-41.
- Braxton, J. M., Hirchy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC higher education report*, 30(3).
- Braxton, J. M., Sullivan, A. V. S., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. C. Smart, *Higher education : Handbook of theory and research*.
- Breaux, J. (2017). The future of student life : Connecting. *On the Horizon*, 25(3), 173-176.
- Brennan, J., Naidoo, R., & Patel, K. (2009). Quality, equity and the social dimension : The shift from the National to the European level. In *The European Higher Education Area : Perspectives on a Moving Target* (Bjorn).
- Brennan, L., & Bennington, L. (2000). Concepts in Conflict : Students and Customers—An Australian Perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(2), 19-40.
- Bressolles, G. (2006). La qualité de service électronique : NetQu@al. Proposition d'une échelle de mesure appliquée aux sites marchands et effets modérateurs. *Recherche et Applications en Marketing*.
- Bressolles, G., & Durieu, F. (2007). *Impact of e-Service Quality on Satisfaction and Loyalty Intentions : Differences between Buyers and Visitors*.
- Bressolles, G., Durrieu, F., & Senecal, S. (2014). A consumer typology based on e-service quality and e-satisfaction. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 21(6), 889-896.
- Brindley, J. E., & Paul, R. H. (2004). The role of learner support in institutional transformation—A case study in the making. In J. E. Brindley, C. Walti, & O. Zawacki-Richter, *Learner support in open and distance and online environments* (Bibliotheks-und information systems der Universität Oldenburg, p. 39-50).
- Brink, H., Packmohr, S., & Vogelsang, K. (2020). *The digitalization of universities from a students' perspective*. Sixth International Conference on Higher Education Advances.
- Briones, E. (2016). *Luxe et Digital : Stratégies pour une digitalisation singulière du luxe* (Dunod).
- Britto, M., & Rush, S. (2013). Developing and implementing comprehensive student support services for online students. *Online Learning*, 17(1).
- Brown, C., & Czerniewicz, L. (2010). Debunking the 'digital native' : Beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 357-369.
- Browne, B., Kaldenberg, A., Dennis, O., Browne, W. G., & Brown, D. J. (1998). Student as customer : Factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(3), 1-14.
- Brunner, T. A., Stöcklin, M., & Opwis, K. (2008). Satisfaction, image and loyalty : New versus experienced customers. *European Journal of Marketing*, 42(9/10), 1095-1105.
- Buchanan, R., & Chapman, A. (2009). *Dialogue and difference : The sorry story of the digital native*. 1-21.
- Budd, R. (2017). Undergraduate orientations towards higher education in Germany and England : Problematizing the notion of 'student as customer'. *Higher Education*, 73(1), 23-37.
- Bullen, M., Morgan, T., Belfer, K., & Qayyum, A. (2008). *The digital learner at BCIT and implications for an e-strategy*. European Distance Education Network.

- Buono, A., & Savall, H. (2007). *Socio-Economic Intervention in Organizations. The Intervener-Researcher and the Seam Approach to Organizational Analysis*. Information Age Publishing.
- Buono, F. A., Savall, H., & Cappelletti, L. (2018). *La Recherche-Intervention Dans Les Entreprises Et Les Organisations : De la conception à la publication*. Information Age Publishing.
- Burdett, J., & Crossman, J. (2011). Checking the pulse" The international student experience and social engagement across Australian universities : Reflecting on AUQA feedback to Cycle 2 reports. *Journal of International Education in Business*, 3(1), 53-67.
- Buultjens, M., & Robinson, P. (2011). Enhancing aspects of the higher education student experience. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 33(4), 337-346.
- Caby, J., & Michel, G. (2019). Les déterminants de la création de valeur des écoles de commerce françaises pour leurs diplômés. *French journal Revue Francaise de Gestio*, 45(283), 73-92.
- Cadenat, S., Benoit-Moreau, F., Renaudin, V., & Bonnemaizon, A. (2013). Regards sur la coproduction du client : Comment les entreprises nous font-elles participer? *Décisions Marketing*, 70, 9-24.
- Cadenat, S., de Lassus, C., & Hussant-Zebian, R. (2013). Managers et recherche en marketing : De nouvelles attentes dans un contexte de bouleversements technologiques et temporels. (French). *Managers and research in marketing: new expectations in a context of technological changes and time pressure. (English)*, 72, 65-85.
- Cadotte, E. R., & Turgeon, N. (1988). Dissatisfiers and satisfiers : Suggestions for consumer complaints and compliments. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour*, 1, 74-79.
- Cadotte, E. R., Woodruff, R. B., & Jenkins, R. L. (1987). Expectations and Norms in Models of Consumer Satisfaction. *JOURNAL OF MARKETING RESEARCH*, 10.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183-193.
- Camelis, C., Llosa, S., & Maunier, C. (2015). Gestion de la satisfaction et de l'insatisfaction des touristes : Les apports du modèle Tétraclassé. *Management & Avenir*, 77(3), 137.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56, 81-105.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi Experimental Designs for Research*. Rand McNally College Publishing Company.
- Campbell, S. M., & Nutt, C. L. (2008). Academic Advising in the New Global Century : Supporting Student Engagement and Learning Outcomes Achievement. *Peer Review*, 10(1), 4-7.
- Cappelletti, L. (2010). *LA RECHERCHE-INTERVENTION: QUELS USAGES EN CONTROLE DE GESTION?* 26.
- Cardoso, S., Carvalho, T., & Santiago, R. (2011). From Students to Consumers : Reflections on the marketisation of Portuguese higher education: European Journal of Education, Part II. *European Journal of Education*, 46(2), 271-284.
- Carey, P. (2013). Student as co-producer in a marketised higher education system : A case study of students' experience of participation in curriculum design. *Innovation in Education and Teaching International*, 50(3), 250-260.
- Carmines, E., & Zeller, R. (1990). *Reliability and Validity Assessment*. Sage.
- Carré, P. (1998). Préface. In A. Jézégou, A. *La formation à distance : Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation* (Paris : L'Harmattan., p. 5-9).

- Carretero, S., Riina, V., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. *JRC Working Papers*.
- Carter, R. E. (2009). The impact of perceived service quality on MBA student satisfaction and recommendations : Do expectations matter? *Services Marketing Quarterly*, 30(3), 234-248.
- Carton, A. (2004). La participation du consommateur dans la réalisation de l'offre : Coproduction, un enjeu définitoire. *9ème Journée de recherche en Marketing de Bourgogne. Actes du congrès du CERMAB*.
- Carù, A., & Cova, B. (2002). *Retour sur le concept d'expérience : Pour une vue plus modeste et plus complète du concept*. 154-172.
- Caru, A., & Cova, B. (2003). Approche empirique de l'immersion dans l'expérience de consommation : Les opérations d'appropriation. *Recherche et Applications en Marketing*, 18(2), 47-65.
- Carù, A., & Cova, B. (2015). Expériences de consommation et marketing expérientiel. *Revue française de gestion*, 253(8), 353-367.
- Caruso, J., & Kvavik, B. (2005). ECAR study of students and information technology 2005 : Convenience, connection, control, and learning. *EDUCAUSE Review*.
- Cattell, R. B. (1946). *Description and measurement of personality*. World Book.
- Cattell, R. B. (1966). *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*. Rand Mc Nally.
- Catts, R., & Lau, J. (2008). *Towards information literacy indicators*.
- Centra, J. A. (1979). *Determining faculty effectiveness : Assessing teaching, research and service for personnel decisions and improvement* (Jossey-Bass).
- Cermak, D. S. P., File, K. M., & Russ, A. P. (1994). Customer Participation In Service Specification And Delivery. *Journal of Applied Business Research*, 10(2), 90-97.
- Certeau, M. de. (1984). *The Practice of Everyday Life* (University of California Press).
- Chamberlin, E. H. (1933). *The Theory of Monopolistic Competition*.
- Chambers, T. (2010). What I hear you saying is... : Analysis of student comments from the NSSE. *College student Journal*, 44(1), 3-24.
- chambre régionale des comptes d'auvergne, rhône-alpes. (2012). *Rapport d'observations définitive, emlyon Business School*.
- chambre régionale des comptes de languedoc-roussillon. (2012). *Rapport d'observations définitives, École supérieure de commerce de Montpellier*.
- chambre régionale des comptes d'Ile de France. (2012a). *Rapport d'observations définitive, Groupe Hec*.
- chambre régionale des comptes d'Ile de France. (2012b). *Rapport d'observations définitive, Groupe Escp Europe*.
- chambre régionale des comptes d'Ile de France. (2012c). *Rapport d'observations définitive, Groupe Essec*.
- Chan, B. S. K., Churchill, D., & Chiu, T. K. F. (2017). Digital Literacy Learning In Higher Education Through Digital Storytelling Approach. *Journal of International Education Research (JIER)*, 13(1), 1-16
- Chandra, T., Hafni, L., Chandra, S., Purwati, A. A., & Chandra, J. (2019). The influence of service quality, university image on student satisfaction and student loyalty. *Benchmarking: An International Journal*, 26(5), 1533-1549.
- Charmaz, K. C. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*.
- Charreire-Petit, S., & Durieux, F. (2014). Chapitre 3. Explorer et tester : Les deux voies de la recherche. In *Méthodes de recherche en management: Vol. 4e éd.* (p. 76-104). Dunod.
- Chase, R. B. (1978). Where Does the Customer Fit in a Service Operation? *Harvard Business Review*, 56(6), 137-142.

- Chatelain-Ponroy, S., Mignot-Gérard, S., Musselin, C., & Sponem, S. (2016). *Do Performance Metrics Erode Collegiality? Empirical Evidence from French Universities*. 30.
- Chatelain-Ponroy, S., Mignot-Gérard, S., Musselin, C., & Sponem, S. (2018). Is Commitment to Performance-based Management Compatible with Commitment to University “Publicness”? Academics’ Values in French Universities. *Organization Studies*.
- Chatelain-Ponroy, S., Mignot-Gérard, S., & Sponem, S. (2014). The impact of recent reforms on the institutional governance of French universities. In *International Trends in University Governance: Autonomy, Self-Government and the Distribution of Authority* (Michael Shattock, p. 67-88).
- Chaudiron, S., & Ihadjadene, M. (2010). De la recherche de l’information aux pratiques informationnelles. *Etudes de communication*, 35, 13-29.
- Chen, Q., & Wells, W. D. (1999). Attitude toward the site. *Journal of Advertising Research*, 39(5), 27-37.
- Chevalier, F. (2015). Chapitre 15. De l’apport de connaissances pour les managers à la création de connaissances par les managers. Les rapports entre savoir et action. In *La création de connaissance par les managers* (p. 281-294). EMS Editions; Cairn.info.
- Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development and Validation of a Measure of Academic Entitlement: Individual Differences in Students’ Externalized Responsibility and Entitled Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 982-997.
- Christopher, M., Payne, A., & Ballantyne, D. (1991). *Relationship Marketing: Bringing quality, customer service and marketing together*. Butterworth-Heinemann.
- Christopher, M., Payne, A., & Ballantyne, D. (2002). *Relationship Marketing: Creating Stakeholder Value*. Butterworth-Heinemann.
- Chumpitaz, R., & Swaen, V. (2004). La qualité perçue comme déterminant de la satisfaction des clients en business to business. Une étude empirique dans le domaine de la téléphonie. *Recherche et Applications en Marketing*, 19(2), 31-52.
- Chung, E., & McLarney, C. (2000). The Classroom as a Service Encounter: Suggestions for Value Creation. *Journal of Management Education*, 24(4), 484-500.
- Churchill, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing construct. *Journal of Marketing Research*, 16, 64-73.
- Churchill, G. A., & Surenant, C. (1982). An investigation into the determinants of customer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 19, 491-504.
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching generation Z. *International journal of social sciences*, 3(1), 188-198.
- Ciobanu, A. (2013). The Role of Student Services in the Improving of Student Experience in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92(Lumen), 169-173.
- Clark, E., & Ramsay, W. (1990). Problems of retention in tertiary education. *Education Research and Perspectives*, 17(2), 47-59.
- Claro, M., Preiss, D. D., San Martin, E., Jara, I., Hinostroza, E., Valenzuela, S., Cortes, F., & Naussbaum, M. (2012). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers & Education*, 59, 1042-1053.
- Claveau, N., & Tannery, F. (2002). La recherche à visée ingénierique en management stratégique ou la conception d’artefacts médiateurs. In N. Mourgues, *Questions de méthodes en sciences de gestion*, (EMS, p. 121-150).
- Clewes, D. (2003). A Student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 69-85.
- Cochoy, F. (1998). Savoir des affaires et marché du travail: La naissance des disciplines de gestion à Northwestern University. In L. Ergwall & V. Zamagni, *Management Education in Historical Perspective* (p. 1-19). Manchester University Press.

- Cohen, J. B., & Areni, C. S. (1991). Affect and consumer behavior. In T. S. Robertson & H. J. Kassarian, *Handbook of Consumer Behavior* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hal, p. 189-240).
- Coleman, J. K., Little, S. D., & Lester, A. (2006). Connecting services to students: New technology and implications for student affairs. *College student affairs journal*.
- Coles, C. (2002). Variability of student ratings of accounting teaching: Evidence from a Scottish business school. *International Journal of Marketing Education*, 2(2), 30-39.
- Collier, J. E., & Bienstock, C. C. (2006). Measuring Service Quality in E-Retailing. *Journal of Service Research*, 8(3), 260-275.
- Commission Européenne. (2006). *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Committee of Inquiry into the Changing Learner Experience. (2009). *Higher education in a Web 2.0 world: Report of an independent Committee of Inquiry into the impact on higher education of students' widespread use of Web 2.0 technologies*.
- Constantin, A. J., & Lusch, R. F. (1994). *Understanding resource management: How to deploy your people, products, and processes for maximum productivity* (Ohio: Planning Forum).
- Convert, B. (2006). *Les impasses de la démocratisation scolaire. Sur une prétendue crise des vocations scientifiques*.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*.
- Copeland, M. T. (1923). Relation of Consumers' Buying Habits of Marketing Methods. *Harvard Business Review*, 1, 282-289.
- Corbel, P., Denis, J.-P., & Payaud, M. A. (2007). Ago-antagonisme positivisme / constructivisme: Quelques formes de travail épistémique. In A.-C. Martinet, *Ciencas du management. Épistémique, pragmatique et éthique* (p. 261-284).
- Corniou, J.-P., & Denervaud, I. (2013). Esquisses d'un nouveau monde numérique. *L'Expansion Management Review*, N° 149(2), 43.
- Couldry, N., & McRobbie, A. (2010). The death of the university, UK style. *Culture machine*.
- Cova, B. (1995). *Au-delà du marché quand le lien importe plus que le bien* (Harmattan).
- Cova, V., & Cova, B. (2001). *Alternatives marketing*. Dunod.
- Covello, S. (2010). *A Review of Digital Literacy Assessment Instruments*. 31.
- Cownden, S., & Singh, G. (2013). *Acts of Knowing: Critical Pedagogy in, against and Beyond the University*.
- Cox, A. M. (2011). Students' Experience of University Space: An Exploratory Study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 197-207.
- Coyne, K. (1989). Beyond service fads – Meaningful Strategies for the Real world. *Sloan Management Review*, 30, 69-76.
- Crawford, F. (1991). *Total quality management*.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, C. L. (2013). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2e éd., Sage Publications.
- Crisp, G. (2010). The impact of mentoring on the success of community college students. *The Review of Higher Education*, 34(1), 39-60.
- Cristobal, E., Flavian, C., & Guinaliu, M. (2007). Perceived e-service quality (PeSQ): Measurement validation and effects on consumer satisfaction and web site loyalty. *Managing Service Quality: An International Journal*.
- Croisier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *European University Association—Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. C. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52, 281-302.

- Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55.
- Croux, C., Dhaene, G., & Hoorelbeke, D. (2003). *Robust Standard Errors for Robust Estimators*. Working Papers of Department of Economics.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*.
- Crumbley, L. D., & Reichelt, J. K. (2009). Teaching effectiveness, impression management, and dysfunctional behaviour: Student evaluation of teaching control data. *Quality Assurance in Education*, 17(4), 377-392.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperPerennial.
- Currie, J. K., & Newson, J. (1998). Micro-economic reform through managerialism in American and Australian universities. In *Universities and Globalization*.
- Czepiel, J. A., & Rosenberg, L. J. (1977). Consumer satisfaction: Concept and measurement. *Journal of the academy of marketing science*, 5, 403-411.
- Dahmani, M., & Ragni, L. (2009). L'impact des technologies de l'information et de la communication sur les performances des étudiants. *Réseaux*, n° 155(3), 81.
- Dale, B. G. (2003). *Managing Quality*.
- Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalization of higher education. *Higher Education*, 41(4), 415-441.
- Dang, Q. A. (2009). Recent higher education reforms in Vietnam: The role of the World Bank. *Working Papers on University Reform*, 13.
- Danvers, F. (2011). La sérendipité: Un concept novateur pour s'orienter dans la vie? In D. Bourcier & P. Van Andel, *La Sérendipité. Le hasard heureux* (Paris: Hermann, p. 199-208).
- David, A. (1999). *Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion*. Cahier de recherche.
- David, A. (2011). La production de connaissances scientifiques et actionnables. In *Le Management. Fondements et renouvellements*.
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1976). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de France.
- De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire* (Gallimard).
- De Fournas, P. (2007). *Quelle identité pour les grandes écoles de commerce françaises? (HEC-ESSEC-ESCP)*. Ecole Polytechnique.
- De Ketele, J.-M., & Roedgiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'information*.
- De Ketele, J.-M., & Roedgiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'information* (2nd éd.).
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*.
- De Leuw, E. D., & De Heer, W. (2002). Trends in Household Survey Nonresponse: A Longitudinal and International Comparison. In *Survey Nonresponse*.
- De Silva, R., & Garnaut, C. (2011). What Is the Non-Academic Student Experience and Why Is It Important?. *Journal of Institutional Research*, 16(1), 69-81.
- De Vita, G., & Case, P. (2003). Rethinking the internationalisation agenda in UK higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 27(4), 383-398.
- Décret no 91-785 du 13 août 1991 portant changement de dénomination des écoles supérieures de commerce et d'administration des entreprises et fixant les conditions d'approbation de leur règlement pédagogique.* (1991). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000354757>
- Decrop, A. (2008). Les paradoxes du consommateur postmoderne. *Reflets et perspectives de la vie économique*, XLVII(2), 85-93.
- Deem, R. (1998). New Managerialism' and Higher Education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47-70.

- de Fournas, P. (2010). *Quelle identité pour les grandes écoles de commerce françaises?* 420.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus : Capitalism and Schizophrenia* (University of Minnesota Press).
- Deming, W. E. (1986). *Hors de la crise* (Economica).
- Demir, A., Maroof, L., Sabbah Khan, N. U., & Ali, B. J. (2020). The role of E-service quality in shaping online meeting platforms : A case study from higher education sector. *Journal of Applied Research in Higher Education, ahead-of-print*(ahead-of-print).
- DEPP. (2020). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. <https://www.education.gouv.fr/media/70896/download>
- Dervitsiotis, K. N. (1995). The Objectives Matrix as a Facilitating Framework for Quality Assessment and Improvement in Education. *Total Quality Management, 6*(5), 563-570.
- de Saint Martin, M. (2008). Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : De la reproduction à la recherche de justice. *Education et sociétés, 21*(1), 95.
- DeShields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education : Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management, 19*(2), 128-139.
- Deslandres, L. (2015). *Management de l'expérience client*. Pearson.
- Desmet, D., Duncan, E., Scanlan, J., & Singer, M. (2015). Six building blocks for creating a high-performing digital enterprise. *McKinsey & Company*.
- Desmet, P., & Hekkert, P. (2007). Framework of product experience ». *International journal of Design*.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development : Theory and Applications*.
- Dhillon, J., McGowan, M., & Wang, H. (2006). *What do we mean by student support ? Staff and students' perspectives of the provision and effectiveness of support for students*. LEARNING AND TEACHING PROJECTS 2005/06, UNIVERSITY OF WOLVERHAMPTON.
<https://wlv.openrepository.com/bitstream/handle/2436/7596/What%20Do%20We%20Mean%20By%20Student%20Support.pdf;sequence=1>
- Díaz-Méndez, M., Paredes, M. R., & Saren, M. (2019). Improving Society by Improving Education through Service-Dominant Logic : Reframing the Role of Students in Higher Education. *MDPI, Open Access Journal Sustainability, 11*(19), 1-14.
- Díaz-Méndez, M., Paredes, M. R., & Saren, M. (2019). Improving Society by Improving Education through Service-Dominant Logic : Reframing the Role of Students in Higher Education. *Sustainability, 11*(19), 5292.
- Dickie, L. O., & Farrell, J. E. (1991). The transition from high school to college : An impedance mismatch? *Physics Teacher, 29*(7), 440-445.
- Dill, D. D. (1997). Higher Education Markets and Public Policy. *Higher Education Policy, 10*(3), 167-185.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The iron cage revisited : Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review, 48*(2), 147-160.
- Ding, D. X., Hu, P. J.-H., & Sheng, O. R. L. (2011). E-SELFQUAL: A scale for measuring online self-service quality. *Journal of Business Research, 64*, 508-515.
- Dion, P. A., Javalgi, R., & Dilorenzo-Aiss, J. (1998). An empirical assessment of the Zeithaml, Berry and Parasuraman Service Expectations Model. *The Service Industries Journal, 18*(4), 66-86.
- Divard, R. (2010). *Le marketing participatif*.
- Divard, R. (2011). *Le marketing participatif 2.0*, (Dunod).
- Divaris, K., Barlow, P. J., Chendea, S. A., Cheong, W. S., Dounis, A., Dragan, I. F., Hamlin, J., Hosseinzadeh, L., Kuin, D., Mitrirattanakul, S., Mo'nes, M., Molnar, N., Perryer, G., Pickup, J., Raval, N., Shanahan, D., Songpaisan, Y., Taneva, E., Yaghoub-Zadeh, S., ...

- Vrazic, D. (2008). The academic environment : The students' perspective. *European Journal of Dental Education*, 12(s1), 120-130.
- Djebara, A., & Dubrac, D. (2015). *La Pédagogie numérique : Un défi pour l'enseignement supérieur* (Conseil économique, social et environnemental).
- Dobbins, M. (2013). French Higher Education Governance after Shanghai : More State, More Market, and More Humboldt. *International Higher Education*, 5.
- Dobbins, M., & Knill, C. (2017). Higher education governance in France, Germany, and Italy : Change and variation in the impact of transnational soft governance. *Policy and Society*, 36(1), 67-88.
- Dolot, A. (2018). The characteristics of Generation Z. *E-Mentor*, 74, 44-50.
- Dommeyer, C. J., Baum, P., Hanna, R. W., & Chapman, K. S. (2004). Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online surveys : Their effects on response rates and evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 611-623.
- Dommeyer, C. J., & Gross, B. L. (2003). What consumers know and what they do : An investigation of consumer knowledge, awareness, and use of privacy protection strategies. *Journal of Interactive Marketing*, 17(2), 34-51.
- Dougherty, D., & Murthy, A. (2009). What Service Customers Really Want. *Harvard Business Review*, 22.
- Douglas, J., & Douglas, A. (2006). Evaluating teaching quality. *Quality in Higher Education*, 12(1), 3-12.
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-267.
- Douglas, J., McClelland, R., & Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 19-35.
- Drucker-Godard, C., Ehlinger, S., & Grenier, C. (2014). Chapitre 10. Validité et fiabilité de la recherche: In *Méthodes de recherche en management* (p. 297-331). Dunod.
- Duarte, P. O., Raposo, M. B., & Halves, H. B. (2012). Using a Satisfaction Index to Compare Students' Satisfaction During and After Higher Education Service Consumption. *Tertiary Education and Management*, 18, 17-40.
- Dubé-Rioux, L. (1990). *The Affective Categorization Model of Consumer Satisfaction*. Cornell University.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 35(4), 511.
- Duchesne, C., & Leurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : Une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *RECHERCHES QUALITATIVES*, 31(2), 3-24.
- Dujarier, M. A. (2008). *Le travail du consommateur. De McDo à eBay : Comment nous co-produisons ce que nous achetons* (La Découverte).
- Durand, T., & Dameron, S. (2008). *The Future of Business Schools : Scenarios and strategies for 2020*.
- Durand, T., & Dameron, S. (2011). Where Have All the Business Schools Gone? : Where Have All the Business Schools Gone? *British Journal of Management*, 22(3), 559-563.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *REvue Francaise de sciences sociales*, 13-29.
- Duru-Bellat, M., & Verley, É. (2009). Les étudiants au fil du temps : Contexte et repères institutionnels. In L. Gruel, O. Galland, & G. Houzel, *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse, Le sens social* (p. 195-219).
- Dutercq, Y., Lanéelle, X., Michaut, C., & David, P. (2019). *LES CLASSES PRÉPARATOIRES DE PROXIMITÉ, ENTRE DÉMOCRATISATION ET LOI DU MARCHÉ*. 27.

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes* (Harcourt, Brace, et Janovich).
- Edgell, S., Hetherington, K., & Warde, A. (1997). *Consumption Matters : The Production and Experience of Consumption* (Blackwell).
- Edgett, S., & Parkinson, S. (1993). Marketing for Services Industries, A Review. *The Services Industries Journal*, 13, 19-39.
- Educause. (2012). *Analytics in higher education : Benefits, barrier, progress and recomandation*. Educause center for applied research.
- Educause. (2019). ECAR Study of Faculty and Information Technology, 2019. *EDUCAUSE Review*. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/12/facultystudy2019.pdf?la=en&hash=F0F8AF83BD870239A7E5CD285FBDBE157AA51135>
- Educause. (2020). *EDUCAUSE: Student Technology Report : Supporting the Whole Student*. <https://www.educause.edu/ecar/research-publications/student-technology-report-supporting-the-whole-student/2020/introduction>
- Edvardsson, B., & Nilsson-Wittel, L. (2004). *The role of satisfiers and dissatisfiers in the service encounter*. Proceedings of the 7th Quality Management and Organisational Development Conference, Mexico.
- Effah, P. (1998). The training and development of academic librarians in Ghana. *Library Management*, 18(1).
- Egerton, M., & Halsey, A. H. (1993). Trends by Social Class & Gender in Access to HE in Britain. *Oxford Review of Education*, 19(2), 183-194.
- Ehrenberg, R. G., Groen, J., Zuckerman, H., & Brucker, S. M. (2006). The Graduate Education Initiative : Description and preliminary findings. *CHERI Working Paper*, 91.
- Eicker, F. (1963). Asymptotic Normality and Consistency of the Least Squares Estimators for Families of Linear Regressions. *The Annals of Mathematical Statistics*, 34(2).
- Eiglier, P., & Langeard, E. (1987). *Servuction : Le marketing des services* (Stratégie et management).
- Eisinga, R., Grotenhuis, R., & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale : Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58(4), 637-642.
- Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation : Contribution à la sociologie de la connaissance*. Fayard.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction : An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Elloumi, F. (2004). *Theory and practice of online learning*. Athabasca University. http://cde.athabascau.ca/online_book/index.html
- Endrizzi, L. (2017). *Recherche ou enseignement : Faut-il choisir ?* Dossier de veille de l'IFÉ.
- Engstrom, C. M., & Tinto, V. (2008). Learning better together : The impact of learning communities on the persistence of low-income students. *Opportunity Matters*, 15-21.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. *Handbook of research on teaching*.
- Erickson, P. I., & Kaplan, C. P. (2000). Maximizing qualitative responses about smoking in structured interviews. *Qualitative Health Research*, 10, 829-840.
- Erlich, V., & Verley, É. (2010). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : Entre segmentation et professionnalisation. *Education et sociétés*, 26(2), 71.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy : A conceptual framework for survival in the digital era. *Journal of Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Eshet-Alkalai, Y., & Chajut, E. (2009). Changes over time in digital literacy. *CyberPsychology and Behavior*, 12, 713-715.
- Evans, M. (2004). *Killing thinking : The death of the universities*. Continuum.

- Evrard, Y. (1993). La satisfaction des consommateurs : Etat des recherches. *Revue Française du Marketing*, 144, 53-65.
- Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (1997). *Market. Etudes et recherches en marketing* (2nd éd.). Nathan.
- Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (2000). *Market. Fondements et méthodes des recherches en marketing* (1re éd., Paris, Dunod).
- Ewen, S. (1988). *All Consuming Images : The Politics of Style in Contemporary Culture* (New York: Basic Books).
- Eynon, R. (2010). Supporting the “digital natives” : What is the role of schools. 851-858.
- Farr, A. E. (1994). *Withdrawing Students : A study of students who withdraw prematurely from their courses at the University of Ulster*. MSc Dissertation, University of Ulster.
- Ferrari, A., Punie, Y., & Brecko, B. N. (2014). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. *eLearning Papers*, 7-24.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd éd.). Sage Publications Ltd.
- Filloux, J.-C. (1979). *colloque chercheurs-praticiens, 26-27-28 janvier 1980. Compte rendu partiel des travaux*. Pratiques de Formation.
- Filser, M. (2002). Le marketing de la production d'expériences : Statut théorique et implications managériales. *Décisions Marketing*, 13-22.
- Finney, G. T., & Finney, Z. R. (2010). Are students their universities' customers? An exploratory study. *Education + Training*, 52(4), 276-291.
- Firat, A., & Dholakia, N. (1998). *Consuming People : From Political Economy to Theaters of Consumption* (Sage).
- Firat, A. F., & Venkatesh, A. (1993). Postmodernity : The age of marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 10(3), 227-249.
- Firat, A. F., & Venkatesh, A. (1995). Liberatory Postmodernism and the Reenchantment of Consumption. *Journal of Consumer Research*, 22(3), 239.
- Firdaus, A. (2004, avril). *The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for higher education sector*. Third Annual Discourse Power Resistance Conference: Global Issues Local Solutions, University of Plymouth.
- Fischer, G. (1983). *Le travail et son espace : De l'appropriation à l'aménagement*. Dunod.
- Fischer, G. (2018). *Engaging Generation Z: A Study On Facebook Group Implementation In Language Courses And In Multiple Contexts*. University of New England.
- Fischer, H. (2005). *Le choc du numérique*.
- Fisk, R. P., & Coney, K. A. (1982). Postchoice evaluation : An equity theory analysis of consumer satisfaction/dissatisfaction with service choices. In H. K. Hunt & R. L. Day, *Conceptual and Empirical Contributions to Consumer Satisfaction and Complaining Behavior* (p. 9-16).
- Firat, A. F., Dholakia, N., & Venkatesh, A. (1995). Marketing in a postmodern world. *European Journal of Marketing*, 17.
- Flacandji, M. (2014). *Nous souvenons-nous réellement de notre expérience vécue en magasin ? Confrontation du souvenir immédiat au parcours effectif*. 17ème Colloque International Etienne Thil, Paris-Dauphine.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), 327-358.
- Folkes, V. S. (1984). Consumer reactions to product failure : An attributional approach. *Journal of Consumer Research*, 10(4), 398-409.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview. From neutral stance to political involvement. In *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Thousand Oaks, CA, Sage, p. 695-727).
- Ford, R. C., & Bowen, D. E. (2008a). A Service-Dominant Logic for Management Education : It's Time. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 224-243.

- Ford, R. C., & Bowen, D. E. (2008b). A Service-Dominant Logic for Management Education : It's Time. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 224-243.
- Fornell, C. (1992). A National Customer Satisfaction Barometer : The Swedish experience. *Journal of Marketing*, 56, 6-21.
- Fornell, C., Johnson, M. D., Anderson, E. W., Cha, J., & Bruyan, B. E. (1996). The American customer satisfaction index : Nature, purpose and findings. *Journal of Marketing*, 40, 7-18.
- Fornerino, M., Helme-Guizon, A., & Gotteland, D. (2006). *Mesurer l'immersion dans une expérience de consommation : Premiers développements*. Mesurer l'immersion dans une expérience de consommation : premiers développements.
- Fornerino, M., Helme-Guizon, A., & Gotteland, D. (2008). Expériences cinématographiques en état d'immersion : Effet sur la satisfaction. *Recherche et Applications en Marketing*, 23(3), 95-113.
- Foster, G., & Gupta, M. (1997). *The Customer Profitability Implications of Customer Satisfaction*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=45941>
- Foubert, J. D., & Grainger, L. U. (2006). Effects of Involvement in Clubs and Organizations on the Psychosocial Development of First-Year and Senior College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 43(1), 166-182.
- Foubert, J. D., Tepper, R., & Morisson, D. (1998). Predictors of student satisfaction in university residence halls. *Journal of College and University Student Housing*, 27(1), 41-46.
- Fournier, S., & Glen, M. D. (1999). Rediscovering satisfaction. *Journal of Marketing*, 63, 5-23.
- Fox, S. (2000). Trust and Privacy Online. *Pew Research Center*.
- Fradet, A., Leroux, J.-B., & Pelage, O. (2012). *Accès, usages et perception des ressources pédagogiques dans l'enseignement supérieur*.
- Fraillon, J. (2018). International large-scale computer-based studies on information technology literacy in education. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K.-W. Lai, *Second handbook of information technology in primary and secondary education*.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for Life in a Digital World : IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer International Publishing.
- Frاند, J. L. (2000). The information-age mindset : Changes in students and implications for higher education. *EDUCAUSE Review*, 14.
- Fraser, B. J., & Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15(1-2), 37-57.
- Fratto, V., Sava, M. G., & Krivacek, G. J. (2016). The Impact of an Online Homework Management System on Student Performance and Course Satisfaction in Introductory Financial Accounting. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 12(3), 12.
- Frazer Winsted, K. (2000). Service behaviors that lead to satisfied customers. *European Journal of Marketing*, 34(3/4), 399-417.
- Freedman, D. (2011). An Introduction to Education Reform and Resistance. In M. Bailey & D. Freedman, *The Assault on Universities : A Manifesto for Resistance*. Pluto Press.
- Fridenson, P., & Paquy, L. (2008). Du haut enseignement commercial à l'enseignement supérieur de gestion (XIXe-XXe siècles). In P. Le Normand, *La Chambre de commerce et d'industrie de Paris 1803-2003. II. Etudes thématiques* (Paris : Droz).
- Friedberg, E., & Musselin, C. (1989). *En quête d'universités* (L'Harmattan).
- Frippiat, D., & Marquis, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales : Un état des lieux. *Population*, 65(2), 309-338. Cairn.info.
- Gabriel, P., Divard, R., Le Gall-Ely, M., & Prim-Allaz, I. (2014). *Marketing des services* (Dunod).

- Gallagher, M. (1997). Book review. In H. Silver & P. Silver, *Students : Changing Roles, Changing Lives*. Taylor and Francis Inc.
- Galloway, L. (1998). Quality perceptions of internal and external customers : A case study in educational administration. *The TQM Magazine*, 10(1), 20-26.
- Galvagno, M., & Dalli, D. (2014). Theory of Value Co-creation. A Systematic Literature Review. *Journal of Service Theory and Practice*, 24(6), 643-683.
- Gapski, H. (2007). *Reflections on Digital Literacy*. Proceedings of the 3rd International Workshop on Digital Literacy, Digital Literacy, Greece.
- Garbarini, J. (2001). Formateur-chercheur : Une identité construite entre renoncement et engagement. In M.-P. Mackiewicz, *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 83-90).
- Garbarino, E., & Johnson, M. S. (1999). The Different Roles of Satisfaction, Trust, and Commitment in Customer Relationship. *Journal of Marketing*, 63, 70-87.
- Gavala, J. R., & Flett, R. (2005). Influential Factors Moderating Academic Enjoyment/Motivation and Psychological Well-being for Maori University Students at Massey University. *New Zealand Journal of Psychology*, 34(1).
- Gebhart, E., & Schulz, W. (2015). Scaling procedures for ICLS test items. In J. Fraillon, W. Schulz, T. Friedman, J. Ainley, & E. Gebhart, *ICILS 2013 technical report* (p. 155-175).
- Gemelli, G., & de Saint-Martin, M. (1998). *Privatisation et internationalisation des institutions d'enseignement supérieur : Le cas des écoles de gestion (Introduction)*. 37, 161-189.
- Gentile, C., Spiller, N., & Noci, G. (2007). How to Sustain the Customer Experience: An Overview of Experience Components that Co-create Value With the Customer. *European Management Journal*, 25(5), 395-410.
- Gerbing, D. W., & Anderson, E. W. (1988). Structural equations modeling in practice : A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, 102(2), 411-423.
- Ghozlane, S., Deville, A., & Dumez, H. (2016). Enseignement supérieur : Mythes et réalités de la révolution digitale. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, N° 126(4), 28.
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction : A review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 251-259.
- Gierdowski, D. C., Brooks, D. C., & EDUCAUSE. (2021). *Student Experiences with Technology in the Pandemic*.
- Gilbert, J., Morton, S., & Rowley, J. (2007). e-Learning : The student experience. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 560-573.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub.
- Giordano, Y., & Jolibert, A. (2012). Spécifier l'objet de la recherche. In *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion* (p. 47-86). Pearson Education.
- Girin, J. (1986). L'objectivation des données subjectives. Eléments pour une théorie du dispositif dans une recherche interactive. *Qualité des informations scientifiques en gestion, Méthodologies fondamentales en gestion.*, 170-1866.
- Girin, J. (1989). *L'opportunisme méthodique dans les recherches sur la gestion des organisations*. La recherche-action en action et en question, AFCET, Collège de systématique, École centrale de Paris,.
- Gitlin, T. (1989). Postmodernism : Roots and Politics. In I. Angus & S. Jhally, *Cultural Politics* (p. 347-360).
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*, (Mill Valley). Sociology Press.
- Gloria, A. M., Castellanos, J., Lopez, A., & Rosales, R. (2005). An examination of academic nonpersistence decisions of Latino undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27, 202-223.
- Godin, S. (1998). *Permission Marketing* (Maxima Laurent Du Mesnil).

- Godin, S. (2002). *La vache pourpre* (Maxima Laurent Du Mesnil).
- Goldschmid, M. L. (1978). The evaluation and improvement of teaching in higher education. *Higher Education*, 7, 221-245.
- Good, David. J. (1990). Utilizing consumer involvement to market services. *Review of Business*.
- Göriz, A. (2006). Incentives in web studies : Methodological issues and a review. *International Journal of Internet Science*, 1(1), 58-70.
- Gottdiener, M. (1997). *The Theming Of America : Dreams, Visions, And Commercial Spaces* (Avalon Publishing).
- Gouraud, F. (2018). Le praticien-chercheur un interprète agent double ? Vivre « l'indécidable » de cette situation paradoxale pour s'ouvrir à des surprises. *Forum*, 2(154), 65-66.
- Graeff, T. R., & Harmon, S. (2002). Collecting and using personal data : Consumers' awareness and concerns. *Journal of Consumer Marketing*, 19(4), 302-318.
- Grafton, A. (2010). Britain : The Disgrace of the Universities. *The New York Review*.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems : Definition, current trends, and future directions. In *Handbook of blended learning : Global perspectives, local designs* (Pfeiffer Publishing, p. 3-21).
- Grebennikov, L., & Shah, M. (2013). Monitoring Trends in Student Satisfaction. *Tertiary Education and Management*, 19(4), 301-322.
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2008). Self-entitled college students : Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1193-1204.
- Greenfield, H. I. (2002). A Note on the Goods/Services Dichotomy. *Service Industries Journal*, 22, 19-21.
- Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52, 1209-1217.
- Grewal, D., Levy, M., & Kumar, V. (2009). Customer Experience Management in Retailing : An Organizing Framework. *Journal of Retailing*, 85(1), 1-14.
- Gronier, G., Lallemand, C., & Koenig, V. (2013). *L'expérience utilisateur : Un concept sans consensus ? Enquête sur le point de vue des professionnels*. Conférence EPIQUE 2013.
- Grönroos, C. (1990). *Service management and marketing : Managing the moments of truth in service competition* (Free Press / Lexington Books).
- Grönroos, C. (1999). Relationship Marketing : Challenges for the Organization. *Journal of Business Research*, 46(3), 327-335.
- Grönroos, C. (2000). *Service Management and Marketing : A Customer Relationship Management Approach* (John Wiley&Sons).
- Grönroos, C. (2004). The relationship marketing process : Communication, interaction, dialogue, value. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 19(2), 99-113.
- Grönroos, C. (2008). Service logic revisited : Who creates value ? And who co-creates? *European Business Review*, 20(4), 298-314.
- Grönroos, C., & Voima, P. (2013). Critical service logic : Making sense of value creation and co-creation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 41(2), 133-150.
- Grosset, J. M. (1991). Patterns of integration, commitment, and student characteristics and retention among younger and older students. *Research in Higher Education*, 32, 159-178.
- Grubb, W. N. (2006). "Like, what do I do now?" : The dilemmas of guidance counseling. In T. Bailey & V. S. Morest, *Defending the community college equity agenda* (MD: Johns Hopkins University Press, p. 195-222).
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services : Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123.

- Guénette, A. M., & Sardas, J.-C. (2003). *Qu'est-ce que la recherche-intervention?*
- Gummerus, J., Liljander, V., Pura, M., & van Riel, A. (2004). Customer loyalty to content-based Web sites : The case of an online health-care service. *Journal of Services Marketing*, 18(3), 175-186.
- Gummesson, E. (2015). *Total Relationship Marketing* (Butterworth-Heinemann).
- Guo, C., & Jiraporn, P. (2005). Customer satisfaction, net income and total assets : An exploratory study. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 13, 346-353.
- Guo, C., Kumar, A., & Jiraporn, P. (2004). Customer satisfaction and profitability : Is there a lagged effect? *Journal of Strategic Marketing*, 12, 129-144.
- Guo, J. (2018). Building bridges to student learning : Perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes among Chinese undergraduates. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 195-208.
- Guo, R. X., Dobson, T., & Petrina, S. (2008). Digital natives, digital immigrants : An analysis of age and ICT competency in teacher education. *Journal of Educational Computing Research*, 38(3), 235-254.
- Guolla, M. (1999). Assessing the Teaching Quality to Student Satisfaction Relationship : Applied Customer Satisfaction Research in the Classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 87-97.
- Hague, C., & Payton, S. (2011). Digital literacy across the curriculum. *Curriculum leadership journal*, 9(10).
- Half, R. (2015). *Get Ready for Generation Z*. Retrieved. <https://www.roberthalf.com/workplace-research/get-ready-for-generation-z>
- Halsey, A. H. (1995). *The Decline of Donnish Dominion* (Clarendon Press, Oxford).
- Halstead, D., Hartman, D., & Schmidt, S. L. (1994). Multisource Effects on the Satisfaction Formation Process. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22(2), 114-129.
- Hammond, K. L., & Webster, R. L. (2011). An organizational performance study of AACSB International member business schools. *American Journal of Business Education*, 5(1), 1-10.
- Han, J., Kim, N., & Srivastava, R. (1998). Market orientation and organizational performance : Is innovation a missing link? *Journal of Marketing*, 4(62), 30-45.
- Hanssen, T. E. S., & Solvoll, G. (2015). The importance of university facilities for student satisfaction at a Norwegian University. *Facilities*, 22(13/14), 744-759.
- Harker, M., Caemmerer, B., & Hynes, N. (2016). Management Education by the French Grandes Ecoles de Commerce : Past, Present, and an Uncertain Future. *Academy of Management Learning and Education*, 15(3), 549-568.
- Harper, S. R., & Khu, G. D. (2007). Myths and misconceptions about using qualitative methods in assessment. *New Directions for Institutional Research*, 136, 5-14.
- Harris, L. C., & Ogbonna, E. (2002). Exploring Service Sabotage : The Antecedents, Types and Consequences of Frontline, Deviant, Antiservice Behaviors. *Journal of Service Research*, 4(3), 163-183.
- Harris, L. C., & Ogbonna, E. (2006). Service Sabotage : A Study of Antecedents and Consequences. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(4), 543-558.
- Harvey, D. (1991). *The Condition of Postmodernity : An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Wiley-Blackwell.
- Harvey, L. (1997). *Student satisfaction manual*. United Kingdom (United Kingdom: Open University Press.).
- Harvey, L. (2003). Student Feedback. *Quality in Higher Education*, 9(1), 3-20.
- Harvey, L. (2009). *Analytic quality glossary* (*Quality Research International*). <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>

- Harvey, L., Burrows, A., & Green, D. (1992a). *Criteria of quality—Quality in Higher Education Project* (Birmingham : University of Central England in Birmingham, Centre for Research into Quality).
- Harvey, L., Burrows, A., & Green, D. (1992b). *Total Student Experience : A First Report of the QHE National Survey of Staff and Students' Views of the Important Criteria of Quality*. <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/TSE.pdf>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hasan, H. F. A., Ilias, A., Rahman, R. A., & Razak, M. Z. A. (2009). Service Quality and Student Satisfaction : A Case Study at Private Higher Education Institutions. *International Business Research*, 1(3), p163
- Haselgrove, S. (1994). *The Student Experience*.
- Haugen, E. (1999). *Successful Student-Centered Services*. http://www.kaludisconsulting.com/intelligence/sudent_centered.html
- Hauser, C., Tappeiner, G., & Walde, J. (2007). The learning region : The impact of social capital and weak ties on innovation. *Regional Studies*, 41(1), 75-78.
- Havas Media. (2014). Les français et leurs données personnelles, quelle place pour les marques. *Havas Media*.
- Hay, H. R., & van Gensen, G. A. (2008). A Model for the Branding of Higher Education in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 22(1), 78-99.
- Hayes, A., & Cai, L. (2007). Using heteroskedasticity-consistent standard error estimators in OLS regression : An introduction and software implementation. *Behavior Research Methods*, 39(4), 709-722.
- Hayes, D., & Wynyard, R. (2002). *The McDonaldization of Higher Education*.
- Head, A., & Eisenberg, M. B. (2010). Truth Be Told : How College Students Evaluate and Use Information in the Digital Age. *SSRN Electronic Journal*.
- Hebert, F. J., Dellana, S. A., & Bass, K. E. (1995). Total Quality Management in the Business School : The Faculty View Point. *SAM Advanced Management Journal*, 60(4), 20-23.
- Heide, J. B., & Weiss, A. M. (1995). Vendor Consideration and Switching Behavior for Buyers in High-Technology Markets. *Journal of Marketing*.
- Helms, S., & Key, C. H. (1994). Are students more than customers in the classroom? *Quality Progress*, 27, 97-99.
- Helson, H. (1964). *adaptation level theories : An experimental and systematic approach to behavior* (Harper&Row).
- Helsper, E., & Eynon, R. (2010). Digital natives : Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503-520.
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why ? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42, 1567-1579.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty : An Approach Based on the Concept of Relationship Quality. *Journal of Service Research*, 3(4), 331-344
- Hernandez-de-Menendez, M., Escobar Díaz, C. A., & Morales-Menendez, R. (2020). Educational experiences with Generation Z. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 14(3), 847-859.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snydermann, B. B. (1959). *Motivation to Work*.
- Hetzl, P. (2002). *Planète conso : Marketing expérientiel et nouveaux univers de consommation* (Éditions d'Organisation).
- Hetzl, P. (2004). *Les diverses origines du marketing relationnel* (Vol. 1-2063, p. 6-22). Presses Universitaires de France.

- Hiernaux, J.-P. (1990). *Action, construction du savoir et formation in Expérience et formation, Question de formation*. Erasme.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education : The role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 10-21.
- Hill, P. (1999). Tangibles, intangibles and services : A new taxonomy for the classification of output. *The Canadian Journal of Economics*, 426-446.
- Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15-20.
- Hines, A. (2017a). Emerging student needs disrupting higher education. *On the Horizon*, 25(3), 197-208.
- Hines, A. (2017b). Framework foresight for exploring emerging student needs. *On the Horizon*, 25(3), 145-156.
- Hirschman, E. C., & Holbrook, M. B. (1982). Hedonic Consumption : Emerging Concepts, Methods and Propositions. *Journal of Marketing*, 46(3), 92
- Hocquelet, M. (2013). Travailler avec des clients « déviants ». L'expérience des salariés des hypermarchés. *Revue française de gestion*, 234(5), 135-149.
- Hoisington, S., & Naumann, E. (2003). The loyalty elephant. *Quality Progress*, 36(2), 33.
- Holbrook, M. (1999). *Consumer value : A framework for analysis and research*. Psychology Press.
- Holbrook, M. B. (2000). The Millennial Consumer in the Texts of Our Times : Experience and Entertainment. *Journal of Macromarketing*, 20(2), 178-192.
- Holbrook, M. B., & Hirschman, E. C. (1982). The Experiential Aspects of Consumption : Consumer Fantasies, Feelings, and Fun. *Journal of Consumer Research*.
- Holmes, R. (2011). Boomers and Millennials reshaping the workplace. *The Courier*. <http://www.lincolncourier.com/x227107806/Rick-Holmes-Boomers-and-millennials-reshaping-the-workplace>
- Holmwood, J. (2011). *A Manifesto for the Public University*.
- Homburg, C., & Bucerius, M. (2005). A Marketing Perspective on Mergers and Acquisitions : How Marketing Integration Affects Postmerger Performance. *Journal of Marketing*, 69(1), 95-113.
- Homburg, C., Koschate, N., & Hoyer, W. D. (2006). The Role of Cognition and Affect in the Formation of Customer Satisfaction : A Dynamic Perspective. *Journal of Marketing*, 70(3), 21-31.
- Hong, S., Park, T., & Choi, J. (2020). Analyzing Research Trends in University Student Experience Based on Topic Modeling. *Sustainability*, 12(9), 3570.
- Horstmanshof, Louise., & Zimitat, Craig. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718.
- Howard, J. A., & Sheth, J. N. (1969). The Theory of Buyer Behavior. *Journal of the American Statistical Association*.
- Hubbard, D. L. (1995). Can Higher Education Learn From Factories? *Quality Progress*, 93-97.
- Huizinga, J. (1988). *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. (Gallimard).
- Hummel, H., Tattersall, C., Burgos, D., Brouns, F., Kurvers, H., & Koper, R. (2005). Facilitating participation : From the EML web site to the Learning Network for Learning Design. *Interactive Learning Environments*, 13(12), 55-69.
- Hunt, H. K. (1977). Customer Satisfaction/Dissatisfaction—Overview and future research directions. In *Conceptualization and Measurement of Consumer Satisfaction and Dissatisfaction* (p. 455-488).

- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of College Transition and Perceptions of the Campus Racial Climate on Latino College Students' Sense of Belonging. *Sociology of Education*, 70(4), 324-345.
- Hutchel, A., & Molet, H. (1986). Rational modelling in understanding and aiding human decision making : About two case studies. *European Journal of Operations Research*, 24, 178-186.
- Hutton, J. G., Leung, V., Mak, A. K. Y., Varey, R. J., & Watjatrakul, B. (2011). Students, Patients, Citizens, and Believers as "Customers" : A Cross-National Exploratory Study. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 23(1), 41-70.
- Iacobucci, D. (2009). Everything you always wanted to know about SEM (structural equations modeling) but were afraid to ask. *Journal of Consumer Psychology*, 19(4), 673-680.
- Ihme, J. M., Senkbeil, M., Goldhammer, F., & Gerick, J. (2017). Assessment of computer and information literacy in ICILS 2013 : Do different item types measure the same construct? *European Educational Research Journal*, 16, 716-732.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396-406.
- Illner, P. (2011). Against Audited Education : The Emergence of an Activist Pedagogy. *Edu-Factory*, 1(1), 68-81.
- Institut Paris Region. (2021). *Les usages du numérique dans l'enseignement supérieur*. https://www.institutparisregion.fr/fileadmin/NewEtudes/000pack2/Etude_2690/Rapport_usage_du_numerique_enseig_sup_oct_2021.pdf
- Isely, P., & Singh, H. (2005). Do higher grades lead to favorable student evaluations ? *Journal of Economic Education*, 36(1), 29-42.
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., & Lange, P. G. (2008). *Living and learning with new media : Summary of findings from the digital youth project*.
- Jabbar, A., Analoui, B., Kong, K., & Mirza, M. (2018). Consumerisation in UK higher education business schools : Higher fees, greater stress and debatable outcomes. *Higher Education*, 76(1), 85-100.
- Jackson, K. M., & Trochim, W. M. K. (2002). Concept mapping as an alternative approach for the analysis of open-ended survey responses. *Organizational Research Methods*, 5(4), 307-336.
- Jacob, F., & Ulaga, W. (2008). The transition from product to service in business markets : An agenda for academic inquiry. *Industrial Marketing Management*, 37(3), 247-253.
- Jamal, A., & Naser, K. (2002). Customer Satisfaction and Retail Banking : An Assessment of some of the Key Antecedents of Customer Satisfaction in Retail Banking. *International Journal of Bank Marketing*, 20(4), 146-160.
- Jameel, A. S., Hamdi, S. S., Karem, M. A., Raewf, M. B., & Ahmad, A. R. (2021). E-Satisfaction based on E-service Quality among university students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1804(1), 012039.
- James, R., Jennings, C., & Krause, K. L. (2010). *The first year experience in Australian universities : Findings from 1994 to 2009*. Australia: Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Jameson, F. (1983). Postmodernism and consumer society. *Postmodern Culture*.
- Jang, D., Lin, X., & Kang, K. H. (2009). *Analyse du biais de non-réponse en se servant des répondants réticents qui ont répondu après avoir reçu des incitations monétaires*. Symposium 2008 : Collecte des données : défis, réalisations et nouvelles orientations.
- Jarvis, W., Halvorson, W., Sadeque, S., & Johnston, S. (2014). A Large Class Engagement (LCE) Model Based on Service-Dominant Logic (SDL) and Flipped Classrooms. *Education Research and Perspectives*, 41, 1-24.

- Jin, K.-Y., Reichert, F., Cagasan, L. P., de la Torre, J., & Law, N. (2020). Measuring digital literacy across three age cohorts: Exploring test dimensionality and performance differences. *Computers & Education, 157*, 103968.
- Johnes, J. (1990). Determinants of student wastage in higher education. *Studies in Higher Education, 15*.
- Johnson, D. R., Alvarez, P., Longerbeam, S., Soldner, M., Kurotsuchi Inkelas, K., Brown Leonard, J., & Rowan-Kenyon, H. (2007). Examining sense of belonging among first-year undergraduates from different racial/ethnic groups. *Journal of College Student Development, 48*(5).
- Johnston, R. (1995). The determinants of service quality: Satisfiers and dissatisfiers. *International Journal of Service Industry Management, 11*(1), 27-55.
- Jones, C., & Healing, G. (2010). Net generation students: Agency and choice and the new technologies. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*(5), 344-356.
- Joseph, M., Yakhou, M., & Stone, G. (2005). An educational institution's quest for service quality: Customers' perspective. *Quality Assurance in Education, 13*(1), 66-82.
- Jougleux, M. (2006). Enrichir l'approche théorique de la qualité dans les services: Qualité du service et qualité de service. *Recherche et Applications en Marketing, 21*(3), 3-18.
- Journé, B., & Raulet-Croset, N. (2008). Le concept de situation: Contribution à l'analyse de l'activité managériale en contextes d'ambiguïté et d'incertitude. *M@n@gement, 11*, 27-55.
- Judd, R. C. (1964). The Case for Redefining Services. *Journal of Marketing, 28*(1), 58-59.
- Kabanoff, B., Richardson, A., & Brown, S. (2003). Business graduates' perception of the quality of their course: A view from their workplace. *Journal of Institutional Research, 12*, 1-12.
- Kaddouri, M. (2005). La formation à la recherche: Rapport tensionnel entre posture de recherche et posture d'action. In C. Landry & J.-M. Pilon, *A formation et l'accompagnement des adultes aux études supérieures: Quête de savoirs, de compétences ou de sens?* (Montréal, Presses de l'Université du Québec).
- Kaddouri, M. (2019). Praticiens et chercheurs: Litiges autour d'un qualificatif. *Education Permanente, 13*.
- Kadijevich, D. (2000). Gender differences in computer attitude among ninth-grade students. *Journal of Educational Computing Research, 12*(1), 1-12.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking Fast and Slow* (Farrar, Straus and Giroux).
- Kahneman, D., Fredrickson, B. L., Schreiber, C. A., & Redelmeier, D. A. (1993). When More Pain Is Preferred to Less: Adding a Better End. *Psychological Science, 4*(6), 401-405.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (2000). *Choices, values and frames* (Cambridge University Press and the Russell Sage Foundation).
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education, 38*(5), 758-773.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development, 37*(1), 58-71.
- Kanakana, M. G. (2014). *Assessing service quality in higher education using the SERVQUAL tool. 1*, 68-74.
- Kane, D., Millard, L., & Williams, J. (2013). Transforming the student experience in the UK from 1989. In M. Shah & C. S. Nair, *Enhancing Student Feedback and Improvement Systems in Tertiary Education* (Commission of Academic Accreditation (CAA), Quality Series: UAE).
- Kaneko, A., Sugino, N., Suzuki, T., & Ishijima, S. (2000). *A step towards the Smart Campus: A venture project based on distance learning by a hybrid video conferencing system*. Proceedings of the 2000 IEEE International Conference on Systems, Man & Cybernetics—

- “Cyberbetics Evolving to Systems, Humans, Organizations, and their Complex Interactions”, Nashville, TN, USA.
- Kano, N. (1984). Attractive quality and must-be quality. *The Journal of the Japanese Society for Quality Control*, 39-48.
- Karp, M. M. (2011a). How Non-Academic Supports Work : Four Mechanisms for Improving Student Outcomes. *Community College Research Center*, 4.
- Karp, M. M. (2011b). Toward a New Understanding of Non-Academic Student Support : Four Mechanisms Encouraging Positive Student Outcomes in the Community College. *CCRC Working Paper, February*, 42.
- Karp, M. M., Hughes, K. L., & O’Gara, L. (2010). An exploration of Tinto’s integration framework for community college students. *Journal of College Student Retention*, 12(1), 69-86.
- Karp, M. M., O’Gara, L., & Hughes, K. L. (2008). Do support services at community colleges encourage success or reproduce disadvantage ? An exploratory study of students in two community colleges. *CCRC Working Paper No. 10*.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2012). *Avantages et défis inhérents à l’usage des ordinateurs au primaire et au secondaire : 2e enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships. Synthèse des principaux résultats*. CRIFPE.
- Karsenti, T., Dumouchel, G., & Komis, V. (2014). Les compétences informationnelles des étudiants à l’heure du Web 2.0 : Proposition d’un modèle pour baliser les formations. *Documentation et bibliothèques*, 60(1), 20-30.
- Keenan, K., & Gabovitch, R. (1995). *Evaluating the Impact of a Freshman Seminar Program on Student Development and Retention*. <https://eric.ed.gov/?id=ED395614>
- Kennedy, G. E., Dalgarno, B., Bennett, S., Judd, T., Gray, K., & Chang, R. (2008). *Immigrants and natives : Investigating differences between staff and students’ use of technology*. 10.
- Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K.-L. (2008). First year students’ experiences with technology : Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1).
- Khattab Al, S., & Fares, F. (2011). Assessing Students’ Satisfaction With Quality of Service of Students. *Management and Marketing Journal*. http://www.mnmk.ro/documents/2011/10_Iordania%20FFF.pdf.
- Khurana, R. (2010). *From higher aims to hired hands : The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Princeton University Press.
- Kift, S., Nelson, K., & Clarke, J. (2010). Transition Pedagogy : A third generation approach to FYE - A case study of policy and practice for the higher education sector. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1), 1-20.
- Kim, H. S., Ahn, S. H., & Kim, C. M. (2019). A new ICT literacy test for elementary and middle school students in Republic of Korea. *Asia Pacific Education Researcher*, 28, 203-212.
- Kim-Soon, N., Rahman, A., & Ahmed, M. (2014). E-Service Quality in Higher Education and Frequency of Use of the Service. *International Education Studies*, 7(3), p1.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2016). *Technology-Enabled Learning Implementation Handbook (Commonwealth of learning)*.
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
- Knight, P., & Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*.
- Koch, D., Wess, D., & Stickney, R. (1999). New trends in campus housing. *Facilities Manager Mag.*, 15, 39-42.

- Kohli, A. K., & Jaworski, B. (2006). Co-creating the voice of the customer. In S. L. Vargo & R. F. Lusch (Éds.), *The service-dominant logic of marketing : Dialog, debate, and directions* (p. 109-117).
- Kotler, P. (1967). *Marketing management : Analysis, planning, and control*. (C. Englewood, Éd.; Prentice-Hall).
- Kotler, P., & Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*.
- Kotler, P., & Keller, K. (2006). *Marketing management* (Pearson).
- Kotler, P., Keller, K., & Manceau, D. (2015). *Marketing Management—15ème édition*. Pearson.
- Kotzé, T. G., & Du Plessis, P. J. (2003). Students as « co-producers » of education : A proposed model of student socialisation and participation at tertiary institutions. *Quality Assurance in Education, 11*(4), 186-201.
- Kotze, T., & Plessis, P. (2003). Students as “co-producers” of education : A proposed model of student socialisation and participation at tertiary institutions. *Quality Assurance in Education, 11*, 186-201.
- Kraft, F. B., & Martin, C. L. (2001). Customer compliments as more than complementary feedback. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour, 14*, 1-13.
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students’ engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(5), 493-505.
- Krause, K. L., Hartley, R., James, R., & McInnis, C. (2005). *The first year experience in Australian universities : Findings from a decade of national studies*. http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/publications_resources/profiles/first_year_experience.htm
- Krause, K.-L. (2005). Engaged, inert or otherwise occupied? : Deconstructing the 21st century undergraduate student [. In *The James Cook University Symposium 2005 : Sharing Scholarship in Learning and Teaching : Engaging Students*.
- Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion, 95*(2), 211
- Krishnamurthy, S. (2020). The future of business education : A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. *Journal of Business Research, 117*, 1-5.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). *Unskilled and Unaware of It : How Difficulties in Recognizing One’s Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments*. 14.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2015). *Guided inquiry : Learning in the 21st century*.
- Kurtz, D. L., & Clow, K. E. (1988). *Services Marketing* (Wiley).
- Kwortnik, R. J., & Ross, W. T. (2007). The role of positive emotions in experiential decisions. *International Journal of Research in Marketing, 24*(4), 324-335.
- Lacroux, A. (2010). *L’analyse des modèles de relations structurelles par la méthode PLS : une approche émergente dans la recherche quantitative en GRH*. XXème congrès de l’AGRH, Toulouse.
- Ladhari, R. (2005). Consumption emotions, satisfaction and word-of-mouth communications. In F. Pons, *Proceedings of the Annual Conference of Administrative Sciences Association of Canada*.
- Ladhari, R. (2007). La satisfaction du consommateur, ses déterminants et ses conséquences. *Revue de l’Université de Moncton, 36*(2), 171-201.
- Lafferty, G., & Fleming, J. (2000). The Restructuring of Academic Work in Australia : Power, management and gender. *British Journal of Sociology of Education, 21*, 257-267.
- Lambin, J. J. (1990). *Recherche en marketing*, (Mc Graw Hill).

- Lancaster, K. J. (1966). A New Approach to Consumer Theory. *The Journal of Political Economy*, 74(2), 132-157.
- Lanning, J. M., & Michaels, E. G. (1988). A Business is a value delivery system. *McKinsey Staff Paper*, 41.
- Laredo, P. (2007). Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? *Higher Education Policy*, 20, 441-456.
- LaRosa, J., Doran, C., & Guth, A. (2021). Life During COVID-19 : The Student Experience. *Pedagogy in Health Promotion*.
- Lasalle, D., & Britton, T. (2003). Priceless : Turning ordinary products into extraordinary experiences. *Harvard Business Press*.
- Law, N., Woo, D., & de la Torre, J. (2018). A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2. *IUS Information paper*, 51.
- Le More, H. (1976). *Classes dirigeantes, classes possédantes. Essai sociologique sur l'École des Hautes Études Commerciales*. EHESS.
- Le Roux, A., & Van Rensburg, R. J. (2014). Student perceptions of customer experience in a higher education environment. *Acta Commercii*, 14(1), 9 pages.
- Lea, S. J., & Farbus, L. (2000). Student support : Educational necessity or mawkish indulgence? *Psychology Teaching Review*, 9(1), 16-25.
- Leckey, J., & Neil, N. (2001). Quantifying quality : The importance of student feedback. *Quality in Higher Education*, 7(1), 19-32.
- Ledden, L., & Kalafatis, S. P. (2010). The impact of time on perceptions of educational value. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 141-157.
- Lee, H. S., & Kim, J. W. (2010). Student user's satisfaction with web-based information systems in Korean universities. *International of Business and Management*, 5(1).
- Lee, J., & Clery, S. (2004). Key trends in higher education. *American Academic*, 1(1), 21-36.
- Lee, J., & Hsu, Y. (2002). *Web Navigation : The Role of Metaphor, Concept map, and Individual Differences*. 1100-1101. <https://www.learntechlib.org/primary/p/10719/>.
- Lee, R. M. (1993). *Doing Research on Sensitive Topics* (Sage).
- Lefranc, E. (2013). *Enquêtes Satisfaction , La Mesure De L ' Expérience Vécue*.
- Lemaître, D. (2011). Professionnalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises. *Recherche et formation*, 66, 14.
- Lendrevie, J., Levy, J., & Lindon, D. (2003). *Mercator*.
- Lengnick-Hall, C. A. (1996). Customer contributions to quality : A different view of the customer-oriented firm. *The Academy of Management Review*, 21(3), 791-824.
- Lesne, M. (2001). Science et action : Quelles relations ? Essai d'analyse. *Question de recherches en éducation*, 2, 285-305.
- Levine, D. Z. (2001). Divided loyalties : Relationships between nephrologists and industry. *American Journal of Kidney Diseases*, 37(1), 210-221.
- Lévy, J., & Manceau, D. (1993). La recherche sur la satisfaction des clients. Présentation et commentaire d'un choix d'articles sur 30 ans de recherche. *Revue Française du Marketing*.
- Lewis, G. (2018). *Génération Z: Mode d'emploi* (iobert éd.).
- Li, Y., Tan, K. C., & Xie, M. (2002). Measuring web-based service quality. *Total Quality Management*, 13, 685-700.
- Libeskind, J. (2015). *La logistique urbaine : Les nouveaux modes de consommation et de livraison* (FYP).
- Lichtenstein, M. (2005). The importance of classroom environments in the assessment of learning community outcomes. *Journal of College Student Development*, 46(4), 341-356.
- Lin, Y., Luo, J., Cai, S., Ma, S., & Rong, K. (2016). Exploring the service quality in the e-commerce context : A triadic view. *Industrial Management & Data Systems*, 116, 388-415.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA : Sage.

- Lindsay, A. W. (1994). Quality and management in universities. *Journal of Higher Education Management*, 9(2).
- Liu, C., & Arnett, K. P. (2000). Exploring the factors associated with Web site success in the context of electronic commerce. *Information & Management*, 38, 23-33.
- Liu, G. (2012). Survey on student satisfaction with cooperative accounting education based on CPA firm internships. *Asian Review of Accounting*, 20(3), 259-277.
- Llosa, S. (1996). *Quatre modes de contribution des éléments d'une expérience de service à la satisfaction*. Cahier de Recherche, Aix en Provence.
- Llosa, S. (1997). L'analyse de la contribution des éléments du service à la satisfaction : Un modèle tétraclasse. *Décisions Marketing*, 81-88.
- Llosa, S. (1999). *Contributions to the Study of Satisfaction in Services*. 121-123.
- Loiacono, E. T., Watson, R. T., & Goodhue, D. L. (2000). "Webqual": A web site quality instrument.
- Lokken, F., Worner, L., & Mullin, C. (2008). *Distance education survey results*. Instructional Technology Council. http://www.ecinitiatives.org/_2004.pdf
- Lomas, L. (2007). Are Students Customers? Perceptions of Academic Staff. *Quality in Higher Education*, 13(1), 31-44.
- Long, G. L., & Lake, E. S. (1996). A precondition for ethical teaching : Clarity about role and inequality. *Teaching Sociology*, 24(1), 111-113.
- Lovelock, C., & Gummesson, E. (2004). Whither Services Marketing? : In Search of a New Paradigm and Fresh Perspectives. *Journal of Service Research*, 7(1), 20-41.
- Lovelock, C., & Wirtz, J. (2004). *Services Marketing* (Pearson).
- Lovelock, C., & Young, R. (1979). Look to consumers to increase productivity. *Harvard Business Review*, 57(3), 168-178.
- Lowe, H., & Cook, A. (2003). Mind the Gap : Are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27(1), 53-76.
- Lowery, J. W. (2004). Student affairs for a new generation. *New Directions for Student Services*, 2004(106), 87-99.
- Lozar Manfreda, K., Bosnjak, M., Berzelak, J., Haas, I., & Vehovar, V. (2008). Web Surveys versus other Survey Modes : A Meta-Analysis Comparing Response Rates. *International Journal of Market Research*, 50(1), 79-104.
- Luévano, E., López de Lara, E., & Castro, J. E. (2015). Use of Telepresence and Holographic Projection Mobile Device for College Degree Level. *Procedia Computer Science*, 75, 339-347.
- Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S., & Chen, L. (2002). The Importance of the Normality Assumption in Large Public Health Data Sets. *Annual Review of Public Health*, 23(1), 151-169.
- Luo, X., & Homburg, C. (2007). Neglected outcomes of customer satisfaction. *Journal of Marketing*, 71, 133-149.
- Lusch, R. F. (2007). Marketing's Evolving Identity : Defining Our Future. *Journal of Public Policy & Marketing*, 26(2), 261-268.
- Lusch, R. F., Vargo, S. L., & O'Brien, M. (2007). Competing through service : Insights from service-dominant logic. *Organizational Dynamics*, 83(1), 5-18.
- Lyotard, J. (1979). *La condition postmoderne* (Les Editions de minuit).
- Ma, H. J., Wan, G., & Yong Lu, E. (2008). Digital cheating and plagiarism in schools. *Theory into Practice*, 47(3), 197-203.
- MacKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who Succeeds at University ? Factors Predicting Academic Performance in First Year Australian University Students. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 21-33.

- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university : 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141-155.
- Magolda, M. B. B. (1992). Students' Epistemologies and Academic Experiences : Implications for Pedagogy. *The Review of Higher Education*, 15(3), 265-287.
- Mai, L. (2005). A comparative study between UK and US: The student satisfaction in higher education and its influential factors. *Journal of Marketing Management*, 21, 859-878.
- Malhotra, N. (2004). *Études marketing avec SPSS*. Pearson.
- Manceau, D., Moatti, V., Fabbri, J., Kaltenbach, P.-F., & Bagger-Hansen, L. (2011). *Open innovation—What behind the buzzword; Analysing what Open Innovation Changes in the Way Companies Innovate in terms of Partner Relationships, Internal Organization and Innovation Performance*. i7 Institute for Innovation and Competitiveness.
- Mann, C. (2020). Advising by Design : Co-creating Advising Services With Students for Their Success. *Frontiers in Education*, 5, 99.
- Mansori, S., Vaz, A., & Ismail, Z. M. M. (2014). Service quality, satisfaction and student loyalty in Malaysian private education. *Asian Social Science*, 10(7), 57-66.
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440.
- Markauskaite, L. (2006). Towards an Integrated Analytical Framework of Information and Communications Technology Literacy : From Intended to Implemented and Achieved Dimensions. *Information Research: An International Electronic Journal*, 11(3).
- Marry, C. (2004). *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse*.
- Marsh, H. W., & Dunkins, M. J. (1992). Students' evaluations of university teaching : A multidimensional perspective. In *Higher education : Handbook of theory and research* (Vol. 8).
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*, (Sage).
- Martin, A. (2005). DigEuLit : A European Framework for Digital Literacy. *Journal of ELiteracy*, 2(7), 130-136.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit : Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- Martinand, J.-L. (1998). *Zones d'incertitude, de frictions, de malaise*. Bulletin de l'AECSE.N° 20/21, nouvelle série.
- Martinet, A.-C. (2007). Savoir(s), connaître, agir en organisation : Attracteurs épistémiques. In M. J. Avenier & C. Schmitt, *La construction du savoir pour l'action* (p. 29-48).
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Pilar Rivera-Torres, M. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 53-65.
- McCarthy, J. (1960). *Basic Marketing : A Managerial Approach* (Fifth edition).
- McCullough, M. A., & Gremler, D. D. (1999). Guaranteeing Student Satisfaction : An Exercise in Treating Students as Customers. *Journal of Marketing Education*, 21(2), 118-130.
- McCulloch, A. (2009). The student as co-producer : Learning from public administration about the student–university relationship. *Studies in Higher Education*, 34(2), 171-183.
- McDougall, G. H. G., & Snetsinger, D. W. (1990). The Intangibility of Services : Measurement and Competitive Perspectives. *Journal of Services Marketing*, 27-40.
- McInnis, C. (2001). Researching the First Year Experience : Where to from here? *Higher Education Research and Development*, 20(2).
- McInnis, C. (2003). New realities of the student experience : How should universities respond? *European Association for Institutional Research*.
- McInnis, C. (2004). Studies of Student Life : An overview. *European Journal of Education*, 39(4), 383-394.

- McInnis, C., & James, R. (1995). *First year on campus : Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates*. AGPS.
- McInnis, C., James, R., & Hartley, R. (2000). Trends in the first year experience in Australian universities. *Evaluations and Investigations Programme*, 6.
- McKeachie, W. J., & Lin, W. G. (1975). Multiple discriminant analysis of student ratings of college teachers. *Journal of educational Research*, 68, 300-305.
- McKinney, V., Yoon, K., & Zahedi, F. M. (2002). The measurement of web-customer satisfaction : An expectation and disconfirmation approach. *Information system research*, 13(3), 296-315.
- Meek, V. L. (2002). On the Road to Mediocrity ? Governance and Management of Australian Higher Education in the Market Place. In A. Amaral, G. A. Jones, & B. Karseth, *Governing Higher Education : National Perspectives on Institutional Governance*. (Higher Education Dynamics, vol 2. Springe).
- Melewar, T. C., & Akel, S. (2005). The Role of Corporate Identity in the Higher Education Sector. *Corporate Communications An International Journal*, 10(1), 41-57.
- Menger, P.-M., Marchika, C., & Hanet, D. (2015). La concurrence positionnelle dans l'enseignement supérieur : Les grandes écoles de commerce françaises et leur académisation. *Revue économique*, 66(1), 237.
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., Knorr, K., Marquis, E., Shammass, R., & Swaim, K. (2017). A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. *International Journal for Students as Partners*, 1(1).
- Mesny, A., & Mailhot, C. (2008). *La collaboration entre chercheurs et praticiens en gestion : Repères épistémiques et bilan critique*. XVII ème Conférence de l'AIMS 28.
- Metzner, B. S. (1989). Perceived Quality of Academic Advising : The Effect on Freshman Attrition. *American Educational Research Journal*, 26(3), 422-432.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2005). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2) : Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning. *Higher Education*, 49, 373-388.
- Meyers, E. M., Erickson, I., & Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments : An introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. (Paris, L'Harmattan).
- Mills, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2nd éd.). De Boeck.
- Mills, N. (2008). Don't ignore millennials virtues. *Newsday*, 33.
- Mills, P. K., Chase, R. B., & Margulies, N. (1983). Motivating the client/employee system as a service production strategy. *Academy of Management Review*, 8(2), 301-310.
- Mishra, K. E., Wilder, K., & Mishra, A. K. (2017). Digital literacy in the marketing curriculum : Are female college students prepared for digital jobs? *Industry and Higher Education*, 31(2), 204-211.
- Mitchell, R. G. (1993). *Secrecy and Fieldwork* (Newbury Park, CA, Sage).
- Mittal, V., & Kamakura, W. A. (2001). Satisfaction, Repurchase Intent and Repurchase Behaviour : Investigating the Moderating Effect of Customer Characteristics. *Journal of Marketing Research*, 38(1), 131-142.
- Moeck, P. G. (2005). *An analysis of on-campus housing at public rural community colleges in the United States*. University of North Texas.
- Moison, J.-C. (2010). L'évaluation du changement organisationnel par l'approche de la recherche-intervention. L'exemple des impacts de la T2A. *Revue Française des Affaires Sociales*, 1, 213-226.

- Molesworth, M., Nixon, E., & Scullion, R. (2009). Having, being and higher education : The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 277-287.
- Montaya-Weiss, M. M., Voss, G. B., & Grewal, D. (2003). Determinants of Online Channel Use and Overall Satisfaction with a relational, Multichannel Service Provider. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 31(4), 448-458.
- Montoya-Weiss, M. M., Voss, G. B., & Grewal, D. (2003). Determinants of online channel use and overall satisfaction with a relational, multichannel provider. *Academy of Marketing Science. Journal*, 31(4).
- Moore, D., & Bowden-Everson, J. L.-Hwa. (2012). An Appealing Connection–The Role of Relationship Marketing in the Attraction and Retention of Students in an Australian Tertiary Context. *Asian Social Science*, 8(14), p65.
- Moore, K., Jones, C., & Frazier, R. S. (2017). Engineering Education For Generation Z. *American Journal of Engineering Education (AJEE)*, 8(2), 111-126.
- Moore-Cherry, N., Healey, R., Nicholson, D. T., & Andrews, W. (2016). Inclusive partnership : Enhancing student engagement in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(1), 84-103.
- Morgan, C., & Murgatroyd, S. (1994). *Total Quality Management in the Public Sector : An International Perspective*.
- Morgan, M. (2012). The evolution of student services in the UK. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 1-8.
- Mosca, J. B., Curtis, K. P., & Savoith, P. G. (2019). New Approaches to Learning for Generation Z. *Journal of Business Diversity*, 19(3).
- Musselin, C. (2001). *La Longue marche des universités françaises*. PUF.
- Myers, S., Hojjat, S., Miller, R., Bruer, S., & Ferrone, M. (2018). Development of a student-driven information technology support service. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(10), 1391-1405.
- Nadiri, H., Kandampully, J., & Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 20(5), 523-535.
- Naidoo, R., & Williams, J. (2015). The neoliberal regime in English higher education : Charters, consumers and the erosion of the public good. *Critical Studies in Education*, 56(2), 208-223.
- Nasirun, N., Noor, S. M., Nor, Z. M. ., & Ahmat, H. (2012). Perceived web service quality for students' portal in higher learning institution. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 56, 52-56.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*.
- Nelson, B. (2003). *Higher education report for 2003 to 2005 triennium*. Department of Education, Science and Training.
- Nelson, J., & Lynch, K. (1984). Grade inflation, real income, simultaneity, and teaching evaluations. *Journal of Economic Education*, 15(1), 21-37.
- Neves, J., & Hillman, N. (2017). *Student Academic Experience Survey*.
- Newman, J. H. (1852). *L'idée d'université*.
- Newson, J. A. (2004). Disrupting the 'Student as Consumer' Model : The New Emancipatory Project. *International Relations*, 18(2), 227-239.
- Ng, I. C. L., & Forbes, J. (2009). Education as Service : The Understanding of University Experience Through the Service Logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 38-64.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers and Education*, 59(3), 1065-1078.
- Ngobo, P. V. (1997). Qualité perçue et satisfaction des consommateurs : Un état des recherches,. *Revue Française du Marketing*, 163, 67-79.

- Ngobo, P. V. (1998). *Les relations non linéaires entre la satisfaction, la fidélité et les réclamations*. Actes du Congrès de l'Association Française du Marketing, Bordeaux.
- Ngobo, P. V., & Ramaroson, A. (2005). Facteurs déterminants de la relation entre la satisfaction des clients et la performance de l'entreprise. *Decisions Marketing*, 40, 75-84.
- Nguyen, L., & Chanut, O. (2018). Mesurer la qualité de service d'un site e-marchand : État de l'art des échelles de mesure et perspectives de recherche. *Association Française du marketing*, 16.
- Nicholas, D., Rowlands, I., Clark, D., & Williams, P. (2011). Google Generation II : Web behaviour experiments with the BBC. *Aslib Proceedings*, 63(1), 28-45.
- Nicholls, J., Harris, J., Morgan, E., Clarke, K., & Sims, D. (1995). Marketing higher education : The MBA experience. *International Journal of Educational Management*, 9(2), 31-38.
- Nielsen, J. (1999). *Designing web usability : The practice of simplicity*. New Riders Publishing.
- Nobre, T. (2006). Pour une lecture en hypertexte des organisations par la recherche-action : Le cas du changement à l'hôpital. *Finance Contrôle Stratégie*, 9(4), 143-168.
- Norman, C. (2015). Time and affect in talk about « student experience » of higher education, *thèse de doctorat en sociologie*, University of London, septembre
- Notebaert, J.-F., & Attuel-Mendes, L. (2010). La résistance du client au travail sur Internet : Le cas bancaire français. *Management & Avenir*, 31(1), 209-227.
- Nouschi, M. (1988). *HEC. Histoire et pouvoir d'une grande école* (Robert Laffont).
- Novakovich, J. (2015). Fostering critical thinking and reflection through blog-mediated peer feedback. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(1), 16-30.
- Nuss, E. M. (2003). The development of student affairs. In S. R. Komives & D. B. Woodward, *Student services : A handbook for the profession* (p. 65-88).
- Obermiller, C., Fleenor, P., & Peter, R. (2005). Students as Customers or Products : Perceptions and Preferences of Faculty and Students. *Marketing Education Review*, 15(2), 27-36.
- Oblinger, D. (2003). Boomers, Gen-Xers, and Millennials : Understanding the « New Students. » *EDUCAUSE Review*, 38(4), 36-42.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). *Educating the Net Generation*.
- OCDE. (1993). *De l'enseignement supérieur à l'emploi. Rapport de synthèse*.
- OCDE. (2020). *Education at a Glance 2020 : OECD Indicators* (OCDE).
- Oldfield, B. M., & Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85-95.
- Oliveira, P., Roth, A., & Gilland, W. (2002). Achieving competitive capabilities. *Technological Forecasting and Social Change*, 69(7), 721-739.
- Oliver, R. L. (1977). Effect of Expectation and Disconfirmation on Postexposure Product Evaluations : An Alternative Interpretation. *Journal of Applied Psychology*, 7.
- Oliver, R. L. (1980). A Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460.
- Oliver, R. L. (1993). Cognitive, affective and attribute bases of the satisfaction response. *Journal of Consumer Research*, 20(3), 418-430.
- Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction : A Behavioral Perspective on the Consumer*.
- Oliver, R. L., & DeSarbo, W. S. (1988). Response Determinants in Satisfaction Judgments. *Journal of Consumer Research*, 14(4), 495.
- Oliver, R. L., & Linda, G. (1981). Effect of satisfaction and its antecedents on consumer preference and intention. *Advances in Consumer Research*, 7.
- Oliver, R., Towers, S., & Oliver, H. (2000). *Information and communications technology literacy : Getting serious about IT*. Proceedings of EDMEDIA 2000. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications.
- Ollivier, C. & Equipe du projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. 102.

- Omoruyi, T., & Rembielak, G. (2019). Relationship marketing and its role in the experience of international student in the United Kingdom higher education institutions. *Acta Scientiarum Polonorum. Oeconomia*, 18(4), 69-76.
- O'Neill, M., & Palmer, A. (2004). Useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39-52.
- Orr, D., Jaeger, M., & Schwarzenberger, A. (2007). Performance-based funding as an instrument of competition in German higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 3-23.
- O'Sullivan, E., & Spangler, K. (1998). *Experience Marketing: Strategies for the New Millennium*. Venture Publishing.
- Owen, M. (2002). 'Sometimes You Feel You're in Niche Time': The Personal Tutor System, a Case Study. *Active Learning in Higher Education*, 3(1), 7-23.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : Douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherche Qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Palermo, J. (2003). 20 years on – have student evaluations made a difference? 136-140.
- Palley, W. (2012). Gen Z: Digital in their DNA. http://www.jwtintelligence.com/wpcontent/uploads/2012/04/F_INTERNAL_Gen_Z_0418122.pdf
- Parasuraman, A. (1986). Customer-orientated organizational culture : A key to successful services marketing. In M. Venkatesan, D. M. Schmalensee, & C. Marshall, *Creativity in services marketing: What's new, what works, what's developing* (p. 73-77). American Marketing Association.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL : a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 61(1), 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1991). Refinement and Reassessment of the SERVQUAL Scale. *Journal of Retailing*, 39-48.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1994). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality : Implications for future research. *Journal of Marketing*, 58, 111-124.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Malhotra, A. (2005). E-S-QUAL a multiple-item scale for assessing electronic service quality. *Journal of Service Research*, 7(3), 213-233.
- Park, Y. J. (2011). Digital Literacy and Privacy Behavior Online. *Communication Research*, 40(2), 215-236.
- Parker, M., & Jarry, D. (1995). The Mcuniversity : Organization, Management and Academic Subjectivity. *Organization*, 2, 319-338.
- Parsons, T. (1956). Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations-I. *Administrative Science Quarterly*, 6(1), 63-85.
- Parvatiyar, A., & Sheth, J. N. (2000). *Handbook of Relationship Marketing* (SAGE Publications Inc).
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel* (1re éd. : Paris, Nathan).
- Paswan, A. K. P., & Ganesh, G. (2009). Higher Education Institutions : Satisfaction and Loyalty among International Students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 65-84.
- Patricio, L., Fisk, R. P., & Cunha, J. L. (2008). Designing Multi-interface Service Experiences. *Journal of Service Research*, 10(4), 318-334.

- Patrick, C.-L. (2011). Student evaluations of teaching : Effects of the Big Five personality traits, grades and the validity hypothesis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 239-249.
- Payne, A., Storbacka, K., Frow, P., & Knox, S. (2009). Co-creating brands : Diagnosing and designing the relationship experience. *Journal of Business Research*, 62(3), 379-389.
- Peach, D. (2005). Ensuring student success—The role of support services in improving the quality of the student learning experience. *Innovation and Development*, 16.
- Perez, P. Y.-A. (2008). La pratique de la recherche-intervention dans les organisations : Retour sur les modes de production des connaissances gestionnaires à partir du terrain. *Humanisme et Entreprise*, 288(3), 101.
- Perraut Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : Défricher la nuit. In M.-P. Mackiewicz, *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. L'Harmattan.
- Persky, J. (1995). Retrospectives : The Ethology of *Homo Economicus*. *Journal of Economic Perspectives*, 9(2), 221-231.
- Pesqueux, Y. (2007). La gestion, exception sectorielle ou prototype de la « privatisation » de l'enseignement supérieur ? *Revue française de gestion*, 33(178-179), 43-54.
- Peter, J. P. (1979). Reliability : A review of psychometric basics and recent marketing practice. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 6-17.
- Petr, C. (2002). La gestion de l'expérience : De la recherche au contrôle. *Décisions Marketing*.
- Pew Research Center. (2014). *Millennials in Adulthood. Detached from institutions, networked with friends*. <http://www.pewsocialtrends.org/2014>
- Pham, T. S. H., & Ahammad, M. F. (2017). Antecedents and consequences of online customer satisfaction : A holistic process perspective. *Technological Forecasting and Social Change*, 124, 332-342.
- Picton, C., Kahu, E., & Nelson, K. (2018). Hardworking, determined and happy” : First year students' understanding and experience of success. *Higher Education Research and Development*, 37, 1260-1273.
- Pietrass, M. (2007). Digital Literacy Research from an International and Comparative Point of View. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 1-12.
- Pike, G. R., Smart, J. C., Kuh, G. D., & Hayek, J. C. (2005). *Educational Expenditures and Student Engagement : When Does Money Matter?* annual meeting of the Association for Institutional Research, San Diego.
- Pine, J., & Gilmore, J. (1998). Welcome to the Experience Economy. *Harvard Business Review*.
- Pitkethly, A., & Prosser, M. (2001). The First Year Experience Project : A model for university—Wide change. *Higher Education Research and Development*, 20(2).
- Pitman, T. (2000). Perceptions of Academics and Students as Customers : A survey of administrative staff in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 165-175.
- Plé, L., & Chumpitaz Cáceres, R. (2010). Not always co-creation : Introducing interactional co-destruction of value in service-dominant logic. *Journal of Services Marketing*, 24(6), 430-437.
- Plewa, C., Ho, J., Conduit, J., & Karpen, I. (2016). Reputation in higher education : A fuzzy set analysis of resource configurations. *Journal of Business Research*, 69(8).
- Plichon, V. (1999). *Analyse De L'influence Des Etats Affectifs Sur Le Processus De Satisfaction Dans La Grande Distribution*.
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier Saint-Laurent, S., & Graudie, N. (2012). *Les habitudes technologiques au cégep : Résultats d'une enquête effectuée auprès de 30 724 étudiants*. CRIFPE.
- Point, S. (2018). Chapitre 15. L'analyse des données qualitatives : Voyage au centre du codage. In F. Chevalier, M. L. Cloutier, & N. Mitev, *Les méthodes de recherche du DBA*.

- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2004). *Public Management Reform : A Comparative Analysis* (Oxford University Press,).
- Pop, C. M., Băcilă, M. F., & Slevaș-Stanciu, C. D. (2018). Students' Total Experience within a Romanian Public University. *Marketing – from Information to Decision Journal*, 1(1), 29-40.
- Porat, E., Blau, I., & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies : Junior high-school students' _perceived competencies versus actual performance. *Computers & Education*, 126, 23-26.
- Porter, M. E. (1986). *Competition in Global Industries* (Harvard Business School Press).
- Porter, M. E. (1990). The Competitive Advantage of Nations. *Harvard Business Review*.
- Porter, M. E., & Heppelmann, J. E. (2014). *How Smart, Connected Products Are Transforming Competition*. 23.
- Porter, S. (2004). *Overcoming survey research problems*.
- Poulsson, S. H. G., & Kale, S. H. (2004). The Experience Economy and Commercial Experiences. *The Marketing Review*, 4(3), 267-277.
- Pounder, J. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile ? An analytical framework for answering the question. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178-191.
- Power, E., Patridge, H., O'Sullivan, C., & Yih Chyn A. Kek, M. (2020). Integrated 'one-stop' support for student success : Recommendations from a regional university case study. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 561-576.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2000). Co-opting Customer Competence. *Harvard Business Review*, 78(1), 79-87.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004). Co-creation experiences : The next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*, 18(3), 5-14.
- Preiss, D. D., & Sternberg, R. J. (2006). Effects of Technology on Verbal and Visual-Spatial Abilities. *Cognitive Technology*, 11(1), 14-22.
- Prensky, M. (2001a). *Digital game-based learning*. New York : McGraw-Hill. (McGraw-Hill).
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001c). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2 : Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native : What they do differently because of technology, and how they do it*. <http://www.marcprensky.com/writing/default.asp>
- Prensky, M. (2005). « Engage Me or Enrage Me » : What Today's Learners Demand. *EDUCAUSE Review*.
- Price, I., Matzdorf, F., Smith, L., & Agahi, H. (2003). The impact of facilities on student choice of university. *Facilities*, 21(10), 212-222.
- Pullan, M. (2009). Student Support Services for Millennial Undergraduates. *Journal of Educational Technology Systems*, 38(2), 235-251.
- Pullan, M. (2010). Online support services for undergraduate millennial students. *Proceedings of ISECON*, 9(April), 67-98.
- Purcell, K., Rainie, L., Heaps, A., Buchanan, J., Friederich, L., & Jacklin, A. (2012). How Teens Do Research in the Digital World. *Pew Internet & American Life Project*.
- Purdue University. (2004). *Pillars Supporting the Total Student Experience*. was removed. <http://www.purdue.edu/vpsa/meetvp/pillars.php>
- Putnam, R. (2001). *Bowling Alone : The Collapse And Revival Of American Community*.
- Rahman, Z. (2006). Customer experience management—A case study of an Indian bank. *Journal of Database Marketing & Customer Strategy Management*, 13(3), 203-221.
- Ramsden, P. (1995). *Achieving Excellence in University Education : Recognising and Rewarding Good Teaching*. : 9th Annual Conference of the Educational Research Association.

- Ramsden, P. (2008). *The future of higher education teaching and the student experience*. http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ourwork/policy/paulramsden_teaching_and_student_experience
- Ratcliff, J. L. (1996). Assessment, Accreditation, and Evaluation of Higher Education in the US. *Quality in Higher Education*, 2(19), 5-19.
- Rathmell, J. M. (1974). *Marketing in the Service Sector* (Little Brown).
- Ray, D. (2001). *Mesurer et développer la satisfaction de la clientèle* (Éditions d'Organisations).
- Ray, D., & Sabadie, W. (2016). *Marketing relationnel. Rentabiliser les politiques de satisfaction, fidélité, réclamation*. Dunod;
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. (2005). *Degrees of Choice : Social Class, Race and Gender in Higher Education*.
- Reicheld, F. (1996). *L'Effet loyauté : Réussir en fidélisant ses clients, ses salariés et ses actionnaires* (Dunod).
- Relander, B. (2014). How to market to Gen Z, the kids who already have \$44 billion to spend. *Entrepreneur*. <http://www.entrepreneur.com/article/238998>
- Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education, Higher Education in the Learning Society (The Dearing Report)*. (1997). <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>
- Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities (The Jarratt report)*. (1985). <http://www.educationengland.org.uk/documents/jarratt1985/index.html>
- Revelle, W., & Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega, and the GLB: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74, 145-154.
- Reynolds, K. L., & Harris, L. C. (2005). When service failure is not service failure: An exploration of the types and motives of 'illegitimate' customer complaining. *Journal of Services Marketing*, 19(5), 321-335.
- Ricard, L., & Marticotte, F. (2008). L'approche relationnelle dans le secteur des services. Le cas de l'industrie hôtelière. *Gestion*, 33(4), 58-65. Cairn.info.
- Rich, H. E. (1976). Attitudes of college and university faculty toward the use of student evaluations. *Educational Research Quarterly*, 1, 17-28.
- Richardson, A. (2010). Understanding customer experience. *Harvard Business Review*.
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Richardson, R. C., & Skinner, E. F. (1990). *Achieving Quality and Diversity : Universities in a Multicultural Society*.
- Richins, M. L. (1983). Negative word-of-mouth by dissatisfied consumers: A pilot study. *Journal of Marketing*, 47(1), 68-78.
- Rindfleish, J. (2003). Segment Profiling: Reducing Strategic Risk in Higher Education Management. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(2).
- Ritzer, G. (1999). *Enchanting a Disenchanted World: Revolutionizing the Means of Consumption* (SAGE Publications).
- Robert Johnston & Xiangyu Kong. (2011). The customer experience: A road-map for improvement. *Managing Service Quality: An International Journal*, 21(1), 5-24.
- Roberts, V. (2001). Global trends in tertiary education quality assurance: Implications for the Anglophone Caribbean. *Educational Management and Administration*, 29(2), 425.
- Robinson, C., Le Riche, P., & Jacklin, A. (2007). Students' views of support in higher education: A study of current practice and future directions. *Higher Education Review*, 30(1), 3-17.
- Rochford, F. (2008). The contested product of a university education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1), 41-52.

- Rodie, A. R., & Kleine, S. S. (2000). Customer participation in services production and delivery. In *Handbook of services marketing and management*. Sage.
- Roederer, C. (2012). *Marketing et consommation expérientiels*. EMS Editions.
- Roederer, C., & Filser, M. (2015). *Le marketing expérientiel : Vers un marketing de la co-création* (Vuibert).
- Rohatgi, A., Scherer, R., & Hatlevik, O. E. (2016). The role of ICT self-efficacy as a mediator between students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computer Education*, *102*, 103-116.
- Rojas-Mendez, J. I., Vasquez-Parraga, A. Z., Kara, A., & Cerda-Urrutia, A. (2009). Determinants of Student Loyalty in Higher Education : A Tested Relationship Approach in Latin America. *Latin American Business Review*, *10*, 21-39.
- Rolland, S. (2003). *L'impact de l'utilisation d'Internet sur la qualité perçue et la satisfaction du consommateur*. Université Paris 9 Dauphine.
- Rolland, S. (2015). *I. L'expérience client : Conceptualisation, enjeux et perspectives* (p. 11-24). La Découverte;
- Rolland, S., & Freeman, I. (2010). A new measure of e-service quality in France. *International Journal of Retail & Distribution Management*, *38*, 497-517.
- Rose, S., Clark, M., Samouel, P., & Hair, N. (2012). Online Customer Experience in e-Retailing : An empirical model of Antecedents and Outcomes. *Journal of Retailing*, *88*(2), 308-322.
- Rosenbaum, J. E., Person, A. E., & Deil-Amen, R. (2006). *After admission : From college access to college success*. Russell Sage Foundation.
- Rosenbaum, M. S., & Massiah, C. A. (2007). When Customers Receive Support From Other Customers : Exploring the Influence of Intercustomer Social Support on Customer Voluntary Performance. *Journal of Service Research*, *9*(3), 257-270.
- Rosenthal, D. A., Russell, J., & Thompson, G. (2007). Social connectedness among international students at an Australian university. *Social Indicators Research*, *81*(1), 71-82.
- Rothman, D. (2015). Applying the Learning Cycle to Generation Z. *Maryland Police and Correctional Training Commissions Journal*.
- Rothman, D. (2016). *A Tsunami of learners called Generation Z*. http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf
- Rouquet, A., Reniou, F., & Goudarzi, K. (2013). Le client "acteur" de l'organisation. *Revue Française de Gestion*.
- Rousseeuw, P. J., & Yohai, V. J. (1984). *Regression by Mean of SEstimators, Robust and Nonlinear Time Series Analysis*.
- Rousselet, L., & Ferrandinus, A. (1888). *Nos grandes écoles militaires et civiles*. Hachette.
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H. R., Dobrowolski, T., & Tenopir, C. (2008). The Google generation : The information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*, *60*(4), 290-310.
- Rowley, J. (2006). An analysis of the e-service literature : Towards a research agenda. *Internet Research*, *16*(3), 339-359.
- Roy, N., Gareau, A., & Poellhuber, B. (2018). Les natifs du numérique aux études : Enjeux et pratiques | The Digital Natives in Education: Issues and Practices. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, *44*(1).
- Royer, I., & Zarlowski, P. (2014a). Chapitre 6. Le design de la recherche. In *Méthodes de recherche en management: Vol. 4e éd.* (p. 168-196). Dunod; Cairn.info.
- Royer, I., & Zarlowski, P. (2014b). Chapitre 8. Échantillon(s): In *Méthodes de recherche en management* (p. 219-260). Dunod.

- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing, The Art of Hearing Data* (Thousand Oaks, Sage).
- Rumble, G. (2000). Student support in distance education in the 21st century : Learning from service management. *Distance Education, 21*(2), 216-235.
- Rust, R., & Chung, T. S. (2006). Marketing Models of Service and Relationships. *Marketing Science, 25*, 560-580.
- Rust, R. T., & Oliver, R. L. (1994). *Service Quality : New Directions in Theory and Practice*.
- Rust, R. T., Zahorik, A. J., & Keiningham, T. L. (1996). *Service marketing* (Harper Collin).
- Salas, G., & Alexander, J. S. (2008). Technology for institutional enrollment, communication, and student success. *New Directions for Student Services, 124*, 103-116.
- Salmi, J. (2009). The challenges of establishing world-class universities. *World Bank*.
- Sánchez-Fernández, J., Muñoz-Leiva, F., Montoro-Ríos, F. J., & Ibáñez-Zapata, J. A. (2010). An analysis of the effect of pre-incentives and post-incentives based on draws on response to web surveys. *Quality and Quantity, 44*, 357-373.
- Sander, P., Stevensen, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching'. *Studies in Higher Education, 25*(3), 309-323.
- Santini, F. de O., Ladeira, W. J., Sampaio, C. H., & da Silva Costa, G. (2017). Student satisfaction in higher education : A meta-analytic study. *Journal of Marketing for Higher Education, 27*(1), 1-18.
- Santos, J. (2003). E-service quality : A model of virtual service quality dimensions. *Managing Service Quality: An International Journal, 13*, 233-246.
- Sarstedt, M., & Mooi, E. (2014). *A Concise Guide to Market Research*.
- Sasser, W. E., Olsen, R. P., & Wyckoff, D. D. (1978). *Management of Service Operations : Text, Cases, and Readings* (Boston: Allyn and Bacon).
- Savall, H., & Zardet, V. (1996). La dimension cognitive de la recherche-intervention : La production de connaissances par interactivité cognitive. *Revue internationale de systemique, 10*(1), 157-189.
- Savall, H., & Zardet, V. (2004). *Recherche en Sciences de Gestion : Approche Qualimétrique*.
- Say, J.-B. (1803). *Traité d'économie politique*.
- Saykili, A. (2019). Higher education in the digital age : The impact of digital connective technologies. *Journal of Educational Technology and Oline Learning, 2*(1), 1-15.
- Schawbel, D. (2014). *Millennial Branding and Randstad US release first worldwide study comparing Gen Y and Gen Z workplace expectations*. *Millennial Branding*. <http://millennialbranding.com/2014/geny-genz-global-workplaceexpectations-study/>
- Schee, B. A. V. (2008). The top five things we should know about marketing to millennials in 2008. *Distance Education Report*.
- Schein, E. (1984). Coming to a new awarness of organizational culture. *Sloan Management Review, Winter*.
- Schindler, R. M., & Holbrook, M. B. (2003). Nostalgia for early experience as a determinant of consumer preferences. *Psychology and Marketing, 20*(4), 275-302.
- Schmidt, A. F., & Finan, C. (2018). Linear regression and the normality assumption. *Journal of Clinical Epidemiology, 98*, 146-151.
- Schmitt, B. (1999). Experiential Marketing. *Journal of Marketing Management, 15*(1-3), 53-67.
- Schneider, B., & Bowen, D. E. (1995). *Winning the Service Game* (Harvard Business School Press Books).
- Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner. How professionnals think in action*.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Les éditions Logiques).
- Schreiner, L. A. (2009). *Linking student satisfaction and retention*. <http://learn.ruffalonl.com/rs/395-EOG-977/images/LinkingStudentSatis0809.pdf>

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In *Development of Achievement Motivation* (p. 15-31). Elsevier.
- Schwartzman, R. (1995). Are Students Customers? The Metaphoric Mismatch Between Management And Education. *Education*, 116(2), 215-222.
- Scott, G. (2006). *Accessing the student voice : Using CEQuery to Identify what retains students and promotes engagement in productive learning in Australian higher education*. Australia Government.
- Scott, G., Grebennikov, L., & Shah, M. (2008). *Using qualitative data to prove and improve quality in Australian higher education*. 97-111.
- Seck, A. M. (2011). *Qualité de service et satisfaction du client dans un contexte de distribution multi canal des services*. 25.
- Seemiller, C., & Clayton, J. (2019). Developing the Strengths of Generation Z College Students. *Journal of College and Character*, 20(3), 268-275.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2017). Generation Z : Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 22(3), 21-26.
- Segrestin, B. (2003). *La gestion des partenariats d'exploration. Spécificité, crises et formes de rationalisation*. Ecole des mines de Paris.
- Semeijn, J., Semeijn, J. H., & Caniëls, M. C. J. (2011). How Should Service-Dominated Logic Be Applied to Business Education? In P. Van den Bossche, W. H. Gijsselaers, & R. G. Milter (Éds.), *Building Learning Experiences in a Changing World* (p. 45-54). Springer Netherlands.
- Semeijn, J., Van Riel, A. C., Van Birgelen, M. J., & Streukens, S. (2005). E-services and offline fulfilment : How e-loyalty is created. *Managing Service Quality: An International Journal*, 15(2), 182-194.
- Shah, H., & Attiq, S. (2016). Impact of Technology Quality, Perceived Ease of Use and Perceived Usefulness in the Formation of Consumer's Satisfaction in the Context of E-learning. *Abasyn Journal of Social Science*, 9(1), 124-140.
- Shah, M., & Nair, C. S. (2009). Using student voice to improve student satisfaction : Two Australian universities the same Agenda. *Journal of Institutional Research*, 7(2), 45-55.
- Shah, M., & Nair, C. S. (2011). Renewing quality assurance at a time of turbulence : An attempt to reenergize quality in Australian higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 15(3), 92-96.
- Shah, M., Nair, C. S., & Richardson, J. T. E. (2017). *Measuring and enhancing the student experience*. Chandos Publishing is an Imprint of Elsevier.
- Shah, M., Pabel, A., & Martin-Sardesai, A. (2019). Assessing Google reviews to monitor student experience. *International Journal of Educational Management*, 34(3), 610-625.
- Sharrock, G. (2000). Why Students are not (Just) Customers (and other reflections on Life After George). *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 149-164.
- Shaw, C., & Ivens, J. (2002). *Building great customer experiences* (Springer).
- Shea, P. (2005). Serving students online : Enhancing their learning experience. *New Directions for Student Services*.
- Sheth, J. N., Parvatiyar, A., & Sinha, M. (2015). The conceptual foundations of relationship marketing : Review and synthesis. *Journal of Economic Sociology*, 16(2), 119-149.
- Shields, N. (2002). Anticipatory socialization, adjustment to university life, and perceived stress : Generational and sibling effects. *Social Psychology of Education*, 5(4), 365-392.
- Shikulo, L., & Lekhetho, M. (2020). Exploring student support services of a distance learning centre at a Namibian university. *Cogent Social Sciences*, 6(1), 1737401.
- Shostack, L. G. (1977). Breaking free from product marketing. *Journal of Marketing*, 41, 73-80.

- Shumar, W. (2004). Global pressures, local reactions: Higher education and neo-liberal economic policies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(6), 823-839.
- Siddiq, F., Gochyyev, P., & Wilson, M. (2017). Learning in Digital Networks – ICT literacy: A novel assessment of students' 21st century skills. *Computers and Education*, 109, 11-37.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74, 107-120.
- Silvapulle, M. (1992). Robust Wald-Type Tests of One-Sided Hypotheses in the Linear Mode. *Journal of American Statistical Association*, 87(417), 156-161.
- Silver, H., & Silver, P. (1997). *Students: Changing Roles, Changing Lives*.
- Simon, F. (2007, novembre 8). *Les composantes de l'expérience virtuelle de recherche d'information: Imagination, plaisir et immersion*. Actes des 12^{èmes} Journées de recherche en marketing, Université de Bourgogne.
- Sinatra, M. E., & Sinclair, S. (2015). Repenser le numérique au 21^{ème} siècle. *Sens public*.
- Singh, A. (2014). Challenges and Issues of Generation Z. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(7), 59-63.
- Singh, A. P., & Dangmei, J. (2016). The generation Z: the future workforce. *South-Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(3), 1-5.
- Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, 43(6), 51-54.
- Singh, J. (1990). A typology of consumer dissatisfaction response styles. *Journal of Retailing*, 66(1), 57-97.
- Singleton-Jackson, J. A., Jackson, D. L., & Reinhardt, J. (2010). Students as Consumers of Knowledge: Are They Buying What We're Selling? *Innovative Higher Education*, 35(5), 343-358.
- Sirvanci, M. (1996). Are the students the true customers of Higher Education. *Quality Progress*, 29(10), 99-102.
- Smart, J. C., Ethington, C. A., Riggs, R. O., & Thompson, M. D. (2002). Influences of Institutional Expenditure Patterns on the Development of Students' Leadership Competencies. *Research in Higher Education*, 43(1), 115-132.
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (T. Cadell & W. Strahan, Éd.s.).
- Smith, A. K., Bolton, R. N., & Wagner, J. (1999). A model of customer satisfaction with service encounters involving failure and recovery. *Journal of Marketing Research*, 36(3), 356-372.
- Smith, R. (2012). University Futures. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4).
- Soberman, D., & Gatignon, H. (2005). Research issues at the boundary of competitive dynamics and market evolution. *Marketing Science*, 24, 165-174.
- Sohail, M. S., & Shaikh, N. M. (2004). Quest for excellence in business education: A study of student impressions of service quality. *The International Journal of Educational Management*, 18(1), 58-65.
- Soria, K. M., & Stebleton, M. J. (2012). First-generation students' academic engagement and retention. *Teaching in Higher Education*, 17(6), 673-685.
- Sorlin, S. (2007). Funding diversity: Performance-based funding regimes as drivers of differentiation in higher education systems. *Higher Education*, 20, 413-440.
- Sosin, K., Lecha, B. J., Agarwal, R., Bartlett, R. L., & Daniel, R. L. (2004). Efficiency in the Use of Technology in Economic Education: Some Preliminary Results. *American Economic Review*, 94(2), 253-258.
- Sousa, R., & Voss, C. A. (2006). Service Quality in Multi channel Service Employing Virtual Channels. *Journal of Service Research*, 8(4), 356-371.

- Spanbauer, S. J. (1995). Reactivating Higher Education with Total Quality Management : Using Quality and Productivity Concepts, Techniques and Tools to Improve Higher Education. *Total Quality Management*, 6, 519-537.
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., Algers, A., & Wang, S. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research : Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1519143.
- Spears, J., Zobac, S. R., Spillane, A., & Thomas Shannon. (2015). Marketing Learning Communities to Generation Z: The importance of face-to-face interaction in a digitally driven world. *Learning Communities Research and Practice*, 3(1).
- Spennemann, D. H. R., & Burr, L. (2005). *Good Practice in Practice : The Student Experience*. Proceedings of the Student Experience Conference 5-7th.
- Spies, K., Hesse, F., & Loesch, K. (1997). Store atmosphere, mood and purchasing behavior. *International Journal of Research in Marketing*, 14(1), 1-17.
- Spisak, J. R. (2018). *Secondary student information literacy efficacy vs. Performance*. Virginia Commonwealth University.
- Spohrer, J., Maglio, P. P., Bailey, J., & Gruhl, D. (2007). Steps toward a science of service systems. *Computer*, 42(1), 71-77.
- Spreng, R. A., & MacKoy, R. D. (1996). An empirical examination of a model of perceived service quality and satisfaction. *Journal of Retailing*, 72(2), 201-214.
- Staddon, E., & Standish, P. (2012). Improving the Student Experience : Improving the Student Experience. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 631-648.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research* (Thousand Oaks). Sage.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, (Thousand Oaks: Sage, p. 435-454).
- Steuer, J. (1992). Defining Virtual Reality : Dimensions Determining Telepresence. *Journal of Communication*, 42(4), 73-93.
- St-Pierre, J., Schmitt, C., & Raymond, L. (2007). *Collaboration entre chercheurs et praticiens pour la production de connaissances scientifiques et opérationnelles : Réflexions autour d'une expériences canadienne*. 12.
- Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of Student Commitment at Two-Year and Four-Year Institutions. *The Journal of Higher Education*, 75(2), 203-227.
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2012). Service quality in a higher education context : An integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), 755-784.
- Sultan, P., & Yin Wong, H. (2014). An integrated-process model of service quality, institutional brand and behavioural intentions : The case of a university. *Managing Service Quality: An International Journal*, 24(5), 487-521.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning ? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183-1202.
- Sureshchandar, G. S., Rajendran, C., & Anantharaman, R. N. (2002). The relationship between service quality and customer satisfaction – a factor specific approach. *Journal of Services Marketing*, 16(4).
- Sutarso, Y., & Suharmadi, A. (2011). Promotion of e-technology-based services : A case study of e-service quality at a University in Indonesia. *International Journal of Business and Information*, 6(1), 112-131.
- Swaid, S. I., & Wigand, A. T. (2009). Measuring the quality of e-service : Scale development and initial validation. *Journal of Electronic Commerce Research*.
- Swan, J. E., & Oliver, R. L. (1985). Automobile buyer satisfaction with the salesperson related to equity and disconfirmation. In H. K. Hunt & R. L. Day, *Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior* (p. 10-16).

- Swan, J. E., & Oliver, R. L. (1989). Postpurchase communications by consumers. *Journal of Retailing*, 65(4), 516-533.
- Swan, J. E., & Trawik, I. F. (1979). Satisfaction related to predictive vs desired expectation. In H. K. Hunt & R. L. Day, *Refining Concepts and Measures of Consumer Satisfaction and Complaining Behavior* (p. 7-12).
- Sward, D., & MacArthur, G. (2007). *Making user experience a business strategy*. Workshop on UX Manifesto.
- Sziebig, G. (2009). *Achieving Total Immersion : Technology Trends Behind Augmented Reality—A Survey*. 458-463.
- Szymanski, D. M., & Henard, D. H. (2001). Customer satisfaction : A metaanalysis of the empirical evidence. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 29(1), 16-35.
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning*, 15(3), 287-299.
- Talmon, G. A. (2019). Generation Z : What's Next? *Medical Science Educator*, 29(S1), 9-11.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital : How the net generation is changing your world*. New York : McGraw-Hill. (McGraw-Hill).
- Taylor, S. A., & Baker, T. L. (1994). An assessment of the relationship between service quality and customer satisfaction in the formation of consumers' purchase intentions. *Journal of Retailing*, 70(2), 163-178.
- Teas, R. K. (1993). Expectations, performance evaluation, and consumers' perceptions of quality. *Journal of Marketing*, 57(4), 18-34.
- Temple, P. A., Callender, C., Grove, L., & Kersh, N. (2016). Managing the student experience in English higher education : Differing responses to market pressures. *London Review of Education*.
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., & Springer, L. (1996). Attitudes toward campus diversity : Participation in a racial or cultural awareness workshop. *The Review of Higher Education*.
- Terenzini, P. T., & Reason, R. D. (2005). *Parsing the First Year of College : Rethinking the Effects of College on Students*. 630.
- Thiétart, R.-A. (2014). *Méthodes de recherche en management: Vol. 4e éd*. Dunod;
- Thomas, J. (2020). *Marketing Concept : Examining AMA Definition, Evolution, Influences*. Seventeenth AIMS International Conference on Management.
- Thomas, L., Quinn, J., Slack, K., Casey, L., Collett, M., & Holman, A. (2002). Student Services : Effective Approaches to Retaining Students in Higher Education. *Institute for Access Studies Staffordshire University, July 2014*, 84.
- Thompson, C. (2000). *Postmodern consumer goals made easy. The why of consumption : Contemporary perspectives on consumer motives, goals, and desires* (New York : Routledge).
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners : Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12-33.
- Thoring, A., Rudolph, D., & Vogl, R. (2017). *Digitalization of Higher Education from a Student's Point of View*.
- Tice, D., Baumeister, R., Crawford, J., Allen, K. A., & Percy, A. (2021). Student belongingness in higher education : Lessons for Professors from the COVID-19 pandemic. *ournal of University Teaching and Learning Practice*, 18(4).
- Tight, M. (2009). *The development of Higher Education in the United Kingdom since 1945*.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd éd.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities : Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.

- Tinto, V. (2010). From Theory to Action : Exploring the Institutional Conditions for Student Retention. In *Higher Education : Handbook of Theory and Research* (p. 51-89).
- Toffler, A. (1980). *The third wave* (Bantam Books).
- Tornow, W. W., & Wiley, J. W. (1991). Service Quality and Management Practices : A Look at Employee Attitudes, Customer Satisfaction, and Bottom-Line Consequences. *Human Resource Planning*, 14(2), 105.
- Toscano, A. (2011). The University as a Political Space. In M. Bailey & D. Freedman, *The Assault on Universities : A Manifesto for Resistance*.
- Touzani, M. (2006). Etude exploratoire des propriétés psychométriques de l'échelle DSI dans le contexte tunisien. *La Revue des Sciences de Gestion Direction et Gestion*, 222, 109-119.
- Touzani, M., & Salaani, T. (2000). Le processus de validation des échelles de mesure : Fiabilité et validité. *Marketing*, 11(3).
- Trabold, L. M., Heim, G. R., & Field, J. M. (2006). Comparing e-service performance across industry sectors : Drivers of overall satisfaction in online retailing. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 34, 240-257.
- Tran, B., & Anderson, G. (2017). Challenges in IT Education relating to Generation Z students. *Journal of Education and Practice*, 8(19), 225-229.
- Tronchet, G. (2015). 2. Universités et grandes écoles : Perspectives historiques sur une singularité française. *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 37.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *Higher Education*, 1-15.
- Tse, D. K., & Wilton, P. C. (1988). Models of consumer satisfaction formation : An extension,. *Journal of Marketing Research*, 25, 204-212.
- Turner, A. R. (2013). *Generation Z: Technology's Potential Impact in Social Interest of Contemporary Youth*. A Research Paper Presented to The Faculty of the Adler Graduate School.
- Turner, Y. (2006). Chinese students in a UK business school : Hearing the student voice in reflective teaching and learning practice. *Higher Education Quarterly*, 60(1), 27-51.
- Tynan, C., & McKechnie, S. (2009). Experience marketing : A review and reassessment. *Journal of Marketing Management*, 25(5-6), 501-517.
- Ulwick, A. W. (2002). Turn Customer Input into Innovation. *Harvard Business Review*, 80(1), 91-126.
- Universities UK. (2016). *Student Experience : Measuring Expectations*.
- Upcraft, M. L., & Gardner, J. N. (1989). A comprehensive ap-proach to enhancing freshman success. In *The freshman year experience : Helping students survive & succeed in college* (p. 1-12).
- U.S. Department of Education. (2003). *Fund for the improvement of postsecondary education. January 2000–March 2003. Western Cooperative for Educational Telecommunications—Beyond the administrative core : Creating web-based student services for online learners [WCET, 2003]*. <http://www.wcet.info/services/student-services/beyond>
- Vadcar, C., & Biacabe, J. (2017). *Création de valeur dans un monde numérique : Transformer l'action économique*. Institut Friedland.
- Van Birgelen, M. V., De Jong, A., & De Ruyter, K. (2006). Multi-channel service retailing : The effects of channel performance satisfaction on behavioural intentions. *Journal of Retailing*, 82(4), 367-388.
- Van De Ven, A. H., & Johnson, P. E. (2006). Knowledge for Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 31(4).
- van der Graaff, J., Branje, S., de Wied, M., Hawk, S., van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence : Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50, 881-888.

- Van Looy, B., Gemmel, P., Desmet, S., Van Dierdonck, R., & Serneels, S. (1998). Dealing with productivity and quality indicators in a service environment : Some field experiences. *International Journal of Service Industry Management*, 9(4), 359-376.
- Van Vught, F. A., & Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28(3), 355-371.
- Vanhamme, J. (2002). La satisfaction des consommateurs spécifique à une transaction : Définition, antécédents, mesures et modes. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, 17(2), 55-85.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1-17
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2006). Service-Dominant Logic : What It Is, What It Is Not, What It Might Be. In *The Service-Dominant Logic of Marketing : Dialog, Debate, and Directions* (p. 43-56).
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008a). From products to service: Divergences and convergences of logics. *Industrial Marketing Management*, 37, 254-259.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008b). Service-dominant logic : Continuing the evolution. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 1-10.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008c). Why « Service »? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 25-38.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2011). It's all B2B...and beyond : Toward a systems perspective of the market. *Industrial Marketing Management*, 40(2), 181-187.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2016). Institutions and axioms : An extension and update of service-dominant logic. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44, 5-23.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2017). Service-dominant logic 2025. *International Journal of Research in Marketing*, 34(1), 46-67.
- Vargo, S. L., Maglio, P. P., & Akaka, M. A. (2008). On value and value co-creation : A service systems and service logic perspective. *European Management Journal*, 26, 145-152.
- Vargo, S. L., Nagao, K., He, Y., & Morgan, F. W. (2007). Satisfiers, Dissatisfiers, Criticals, and Neutrals : A Review of Their Relative Effects on Customer (Dis)Satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 11(2).
- Vargo, S., & Lusch, R. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*.
- Varnham, S. (2018). *Student Engagement in University Decision-Making and Governance : Towards a More Systemically Inclusive Student Voice 2015- 2016*.
- Vasileva, R., Rodrigues, L., Hughes, N., Greenhalgh, C., Goulden, M., & Tennison, J. (2018). What smart campuses can teach us about smart cities : User experiences and open data. *Information (Switzerland)*, 9(10), 1-13.
- Vatolkina, N., Gorbashko, E., Kamynina, N., & Fedotkina, O. (2020). E-Service Quality from Attributes to Outcomes : The Similarity and Difference between Digital and Hybrid Services. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(4), 143.
- Vayre, J.-S. (2012). Travail ou participation du consommateur ? Consommer : Une activité co-élaborée. *Science de la société*.
- Veen, W., & Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens : Growing Up in a Digital Age*. Network Continuum Education.
- Vega-Hernandez, M.-C., Patino-Alonso, M.-C., & Galindo-Villardón, M.-P. (2018). Multivariate characterization of university students using the ICT for learning. *Computers & Education*, 121, 124-130.
- Venkatesh, V., Croteau, A.-M., & Rabah, J. (2014). *Perceptions of Effectiveness of Instructional Uses of Technology in Higher Education in an Era of Web 2.0*. 47th Hawaii International Conference on System Sciences.

- Venkitaraman, R.-K., & Jaworski, C. (1993). *Restructuring customer satisfaction measurement for better resource allocation decisions : An integrated approach*. Fourth Annual Advanced Research Techniques Forum of the American Marketing Association.
- Verhoef, P. C., Lemon, K. N., Parasuraman, A., Roggeveen, A., Tsiros, M., & Schlesinger, L. A. (2009). Customer Experience Creation : Determinants, Dynamics and Management Strategies. *Journal of Retailing*, 85(1), 31-41
- Vernette, E. (2007). Une nouvelle méthode pour interpréter le sens d'une expérience de consommation : L'Album On Line (AOL). *Actes de la 12ème Journée de Recherche en Marketing de Bourgogne*, 37-55.
- Vernette, E., & Hamdi-Kidar, L. (2013). Co-creation with Consumers : Who has the Competence and Wants to Cooperate? *International Journal of Market Research*, 55(4), 539-561.
- Vernette, E., & Tissier-Desbordes, E. (2012). La participation du client, la coproduction, la co-création. Un nouvel eldorado pour le marketing ? *Decisions Marketing*.
- Vidgor, J. L., Ladd, H. F., & Martinez, E. (2014). Scaling the digital divide : Home computer technology and student achievement. *Economic Inquiry*, 52(3), 1103-1119.
- Vidovich, L., & Currie, J. (2011). Governance and Trust in Higher Education. *Globalization and its impact on universities*.
- Vitali-Rosati, M. (2012). Une éthique appliquée ? Considérations pour une éthique du numérique. *Ethique publique*, 14(2), 13-32.
- Volle, P., & Charfi, A. A. (2011). *Valeur perçue et comportements en ligne en état d'immersion : Le rôle modérateur de l'implication et de l'expertise*. 26ème congrès de l'Association Française du Marketing, Le Mans.
- Volle, P., Jallat, F., Peelen, E., & Stevens, E. (2014). *Gestion de la relation client : Total relationship management, Big data et Marketing mobile* (Pearson).
- Voss, C., Roth, A. V., & Chase, R. B. (2008). Experience, Service Operations Strategy, and Services as Destinations : Foundations and Exploratory Investigation. *Production and Operations Management*, 17(3), 247-266.
- Vuori, J. (2013). Are Students Customers in Finnish Higher Education? *Tertiary Education and Management*, 19(2), 176-187.
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness : A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 191-212.
- Waldron, V. R., & Yungbluth, S. C. (2007). Assessing student outcomes in communication-intensive learning communities : A two-year longitudinal study of academic performance and retention. *Southern Communication Journal*, 72(3), 285-302.
- Walker, J. (2009). Time as the Fourth Dimension in the Globalization of Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 80(5), 483-509.
- Walls, A. R., Okumus, F., Wang, Y. R., & Kwun, D. J. W. (2011). An epistemological view of consumer experiences. *International Journal of Hospitality Management*, 30(1), 10-21.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. A. (2009). How students evaluate information and sources when searching the World Wide Web for information. *Computers & Education*, 52(1), 234-246.
- Wang, C. Y., & Mattila, A. S. (2011). A cross-cultural comparison of perceived informational fairness with service failure explanations. *Journal of Services Marketing*, 75(6), 429-439.
- Watt, C., Lancaster, C., Gilbert, J., & Higerd, T. (2004). Performance funding and quality enhancement at three research universities in the United States. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 61-72.
- Webster, R. L., & Hammond, K. L. (2011). Are students and their parents viewed as customers by AACSB international member schools ? Survey results and implications for university business school leaders. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(2), 1-17.

- Weld, L. D. H. (1917). Marketing functions and mercantile organizations. *American economic review*, 7(2), 306-318.
- Werder, C., Thibou, S., & Kaufer, B. (2012). Students as co-inquirers : A requisite theory in educational development. *Journal of faculty development*, 26(3), 34-38.
- Westbrok, R. A. (1983). Sources of consumer satisfaction with retail outlets. *Journal of Retailing*, 65-85.
- Westbrook, R. A. (1987). Product/Consumption-Based Affective Responses and Postpurchase Processes. *Journal of Marketing Research*, 24(3).
- Westbrook, R. A., & Oliver, R. L. (1991). The Dimensionality of Consumption Emotion Patterns and Consumer Satisfaction. *Journal of Consumer Research*, 18(1), 84.
- Westbrook, R. A., & Reilly, M. D. (1983). Value-percept disparity : An alternative of the disconfirmation of expectations theory of consumer satisfaction. In R. P. Bagozzi & A. M. Tybout, *Advances in Consumer Research* (UT : Association for Consumer Research.).
- White, H. (1980). A Heteroskedasticity-Consistent Covariance Matrix Estimator and a Direct Test for Heteroskedasticity. *Econometrica*, 48(4), 817-838.
- White, J. E. (2017). *Meet Generation Z* (Baker Publishing Group).
- Widjojo, H., Fontana, A., Gayatri, G., & Soehadi, A. W. (2019). Value co-creation for innovation : Evidence from Indonesian Organic Community. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 32(2), 428-444.
- Wiele, V. der. (1995). Quality management in a teaching organization. *Total Quality Management*, 6(5).
- Wiener, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*.
- Wiese, M., van Heerden, C. H., & Jordaan, Y. (2010). *Ethnic group differences regarding choice factor importance in public higher education institution selection*. 12.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people' : The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722.
- Wiley, J. W. (1991). Customer satisfaction : A supportive work environment and its financial cost. *Human Resource Planning*, 14(2), 117-127.
- Willcox, K. E., Sarma, S., & Lippel, P. H. (2016). *Online Education : A Catalyst for Higher Education Reform*. MIT: ONLINE EDUCATION POLICY INITIATIVE.
- Williams, A. (2015, septembre 20). Move Over Millennials : Here Comes Generation Z. *New York Times*, 3.
- Wilson, M., Gochyyev, P., & Scalise, K. (2017). Modeling data from collaborative assessments : Learning in digital interactive social networks. *Journal of Educational Measurement*, 54, 85-102.
- Wingate, U. (2007). A Framework for Transition : Supporting 'Learning to Learn' in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 61(3).
- Wolfenbarger, M., & Gilly, M. C. (2003). ETailQ : dimensionalizing, measuring and predicting retail quality. *Journal of Retailing*.
- Wood, R., & Shirazi, S. (2020). A systematic review of audience response systems for teaching and learning in higher education : The student experience. *Computers & Education*, 153, 103896
- Woodall, T., Hiller, A., & Resnick, S. (2012). Making sense of higher education : Students as consumers and the value of the university experience. *Studies in Higher Education*, 39(1), 48-67.
- Woodruf, R. B., & Flint, D. J. (2006). Marketing's service-dominant logic and customer value. In S. L. Vargo & R. F. Lusch (Éds.), *The service-dominant logic of marketing : Dialog, debate, and directions* (p. 183-195).

- Woodruff, R. B., Cadotte, E. R., & Jenkins, R. L. (1983). Modeling Consumer Satisfaction Processes Using Experience-Based Norms. *Journal of Marketing Education*, 10, 296-304.
- Wright, S. (2004). Markets, corporations, consumers? New landscapes of higher education. *Learning & Teaching in the Social Sciences*, 1(2), 71-93.
- Wright, S. (2017). Can the University be a Liveable Institution in the Anthropocene? In R. Deem & H. Eggins, *The University as a Critical Institution?* (p. 17-37).
- Xing, Y., & Grant, D. B. (2006). Developing a framework for measuring physical distribution service quality of multi-channel and « pure player » internet retailers. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 34, 278-289.
- Xing, Y., Grant, D. B., McKinnon, A. C., & Fernie, J. (2010). Physical distribution service quality in online retailing. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 40, 415-432.
- Yaghubia, N., Chenijanib, A., & Shahraki, F. (2014). Study of student's e-satisfaction from of university. *Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 4(11), 201-210.
- Yang, Z., Cai, S., Zhou, Z., & Zhou, N. (2005). Development and Validation of an Instrument to Measure User Perceived Service Quality of Information Presenting Web Portals. *Information and Management*, 42(4), 575-589.
- Yang, Z., & Fang, X. (2004). Online service quality dimensions and their relationships with satisfaction. *International Journal of Service Industry Management*, 15(3), 302-325.
- Yang, Z., & Jun, M. (2002). Consumer perception of e-service quality : From Internet purchaser and non-purchaser perspectives. *Journal of Business Strategies*, 19, 19-41.
- Yang, Z., Jun, M., & Peterson, R. T. (2001). Taking the pulse of Internet pharmacies. *Marketing Health Services*, 21, 4-10.
- Yang, Z., Jun, M., & Peterson, R. T. (2004). Measuring customer perceived online service quality : Scale development and managerial implications. *International Journal of Operations & Production Management*, 24, 1149-1174.
- Yeo, R. K. (2008). Brewing service quality in higher education : Characteristics of ingredients that make up the recipe. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 266-286.
- Yeung, M. C., Ging, L. C., & Ennew, C. T. (2002). Customer satisfaction and profitability : A reappraisal of the nature of the relationship. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 11, 24-33.
- Yi, Y. (1990). A critical Review of Customer satisfaction,. In V. A. Zeithaml, *Review of Marketing* (American Marketing Association, p. 68-123).
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research*. Sage.
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Research : Design and Methods* (Sage Publication). Thousand Oaks.
- Yoo, B., & Donthu, N. (2001). Developing a scale to measure the perceived quality of internet shopping sites (SITE-QUAL). *Quarterly Journal of Electronic Commerce*.
- Yorke, M. (1998). *Undergraduate Non-completion in Higher Education in England*.
- Youssef, A. B., Dahmani, M., & Ragni, L. (2020). *Technologies de l'information et de la communication, compétences numériques et performances académiques des étudiants*. 50.
- Youssef, A. B., & Rallet, A. (2009). Usage des T.I.C. dans l'enseignement supérieur. *Réseaux, La Découverte*, 3(155), 9-20.
- Zaltman, G., Pinson, C., & Angelmar, R. (1973). *Metatheory and consumer research*. Holt, Rinehart et Winston.
- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer perceptions of price, quality, and value : A means-end model and synthesis of evidence. *The journal of Marketing*, 2-22.
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1993). The Nature and Determinants of Customer Expectations of Service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21(1), 1-12.

- Zeithaml, V. A., & Bitner, M. J. (2003). *Services Marketing : Integrating Customer Focus across the Firm* (Irwin McGraw-Hill).
- Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., & Gremler, D. D. (2008). *Services Marketing : Integrating Customer Focus across the Firm* (McGraw-Hill).
- Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., & Gremler, D. D. (2013). *Services marketing – Integrating customer focus across the firm* (Mac Graw Hill Irwin).
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (1985). Problems and Strategies in Services Marketing. *Journal of Marketing*, 49(2), 33.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (1990). *Delivering Quality Service : Balancing Customer Perceptions and Expectations* (The Free Press).
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Malhotra, A. (2000). E-service quality : Definition, dimensions and conceptual model. *Working paper, Marketing Science Institute*.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Malhotra, A. (2002). Service quality delivery through web sites : A critical review of extant knowledge. *Journal of the Academy of Marketing Science*.
- Zeller, R., & Carmines, E. (1980). *Measurement in the Social Sciences : The Link Between Theory and Data*. Cambridge University Press.
- Zepke, N., & Leach, L. (2005). Integration and adaptation : Approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in Higher Education*, 6(1), 46-59.
- Zimmerman, J. (2020). Coronavirus and the great online-learning experiment : Let's determine what our students actually learn online. *Chronicle of Higher Education*.

Juliette BERARDI

L'influence de la qualité perçue des services numériques sur la satisfaction.

Le cas de l'expérience étudiante non-académique dans les écoles de commerce françaises.

Résumé

L'expérience étudiante non-académique est devenue un levier incontournable au sein des écoles de commerce françaises pour faire face aux transformations de leur marché, comme en témoigne l'évolution des comportements des étudiants. Ces derniers, appartenant à la génération Z, possèdent des usages digitaux qui impactent directement leurs attentes vis-à-vis des établissements. Dans ce cadre, proposer des services non-académiques numériques de bonne qualité devient central pour influencer la satisfaction étudiante.

Ce travail est réalisé dans le cadre d'un dispositif CIFRE au sein d'un cabinet de conseil en stratégie et s'appuie sur une méthodologie mixte au travers d'une recherche-intervention et d'une étude quantitative.

Les résultats mettent en avant l'impact positif de la qualité perçue des services numériques non-académiques sur la satisfaction étudiante, les services associés à la vie quotidienne ayant la plus grande d'influence. Un biais de surconfiance est également démontré : les étudiants de la génération Z surestiment leurs compétences numériques. Enfin, la méconnaissance de l'offre de services disponible nuit à la satisfaction.

Mots-clés : expérience étudiante, expérience étudiante non-académique, services numériques aux étudiants, services supports, école de commerce, établissement d'enseignement supérieur, enseignement supérieur et recherche (ESR), qualité perçue, satisfaction, compétences numériques, littératie numérique, génération Z, *Service Dominant Logic* (SDL)

Résumé en anglais

The non-academic student experience has become an essential tool for French business schools to face the transformations of their market, as demonstrated by the changes in student behavior. Indeed, the digital habits of Generation Z students directly impacts what they expect of their school. In this context, the ability to offer high quality non-academic digital services is now crucial in influencing student satisfaction.

The present thesis was undertaken as part of a CIFRE program in collaboration with a strategy consulting firm and is based on a mixed methodology approach, combining intervention research and a quantitative analysis.

The results highlight the positive impact that perceived quality of non-academic digital services has on student satisfaction, with services associated with daily life having the greatest influence. An overconfidence bias is also demonstrated: Generation Z students overestimate their digital skills. Furthermore, the findings reveal that a lack of awareness of the digital services made available to students undermines their satisfaction.

Keywords: student experience, non-academic student experience, digital student services, support services, business school, higher education institution (HEI), higher education and research, perceived quality, satisfaction, digital skills, digital literacy, generation Z, *Service Dominant Logic* (SDL)