



Vol. 2, no 1 (2026), p. 1-17

**Dr Wander Numa,
Recteur – Fondateur de l'UFCH**

dr.wandernuma@ufch.org

ORCID : 0009-0006-8920-3045

Expérience étudiante et qualité des services à l'Université Franco-haïtienne du Cap-Haïtien

Student Experience and Service Quality in Franco-Haitian University of Cap-Haitian

RÉSUMÉ

Cette étude empirique mixte examine l'influence de la qualité perçue des services universitaires sur la satisfaction des étudiants de l'Université Franco-Haïtienne du Cap-Haïtien (UFCH), institution hybride fondée en 2011 dans le nord d'Haïti. L'objectif général est de mesurer empiriquement l'effet de la qualité perçue sur la satisfaction et d'identifier les dimensions les plus déterminantes. Deux hypothèses guident l'analyse : (H1) la qualité perçue exerce une influence positive et significative sur la satisfaction globale, avec des effets différenciés selon les dimensions ; (H2) les étudiants à distance expriment une satisfaction significativement différente de celle des étudiants en présentiel, notamment pour les dimensions administratives. Ancrée dans les cadres théoriques du modèle SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988) et de la théorie de la confirmation des attentes (Oliver, 1980), la recherche s'appuie sur un questionnaire auto-administré (N = 118) collecté en mai 2026 via un recrutement volontaire non probabiliste. Les analyses statistiques, réalisées avec le logiciel R (v. 4.3), incluent des statistiques descriptives, des coefficients alpha de Cronbach, des corrélations de Spearman et des tests de Mann-Whitney. Les résultats indiquent que la qualité de l'enseignement (M = 3,92 ; SD = 0,96) et la pertinence des contenus (M = 3,92 ; SD = 0,86) constituent les dimensions les mieux évaluées, tandis que la qualité des infrastructures numériques (M = 2,92 ; SD = 1,13) et les services administratifs (M = 3,15–3,22) représentent les principaux axes de fragilité. H1 est confirmée : toutes les dimensions sont positivement associées à C4, avec B1 et C3 comme prédicteurs les plus forts ($\rho = .41$, $p < .001$). H2 est confirmée : les étudiants à distance évaluent significativement moins bien les services administratifs (U = 651, $p < .001$). La cohérence interne des sous-échelles est satisfaisante ($\alpha = 0,76–0,79$). L'analyse thématique inductive des 118 réponses ouvertes (Bardin, 2013) identifie un déficit de communication institutionnelle, une sous-utilisation de Moodle et un manque d'accompagnement des finissants. La positionnalité de l'auteur en tant que fondateur et recteur est explicitement déclarée ; des procédures de triangulation et d'anonymisation ont été mises en œuvre.

Mots-clés : *qualité des services ; satisfaction étudiante ; enseignement supérieur haïtien ; SERVQUAL ; éducation à distance ; université hybride*

ABSTRACT

This mixed-methods empirical study examines the influence of perceived service quality on student satisfaction at the Franco-Haitian University of Cap-Haitian (UFCH), a hybrid institution founded in 2011 in northern Haiti. The general objective is to empirically measure the effect of perceived service quality on student satisfaction and identify the most determining dimensions. Two hypotheses guide the analysis: (H1) perceived quality exerts a positive and significant influence on overall satisfaction, with differentiated effects by dimension; (H2) distance learners express significantly different satisfaction from face-to-face students, particularly regarding administrative dimensions. Drawing on SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988) and Expectation Confirmation Theory (Oliver, 1980), the research uses a self-administered questionnaire (N = 118) collected in May 2026 via voluntary non-probability sampling. Statistical analyses were conducted using R (v. 4.3) and include descriptive statistics, Cronbach alpha coefficients, Spearman correlations, and Mann-Whitney tests. Teaching quality (M = 3.92; SD = 0.96) and curriculum relevance (M = 3.92; SD = 0.86) are the highest-rated dimensions, while infrastructure and digital tools (M = 2.92; SD = 1.13) and administrative services (M = 3.15–3.22) are the main weaknesses. H1 is confirmed: all dimensions are positively associated with C4, with teaching quality and professional preparation as the strongest predictors ($\rho = .41, p < .001$). H2 is confirmed: distance learners rate administrative services significantly lower (U = 651, $p < .001$). Internal consistency is satisfactory ($\alpha = .76-.79$). Inductive thematic analysis of 118 open-ended responses (Bardin, 2013) identifies a communication deficit, Moodle under-use, and insufficient support for graduating students. The author's dual role as founder and rector is explicitly declared.

Keywords: *service quality; student satisfaction; Haitian higher education; SERVQUAL; distance learning; hybrid university*

I. INTRODUCTION

L'enseignement supérieur dans les pays à faible revenu est soumis à une tension structurelle persistante entre l'impératif d'accessibilité et les exigences de qualité. En Haïti, cette tension s'exprime de façon particulièrement aiguë dans les institutions privées qui tentent de répondre à une demande croissante de formation tout en opérant avec des ressources limitées (Teeroovengadum, Kamalanabhan & Seebaluck, 2016 ; Sultan & Wong, 2010 ; Banque mondiale, 2020 ; UNESCO, 2021). L'émergence de modèles hybrides combinant présentiel, distanciel et modalités spécifiques représente une réponse créative à ces contraintes, mais soulève des questions inédites quant à la qualité des services et à l'expérience étudiante.

L'Université Franco-Haïtienne du Cap-Haïtien (UFCH) constitue à cet égard un cas d'étude instructif. Fondée en 2011 dans le contexte post-séisme par le professeur Wander Numa, cette institution du nord d'Haïti a développé un modèle original combinant présentiel, distanciel et cours dominicaux pour répondre aux besoins des professionnels en activité (Numa & Marty-Chevreuil, 2023 ; Numa, 2021). Elle s'inscrit dans un système d'enseignement supérieur haïtien caractérisé par une forte privatisation, une concentration métropolitaine et une vulnérabilité structurelle aux crises (Tardieu, 2010 ; Barthélemy, 2012).

La satisfaction étudiante constitue un indicateur central de la performance institutionnelle (Elliot & Healy, 2001 ; Harvey & Green, 1993 ; Astin, 1993). Elle conditionne la rétention, l'engagement et la

réussite des étudiants (Tinto, 1975 ; Bean & Bradley, 1986 ; DeShields, Kara & Kaynak, 2005) et traduit la capacité d'une institution à aligner ses engagements sur les expériences vécues (Oliver, 1980 ; Kotler & Fox, 1995). La question de recherche est la suivante : dans quelle mesure la qualité perçue des services universitaires influence-t-elle la satisfaction des étudiants de l'UFCH ?

Objectif général. Mesurer empiriquement l'effet de la qualité perçue des services universitaires sur la satisfaction des étudiants de l'UFCH.

Objectifs spécifiques :

1. décrire le profil sociodémographique des étudiants et leur expérience selon le mode de suivi ;
2. évaluer le niveau de satisfaction pour chacune des sept dimensions de qualité retenues (B1–B4, C1–C3) ;
3. analyser les associations statistiques entre dimensions de qualité perçue et satisfaction globale, opérationnalisée par la disposition à recommander l'institution (C4) ;
4. identifier d'éventuelles différences de satisfaction selon le mode de suivi des cours ;
5. recueillir et analyser les perceptions qualitatives des étudiants sur les forces, les faiblesses et les priorités d'amélioration, afin d'enrichir et de contextualiser les résultats quantitatifs.

Hypothèses de recherche. Deux hypothèses guident l'analyse :

1. L'hypothèse principale (H1) postule que la qualité perçue des services universitaires exerce une influence positive et statistiquement significative sur la satisfaction globale des étudiants de l'UFCH, avec des effets différenciés selon les dimensions considérées.
2. L'hypothèse secondaire (H2) postule que les étudiants suivant les cours à distance expriment une satisfaction significativement différente de celle des étudiants en présentiel, notamment concernant les dimensions administratives et infrastructurelles.

Note sur la positionnalité du chercheur. *L'auteur est fondateur et recteur de l'UFCH. Cette double posture génère un risque structurel de biais d'interprétation, atténué par les mesures suivantes : anonymisation stricte des réponses, intégration non sélective de l'ensemble des critiques formulées, triangulation systématique entre données quantitatives et qualitatives, et présentation explicite des résultats défavorables à l'institution.*

II. CADRE THEORIQUE ET REVUE DE LA LITTERATURE

2.1. La qualité des services en enseignement supérieur

Le modèle SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985, 1988) constitue le cadre de référence fondateur. Il distingue cinq dimensions (tangibilité, fiabilité, réactivité, assurance et empathie) mesurées par l'écart entre attentes et perceptions. Cronin et Taylor (1992) ont proposé SERVPERF, basé sur les seules perceptions. Abdullah (2006) a développé HEdPERF, instrument spécifique à l'enseignement supérieur. Teeroovengadam, Kamalanabhan et Seebaluck (2016) ont développé HESQUAL, modèle hiérarchique adapté aux contextes africains et caribéens, distinguant qualité fonctionnelle, technique et environnementale. Cette trichotomie est directement pertinente pour l'UFCH.

Harvey et Green (1993) proposent cinq conceptualisations de la qualité en éducation : exception, perfection, adéquation aux objectifs, rapport valeur-coût et transformation. Kotler et Fox (1995) insistent sur la nécessité de comprendre les attentes des étudiants comme usagers de services éducatifs. Sultan et Wong (2010) soulignent que la réactivité administrative y constitue un déterminant particulièrement saillant. Dans le champ francophone, Legendre (2005) et Bouchard et Cyr (2020) enrichissent ce cadre pour les dispositifs à distance. Enfin, la qualité comme transformation de l'apprenant est particulièrement pertinente pour les universités professionnalisantes comme l'UFCH, où la formation est perçue comme un facteur de mobilité sociale (Numa, 2022).

2.2. La satisfaction étudiante

Tinto (1975) établit le lien entre satisfaction, intégration sociale et académique, et persistance aux études. Pour sa part, Oliver (1980) définit la satisfaction par la confirmation ou l'infirmité des attentes initiales. De son côté, Astin (1993) souligne que la satisfaction dépend de l'implication de l'étudiant dans ses expériences universitaires. Plus loin, Elliot et Healy (2001) distinguent quatre déterminants principaux : enseignement, services, campus et opportunités professionnelles. Quant à DeShields, Kara et Kaynak (2005), ils identifient les attentes comme le prédicteur le plus fort de la satisfaction. Rojas-Méndez, Vasquez-Parraga, Kara et Cerda-Urrutia (2009) analysent la fidélité conditionnelle en contexte caribéen. Letcher et Neves (2010) confirment la prééminence des facteurs institutionnels contrôlables. Enfin, Alves et Raposo (2010) montrent que l'image institutionnelle médie la relation entre qualité et fidélité.

2.3. Présentation du contexte haïtien

Le système d'enseignement supérieur haïtien se distingue par une forte privatisation (plus de 80 % des institutions sont privées), une concentration géographique et une vulnérabilité structurelle (Tardieu, 2010 ; Barthélemy, 2012 ; UNESCO, 2021). Numa (2022) a documenté la tension entre ambitions professionnalisantes et contraintes matérielles des universités haïtiennes. Mais bien avant, dans son ouvrage bilan sur dix ans de construction de l'UFCH, il avait décrit comment cette institution a tenté de répondre à ces défis structurels par un modèle hybride original Numa (2021). Plus récemment, il a également effectué une analyse des classements internationaux ayant situé l'UFCH parmi les 20 meilleures universités d'Haïti, tout en identifiant les infrastructures et la communication comme principales vulnérabilités stratégiques Numa (2025a). La responsabilité sociale de l'UFCH, membre de l'Impact Universitaire des Nations Unies (UNAI), est également analysée par Numa (2025b) comme un cadre d'engagement institutionnel face aux enjeux éducatifs du nord d'Haïti.

Garrison, Anderson et Archer (2000) établissent que la qualité pédagogique à distance repose sur trois présences articulées (cognitive, sociale, enseignante) toutes conditionnelles à une infrastructure numérique fiable et à une communication institutionnelle proactive. Dans une perspective comparative, Teeroovengadum et al. (2016) observent dans les universités mauriciennes des patterns similaires à ceux de l'UFCH : excellence pédagogique perçue coexistant avec des déficits persistants en services administratifs et infrastructures numériques. Bien avant, Sultan et Wong (2010) identifiaient la communication institutionnelle comme le déterminant le plus critique de la satisfaction dans les contextes à ressources limitées ; résultat que Boubacar (2018) confirme pour les universités hybrides d'Afrique subsaharienne.

Figure 1. Cadre conceptuel de l'étude : dimensions de qualité perçue et satisfaction étudiante (UFCH, 2026)



Cadre : SERVQUAL (Parasuraman et al., 1988) × Théorie de la confirmation des attentes (Oliver, 1980) | B4 : seule dimension sous le seuil neutre ($M < 3,00$)

Note : Les flèches indiquent la direction des associations testées (corrélations de Spearman, tableau 5). En orange : seule dimension sous le seuil neutre ($M < 3,00$). Cadre théorique : SERVQUAL (Parasuraman et al., 1988) × Théorie de la confirmation des attentes (Oliver, 1980).

III. 3. METHODOLOGIE

3.1. Design et posture épistémologique

Cette étude adopte une posture post-positiviste et un design mixte à dominante quantitative (Creswell & Clark, 2018). La composante quantitative mobilise des statistiques descriptives, des coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach), des corrélations de Spearman (ρ) et des tests non paramétriques de Mann-Whitney (U) et de Kruskal-Wallis (H), réalisés avec le logiciel R (version 4.3). La composante qualitative mobilise l'analyse de contenu thématique inductive en deux cycles (Bardin, 2013 ; Miles, Huberman & Saldaña, 2014). La triangulation méthodologique vise à limiter les biais interprétatifs liés à la position de l'auteur.

3.2. Population, échantillon et collecte

La population cible est l'ensemble des étudiants inscrits à l'UFCH en 2025-2026. Le questionnaire a été administré en ligne (Google Forms) en du premier au 9 mai 2026. L'échantillon repose sur un recrutement volontaire non probabiliste, diffusé via les canaux numériques institutionnels (groupes WhatsApp officiels, messagerie interne). L'échantillon final comprend 118 répondants ayant complété intégralement le questionnaire. Ce mode de recrutement introduit un biais de sélection favorable. Les étudiants les plus insatisfaits ou les moins engagés numériquement pouvant avoir sous-participé ; ce qui limite la généralisation des résultats. Le taux de réponse n'a pu être calculé précisément en l'absence d'un registre centralisé des destinataires actifs. Un prétest a été conduit auprès de 15 étudiants.

3.3. Instrument de mesure

Le questionnaire comprend cinq sections :

(A) profil sociodémographique : genre, âge, niveau, discipline, ancienneté, mode de suivi, situation professionnelle;

(B) qualité académique : quatre items Likert 1–5 ;

(C) services et satisfaction : deux items administratifs, un item sur l'insertion professionnelle et la variable de recommandation ;

(D) trois questions ouvertes : forces, faiblesses, recommandations.

La variable dépendante C4 est recodée ordinalement (1 = non ; 2 = peut-être ; 3 = oui). L'annexe A présente les formulations exactes des sept items Likert.

3.4. Cohérence interne des sous-échelles

Tableau 1. Cohérence interne des sous-échelles (alpha de Cronbach, N = 118)

Sous-échelle	Items	α de Cronbach
Qualité académique	B1, B2, B3	0,76
Infrastructure et services administratifs	B4, C1, C2	0,79

Note : $\alpha \geq 0,70$ est considéré acceptable pour la recherche exploratoire (Nunnally, 1978 ; DeVellis, 2016). L'item C3 et la variable ordinaire C4 sont exclus de l'analyse de cohérence interne.

IV. RESULTATS

4.1. Profil sociodémographique

Le tableau 2 synthétise les caractéristiques des répondants. La forte proportion d'adultes (63,6 % ont plus de 30 ans) et de professionnels salariés (75,4 %) confirme le profil d'une université ouverte à la formation continue. Le mode distanciel est majoritaire (57,6 %). La psychologie représente la filière la plus représentée (34,7 %), suivie de la santé publique (11,0 %), de l'administration (9,3 %) et des sciences de l'éducation (8,5 %). Concernant l'ancienneté, 38,1 % sont en première année, 25,4 % en deuxième année, 20,3 % en troisième année et 16,1 % ont quatre ans ou plus d'ancienneté.

Tableau 2. Profil sociodémographique des répondants (N = 118)

Variable	Catégorie	n (%)
Genre	Masculin	77 (65,3 %)
	Féminin	39 (33,1 %)
	Non déclaré	2 (1,7 %)
Tranche d'âge	< 26 ans	25 (21,2 %)
	26–30 ans	18 (15,3 %)
	31–40 ans	38 (32,2 %)
	> 40 ans	37 (31,4 %)
Niveau d'études	Licence (L1–L4)	55 (46,6 %)
	Master (M1–M2)	54 (45,8 %)
	Cycle court / Certificat	9 (7,6 %)
Mode de suivi	Distanciel (EAD)	68 (57,6 %)
	Présentiel	32 (27,1 %)
	Dimanche	18 (15,3 %)
Situation professionnelle	Salarié(e) en activité	89 (75,4 %)
	Étudiant(e) à temps plein	24 (20,3 %)
	En stage	5 (4,2 %)
Ancienneté à l'UFCH	Première année	45 (38,1 %)
	2 ans	30 (25,4 %)
	3 ans	24 (20,3 %)
	4 ans et plus	19 (16,1 %)

4.2. Statistiques descriptives

Tableau 3. Statistiques descriptives des dimensions de qualité perçue (N = 118)

Item	Dimension	M	SD	Évaluation
B1	Qualité de l'enseignement (compétence, pédagogie)	3,92	0,96	Satisfaisant
B2	Clarté et équité des évaluations	3,53	1,06	Satisfaisant
B3	Pertinence des contenus (contexte haïtien, marché du travail)	3,92	0,86	Satisfaisant
B4	Qualité des infrastructures et outils numériques (internet, EAD, Moodle)	2,92	1,13	Insuffisant
C1	Services administratifs — Accueil	3,15	1,27	Neutre
C2	Services administratifs — Communication	3,22	1,23	Neutre
C3	Préparation à l'insertion professionnelle	3,72	0,86	Satisfaisant

Note : Échelle de Likert 1 (Très insatisfait) à 5 (Très satisfait). En jaune : seule dimension sous le seuil neutre ($M < 3,00$).

4.3. Satisfaction globale (C4)

Tableau 4. Distribution de la variable de recommandation C4 (N = 118)

Réponse	n	%
Oui	74	62,7 %
Peut-être	35	29,7 %
Non	9	7,6 %
Total	118	100 %

La majorité des étudiants (62,7 %) recommanderaient l'UFCH, mais la proportion d'indécis (29,7 %) signale une satisfaction conditionnelle. Aucune différence significative de satisfaction globale selon le mode de suivi (Kruskal-Wallis $H = 0,79$, $p = .68$) ni selon l'ancienneté (Mann-Whitney $U = 1510$, $p = .17$) n'est observée. Une tendance non significative apparaît en faveur des répondants masculins ($M = 2,62$ vs $M = 2,44$, $U = 1241$, $p = .07$).

4.4. Analyses corrélationnelles

4.4.1. Corrélations entre dimensions de qualité et satisfaction globale

Le tableau 5 présente les corrélations de Spearman entre chaque dimension et C4. Toutes les dimensions sont positivement et significativement associées à la satisfaction. La qualité de l'enseignement (B1 : $\rho =$

.41) et l'insertion professionnelle (C3 : $\rho = .41$) constituent les prédicteurs les plus forts ($p < .001$). Ces résultats confirment l'hypothèse d'une influence positive et multidimensionnelle.

Tableau 5. Corrélations de Spearman entre dimensions de qualité perçue et C4 (N = 118)

Item	Dimension	ρ	P	Sig.
B1	Qualité de l'enseignement	.41	< .001	***
C3	Insertion professionnelle	.41	< .001	***
C2	Communication administrative	.36	< .001	***
C1	Accueil administratif	.32	< .001	***
B2	Clarté des évaluations	.30	.001	**
B3	Pertinence des contenus	.30	.001	**
B4	Infrastructures et outils numériques	.30	.001	**

Note : ρ = corrélation de Spearman (test bilatéral). *** $p < .001$; ** $p < .01$. Classement décroissant. N = 118. Analyses réalisées avec R (v. 4.3).

4.4.2. Matrice de corrélations inter-dimensions

Tableau 6. Matrice de corrélations de Spearman entre les sept dimensions (N = 118)

	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3
B1	—	.60***	.57***	.49***	.44***	.36***	.51***
B2		—	.37***	.23*	.36***	.29**	.36***
B3			—	.54***	.36***	.31***	.39***
B4				—	.37***	.30**	.37***
C1					—	.92***	.52***
C2						—	.55***
C3							—

Note : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Matrice triangulaire inférieure. Corrélation C1–C2 ($\rho = .92$) suggérant une proximité conceptuelle importante entre les deux dimensions administratives.

4.5. Comparaisons de sous-groupes selon le mode de suivi

Les étudiants à distance évaluent significativement moins bien l'accueil administratif (C1 : M = 2,87) que leurs pairs en présentiel (C1 : M = 3,72 ; U = 651, $p < .001$). Cette différence ne se retrouve pas pour la satisfaction globale C4 (H = 0,79, $p = .68$), suggérant un mécanisme de compensation partielle par la qualité pédagogique.

Tableau 7. Scores d'accueil administratif (C1) selon le mode de suivi

Mode de suivi	n	M (C1)	SD
Distanciel (EAD)	68	2,87	1,18
Dimanche	18	3,22	1,17
Présentiel	32	3,72	1,20

Note : Distanciel vs Présentiel : Mann-Whitney $U = 651, p < .001$. C4 (satisfaction globale) : Kruskal-Wallis $H = 0,79, p = .68$ (n.s.).

4.6. Analyse qualitative des réponses ouvertes

4.6.1. Forces perçues (D1)

Le codage thématique inductif des 118 réponses à D1 (deux cycles : étiquetage ouvert puis regroupement) identifie quatre catégories dominantes : compétence pédagogique du corps enseignant ($\approx 65\%$ des mentions), accessibilité et flexibilité de la formation ($\approx 40\%$), ancrage dans le contexte haïtien ($\approx 30\%$) et leadership institutionnel ($\approx 20\%$). Ces catégories concordent avec les scores élevés de B1 et B3, renforçant la validité convergente.

[R55] « La principale force de l'UFCH est la qualité de sa formation académique : contenus structurés, adaptés aux réalités du pays et aux exigences du monde professionnel. »

[R77] « Sa force principale, c'est de combiner l'éducation haïtienne avec une influence académique française pour donner une formation plus ouverte et structurée. »

[R31] « L'UFCH offre des cours à distance : cela ouvre de nombreuses portes aux salariés. Les horaires sont flexibles et convenables. »

[R74] « C'est la seule université qui offre des cours de master dans la ville de Fort-Liberté, et la seule qui permet aux jeunes professeurs de faire leurs études. »

[R80] « La prise en compte du contexte haïtien dans l'enseignement et l'engagement social de l'institution. »

4.6.2. Faiblesses perçues (D2)

Trois catégories dominent le codage de D2. La communication institutionnelle défailante est la plus fréquente ($> 55\%$ des mentions) et converge directement avec les scores faibles de C1 et C2.

[R68] « Les étudiants en distanciel ne sont pas inclus, pas informés, les calendriers ne sont pas respectés. Je n'ai jamais reçu aucun bulletin pour ces 3 dernières années. »

[R31] « La plateforme de cours en ligne n'a jamais été utilisée. La multiplication des groupes WhatsApp nuit à l'efficacité de l'information. »

[R118] « Les délais de réponse et le manque de suivi rendent les démarches difficiles. »

Les infrastructures insuffisantes ($\approx 40\%$) confirment le score bas de B4 :

[R81] « Pas de bibliothèque physique adéquate (celle qui existe est trop petite en termes d'espace, pas suffisamment de projecteurs, problèmes internet récurrents. »

[R19] « *Le moodle n'est pas à jour. Les notes d'évaluation ne sont pas disponibles.* »

[R114] « *Mauvaise infrastructure, pas de bibliothèque adéquate, ni d'internet, pas d'eau potable.* »

Le déficit de suivi des finissants ($\approx 25\%$) forme le troisième axe :

[R15] « *Non-suivi dans la récupération des diplômes et des relevés de notes.* »

[R82] « *Les calendriers ne sont pas respectés. Les résultats ne sont pas disponibles dans un délai acceptable.* »

1) 4.6.3. Recommandations prioritaires (D3)

[R44] « *Mise en place d'un canal de communication officiel unique : informations centralisées, diffusion rapide et accessible.* »

[R118] « *Il faudrait classifier les requêtes, indiquer à qui s'adresser et fixer un délai de traitement. L'absence de réponse est décourageante.* »

[R92] « *Il faut motiver les professeurs à transmettre les cours sur Moodle, Zoom ou Google Meet.* »

[R31] « *L'UFCH m'a convaincu de lui faire confiance. Je ne doute pas de la formation, mais les services doivent s'améliorer. Un étudiant qui se sent abandonné perd sa motivation.* »

[R80] « *Un système numérique où l'étudiant peut consulter ses notes, matières validées et situation de paiement.* »

V. DISCUSSION

Les résultats confirment les deux hypothèses de l'étude. L'hypothèse principale H1 est validée : la qualité perçue des services exerce une influence positive et statistiquement significative sur la satisfaction globale, toutes les dimensions affichant des corrélations significatives avec C4 ($\rho = .30$ à $.41$, $p \leq .001$). L'hypothèse secondaire H2 est également confirmée : les étudiants à distance évaluent significativement moins bien les services administratifs que leurs pairs en présentiel ($U = 651$, $p < .001$), bien que cette différence ne se répercute pas sur la satisfaction globale. Ces résultats s'inscrivent dans la continuité des travaux de Parasuraman et al. (1988), d'Elliot et Healy (2001) et de Teeroovengadam et al. (2016). La convergence entre données quantitatives et qualitatives renforce la validité interne de ces conclusions.

La prééminence de B1 et C3 comme prédicteurs ($\rho = .41$) s'inscrit dans la logique de Harvey et Green (1993) sur la qualité comme transformation : les étudiants valorisent avant tout ce qui transforme leurs compétences et perspectives professionnelles. Ce résultat converge avec ceux d'Astin (1993) et de DeShields et al. (2005) et avec les observations comparatives de Teeroovengadam et al. (2016) dans les contextes africains et caribéens. Il indique que la qualité pédagogique constitue le facteur de satisfaction le plus puissant disponible pour les institutions comme l'UFCH.

Le résultat de sous-groupe le plus notable est la différence significative de satisfaction administrative entre étudiants à distance et étudiants en présentiel ($U = 651$, $p < .001$ sur C1). L'absence de différence

pour la satisfaction globale ($p = .68$) suggère un mécanisme de compensation : la qualité pédagogique atténuée partiellement l'insatisfaction administrative chez les étudiants à distance. Ce pattern est cohérent avec Bouchard et Cyr (2020) et renforce l'urgence d'une stratégie différenciée pour les apprenants à distance (Sultan & Wong, 2010 ; Garrison et al., 2000).

La proximité conceptuelle importante entre C1 et C2 ($p = .92$), qui est notée avec prudence, indique que, dans l'expérience des répondants, l'accueil et la communication administrative forment un construit quasi-unitaire. Cette convergence perceptuelle justifie une stratégie intégrée plutôt que deux interventions distinctes, conformément aux recommandations de Kotler et Fox (1995) sur la gestion de la relation étudiante. Des analyses factorielles confirmatoires seraient nécessaires pour statuer sur le caractère redondant ou complémentaire de ces deux items.

Le score de B4 ($M = 2,92$) et les verbatims convergents sur la non-utilisation de Moodle pointent vers un écart structurel entre la promesse du modèle hybride et ses conditions matérielles. Cet écart n'est pas propre à l'UFCH : Teeroovengadum et al. (2016) l'observent dans les universités mauriciennes, Boubacar (2018) dans les universités sahéliennes. La fragilité des infrastructures de connectivité nationale haïtienne (UNESCO, 2021) rend le déploiement de solutions LMS sophistiquées particulièrement difficile ; des solutions simples et robustes pourraient s'avérer plus efficaces dans ce contexte (Garrison et al., 2000 ; Siemens, 2005).

La proportion d'indécis (29,7 %) représente un réservoir de fidélité latente. Alves et Raposo (2010) montrent que des améliorations visibles dans les domaines critiques peuvent convertir cette satisfaction conditionnelle en recommandation active. La corrélation entre C2 et C4 ($p = .36$) identifie la communication administrative comme l'élément le plus actionnable à court terme.

5.1. Limites de l'étude

Six limites méritent d'être explicitées. Premièrement, l'échantillonnage volontaire non probabiliste introduit un biais de sélection favorable. Deuxièmement, la position de l'auteur comme fondateur et recteur génère un risque de biais d'interprétation structurel. Troisièmement, l'absence de groupe de comparaison inter-institutionnel empêche de situer les résultats dans le spectre de performance haïtien ou même caribéen. Quatrièmement, la nature transversale de l'étude ne permet pas d'inférer des relations causales. Cinquièmement, la variable dépendante (disposition à recommander) est une mesure indirecte de la satisfaction globale. Sixièmement, l'absence de validation factorielle confirmatoire des sous-échelles constitue une limite méthodologique que des recherches ultérieures devront pallier.

VI. CONCLUSION

Cette étude empirique mixte apporte une contribution documentée à la compréhension de la satisfaction étudiante dans les universités hybrides en contexte à faible revenu. Elle propose des pistes d'analyse mobilisables dans d'autres contextes hybrides comparables (caribéens ou africains francophones) confrontés à des obstacles structurels semblables (Sultan & Wong, 2010 ; Teeroovengadum et al., 2016 ; Boubacar, 2018).

Les résultats confirment que la qualité pédagogique ($p = .41$) et la préparation professionnelle ($p = .41$) constituent les prédicteurs les plus forts de la satisfaction, tandis que les infrastructures numériques et la communication administrative représentent les vulnérabilités les plus critiques. Une asymétrie

significative au détriment des étudiants à distance pour les services administratifs ($p < .001$) souligne l'urgence d'une stratégie différenciée selon le mode de suivi.

Trois priorités d'intervention convergent de l'ensemble des analyses :

- (1) un canal de communication institutionnel centralisé et réactif avec des délais de traitement définis ;
- (2) la modernisation des outils numériques d'apprentissage adaptée aux contraintes de connectivité haïtiennes ;
- (3) un accompagnement structuré des finissants et des apprenants à distance. Ces recommandations convergent avec les standards de qualité identifiés dans la littérature (Garrison et al., 2000 ; Bouchard & Cyr, 2020) et les axes stratégiques documentés pour l'UFCH (Numa, 2025a, 2025b).

Des recherches futures pourraient prolonger ces résultats par des études longitudinales, des comparaisons inter-institutionnelles haïtiennes et des modélisations par équations structurelles pour tester formellement les relations causales identifiées.

Table des sigles et abréviations

Liste des acronymes, symboles statistiques et sigles institutionnels mobilisés dans l'article

Sigle / Abréviation	Signification développée	Domaine
AFC	Analyse Factorielle Confirmatoire	Méthode
APA	American Psychological Association — norme de citation bibliographique	Norme édit.
DOI	Digital Object Identifier — identifiant numérique pérenne d'un document	Édition
EAD	Enseignement À Distance — modalité d'apprentissage en ligne	Pédagogie
H	Statistique du test de Kruskal-Wallis	Statistique
HAL	Hyper Articles en Ligne — plateforme française d'archives ouvertes (hal.science)	Archives
HEdPERF	Higher Education PERFormance — échelle de mesure de la qualité en enseignement supérieur (Abdullah, 2006)	Modèle qualité
HESQUAL	Higher Education Service QUALity — modèle hiérarchique de qualité (Teeroovengadum et al., 2016)	Modèle qualité
ISSN	International Standard Serial Number — numéro international de revue	Édition
LMS	Learning Management System — plateforme numérique de gestion de l'apprentissage	Technologie

Sigle / Abréviation	Signification développée	Domaine
M	Moyenne arithmétique	Statistique
N	Effectif total de l'échantillon	Statistique
n.s.	Non significatif ($p \geq .05$)	Statistique
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques	Organisation
ONU	Organisation des Nations Unies	Organisation
ORCID	Open Researcher and Contributor ID — identifiant numérique de chercheur	Édition
p	Valeur de probabilité (seuil de significativité statistique)	Statistique
r	Coefficient de corrélation de Pearson (linéaire)	Statistique
R	Logiciel libre de calcul statistique (R Foundation for Statistical Computing)	Logiciel
SD	Standard Deviation — écart-type	Statistique
SEM	Structural Equation Modeling — modélisation par équations structurelles	Méthode
SERVPERF	SERVICE PERFORMANCE — modèle de qualité basé sur les perceptions (Cronin & Taylor, 1992)	Modèle qualité
SERVQUAL	SERVICE QUALITY — modèle à cinq dimensions de qualité des services (Parasuraman et al., 1988)	Modèle qualité
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats — analyse stratégique	Management
U	Statistique du test de Mann-Whitney	Statistique
UEH	Université d'État d'Haïti	Institution
UFCH	Université Franco-Haïtienne du Cap-Haïtien	Institution
UNAI	United Nations Academic Impact — Impact Universitaire des Nations Unies	Organisation
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization — Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture	Organisation
UNIRANKS	Classement international d'universités — plateforme de comparaison institutionnelle	Classement

Sigle / Abréviation	Signification développée	Domaine
α (alpha)	Coefficient alpha de Cronbach — indice de cohérence interne d'une échelle	Statistique
ρ (rho)	Coefficient de corrélation de rang de Spearman (non paramétrique)	Statistique

Note. Les sigles sont classés par ordre alphabétique. Les symboles statistiques grecs (α , ρ) sont classés selon leur équivalent latin (alpha, rho). Les abréviations propres aux tableaux de résultats (M, SD, N, n, p, U, H) renvoient systématiquement à leurs définitions standard en sciences sociales quantitatives.

VII. ANNEXE A — FORMULATIONS EXACTES DES ITEMS LIKERT

Les sept items de l'instrument de collecte, mesurés sur une échelle de Likert allant de 1 (Très insatisfait) à 5 (Très satisfait), étaient formulés comme suit :

Tableau A1. Formulations des items Likert (N = 118)

Item	Formulation exacte dans le questionnaire
B1	Qualité globale de l'enseignement (compétence des enseignants, pédagogie)
B2	Clarté et équité des évaluations (examens, notes, critères)
B3	Pertinence des contenus de formation (adaptation au contexte haïtien et au marché du travail)
B4	Qualité des infrastructures et outils (salles, internet, plateforme EAD)
C1	Qualité des services administratifs (accueil, communication, efficacité) — dimension accueil
C2	Qualité des services administratifs (accueil, communication, efficacité) — dimension communication
C3	Préparation à l'insertion professionnelle

Note : La variable C4 (disposition à recommander l'UFCH) était formulée ainsi : « Recommanderiez-vous l'UFCH ? » avec trois modalités de réponse : Oui / Peut-être / Non.

VIII. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31–47. <https://doi.org/10.1108/02634500610641219>
- Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73–85. <https://doi.org/10.1108/09513541011013060>
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.
- Banque mondiale. (2020). *Tertiary education in Haiti: Overview and challenges*. World Bank Group. <https://www.worldbank.org/en/country/haiti/education>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Barthélemy, G. (2012). L'enseignement supérieur en Haïti : entre défis structurels et perspectives de réforme. *Revue haïtienne des sciences sociales*, 4(2), 12–29.

- Bean, J. P., & Bradley, R. K. (1986). Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, 57(4), 393–412. <https://doi.org/10.2307/1981840>
- Boubacar, S. (2018). Qualité des services et satisfaction étudiante dans les universités hybrides d'Afrique subsaharienne. *Revue africaine de recherche en éducation*, 10(1), 44–67.
- Bouchard, P., & Cyr, A. (2020). Satisfaction des étudiants à distance : entre accessibilité et qualité perçue. *Distances et Médiations des Savoirs*, 29(1). <https://doi.org/10.4000/dms.4821>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: A reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55–68. <https://doi.org/10.2307/1252296>
- 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. <https://doi.org/10.1108/09513540510582426>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.
- Elliot, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11. https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Kotler, P., & Fox, K. F. A. (1995). *Strategic marketing for educational institutions* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Letcher, D. W., & Neves, J. S. (2010). Determinants of undergraduate business student satisfaction. *Research in Higher Education Journal*, 6, 1–26.
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Rivera-Torres, M. P. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 53–65. <https://doi.org/10.1108/09684880510578062>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Numa, W. (2021). Sur la route de la perfection. UFCH : 2011–2021, 10 ans plus tard ! Caféthéau Maison d'Éditions
- Numa, W. (2022). Importance of professionalization in Haitian universities. *Advances in Sciences and Humanities*, 8(3), 53–56. <https://doi.org/10.11648/j.ash.20220803.11>
- Numa, W. (2025a). Performance et visibilité académique de l'UFCH dans les classements internationaux [Document de travail]. HAL. <https://hal.science/hal-05243727v1>
- Numa, W. (2025b). L'UFCH et sa responsabilité sociale : un état des lieux [Document de travail]. HAL. <https://hal.science/hal-05243726v1>
- Numa, W. (2025d). Initiation à la pédagogie universitaire [Cours, Master]. HAL. <https://hal.science/hal-05424753v1>
- Numa, W. (2026). De la périphérie au centre : l'UFCH, quinze ans de formation et de transformation sociale [Appel à communications]. UFCH, Cap-Haïtien. <https://doi.org/10.58079/1669b>
- Numa, W., & Marty-Chevreuril, A. (2023). Former les psychologues haïtiens de demain : le cas de l'UFCH. *Haïti Perspectives*, 8(1), 39–44. <https://hal.science/hal-04514813v1>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.

- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469. <https://doi.org/10.1177/002224378001700405>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality. *Journal of Marketing*, 49(4), 41–50. <https://doi.org/10.2307/1251430>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12–40.
- R Core Team. (2023). R: A language and environment for statistical computing (v. 4.3). R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Rojas-Méndez, 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(1), 21–39.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2010). Service quality in higher education — A review and research agenda. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(2), 259–272. <https://doi.org/10.1108/17566691011057393>
- Tardieu, C. (2010). *L'éducation en Haïti : état des lieux et défis structurels*. Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*, 24(2), 244–258. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2014-0028>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- UNESCO. (2021). *Education for All in Haiti: Challenges and progress*. UNESCO Publishing.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (1990). *Delivering quality service*. Free Press.

Conflits d'intérêts : L'auteur est fondateur et recteur de l'UFCH. Ce conflit potentiel est explicitement déclaré ; des procédures de triangulation et d'anonymisation ont été appliquées. | Financement : Aucun financement externe. | Éthique : Consentement éclairé, anonymat garanti. | Logiciel : R v. 4.3. | ORCID : 0009-0006-8920-3045 | Données disponibles sur demande motivée.