

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DE MANAGEMENT (E.N.S.M)

Pôle Universitaire de Kolèa, Tipaza



**THESE DE DOCTORAT L.M.D**

**Filière :** Sciences de Gestion

**Spécialité :** Management par la Qualité

Laboratoire Innovation Managériale, Gouvernance et Entrepreneuriat L.I.M.G.E/ E.N.S.M

**Thème de recherche :**

L'assurance qualité et la pratique de l'auto-évaluation dans  
l'enseignement supérieur en Algérie

Présentée et soutenue publiquement le 07/03/2022

Par Mme : **BELIMANE Wissam**

Sous la Direction de **CHAHED Amina**/ Professeure

**Membres du jury :**

<b>M Ferroukhi Amine</b>	Professeur à ENSM	Président
<b>Mme Chahed Amina</b>	Professeure à ENSV	Rapporteuse
<b>M Benguerna Mohamed</b>	Professeur à ENSM/ Directeur de recherche au CREAD	Examineur
<b>M Mezhouda Abdelmalik</b>	Professeur à ENSM	Examineur
<b>M Meddahi Atmane</b>	Professeur à ENSM	Examineur
<b>M Zerrouti Messaoud</b>	Maitre de Conférences A à ENSM	Examineur
<b>M Belaidi Ali</b>	Maitre de Conférences A à ENSM	Examineur

**2021/2022**



*A mes chers parents*

*A mon cher mari*

*A mes sœurs et mon frère*

*A ma petite fille adorée*

# REMERCIEMENTS

Tout d'abord, un grand merci à **Allah** (le Bon Dieu) le plus puissant de m'avoir donné le courage et la patience durant ces longues années d'étude.

Je ne remercierai jamais assez **mes parents** pour tout ce qu'ils ont fait pour moi. Leur soutien, leur encouragement et surtout leurs sacrifices ont fait de moi la personne que je suis aujourd'hui. Merci infiniment et qu'Allah les garde et les protège.

Je remercie chaleureusement **mon cher mari** pour son soutien quotidien, sa patience et son sacrifice. Je remercie Dieu de l'avoir mis sur mon chemin.

Je remercie également mes **sœurs & mon frère** pour leurs conseils et encouragements.

Un merci très spécial à **Mme Chahed Amina** d'avoir accepté d'encadrer ce travail de recherche qui n'aurait pu voir le jour sans ses orientations et ses précieux conseils. Je la remercie particulièrement pour sa disponibilité, son implication et son accompagnement régulier.

Je remercie les deux directeurs de l'ENSV **Pr Bouyoucef Abdellah** (ancien) et **Pr Aissi Meriem** (nouvelle) de m'avoir ouvert les portes de l'école pour mener ma recherche durant la période 2017-2019.

Ainsi, j'exprime ma profonde gratitude aux **Membres de l'équipe d'Assurance qualité et d'auto-évaluation de l'ENSV** pour le temps et l'énergie qu'ils ont consacrés au projet d'assurance et d'évaluation de la qualité. Je les remercie un par un, sans les nommer, car la liste est longue et le risque est grand d'en oublier un.

Je remercie également **toute la communauté universitaire de l'ENSV**, et notamment ceux qui ont fait preuve de disponibilité pendant la réalisation de la recherche.

Mes remerciements s'adressent aussi à **la Commission pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (CIAQES)** qui m'a donné l'opportunité de faire partie des formateurs désignés pour les formations des RAQs. Ceci a été d'une grande utilité pour mon travail de recherche.

Un grand merci à tous **les responsables Assurance Qualité** et à tous **les enseignants-chercheurs** qui ont fait preuve de disponibilité et de réel intérêt pour ma recherche.

Je remercie particulièrement **l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) de Montréal** de m'avoir donné l'opportunité de participer au *colloque international sur l'Assurance qualité* à l'Université de Montréal. Cet évènement particulier m'a permis de rencontrer des experts de renommée mondiale et de bénéficier de leurs conseils précieux pour améliorer mon travail de recherche.

Je tiens également à remercier **Mme Messaid Amina Hasna** (Ancienne Directrice de l'ENSM), **Mr Mezhouda Abdelmalik** (Directeur du laboratoire LIMGE/ ENSM), **Mr Ferroukhi Amine** (Responsable des deux équipes de recherche dont je fais partie LIMGE & PRFU), & **Mr Meyer Jean-Baptiste** (Directeur de recherche à l'IRD France) pour leur disponibilité et leurs conseils.

Je n'oublie pas de remercier également **Mr Mebarek Bahri** (professeur et ancien recteur de l'université Mohamed Khider de Biskra) pour son soutien et son aide.

Mes remerciements s'adressent aussi aux membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail de recherche : **Mr Ferroukhi Amine, Mr Benguerna Mohamed, Mr Mezhouda Abdelmalik, Mr Meddahi Atmane, Mr Zerrouti Messaoud & Mr Belaidi Ali**. Ainsi, je les remercie pour le temps et l'énergie qu'ils ont consacrés à cela.

Un grand merci à **Mami Samia** (Diplômée de l'ENSM & Cadre QHSE au niveau du CNIC) et à **Berkennou Nassira** (Docteure à l'université de Mascara) pour leurs encouragements leur aide et surtout pour le temps qu'elles ont consacré à la relecture de mon travail.

**Un grand merci à toute personne qui a participé, de près ou de loin, à la réussite de ce travail de recherche**

## Résumé

A partir de 2010, l'Assurance Qualité (AQ) a été adoptée officiellement et est devenue une priorité du système de l'Enseignement Supérieur en Algérie. La présente recherche s'inscrit dans ce cadre, et a pour objectif d'explorer les pratiques et les perceptions de l'Assurance Qualité Interne (AQI) dans les Etablissements publics de l'Enseignement Supérieur (EES) en Algérie.

La recherche repose sur une étude pilote menée à l'Ecole Nationale Supérieure Vétérinaire (ENSV) ayant pour objectifs de mettre en place une démarche d'AQI et de vivre les pratiques du projet. L'étude a été réalisée à travers *une recherche-action* sur une durée de 3 ans, et a permis de définir les cadres conceptuel et théorique et de formuler les hypothèses de la recherche.

Pour vérifier ces hypothèses et répondre aux questionnements de la recherche, une approche mixte a été adoptée, basée sur trois méthodes de recherche, à savoir : *l'analyse documentaire, les entretiens individuels et collectifs et l'enquête par questionnaire*. Les rapports d'auto-évaluation d'un échantillon de 21 EES ont été collectés et analysés. Des entretiens ont été menés avec des Responsables de Management de la Qualité (RAQs) provenant de 27 établissements des différentes régions du pays. De plus, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès d'un échantillon de 121 enseignants directement impliqués dans le projet d'AQI dans leurs établissements.

Les données collectées ont été analysées en utilisant deux principales techniques, à savoir : *l'analyse de contenu et l'analyse statistique*. Aussi, la fiabilité et la validité des résultats des (qualitatifs et quantitatifs) ont été testées à travers diverses méthodes.

Les résultats empiriques ont démontré qu'il n'y a pas de différences majeures entre les démarches de mise en œuvre de l'AQI dans les EES. Elles intègrent les mêmes dimensions et sont convergentes et homogènes en raison de certaines forces externes à effet normalisateur. Néanmoins, de légères différences ont été constatées, liées à la manière dont ces démarches ont été mises en œuvre.

De plus, les résultats ont démontré que la population ciblée a perçu de nombreux obstacles auxquels se sont heurtées les démarches d'AQI. Cette perception n'est pas fonction des caractéristiques des enseignants (*âge, grade, spécialité et nombre d'années d'expérience*) ni de celles de leurs établissements (*type et taille*), à l'exception de la caractéristique *Région (implantation géographique)* des établissements.

Le travail de recherche conclut par des recommandations d'amélioration utiles tant pour les responsables des EES que pour ceux au niveau de leur tutelle.

**Mots-clés :** Assurance Qualité Interne (AQI), Auto-évaluation, Etablissements d'Enseignement Supérieur (EES), Environnement institutionnel, Approche mixte, Perception, Parties prenantes.

## **Abstract**

Since 2010, Quality Assurance (QA) has been officially adopted and has become a priority of the Higher Education system in Algeria. The present research is part of this framework and aims to explore the practices and perceptions of Internal Quality Assurance (IQA) in public Higher Education Institutions (HEIs) in Algeria.

The research is based on a pilot study conducted at the National Veterinary School (ENSV) which aims to implement IQA approach and live the project practices. The study was carried out through an *action research* over a period of 3 years, and allowed to define the conceptual and theoretical frameworks and to formulate the hypotheses of the research.

To verify these hypotheses and answer the research questions, a mixed-methods approach was followed, based on three research methods: *documentary analysis, individual and group interviews, and a questionnaire survey*. Self-assessment reports from a sample of 21 HEIs were collected and analyzed. Interviews were conducted with Quality Management Managers (QMRs) from 27 institutions in different regions of the country. In addition, a questionnaire survey was conducted with a sample of 121 teachers directly involved in the IQA project in their schools.

The data collected was analyzed using two main techniques: *content analysis* and *statistical analysis*. Also, the reliability and validity of the results (qualitative and quantitative) were tested through various methods.

The empirical results showed that there are no major differences between the approaches to implementing IQA in HEIs. They incorporate the same dimensions and are convergent and homogeneous due to certain external forces with a standardizing effect. Nevertheless, slight differences were found, related to the way these approaches were implemented.

In addition, the results showed that the target population perceived many barriers to IQA approaches. This perception was not related to the characteristics of the teachers (*age, rank, specialty, and years of experience*) or their institutions (*type and size*), with the exception of the *Region* (geographic location) characteristic of the institutions.

The research concludes with recommendations for improvement that are useful for both HEI leaders and those at the supervisory level.

**Keywords:** Internal Quality Assurance (IQA), Self-assessment, Higher Education Institutions (HEIs), Institutional environment, Mixed approach, Perception, Stakeholders.

## المخلص

منذ عام 2010، تم اعتماد ضمان الجودة (AQ) رسميًا وأصبحت من أولويات نظام التعليم العالي في الجزائر. هذا العمل البحثي يندرج في هذا الإطار، ويهدف إلى استكشاف ممارسات وتصورات ضمان الجودة الداخلية (AQI) في مؤسسات التعليم العالي العامة (EES) في الجزائر.

يعتمد البحث على دراسة تجريبية أجريت في المدرسة الوطنية العليا للبيطرية (ENSV) بهدف تنفيذ إجراءات ضمان الجودة وعيش تجربة تطبيق المشروع. أجريت الدراسة من خلال بحث عملي دام لمدة ثلاث سنوات، وساهم في تحديد الأطر المفاهيمية والنظرية وصياغة فرضيات البحث.

للتحقق من هذه الفرضيات والإجابة على أسئلة البحث، تم اعتماد منهج مختلط باستخدام ثلاث أدوات: تحليل وثائقي، مقابلات فردية وجماعية ودراسة عن طريق الاستبيان. تم جمع وتحليل تقارير التقييم الذاتي من عينة مكونة من 21 مؤسسة تعليم عالي. أجريت مقابلات مع مديري إدارة الجودة (RAQs) من 27 مؤسسة من مختلف مناطق الوطن. بالإضافة إلى ذلك، تم توزيع استبيان على عينة من 121 استاذًا من الذين شاركوا بشكل مباشر في مشروع إدارة الجودة في مؤسساتهم. تم تحليل البيانات المتحصل عليها باستخدام طريقتين رئيسيتين هما: تحليل المحتوى والتحليل الإحصائي، كما تم اختبار موثوقية وصحة النتائج (النوعية والكمية) بطرق مختلفة.

أظهرت النتائج التجريبية أنه لا توجد اختلافات كبيرة بين الأساليب الرسمية لتنفيذ ضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي. هذه الأساليب تقوم على نفس الأبعاد، وهي متقاربة ومتجانسة بسبب قوى خارجية معينة لها تأثير معياري. ومع ذلك، لوحظت اختلافات طفيفة مرتبطة بطريقة تنفيذ هذه الأساليب بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن أصحاب المصلحة المستهدفين تصوروا العديد من العقبات التي واجهتها مناهج تطبيق الجودة. لا يختلف هذا التصور حسب خصائص الأساتذة (العمر، الدرجة، التخصص وعدد سنوات الخبرة) أو خصائص مؤسساتهم (النوع والحجم) باستثناء خاصية المنطقة (الموقع الجغرافي) للمؤسسات. يختتم البحث بتوصيات للتحسين مفيدة للمسؤولين عن مؤسسات التعليم العالي والمسؤولين في الوزارة الوصية.

**الكلمات المفتاحية:** ضمان الجودة الداخلية (AQI)، التقييم الذاتي، مؤسسات التعليم العالي (EES)، البيئة المؤسسية، المنهج المختلط، الإدراك، أصحاب المصلحة.

# SOMMAIRE GENERAL

<b>Introduction générale</b> .....	01
<b>Partie I : Construction d'un cadre d'analyse</b> .....	17
Chapitre 01 : Revue de la littérature .....	19
Chapitre 02 : Contexte de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie .....	60
Chapitre 03 : Implémentation de l'AQI dans un établissement de l'enseignement supérieur (Etude pilote) .....	90
Chapitre 04 : Cadre théorique et conceptuel de la recherche.....	129
<b>Partie II : Études empiriques</b> .....	154
Chapitre 05 : Méthodologie de recueil et d'analyse de données.....	156
Chapitre 06 : Présentation des résultats .....	183
Chapitre 07 : Discussion des résultats .....	214
Chapitre 08 : Vérification des hypothèses de la recherche.....	258
<b>Conclusion générale</b> .....	282

## Liste des Tableaux

N°	Intitulé du tableau
01	Traduction des questionnements en objectifs de recherche
02	Evolution de la définition de la qualité selon les normes ISO
03	Quelques définitions du concept <i>Assurance Qualité</i> dans l'ES
04	Approches d'assurance qualité
05	Cadre de compétences pour l'AQI dans l'ES
06	Prix de la qualité utilisés dans le secteur de l'éducation
07	Certifications ISO9001 obtenues dans le secteur de l'éducation
08	Principaux modèles d'AQ développés pour le secteur de l'ES
09	Caractéristiques des modèles d'AQ développés pour le secteur de l'ES
10	Avantages et difficultés de la participation dans l'évaluation interne
11	Type et portée de l'évaluation objet de la recherche
12	Récapitulatif des études ayant étudié l'impact de certains facteurs sur la perception des enseignants
13	Réseau universitaire en Algérie –par type et région-
14	Domaines de formation
15	Localisation des conférences Régionales des Universités
16	Liste des établissements d'enseignement supérieur privés agréés
17	Meilleures universités Algériennes (Classement UniRank 2020)
18	Meilleures universités Algériennes (Classement THE 2020)
19	Objectifs visés par l'adhésion au programme TEMPUS
20	Structure du RNAQES
21	Expertise d'évaluation externe
22	Répartition de la population cible
23	Calendrier des visites d'auto-évaluation
24	Structure de l'outil d'auto-évaluation
25	Description des niveaux de conformité
26	Liste des dirigeants et responsables de l'ENSV interviewés
27	Répartition des questions du RNAQES sur la population cible
28	Répartition de l'échantillon de l'étude (n=272)
29	Fiabilité des résultats (Par type de population) (n=272)
30	Extrait de l'outil d'auto-évaluation

31	Résultats de l'auto-évaluation
32	Récapitulatif des variables ayant une influence sur la perception des enseignants
33	Remise des rapports d'auto-évaluation par type d'établissement
34	Répartition de l'échantillon des rapports selon la région et le type
35	Catégories et sous catégories de l'étude/Rapports d'auto-évaluation
36	Catégorisation des unités d'analyse/Rapports d'auto-évaluation
37	Planning des sessions de formation/ Entretiens de groupe
38	Caractéristiques de l'échantillon de l'étude qualitative (RAQs)
39	Synthèse du déroulement des entretiens
40	Transcription des données d'entretiens
41	Grille d'analyse des entretiens avec les RAQs
42	Variables liées aux caractéristiques des enseignants
43	Variables liées aux caractéristiques des EES
44	Test de fiabilité du questionnaire de l'étude (n=20)
45	Test de validité du questionnaire de l'étude (Pearson) (n=20)
46	Avantages et inconvénients de la méthode de questionnaire électronique
47	Récapitulatif du déroulement des différentes méthodes de recherche
48	Grille d'analyse des contenus des rapports d'auto-évaluation
49	Grille d'analyse des contenus des entretiens
50	Répartition des répondants selon leur implication dans les organes d'AQ
51	Répartition des répondants selon la région de leurs EES
52	Représentativité de l'échantillon (selon la région)
53	Répartition des répondants selon le type de leurs EES
54	Représentativité de l'échantillon (selon le type d'établissement)
55	Répartition des répondants selon la taille de leurs EES
56	Répartition des répondants selon leur genre
57	Répartition des répondants selon leur âge
58	Répartition des répondants selon leur grade
59	Répartition des répondants selon leur expérience
60	Répartition des répondants selon leur discipline
61	Les moyennes pondérées selon l'échelle de Likert à 05 niveaux
62	Perception des obstacles liés à « l'engagement de la direction »
63	Perception des obstacles liés à « la planification »

64	Perception des obstacles liés au « modèle de référence »
65	Perception des obstacles liés à « la communication »
66	Perception des obstacles liés à « la formation/sensibilisation »
67	Perception des obstacles liés à « l'implication des parties prenantes »
68	Perception des obstacles liés à « la réalisation de l'auto-évaluation »
69	Perception des obstacles liés à « l'élaboration des plans d'action »
70	Perception des obstacles liés au « Suivi et amélioration »
71	Les objectifs de l'auto-évaluation (du point de vue des enseignants)
72	Perception globale sur la réussite de l'auto-évaluation
73	Perception globale sur l'amélioration de la qualité
74	Engagement des enseignants dans la continuité du projet AQI
75	Suggestions d'amélioration des systèmes AQI (des parties prenantes ciblées)
76	Hierarchisation des obstacles par catégories (Points de vue des RAQs)
77	Tests de normalité Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk
78	Tests d'asymétrie (Skewness) et d'aplatissement (Kurtosis)
79	Test de Wilcoxon pour échantillon unique
80	Classement des dimensions d'obstacles par leur importance (Points de vue des enseignants)
81	Test U de Mann Whitney/ Variable « Genre »
82	Test Kruskal-Wallis / Variable « Grade»
83	Test Kruskal-Wallis / Variable « Domaine de spécialité »
84	Test de corrélation de Spearman/ Variable « Nombre d'années d'expérience »
85	Test Kruskal Wallis / Variables « Région»
86	Test Kruskal Wallis / Variable « Type d'établissement»
87	Test de corrélation Spearman / Variable « Taille de l'établissement »
88	Récapitulatif des principaux résultats obtenus

## Liste des schémas

N°	Intitulé du schéma
01	Précision de l'objet de la recherche
02	Problème de recherche
03	Raisonnement analytique de la recherche (Approche Inductive/Déductive)
04	Organisation générale de la thèse
05	Évolution du management de la qualité
06	Matrice de qualité
07	Certifications ISO9001 obtenues dans le secteur de l'éducation
08	Processus d'auto-évaluation
09	La qualité comme objet de négociation entre les parties concernées
10	Une nouvelle approche de l'ES : Enseigner, Evaluer, Gérer autrement
11	Schéma général du dispositif LMD
12	Les structures centrales du MESRS
13	Réseau universitaire en Algérie –Par type et région-
14	Architecture des études dans le système LMD
15	Feuille de route de mise en place de l'AQ
16	Structuration du référentiel national RNAQES
17	Schéma de recherche action de Susman
18	Cycle spiral de la recherche action
19	La triple finalité de la recherche action
20	Processus de mise en œuvre de l'AQI à l'ENSV
21	La structure du questionnaire d'auto-évaluation
22	Échelle de qualité
23	Pondération des références et critères du RNAQES
24	Représentation graphique des résultats de l'auto-évaluation
25	Visualisation des cycles RA
26	Cadre conceptuel de la recherche
27	La matrice SWOT
28	Les étapes de l'analyse qualitative de contenu (Rapports d'auto-évaluation)
29	Les étapes de l'analyse qualitative de contenu (Entretiens avec les RAQs)
30	Processus de constitution de l'échantillon de l'étude quantitative
31	Modèle de l'étude quantitative

32	Période de conception/administration du questionnaire de l'étude
33	Conception du questionnaire de l'étude
34	Echelle de mesure du questionnaire de l'étude
35	Carte des unités d'analyse (Analyse des rapports)
36	Formes d'engagement des dirigeants dans l'auto-évaluation
37	Objectifs opérationnels d'auto-évaluation
38	Organe de pilotage de l'auto-évaluation dans les EES
39	Périmètre d'auto-évaluation dans les EES
40	Domaines concernés par l'auto-évaluation
41	Niveaux de déploiement d'auto-évaluation
42	Répartition des répondants selon la région de leurs EES
43	Représentativité de l'échantillon (selon la région)
44	Répartition des répondants selon le type de leurs EES
45	Représentativité de l'échantillon (selon le type d'établissement)
46	Répartition des répondants selon la taille de leurs EES
47	Répartition des répondants selon leur genre
48	Répartition des répondants selon leur grade
49	Répartition des répondants selon leur expérience
50	Répartition des répondants selon leur discipline
51	Perception globale sur la réussite de l'auto-évaluation
52	Perception globale sur l'amélioration de la qualité
53	Hiérarchisation des obstacles par catégories (Points de vue des RAQs)
54	Diagrammes Q-Q Plot des données de l'échantillon
55	Représentation des dimensions d'obstacles par leur importance (Points de vue des enseignants)
56	Tests non paramétriques utilisés pour tester l'hypothèse#3 de la recherche

## Liste des abréviations

Acronyme	Signification
ALOF	Le cadre d'organisation de l'apprentissage universitaire
AQ	Assurance Qualité
AQE	Assurance Qualité Externe
AQI	Assurance Qualité Interne
AqiUmed	Assurance Qualité Interne dans des Universités de la Méditerranée
ARWU	Academic Ranking of World Universities
ASJP	Algerian Scientific Journal Platform
ASQ	American Society for Quality
ATS	Personnel Administratif, Technique et de Service
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
CEQAM	Modèle complet d'AQ de l'éducation
CIAQES	Commission pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur
CNE	Conseil National d'Evaluation
CNEEP	Comité National d'Evaluation des Etablissements Publics
CNEPRU	Comité de Programmation et d'Evaluation de la Recherche Scientifique Universitaire
CNIC	Centre National de l'Ingénierie de Construction
CNRSE	Commission Nationale de Réforme du Système Educatif
CNU	Conférence Nationale des Universités
CRUC	Conférence Régionale des Universités du Centre
CRUEst	Conférence Régionale des Universités de l'Est
CRUO	Conférence Régionale des Universités de l'Ouest
CWCU	Center for World-Class Universities
DAQF	Le cadre de qualité académique de Dill
ECTS	European Credit Transfert System
EES	Etablissement de l'Enseignement Supérieur
EFQM	European Fondation for Quality Management
EHEC	Ecole des Hautes Etudes Commerciales
EMQ	Le modèle d'engagement de la qualité
ENP	Ecole Nationale Polytechnique
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education

ENSET	École Normale Supérieure d'Enseignement Technologique
ENSM	Ecole Nationale Supérieure de Management
ENSV	Ecole Nationale Supérieure Vétérinaire
EPO	Ecole Polytechnique d'Oran
ERASMUS	EuROpean Action Scheme for the Mobility of University Students
ES	Enseignement Supérieur
ESAGOV	Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire
ESC	Ecole Supérieure de Commerce
ESU	Union des étudiants d'Europe
EU	Education International
EUA	European University Association
EURASHE	Association européenne des établissements d'enseignement supérieur
EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education
FCS	Facteurs Clés de Succès
GQM	Modèle générique de qualité
HCERES	Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
HDR	Habilitation à Diriger des Recherches
HLS	High Level Structure
HMQME	Le modèle holistique de gestion de la qualité dans l'éducation
IPE	Institut International de Planification de l'Education
IM	Le modèle instrumental
INTTIC	Institut National des Télécommunications et des Technologies de l'Information et de la Communication
IRD	Institut de Recherche pour le Développement
ISO	International Organization for Standardization
IUCEA/ DAAD	The Inter-University Council for East Africa/ German Academic Exchange Service (Deutscher Akademischer Austauschdienst)
JUSE	Union of Japanese Scientists and Engineers
LIMGE	Laboratoire Innovation Managériale, Gouvernance et Entrepreneuriat
LMD	Licence Master Doctorat
MENA	Middle East and North Africa
MERIC	Projet Mediterranean Recognition Information Centres

MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MMQP	Modèle de processus de qualité de Massy
NGP	Nouvelle Gestion Publique
NMP	Nouveau Management Public
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
PAPS-ESRS	Programme d'Appui à la Politique Sectorielle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
PDCA	Plan- Do – Check- Act
PFE	Projet de Fin d'Etudes
PNST	Portail National de Signalement des Thèses
PPBS	Planning Programming Budgeting System
PRFU	Projets de Recherche Formation-Universitaire
QHSE	Qualité Hygiène Sécurité et Environnement
QMFHE	Cadre de gestion de la qualité pour l'ES
RA	Recherche Action
RAQ	Responsable Assurance Qualité
RCB	Rationalisation des Choix Budgétaires
RNAQES	Référentiel National de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur
RUM	Le modèle de l'Université Réactive
UE	Union Européenne
ULM	Le modèle de l'Université d'Apprentissage
UMBB	Université M'Hamed Bougara de Boumerdès
UMC	Université Mentouri de Constantine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNIMED	Union des Universités de la Méditerranée
TEMPUS	Trans European Mobility Program for University Studies
TM	Le modèle Transformateur
TNI	Théorie Néo-Institutionnelle

# **Introduction générale**

Les Etablissements de l'Enseignement Supérieur (EES) dans le monde évoluent dans un environnement très dynamique et turbulent qui nécessite une adaptation et une évolution des pratiques. En effet, la massification de l'Enseignement Supérieur (ES), les nouvelles formes de gouvernance, les nouvelles technologies et l'employabilité des diplômés constituent les principaux défis auxquels sont confrontées les institutions universitaires (Campbell & Rozsnyai, 2002 ; Harvey & Newton, 2004). L'ensemble de ces éléments ont suscité plus que jamais un appel à l'Assurance Qualité (AQ) pour préparer les établissements à mieux répondre aux attentes de leurs environnements.

La présente recherche s'inscrit dans le cadre du projet d'adoption de l'Assurance Qualité Interne (AQI) par les EES en Algérie. L'objectif principal est d'explorer les démarches de mise en œuvre et les contraintes rencontrées.

Cette introduction présente le contexte général de l'AQ dans l'ES, les questionnements posés, les objectifs fixés ainsi que la structure globale du document.

### **1. Contexte général de la recherche : Emergence de la notion de qualité dans les établissements publics de l'enseignement supérieur**

Pour mieux comprendre comment a émergé la notion de la qualité dans l'ES public en Algérie, il est important de remonter dans le temps afin de rappeler les principaux éléments ayant stimulé le profond processus de changement dans le secteur. Nous allons, dans ce qui suit, rappeler le contexte du Nouveau Management Public (NMP) qui a poussé au développement de l'ES dans le monde en général et en Europe en particulier à travers notamment la déclaration de Bologne. Cette dernière a été appliquée en Algérie à partir de 2003 et a rendu le recours à l'AQ plus que nécessaire.

Tout remonte au début des années 80, où l'évolution et la complexité de l'environnement ont nécessité un changement dans le mode de fonctionnement des organisations publiques. Le secteur public caractérisé par un fort contrôle étatique a été jugé bureaucratique, rigide, centré sur son propre développement, non innovant et ayant une hiérarchie trop centralisée (Amar & Berthier, 2007). Par conséquent, il a été plus que nécessaire de repenser et transformer la culture des organisations publiques. Leur gestion devait se réorienter vers la performance, l'efficacité et l'atteinte des objectifs, la transparence et la responsabilité (Sanni-Yaya, 2005). En d'autres termes, le mode de management public traditionnel devait s'adapter et s'aligner au mode de management pratiqué dans les organisations privées.

Le NMP, appelé également la Nouvelle Gestion Publique (NGP), consiste à introduire les valeurs et modes de fonctionnement de la firme privée dans l'administration publique (Sanni-Yaya, 2005). Son idée principale est qu'il est possible de transposer les méthodes de management du secteur privé au secteur public (Amar & Berthier, 2007). El Idrissi l'a résumé dans l'expression *hybridation public-privé des formes organisationnelles* (El Idrissi, 2017).

Le NMP est né en Grande-Bretagne au début des années 80 (bien que ses origines remontent à quelques années avant) sous le règne de Margaret Thatcher et dans bien d'autres pays de tradition anglo-saxonne (Sanni-Yaya, 2005). Par la suite, il s'est répandu dans l'ensemble des pays de l'OCDE<sup>1</sup> ainsi que dans plusieurs pays en développement (Amar & Berthier, 2007). Le NMP est né après l'échec qu'ont connu d'autres tentatives de réformes et modernisation du service public. En effet, dans les années 60, des réformes ont été initiées telles que le Planning Programming Budgeting System (PPBS) aux États-Unis et la Rationalisation des Choix Budgétaires (RCB) en France. Faute d'informations et de méthodes suffisantes, ces techniques n'ont pas été achevées (El Idrissi, 2017) et ont été abandonnées respectivement en 1971 et 1984. Cependant, ces expériences ont jeté les bases du NMP (Amar & Berthier, 2007).

De plus, au début des années 1980, de nombreux pays ont dû faire face à une crise des finances publiques, caractérisée par un déficit public important et un endettement élevé. Le NMP a été donc envisagé comme une solution à cette crise. La mise en place de ses mécanismes et principes a commencé partout dans le monde. Dans les pays anglo-saxons, elle a été rapide. Par exemple, au Royaume-Uni, au début des années 1980, de nombreuses entreprises publiques ont été privatisées (British Telecom, British Airways, British Rail, etc.) (Amar & Berthier, 2007). Par la suite, sa pratique est devenue de plus en plus populaire dans les organisations du monde entier.

Le NMP a pour principaux objectifs de moderniser l'Etat, les organisations et les services publics (Visscher & Varone, 2004 ; Sanni-Yaya, 2005), de prôner une logique de performance des organisations publiques (Sanni-Yaya, 2005), de mettre l'accent sur la satisfaction des clients (Visscher & Varone, 2004) et d'améliorer l'image du secteur public (Amar & Berthier, 2007). Il favorise l'efficacité et la flexibilité organisationnelle, et s'oppose à la bureaucratie et à la continuité de la relation entre l'administration et les instances politiques (Charih & Rouillard, 1997).

---

<sup>1</sup> Organisation de Coopération et de Développement Economiques

L'émergence de la notion de qualité dans les organisations publiques est généralement associée au NMP (Vinni, 2007). En effet, l'importation des techniques et principes du secteur privé a fait évoluer les organisations publiques vers une logique des résultats et a créé une concurrence entre elles. Ainsi, le changement du rôle de l'Etat qui passe du statut de fournisseur à celui de régulateur des services publics (Morley, 2005) oblige les organisations à être autonomes, efficaces et productives afin de pouvoir se doter des ressources nécessaires à leur fonctionnement.

Les EES, considérées comme des organisations publiques, ont été confrontés aux mêmes défis et ont dû explorer de nouveaux modes de gouvernance inspirés par le NMP. Ces nouveaux modes sont basés sur l'autonomie qui fait que la qualité constitue un élément majeur de mise en œuvre. En Europe, ces nouveaux modes de gouvernance ont été influencés par des accords intergouvernementaux pour l'ES tel que le processus de Bologne (Manatos, 2017) comme cadre qui définit l'espace européen pour l'ES.

La construction de cet espace remonte à mai 1998 à l'université de la Sorbonne avec la signature d'une déclaration par les ministres de 4 pays (France, Allemagne, Grande-Bretagne et Italie) dans laquelle ils se sont engagés à encourager un cadre de référence commun, visant à améliorer la reconnaissance externe et à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité (Déclaration de la Sorbonne, 1998).

Une année plus tard, la déclaration de Bologne a été signée en 1999 par les ministres de 29 pays. Elle a repris les intentions du projet de la Sorbonne et a fixé six principaux objectifs à atteindre pour 2010 (Déclaration de Bologne, 1999) : *(1) Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, (2) Adoption d'un système fondé essentiellement sur deux cursus, (3) Mise en place d'un système de crédits, (4) Promotion de la mobilité pour les étudiants et les enseignants, (5) Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, & (6) Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'ES (...)*

Le nombre de pays ayant adhéré au processus n'a pas cessé d'augmenter, et a atteint 48 États membres en 2017 (Martin, 2019). Pendant les 10 ans prévus, de nombreux sommets<sup>1</sup> ont été tenus pour suivre l'état d'avancement et discuter des préoccupations liées notamment au développement de l'enseignement et des mécanismes de gestion de la qualité.

Au cours de ces communiqués, un cadre de référence commun a été créé développé en

---

<sup>1</sup> Sommet de Prague (2001), Sommet de Berlin (2003), Sommet de Bergen (2005), Sommet de Londres (2007), Sommet de Louvain-La-Neuve (2009), Sommet de Bukarest (2012) & Sommet de Jerevan (2015)

l'occurrence les ESG<sup>1</sup> (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) pour faciliter la comparabilité entre dispositions mises en œuvre dans les différents Etats membres. Actuellement, l'AQ constitue une activité bien développée en Europe, basée sur des systèmes d'évaluation internes (par les établissements eux mêmes) et externes (par les agences nationales d'AQ) (Cardoso & al., 2015).

Le processus de Bologne a constitué, donc, une initiative intergouvernementale qui a accéléré l'introduction et l'élaboration d'un système institutionnalisé d'AQ (Seyfried & Pohlenz, 2018). Quelques années après son instauration, il a débordé des frontières de l'Europe pour atteindre les universités africaines<sup>2</sup> (Charlier & al., 2009). Ces dernières ont commencé les réformes de leurs systèmes de l'ES et l'adoption progressive du processus de Bologne (ou du système LMD<sup>3</sup>) à partir de l'année 2003, afin d'aligner et d'harmoniser leurs pratiques à celles des universités du nord (Ibid).

En Algérie, le système LMD a été adopté officiellement en 2003 et est entré en application dans les EES à partir de 2004. Cette réforme majeure était la deuxième qu'a connue le secteur de l'ES après celle de 1971 (ce point sera détaillé dans le chapitre 02).

La nouvelle réforme (LMD) a signalé l'entrée de l'Algérie dans la tendance internationale de l'AQ qui s'impose, aujourd'hui, comme élément clé du développement économique et social du pays à travers l'accroissement de la responsabilisation et de l'autonomie des établissements. Elle porte en elle les exigences relatives à la normalisation, la qualité et l'évaluation, et incite chaque établissement à réfléchir à sa situation actuelle et future et à l'amélioration continue de ses performances (Belimane & Chahed, 2020).

Face à ces défis, les établissements ont été tenus de répondre aux exigences de l'AQ qui constitue, aujourd'hui, une composante essentielle et une priorité du système de l'ES en Algérie. Ils ont la responsabilité d'assurer la qualité de leurs pratiques en matière d'enseignement, de recherche et de gestion et de mettre en place des systèmes d'évaluation et d'amélioration (Ibid). Cependant, ce n'est qu'à partir de 2010 que le secteur de l'ES en Algérie a mis en place les structures, les conditions, et l'organisation d'un système d'Assurance Qualité Interne (AQI).

---

<sup>1</sup> Elaborés par le groupe E4 (ENQA, ESU, EUA, EURASHE) en 2005, puis révisés en 2015 par le groupe E4 en collaboration avec l'EI, le BUSINESSSEUROPE et l'EQAR.

<sup>2</sup> Aussi bien les universités de l'Afrique du Nord que celles de l'Afrique Subsaharienne.

<sup>3</sup> Le processus de Bologne est désigné en France et dans les pays francophones d'Afrique de l'Ouest sous l'acronyme LMD (Licence-Maîtrise- Doctorat) (Charlier & al., 2009).

Ce cadre réglementaire (Arrêté n° 167 du 31 mai 2010<sup>1</sup>) stipule que les EES doivent développer des démarches d'AQI basées sur l'auto-évaluation institutionnelle, et se conformer aux référentiels et procédures définies par la tutelle.

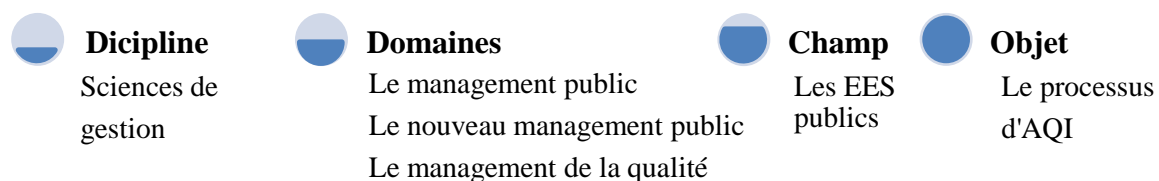
*La présente étude s'inscrit dans le cadre de ce projet, et propose de définir le processus d'implémentation de l'AQI et mesurer son efficacité et son appropriation du point de vue des parties prenantes pertinentes.*

## 2. Objet et intérêt de la recherche :

### 2.1. Objet de la recherche:

« L'objet de la recherche est un élément clé du processus de recherche qui oriente la recherche de la littérature, le plan de recherche et la méthodologie suivie » (Gavard-Perret & al., 2008). Le schéma n°01 précise l'objet de la recherche et le situe dans un contexte global :

#### Schéma n°01 : Précision de l'objet de la recherche



Source : Elaboré par nous-mêmes

La recherche est située dans la discipline des sciences de gestion et au carrefour de trois (03) domaines essentiels. Elle a pour objet d'étudier le processus d'AQI dans le champ des EES publics en Algérie.

Afin de mieux cerner l'objet de la recherche, nous allons définir les deux concepts fondamentaux qui seront utilisés tout au long de la recherche, à savoir :

→ *L'Assurance Qualité Interne (AQI)*:

Il s'agit d'un ensemble d'activités visant à assurer la conformité des pratiques d'un établissement aux standards de la qualité, et les améliorer d'une manière continue. Cette amélioration continue passe par trois principaux éléments, à savoir : l'auto-évaluation, le suivi et l'amélioration. Cette définition s'inspire de la littérature et s'appuie sur la définition de Bowden & Ference qui considèrent les activités définies par les termes *amélioration de la qualité, évaluation & suivi* (entre autres) comme faisant partie du

---

<sup>1</sup> Arrêté portant création de la Commission pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (CIAQES).

*système d'AQ* (Bowden & Ference, 1998).

La présente étude considère que le processus d'AQI comprend les activités institutionnelles liées aux *évaluations internes, suivi et améliorations* des pratiques.

→ *L'Enseignement Supérieur (ES)*:

Nous empruntons à l'UNESCO<sup>1</sup> la définition de l'ES qui nous semble complète. Il comprend "*tout type d'études, de formation ou de formation à la recherche assurée au niveau postsecondaire par un établissement universitaire ou d'autres établissements d'enseignement agréés comme établissements d'enseignement supérieur par les autorités compétentes de l'Etat*" (UNESCO, 1998). Ces établissements s'organisent autour de structures académiques (enseignement et recherche) et administratives.

## **2.2. Intérêt de la recherche:**

La présente recherche a un double intérêt : théorique et pratique.

→ *Intérêt théorique* : elle servira à enrichir la littérature sur les pratiques d'AQ dans l'ES.

En effet, elle met en lumière les étapes et les Facteurs Clés de Succès (FCS) d'un processus d'AQI, et identifie les principales contraintes rencontrées ;

→ *Intérêt pratique* : elle fournira aux responsables et toute partie intéressée du secteur de l'ES (notamment les acteurs internes) une aide pour mieux concevoir et implémenter une démarche d'AQI en tenant compte des arguments tirés des premières expériences. Les résultats et conclusions qui seront tirés pourraient servir de modèle pour les EES ;

## **3. Choix du sujet (motivation personnelle) :**

Dans le cadre de ma formation en master, le projet de fin d'études a porté sur l'évaluation de la conformité des pratiques d'une entreprise au référentiel international ISO 9001 version 2008. Mon travail a abouti à la satisfaction du jury, ce qui a accru mon intérêt personnel, en tant que qualitiennne, pour l'AQ et l'évaluation.

Après l'obtention du diplôme de master, j'ai continué à travailler sur l'évaluation de la qualité et eu l'opportunité de faire partie du réseau d'enseignants du supérieur à travers l'animation des modules de formation auprès des étudiants de Master en management par la qualité à l'ENSM. Ces deux expériences parallèles m'ont permis, après avoir obtenu le concours du doctorat, d'orienter le choix du sujet de recherche qui combine entre *l'assurance et l'évaluation de la qualité* et le domaine de *l'ES*.

---

<sup>1</sup> Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

J'ai également eu l'opportunité de participer à divers évènements qui m'ont motivé davantage à opter pour ce sujet :

En mai 2016, j'ai pris part à une séance de travail à l'INTTIC<sup>1</sup> Oran qui a regroupé les représentants de l'institut, notamment le personnel académique, et les professionnels du secteur des télécoms. L'objectif de la rencontre a été de collaborer ensemble pour mettre à jour les programmes de formation des ingénieurs en fonction des exigences et nouvelles demandes du marché. Ce rapprochement entre l'établissement et les acteurs socioéconomiques, très enrichissant, s'inscrivait dans le cadre de l'AQ dans l'ES ;

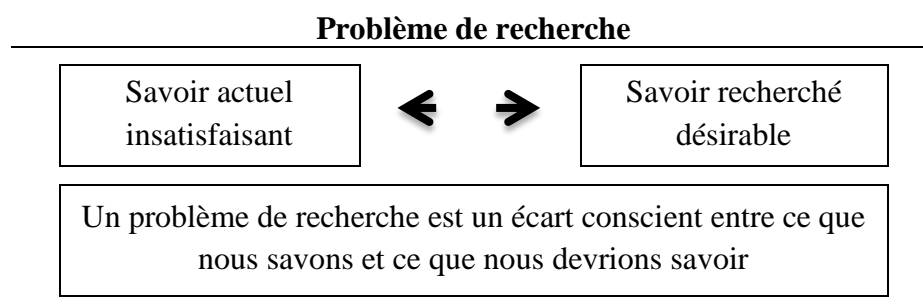
En novembre 2016, j'ai assisté à un séminaire portant sur « *l'organisation d'une agence nationale d'AQ dans l'ES* », animé par le président de l'autorité administrative française HCERES<sup>2</sup>, en présence des membres de la Commission pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (CIAQES). Ce séminaire a eu pour objet le partage d'expérience dans le domaine de l'évaluation de la qualité, et a augmenté davantage mon intérêt pour le choix du thème de recherche.

Cette chronologie d'évènements, en plus d'autres activités liées à la gestion de la qualité dans lesquelles j'ai été impliquée durant mon parcours, m'ont incité à poursuivre mes recherches doctorales dans le domaine de l'AQ dans l'ES.

#### 4. Questions et objectifs de la recherche :

Selon Chevrier (2009) « *il y a problème lorsqu'on ressent la nécessité de combler l'écart existant entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable* » (schéma 02).

##### Schéma n°02 : Problème de recherche



Source : Chevrier (2009)

---

<sup>1</sup> Institut National des Télécommunications et des Technologies de l'Information et de la Communication

<sup>2</sup> Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

*Ce que nous avions* comme amorces pour la recherche venaient du contexte dans lequel tous les EES en Algérie avaient comme instruction (de la tutelle MESRS<sup>1</sup>) la planification, l'implémentation et l'évaluation des systèmes d'AQI. *Ce que nous devrions savoir* est comment ces EES ont mis en place leurs systèmes d'AQI pour y répondre, et quelles sont les principales contraintes qu'ils ont rencontrées.

De ce point de vue, la problématique centrale de la recherche a été formulée comme suit :

***"Comment l'Assurance Qualité Interne (AQI) est-elle déployée, pratiquée et perçue dans les Etablissements d'Enseignement Supérieur (EES) en Algérie ?"***

Cette problématique centrale est déclinée en deux questions de recherche qui, à leur tour, sont déclinées en une série de sous questions :

**Q#1 : Comment l'AQI est-elle mise en œuvre dans les EES en Algérie ?**

- *Q#1.1 : Comment l'institution de l'ES procède-t-elle à la mise en œuvre de l'AQI ? Quels sont les éléments clés de son cadre d'auto-évaluation ? Comment procède-t-elle à l'amélioration de la qualité au niveau institutionnel ?*
- *Q#1.2 : Y a-t-il des différences/ ressemblances entre les EES dans les démarches d'auto-évaluation ? Quelles sont les explications possibles de ces différences/ ressemblances ?*

**Q#2 : Quelles sont les principales contraintes à l'application de l'AQI dans les EES en Algérie, du point de vue des parties prenantes pertinentes ?**

- *Q#2.1 : Quelle est la perception des Responsables Assurance Qualité (RAQs) sur les contraintes rencontrées lors de la mise en œuvre de l'AQI ?*
- *Q#2.2 : Comment les universitaires (enseignants) perçoivent ces contraintes ? Quelles sont les variables qui influencent leurs perceptions ?*
- *Q#2.3 : Quelles sont les principales suggestions d'amélioration ?*

En partant de ces questionnements, les principaux objectifs de la recherche ont été formulés et classés dans les trois catégories proposées par Babbie (2016), à savoir : *l'exploration, la description et l'explication* du phénomène étudié.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

**Tableau n°01 : Traduction des questionnements en objectifs de recherche**

Questions de recherche		Objectifs de recherche		Catégories		
				Exploration	Description	Explication
<b>Q#1</b>	<i>Q#1.1</i>	<b>O1</b>	O1.1 : Examiner l'expérience de conception, de mise en œuvre et d'évaluation de l'AQ dans l'ES ;	X	X	
			O1.2 : Proposer un cadre d'analyse pour la mise en œuvre et l'amélioration de l'AQI dans les l'ES ;			X
	<i>Q#1.2</i>	<b>O2</b>	O2.1 : Comparer les pratiques d'AQI entre les EES ;	X	X	
			O2.2 : Expliquer les ressemblances/différences entre les démarches d'auto-évaluation mises en œuvres dans les EES ;			X
<b>Q#2</b>	<i>Q#2.1</i>	<b>O3</b>	O3.1 : Analyser la perception des obstacles à l'application de l'AQI du point de vue des parties prenantes ;	X	X	X
	<i>Q#2.2</i>		O3.2: Identifier les facteurs susceptibles d'influencer la perception des obstacles à l'AQI par les enseignants .	X	X	X
	<i>Q#2.3</i>		O3.3 : Proposer des suggestions d'amélioration pour une démarche d'AQI réussie.		X	X

Source : Elaboré par nous-mêmes

## 5. Etude pilote (recherche-action) :

Dans un premier temps, il a été décidé de se focaliser sur la problématique spécifique relative à *la conception et mise en œuvre de l'AQI* dans un seul EES comme site pilote. Il s'agit, de l'Ecole Nationale Supérieure Vétérinaire (ENSV) dans laquelle nous avons vécu les pratiques de la démarche à travers *une recherche-action* sur la base d'un séjour de trois ans.

Le choix de cette école peut être justifié par deux principales raisons, à savoir :

- L'école s'est lancée dans une démarche d'auto-évaluation en réponse à l'instruction de la tutelle (MESRS). De plus, sa petite taille facilite l'interaction et l'implication des acteurs internes dans la démarche ;
- L'accès à l'école fut facilité par le statut de ma directrice de thèse, **Mme Chahed Amina**. En tant que *RAQ au sein de l'école*, elle m'a permis d'être intégrée et de contribuer très activement au processus d'AQI dans l'établissement.

En tant que *membre de la CIAQES & auditrice certifiée des systèmes de management (ISO 9001 et ISO 22000)*, elle m'a permis de mieux comprendre la démarche et les concepts *qualité, évaluation et audit*. J'ai saisi cette opportunité qui a renforcé ma motivation et m'a éclairé sur les différents items de ma recherche.

## **6. Hypothèse centrale de la recherche :**

A l'issue de l'expérience menée à l'ENSV, et sur la base des enseignements tirés des partages d'expériences liées à l'AQI dans les EES en Algérie (Mezhouda, 2017 ; Nibouche, 2017 ; Mezache & Chahed, 2018 ; Tahj & Nadji, 2018), nous avons émis deux principales suppositions. La première stipule que les pratiques d'AQI mises en œuvre dans les EES ont pour bases un ensemble de facteurs/dimensions qui forment un système global. La seconde stipule que ces pratiques sont convergentes et présentent beaucoup de similarités. Ces suppositions ont constitué la base ayant permis de réfléchir aux hypothèses de la recherche.

A cet effet, l'hypothèse centrale a été formulée comme suit :

*« Les démarches AQI adoptées par les EES en Algérie tendent à être similaires et homogènes. Ainsi, elles sont heurtées aux mêmes contraintes de mise en œuvre ».*

Cette hypothèse centrale se décline en trois hypothèses de recherche. Cependant, comme ces dernières doivent employer les concepts d'un cadre théorique et conceptuel bien défini, elles seront formulées plus loin dans le chapitre 04 (cadre conceptuel et théorique).

## **7. Reflexion théorique :**

Nous considérons les théories et les approches qui se concentrent sur les pratiques au niveau organisationnel comme un cadre analytique permettant d'apporter des réponses aux questionnements de la recherche et des explications aux suppositions faites.

En effet, la Théorie Néo-Institutionnelle (TNI) (Meyer & Rowan, 1977 ; Di Maggio & Powell, 1983) a été considérée comme un cadre utile pour étudier la convergence des systèmes l'AQI mis en œuvre dans les EES. Elle permet de comprendre comment est-ce qu'un système AQI est façonné et dicté par les pressions de l'environnement institutionnel, caractérisé par des règles et des exigences auxquelles les organisations doivent se conformer pour recevoir un soutien et une légitimité (Scott, 1987a). Cependant, la recherche mobilisera d'autres concepts clés appartenant à d'autres corps théoriques.

## **8. Etudes empiriques :**

Afin de répondre aux questionnements et de vérifier les hypothèses de recherche, le champ de la recherche a été élargi à d'autres EES, soit un échantillon de **21** établissements avec comme objectif de comparer les pratiques d'auto-évaluation, et un autre de **45** établissements afin d'étudier la perception des obstacles à l'AQI.

Pour ce faire, une approche mixte a été adoptée, basée sur plusieurs méthodes de recherche qualitatives et quantitatives dans le but d'assurer la richesse des données de s'assurer que les résultats soient plus convaincants.

### **8.1. Méthodes de recherche qualitatives:**

Deux principales méthodes qualitatives ont été utilisées, à savoir :

#### **→ *L'analyse documentaire:***

Vingt-et-un (21) rapports d'auto-évaluation ont été analysés dans le but de comprendre et de comparer entre les démarches mises en œuvre dans les EES. Cette méthode de recherche a été beaucoup utilisée dans les travaux portant sur les pratiques d'AQ dans les EES (Zou & al., 2012 ; Manatos & al., 2016 ; Nguyen, 2016 ; Golowko & al., 2017 ; Cardoso & al., 2017).

#### **→ *Les entretiens collectifs et individuels :***

Des entretiens collectifs et individuels avec vingt-sept (27) RAQs ont été menés comme première phase qui précède l'enquête par questionnaire. L'objectif a été de comprendre la façon de penser ou de parler par rapport au sujet objet de l'étude (Geoffrion, 2009), et par conséquent de formuler les questions pertinentes à poser.

### **8.2. Méthode de recherche quantitative :**

Après les entretiens, un questionnaire a été élaboré et administré auprès d'un échantillon de cent-vingt-et-un (121) enseignants directement impliqués dans le projet d'AQI dans leurs établissements. Cet échantillon a été tiré à travers une méthode d'échantillonnage en boule de neige.

## **9. Processus de raisonnement analytique de la recherche :**

Il est distingué deux principales méthodes de recherche, à savoir : la méthode *inductive* et la méthode *déductive*.

La méthode *déductive* ou *vérificative* part de connaissances théoriques déjà établies pour les valider auprès de données empiriques. Quant à la méthode *inductive* ou *générative*, elle part de données empiriques pour construire des catégories conceptuelles et des relations (Lecompte & Preissle, 1993). Selon ces derniers auteurs, dans la première méthode, la théorie est en quête de données concrètes, dans la seconde, la réalité est en quête d'une théorie.

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons procédé en deux temps :

Dans un premier temps, et après examen de la littérature et analyse du contexte de l'AQ dans les EES en Algérie, l'étude de mise en œuvre de l'AQI à l'ENSV a été réalisée (recherche-action). Cette expérience, vécue en tant que *praticienne-chercheuse* sur une période significative de trois ans, a permis de formuler, d'une manière progressive, les hypothèses de la recherche et de définir un modèle conceptuel et théorique qui s'appuie sur la littérature existante.

Cette première partie s'est basée sur *une approche inductive* fondée sur la construction des catégories et des connaissances nouvelles à partir de l'étude de situations empiriques (Krippendorff, 2004). Son objectif a été d'analyser et comprendre une situation type afin d'en tirer les concepts constitutifs et formuler une théorie émergente (Chevrier, 2009).

Dans un second temps, des études empiriques ont été réalisées afin de confronter les hypothèses formulées à la réalité du terrain et les vérifier.

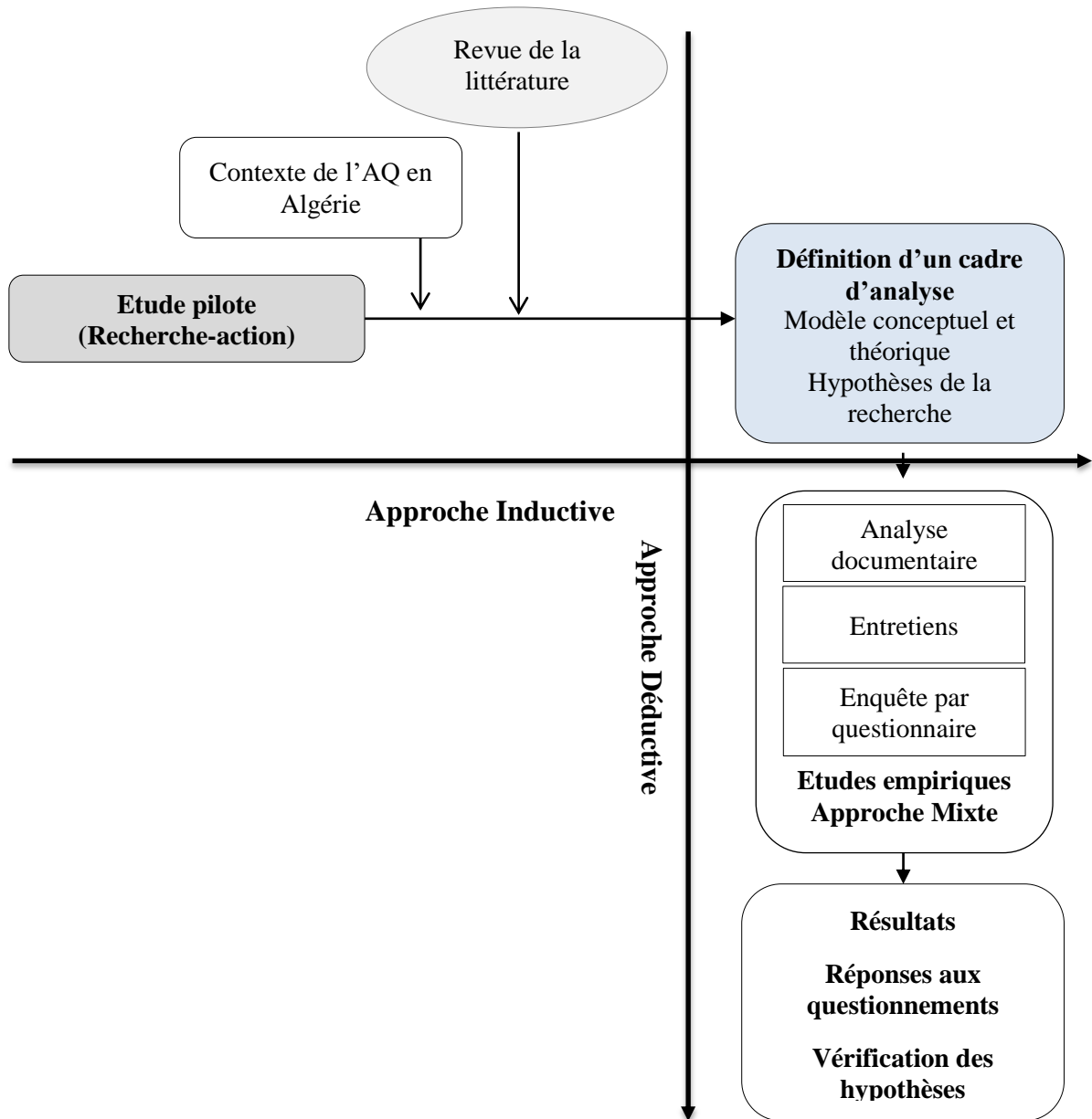
Dans ce second cas, l'approche adoptée a été plutôt *déductive*, car l'objectif a été de valider le modèle théorique préalablement défini auprès de données empiriques (Lecompte & Preissle<sup>1</sup> cité par Chevrier, 2009).

Le schéma ci-après (schéma n°03) montre que la recherche se positionne dans un double raisonnement inductif/déductif.

---

<sup>1</sup> Lecompte, M.D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2e éd.), San Diego, Academic Press.

**Schéma n°03 : Raisonnement analytique de la recherche  
(Approche inductive/déductive)**



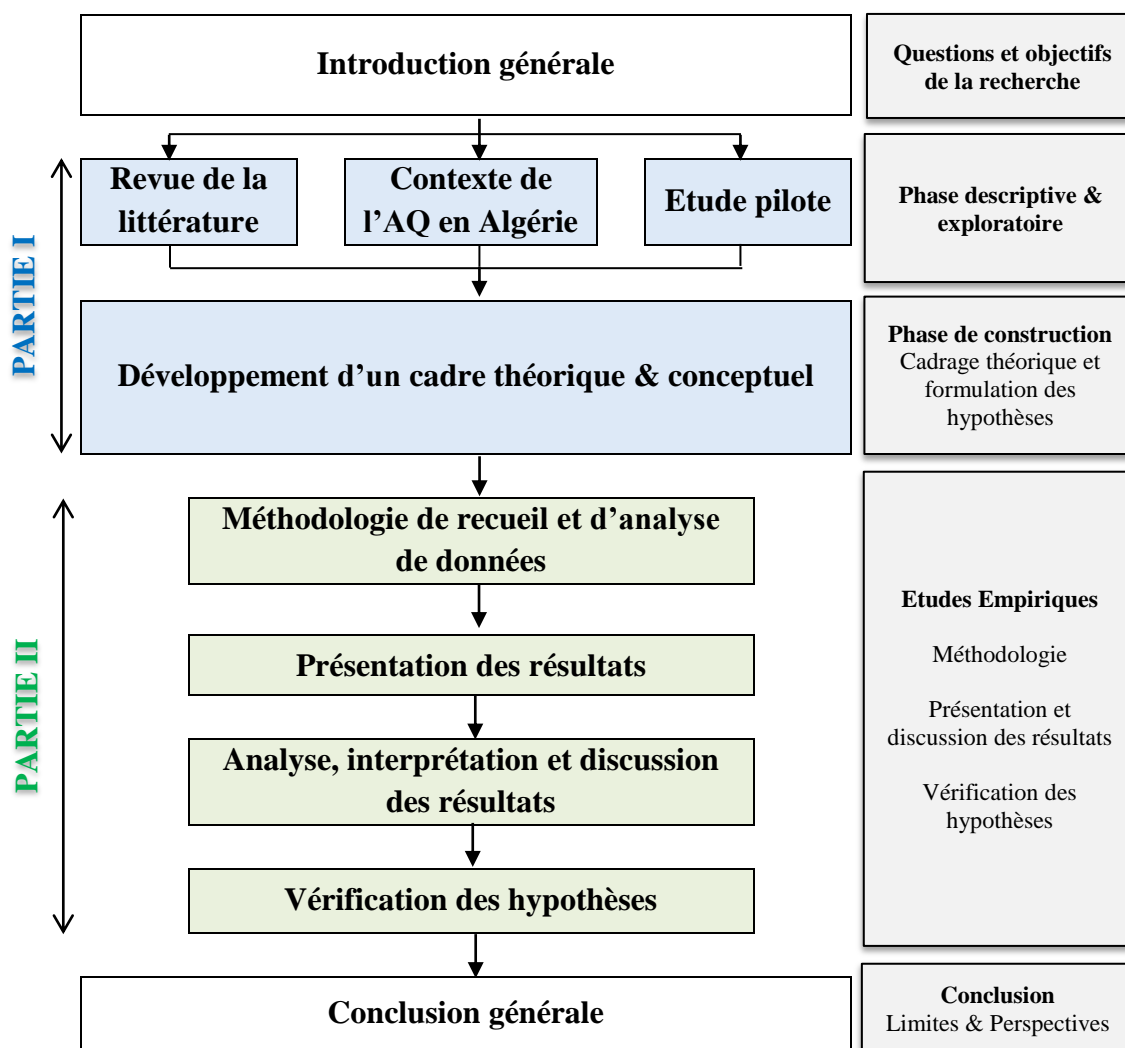
Source : Elaboré par nous-mêmes

Les deux approches adoptées ont été jugées pertinentes pour répondre aux objectifs de l'étude. La première (inductive) avait pour but la compréhension, et la seconde (déductive) visait l'explication du phénomène étudié.

**10. Organisation générale de la thèse :**

La présente thèse est composée de deux principales parties organisées de manière équilibrée et logique comme le montre le schéma suivant (schéma n°04) :

Schéma n°04 : Organisation générale de la thèse



Source : Elaboré par nous-mêmes

Les contenus des chapitres seront décrits brièvement au début de chaque partie.

## 11. Débouchés de la thèse :

Les résultats de la présente recherche ont fait l'objet de quatre (04) articles scientifiques ayant été acceptés/publiés dans des revues indexées :

**Article 01 (publié) :** Belimane, W & Chahed, A. (2020). Pratique d'auto-évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie. *Revue Recherches économiques et managériales*, (Université Mohamed Khider de Biskra), 14(02), pp019-038. URL: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/120759>

**Article 02 (à paraître en mai 2022) :** Belimane, W & Chahed, A. (2022). Comparative study on quality self-assessment processes at higher education institutions in Algeria: a content analysis of self-assessment reports. *The Journal of Quality in Education*, 12(19). URL de la revue: <https://journal.amaquen.org/index.php/joqie>

**Article 03 (publié) :** Belimane, W & Chahed, A. (2021). Le manque de formation et d'implication des parties prenantes internes comme obstacle à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie : Perception des Responsables Assurance Qualité. *Revue Innovation*, (Université de Blida 02), 11(02), pp 425-438.

URL: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/169935>

**Article 04 (publié) :** Belimane, W & Chahed, A. (2021). The limits of leadership as a barrier to quality assurance in higher education in Algeria. *Economics and Business*, 35(1), pp 215-228. DOI :10.2478/eb-2021-0015. URL: <https://www.sciendo.com/article/10.2478/eb-2021-0015>

Par ailleurs, diverses communications ont été assurées, portant sur les différentes parties de la thèse, à savoir :

Belimane, W & Chahed, A (2017). *Processus de l'autoévaluation : Expérience de l'Ecole Vétérinaire*. Workshop sur "L'autoévaluation : processus, finalités et expériences pratiques", tenu le 17 Mai 2017, E.N.S.M, Kolea. Algérie.

Belimane, W & Chahed, A (2018). *Cas d'étude du processus d'auto-évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie : Outils et indicateurs*. Colloque international sur "Les démarches qualité en enseignement supérieur : Quels en sont les effets ? ", tenu du 24 au 26 Oct 2018, Université de Montréal, Canada.

URL : [https://g3-qualite2018.sciencesconf.org/data/pages/Session\\_3.pdf](https://g3-qualite2018.sciencesconf.org/data/pages/Session_3.pdf)

Belimane, W & Chahed, A (2020). *Retour d'expérience du processus d'auto-évaluation de la gouvernance d'un établissement de l'enseignement supérieur*. Séminaire national sur "Gouvernance de l'Université Algérienne : enjeux et perspectives", tenu le 11 Février 2020, Université Mohamed Khider de Biskra. Algérie.

Belimane, W. (2021). *Les obstacles à l'Assurance Qualité Interne : Point de vue des parties prenantes*. Workshop sur "Auto-évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur : Quelles pratiques et quels effets sur les établissements en Algérie ?", tenu le 03 Juin 2021, E.N.S.M, Kolea. Algérie.

Belimane, W. (2022). *La démarche d'auto-évaluation : plan d'action et suivi de mise en œuvre*. Journée de sensibilisation à l'assurance qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur algériens, organisée le 16 Février 2022, ESC, Kolea, Algérie.

# **PARTIE I**

## **Construction d'un cadre d'analyse**

Chapitre 01 : Revue de la littérature

Chapitre 02 : Contexte de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie

Chapitre 03 : Implémentation de l'AQI dans un établissement de l'enseignement supérieur (Etude pilote)

Chapitre 04 : Cadre théorique et conceptuel de la recherche

## **Introduction de la partie I**

Cette première partie de la thèse est structurée en quatre (4) chapitres :

Le premier synthétise la littérature liée à l'AQ dans l'ES. Il est structuré en trois principaux volets, à savoir : l'assurance qualité, l'évaluation de la qualité et la perception de la qualité par les parties prenantes.

Le second chapitre décrit les principales réformes et les caractéristiques du système de l'ES en Algérie. Ainsi, il trace les grands traits du projet de mise en place et d'évaluation de la qualité.

Le troisième chapitre décrit l'expérience de recherche-action menée dans un établissement pilote. Cette étude fera ressortir des pistes de recherche qui serviront de base à la construction des éléments du chapitre suivant.

Dans le quatrième chapitre, les cadres théorique et conceptuel de la recherche seront esquissés et discutés. Ainsi, les hypothèses de la recherche seront formulées.

# **Chapitre 01**

## **Revue de la littérature**

*« La qualité n'est pas un acte... c'est une habitude »  
Aristote (Philosophe Grec)*

## **Introduction du chapitre 01**

L'objectif de la revue de littérature est d'assurer que le travail de recherche apporte une valeur ajoutée et qu'il soit original. Selon Babbie, la revue de littérature consiste à se poser des questions sur ce qui a été déjà dit sur le sujet étudié afin d'identifier les éventuelles lacunes à remédier (Babbie, 2016),

Pour y répondre, nous avons recensé les recherches pertinentes en relation avec la thématique, en nous procédant ainsi :

### *Étape 01 : Recension des travaux ayant abordé des questions similaires*

Nous avons effectué une première recherche des thèses de doctorat ayant traité des sujets semblables afin de mieux cadrer la recherche et de nous inspirer de leurs bibliographies. Par la suite, nous avons cherché des livres, des articles et des rapports dans le même domaine de recherche. Ces recherches ont été effectuées dans des bases de données générales, revues et catalogues des bibliothèques à travers de nombreux mots-clés, entre autres : assurance qualité, auto-évaluation, enseignement supérieur, perception....

A l'issue de ces recherches, des listes de titres de références possibles ont été dressées.

### *Étape 02 : Sélection des documents pertinents*

Les travaux collectés ont été filtrés en fonction de leurs résumés, méthodes de recherche utilisées et résultats obtenus. Par la suite, ils ont été classés par ordre de priorité.

La liste a été enrichie au fur et à mesure de l'avancement des étapes de la recherche.

### *Étape 03 : Classement et élaboration des fiches de lecture*

Après lecture des recherches jugées pertinentes, des résumés ont été faits et ont servi à la constitution progressive de la revue de la littérature présentée dans ce chapitre.

A l'issue de cette dernière étape, la revue de littérature a été structurée en trois principaux volets, à savoir : *l'assurance qualité, l'évaluation de la qualité et la perception de la qualité par les parties prenantes*. Ces questions constituent le contexte théorique de l'étude qui servira de base à la discussion des résultats empiriques présentés dans les chapitres pratiques.

## **I. L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur :**

### **1. La qualité : évolution du concept :**

*Qu'est-ce que la qualité ?* Une question à laquelle aucune réponse précise et définitive n'a été donnée à ce jour. Le concept n'est pas moderne (Ellasy, 2015) et sa signification est discutée

depuis l'Antiquité grecque. Le mot "qualité" vient du latin "quails", qui signifie "quel genre de". Il s'agit d'un terme subjectif pour lequel chaque personne ou secteur a sa propre définition (ASQ<sup>1</sup>, 2017). Selon Chevalier (2009), le terme fait partie de ces mots-piège que tout le monde comprend et à qui personne ne donne forcément la même signification au même moment. La définition la plus célèbre de la qualité est celle donnée par l'ISO et qui a évolué dans le temps (tableau n°02) :

**Tableau n°02 : Evolution de la définition de la qualité selon les normes ISO**

Définition	Référence
« Ensemble des propriétés et des caractéristiques d'un produit ou d'un service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire les besoins de l'utilisateur »	ISO 8402 V 1987
« Ensemble des caractéristiques d'une entité qui confère l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites »	ISO 8402 V1994
« L'aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences. Ces dernières sont des besoins ou attentes formulés, habituellement implicites, ou imposés »	ISO 9000 V 2000 & 2005
« La qualité des produits et services d'un organisme est déterminée par la capacité à satisfaire les clients et par l'impact prévu et imprévu sur les parties intéressées pertinentes. La qualité des produits et services inclut non seulement leur fonction et performances prévues, mais aussi la valeur et le bénéfice perçus par le client »	ISO 9000 V 2015

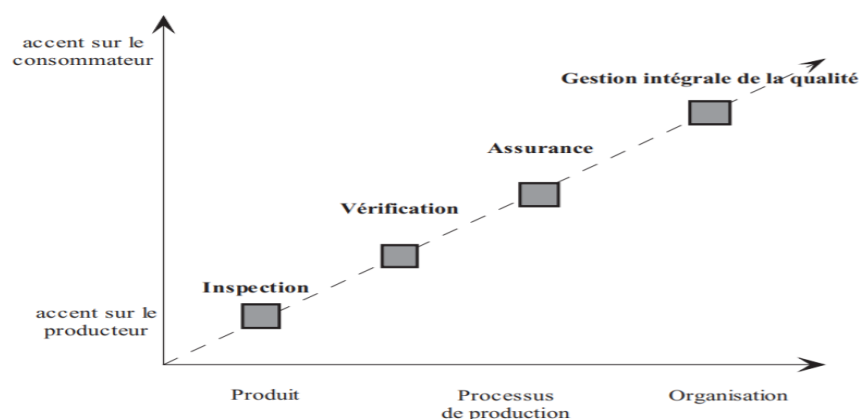
Source : Elaboré par nous-même (Sur la base des normes suscitées)

Le tableau montre que le concept de *Qualité* a évolué dans le temps, allant du simple contrôle des caractéristiques du produit final à un système de gestion impliquant différentes parties prenantes. Cette évolution est passée par différentes étapes qui se suivent et s'enrichissent (Chevalier, 2009). Le schéma n°05 résume le processus d'évolution des approches qualité.

Pendant la phase d'industrialisation caractérisée par la production de masse qui a suivi la Première Guerre mondiale (à partir du début des années 20), la qualité était axée sur l'évaluation et le contrôle de la production (Staes & Thijs, 2006/3). La notion de qualité était synonyme de la vérification de la qualité et de conformité des produits finaux à travers des actions de contrôle. Pour ce faire, des méthodes statistiques ont été utilisées pour choisir quelques produits et les comparer à la prévision (Chevalier, 2009).

<sup>1</sup> American Society for Quality

### Schéma n°05 : Évolution du management de la qualité



Source : Staes & Thijs (2006/3)

À partir des années 50, avec l'accroissement du volume de la production et l'évolution des exigences des clients, le contrôle a commencé à devenir difficile. À cette époque, l'accent a été mis sur la satisfaction des besoins explicites des clients (Chevalier, 2009) avec l'apparition de la notion d'*assurance qualité*.

Au début des années 80, la rencontre entre le monde de la normalisation et du mouvement de la qualité a donné naissance au concept du Total Quality Management (TQM) (Chevalier, 2009) qui est une philosophie de qualité à l'intérieur d'une entreprise et qui implique tous ses employés (Golowko & al., 2017). Selon Staes & Thijs (2006/3), ce nouveau concept constitue une gestion intégrale de la qualité qui assure une mobilisation permanente de toutes les ressources d'une entreprise (notamment humaines) afin d'en permettre l'amélioration continue à tous les niveaux.

À partir des années 1990, la qualité s'est étendue de l'industrie et des affaires au secteur public, entre autres, l'enseignement supérieur (Woodhouse, 2004).

#### **2. La qualité dans l'enseignement supérieur :**

Dans le domaine de l'ES, le concept de qualité est apparu au début des années 1980 (Elassy, 2015). Depuis, il est devenu un sujet de discussion clé dans la littérature. Vroeijenstijn (1995) a souligné qu'en réalité la notion de qualité a toujours fait partie de la tradition académique, mais c'est le changement du monde extérieur et de la relation avec la société qui a nécessité de lui porter une attention particulière.

La question de savoir « *qu'est-ce que la qualité ?* » a été posée par Ball<sup>1</sup> en 1985, et à ce jour, les chercheurs tentent toujours d'y répondre (Schindler & al., 2015). Il n'y a toujours pas de définition unique, commune et stabilisée de la notion de qualité, et encore plus dans le domaine de l'éducation. La définition du concept est difficile (Elassy, 2015) et sa réduction à une définition d'une phrase est problématique (Schindler & al., 2015).

Dans la littérature, le terme de qualité a différentes significations et a été défini de diverses façons (Cheng & Tam, 1997). Il a été qualifié de philosophique (Green, 1994), vague et controversé (Cheng & Tam, 1997), multidimensionnel (Campbell & Rozsnyai, 2002 ; Martin & Stella, 2007 ; Becket & Brookes, 2008 ; Sarrico & al., 2010 ; Schindler & al., 2015), et pluraliste (Pham & Starkey, 2016).

De plus, le concept est interprété différemment par les différentes parties prenantes (Harvey & Green 1993 ; Campbell & Rozsnyai 2002 ; Martin & Stella 2007). Il s'agit donc d'un concept insaisissable (Sarrico & al., 2010 ; Elassy, 2015 ; Schindler & al., 2015), polysémique (Scharager Goldenberg, 2018), relatif au contexte (Elassy, 2015), dynamique et changeant (Schindler & al., 2015) et ambigu et contesté (Harvey & Green, 1993, Green, 1994, Parri, 2006).

Nous constatons, donc, qu'il n'y a pas de consensus sur une définition unique, commune et complète de la qualité dans l'ES. En effet, Martin & Stella (2007) ont expliqué qu'une seule définition ne convient pas pour tous les objectifs de l'ES liés à l'enseignement et l'apprentissage, la recherche et la gestion. Cependant, nous trouvons, dans la littérature, quelques tentatives de définition du concept. Certaines sont générales, mais pouvant être adaptées et transposées au secteur de l'enseignement, d'autres sont spécifiques à ses objectifs.

Nous citons, ci-après, deux définitions du concept qui, à notre avis, mettent l'accent sur ses objectifs essentiels :

*« La qualité de l'ES est un concept qui se rapporte aux cadres contextuels d'un modèle éducatif, à la mission et aux objectifs institutionnels, ainsi qu'aux normes spécifiques d'un système, d'un établissement, d'un programme ou d'une discipline donnés »* (Vlăsceanu & al., 2007).

---

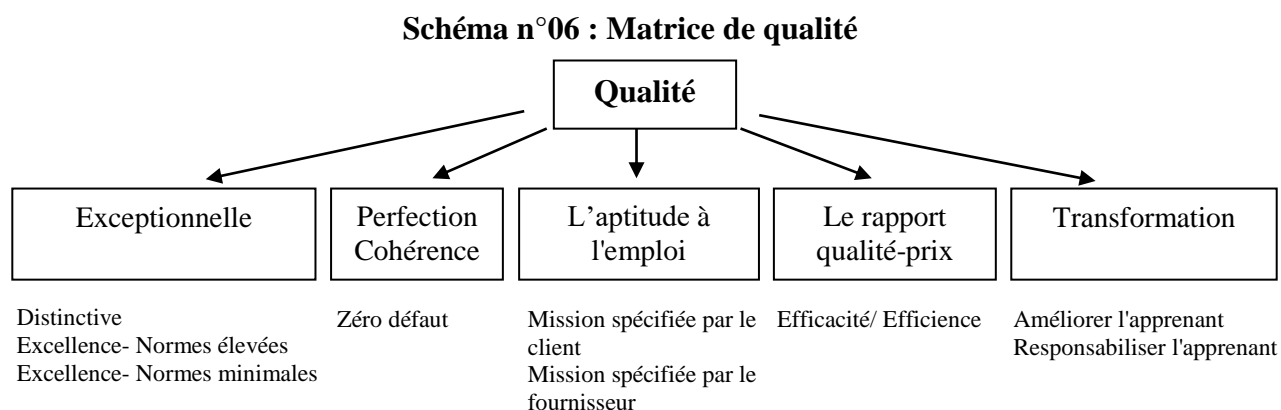
<sup>1</sup> Ball, C. (1985). What the hell is quality? *Fitness for purpose: Essays in higher education*, 96-102.

« La qualité est un concept qui considère surtout les capacités d'une institution ou d'un programme à répondre aux attentes externes et aux buts et objectifs internes, en organisant ses processus de manière cohérente pour la réalisation des objectifs visés » (selon l'étude de la CINDA<sup>1</sup>, citée par Torre & Zapata, 2012).

De ces deux définitions, nous remarquons que le concept de la qualité dans l'ES est relié à la satisfaction de deux principaux objectifs, à savoir : un objectif interne lié à la satisfaction des attentes internes et un objectif externe lié à la satisfaction des normes externes.

La définition la plus citée dans la littérature sur la nature du concept de qualité dans l'ES est celle de Harvey & Green (1993). Cette définition date des années 90, mais elle est toujours d'actualité. Pour ces auteurs, les conceptions très différentes de la qualité sont regroupées en cinq catégories distinctes, mais interdépendantes : « La qualité peut être considérée comme exceptionnelle, comme la perfection, comme l'aptitude à l'emploi, comme l'optimisation des ressources et comme un facteur de transformation » (Ibid).

Ces cinq catégories peuvent être considérées comme une matrice de qualité (Watty, 2003) :



Source : Watty (2003)

#### → **La qualité en tant qu'exceptionnelle :**

La notion de qualité est associée traditionnellement à quelque chose de spécial, de distinguée par rapport aux autres et d'exclusive. Elle se concentre sur l'obtention d'une meilleure position que les autres (Parri, 2006 ; Elassy, 2015). Il s'agit de ce que Green a appelé "le concept traditionnel de qualité" (Green, 1994), comme le cas de certaines universités telles que Harvard ou Oxford, qui étaient le symbole de qualité sans pour autant définir ce que c'était cette qualité (Elassy, 2015).

<sup>1</sup> Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA. Projet de la CINDA "Assurance de la qualité : politiques publiques et gestion universitaire"

Cette définition considère la qualité comme performance exceptionnelle (Woodhouse, 1998) et met l'accent sur la conformité aux normes élevées. Néanmoins, dans le cas de l'ES, il est parfois difficile de définir la qualité de service en termes de conformité aux normes mesurables et quantifiables (Harvey & Green, 1993).

→ ***La qualité en tant que perfection :***

Harvey & Green (1993) parlent de perfection, de constance et d'uniformité. La notion de qualité est liée au respect des spécifications, à l'idée de bien faire les choses du premier coup afin d'obtenir un résultat sans défaut. Néanmoins, cette position est plutôt applicable dans le contexte industriel (Scharager Goldenberg, 2017) et concerne les produits devant être uniformes et conformes aux spécifications préétablies (Campbell & Rozsnyai, 2002).

La littérature considère que cette définition n'est pas adaptée ni transférable au monde universitaire, car l'objectif des universités n'est pas de produire des diplômés identiques (Campbell & Rozsnyai, 2002 ; Parri, 2006 ; Scharager Goldenberg, 2017).

→ ***La qualité en tant qu'aptitude à l'emploi :***

Il s'agit d'une définition fonctionnelle selon laquelle la qualité est considérée comme la capacité à atteindre des objectifs de l'institution et à satisfaire les exigences du client. Il s'agit du sens le plus largement utilisé dans le contexte de l'ES (Scharager Goldenberg, 2017) et une approche plus pragmatique de la signification de la qualité (Sarrico & al., 2010).

L'aptitude à l'emploi signifie, donc, la gestion par objectifs afin de satisfaire les clients. Cependant, cette définition pose également des problèmes dans le cadre de l'ES car la notion de client est déjà problématique dans le domaine (O'Mahony & Garavan, 2012). Ainsi, il peut être difficile d'évaluer les objectifs avec une mesure qualitative ou quantitative, car ils peuvent ne pas être énoncés clairement (Cheng, 2017).

→ ***La qualité comme optimisation des ressources :***

Cette définition fait référence aux ressources utilisées pour obtenir la qualité. En effet, la qualité devrait être une valeur ajoutée obtenue à moindre coût (rapport qualité-prix). Cette vision incarne l'efficacité, l'efficacité et la responsabilité (Mulu, 2012). Pour Scharager Goldenberg (2017), une éducation est de qualité si elle est offerte à un prix raisonnable.

→ ***La qualité comme transformation :***

La qualité entraîne un changement et implique la transformation du produit d'un état à l'autre. Dans l'ES, le concept est axé sur les étudiants et implique leur dotation de compétences, de

connaissances et d'attitudes spécifiques leur permettant de vivre et de travailler dans la société du savoir (Campbell & Rozsnyai, 2002 ; Parri, 2006).

Toutefois, cette définition pose également problème dans le cadre de l'ES. D'une part, le processus de transformation n'est pas unidirectionnel, mais plutôt négocié entre les étudiants et le fournisseur qui participe à la transformation des connaissances (Harvey & Green, 1993). D'autre part, il est difficile de mesurer le capital intellectuel qui est l'un des principaux résultats de l'ES (Lomas, 2002).

La définition de Harvey & Green (1993) fait toujours l'objet de référence dans les publications les plus récentes, ce qui laisse entendre que la signification de la qualité dans l'ES est restée relativement stable au cours des vingt dernières années (Schindler & al., 2015). Néanmoins, Campbell & Rozsnyai considèrent que certains des concepts proposés par Harvey & Green sont toujours valables, en particulier lorsque l'AQ est introduite pour la première fois dans l'établissement. Mais les notions de qualité évoluent ou fusionnent en raison de l'évolution du contexte dans lequel les EES fonctionnent, et aussi de l'expertise croissante acquise qui fait que les EES conçoivent leurs propres concepts de qualité et de leurs modèles d'évaluation et de gestion de la qualité (Campbell & Rozsnyai, 2002).

### **3. L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur :**

L'AQ est l'expression utilisée pour garantir et assurer la qualité (Woodhouse, 1998 ; Campbell & Rozsnyai, 2002). Dans la littérature, il existe une grande diversité des définitions ou bien des tentatives de définitions de *l'assurance qualité*. Nous citons quelques-unes dans le tableau ci-dessous (tableau n°03).

D'après le tableau, certaines définitions de l'AQ mettent l'accent sur l'amélioration et le développement à l'intérieur de l'EES, d'autres sur le respect des exigences externes et des parties prenantes. Nous détaillerons dans le point (5) du présent chapitre les deux objectifs majeurs de l'AQ.

**Tableau n°03 : Quelques définitions du concept Assurance Qualité dans l'ES**

Définition	Référence
« Un terme global qui englobe les politiques et processus visant à assurer le maintien et l'amélioration de la qualité »	Woodhouse (1998) ; Campbell & Rozsnyai (2002)
« Un processus visant à établir la confiance des parties prenantes dans le fait que l'offre (intrants, processus et résultats) répond aux attentes ou aux mesures jusqu'au seuil des exigences minimales »	Harvey (2004)
« Un terme général qui fait référence à un processus continu d'évaluation de la qualité d'un système, d'un établissement ou d'un programme d'enseignement supérieur. En tant que mécanisme de régulation, l'assurance qualité se concentre à la fois sur la responsabilité et l'amélioration... »	Vlăsceanu & al. (2007)
« Un ensemble de processus, de politiques ou d'actions réalisés à l'extérieur par des agences d'assurance qualité et des organismes d'accréditation ou à l'intérieur de l'établissement »	Schindler & al., 2015

Source : Elaboré par nous-mêmes sur la base de la littérature

#### 4. L'applicabilité de l'AQ dans l'ES :

Comme mentionné plus haut, le concept d'AQ a été importé du secteur des entreprises dans les années 1980 (Elassy, 2015) et s'est développé dans le secteur de l'ES partout dans le monde dans les années 1990 (Jingura & Kamusoko, 2019). Néanmoins, cette transposition du concept a donné lieu à une discussion sur l'applicabilité des principes, méthodologies et outils de la gestion de la qualité dans le secteur de l'ES (Davim, 2012 ; Rosa & al., 2012) et a scindé la littérature en deux courants de pensée.

Le premier courant affirme que certaines pratiques de gestion de la qualité appliquées dans les entreprises privées pourraient être transposées vers le secteur de l'ES (Peak<sup>1</sup>, 1995 cité par Calvo-Mora & al., 2005, Spasos & al., 2008 ; Campatelli & al., 2011). Quant au second, il regroupe la littérature qui considère les EES comme un type particulier d'organisation dans lesquels il n'est pas possible d'appliquer les modèles de qualité industrielle (Houston, 2007 ; 2010 ; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010).

Bien que ce débat remonte à très loin, aucune conclusion ferme n'a été tirée à ce jour (Davim, 2012 ; Rosa & al., 2012).

<sup>1</sup> Peak, M.H. (1995). TQM transforms the classroom, *Management Reviews*, 84(9), pp13–19.

A ces deux courants de pensée, est ajoutée la littérature qui défend la possibilité d'adopter les pratiques de gestion privée dans le secteur de l'éducation, mais avec une adaptation à leurs contextes (Voss & al., 2005). En effet, diverses initiatives d'implémentation de l'AQ ont été prises par les EES à travers le monde avec des adaptations plus au moins importantes des pratiques, méthodes et outils aux contextes institutionnels et nationaux.

### **5. Les objectifs de l'assurance qualité :**

Selon l'étude récente réalisée par l'IPE-UNESCO<sup>1</sup> (Martin, 2019), l'AQ vise de nombreux objectifs dont les plus importants sont : (1) *l'amélioration des activités académiques* (2) *l'évaluation de la performance institutionnelle* (3) *la conformité à des normes externes* & (4) *l'obligation de rendre des comptes au gouvernement et à la société*.

En effet, l'ensemble de ces objectifs peut être regroupé en deux objectifs majeurs, souvent cités par la littérature sur l'AQ, à savoir : la responsabilité et/ou l'amélioration (Kis, 2005 ; Rosa et al., 2012 ; Bugday Ince & Gounko, 2014). Le premier objectif étant principalement poursuivi par les gouvernements et le second par les EES et les universitaires (Rosa et al., 2012). Les processus internes sont liés à l'amélioration, tandis que les processus externes sont associés à la responsabilité (Kis, 2005).

→ **La responsabilité** : l'expression « *responsabilité de rendre des comptes* » ou « *redevabilité* » renvoie à la nécessité ou l'obligation, pour une entité, de fournir à propos d'elle-même des informations qu'elle doit être en mesure de justifier (Détourbe, 2011). Autrement dit, l'EES est responsable de sa qualité et doit la démontrer auprès des organismes externes concernés.

La responsabilité est définie donc comme *l'obligation de l'accomplissement de certaines tâches* (Kellaghan & Greaney, 2002) et la satisfaction des normes requises définies et imposées de l'extérieur (Bugday Ince & Gounko, 2014).

→ **L'amélioration** : l'amélioration est probablement l'objectif le plus répandu de l'AQ. Elle vise à maintenir et à développer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'établissement et à accroître la transparence des processus décisionnels (Cardoso & al. 2015).

Cependant, ces deux objectifs de l'AQ s'excluent mutuellement en raison de conflit de méthodes entre eux (Thune, 1996).

---

<sup>1</sup> Une étude comparative internationale intitulée « *Explorer les options efficaces et innovantes en matière d'AQI* » a été réalisée par l'Institut international de planification de l'éducation (IPE). Elle a impliqué 311 EES de 94 pays autour du monde à travers des enquêtes quantitatives & qualitatives.

La littérature recommande de prioriser et de mettre l'accent sur l'amélioration, qui va systématiquement engendrer des preuves de conformité et la responsabilité comme conséquence (Harvey & Knight, 1996 ; Srikanthan & Dalrymple, 2007).

Harvey a fait valoir que l'adoption d'une approche fondée sur la responsabilité et sur l'obligation de répondre aux exigences externes peut avoir un effet négatif sur les objectifs et initiatives d'amélioration qui deviennent une fonction secondaire du processus de suivi et de surveillance (Harvey, 1995). De plus, Westerheijden & Van Vught ont précisé que les approches fondées sur la responsabilité si elles conduisent à une amélioration initiale, elles n'auront pas d'impact à long terme sur l'amélioration continue des pratiques et l'élaboration des stratégies claires (Westerheijden & Van Vught, 1994).

La littérature recommande donc de combiner les deux objectifs (conformité et amélioration) dans une stratégie équilibrée (Thune, 1996), en mettant davantage l'accent sur les améliorations internes (Harvey, 2002a).

Rosa & al., ont suggéré, qu'en plus de la combinaison de ces deux objectifs principaux, d'autres peuvent être conçus pour évaluer la qualité de l'ES, à savoir : la communication, la motivation, le contrôle et l'innovation (Rosa & al., 2012). Ces objectifs ont été tirés à la fois de la littérature sur l'ES et des performances organisationnelles.

## **6. Typologie d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur :**

Il est distingué deux types d'AQ (interne et externe), en fonction des individus intervenants dans sa mise en œuvre et son évaluation, et selon les buts recherchés par l'établissement. Les buts externes visent la conformité et l'obligation de rendre des comptes imposés de l'extérieur, et les buts internes visent l'amélioration des processus internes et le renforcement de l'autorégulation de l'établissement (Martin, 2019).

### **6.1. Assurance qualité externe (AQE) :**

L'AQE se réfère aux politiques extra- ou supra-institutionnels et aux pratiques par lesquelles des organismes extérieurs (telles que les agences d'AQ) assurent la qualité des EES et de leurs programmes d'enseignement (Vlăsceanu & al., 2007 ; Dill, 2007 ; Hou & al., 2015). Il s'agit d'un processus d'évaluation de la qualité de l'éducation par le biais d'un processus d'examen par les pairs (Westerheijden, 2007). Elle est axée sur la conformité (Nguyen, 2016). L'AQE se concentre sur *la responsabilité externe* qui exige des institutions de fournir à des parties prenantes externes l'assurance qu'elles accomplissent fidèlement leurs missions,

qu'elles utilisent leurs ressources de manière honnête et responsable et qu'elles répondent aux attentes légitimes (El-Khawas, 1998).

### **6.2. Assurance qualité interne (AQI) ou institutionnelle :**

L'AQI est le fondement d'une amélioration continue (Mulu, 2012). Elle fait référence aux politiques, procédures et pratiques intra-institutionnelles visant à contrôler et à améliorer la qualité de l'ES depuis l'intérieur de l'établissement (Vlăsceanu & al., 2007 ; Dill, 2007 ; Westerheijden, 2007 ; Hou & al., 2015 ; Nguyen, 2016). Selon El-Khawas (1998), l'AQI consiste à recueillir des preuves détaillées sur la façon dont les EES accomplissent leur mission, sur leurs performances, et sur les techniques et méthodes utilisées pour évaluer leur propre efficacité, identifier les actions à améliorer et les mettre en œuvre.

Les activités d'AQI peuvent cibler différents domaines fonctionnels des EES, entre autres, l'enseignement et l'apprentissage, l'insertion professionnelle des diplômés, la gouvernance et la gestion, la recherche, la coopération internationale...etc. (Martin 2019). Selon l'étude réalisée par l'IPE-UNESCO, *l'enseignement et l'apprentissage* reste l'objet principal de l'AQI pour les établissements (96 %). Il est suivi de *la gouvernance et de la gestion* (74 %) et de *la recherche* (73 %) (Martin, 2019).

*Comme déjà précisé dans l'introduction, ce travail de recherche s'intéresse à l'AQI qui se limite aux activités institutionnelles liées aux évaluations internes et améliorations des pratiques des EES.*

## **7. Approches d'assurance qualité :**

L'OCDE (2008) distingue trois principales approches de l'AQ, à savoir : *l'accréditation, l'évaluation et l'audit.*

### **7.1. L'accréditation :**

L'accréditation est un certificat de crédibilité (Sakr & al., 2019) et une reconnaissance publique de la qualité du service éducatif (Villalta, 1998). Il s'agit d'un concept d'origine nord-américaine (États-Unis) qui fait référence à un processus d'évaluation périodique de la performance selon des normes (Torre & Zapata, 2012) et aboutit à une décision qui justifie un établissement ou un programme (Harvey & Newton, 2004).

Vlăsceanu & al., ont proposé une définition complète de l'accréditation « *un processus par lequel un organisme (non) gouvernemental ou privé évalue la qualité d'un EES dans son ensemble ou d'un programme éducatif spécifique afin de le reconnaître officiellement comme ayant satisfait à certains critères ou normes minimales prédéterminés. Le résultat de ce*

*processus est généralement l'octroi d'un statut (décision oui/non), d'une reconnaissance et parfois d'une licence d'exploitation dans un délai de validité limité » (Vlăsceanu & al., 2007)*

Selon Campbell & Rozsnyai (2002) l'accréditation présente les caractéristiques suivantes :

- Elle fournit la preuve qu'une certaine norme est respectée ;
- Il s'agit d'une évaluation comparative ;
- Les jugements sont fondés uniquement sur des critères de qualité ;
- L'accent est mis sur la responsabilisation.

L'accréditation de l'ES est souvent déléguée par le gouvernement à des agences d'évaluation spécialement constituées, notamment lorsqu'il s'agit de l'accréditation des programmes d'études (en particulier pour des spécialités spécifiques) (Parri, 2002).

### **7.2. L'évaluation :**

L'évaluation consiste à répondre à la question "*Quelle est la qualité de vos résultats ?*" (Kis, 2005). Elle porte un jugement (souvent avec une notation) et une appréciation de la qualité d'un processus ou d'un programme d'enseignement ou de recherche (Harvey & Newton, 2004 ; OCDE, 2008). Outre l'appréciation, l'évaluation implique la prise de mesures d'amélioration et un processus décisionnel (Pistor & Stammen, 2017).

*Nous aborderons ce concept en détail dans la section II du présent chapitre.*

### **7.3. L'audit :**

L'audit qualité est un processus visant à examiner l'atteinte des objectifs. Il consiste à répondre à la question "*vos processus sont-ils efficaces ?*" (Kis, 2005). Il explore les processus internes (Harvey & Newton, 2004) et examine leur efficacité (Parri, 2002).

Selon Vlăsceanu & al., l'audit qualité est « *le processus d'examen d'un établissement ou d'un programme qui est principalement axé sur sa responsabilité, et qui détermine si les buts et objectifs énoncés (en termes de programme d'études, de personnel, d'infrastructure, etc.) sont atteints* » (Vlăsceanu & al., 2007). Il s'agit d'une activité basée sur une approche systématique et rigoureuse (OCDE, 2002) et visant l'amélioration (Torre & Zapata, 2012).

## **8. Les acteurs de l'assurance qualité interne :**

### **8.1. Le Responsable Assurance Qualité « RAQ » :**

*Le gestionnaire ou Responsable Assurance Qualité (RAQ) est une nouvelle fonction ayant émergé dans le domaine de l'ES. Ce sont de nouveaux acteurs -principalement*

professionnels- ayant été incorporés dans les universités (Scharager Goldenberg, 2017) en réponse aux politiques d'AQ.

Le RAQ, comme son nom l'indique, est une personne en charge de la mise en place et de la gestion de la qualité au sein de son établissement. Il est considéré selon Whitchurch comme un membre d'un *troisième espace* qui a émergé entre le domaine professionnel et le domaine académique (Whitchurch, 2008). Il s'agit d'un professionnel mixte et sans limites organisationnelles, travaillant sur des projets à court et long terme à l'échelle de l'université (Whitchurch, 2008). Il est donc considéré comme un expert de la qualité dans son établissement.

Concernant l'accès au poste, un RAQ peut être un professionnel ou un académique (Scharager Goldenberg, 2017) ou idéalement les deux à la fois, car la fonction est hétérogène et recoupe le travail universitaire et l'accompagnement professionnalisé (Gordon & Whitchurch, 2007).

Selon Scharager Goldenberg (2017), il y a un grand consensus dans la littérature sur le fait qu'il n'y a pas d'expérience particulière, d'un profil clair ou de formation spécifique pour qu'une personne puisse accéder au poste de RAQ et accomplir ses rôles et missions. Cela se fait plutôt par la pratique elle-même. Néanmoins, l'étude empirique que l'auteur a réalisée auprès du personnel professionnel en charge de la gestion de l'AQ des universités chiliennes, a identifié 04 compétences clés pour l'exercice de la fonction de RAQ, à savoir : *la prise de décision et la résolution de problèmes, l'affirmation de soi et la capacité à tolérer le travail sous pression* (Ibid).

Dans une autre étude récente, Jingura & Kamusoko ont identifié les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires que les praticiens de la qualité doivent avoir pour une gestion efficace de la qualité dans l'ES, et ce indépendamment du rôle et des missions qui leur sont attribués (Jingura & Kamusoko, 2019). Ces compétences sont résumées dans le tableau n°05.

**Tableau n°05 : Cadre de compétences pour l'AQI dans l'ES**

Domaines	Compétences	Composants
<b>Connaissances dans la qualité</b>	Connaissances en matière d'AQ	Politique et gestion de l'ES ; théories, concepts et contexte de l'AQ ; processus et outils d'AQ ; cycle de qualité ; AQE ; réseaux d'organismes d'AQ.
<b>Mécanismes de qualité</b>	Compétences en matière de communication	Oral et écrit ; présentation ; rédaction de rapports ; documentation
	Compétences en matière de gestion et de leadership	Systèmes de gestion de la qualité, leadership ; gestion ; administration, mesure des performances ; mesure des performances
	Compétences numériques	Technologies de l'information ; technologies de la communication ; systèmes de gestion de la qualité numériques ; technologies éducatives numériques
	Compétences interpersonnelles	Travail d'équipe ; résolution des conflits ; intelligence émotionnelle ; diplomatie ; négociation ; tolérance de la diversité
	Compétences personnelles	Enthousiasme ; persévérance ; intégrité ; réflexion sur soi ; changement ; apprentissage tout au long de la vie
	Attitude	Responsabilité ; responsabilité ; engagement ; gestion du temps ; flexibilité
<b>Évaluation de la qualité</b>	Compétences analytiques	Mesure, surveillance, résolution de problèmes ; esprit critique ; collecte, analyse, indication, interprétation des données ; analyse diagnostique, descriptive, prédictive et prescriptive
<b>Recherche et Innovation de qualité</b>	Compétences en matière de recherche	Méthodologie de recherche; conception de la recherche ; bourse d'AQ ; innovation ; leadership éclairé

Source : Jingura &amp; Kamusoko (2019)

**8.2. Les Unités ou Cellules d'AQ « CAQ » :**

Face aux demandes extérieures et tendances internationales, l'environnement a connu des changements imprévisibles qui ont mis les EES dans l'obligation de procéder à une adaptation de leurs organisations en rajoutant notamment de nouveaux organes dont ils n'avaient pas besoin. Parmi ces organes apparaissent les unités d'AQ créées dans les EES dans le but de répondre aux objectifs d'amélioration des pratiques internes et de responsabilité vis-à-vis de l'environnement extérieur.

Les unités sont des services permanents en charge de l'élaboration et de la mise en œuvre des démarches qualité. Elles sont composées d'un personnel spécialisé représentant les différents acteurs des EES, et généralement présidées par des responsables (RAQ) chargés du pilotage, d'animation et d'orientations des membres. Ainsi, elles servent de structure d'appui et de soutien au processus d'auto-évaluation (Scharager Goldenberg, 2017).

Les unités peuvent comprendre un personnel académique et/ou professionnel. Pour le personnel universitaire, il doit accomplir en plus de ses tâches académiques, des tâches administratives et de gestion et combiner entre elles (Scharager Goldenberg, 2017).

## 9. Modèles d'AQ dans l'ES :

La mise en œuvre de l'AQ est un processus dynamique de suivi, d'amélioration continue et de changement, qui implique une multiplicité d'acteurs et de décisions (O'Mahony Thomas & Garavan, 2012). La littérature a démontré qu'il n'existe pas d'accord sur un modèle unique ou sur la meilleure façon de mettre en œuvre et gérer qualité dans l'ES. Différents travaux de recherche ont proposé des démarches et modèles pour mettre en œuvre la qualité dans les EES. Certains sont standards, d'autres adaptés au secteur de l'éducation.

### 9.1. Modèles standards :

De nombreux modèles standards de récompense des efforts en matière de gestion de la qualité qui étaient destinés aux organisations professionnelles, ont été utilisés comme cadre de référence dans le secteur de l'éducation dont principalement :

#### 9.1.1 Les prix de la qualité :

Les prix qualité sont des modèles qui reconnaissent les efforts des organisations en matière de gestion de la qualité (Canard, 2009). Quelques-uns ont été utilisés comme cadres de référence dans le cadre de la mise en œuvre de l'AQ dans l'éducation (tableau n°06).

**Tableau 06 : Prix de la qualité utilisés dans le secteur de l'éducation**

Modèle	Description	Utilisation dans l'ES (Références)
<i>Le modèle d'excellence EFQM</i>	Un modèle de management créé en 1988 par European Foundation for Quality Management (EFQM).	Calvo-mora & al. (2005) Spasos & al. (2008)
<i>Le prix Deming DP</i>	Le prix japonais créé en 1951 par L'Union des scientifiques et ingénieurs japonais (JUSE).	Ranjan Kumar (2007)
<i>Le Malcolm Baldrige National Quality Award MBNQA</i>	Le prix Américain élaboré par le congrès des Etats-Unis en 1987.	Winn & Cameron (1998) Detert & Jenni (2000)

Source : Elaboré par nous-mêmes (sur la base de la littérature)

#### 9.1.2 La norme ISO 9001 : Systèmes de management de la qualité — Exigences

ISO 9001 fait référence à la norme relative aux exigences du système de management de la

qualité. Sa première version a été créée en 1987 par l'Organisation internationale de normalisation (ISO), puis elle a été révisée cinq fois (la dernière version date de 2015).

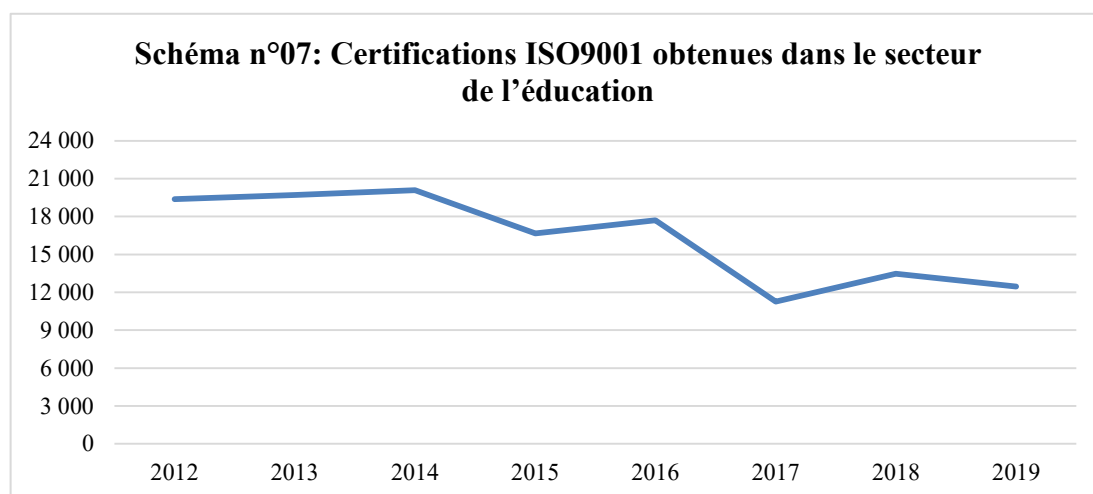
La norme est fondée sur 07 principes fondamentaux, à savoir : (1) Orientation client, (2) leadership, (3) Implication du personnel, (4) Approche processus, (5) Amélioration, (6) Prise de décision fondée sur des preuves, (7) management des relations avec les parties intéressées. Elle est générique et a été utilisée comme cadre de référence dans le domaine de l'éducation (Kasperaviciute, 2013 ; Kasperavičiūtė-Černiauskienė & Serafinas, 2016).

Selon les données de l'ISO, le nombre de certifications obtenues a été très important durant la dernière décennie (tableau n°07).

**Tableau n°07 : Certifications ISO9001 obtenues dans le secteur de l'éducation**

Année	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Nbr de certifications</b>	19 379	19 713	20 079	16 657	17 703	11 270	13 459	12 459

Source ISO : Elaboré par nous-mêmes sur la base des données de l'ISO<sup>1</sup>



Source ISO : Elaboré par nous-mêmes sur la base des données de l'ISO

Nous remarquons que le nombre de certifications ISO 9001 obtenues a beaucoup baissé ces cinq dernières années par rapport aux années 2012/2013/2014. Une explication possible à cela pourrait être le développement des modèles adaptés au secteur de l'éducation, jugés plus pertinents par les EES, tels que l'ISO 21001.

<sup>1</sup> Site officiel de l'ISO. The ISO Survey of Management System Standard Certifications (2012-2019)

### *9.1.3 La norme ISO 21001 : Systèmes de management des organismes d'éducation/formation — Exigences et recommandations pour leur application*

En 2018, la norme ISO 21001 a été publiée par l'ISO. Elle porte sur les exigences liées à la mise en place des Systèmes de management dans les organismes d'éducation/formation.

La norme a une structure HLS (High Level Structure) afin qu'elle soit harmonisée avec les autres normes des systèmes de management tels que l'ISO 9001. Elle est fondée sur une approche par processus, une réflexion basée sur les risques et une performance basée sur le principe de l'amélioration continue (PDCA) (Kovalenko & al., 2020).

L'ISO 21001 se base sur les 07 principes du management de la qualité (cités plus haut) en plus de 04 nouveaux principes spécifiques aux EES, à savoir : (8) Responsabilité sociétale (9) Accessibilité et équité (10) Conduite éthique dans l'éducation/formation (11) Sécurité et protection des données. Ces nouveaux principes témoignent de l'importance accordée aux aspects sociaux et informationnels dans le domaine de l'ES.

Wibisono recommande aux EES d'aller vers la norme ISO 21001 afin d'éviter toute ambiguïté terminologique dans l'ISO 9001 (Wibisono, 2018). Cependant, l'auteur souligne que cette transition nécessite un certain temps pour que la nouvelle norme soit reconnue et pleinement acceptée par la communauté éducative au sens large.

### ***9.2. Applicabilité des modèles standards dans l'ES :***

Malgré l'utilisation des modèles de la qualité industrielle dans le secteur de l'éducation, leur applicabilité est débattue dans la littérature. En effet, il n'y a pas de consensus entre les auteurs sur l'adaptation ou non de ces modèles aux institutions de l'éducation. Ce débat remonte aux années 90, depuis que l'AQ s'est développée dans le secteur de l'ES.

Certaines recherches considèrent les modèles de qualité industrielle comme inadaptés au secteur de l'ES (Birnbaum et Deshotels, 1999 ; Srikanthan & Dalrymple, 2002 ; Houston, 2007). Birnbaum & Deshotels ont conclu dans leur étude que l'adoption de la qualité dans l'ES est à la fois un mythe et une illusion (Birnbaum & Deshotels, 1999). Srikanthan & Dalrymple ont dit : « *Tenter de mettre en œuvre des modèles de gestion de la qualité tels qu'ils sont pratiqués dans l'industrie dans toutes les activités d'une université est une erreur, car ils ne cadrent que très peu avec l'activité principale, à savoir : l'éducation* » (Srikanthan & Dalrymple, 2002). Ces derniers auteurs ont précisé que les modèles de la qualité industrielle se focalisent sur les activités administratives plutôt que sur les fonctions académiques.

Ainsi, ils considèrent ces approches d'AQ comme incompatibles avec la culture bureaucratique de l'ES.

Houston a confirmé cette incompatibilité en mettant l'accent sur la nature des processus éducatifs qui sont beaucoup plus dynamiques et complexes que les processus de fabrication de produits normalisés et identiques (Houston, 2007).

Par ailleurs, d'autres recherches défendent l'idée que les modèles de qualité industrielle peuvent être appliqués dans les EES mais nécessitent une adaptation aux spécificités de chaque pays et institution (Tarí & Madeleine, 2010). Cette adaptation doit être intelligente, suivie d'une mise en œuvre prudente (Voss & al., 2005).

En conclusion, l'analyse de la littérature prouve que le transfert des modèles de qualité industrielle aux processus éducatifs n'est pas une chose facile. Les EES doivent choisir entre deux options, à savoir : adapter les modèles existants ou créer leurs propres modèles (Golowko & al., 2017). Srikanthan et Dalrymple favorisent la deuxième option et recommandent aux EES de développer des modèles plus holistiques qui serviraient à mieux gérer les fonctions académiques (Srikanthan et Dalrymple, 2003).

### ***9.3. Modèles adaptés au secteur de l'ES :***

Afin de faire face à la difficulté d'application des modèles qualité standards dans le secteur de l'éducation, des efforts ont été déployés pour développer et proposer des modèles adaptés qui répondent aux caractéristiques et spécificités des EES et à leur métier de base qui est l'enseignement et l'apprentissage (Becket & Brookes, 2008 ; Nguyen, 2016). Ces modèles sont élaborés et mis en œuvre depuis 1992.

Les principaux modèles les plus référencés dans la littérature ont été identifiés (Becket & Brookes, 2008 ; Mulu, 2012 ; Nguyen, 2016) (tableau n°08).

**Tableau n°08 : Principaux modèles d'AQ développés pour le secteur de l'ES**

Modèle de qualité dans l'ES	Auteur(s)
Le cadre de qualité académique de Dill (DAQF)	Dill (1992)
Le modèle transformateur (TM)	Harvey & Knight (1996)
<b>Modèle complet d'AQ de l'éducation (CEQAM)</b>	<b>Boyle &amp; Bowden (1997)</b>
Le cadre d'organisation de l'apprentissage universitaire (ALOF)	Dill (1997, 1999)
Le modèle de l'université réactive (RUM)	Tierney (1998)
Le modèle de l'université d'apprentissage (ULM)	Bowden et Marton (1998)
Le modèle des trois dimensions de la qualité	Mergen et al. En 2000.
Le modèle holistique de gestion de la qualité dans l'éducation (HMQME)	Srikanthan et Dalrymple (2002, 2004)
Modèle de processus de qualité de Massy (MMQP)	Massy (2003)
<b>Cadre de gestion de la qualité pour l'ES (QMFHE)</b>	<b>Csizmadia (2006)</b>
Le modèle générique de qualité (GQM)	Srikanthan et Dalrymple (2007)

Source : Elaboré par nous-mêmes (sur la base de la littérature)

Les principales caractéristiques de ces modèles sont résumées dans le tableau n°9.

**Tableau n°09 : Caractéristiques des modèles d'AQ développés pour le secteur de l'ES**

Focus	Modèles										
	DAQF	TM	CEQAM	ALOF	RUM	ULM	HMQME	MMQP	QMFHE	GQM	
Processus d'enseignement et d'apprentissage	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Apprentissage des étudiants	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Leadership & management	x		x	x			x	x		x	
Politique et structure	x		x	x							
Culture de l'amélioration continue	x	x	x	x		x	x	x	x	x	
Satisfaction des parties prenantes	x		x		x	x			x		
Engagement des acteurs internes		x	x	x	x	x	x				
Partenariat et collaboration				x	x	x	x			x	

La marque x est utilisée pour indiquer les principaux éléments de chaque modèle

Source : Adapté de la littérature (Mulu, 2012 ; Nguyen, 2016)

Nous constatons que tous les modèles développés spécifiquement pour l'ES mettent l'accent sur *le processus d'enseignement et l'apprentissage des étudiants*, chose que les modèles standards ne prennent pas en compte vu qu'ils sont destinés à des produits devant répondre à des spécifications bien définies. Ceci est bien le principal avantage de ces modèles (Becket & Brookes, 2008). Cependant, les autres exigences liées aux processus internes sont maintenues,

à savoir : la politique et structure organisationnelles, le leadership, l'engagement des parties prenantes et l'amélioration continue.

Pour les besoins de cette étude, deux modèles seront passés en revue (en gras dans le tableau 08). Ces modèles ont été identifiés comme étant ceux qui sont basés sur l'AQ au niveau institutionnel et les plus pertinents pour le contexte algérien.

### *9.3.1 Modèle global d'assurance de la qualité de l'éducation (CEQA) :*

Sur la base de la littérature sur l'AQ et la culture et la pratique de l'ES, Boyle et Bowden ont proposé un modèle global d'AQ (CAQE) (Boyle et Bowden, 1997). Selon les auteurs, les exigences des approches globales de l'AQ sont principalement :

- 1) Une vision, des plans et des objectifs clés de l'organisation ;
- 2) Un leadership et une gestion efficaces ;
- 3) Le personnel, y compris les politiques et les plans de développement des ressources humaines, la participation et la confiance des employés, le développement professionnel et de la formation, une communication efficace...etc. ;
- 4) L'orientation client qui comprend la connaissance et la satisfaction des besoins et attentes du client ;
- 5) L'évaluation et l'amélioration continue de la qualité ;
- 6) Les structures, politiques et procédures qui optimisent l'efficacité des processus.

Les auteurs considèrent ces axes d'AQ comme importants pour les EES. Le modèle comprend un ensemble d'éléments clés intégrés pour former un cadre d'AQ (éléments de sorties, éléments de processus et systèmes de soutien). Il est basé sur une représentation systémique qui doit être interprétée à la lumière de certaines conditions favorables, et des valeurs et principes clés identifiés.

### *9.3.2 Cadre de gestion de la qualité pour l'enseignement supérieur (QMFHE) :*

Proposé par Csizmadia, ce modèle a été élaboré sur la base d'une analyse des modèles généraux de gestion de la qualité décrits dans la littérature (Csizmadia, 2006). Ses principaux éléments sont décrits sous trois principales dimensions :

- La dimension d'entrée comprend les influences externes, les demandes et les ressources ;
- La dimension débit comprend les processus éducatifs spécifiques tels que les processus académiques, de gouvernance et de soutien ;
- La dimension de sortie comprend les résultats et la satisfaction des parties prenantes.

Ces dimensions couvrent (presque) tous les éléments des cadres de gestion de la qualité reconnus existants dans l'ES.

L'ensemble de ces modèles développés sont issus de ceux de la qualité industrielle avec quelques adaptations (Nguyen, 2016). Balbaster Benavent & al ont bien précisé que tous les modèles présentent des avantages et des inconvénients, de sorte qu'on ne peut pas dire qu'il existe un meilleur cadre, mais plutôt un cadre approprié (Balbaster Benavent & al. (2005)

## **II. L'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur :**

L'évaluation constitue l'une des approches d'AQ, utilisée à des fins d'amélioration. Bowden & Ference considèrent *l'évaluation* (entre autres) comme une activité faisant partie du "système d'AQ" (Bowden & Ference, 1998). Harvey va plus loin et considère le concept de "qualité" comme une abréviation pour les processus d'évaluation (Harvey, 2004–20).

### **1. Concept d'évaluation :**

L'évaluation est un terme général qui désigne tout processus conduisant à des jugements et/ou des recommandations concernant la qualité d'une entité (Campbell & Rozsnyai, 2002).

L'OCDE propose la définition générale suivante : « *l'évaluation est une appréciation systématique et objective d'un projet, d'un programme ou d'une politique, en cours ou terminée, de sa conception, de sa mise en œuvre et de ses résultats. Le but est de déterminer la pertinence et l'accomplissement des objectifs, l'efficacité en matière de développement, l'efficacité, l'impact et la durabilité. Une évaluation devrait fournir des informations crédibles et utiles permettant d'intégrer les leçons de l'expérience dans le processus de décision des bénéficiaires et des bailleurs de fonds* » (OCDE, 2002).

En termes simples, l'évaluation consiste à comparer une unité à un modèle de référence afin d'apporter un jugement de valeur. Il s'agit d'un processus englobant la collecte et l'interprétation de données et la prise de mesures d'amélioration (Pistor & Stammen, 2017).

### **2. Types et acteurs d'évaluation de la qualité :**

L'évaluation est un processus interne (l'auto-évaluation) ou externe, mené par des évaluateurs qui peuvent être des *organisations ou des personnes qui collectent et analysent les données et jugent de la valeur du sujet évalué* (OCDE, 2008b). Dans le cas d'une évaluation interne, le travail est généralement confié à un groupe de personnes composé des membres représentatifs des différentes parties prenantes internes de l'institution (dirigeants, étudiants, enseignants et personnel administratif). Dans le cas d'une évaluation externe, les évaluateurs

sont des experts, des pairs ou des inspecteurs externes (Campbell & Rozsnyai, 2002).

Nous avons mentionné plus haut que les deux objectifs de l'AQ s'excluent mutuellement en raison de conflit de méthodes entre eux (Thune, 1996). En effet, l'objectif d'*amélioration* se base sur l'évaluation interne, et celui de *responsabilité* est lié à l'évaluation externe. Le conflit trouve, donc, son origine dans la propriété du système d'évaluation utilisé.

### **2.1. L'évaluation externe :**

Une évaluation réalisée par des compétences indépendantes de l'institution universitaire. Selon Vlăsceanu & al. « *l'évaluation externe est le processus par lequel une agence spécialisée recueille des données, des informations et des preuves sur une activité, une unité ou une institution afin de rendre déclaration sur sa qualité* » (Vlăsceanu & al., 2007).

Elle est effectuée par une équipe d'experts externes et se base sur l'analyse des rapports d'auto-évaluation et des visites des sites. Elle aboutit à la rédaction d'un rapport d'évaluation externe.

### **2.2. L'évaluation interne/auto-évaluation : définition, objectifs et approche**

Le concept d'auto-évaluation dans l'ES a des origines nord-américaines (États-Unis) (Villalta, 1998). Il s'agit d'un diagnostic mené par l'organisation elle-même (O'Mahony & Garavan, 2012) visant à identifier les forces et les faiblesses internes et externes.

Selon la littérature, l'auto-évaluation peut être définie comme *un examen complet, systématique et régulier des activités d'un établissement* (Ahmed & al., 2003) *et de la comparaison des résultats obtenus à un modèle de référence spécifique* (Hillman, 1994, Aly, 1997 ; Wolmark 2001/4, Ahmed & al., 2003, Balbaster Benavent & al., 2005). D'autres définitions pourraient être données, mais nous jugeons que celle-ci résume bien la signification du concept. En effet, elle souligne l'importance de la comparaison des pratiques de l'établissement à un référentiel de la qualité, ce qui constitue l'un des objectifs de la présente recherche.

La littérature a identifié de nombreux objectifs et avantages de l'auto-évaluation (Hillman, 1994, Aly, 1997, Rontopoulou, 1998 ; Villalta, 1998 ; Ritchie & Dale, 2000 ; Ahmed & al., 2003, Balbaster Benavent & al., 2005 ; Materu, 2007 ; CNA, 2008 ; Tarí, 2010 ; 2011). En effet, elle permet de :

- Identifier les forces et les domaines à améliorer d'un organisme ;
- Mesurer l'efficacité d'un organisme en fonction des objectifs fixés ;
- Améliorer le niveau de performance ;

- Améliorer la gestion d'un établissement ;
- Fournir des bases fiables pour la prise de décision ;
- Favoriser l'apprentissage de la mise en œuvre de la gestion de la qualité dans l'organisation ;
- Impliquer et sensibiliser le personnel à l'importance de la qualité ;
- Favoriser la cohésion sociale et le travail d'équipe au sein du personnel ;
- Promouvoir une culture de la qualité ;
- Préparer une organisation à la concurrence future ;

L'auto-évaluation est donc un processus utile et nécessaire dans lequel l'organisation doit s'examiner d'un œil critique et redéfinir ses orientations futures (Busco & al., 2017). Elle n'est en aucun cas un contrôle ou une surveillance (Wolmark, 2001/4), mais constitue un processus de discernement et de délibération au cours duquel une unité universitaire recueille des informations sur sa performance en fonction des objectifs qu'elle a déclarés (Busco & al., 2017).

L'évaluation interne est une réflexion institutionnelle collective (Vlăsceanu & al., 2007) et un exercice à l'échelle de l'organisation qui fait appel à la contribution de toutes les fonctions clés et à l'implication d'un groupe multifonctionnel (Aly, 1997). En d'autres termes, il s'agit d'une activité basée sur une approche participative visant l'implication des acteurs des différents niveaux. Cette approche permet le respect des trois principes d'un processus d'évaluation, à savoir : *l'objectivité, la transparence et l'honnêteté* (Aly, 1997).

Jacob & Ouvrard ont cité les avantages et difficultés de l'adoption d'une approche participative dans une démarche d'évaluation interne (Jacob & Ouvrard, 2009). Nous résumons quelques-uns dans le tableau suivant :

**Tableau n°10 : Avantages et difficultés de la participation dans l'évaluation interne**

<b>Avantages</b>	<b>Difficultés</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favoriser le pluralisme des points de vue et de donner la parole à tous les types d'acteurs ;</li> <li>- Favoriser le pluralisme des points de vue et de donner la parole à tous les types d'acteurs ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La sélection, la mobilisation et la gestion de la diversité des acteurs peuvent être difficiles ;</li> <li>- La sélection, la mobilisation et la gestion de la diversité des acteurs peuvent être difficiles ;</li> <li>- Plusieurs facteurs peuvent avoir une incidence négative sur la participation : roulement du personnel, intensité inégale de participation entre acteurs, indemnités insuffisantes...etc.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Augmenter l'appropriation de l'évaluation et des résultats et renforcer leur utilisation ;</li> <li>- Générer une dynamique de groupe ;</li> <li>- Renforcer les capacités et les compétences des acteurs, notamment en gestion de projets et en méthodologies d'évaluation ;</li> <li>- Favoriser la démocratisation de l'accès à l'information et le rééquilibrage des pouvoirs ;</li> <li>- Participer au renforcement organisationnel de la structure évaluée ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les niveaux de compétence variables entre acteurs, peu habitués à la démarche évaluative et les méthodes participatives ;</li> <li>- Objectivité, partialité et autonomie de l'évaluateur, qui peuvent être remises en cause par sa collaboration étroite avec les acteurs ;</li> <li>- L'utilisation des résultats reste contrainte par le pouvoir des acteurs de peser ou non sur les décisions (...).</li> </ul>
---	--

Source : Jacob & Ouvrard (2009)

Le rôle des évaluateurs est donc de comparer les données collectées aux critères de référence afin d'émettre des appréciations et des conclusions. Ces conclusions doivent être objectives et valorisent les points de vue et valeurs des différentes parties prenantes.

Les évaluateurs sont donc considérés comme des « *négociateurs de points de vue* » (*a negotiators of perspectives*) (Alkin, 2004). Ils sont une source puissante de l'appréciation finale et ceux qui décident de ce qui est bon ou mauvais (Scriven, 2004 ; Détourbe, 2011). Néanmoins leur limite réside dans l'obligation de transmettre aux décideurs les conclusions faites au lieu de prendre eux-mêmes les décisions qui en découlent (Scriven, 2004).

### 3. Portée de l'évaluation :

L'évaluation est un processus qui juge de l'efficacité d'un EES dans son ensemble (évaluation institutionnelle) ou de ses programmes d'enseignement (évaluation des programmes) (Vlăsceanu & al., 2007). Il est distingué principalement<sup>1</sup> *l'évaluation institutionnelle* et *l'évaluation des programmes de formation*. La première vise la conformité et la certification, et la seconde vise l'accréditation.

Pour O'Mahony & Garavan, la gestion et l'évaluation de la qualité sont plus pertinentes au niveau institutionnel qu'au niveau des domaines d'enseignement (O'Mahony & Garavan, 2012). D'ailleurs, les évaluations institutionnelles ont pris de l'ampleur par rapport aux accréditations de programmes à partir des années 1980 (Kellaghan & Greaney, 2002). Néanmoins, Hénard trouve que les accréditations des programmes restent un point central de l'AQ (Hénard, 2020).

<sup>1</sup>La portée de l'évaluation dans l'ES peut-être plus large : l'évaluation des institutions, de leurs gestion, recherche, formations et enseignements, diplômes et emploi

Mokbel suggère de trouver un équilibre entre ces deux types d'évaluation, car l'AQ est un ensemble d'équilibre à retrouver et à respecter (Mokbel, 2020).

*Cette recherche s'intéresse à l'évaluation des pratiques au niveau institutionnel.*

L'évaluation institutionnelle, comme son nom l'indique, porte sur l'évaluation de l'institution dans son ensemble. Elle s'intéresse au fonctionnement des activités et structures administratives, de gestion, et d'enseignement (O'Mahony & Garavan, 2012) et constitue l'un des dispositifs de mesure et d'amélioration qui vise à fournir la preuve quant à la qualité des EES et de leurs pratiques (...) (Rosa et al., 2012).

L'évaluation institutionnelle peut être interne (auto-évaluation) ou externe. *L'auto-évaluation institutionnelle est le type d'évaluation auquel s'intéresse cette recherche (tableau n°11).*

**Tableau n°11 : Type et portée de l'évaluation objet de la recherche**

Portée	Type	
	Interne	Externe
Institutionnelle	Auto-évaluation institutionnelle	Evaluation institutionnelle externe
Recherche	Auto-évaluation de la recherche	Evaluation externe de la recherche
Formation	Auto-évaluation de la formation	Evaluation externe de la formation
...		

Source : Elaboré par nous-mêmes

Silva<sup>1</sup> définit l'auto-évaluation institutionnelle comme « *un processus d'étude globale de l'institution ou de l'un des domaines, de nature essentiellement analytique, réflexive et orientée vers le changement, qui est organisé et mené de manière participative par des directeurs et des universitaires à la lumière du contexte institutionnel et des critères standards* » (Silva, n.d, cité par Villalta 1998). Elle consiste donc en un processus de réflexion qui mobilise les acteurs internes autour d'un objectif commun.

L'auto-évaluation institutionnelle se base sur 02 principales fonctions, à savoir : *une fonction formative et sommative* (Villalta 1998 ; Détourbe, 2011). L'évaluation sommative est généralement effectuée à l'issue du processus évaluatif et elle vise à dresser un bilan qui peut être présenté sous la forme d'une note, d'une appréciation globale ou d'un classement (Détourbe, 2011).

<sup>1</sup> Silva T, M. (s.D). Sin título. Universidad de Concepción.

L'évaluation formative, quant à elle, elle se réalise pendant le développement et le déroulement du processus évaluatif.

Pour bien différencier entre les deux fonctions, Scriven cite la métaphore suivante : « *lorsque le cuisinier goute la soupe, c'est formatif ; lorsque les invités goutent la soupe, c'est sommatif* » (Scriven, 1991). Cette métaphore montre que l'évaluation formative vise *l'amélioration* et sommative vise *la conformité*.

En plus de ces deux principales fonctions, Villalta en a rajouté deux autres, à savoir : *une fonction sociopolitique* (motivation et soutien du public) & *une fonction administrative* (exercice de l'autorité) (Villalta, 1998).

#### **4. Processus d'auto-évaluation :**

Selon la littérature, l'auto-évaluation n'est pas limitée à comparer le système de gestion et les résultats d'une organisation avec un modèle de référence. Elle implique plutôt un processus cyclique permettant l'amélioration continue (Balbaster Benavent & al., 2005). Néanmoins, il n'existe pas une façon bien définie pour organiser le processus d'auto-évaluation, il en ressort une variété de démarches et procédures de mise en œuvre. Selon Arumugam & al., il n'y a pas de "recette" définie pour organiser le processus d'auto-évaluation, il doit être organisé en fonction des caractéristiques de l'unité évaluée (Arumugam & al., 2009). Par conséquent, il existe différents modèles d'organisation du processus.

En effet, Hillman a décrit une approche en huit étapes, basée sur le modèle EFQM, à savoir : (1) Développer l'engagement, (2) Planifier le cycle d'auto-évaluation, (3) Établir un modèle et un système de rapport, (4) Communiquer les plans, (5) Former le personnel, (6) Procéder à une auto-évaluation, (7) Établir un plan d'action et (8) Mettre en œuvre le plan d'action (Hillman, 1994).

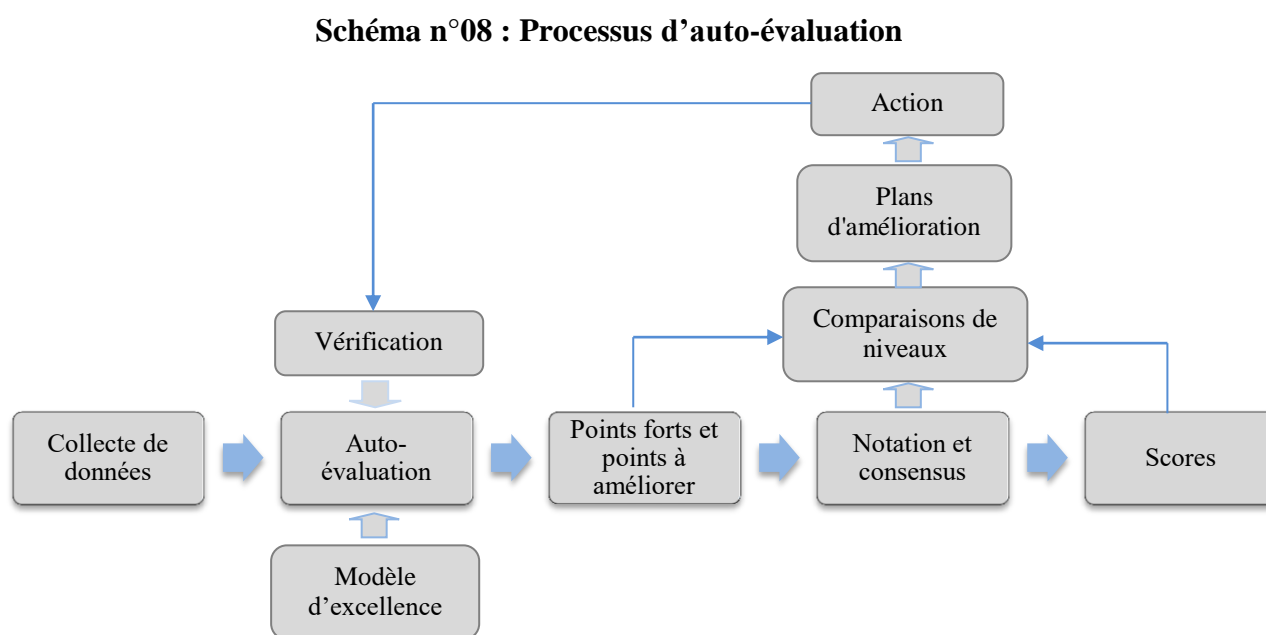
Teo & Dale dans leur étude sur la gestion de processus d'auto-évaluation, ont montré que chaque organisation a suivi quatre étapes clés de l'auto-évaluation, à savoir : (1) La planification, (2) La sensibilisation, (3) La mise en œuvre et (4) L'examen. Néanmoins, chaque organisation a mené le processus de manière différente en fonction du niveau de maturité de son système qualité, des ressources disponibles et de la culture organisationnelle (Teo & Dale, 1997).

Samuelsson & Nilsson ont regroupé l'ensemble des activités menées dans cinq pratiques générales d'auto-évaluation, à savoir : (1) Planifier l'auto-évaluation, (2) Procéder à une auto-

évaluation, (3) Gérer les actions d'amélioration, (4) Partager les connaissances et les expériences et (5) Développer et améliorer les procédures de travail (Samuelsson & Nilsson, 2002).

Tari a défini, sur la base du modèle EFQM, huit étapes clés d'auto-évaluation qui s'appliquent quelle que soit l'approche choisie par les organisations, à savoir : (1) Développement de l'engagement de la direction (2) Communication des plans d'auto-évaluation, (3) Planification de l'auto-évaluation (4) Création d'équipes et formation (5) Réalisation de l'auto-évaluation (6) Etablissement de plans d'action (7) Mise en œuvre de ces plans et Révision (Tari, 2010 ; 2011).

Doulatabadi & Yusof (2018) ont proposé un processus d'auto-évaluation qui est, à notre avis, complet et regroupe toutes les activités nécessaires (schéma n°08) :



Source : Doulatabadi & Yusof (2018), adopté à partir de l'EFQM (2014)

D'après le schéma, l'auto-évaluation consiste à comparer les données collectées à un modèle de référence afin de vérifier la conformité des pratiques mises en œuvre et d'identifier les forces et les faiblesses internes et externes. A l'issue de ce travail, des plans d'action sont élaborés et mis en œuvre en vue d'une amélioration continue.

Ce processus peut être résumé en trois principaux éléments formant l'équation suivante : **[Auto-évaluation = Modèle + Mesure + Gestion]** (Hillman, 1994), dont *le modèle* est utilisé comme cadre d'évaluation des progrès de l'organisation, *la mesure* est l'action qui permet de

mesurer son rendement par rapport à chaque élément du modèle et *la gestion* est la façon de gérer l'ensemble du processus d'auto-évaluation.

### **5. Les principaux effets de l'évaluation de la qualité dans l'ES :**

La qualité entraîne un changement organisationnel dans les EES (Reith & Seyfried, 2019) et impacte de façon remarquable leur gestion et mode de fonctionnement. Les *impacts* ou les *effets* sont définis comme *des transformations observables - au sein des EES – pouvant être liées à l'évaluation de la qualité* (OCDE, 2002).

Dans la littérature, les chercheurs ont étudié les effets de l'évaluation de la qualité sur les différentes dimensions du domaine de l'ES (Stensaker, 2003 ; Minelli & al., 2006 ; Banta, 2010 ; Shah, 2012 ; Hou & al., 2015). Nous avons sélectionné les plus communes.

En effet, la littérature confirme le fait que l'évaluation de la qualité favorise *l'apprentissage de la gestion de la qualité* au sein de l'organisation (Davis, 1992 ; Aly, 1997 ; Balbastre & al., 2005 ; Tari, 2010 ; Busco & al., 2017). Ceci semble évident pour Chevalier qui considère que tout changement passe obligatoirement par un apprentissage (Chevalier, 2009).

L'apprentissage organisationnel est défini comme « *la capacité à apprendre de ses erreurs et à adapter son organisation et sa gestion aux demandes et évolutions de son environnement* » (Busco & al., 2017). Ces derniers auteurs ont cité comme exemple la méthode de collecte d'informations qui s'est déroulée sur de longues périodes lors des premières auto-évaluations en raison de l'absence de base de données. Les auteurs l'ont qualifiée d'artisanale. Ainsi, au fur et à mesure des pratiques, l'histoire est construite et la base de données est élaborée et mise à jour. Par conséquent, des connaissances sont créées et des compétences sont acquises au sein de l'organisation et donc les auto-évaluations deviennent plus faciles à réaliser. Cela signifie que l'apprentissage organisationnel se régénère continuellement grâce à l'acquisition des connaissances et des expériences ce qui permet de modifier les objectifs et d'adopter des comportements et des plans d'action innovants (Minelli & al., 2006)

De plus, l'évaluation de la qualité provoque un changement dans *la culture organisationnelle*. Cette dernière est associée à des « *valeurs, des croyances, des hypothèses (...) partagées par les individus qui participent à l'organisation* » (Barnett, 1992). Ces hypothèses sont acceptées et respectées par les membres de l'organisation et transmises aux nouveaux membres comme étant des pratiques valides et correctes (Schein, 2010). L'évaluation de la qualité implique une modification des comportements et attitudes et l'adoption de nouvelles pratiques

(Gotzamani & Tsiotras, 2002). Autrement dit, elle implique la création d'un environnement favorable dans lequel l'EES met en œuvre ses pratiques d'AQ (Nguyen, 2016).

En plus de l'apprentissage et du changement culturel, Torre & Zapata (2012) ont démontré que l'évaluation de la qualité entraîne des changements importants dans *la gestion institutionnelle* des établissements, principalement l'adoption et l'institutionnalisation de mécanismes et de processus internes d'AQ, le développement des systèmes d'information, le changement dans la gestion des universités et dans leurs programmes.

Néanmoins, la littérature précise qu'il est souvent difficile d'isoler les effets de l'AQ de ceux des autres processus et facteurs connexes (Stensaker, 2003 ; Harvey & Newton, 2004 ; Rosa & al., 2006a). En effet, l'AQ n'est que l'un des nombreux éléments pouvant influencer le développement des EES (Torre & Zapata, 2012).

### **III. La perception de la qualité par les parties prenantes :**

Comme il n'existe toujours pas de définition unique et commune de la notion de qualité dans le domaine de l'ES (comme précisé plus haut), la littérature recommande de la définir à partir des points de vue des différentes parties prenantes afin d'assurer qu'elle soit acceptée (Watty, 2003 ; Srikanthan & Dalrymple, 2007 ; Houston, 2008 ; Schindler & al., 2015).

#### **1. Les parties prenantes dans l'ES :**

Les EES ne sont pas des entités isolées et abstraites. Ils exercent dans un environnement dynamique qui comprend de nombreux acteurs ayant divers intérêts. Ces acteurs, appelés *parties prenantes*, affectent les décisions des EES et sont, à leur tour, affectés par les leurs.

Le terme anglais « Stakeholder » (traduit par l'expression « partie prenante » ou « partie intéressée ») provient du terme de « Stockholder » (qui désigne l'actionnaire) dans le but d'indiquer que d'autres parties ont une part ou un intérêt (« stake ») dans l'entité (Mercier, 2001). Le terme a été employé par la première fois en 1963 par *Stanford Research Institute* pour désigner les groupes indispensables à la survie de l'entreprise (Mercier, 2001). Depuis, les définitions se sont multipliées dans la littérature. La plus utilisée, et à notre avis la définition qui va droit au but, est celle proposée par Freeman qui considère comme partie prenante « *tout groupe ou individu qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs de l'entreprise* » (Freeman, 1984).

Les parties prenantes sont des agences, organisations, groupes ou individus qui ont un intérêt direct ou indirect dans l'action de développement ou dans son évaluation (OCDE, 2002). Ils peuvent être internes ou externes, primaires (celles ayant une relation contractuelle et formelle avec l'entité) et secondaires (comme les médias, le gouvernement, le public...) (Mercier, 2001). Leur intérêt doit être légitime qui procure à son détenteur le droit d'intervenir (Amaral & Magalhaes, 2002).

Dans le secteur de l'ES, il est distingué deux types de parties prenantes : les parties prenantes internes ou la communauté universitaire (personnel enseignant, étudiants et personnel administratif) et les parties prenantes externes (les employeurs, le gouvernement, les fournisseurs, le public...). Cette diversité d'acteurs rend l'AQ dans l'ES plus compliquée que dans l'industrie, car il n'est pas toujours évident de savoir quel est le produit et qui est le client (IUCEA/ DAAD, 2010).

La présente étude s'intéresse aux parties prenantes ayant été impliquées dans le projet de mise en œuvre de l'assurance et l'évaluation de la qualité. Ainsi, uniquement les parties prenantes internes sont considérées.

### ***1.1. Les dirigeants universitaires :***

Des dirigeants universitaires sont les praticiens et gestionnaires de l'AQ au sommet de la hiérarchie (Pham & Starkey, 2016). Leur rôle en tant qu'initiateurs, dirigeants et responsables de la qualité est considéré comme un facteur important pour l'adoption et la mise en œuvre de l'initiative de l'AQ dans les universités (Mulu, 2012).

Aux fins de cette étude, nous entendons par dirigeants universitaires : les chefs d'établissements (recteur ou directeur), les vices recteurs, les directeurs adjoints et les doyens des facultés. Le rôle des dirigeants et du leadership dans la réussite de l'AQ sera abordé dans le chapitre 04 (cadre conceptuel et théorique).

### ***1.2. Les universitaires (le personnel enseignant) :***

Les universitaires sont les acteurs principaux des EES et l'élément clé du processus d'enseignement et d'apprentissage (Barandiaran-Galdós & al., 2012 ; Elassy, 2015). Ils assurent l'enseignement et le soutien des étudiants, et exercent des activités liées à la recherche, la gestion et le conseil (entre autres) (Gordon & Whitchurch, 2007). Ces multiples fonctions les placent des deux côtés du processus d'AQ, c'est-à-dire de ceux qui proposent les mécanismes à mettre en œuvre, mais aussi des utilisateurs (Scharager Goldenberg, 2017).

Leur soutien et engagement dans le travail d'amélioration de la qualité est donc primordial pour déterminer la qualité des produits éducatifs.

### ***1.3. Les étudiants/Apprenants :***

Un grand débat est mené dans la littérature sur le rôle des étudiants dans le contexte de l'ES. Les étudiants sont parfois considérés comme une matière première ou produit développés pour les clients qui sont les futurs employeurs et la société (Hickman & Akdere, 2017) et parfois comme des clients destinataires et utilisateurs des produits éducatifs (Parri, 2002 ; O'Mahony & Garavan, 2012 ; Leisyte & Westerheijden, 2014 ; Hickman & Akdere, 2017 ; Golowko & al., 2017). Dans le cadre du NMP, les étudiants sont considérés comme des clients ou des consommateurs que les EES cherchent à satisfaire à travers la mise en place des mesures d'AQ et de responsabilité (EUA, 2007). Néanmoins, Green a critiqué cette approche en se posant la question si les étudiants étaient en mesure de déterminer quels étaient leurs besoins afin de juger de la qualité des services offerts (Green, 1994).

D'autres auteurs voient les étudiants comme coproducteurs (Seyfried & Pohlenz, 2018) faisant partie du processus d'enseignement. Elassy partage cette vision et précise que de nombreux pédagogues considèrent les étudiants comme des partenaires des EES et voient l'éducation comme une mission et un processus de transformation (Elassy, 2015). Harvey & Knight partagent ce point de vue et considèrent les étudiants comme des participants au processus d'éducation (Harvey & Knight, 1996).

En outre, pour d'autres auteurs, l'étudiant est un client par rapport aux services fournis, mais un participant/ partenaire lorsqu'il s'agit du processus d'enseignement et d'apprentissage (Yorke, 1999 ; Srikanthan & Dalrymple, 2002).

Bien que la position des étudiants n'a pas encore été définie d'une manière ferme dans la littérature, IUCEA/DAAD considère qu'une université a un système de produits multiples et un système de clients multiples (IUCEA/DAAD, 2010).

### ***1.4. Le personnel administratif :***

Ce sont les administrateurs et les gestionnaires professionnels proposant des compétences dans des domaines fonctionnels, tels que les services de la vie étudiante, les finances et les ressources humaines (Gordon & Whitchurch, 2007).

Ces acteurs, malgré le fait qu'ils ne sont pas directement impliqués dans les travaux académiques et de recherche, ils ont un impact sur les processus d'enseignement et

d'apprentissage et sur le développement des programmes d'études (du point de vue des experts interviewés par Alzafari & Kratzer, 2019).

## 2. La perception de l'AQ par les parties prenantes internes :

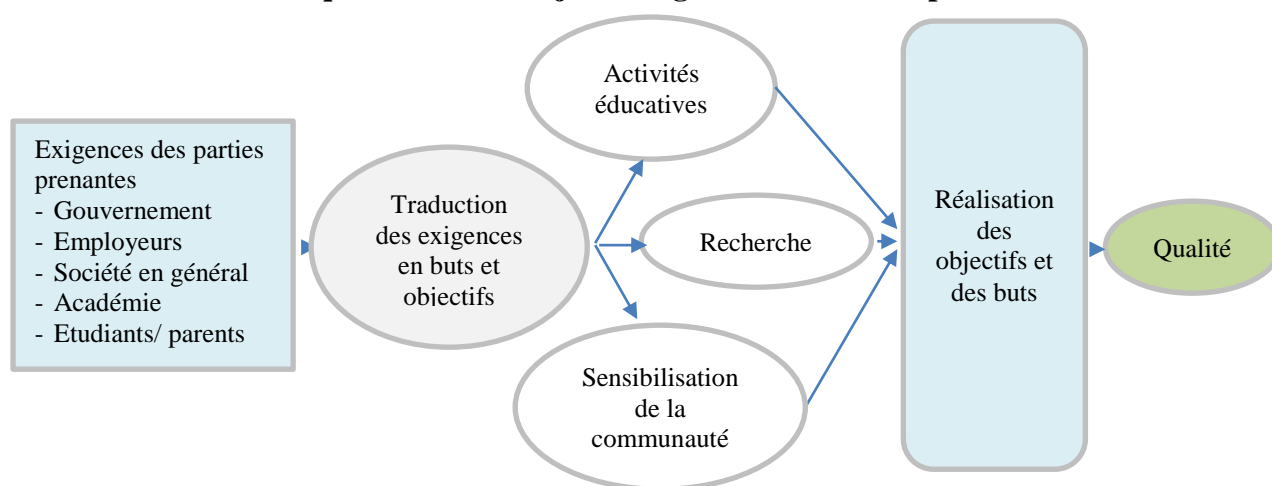
### 2.1. La notion de perception :

Harvey & Green considèrent l'AQ comme un concept relatif à l'utilisateur (Harvey & Green, 1993). Il est interprété et défini de différentes manières par les diverses parties prenantes (Becket & Brookes 2008 ; Elassy, 2015 ; Matei & Iwinska, 2016 ; Pham & Starkey, 2016) afin de légitimer leur vision ou leurs intérêts spécifiques (Nguyen, 2016). Le concept est donc ouvert à de multiples perspectives (EUA, 2007).

En termes simples, chacun associe la qualité à ce qu'il attend de l'établissement. Le concept peut prendre des significations différentes, parfois contradictoires, en fonction des divers intérêts des parties prenantes (Vlăsceanu & al., 2004). Par exemple, les étudiants associent la qualité aux processus de performance, d'enseignement et d'apprentissage, car ils ne pensent qu'aux services qu'ils reçoivent. Les enseignants, quant à eux, ils la relient à la bureaucratie et la charge, car ils s'inquiètent à la procédure et la responsabilité qu'elle va leur engendrer (Elassy, 2015).

IUCEA/ DAAD résume le concept de qualité à une question de négociation entre l'institution universitaire et les parties prenantes : chaque partie prenante formule ses exigences et attentes que l'institution traduit en missions et objectifs à atteindre pour faire la qualité (IUCEA/ DAAD, 2010). Ce processus de négociation peut être schématisé ainsi (schéma n°09):

#### Schéma n°09 : La qualité comme objet de négociation entre les parties concernées



Source : IUCEA/ DAAD (2010)

La comparaison entre les exigences des parties prenantes et les réalisations et performances de l'institution universitaire fait apparaître la notion de *perception* qui varie d'un individu à un autre. La perception peut être définie comme « *le processus qui permet à l'individu de prendre conscience des éléments qui caractérisent son environnement et de les rattacher à son propre cadre de référence* » (Le Duff, 1999). La notion de *perception* est donc étroitement liée à celle de *l'expérience* vécue par les parties prenantes. En effet, la perception consiste à donner du sens à l'expérience (Eggen & Kauchak<sup>1</sup>, 2001, cité par Ofoha & Awe, 2011) ce qui lui donne une dimension cognitive.

La littérature a traité la perception de la qualité du point de vue des différentes parties prenantes internes, telles que : *les enseignants* (Kleijnen, 2011 ; Barandiaran-Galdós & al., 2012 ; Cardoso & al., 2013 ; Pham & Starkey, 2016 ; Cardoso & al., 2016), *les gestionnaires de la qualité* (Pham & Starkey, 2016 ; Seyfried & Pohlenz, 2018 ; Scharager Goldenberg, 2018), *les étudiants* (Liu & Yu, 2014) & *les dirigeants* (Pham & Starkey, 2016).

Dans ce qui suit, la littérature ayant analysé la perception des parties prenantes internes sera synthétisée. L'accent sera mis sur les perceptions des deux parties prenantes pertinentes et ciblées par la présente recherche, à savoir : *les gestionnaires de la qualité* et *les enseignants*.

## **2.2. Les perceptions de la qualité par les parties prenantes :**

L'analyse de la littérature prouve que *les gestionnaires de la qualité* ne sont pas souvent sollicités pour donner leurs avis sur les démarches mises en œuvre. Pourtant, ils sont les mieux placés à le faire et surtout à identifier les obstacles rencontrés.

Scharager Goldenberg (2018) a étudié les points de vue des responsables de la qualité dans les universités chiliennes, en ce qui concerne la signification de la qualité dans l'ES. Les résultats ont démontré que les RAQs considèrent la qualité comme *l'atteinte des objectifs avec succès* et comme *la conformité aux normes externes*.

De plus, Seyfried & Pohlenz (2018) ont étudié les déterminants de l'efficacité de l'AQ dans les EES allemands du point de vue des managers de la qualité. Les résultats ont révélé que la perception de l'efficacité de l'AQ est corrélée positivement avec certains facteurs liés à leur environnement institutionnel à savoir : le soutien interne la direction et la coopération avec d'autres EES. Du côté fonctions individuelles et motivations des managers, deux variables semblent pertinentes et influencent positivement leur perception, à savoir : l'attitude à l'égard de l'utilisation des résultats d'AQ et la mobilisation de l'appui du personnel académique.

---

<sup>1</sup> Eggen P, Kauchak D (2001). Educational psychology: Windows on classrooms. New Jersey Prentice Hall, Inc

Par ailleurs, et en tant qu'acteurs centraux dans l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, *les enseignants* ou *universitaires* sont probablement les plus qualifiés pour évaluer les effets de l'AQ dans ce domaine (Tavares & al., 2016). En effet, ils sont reconnus depuis des décennies comme des acteurs importants ayant une autorité légitime pour exprimer leurs points de vue (Middlehurst, 1992). Cependant, certaines recherches ont révélé que les universitaires ne sont pas fréquemment consultés et impliqués dans le processus de mise en œuvre et d'auto-évaluation de la qualité (O'Mahony & Garavan, 2012 ; Cardoso & al., 2013) et ils ne sont pas beaucoup sollicités pour donner leur point de vue le concernant (Barandiaran-Galdós & al., 2012). D'autres recherches ont montré que les enseignants évitent de participer activement à la qualité et la perçoivent comme étrangère à leurs rôles (Cardoso & al., 2018).

Les universitaires peuvent adopter une position à l'égard de la gestion de la qualité qui varie d'une attitude favorable, de l'acceptation et du soutien à la résistance ou la négligence et manque de préoccupation (Manatos & al., 2015).

Un nombre limité de recherches ont démontré des attitudes positives vis-à-vis de l'AQ de la part du personnel enseignant. L'étude menée par Kleijnen & al. (2011) a montré une position positive des enseignants des EES néerlandais vis-à-vis de la gestion de la qualité. En effet, ils croient que la gestion de la qualité entraîne une amélioration et non seulement un contrôle. Les auteurs ont considéré ces résultats comme frappants, car ils s'opposent à la littérature qui indique plutôt une attitude négative des universitaires à l'égard de la qualité. De plus, dans le contexte portugais, les universitaires semblent également montrer une acceptation et un soutien de la gestion de la qualité (Rosa & al., 2012 ; Cardoso & al., 2013). La littérature démontre que ces universitaires sont généralement ceux directement impliqués dans les activités d'AQ qui ont une connaissance plus approfondie du système de gestion de la qualité et une vision plus optimiste de ses activités (Newton, 2002 ; Rosa & al., 2006 ; Manatos, 2017).

Huusko & Ursin (2010) ont précisé que les perceptions des universitaires sont positives lorsque leur autonomie n'est pas menacée et les mécanismes de contrôle sont évités. Elles deviennent négatives lorsque les processus et les procédures d'évaluation visent leur rendement individuel et leur autonomie (Newton, 2002 ; Cardoso & al., 2013, 2016). En effet, certains enseignants sont des experts individuels habitués à être autonomes dans le développement et le contrôle de leurs cours (Fisher, 1993) et peuvent ne pas aimer qu'on leur demande de revoir leurs programmes ou de repenser leurs styles d'enseignement (Blankstein,

1996). Par conséquent ils résistent et considèrent comme menaçantes les approches qualité qui requièrent l'implication des clients dans l'élaboration des programmes (Fisher, 1993). Selon Sheridan ceci est appelé le syndrome *silo fonctionnel* qui fait référence à la spécialisation et au rassemblement des enseignants par domaines étroitement définis (Sheridan, 1993). Ces enseignants craignent de devenir obsolètes si leur spécialité est jugée sans valeur dans l'environnement commercial actuel par d'autres enseignants et clients (Motwani & Ranjan Kumar, 1997).

De plus, les positions traduisant la résistance des universitaires à l'AQ peuvent être interprétées comme découlant de certaines préoccupations qu'ils ont concernant sa mise en œuvre (Cardoso & al., 2013). En effet, l'analyse de la littérature montre que les universitaires ont tendance à résister à la qualité, car ils l'associent souvent à une charge administrative et financière, à une démarche bureaucratique et qui prend du temps (Newton, 2002 ; Watty, 2006 ; Harvey, 2006 ; Stensaker & al., 2011 ; Elassy, 2015). Ainsi, ils la perçoivent comme disjointe de leur travail universitaire (Newton, 2002 ; Harvey & Williams 2010) et pensent qu'elle détourne leur attention des aspects réellement importants de la vie universitaire, à savoir l'enseignement et la recherche (Newton, 2002 ; Harvey, 2006). De plus, ils la perçoivent comme une approche de conformité aux exigences, de suivi et de contrôle, plutôt que d'amélioration continue et d'excellence (Newton, 2002 ; Houston, 2010 ; Cardoso & al., 2013).

La résistance des enseignants se manifeste notamment à travers leur réticence en matière de partage d'informations. En effet, les résultats de l'étude réalisée par Scharager Goldenberg (2017) ont signalé que les enseignants manquent de sens de la collectivité et de la mission commune et priorisent leurs intérêts individualistes. Ce phénomène que l'auteur a appelé *l'égo individuel* complique le travail qu'ils doivent effectuer dans les unités de l'AQ.

En outre, certaines études ont démontré que parfois les universitaires acceptent les procédures d'AQ sans pour autant avoir d'attitude positive ou négative à leur égard. Néanmoins, Newton a précisé que ce personnel en particulier n'est pas un récepteur passif qui accepte muettement les systèmes qualité (Newton, 2002). Il s'adapte plutôt à la démarche et collabore à contrecœur afin d'éviter des résultats professionnels plus désagréables ou problématiques (Cartwright, 2007). Pour Sousa & al., les universitaires sont des « *compilateurs résilients* » qui combinent la résignation passive (...) avec une résistance le plus souvent silencieuse (Sousa & al., 2010). Ils fournissent les informations nécessaires et appliquent les règles, mais tentent d'éviter d'être reconnus comme des vassaux du système.

### **3.La portée de la perception :**

La documentation sur *la perception de la qualité dans les l'ES* analyse plusieurs sujets tels que : la perception de la notion de qualité dans l'ES (Pham & Starkey, 2016 ; Scharager Goldenberg , 2018), la perception de l'efficacité de la démarche qualité (Seyfried & Pohlenz, 2018), la perception des impacts de l'évaluation de la qualité (Liu & Yu, 2014), la perception des obstacles à la qualité (Regad, 2013 ; Cardoso & al., 2016), la perception des facteurs déterminants de la qualité de l'ES (Barandiaran-Galdós & al., 2012).

Dans ce qui suit, la littérature ayant identifié les obstacles à la qualité tels que perçus par les parties prenantes internes sera synthétisée. L'accent sera encore mis sur les questionnaires de la qualité et les enseignants (les parties prenantes clés des études empiriques de la présente recherche).

#### **3.1.Les obstacles à l'AQ du point de vue des parties prenantes :**

De nombreuses études ont exploré les obstacles à la mise en œuvre de l'AQ dans les EES du point de vue des différentes parties prenantes. Certaines études considèrent que les obstacles relèvent du *changement culturel* qui s'avère difficile, voire absent (Mulu, 2012 ; El Nacer, 2013 ; Hassan & Fan, 2016) et ce en raison manque de formation et de sensibilisation des employés (El Nacer, 2013). Toutefois, d'autres recherches ont démontré que les faiblesses des systèmes d'AQI sont liées aux *aspects formels, structurels et procéduraux* plutôt qu'à un changement dans la culture organisationnelle (Tavares & al., 2015).

Hassan & Fan ont identifié, sur la base de 60 articles scientifiques, les principaux obstacles qui entravent la mise en œuvre de la qualité dans le secteur de l'éducation (Hassan & Fan, 2016). Ces obstacles ont été classés dans cinq principales dimensions, à savoir : *le manque d'engagement de la direction, le manque de formation, le manque de ressources et de financement, l'absence de changement de culture & le manque d'évaluations comparatives ou de repères*. Les trois premières dimensions concernent les premières phases du processus de changement, et les deux dernières concernent les dernières phases.

Sur la base de cette classification et après analyse de la littérature pertinente, les principales contraintes à l'AQI ont été identifiées et classées en trois principaux volets, à savoir : *les contraintes liées à la direction, aux acteurs et au processus de mise en œuvre et d'amélioration* :

→ *Les obstacles liés à la direction des EES :*

- Le manque/insuffisance d'engagement et de soutien de la part de la direction et des cadres supérieurs (Ritchie & Dale, 2000 ; Tari, 2010, 2011 ; Mulu, 2012 ; Adadi, 2012 ; Hassan & Fan, 2016). Pour d'autres chercheurs, il s'agit d'une question de manque de leadership approprié dans les EES (Rosa & Amaral, 2007) ;
- L'incompétence en matière de direction et de gouvernance des universités (Mulu, 2012). Les résultats obtenus par Khaled Salah (2017) ont démontré que cela est dû au fait que les dirigeants de l'université ne sont pas formés sur les techniques de management moderne ;
- Les politiques, stratégies et objectifs de l'AQ ne sont pas suffisamment clairs (Kells, 1995 ; Adadi, 2012) ;
- La rotation et l'instabilité des dirigeants des institutions universitaires (Mulu, 2012) ;
- Le manque de financement et de ressources (Tari, 2010, 2011 ; Mishra & Pandey, 2013/1). Selon Mulu (2012), parfois il s'agit de l'inadéquation et de la mauvaise utilisation des ressources ;

→ *Les obstacles liés aux acteurs internes et leur implication :*

- La centralisation dans la prise de décisions et la non-implication des employés en général (Mishra & Pandey, 2013/1) et des enseignants en particulier (Adadi, 2012 ; Khaled Salah, 2017).
- La faible implication des enseignants dans le développement des procédures de gestion de la qualité (Cardoso & al., 2013) ;
- Le manque d'engagement et de soutien des acteurs internes (Ritchie & Dale, 2000 ; Tari, 2010, 2011 ; Mulu, 2012 ; Safi, 2012) ;
- Le manque/faiblesse en matière de formation et d'acquisition de connaissances nécessaires sur la qualité (El Nacer, 2013 ; Mishra & Pandey, 2013/1 ; Hassan & Fan, 2016) ;
- La résistance à la qualité (Nguyen, 2016) notamment de la part des universitaires (Mishra & Pandey, 2013/1 ; Hassan & Fan, 2016 ; Scharager Goldenberg, 2017) ;
- Le manque de motivation (Safi, 2012). Pour Adadi (2012) ce manque concerne aussi bien la motivation matérielle que morale ;
- Manque d'esprit d'équipe et de collaboration notamment chez les universitaires (Pratasavitskaya & Stensaker, 2010 ; Scharager Goldenberg, 2017).
- La charge de travail qu'ont les enseignants ne leur permet pas de réaliser de nouvelles tâches liées à l'AQ (Khaled Salah, 2017) ;
- L'absence de conditions de travail adéquates (Adadi, 2012) ;

→ *Les obstacles liés au processus de mise en œuvre et d'amélioration :*

- La longueur du processus de mise en œuvre et d'évaluation et le fait de ne pas savoir par où commencer (Ritchie & Dale, 2000 ; Tari, 2010 ; 2011) ;
- Le manque de coordination entre les services (Amar & Zain, 2002) et l'absence de canaux de communication efficaces (Rosa & Amaral, 2007) ;
- La difficulté de mettre en œuvre les actions d'amélioration (Ritchie & Dale, 2000 ; Tari, 2011).

### ***3.2. Les facteurs influençant la perception des enseignants :***

La littérature a démontré que la perception des enseignants en ce qui concerne les aspects liés à l'AQ peut être impactée par de nombreux facteurs. Ces derniers concernent aussi bien certaines de leurs caractéristiques, que celles des établissements dans lesquels ils travaillent.

Dans le tableau n°12 ci-après, nous présentons les principales études antérieures ayant étudié l'impact de certains facteurs sur la perception des enseignants. L'accent sera mis sur les études ayant traité la perception des obstacles à l'AQ (objet de la recherche).

Le tableau montre que parfois les enseignants perçoivent différemment les aspects liés à l'AQ en raison de leurs caractéristiques particulières ou de celles de leurs EES.

Tableau n°12 : Récapitulatif des études ayant étudié l'impact de certains facteurs sur la perception des enseignants

N°	Référence	Objet de la perception	Terrain de recherche	Facteurs impactants	Méthode utilisée	Principaux constats/ résultats
01	Musette (2019)	Contraintes rencontrées lors de la mise en œuvre de l'AQ	EES de la région Centre de l'Algérie	- Taille de l'EES.	Entretiens	La taille de l'établissement a une incidence sur la perception des contraintes.
02	Mussawy & Rossman (2018)	Les politiques et processus d'AQ et de l'accréditation	Six universités de Kaboul (Afghanistan)	- Nombre d'années d'expérience ; - Secteur(publique/privé).	Approche mixte : interviews et questionnaire	Absence de variation statistique entre les réponses des enseignants en fonction des variables de l'étude.
03	Khaled Salah (2017)	Les obstacles à la qualité totale	Une université d'Alexandrie (Egypte)	- Genre ; - Domaine de spécialité ; - Grade.	Questionnaire	Aucune différence statistiquement significative entre les réponses du personnel enseignant en fonction des variables de l'étude.
04	Tavares & al. (2016)	Les effets pratiques de l'AQI sur l'enseignement et l'apprentissage	Tous les EES privés et publics (Portugal)	- Genre ; - Secteur(publique/privé) - Type d'EES.	Questionnaire	Le Genre et le Secteur de l'ES ont un effet significatif sur la perception des enseignants, contrairement au Type.
05	Abadou (2015)	Les obstacles à l'application de la qualité totale	Une faculté de l'université de Biskra (Algérie)	- Grade ; - Nombre d'années d'expérience;	Questionnaire	Les variables Grade et Nbr d'années d'expérience n'influent pas sur la perception des enseignants.
06	Rbaiai & chaher (2015)	Les obstacles à l'application de la qualité totale	L'université arabe américaine (Palestine)	- Genre ; - Diplôme ; - Nombre d'années d'expérience.	Questionnaire	Les variables Genre et Diplôme influent sur la perception contrairement à la variable Nombre d'années d'expériences.
07	Badr Khan & Elchwa (2013)	Les obstacles à l'application de l'assurance qualité	Deux universités (Jordanie)	- Secteur(publique/privé). - Domaine de spécialité de la faculté ;	Questionnaire	Les variables indépendantes n'influent pas sur la perception des enseignants.
08	Adadi (2012)	Les obstacles à l'application de la qualité totale	Cinq facultés de l'université King Khaled (Arabie Saoudite)	- Domaine de spécialité ; - Nombre d'années d'expérience.	Questionnaire	La spécialité influence sur la perception contrairement au nombre d'années d'expérience.

Source : Elaboré par nous-même (sur la base de la littérature)

## **Conclusion du chapitre 01**

Dans ce chapitre, nous avons résumé la littérature relative à la mise en œuvre de l'AQI dans l'ES. Le choix de la bibliographie n'était pas facile vu le nombre important de travaux sur le sujet de l'AQ dans l'ES. Toutefois, nous avons essayé de filtrer au maximum afin de ne garder que les recherches pertinentes et récentes.

L'étude tentera de suivre les différentes pistes avancées par les auteurs pour proposer et mettre en place un modèle d'AQI pour les EES en Algérie.

## **Chapitre 02**

# **Contexte de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie**

## **Introduction du chapitre 02**

Newton a précisé que pour comprendre la qualité il faudrait la relier à son environnement contextuel (Newton, 2000). Ce dernier est considéré comme *le contexte qui entoure immédiatement les organisations et qui influence directement la définition et la réalisation de leurs objectifs* (Lenz & Engledow, 1986). Il est caractérisé par un stade de développement spécifique, des priorités stratégiques, une politique organisationnelle et de conditions politiques d'ES (...) (Newton, 2000 ; Tavares & al., 2015).

Une description du contexte de l'Algérie est donc nécessaire pour comprendre les conditions de mise en œuvre de l'AQI dans les EES. Pour ce faire, une recherche<sup>1</sup> documentaire systématique des travaux publiés sur une période de presque 10 ans (2010-2019) a été effectuée, notamment sur les portails ASJP (Algerian Scientific Journal Platform) et PNST (Portail National de Signalement des Thèses). Cinquante-et-un (51) travail scientifique (articles et thèses de doctorat) sur l'AQ dans l'ES en Algérie ont été identifiés. Ces recherches ont permis de décrire le contexte de la qualité en Algérie.

Le présent chapitre présente les principales réformes qu'a connues le secteur de l'ES en Algérie ainsi que ses principales caractéristiques. Par la suite, il trace les grands traits du projet de mise en place de l'AQ.

### **I. Un aperçu du système d'enseignement supérieur en Algérie :**

Depuis 1962, le système de l'ES en Algérie a commencé à évoluer de façon remarquable. L'extension du réseau universitaire (de 3 EES en 1962 à 106 en 2018), l'accroissement des effectifs des étudiants (d'environ 2 634 inscrits en 1962 à 1 730 000 en 2018) et de diplômés, sont des éléments qui témoignent de cette évolution (MESRS, n.d). Face à cette massification, l'adaptation du réseau et des infrastructures universitaires est devenue une priorité du MESRS (Chergui, 2012).

La présente section présente les réformes du secteur de l'ES en Algérie ainsi que les principales caractéristiques du système actuel.

#### **1. Reformes dans le secteur de l'enseignement supérieur en Algérie :**

Le système de l'ES en Algérie a connu de nombreuses réformes depuis l'indépendance du pays en 1962. Nous allons présenter, dans un ordre chronologique, son processus d'évolution

---

<sup>1</sup> Les mots-clés de recherche ont été principalement : Assurance qualité, enseignement supérieur, auto-évaluation. La recherche a été effectuée en trois langues : arabe, français et anglais.

et de développement en nous focalisant sur les deux réformes majeures les plus importantes de l'histoire, à savoir : la réforme de 1971 et celle de 2003.

→ **En 1962** : l'Algérie a recouvert sa souveraineté nationale et a repris en main son héritage en matière de structures universitaires. Le réseau universitaire comportait l'université d'Alger<sup>1</sup> créée en 1909 et héritée du système français, deux annexes universitaires (situées à Oran et à Constantine) et quelques écoles<sup>2</sup> créés par la France ;

→ **A partir de 1969** : la création d'instituts de technologie, rattachés à différents ministères, pour satisfaire la demande pressante en cadres et en techniciens (Kouraiche, 2019) ;

→ **En 1970** : la création du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) ;

→ **En 1971** : La réforme globale de 1971, qualifiée de profonde (Mimoun, 2004), radicale (MESRS, 2012) & structurelle (Miliani, 2017). Elle a eu pour objectifs d'orienter l'enseignement à vocation académique, vers un enseignement scientifique et technique (Banque mondiale, 2012) en vue de répondre aux besoins de développement économique et social du pays.

La réforme s'est articulée autour de quatre axes principaux : une refonte totale des programmes de formation, une nouvelle organisation pédagogique des études, une intensification de la croissance de l'ES et une réorganisation totale des structures universitaires (MESRS, 2012) ;

→ **A partir de 1980** : des amendements ont été apportés progressivement à la réforme de 1971, comme la restructuration des universités en facultés et en instituts, la mise en place d'un système d'orientation des bacheliers à l'entrée de l'université et la mise en place des formations de courte durée (Banque mondiale, 2012) ;

→ **En 1982** : la mise en place de la carte universitaire pour appuyer et corriger la réforme de 1971 et assurer une meilleure adéquation entre la formation supérieure et les besoins de l'économie nationale (MESRS, 2012) ;

---

<sup>1</sup> Fondée en vertu de la loi du 20 décembre 1879 ; qui a pris en charge la création de quatre (04) écoles spécialisées au sein de la faculté, à savoir : l'école de médecine et pharmacie, l'école des sciences, l'école des lettres et des sciences humaines et l'école de droit (selon le site internet de l'université d'Alger 1).

<sup>2</sup> L'École Nationale Supérieure de Commerce, l'École Nationale Polytechnique et l'École Nationale Supérieure Agronomique (fondées respectivement en 1900, 1925 et 1909).

→ **En 1984** : actualisation de la carte universitaire mise en place en 1982 ;

→ **En 1999** : la promulgation de la loi n°99-05 du 04 avril 1999 portant *loi d'orientation sur l'enseignement supérieur* qui définit le cadre réglementaire régissant les EES en Algérie.

A partir des années 2000, le système universitaire a connu des dysfonctionnements tant sur le plan structurel et organisationnel des établissements que sur le plan pédagogique et scientifique des formations dispensées (MESRS, n.d). En effet, l'extension du réseau universitaire, l'accroissement des effectifs des étudiants et enseignants, les exigences accrues du marché de l'emploi et le passage d'une économie administrée à une économie de marché (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009) étaient les principaux signaux d'alarme de l'époque. Le système produisait de l'échec et n'arrivait pas à répondre aux besoins de la société de savoir du 21<sup>e</sup> siècle et à faire face à sa gestion (Miliani, 2017).

Face à ces contraintes, une réforme globale du système était plus que nécessaire afin de doter les EES de moyens nécessaires leur permettant de répondre aux attentes de la société et d'intégrer le système international de l'ES.

→ **En 2003** : le dispositif LMD (Licence/Master/Doctorat) a été mis en place en Algérie à partir de 2003. Il s'agit d'une réforme pédagogique (Miliani, 2017) qui consiste en la mise en place d'une nouvelle architecture des formations simple et lisible limitée à trois diplômes (MESRS, n.d), accompagnée d'une actualisation des différents programmes d'enseignement et d'une nouvelle organisation pédagogique (Mimoun, 2004).

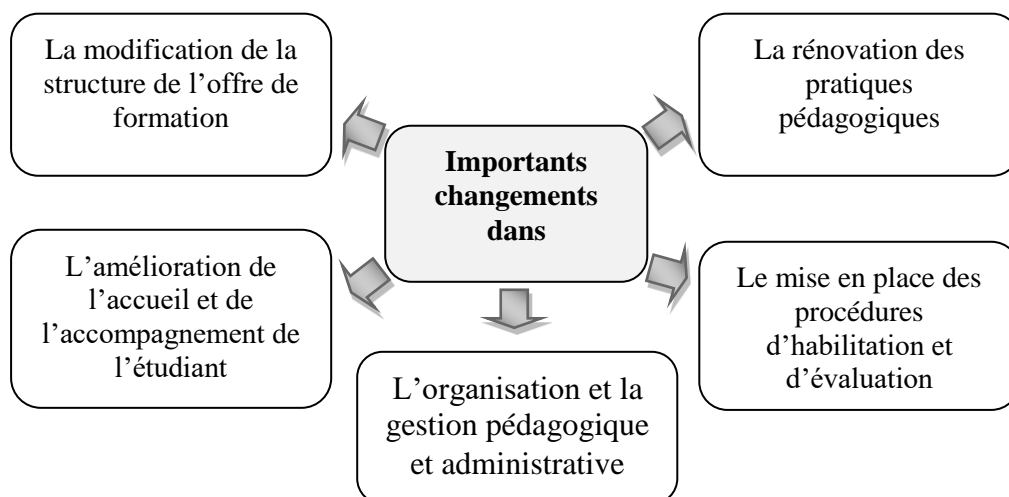
La décision quant à l'adoption de ce nouveau système s'est appuyée sur les recommandations de la Commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE<sup>1</sup>) et la stratégie décennale de développement du secteur pour la période 2004-2013 (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009).

Le schéma n°10 montre que le dispositif a introduit des changements dans les différents volets de l'ES :

---

<sup>1</sup> Une Commission, créée en 2000 par décret présidentiel, et composée d'experts du domaine de l'ES, a été chargée d'évaluer, entre autres, le système d'ES sur la base des critères scientifiques et pédagogiques en vue d'une refonte totale et complète (<http://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles/> consulté le 14.2.2020 à 16H50)

**Schéma n°10 : Une nouvelle approche de l'ES : Enseigner, Evaluer, Gérer autrement**



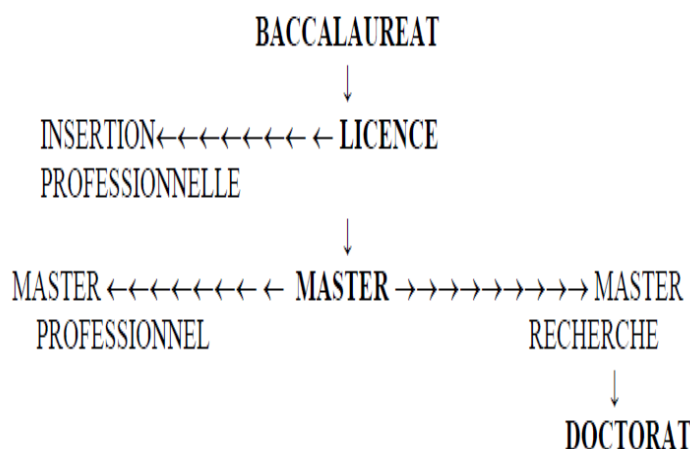
Source : Mimoun (2004)

La réforme LMD (ou bien la réforme 3/5/8) consistait donc en une réorganisation globale qui a touché les enseignements, les contenus des programmes pédagogiques et la gestion des EES (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009).

Le dispositif LMD est basé sur une architecture comportant trois cycles de formations supérieures (selon la loi d'orientation sur l'ES de 2008<sup>1</sup>) :

- Cycle 1 (Licence) : ouvert aux titulaires du diplôme de baccalauréat de l'ES ;
- Cycle 2 (Master) : ouvert aux titulaires du diplôme de licence de l'ES ;
- Cycle 3 (Doctorat) : ouvert aux titulaires du diplôme de master.

**Schéma n°11 : Schéma général du dispositif LMD**



Source : MESRS (n.d)

<sup>1</sup> Loi n° 08-06 de février 2008, modifiant et complétant la loi d'orientation sur l'ES n°99-05 du 04 avril 1999

Il est constaté que les *Licences & Masters* peuvent être à vocation académique ou professionnelle. La forme académique permet l'accès au doctorat, et la forme professionnelle est destinée au monde de travail. Néanmoins, en 2016 une note<sup>1</sup> du MESRS a permis l'accès au doctorat aux titulaires des masters professionnels.

Le dispositif LMD a été mis en œuvre en 2004 au niveau de 10 établissements pilotes et a concerné 10 domaines de formation. Ce n'est qu'en 2011 qu'il a été *imposé* et généralisé au niveau de tous les EES. D'ailleurs, le texte réglementaire le concernant n'a été publié<sup>2</sup> qu'en 2008. Le mot *imposé* a été utilisé, car cette nouvelle réforme n'a pas été acceptée par les acteurs universitaires notamment les étudiants et enseignants. En effet, la grève de février 2011 a révélé la perception très négative qu'avaient les étudiants sur cette réforme (Ghouati, 2014). De plus, une étude récente réalisée par Boutaba & Benziane, portant sur l'analyse de l'acceptation de la réforme LMD par les enseignants, a révélé une insatisfaction par rapport à trois aspects, à savoir : *cognitif* (non implication des enseignants et manque de communication), *émotif* (réforme rapide et imposée) et *comportemental* (réticence au changement) (Boutaba & Benziane, 2018).

→ **En 2008** : la promulgation de la loi n° 08-06 de février 2008 instituant le LMD, qui modifie et complète la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur n° 99-05. Cette nouvelle loi a autorisé la création des EES privés.

Au travers l'ensemble des réformes qu'a connu le secteur de l'ES en Algérie, quatre (4) grands défis ont été relevés, à savoir : *la démocratisation, l'algérianisation, l'arabisation et l'orientation scientifique et technique* (MESRS, 2012).

## **2. Le modèle organisationnel de l'enseignement supérieur en Algérie :**

Le modèle organisationnel comprend trois niveaux hiérarchiques qui se partagent la responsabilité administrative (Mezache, 2003) :

### **2.1. Niveau central (stratégique) : l'administration centrale du MESRS**

Le MESRS est le sommet de la pyramide de l'ES en Algérie. Il élabore le programme national de l'ES et de la recherche scientifique, conformément aux lois et aux dispositions

---

<sup>1</sup>Note Réf :132/D.G.E.F.S/D.F.D.H.U/2015 (envoyée en mois d'octobre 2015 aux présidents des conférences régionales et chefs d'établissements) ;

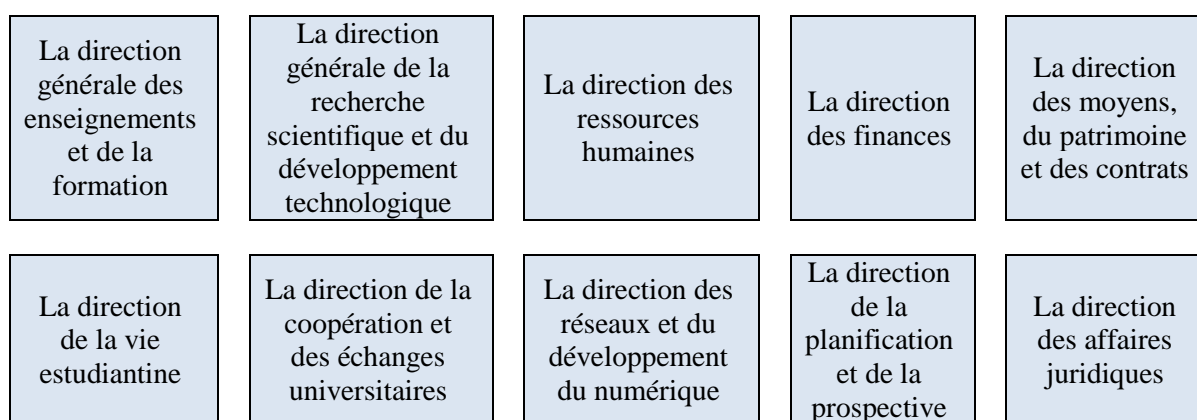
<sup>2</sup>Décret exécutif n° 08-265 du 19 août 2008 portant régime des études en vue de l'obtention du diplôme de licence, du diplôme de master et du diplôme de doctorat ;

réglementaires en vigueur, et planifie, coordonne et évalue les formations supérieures (MERIC-NET, 2019).

L'administration centrale du MESRS est chargée de l'élaboration des politiques et stratégies relevant du secteur. Elle est composée<sup>1</sup> de :

- Secrétariat général : le secrétaire général est assisté de quatre (4) directeurs d'études ;
- Cabinet du ministre : le chef de cabinet est assisté de chargés d'études et de synthèse ;
- Les inspections : inspection générale et inspection générale de la pédagogie ;
- Structures centrales : 10 directions déclinées chacune en sous-directions spécialisées.

### Schéma n°12 : Les structures centrales du MESRS



Source : Site officiel du MESRS (<https://www.mesrs.dz/structures-centrales>) consulté le 11/08/2021

## 2.2. Niveau local (opérationnel) : les directions des EES

Il s'agit des directions des EES répartis sur tout le territoire national, chargées de la mise en œuvre des politiques et activités liées à la formation et à la recherche scientifique. Les missions des EES en Algérie sont définies formellement par des textes réglementaires tels que la loi d'orientation sur l'ES et décrets ministériels.

### 2.2.1. Le réseau universitaire :

Le système de l'ES Algérien actuel est caractérisé de complexe en termes de nombre et type d'EES et de dispersion sur le territoire national. Le réseau universitaire comporte 106<sup>2</sup> EES publics répartis à travers 48 wilayas, dont : cinquante (52) universités, treize (13) centres universitaires, vingt (20) écoles nationales supérieures, onze (11) écoles normales supérieures & dix (10) écoles préparatoires.

<sup>1</sup> Décret exécutif n° 21-134 du 7 avril 2021 portant organisation de l'administration centrale du MESRS.

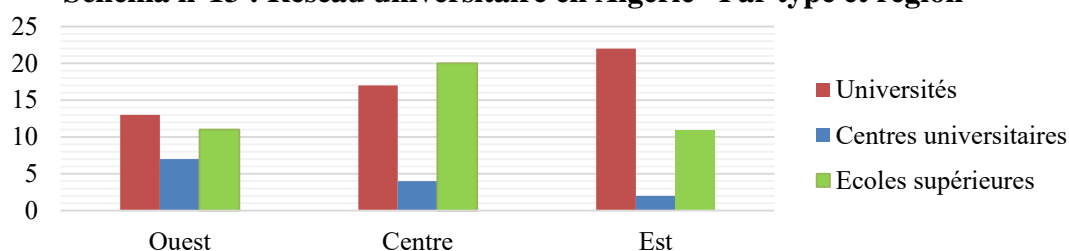
<sup>2</sup> Chiffre communiqué sur le site du MESRS <https://www.mesrs.dz/> consulté le 21.3.2019 à 21H50;

**Tableau n°13 : Réseau universitaire en Algérie –Par type et région-**

Type EES	Région			Totaux (par type)
	Ouest	Centre	Est	
Universités	13	17	22	52
Centres universitaires	7	4	2	13
Ecoles nationales supérieures	8	17	6	30
Ecoles normales supérieures	3	3	5	11
<b>Totaux (par région)</b>	<b>30</b>	<b>41</b>	<b>35</b>	<b>106</b>

Source : Site officiel du MESRS (2019)

**Schéma n°13 : Réseau universitaire en Algérie –Par type et région-**



Source : Site officiel du MESRS (2019)

Tous les EES sont publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Ils ont le statut de la fonction publique, et sont soumis à la tutelle du MESRS ou parfois à plusieurs ministères (Loi d'orientation sur l'ES, 1999)

→ Les universités:

Les universités sont des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, dotés d'une personnalité morale et d'une autonomie financière. Elles sont composées d'organes directeurs (conseil d'administration et conseil scientifique), d'un doyen, de facultés, d'instituts et d'annexes, des services administratifs et techniques communs. Ses missions et organisations sont fixées par voie réglementaire<sup>1</sup>. En termes de taille, les universités comptent entre 1 000 et 80 000 étudiants (Banque mondiale, 2012).

→ Les écoles supérieures:

L'école supérieure est administrée par un conseil d'administration, dirigée par un directeur assisté de directeurs adjoints, d'un secrétaire général et du directeur de la bibliothèque et est dotée d'organes consultatifs (conseil et comité scientifique)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 modifié et complété par le décret exécutif n° 06-343 du 27 septembre 2007 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université ;

<sup>2</sup> Décret exécutif n° 16-176 du 14 juin 2016 fixant le statut type de l'école supérieure ;

Il est distingué entre l'école normale et nationale. L'école nationale a pour mission la formation d'ingénieurs qui peut être spécifique à un secteur d'activité donné, ou élargie à d'autres domaines. Quant à l'école normale supérieure, elle a pour rôle la formation des enseignants du primaire, moyens et du secondaire, au bénéfice du Ministère de l'Éducation Nationale (MERIC<sup>1</sup>-NET, 2019).

→ Les centres universitaires:

Les centres universitaires sont une composante décentralisée des universités (Banque mondiale, 2012). Ils sont placés sous la tutelle des universités, et ils sont appelés à être érigés en universités selon des critères pédagogiques et scientifiques particuliers (Loi d'orientation sur l'ES, 1999). Leurs missions et organisations sont fixées par voie réglementaire<sup>2</sup>.

Le centre universitaire est composé d'organes (le conseil d'administration, le conseil scientifique), d'un directeur, d'instituts regroupant des départements. La composition, les missions et prérogatives des conseils d'administration et scientifique des centres sont pratiquement identiques à celles des conseils des universités (Banque mondiale, 2012).

### 2.2.2. Domaines et filières de formation :

Le premier cycle de formation LMD est organisé en 14 domaines regroupant 82 filières, réparties en spécialités (selon la nomenclature du MESRS) (Liste disponible sur le site).

**Tableau n°14 : Domaines de formation**

Code	Domaine de formation	Nbr de filières	Code	Domaine de formation	Nbr de filières
D03	Mathématiques et Informatique	3	D07	Droit et Sciences politiques	2
D06	Sciences économiques, de gestion et commerciales	4	D13	Langue et culture amazighes	3
D02	Sciences de la matière	2	D12	Langue et Littérature Arabes	3
D04	Sciences de la nature et de la vie	7	D08	Lettres et Langues Etrangères	7
D05	Sciences de la Terre et de l'Univers	4	D10	Sciences et Techniques des activités physiques et sportives	5
D01	Sciences et Technologies	22	D09	Sciences humaines et sociales	14
D11	Arts	2	D14	Architecture, urbanisme et métiers de la ville	4

Source : Site officiel du MESRS (<https://www.mesrs.dz/>) consulté le 11/06/2020

<sup>1</sup> Projet Mediterranean Recognition Information Centres.

<sup>2</sup> Décret exécutif n° 05-299 du 11 du 16 aout 2005 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement du centre universitaire.

Le domaine de formation consiste en *un ensemble de disciplines regroupées de manière cohérente* (Loi d'orientation sur l'ES, 2008). Quant à la filière, il s'agit de *cursus de formation comprenant un ensemble cohérent de modules pris dans un ou plusieurs champs disciplinaires* (Bourqia, 2004).

### **2.3. Niveau régional (intermédiaire) : les conférences régionales**

En 1995, il a été créé des organes régionaux dénommés « *Académies Universitaires* » par décret exécutif n°95-106 du 08 avril 1995. Leur principale mission consistait à orienter les EES et à coordonner et évaluer leurs activités pédagogiques, scientifiques, administratives et financières et contrôler leur gestion (Mezache, 2003).

En 1999, ces académies ont été placées sous une autorité pédagogique suprême dénommée « *Conférence nationale des universités CNU* » (MERIC-NET, 2019) qui réunit tous les chefs d'EES. Elle a été instituée auprès du ministre chargé de l'ES.

Suite à la dissolution<sup>1</sup> des Académies Universitaires, il a été créé<sup>2</sup> des organes régionaux dénommés les « *Conférences Régionales des Universités* » composés d'experts qui émettent des avis et recommandations sur différents projets et perspectives de développement du secteur de l'ES. Leurs missions sont citées dans le décret portant leur création.

**Tableau n°15 : Localisation des conférences Régionales des Universités**

<b>Conférence régionale</b>	<b>Localisation</b>
CRUC- Conférence Régionale des Universités du Centre	Université d'Alger I Benyoucef Benkheda
CRUO- Conférence Régionale des Universités de l'Ouest	Université d'Oran 1 Ahmed Ben Bella
CRUEst- Conférence Régionale des Universités de l'Est	Université Abdelhamid Mehri Constantine2

Source : Elaboré par nous-mêmes

Ces organes consultatifs jouent un rôle important dans l'exécution de la politique de formation de la tutelle et dans la concrétisation de la stratégie qui sous-tend cette politique (MERIC-NET, 2019).

Selon Mezache, le système de l'ES en Algérie est caractérisé de centralisé, concentré et fortement hiérarchisé (Mezache, 2003). En effet, il est caractérisé par un fort niveau de

---

<sup>1</sup> Décret exécutif, n°01.11 du 14 janvier 2001, portant abrogation du décret exécutif n°95-106 du 08 avril 1995, relatif à la création, à l'organisation et au fonctionnement des Académies Universitaires

<sup>2</sup> Décret exécutif n° 01-208 du 23 juillet 2001 fixant les attributions, la composition et le fonctionnement des organes régionaux et de la conférence nationale des universités

centralisation (Banque mondiale, 2012). Le contrôle étatique est exercé sur presque tous les aspects de gestion et d'organisation des établissements qui sont pour la majorité d'entre eux publics, avec l'émergence des établissements privés.

Le système est concentré, car les pouvoirs de décision sont attribués au sommet de la hiérarchie, à savoir le ministre (Mezache, 2003). De plus, il est fortement hiérarchisé, car le schéma organisationnel est de type pyramidal représentant hiérarchiquement les différentes fonctions administratives (Ibid).

### **3. L'évaluation et le suivi des activités des EES :**

Plusieurs organes ont été créés pour évaluer les EES ainsi que leurs activités. Leurs missions et organisations sont fixées par textes réglementaires.

#### ***3.1. Évaluation des établissements:***

##### *3.1.1. Comité National d'Evaluation des Etablissements Publics (CNEEP) :*

Selon l'Art 43bis de la loi sur l'ES de 2008 « *Il est créé, auprès du ministre chargé de l'ES, un comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et autres établissements d'enseignement supérieur* ». Ses missions, composition, organisation et fonctionnement sont fixés par décret exécutif<sup>1</sup>.

Le CNEEP est un organe consultatif placé auprès du ministre MESRS, chargé de l'évaluation du fonctionnement administratif, pédagogique et scientifique des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et des autres EES, au regard des objectifs tracés.

##### *3.1.2. Commission pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (CIAQES) :*

Créée par l'arrêté n° 167 du 31 mai 2010, chargée de l'élaboration et du suivi de la mise en œuvre du programme d'implémentation d'un système d'AQ dans le secteur de l'ES et de la recherche scientifique. Son activité sera détaillée dans la section suivante.

##### *3.1.3. Commission chargée de l'examen et du suivi des programmes et des bilans du fonctionnement des établissements sous tutelle :*

Créée par arrêté n° 894 du 3 octobre 2018, chargée de l'examen et du suivi des programmes et bilans du fonctionnement des établissements sous tutelle (Bulletin

---

<sup>1</sup> Décret exécutif no 10-36 du 21 janvier 2010 fixant les missions, la composition, l'organisation et le fonctionnement du CNEEP

officiel de l'ES et de la recherche scientifique année 2018, 4e trimestre).

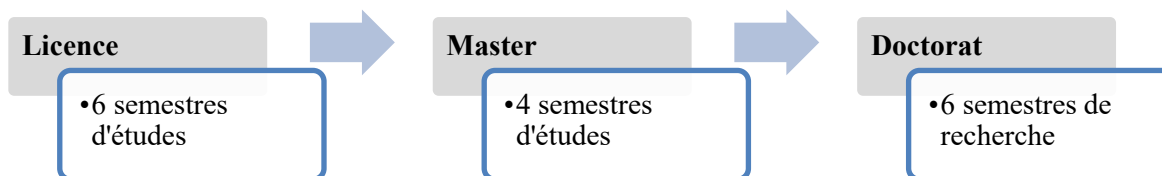
### 3.2. Évaluation des acquis des étudiants :

Avec l'adoption du LMD, un nouveau système d'évaluation et de validation des acquis et des compétences des étudiants a été mis en place, à savoir le *système de crédit de type ECTS* : European Credit Transfert System.

En effet, chaque domaine de formation comprend des parcours types composés de trois catégories d'unités d'enseignement (modules/matières), à savoir : unités fondamentales, unités de découverte et unités transversales.

Chaque unité comprend un nombre de crédits : 180 crédits pour la licence et 300 (180 + 120) pour le master. Elles sont capitalisables et transférables d'un parcours à un autre (MERIC-NET, 2019) ce qui facilite la mobilité des étudiants entre cursus de formation. Les unités sont regroupées en semestres d'études, soit 6 semestres pour la licence et 4 semestres pour le master. A ce titre, le semestre est évalué à 30 crédits, accumulés à travers le contrôle continu effectué sous différentes formes : examens, tests, exposés, de rapports de stage...

#### Schéma n°14 : Architecture des études dans le système LMD



Source : MESRS (2011)

Ces trois diplômes de l'ES concernent tous les domaines d'étude à l'exception des études en sciences médicales (médecine, pharmacie et médecine dentaire), architecture, sciences vétérinaires et sciences agronomiques, dont les enseignements demeurent dispensés selon le schéma classique (Licence/Ingénieur, magister, doctorat) (MERIC-NET, 2019)

Le système d'évaluation des étudiants est formalisé dans des textes réglementaires, entre autres :

- Arrêté du 23 janvier 2005, fixant l'organisation des enseignements, les modalités de contrôles des connaissances et des aptitudes et de progression dans les études de la licence « nouveau régime » ;
- Décret exécutif n° 08 - 265 du 19 août 2008 portant régime des études en vue de l'obtention du diplôme de licence, du diplôme de master et du diplôme de doctorat ;

- Arrêté n°712 du 03 novembre 2011 fixant les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master ;
- Arrêté n° 714 du 03 novembre 2011 portant modalités de classement des étudiants ;
- Arrêté du 21 avril 2015 portant nature et modalités d'évaluation, de contrôle et de programmation des stages pratiques et en milieu professionnel, à l'intention des étudiants, modifié par l'arrêté du 24 février 2015.

### ***3.3. Évaluation des enseignants chercheurs et de la recherche scientifique :***

#### *3.3.1. Evaluation des activités scientifiques et pédagogiques :*

Les activités scientifiques et pédagogiques des enseignants chercheurs sont évaluées depuis 2017 selon une grille d'évaluation mentionnée dans l'arrêté n° 778 du 08 juillet 2017 fixant les modalités d'application de l'article 23 du décret exécutif n° 08-130 du 3 mai 2008, portant statut particulier de l'enseignant-chercheur. Ladite grille comprend deux grands volets, à savoir :

- Les activités pédagogiques : enseignement, production et encadrement pédagogiques, participation aux instances pédagogiques et aux contrôles des connaissances des étudiants ;
- Les activités de recherche : production et encadrement scientifiques, expertise et évaluation scientifique, responsabilité et animation scientifiques.

#### *3.3.2. Catégorisation des revues nationales :*

A partir de 2018, des revues nationales éditées par les EES Algériens ont été classées et catégorisées « C » et sont désormais acceptées dans la soutenance des thèses de doctorat et dans le passage au rang de HDR (Arrêté n° 586 du 21 juin 2018 fixant la liste des revues scientifiques nationales de catégorie " C ", modifiée et complétée par l'arrêté n° 1478 du 26 aout 2019).

Le nombre de revues est passé de 21 en 2018 à 31 en 2019 puis à 287 en 2021. De plus, 05 revues sont passées à la catégorie supérieure, à savoir la classe « B ».

#### *3.3.3. Évaluation de la recherche scientifique :*

Le CNE (Conseil National d'Evaluation) est un organe consultatif créé en 2008 et placé auprès du ministre chargé de la recherche scientifique. Il est chargé de l'évaluation stratégique de la politique nationale de recherche, de ses choix et de ses retombées, ainsi

que de l'élaboration des mécanismes d'évaluation et du suivi de leur mise en œuvre<sup>1</sup>. Ses missions, composition et modalités de fonctionnement ont été fixées dans un décret exécutif<sup>2</sup>.

En outre, d'autres organes et instances d'évaluation de la recherche scientifique existent tel le Comité de programmation et d'évaluation de la recherche scientifique universitaire (CNEPRU<sup>3</sup>).

#### **4. Emergence de l'enseignement supérieur privé :**

La création des EES privés, chargés d'assurer des formations du premier et second cycle (licence et master), a été autorisée par la loi d'orientation sur l'ES de 2008 (Art.43 Bis1). L'autorisation est délivrée à tout établissement répondant aux conditions fixées par ladite loi. Les candidats intéressés doivent déposer un dossier constitué du cahier des charges annexé à l'arrêté<sup>4</sup> de 18 juin 2008 et d'autres documents cités dans l'arrêté. Les demandes et dossiers sont étudiés par les membres d'un comité créé à cet effet (en date de 10 mai 2009). Cependant, les conditions définies ont été jugées difficiles à remplir, tant en termes de garanties financières que d'organisation administrative et de validation pédagogique (Banque mondiale, 2012 ; Mezhouda & Sahel, 2018). Ceci a causé un retard considérable en matière de création des établissements privés.

En 2012 (quatre ans plus tard), il n'existait toujours pas d'université privée en Algérie. Un seul dossier de candidature a été déposé au niveau du ministère, mais il ne répondait pas aux conditions exigées (Banque mondiale, 2012).

Ce n'est qu'en 2016 que les premières actions de l'ES privé ont réellement commencé (Mezhouda & Sahel, 2018). Aujourd'hui, l'Algérie compte treize (13) établissements d'enseignement privés, listés dans le tableau ci-dessous (tableau n°16) :

---

<sup>1</sup> Art 14bis/ Loi n° 08-05 du 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n° 98-11 du 22 août 1998 portant loi d'orientation et de programme de projection quinquennale sur la recherche scientifique et le développement technologique 1998-2002 ;

<sup>2</sup> Décret exécutif n° 10-35 du 21 janvier 2010 fixant les missions, la composition et les modalités de fonctionnement du CNE ;

<sup>3</sup> Arrêté du 17 juin 1989 portant création du comité de programme et d'évaluation de la recherche scientifique universitaire (CNEPRU).

<sup>4</sup> L'arrêté du 18 juin 2008 fixant le cahier des charges en vue de délivrer l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure.

**Tableau n°16 : Liste des établissements d'enseignement supérieur privés agréés**

N	Etablissement	Autorisation	Domaines et formation	Filière de formation	Spécialités	Localisation
01	<b>Ecole supérieure d'hôtellerie et de restauration (ESHRA)</b>	Décision n°559 du 06 décembre 2014	Sciences économiques, de gestion et commerciales	Science de gestion	Gestion hôtelière et restauration	Ain Banian (Alger)
02	<b>Management Developpement Institute (MDI)</b>	Arrêté n°1023 du 24 octobre 2017	Sciences économiques, de gestion et commerciales	Science de gestion	Gestion	Cheraga (Alger)
03	<b>Institut Algérien de Management (IMA)</b>	Arrêté n°1025 du 11 avril 2018	Sciences économiques, de gestion et commerciales	Science de gestion, sciences commerciales	Marketing, Management, Comptabilité et finances	Aid Handine (Alger)
04	<b>Institut Ennour</b>	Arrêté n°1024 du 24 octobre 2017	Lettres et Langues étrangères	Langues : française, anglaise, et italienne	Didactique, Littérature, Civilisation	Blida
05	<b>Ecole de management (EM)</b>	Arrêté n°343 du 11 avril 2018	Sciences économiques, de gestion et commerciales	Science de gestion, sciences économiques, sciences éco et comptables	Management commercial, Mgt des affaires, Finances et banque, Marketing, Comptabilité et finances	Tizi-Ouzou
06	<b>Institut de Formation d'Assurances et de Gestion (IFAG)</b>	Arrêté n°341 du 11 avril 2018	Sciences économiques, de gestion et commerciales	Science de gestion	Management commercial	Ben-Aknoun (Alger)
07	<b>Institut d'Electronique et de Mécanique (IEM)</b>	Arrêté n°344 du 18 avril 2018	Sciences et Technologie	Génie Mécanique	Mécanique Automobile	Rouiba (Alger)
08	<b>Institut de Management (INSIM SUP)</b>	Arrêté n°342 du 11 avril 2018	Sciences économiques, de gestion et commerciales	Science de gestion, sciences financières et comptabilité, sciences financières, sciences commerciales	Management, comptabilité, contrôle et audit, économie financière et bancaire, finance islamique, commerce international, marketing	Hydra (Alger)
09	<b>Ecole de Formation en Techniques de Gestion (EFTG)</b>	Arrêté n°397 du 29 avril 2018	Sciences économiques, de gestion et commerciales	Science de gestion, sciences financières et comptabilité, sciences commerciales.	Management des hôtels et du tourisme, commerce international, comptabilité et finance.	Dely Brahim (Alger)
10	<b>Institut d'Optométrie (IO)</b>	Arrêté n°917 du 16 octobre 2018	Sciences et technologies	Optométrie	Optométrie	Bordj Bou Arreridj
11	<b>Ecole de management (Business School) (EM)</b>	--	Sciences économiques, de gestion et commerciales	Science de gestion	Management	Hydra (Alger)

12	Institut de commerce et de gestion (INCG)	--	Sciences économiques, de gestion et commerciales	Science de gestion	Management	Sétif
13	Ecole supérieure des sciences et technologies (ESST)	--	Sciences et technologies	Electronique	Electronique, Télécommunication	El Achour (Alger)
			Sciences de la matière	Chimie	Chimie Analytique, Chimie pharmaceutique	
			Mathématiques et informatique	Informatique	Développement des logiciels et technologie du WEB, Sécurité et administration des systèmes et réseaux, Ingénierie des SI et des logiciels	

Sources : MESRS, Circulaire n°05 correspondant au 15 Juillet 2018  
MESRS, Circulaire n°01 correspondant au 17 Septembre 2020

Il est constaté que la majorité des établissements privés agréés sont situés à la capitale. De plus, une prédominance du domaine des sciences économiques, de gestion et commerciales. Sachant que la loi n'autorise pas les EES privés à assurer des formations dans le domaine des sciences médicales (Loi de 2008, Art.43 bis 2).

L'ensemble des établissements privés est soumis aux contrôles administratif, pédagogique, au suivi et à l'évaluation du ministre de l'ES (loi sur l'ES de 2008).

### 5. Classement des EES Algériens:

Les EES, à travers le monde, sont classés par des organismes spécialisés. Certains classements se basent sur des critères objectifs reflétant la qualité des formations et de la recherche. D'autres s'intéressent aux activités publiées en ligne à travers notamment les sites internet officiels. Nous citons ci-après les trois classements les plus connus :

#### 5.1. Le classement chinois Shanghai: Academic Ranking of World Universities ARWU<sup>1</sup>

ARWU publie chaque année le top 500 mondial des universités. Le premier classement a été publié en juin 2003 par le Center for World-Class Universities (CWCU)- Graduate School of Education de Shanghai Jiao Tong University- en chine.

Depuis 2009, ARWU est publié et protégé par les droits d'auteur par ShanghaiRanking Consultancy, une organisation entièrement indépendante sur le renseignement de l'ES et n'est subordonnée à aucune université ou agence gouvernementale.

Le classement ARWU est basé sur une méthodologie transparente et de données objectives de tiers. Il utilise des indicateurs objectifs pour classer les universités mondiales, à savoir :

<sup>1</sup> Les informations présentées ont été tirées du site web <http://www.shanghairanking.com>, consulté le 09.02.2020 à 00 :30

- Nombre de prix Nobel et des médailles Fields parmi les anciens étudiants et chercheurs
- Le nombre de chercheurs hautement cités sélectionnés par Clarivate Analytics ;
- Le nombre d'articles publiés dans des revues de Nature et Science ;
- Le nombre d'articles indexés dans Indice de citation des sciences, Indice de citation élargi et des sciences sociales et performance par habitant d'une université.

Jusqu'à l'année 2019, aucun établissement d'ES algérien n'a figuré dans ce classement mondial. Nous avons remarqué qu'une université tunisienne (El Manar) a figuré dans le top 1000 en 2019.

### 5.2. Classement australien UniRank:

Un classement qui classe, depuis 2005, les universités non pas sur la base des critères académiques, mais plutôt selon leur présence, audience et popularité sur le web ainsi que sur les réseaux sociaux. Le classement est fait à fréquence semestrielle.

Dans le top 200 des universités africaines (2020), la première université algérienne a eu la 23<sup>e</sup> place. Il s'agit de l'*université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen*. Cette dernière a été classée 1905 par rapport aux universités au niveau mondial. Cependant, aucune université algérienne n'a figuré dans le top 200 des universités au niveau mondial.

Le tableau ci-dessous ((tableau n°17) donne le top 10 des universités algériennes en précisant leur classement dans le top 200 des universités africaines :

**Tableau n°17: Meilleures universités Algériennes (Classement UniRank 2020)**

Classement (Algérie)	Classement (Afrique)	Classement (Monde)	Etablissement
1	23	1905	Université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen
2	24	1970	Université Abderrahmane Mira de Béjaia
3	28	2151	Université Kasdi Merbah de Ouargla
4	29	2245	Université Frères Mentouri de Constantine 1
5	45	3166	Université Mohamed Khider de Biskra
6	47	3229	Université Mohamed Boudiaf de M'sila
7	49	3367	Université Ferhat Abbas Sétif 1
8	50	3433	Université des Sciences et de la Technologie Houari Boumediène
9	60	3797	Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem
10	74	4378	Université Ahmed Ben Bella d'Oran 1

Source : <https://www.4icu.org/top-universities-africa/> Consulté le 9/2/2020 à 10H04

UniRank est un bon indice de la popularité des universités africaines, mais pas de leur qualité (Velluet, 2018)<sup>1</sup>. Ce classement ne nous semble pas fiable, car il ne se base pas sur des critères objectifs liés aux activités de l'ES. De plus, il pénalise les institutions non présentes sur le web ou dont le site internet n'est pas à jour.

### 5.3. *Times Higher Education (THE):*

Ce classement est fait par une Institution basée à Londres, sur la base de 13 indicateurs de performance en matière d'enseignement, de recherche, de transfert de connaissances et de perspectives internationales.

Le tableau n°18 montre le classement des 8 premières universités algériennes (2020).

**Tableau n°18 : Meilleures universités Algériennes (Classement THE 2020)**

Classement (Monde)	Etablissement	Scores globaux
601-800	Université Ferhat Abbas Sétif 1	28.3–35.2
801-1000	Université de Béjaia	22.2–28.2
1001+	Université de Biskra	10.7–22.1
1001+	Université de Constantine 1	10.7–22.1
1001+	Université M'Hamed Bougara de Boumerdès	10.7–22.1
1001+	Université des Sciences et de la Technologie Houari Boumediène	10.7–22.1
1001+	Université des sciences et technologie Mohamed-Boudiaf Oran	10.7–22.1
1001+	Université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen	10.7–22.1

Source : <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020> consulté le 9.02.20 à 08h55

Dans le top 1000, nous trouvons deux universités Algériennes, à savoir : *l'université Ferhat Abbas Sétif 1 & l'université de Béjaia*. Ces deux universités existaient dans ce classement durant l'année 2019 (801-1000) avec un ordre inversé.

## **II. La mise en place de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie :**

Les multiples réformes qu'a connu le secteur de l'ES, la forte expansion des effectifs des étudiants, les contraintes budgétaires, l'augmentation du taux de chômage des diplômés (Benhoucine, 2015 ; Kihli & al., 2017) sont tant d'éléments qui ont imposé l'adoption de l'AQ comme élément clé du développement économique, social et culturel du pays à travers l'accroissement de la responsabilisation et de l'autonomie des établissements.

<sup>1</sup> Quentin Velluet | 26 février 2018 à 17h05 — Mis à jour le 18 juin 2018 à 15h44 - <https://www.jeuneafrique.com/emploi-formation/> consulté le 9/2/2020 à 10H36

En effet, le dispositif LMD adopté en 2003 a fait de l'AQ une composante essentielle et une priorité du système de l'ES en Algérie. Il porte en lui les exigences relatives à la normalisation, la qualité et l'évaluation qui incitent chaque établissement à réfléchir à sa situation actuelle et future et à l'amélioration continue de ses performances.

La présente section présente l'état de mise en place et d'avancement du projet d'AQ dans l'ES en Algérie.

### **1. Bref historique en matière d'AQ :**

L'AQ dans l'ES en Algérie remonte à 2008, année où fut organisé à Alger un colloque international intitulé « *l'Assurance qualité dans l'ES : entre exigences et réalité* ». Il s'est déroulé sur deux jours (1 & 2 juin) et avait pour but de s'imprégner des expériences des autres nations en matière d'AQ (Commission Européenne, 2013). Lors de cet événement, de nombreux spécialistes étrangers ont exposé différentes démarches expérimentées à travers le monde. La question débattue était « *Comment doit-on procéder pour réussir la mise en place d'un Système AQ au niveau des EES en Algérie ?* » (Kouraiche, 2019).

Juste après ce colloque, une réunion s'est tenue entre les responsables du ministère, des experts internationaux et d'un groupe d'universitaires algériens en charge de la réflexion autour du projet, dans le but d'établir une feuille de route pour l'implémentation de la démarche AQ. Cette feuille de route a été reprise et adaptée par la CIAQES dès sa création en mai 2010 (CIAQES, 2015).

A l'issue de cet événement, le secteur de l'ES a adopté l'AQ comme démarche pour atteindre les objectifs qualitatifs de la réforme LMD mise en œuvre en 2004. La démarche consistait en la mise en place des stratégies et des procédures pour assurer le maintien et l'amélioration continue des activités d'enseignement, de recherche, d'organisation et de gestion, sur la base d'actions d'évaluation.

### **2. Préparation du terrain et acquisition d'expériences :**

Afin d'acquérir de l'expérience en matière de mise en place de l'AQ, l'Algérie a été bénéficiaire de nombreux programmes d'aide et d'incitation en coopération avec divers partenaires, entre autres :

#### ***2.1. Coopération Algérie-Union Européenne : PAPS-ESRS (2010-2016)***

Un partenariat a été conclu entre le MESRS et l'Union européenne (UE) en 2010 pour la réalisation d'un Programme d'Appui à la Politique Sectorielle de l'Enseignement Supérieur

et de la Recherche Scientifique (PAPS-ESRS) sur une période de 6 ans. Le projet a été doté d'un budget de 38,6 millions d'euros co-financé par l'Union Européenne UE (21,5 millions) et l'Algérie (17,1 millions). Il visait à soutenir la réforme de l'ES en Algérie et à développer les capacités du secteur particulièrement en matière d'AQ (CRUE, 2013).

## 2.2. Programme européen TEMPUS<sup>1</sup> :

Tempus est un programme lancé par l'Union européenne, finançant des coopérations dans le domaine de l'ES. Il prend en charge différents types de projets, à savoir : projets visant l'amélioration de la gouvernance, projets de réformes institutionnelles et mesures d'accompagnement concernant les activités de diffusion, de communication et d'information liées aux projets Tempus (Benmensour, 2015).

L'Algérie a adhéré au programme Tempus (III) durant la période 2002-2006 avec 24 projets, et au programme Tempus (IV) durant la période 2008-2013 avec 32 projets.

Les projets ont porté sur trois principaux thèmes comme le montre le tableau n°19 :

**Tableau n°19 : Objectifs visés par l'adhésion au programme TEMPUS**

Programme	Thèmes du programme		
	Réforme des programmes	Réforme de la gouvernance	Enseignement supérieur et société
Tempus (IV)	11	8	13
Tempus (III)	11	10	3
<b>Total/Thème</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>16</b>
<b>Total</b>	<b>56</b>		

Source : Benmensour (2015)

Le programme Tempus est arrivé à échéance le 31 décembre 2013 et a été inclus dans le nouveau programme ERASMUS<sup>2</sup> + (2014-2020) (Benmensour, 2015).

## 2.3. TEMPUS AqiUmed (2010-2013):

En 2010, l'Algérie a pris part du projet AqiUmed (Assurance Qualité Interne dans des Universités de la Méditerranée) qui visait à développer des coopérations entre EES du Nord et du sud de la Méditerranée et, plus spécifiquement, à renforcer les échanges entre les universités des trois pays du Maghreb (Maroc, Algérie et Tunisie) (Commission Européenne, 2013). Le projet consistait principalement à effectuer des auto-évaluations dans dix universités magrébines sélectionnées comme sites pilotes, dont

<sup>1</sup> Trans European Mobility Program for University Studies

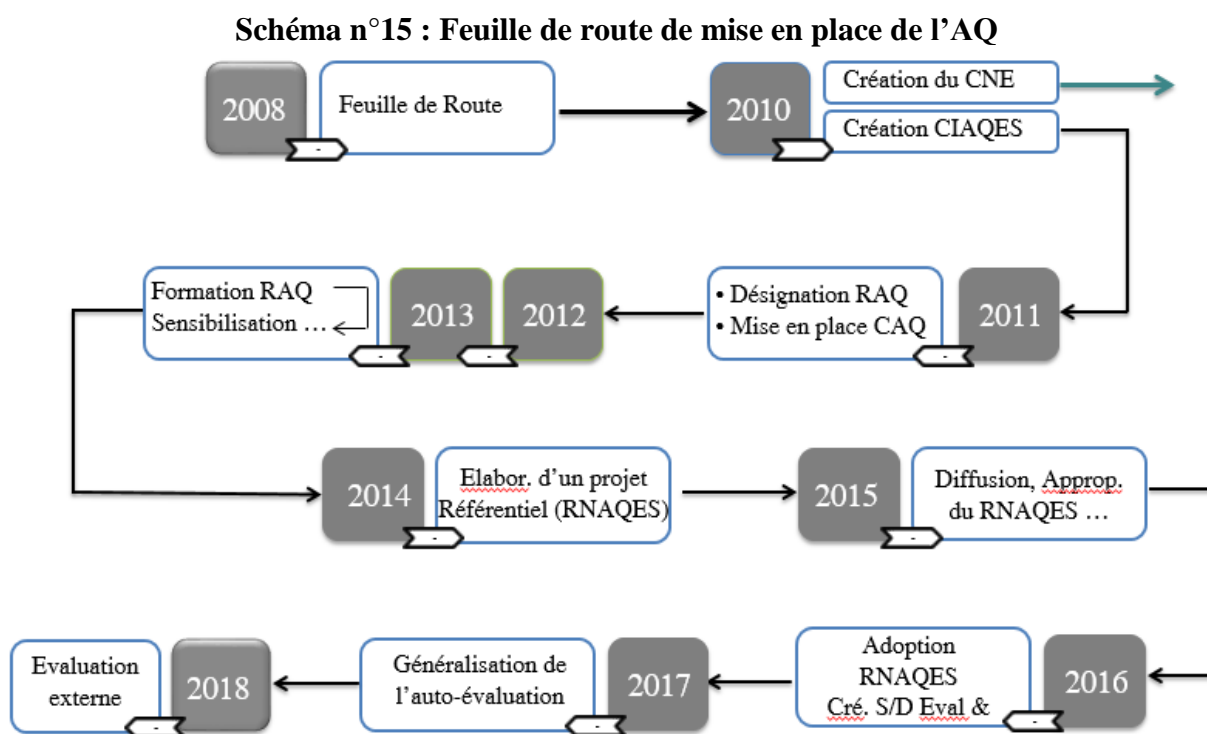
<sup>2</sup> European Action Scheme for the Mobility of University Students

trois<sup>1</sup> universités algériennes, et ce afin de les aider à améliorer leur gouvernance (Commission Européenne, 2013).

Les auto-évaluations ont été conduites sur la base d'un référentiel d'évaluation institutionnel élaboré par les universités magrébines. Il regroupe quatre grands domaines, à savoir : la formation, la recherche, la gouvernance et la vie à l'université. Le référentiel s'est largement inspiré des normes européennes et il a la particularité de pouvoir s'adapter aux différents contextes et spécificités des institutions universitaires, et ce en déclinant des critères et preuves adaptés.

### 3. Implémentation de l'assurance qualité en Algérie :

L'AQ dans l'ES a été mise en place à travers un ensemble d'actions qui ont tracé le cadre juridique et réglementaire du projet. Elles sont décrites dans la feuille de route suivante :



Source : Mezache & Chahed (2018)

La première action a été la création des deux organes CNE et CIAQES. Selon Mr Haraoubia<sup>2</sup>(2012) « la mise en place de la CIAQES et le CNE constitue une étape

<sup>1</sup> École Normale Supérieure d'Enseignement Technologique (ENSET) d'Oran, l'Université M'Hamed Bougara de Boumerdès (UMBB) et Université Mentouri de Constantine (UMC).

<sup>2</sup> Ancien ministre de l'ES. Mot d'ouverture du Colloque International / Skikda, 2012. (Dans Cellier & al., (2013). *Démarche qualité dans l'ES : notions, processus, mise en oeuvre*. Editions L'Harmattan).

*essentielle sur le plan de la mobilisation de la communauté universitaire autour des questions se rapportant à la qualité et à l'amélioration des performances ».*

### **3.1. Création de la CIAQES (2010) :**

Le projet d'implémentation de l'AQ dans l'ES en Algérie a été concrétisé en 2010 avec la création de la CIAQES par l'arrêté n° 167 du 31 mai 2010. Elle avait un mandat de trois ans et a été composée d'un président, d'un vice-président, des représentants de l'administration centrale du MESRS et des enseignants experts. La commission a été chargée de l'élaboration et du suivi de la mise en œuvre du programme d'implémentation d'un système d'AQ dans le secteur de l'ES et de la recherche scientifique.

L'arrêté de 2010 portant la création de la CIAQES a été remplacée par l'arrêté<sup>1</sup> 2004 de 2014 (modifié par l'arrêté n° 761 de 2016). Pour le président de la CIAQES Mr Bakouche : *« ce renouvellement de mandat projetait trois significations : le renouvellement de la confiance à l'équipe de la commission, de l'engagement de tous les acteurs et de la conformité à l'esprit de Deming (il s'agit du second tour de la roue de Deming lié à la mise en place de l'évaluation interne et la création de l'agence d'AQ) »* (CIAQES, 2015)

Au terme de l'arrêté de 2010, les principales missions de la commission ont consisté principalement à : *établir un référentiel national, désigner et former les acteurs, réaliser des évaluations internes et externes, définir une politique nationale et préparer les conditions de mise en place d'une agence chargée de la mise en œuvre de cette politique.* Cette agence prendra le relai dès sa création et mettra fin au rôle de la CIAQES.

### **3.2. Création des « CAQ » et désignation des « RAQ » (2011) :**

La première action menée par la CIAQES a porté sur la désignation des RAQs et la mise en place des Cellules d'Assurance Qualité « CAQ » au niveau de l'ensemble des établissements, composées essentiellement d'enseignants. Selon Mr Kouadria<sup>2</sup> (2012) : *« la mise en place de la CIAQES et des CAQ sont autant de jalons qui témoignent de l'intérêt qu'apporte le MESRS à la démarche AQ dans les EES ».*

La CAQ est rattachée au premier responsable de l'EES, composé de membres représentatifs des différentes structures pédagogiques et administratives de l'établissement.

---

<sup>1</sup> Arrêté n°2004 du 29 décembre 2014 portant création d'une commission d'implémentation d'un système d'AQ dans le secteur de l'ES et de la recherche, modifié par l'arrêté n° 761 du 17 juillet 2016

<sup>2</sup> Recteur de l'université de Skikda. Mot d'ouverture du Colloque International / Skikda, 2012 (Dans Cellier & al., (2013). Démarche qualité dans l'ES : notions, processus, mise en oeuvre. Editions L'Harmattan).

Elle est présidée par un RAQ, désigné par le premier responsable parmi les membres de la cellule. La CAQ élabore son règlement intérieur et son programme de travail annuel (Benhocine, 2015).

Les principales missions de la CAQ consistent à (Khelif & al., 2013) :

- Evaluer les EES en prenant compte toutes leurs missions et activités ;
- Valider le processus d'évaluation du personnel scientifique ;
- Aider les entités évaluées à l'amélioration de leurs pratiques ;
- Elaborer les procédures et les fiches documents nécessaires à l'évaluation ;
- Favoriser la communication en interne et externe ;
- Assurer la formation interne dans le domaine de l'AQ.

### ***3.3. Formation des RAQ et sensibilisation à l'AQ (2012-2013) :***

La seconde action a consisté en la formation des RAQs de tous les établissements. Le programme de formation a été proposé, discuté et arrêté en conférences régionales. Il a été réparti en cinq modules (CRUE, 2013) :

- 1) Généralités sur la qualité;
- 2) Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur ;
- 3) Eléments constitutifs d'un référentiel de qualité et rapport d'autoévaluation ;
- 4) Evaluation de la qualité des enseignements dans les établissements universitaires ;
- 5) Compétences complémentaires.

La formation a débuté au mois d'avril 2012 et a duré deux années entières. Elle a été prolongée par une formation continue à la demande des établissements.

Après la formation initiale, les RAQ sont devenus eux-mêmes formateurs pour les autres membres des cellules.

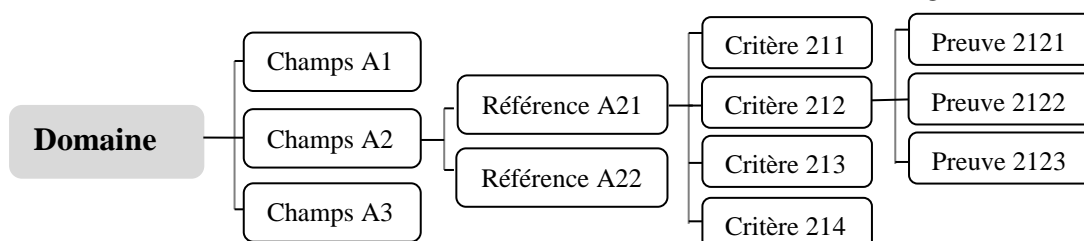
### ***3.4. Création du modèle de référence national (2014-2016) :***

Durant l'année 2014, le Référentiel National d'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (RNAQES) a été élaboré par les RAQs des EES, encadrés par les membres de la CIAQES. Il a été vulgarisé et approprié en 2015, puis validé et adopté officiellement en octobre 2016 lors d'un séminaire national présidé par le ministre de l'ES, intitulé "*L'université algérienne à l'heure de la qualité*" (Kouraiche, 2019). Durant cet évènement, le lancement officiel de l'auto-évaluation dans tous les EES à partir de 2017, a été annoncé.

Le RNAQES s'inspire largement des normes européennes et de la référence institutionnelle magrébine d'auto-évaluation créée durant la période 2010-2013 dans le cadre du projet européen AqiUmed auquel l'Algérie a pris part.

Le RNAQES décrit les lignes directrices pour la mise en œuvre d'un système d'AQ et constitue un outil fondamental pour la réalisation d'actions d'évaluation de la qualité. Il est organisé en 7 grands domaines qui touchent à tous les aspects institutionnels et fonctionnels des EES et qui se déclinent en champs, références, critères et preuves.

**Schéma n°16 : Structuration du référentiel national RNAQES**



Source : Elaboré par nous-mêmes

Les 07 domaines sont déclinés en 31 champs, divisés eux-mêmes en 123 références qui couvrent les 219 critères. Ces derniers sont associés à des preuves qualitatives ou quantitatives servant d'appui aux jugements (tableau n°20).

**Tableau n°20 : Structure du RNAQES**

Domaines	Champs	Références	Critères	Preuves
<b>Formation (F)</b>	7	23	49	108
<b>Recherche (R)</b>	3	17	32	55
<b>Gouvernance (G)</b>	5	27	53	181
<b>Vie à l'université (V)</b>	4	14	25	71
<b>Infrastructures (I)</b>	5	17	19	38
<b>Coopération internationale (C)</b>	3	11	19	40
<b>Relations avec l'environnement socio-économique (ESE)</b>	4	14	22	70
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>123</b>	<b>219</b>	<b>563</b>

Source : CIAQES/MESRS (2016)

Les domaines et les champs définissent le périmètre d'auto-évaluation. Les références sont les objectifs visés par l'établissement et les critères constituent les actions à mettre en œuvre pour satisfaire les références, matérialisés par des preuves (Lerari, 2016).

### ***3.5. Création du guide d'auto-évaluation (2016) :***

En 2016, la CIAQES a élaboré un guide d'autoévaluation qui a pour objectif d'informer et de former les RAQ à l'utilisation du RNAQES. Il décrit les étapes successives de l'opération d'auto-évaluation. Il s'appuie sur le référentiel national (RNAQES) de sorte à favoriser sa vulgarisation, son appropriation et son utilisation (Koraïche, 2019).

Le document décrivant le processus a été présenté le 9 octobre 2016 aux RAQs lors d'un séminaire qui les a réunis en marge de la CNU du 8 octobre 2016 (Lerari, 2017).

### ***3.6. Lancement de l'auto-évaluation institutionnelle (2017) :***

Le coup d'envoi de l'opération d'auto-évaluation a été donné par Monsieur le Ministre le dimanche 15 janvier 2017, à partir de l'université d'Alger 1. Les EES ont été munis du référentiel RNAQES et du guide d'autoévaluation pour mener à bien le travail. L'accompagnement de cette opération fut assuré par la CIAQES.

Le projet d'auto-évaluation lancé en 2017, prévoyait d'évaluer l'ensemble des EES sur une période initiale de 6 mois (janvier-juin). Néanmoins, l'opération s'est poursuivie durant l'année universitaire 2017/2018. Un suivi bimensuel de l'avancement de l'opération a été effectué par les conférences régionales. A l'issue de l'opération, chaque EES était tenu de rédiger et remettre à la CIAQES un rapport selon un format standard mis à sa disposition.

### ***3.7. Expertise d'évaluation externe (2018):***

Lors de la présentation des résultats d'auto-évaluation à la conférence nationale des chefs d'établissement en juillet 2017, la CIAQES a proposé de poursuivre le processus d'implémentation par une expertise permettant la préparation à l'évaluation externe. Cette opération a concerné les EES ayant mené une autoévaluation des sept (7) domaines du RNAQES.

La mission a été confiée à un groupe de huit (8) experts venant du Canada et onze (11) experts-auditeurs locaux membres de la CIAQES, qui ont œuvré en binôme. La mission s'est déroulée du 8 au 24 avril 2018 à raison de trois jours en moyenne par établissement évalué, et s'est déployée dans les trois régions du pays. Elle a concerné 18 établissements et a été supervisée par la CIAQES.

**Tableau n°21 : Expertise d'évaluation externe**

Type d'établissement \ Région	Nombre d'expertises			Total
	Est	Ouest	Centre	
Universités	5	2	4	11
Ecoles Supérieures	1	2	3	6
Ecoles Normales	0	0	0	0
Centres Universitaires	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>18</b>

Source : Mezache & Chahed (2018)

Le rapport d'expertise externe a été structuré principalement en 5 parties, à savoir : les appréciations générales, la conformité de l'auto-évaluation, les points forts et ceux à améliorer et les pistes d'amélioration et recommandations.

A l'issue de la mission, il a été constaté ce qui suit (Mezache & Chahed, 2018) :

- ✓ Une organisation exemplaire de certains établissements ;
- ✓ Une participation et adhésion des staffs qui ont su profiter de l'approche formative de la mission ;
- ✓ De bonnes pratiques développées par les établissements, qui seront d'ailleurs retenues pour servir d'exemples.

### **3.8. Projet d'établissement et projet ESAGOV (2018) :**

Le projet d'établissement constitue un prolongement naturel de l'activité d'évaluation. En effet, il s'appuie sur les résultats et recommandations de l'auto-évaluation et de l'évaluation externe pour définir les politiques et stratégies de développement des EES dans différents domaines. De plus, il permet de mesurer l'atteinte des objectifs définis dans le RNAQES et de définir les moyens projetés dans le cadre d'un plan d'action pluriannuel (ESAGOV, 2020). Pour ce faire, un canevas a été établi par le MESRS et communiqué aux EES pour uniformiser les projets des EES et les articuler autour des domaines du référentiel national.

Les EES ont élaboré leurs projets d'établissement et les ont communiqués au MESRS. Ce dernier a accordé une grande importance à cette opération. En effet, en 2018, *une commission chargée de l'accompagnement, du suivi et de l'évaluation du projet d'établissement* des EES a été créée par l'arrêté n° 212 du 8 mars 2018.

A partir de 2019, l'Algérie a pris part d'un projet dénommé ESAGOV (*L'Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire*). Lancé à Rome en avril

2019, le projet est piloté par le réseau UNIMED (Union des Universités de la Méditerranée), et co-financé par les fonds européens (975.720,00 EUR). Il est prévu pour une période de trois ans (du 15 janvier 2019 au 14 février 2022), et vise à améliorer et renforcer la démarche-qualité de la gouvernance dans les universités algériennes à partir de la construction de leur projet d'établissement. Les partenaires du projet sont : UNIMED, MESRS, CIAQES, douze universités algériennes<sup>1</sup>, deux universités d'Italie ainsi que deux universités de France.

Les objectifs du projet ESAGOV sont principalement (ESAGOV, 2020) :

- Le renforcement du rôle des universités dans la définition de leurs propres objectifs (...) à travers la définition d'un projet d'établissement propre à chaque université (...) traduisant ses particularités, spécialisations et domaine d'excellence ;
- Le renforcement des compétences stratégiques des dirigeants et personnels académiques et administratifs de l'université ;
- Le renforcement du dispositif d'évaluation et de la démarche qualité au sein des institutions.

#### **4. Les obstacles à l'AQ dans l'enseignement supérieur en Algérie :**

Les recherches sur l'AQ dans l'ES menées dans le contexte Algérien, ont permis d'identifier les contraintes rencontrées lors du processus de mise en œuvre et d'auto-évaluation. À titre d'exemple, Regad a exploré les contraintes et les FCS liées à l'application du système d'AQ peu d'années après son lancement officiel et l'installation de la CIAQES (Regad, 2013). Musette s'est intéressée aux contraintes et facteurs de réussite de l'AQ au niveau des EES de la région centre à travers des entretiens avec les RAQs réalisés en 2015 (Musette, 2019). Quant à Abadou, elle s'est limitée à un seul EES qui est l'université de Biskra, dans lequel elle a identifié les contraintes à l'application de l'AQ du point de vue des enseignants (Abadou, 2015).

Les résultats ou déductions obtenus par les différents auteurs nous amènent à conclure que les contraintes à la mise en œuvre de l'AQ se situent à deux principaux niveaux, à savoir : *interne et externe*.

---

<sup>1</sup>Universités : El Oued, Ouargla, Skikda, Bejaia, EPAU, Oran, Sidi Bel-Abbès, Alger 2, Alger 1, Tizi Ouzou, Sétif 1, Sétif 2

#### ***4.1. Contraintes liées à l'environnement externe :***

Les contraintes externes sont liées à la politique qualité en général, au cadre réglementaire et à la relation universités/entreprises :

- Faible degré de compatibilité entre les capacités de l'ES en Algérie et les exigences de construction et de développement d'un système d'AQ (Bouzid & Benhoucine, 2017) ;
- Manque de clarté de la stratégie et politique d'application du système d'AQ (Regad, 2013 ; Abadou, 2015), et manque d'attention du ministère quant à la formalisation de cette politique (Regad, 2013) ;
- Centralisation (au niveau de la tutelle) des décisions liées à l'AQ (Regad, 2013), sans l'implication des EES. Ces derniers ne sont responsables que de la mise en œuvre de ces décisions ;
- Manque d'autonomie des EES et restriction des réglementations extérieures restrictives (Musette, 2019) ;
- Manque de communication et de contact continu entre la tutelle et les RAQs (Regad, 2013), notamment pour la remontée d'informations sur les contraintes rencontrées au niveau opérationnel (les EES);
- Absence de coordination entre les EES et les entreprises afin de mieux cerner et définir leurs besoins en matière de compétences (Abadou, 2015) ;
- Absence d'études réalisées auprès des diplômés afin de connaître l'impact de leur formation académique sur l'avancement de leur carrière (Abadou, 2015).

#### ***4.2. Contraintes liées à l'environnement interne :***

Elles concernent les aspects internes des EES. Certaines sont liées aux aspects de gestion, organisationnels et procéduraux tandis que d'autres concernent les aspects comportementaux et culturels.

##### ***4.2.1. Contraintes liées aux aspects de gestion, organisationnels et procéduraux :***

- Non-élaboration de la politique, charte et documents qualité dans certains EES (Regad, 2013) ;
- Les objectifs liés à l'AQ ne sont pas clairement définis ni reliés à des échéances de réalisation (Regad, 2013) ;
- Non-implication du RAQ dans la prise de décisions qui concernent l'EES (Regad, 2013) ni les enseignants (Abadou, 2015) ;

- Faible implication des membres des CAQ dans l'évaluation des programmes de formation, de recherche et dans le travail institutionnel (Benhoucine, 2015) ;
- Les responsabilités des membres CAQ ne sont pas définies clairement (Regad, 2013) ;
- Le RAQ n'a pas toutes les prérogatives lui permettant d'assurer ses missions (Regad, 2013) ;
- Instabilité & succession des directeurs des EES (Musette, 2019) ;
- Insuffisance des moyens matériels et organisationnels (Bouزيد & Benhoucine, 2017 ; Musette, 2019) financiers et humains (Musette, 2019). Ainsi, Bouزيد & Benhoucine (2017) ont signalé l'adoption des politiques traditionnelles en matière de gestion des ressources mises à disposition ;
- Insuffisance du délai de mise en œuvre accordé (Musette, 2019) ;
- Absence de système de motivation des acteurs internes en général (Bouزيد & Benhoucine 2017) et des enseignants en particulier (Abadou, 2015). Musette (2019) a parlé de la motivation matérielle et de l'absence d'indemnisation. Abadou (2015), quant à elle, a évoqué la motivation matérielle et morale ;
- Manque d'incitation des enseignants au travail d'équipe (Abadou, 2015) ;
- Absence de climat organisationnel qui encourage la performance et prédominance de la bureaucratie (Abadou, 2015) ;
- Instabilité des membres des CAQ (Regad, 2013) et des RAQs (Musette, 2019) ;
- Non-clarté des critères de sélection des membres des CAQ (Regad, 2013) ;
- Le faible niveau d'efficacité des CAQ (Benhoucine (2015). Ces dernières n'ont pas de statut et de position organique (Regad, 2013 ; Musette, 2019) et elles ne sont pas installées au niveau des départements et facultés (Regad, 2013) ;
- Absence de politique claire de formation des acteurs (Bouزيد & Benhoucine 2017)
- Manque/Insuffisance des actions de formation et de sensibilisation à l'AQ réalisées pour les acteurs internes en général (Abadou, 2015) et pour les membres des CAQ en particulier (Regad, 2013 ; Benhoucine, 2015 ; Bouزيد & Benhoucine 2017 ; Musette, 2019). D'autre part, Musette (2019) a signalé le faible niveau de présence des personnes pour assister aux sessions de sensibilisation organisées ;
- Faiblesse des niveaux des RAQs dans le domaine de l'AQ (Bouزيد & Benhoucine, 2017) et ce, malgré les formations qu'ils ont reçues par le CIAQES ;
- Absence de recours aux experts externes en AQ (Benhoucine, 2015).
- Faible niveau de communication interne et externe sur les activités liées à l'AQ (Regad, 2013 ; Abadou, 2015 ; Benhoucine, 2015) ;

- Non-réalisation des réunions périodiques entre RAQ et membres des CAQ (Regad, 2013)
- Non-réduction de la charge du travail pédagogique pour les membres des CAQ (Regad, 2013 ; Musette, 2019) ;
- Absence de suivi de l'état d'avancement de l'AQ par la direction (Regad, 2013) ce qui entraîne la démotivation des membres ;

#### *4.2.2. Contraintes liées aux aspects comportementaux et culturels :*

- Difficulté de changement de la culture organisationnelle au niveau des EES (Yahyaoui & Mechnen, 2013 ; Regad, 2013) ;
- Absence d'une culture de l'évaluation de la qualité au sein de la communauté universitaire (Bouزيد & Benhoucine 2017) ;
- Résistance à l'AQ de la part des acteurs internes (Regad, 2013 ; Musette, 2019). Selon Regad (2013) la raison principale de cette résistance est la peur de l'évaluation, de fournir des efforts supplémentaires et de perdre l'autonomie et l'influence ;
- Absence de sentiment d'appartenance chez les acteurs internes (Regad, 2013) ;
- Manque de confiance en ce qui concerne les résultats de l'AQ (Regad, 2013) ;

## **Conclusion du chapitre 02**

Dans ce chapitre, le contexte de l'AQ dans l'ES en Algérie a été examiné et décrit.

Nous avons remarqué que la majorité des études ayant traité les contraintes à la mise en oeuvre de l'AQ a été menée durant la période 2010-2015, avant que plusieurs actions importantes ne soient réalisées dans le secteur de l'ES, en l'occurrence : le développement du référentiel national, la réalisation de l'auto-évaluation et de l'évaluation externe.

Depuis 2015, nous pouvons dire que des efforts importants ont été déployés pour instaurer un système d'AQ dans les EES. La présente étude a débuté en 2017 et étudie le projet d'AQ dans un contexte plus récent et plus large.

Dans le chapitre suivant, le processus de mise en oeuvre de l'AQI dans un établissement pilote sera décrit en détail.

# **Chapitre 03**

## **Implémentation de l'AQI dans un établissement de l'enseignement supérieur (Etude pilote)**

*« S'éloigner de la forêt pour la voir, ce n'est pas suffisant, il faut y entrer »  
(Scharager Goldenberg, 2017)*

*« Le chercheur ne peut produire une connaissance pertinente s'il n'est acteur et partie prenante dans le processus d'action collective »  
(Hatchuel<sup>1</sup>, 2000, cité par David, 2002/3).*

---

<sup>1</sup> Hatchuel, A. (2000). Design-oriented Organizations. EGOS, Lyon

### Introduction du chapitre 03

L'objet du présent chapitre est de présenter l'étude empirique sur la pratique de l'AQI dans un EES en Algérie. L'étude a pour concept une immersion de la chercheuse dans son terrain de recherche à travers la réalisation d'une *recherche-action (RA)*. Ce type d'approche a été jugé approprié pour définir un cadre d'analyse et orienter le choix des méthodes de recherche à utiliser.

La recherche-action est de nature qualitative (Catroux, 2002). Selon Point « *la recherche qualitative assure une visée compréhensive d'un phénomène à travers la construction d'un modèle* » (Point, 2018). Ceci constitue bien la finalité attendue, à savoir la mise en œuvre d'une démarche et méthodes qui serviront de modèle pour la pratique d'AQI dans les EES. La recherche-action a été menée pendant un séjour de trois ans au sein d'un EES.

Nous avons opté pour *la recherche-action* au lieu de *l'observation participante* ou *l'ethnographie*, car cette dernière, comme son nom l'indique, consiste à observer et analyser un phénomène sans pour autant le transformer (Safi, 2012). Elle est basée sur la notion de culture et est appelée *la science de l'investigation culturelle* (Reason & Bradbury, 2008). Néanmoins, l'objectif visé n'est pas d'observer et de décrire une culture, mais plutôt de comprendre et de participer activement à un processus de changement et d'amélioration. Le but de cette étude est de travailler en collaboration avec les acteurs internes de l'établissement afin de les aider à concevoir et à mettre en place des outils et des modèles de gestion adéquats (David<sup>1</sup>, 2000 cité par Safi, 2012). Ceci est bel et bien l'objectif de la recherche-action.

De plus, l'ethnographe ne doit pas influencer la culture du groupe d'individus, objet de l'observation (Reason & Bradbury, 2008). Or, l'objectif de cette étude est justement d'apporter des changements dans la culture classique de l'établissement pilote et de jeter les bases d'une culture qualité.

En outre, la littérature distingue entre *la recherche-action* & *la recherche intervention*. Les deux méthodologies se convergent, mais se distinguent sur un point important lié à la conduite effective du changement. En effet, la recherche-action est tournée vers la contextualisation du changement, mais pas vers sa formalisation. Elle prépare les acteurs au changement et les laisse formaliser ce changement et transformer l'organisation

---

<sup>1</sup> David, A. (2000). *Les nouvelles fondations en sciences de gestion*. Vuibert, pp 84-87.

(Cappelletti, 2010). La recherche-intervention quant à elle, elle cherche à mettre en œuvre le changement et transformer effectivement l'organisation. Notre mission a consisté à planifier le projet, concevoir les outils et préparer le terrain au changement. Les acteurs internes ont pris le relai, par la suite, afin de mettre en œuvre les actions proposées qui apporteront un changement réel et effectif aux pratiques de l'établissement.

Le présent chapitre commence par une présentation de la méthodologie de recherche choisie, puis il expose le processus de déroulement suivi et analyse les principaux enseignements tirés et les impacts perçus.

## **I. Présentation de la méthodologie de la recherche : la Recherche-Action**

La RA a été développée dans les années 1940 par le psychologue allemand Kurt Lewin (Lewin, 1946) et est issue du domaine des sciences sociales (Rapoport, 1970 ; Catroux, 2002 ; Greenwood & Levin, 2007). Selon Lewin, à travers la recherche-action, des avancées théoriques pouvaient être réalisées en même temps que des changements sociaux (Cité par Catroux, 2002). Selon Rapoport « *La recherche-action vise à contribuer à la fois aux préoccupations pratiques des personnes se trouvant dans une situation problématique immédiate et aux objectifs des sciences sociales par une collaboration conjointe dans un cadre éthique mutuellement acceptable* » (Rapoport, 1970). La RA a pour principe de mener une expérience sur terrain et une recherche théorique de façon complémentaire. Il s'agit d'une réponse à l'équilibre délicat entre la réflexion théorique (...) et les aléas de la pratique (Narcy, 1998). Elle ne vise pas la construction d'une théorie, mais consiste à résoudre un problème concret à l'aide de la théorie.

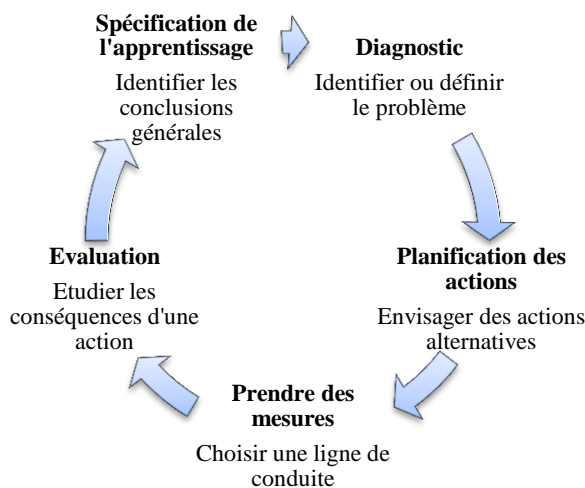
De plus, la RA se concentre sur le fait de faire "avec" plutôt que "pour" les acteurs (Greenwood & Levin, 2007). Selon Reason & Bradbury (2008), la RA est définie comme « *un processus participatif visant à développer des connaissances pratiques dans la poursuite de buts humains valables. Elle cherche à réunir l'action et la réflexion, la théorie et la pratique, en participation avec d'autres, dans la recherche de solutions pratiques à des questions qui préoccupent les gens de façon urgente, et plus généralement l'épanouissement des individus et de leurs communautés* ». En termes simples, il s'agit d'une démarche de changement et d'amélioration menée par le chercheur en collaboration avec les acteurs internes d'une organisation. Le rôle du chercheur consiste à aider ces acteurs à comprendre et à améliorer une situation concrète qui pose problème. La RA est

qualifiée donc de compréhensive (Savall & Zardet<sup>1</sup>, 2004 cité par Safi, 2012) et de collaborative et transformative (Lewin, 1946). Fals Borda (1977) a bien précisé que le but de la recherche-action est d'explorer collectivement la réalité afin de la transformer.

Par ailleurs, la RA est une démarche de résolution de problèmes qui se déroule dans une période déterminée. Liu la conçoit comme un projet ayant un début et une fin (Liu, 1997). Cependant, elle ne s'arrête pas à un seul cycle de résolution de problème mais génère plutôt d'une succession de cycles visant l'amélioration continue.

Susman<sup>2</sup> distingue cinq phases inhérentes (schéma n°17) à chaque cycle de recherche-action (Susman (1983, cité par Catroux, 2002) :

### Schéma n°17 : Schéma de recherche action de Susman



Source : Susman (1983, cité par Catroux, 2002)

Lors de la dernière étape du cycle, à savoir l'identification et l'interprétation des conclusions tirées, le problème est réévalué et un nouveau cycle peut commencer. Des cycles successifs sont répétés jusqu'à ce que le problème soit résolu, que les différents partenaires soient satisfaits ou encore que la situation posant problème ne puisse plus faire l'objet d'une amélioration (Catroux, 2002).

De plus, Goyette & al<sup>3</sup>. (1984, cité par Goyette, 1987) considèrent la RA comme un cycle de six étapes. Ce cycle va de la conception à l'interprétation des résultats et la contextualisation du changement (schéma n°18).

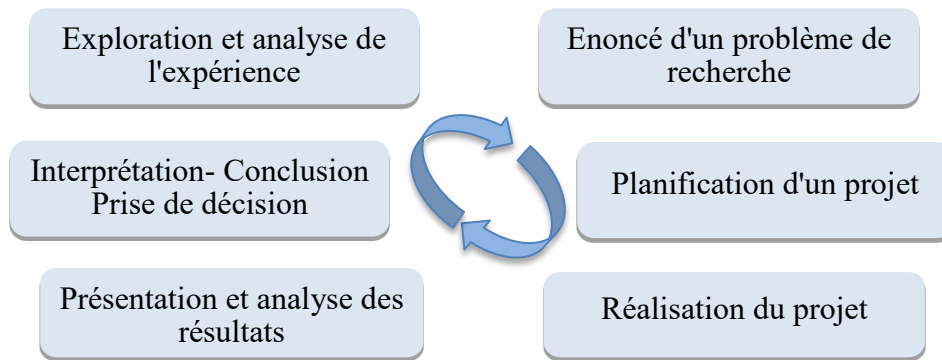
---

<sup>1</sup> Savall, H. & Zardet, V. (2004). *Recherche en Sciences de Gestion : Approche Qualimétrique, Observer l'objet complexe*, Economica.

<sup>2</sup> Susman, G.I. (1983). *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*. G. Morgan (ed). London : Sage Publications.

<sup>3</sup> Goyette, G., Villeneuve, J. & Nézet-Séguin, C. (1984). *Recherche-action et perfectionnement des enseignants, Bilan d'une expérience*, Québec, P.U.Q.

### Schéma n°18 : Cycle spiral de la recherche action

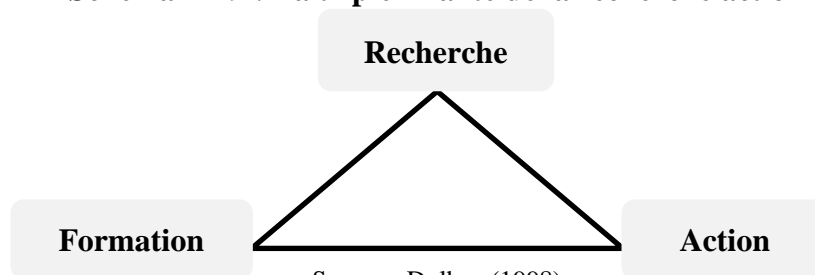


Source (Goyette et al. 1984, cité par Goyette, 1987)

Ce cycle spiral a servi de référence dans le cadre de la présente recherche, car il a été jugé plus structuré et plus souple. Dolbec recommande aux tenants de la RA de ne pas s'emprisonner dans un processus méthodologique trop rigide qui pourrait les empêcher de réagir aux imprévus rencontrés pendant son déroulement (Dolbec, 1998). En effet, le cycle de Goyette & al. (1984) se termine par une analyse de l'expérience menée ce qui permet de se remettre en cause à chaque fois et donc d'atteindre l'objectif de l'amélioration continue.

La recherche-action repose sur une approche systémique (Masingue, 2016/2) et est souvent reliée à la théorie des systèmes (Greenwood & Levin, 2007). Selon Dolbec, la RA est un système composé de 03 sous processus qui doivent être gérés de façon concomitante, à savoir : la recherche, l'action et la formation (Dolbec, 1998). Ces trois sous-processus sont illustrés par un triangle recherche-action (schéma n°19).

### Schéma n°19 : La triple finalité de la recherche action



Source : Dolbec (1998)

A partir de ce schéma, 03 finalités ou fonctions sont attribuées à la RA (Dolbec, 1998) :

- Le pôle « *Recherche* » s'exprime par la préoccupation de produire des connaissances qui permettront de mieux agir dans le but d'amener des changements ;
- Le pôle « *Action* » représente l'intervention choisie pour provoquer un changement au sein d'une situation concrète ;
- Le pôle « *Formation* » ou « *Apprentissage* » représente la volonté des acteurs concernés

d'apprendre au regard de leurs habiletés à contrôler leurs propres actions plus efficacement et à continuer d'améliorer leur capacité de le faire.

## **II. La mise en place de la RA dans un établissement pilote :**

Dans le contexte algérien, très peu de travaux de recherche sur la conception et l'élaboration de méthodes et outils d'auto-évaluation de la qualité dans l'ES ont été trouvés. En effet, la recherche-action n'apparaît que rarement dans les recherches publiées en Algérie et ne semble donc pas encore très populaire. La plupart des travaux qui existent portent sur la description des processus mis en œuvre sans que le chercheur y prenne part d'une manière directe et effective. La RA peut donc être considérée plus appropriée à des fins d'exploration.

### **1. Terrain de la recherche :**

Le travail de recherche décrit dans ce chapitre s'est déroulé au sein de l'École Nationale Supérieure Vétérinaire ENSV d'Alger. Il s'agit d'un établissement public de l'ES et de recherche, situé dans la commune d'Oued Smar, à l'Est d'Alger. Elle a été créée en 1965 par décret n° 65-69 du 11 mars 1965, placée sous la tutelle du MESRS et baptisée au nom du « *Chahid Rabie Bouchama* » depuis 2016.



L'ENSV a été promue au rang d'École Nationale Supérieure (ENS) en 2008 par décret exécutif n°08-214 du 14 juillet 2008, et elle jouit, par conséquent, d'une position particulièrement importante, de par son statut d'unique école supérieure dans le domaine vétérinaire au niveau national. Ses missions ainsi que son organisation sont fixées dans le décret n°16-176 du 04/06/2016 fixant le statut type des écoles supérieures et apportant des dimensions nouvelles au décret exécutif n° 08-218 du 14 juillet 2008. L'organisation administrative de l'école est fixée par l'arrêté interministériel du 17 septembre 2007 (Voir annexe 01 : Evolution de la structure organisationnelle de l'ENSV).

L'ENSV assure principalement des missions de formation supérieure et de recherche scientifique. Elle forme des docteurs vétérinaires après un cursus de cinq années, réparties en deux cycles : préclinique (3ans) & clinique (2ans). Le cursus de graduation est clôturé par la soutenance d'un Projet de Fin d'Etudes (P.F.E.) initié par les étudiants en début de 4e année.

Afin de préparer la transition vers le nouveau système LMD, il a été introduit en 2016, un master complémentaire de 200 heures dans l'enseignement vétérinaire, permettant d'obtenir un diplôme de master en plus de celui de docteur.

De plus, l'école organise des enseignements de postgraduation en médecine vétérinaire, sanctionnés par l'obtention de diplômes de magistère<sup>1</sup> et de doctorat en Sciences Vétérinaires.

L'école comptait environ 1 020 étudiants (2016/2017) répartis entre étudiants en graduation, master et postgraduation, et employait environ 204 (2016/2017) employés dont 98 enseignants-chercheurs et 106 personnels administratifs, technique et de service (ATS).

## **2. Participation des acteurs internes de l'école :**

Selon Bradbury & al, « *la recherche-action n'est pas une méthode, mais plutôt un apprentissage social transformateur qui exige la participation des autres parties prenantes* » (Bradbury & al., 2019). Il s'agit donc d'un processus d'apprentissage qui implique différents acteurs de la communauté universitaire (étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants) et les dote des moyens leur permettant d'améliorer leurs pratiques. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche (Catroux, 2002).

En effet, deux organes importants ont été créés et chargés de mener le projet de recherche-action en collaboration avec la chercheuse, à savoir : la Cellule AQ (CAQ) et le Comité d'Auto-évaluation (CAE).

### **2.1. Cellule Assurance Qualité (CAQ):**

Elle a été créée par décision du directeur de l'école. Elle est composée des membres représentatifs de l'école : 08 représentants du corps enseignant, 02 représentants des services administratifs, 05 représentants des étudiants<sup>2</sup>, et est présidée par une RAQ. Cette dernière fait partie du personnel académique de l'école (Maitre de conférences « A » au moment de la recherche). Les membres de la CAQ ont eu pour missions de mettre en œuvre et suivre les actions liées à l'AQI au sein de l'école.

### **2.2. Comité d'Auto-évaluation (CAE) :**

Il a été créé par décision du directeur de l'établissement. Il est constitué d'un président de comité et de 18 évaluateurs désignés parmi les membres représentatifs des différentes composantes de l'école : 11 représentants du corps enseignant, 01 représentant des services administratifs, 06 représentants des étudiants.

---

<sup>1</sup> Ce type de formation classique a été abandonné.

<sup>2</sup> Les étudiants de niveaux Graduation et Doctorat.

Les membres du CAE ont eu pour principales missions la pratique de l'auto-évaluation conformément à la procédure proposée par la CAQ de l'école et la production d'un rapport d'auto-évaluation.

Nous avons eu l'opportunité de travailler avec les membres de ces deux organes qui ont adhéré volontairement au projet. Ceci a créé un environnement favorable et intellectuellement encourageant.

Pour le premier exercice d'auto-évaluation, les membres de la CAQ et du CAE ont étroitement collaboré pour développer les outils nécessaires et mener cette recherche. Pour ce faire, des sous-groupes de travail ont été constitués, composés des membres des deux organes et répartis sur les 07 domaines du RNAQES.

Dans la suite du document, l'expression *Equipe projet* sera utilisée pour désigner les membres des deux organes CAQ et CAE.

### **3. Le rôle de la chercheure :**

L'acteur principal de cette recherche peut être décrit sous les termes de « *accompagnant-chercheur* », « *chercheur-accompagnateur* », ou « *praticien-chercheur* » (Catroux, 2002).

Au sein de l'ENSV, j'ai tenu le rôle de praticienne-chercheure. J'ai accompagné l'école durant tout le processus de recherche-action par ma présence effective sur le site de l'école durant des périodes prolongées (en moyenne 2 à 3 fois par semaine durant une longue durée).

Mon rôle principal était de favoriser l'implication et la réactivité des acteurs sur le terrain. En effet, les outils et les plans d'action ont été élaborés en collaboration avec les membres de l'équipe projet. Je sollicitais leur avis et accord à chaque étape du projet. L'objectif était de faire en sorte qu'ils me considèrent comme acteur inclus dans le processus à part égale avec eux (Catroux, 2002).

De plus, j'ai animé (en collaboration avec Mme Chahed) les réunions de travail et de présentation de résultats ainsi que toutes les réunions organisées entre les membres de l'équipe projet. Mon statut de doctorante non membre de la communauté de l'ENSV a permis de rendre le processus d'observation et d'évaluation plus objectif.

Lors de l'auto-évaluation, j'ai eu un double objectif. Celui de contribuer activement à la démarche et aussi de ne pas perdre de vue l'objectif de la recherche.

#### **4. Méthodes de collecte et d'enregistrement des données :**

##### ***4.1. Méthodes de collecte de données :***

En termes de sources de données, l'étude a combiné trois sources différentes de données pour permettre la triangulation des données obtenues (Catroux, 2002), à savoir :

- L'interview individuelle et collective ;
- La revue documentaire,
- Le questionnaire.

##### ***4.2. Traçabilité des données:***

Pour la traçabilité des actions et des événements, plusieurs outils ont été utilisés, à savoir :

→ *Un carnet de prise de notes* : un carnet a été réservé à la prise de notes liées à la recherche-action. Il a permis de prendre notes durant les réunions entre les membres de l'équipe projet et durant les entretiens et les visites sur terrain ;

De plus, le carnet a permis de se rappeler du déroulement chronologique de toutes les phases de la recherche et des coordonnées des personnes rencontrées. En effet, la durée de la recherche-action était assez longue et il fallait tout noter pour ne rien oublier.

→ *Une boîte mail ENSV* : en plus de nos adresses mail personnelles, une adresse mail spécifique a été créée pour permettre l'échange entre les membres de l'équipe projet ([qualite.ensv@gmail.com](mailto:qualite.ensv@gmail.com)). La boîte Mail était gérée par moi-même et Mme Chahed et a permis de formaliser tous les échanges.

→ *Un registre des comptes rendus des réunions* : un registre a été dédié aux comptes rendus et PV de réunions tenues entre les membres de l'équipe projet et avec les autres acteurs. Chaque compte rendu et PV comportait les émargements des personnes présentes.

→ *Un espace de classement et d'archivage* : une armoire a été réservée au classement et archivage de toutes les preuves collectées sur le terrain.

#### **5. Résultats attendus :**

L'objectif de l'étude était d'aider les membres des deux organes à préparer le changement au sein de l'école grâce à l'AQ. Elle devait s'inscrire dans un processus de préparation du changement, d'amélioration et de transformation des pratiques de l'établissement, et ce par l'apprentissage de ses acteurs.

Les résultats attendus seraient d'observer une prise de conscience sur l'importance de la qualité et une compréhension de l'intérêt du travail par les acteurs de l'établissement.

Concernant l'aspect recherche, les résultats attendus seraient une démarche d'auto-évaluation valide, dont les dimensions seront démontrées lors du processus de mise en œuvre.

Les résultats effectifs de la recherche seront détaillés dans la section IV qui sera réservée à l'analyse de la démarche recherche-action.

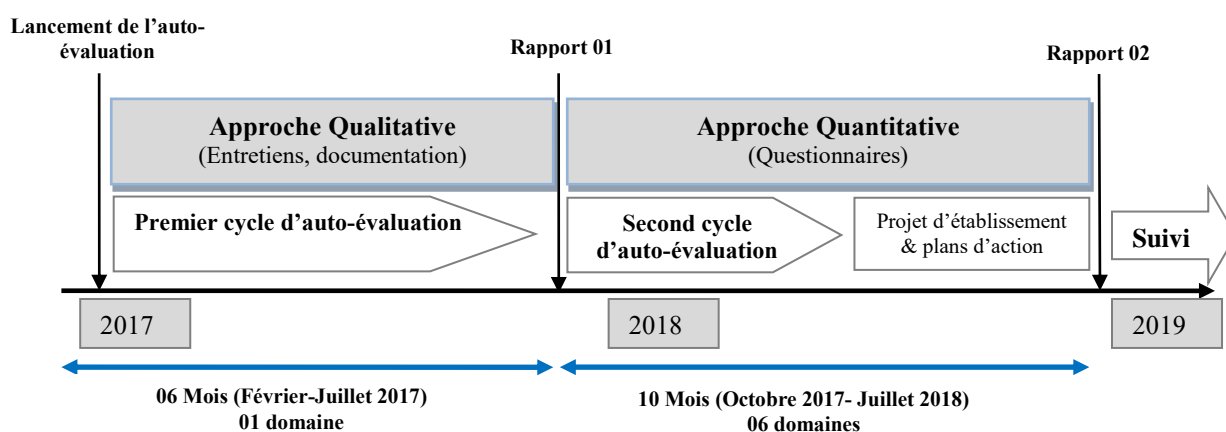
### III. Description du déroulement de la recherche-action :

La RA à l'ENSV s'est déroulée sur une période de presque 03 ans (Janvier 2017-Décembre 2019).

En réponse aux instructions de la tutelle et de la CIAQES, un processus d'auto-évaluation par rapport au RNAQES a été enclenché à l'ENSV en 2017. Il s'est déroulé dans un délai de 16 mois, selon les deux cycles suivants :

- 1er cycle (Février –Juillet 2017) ;
- 2ème cycle (Octobre- Juillet 2018).
- A partir du mois d'octobre 2018, l'étape de suivi d'auto-évaluation a été entamée. Elle a duré environ 13 mois (Octobre2018-Décembre 2019, sans compter les deux mois de la période estivale).

**Schéma n°20 : Processus de mise en œuvre de l'AQI à l'ENSV**



Source : Elaboré par nous mêmes

Comme l'a précisé Catroux (2002), une des grandes richesses de la RA est sa flexibilité. En effet, il n'y a pas une seule et meilleure façon de la pratiquer. Le praticien invente sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place d'actions innovantes

et opère un retour systématique vers les bases théoriques adéquates (Catroux, 2002).

Pour ce faire, le processus RA a été développé en faisant des aller-retour entre démarche pratique et cadre théorique.

### **1. Phase de formalisation et d'engagement dans le projet :**

Lors de la première rencontre avec Mme Chahed (janvier 2017), nous avons discuté ensemble des objectifs du projet d'AQ et d'auto-évaluation. Elle m'a décrit tout le travail qui a été fait depuis 2015 au sein de l'école. En effet, des actions de sensibilisation et de formation sur l'AQ ont été assurées au profit de l'équipe éducative, technique et administrative et les divers partenaires qui ont un rôle à jouer dans la démarche. L'objectif de ces actions a été de faire adhérer le plus grand nombre de parties prenantes au projet d'AQ.

De plus, elle m'a informée que l'école devait répondre à une instruction du MESRS qui instruisait les EES à mener une action d'auto-évaluation selon les critères du RNAQES. Elle m'a demandé par la suite de proposer un dispositif pour la réalisation de ladite auto-évaluation.

Suite à cela, une démarche de mise en œuvre a été proposée et présentée au directeur de l'école. Il s'agissait d'une auto-évaluation institutionnelle, visant à évaluer les pratiques de gouvernance, de gestion, de formation et de recherche. Elle n'avait pas pour objectif d'évaluer les offres de formation ainsi que les programmes de recherche.

Le directeur a validé la démarche en nous donnant carte blanche pour concrétiser le travail proposé en collaboration avec les acteurs internes (CAQ & CAE).

De plus, il a été prévu de présenter la démarche au conseil d'administration de l'école. Ceci n'a pu se faire que le 16 mai 2017, soit quatre mois après le lancement de la recherche, et un mois avant la communication des résultats au MESRS. La présentation de la démarche a suscité l'intérêt des responsables de l'établissement. Juste après, le directeur de l'école m'a déclarée officiellement membre du CAE de l'établissement.

### **2. Phase de préparation et de conception des outils d'auto-évaluation :**

A partir du mois de février 2017, nous avons commencé à préparer les outils nécessaires à la collecte et l'analyse de données. Cette phase a duré environ 02 mois.

### **2.1. Rencontres entre membres de l'équipe projet :**

Lors de la première rencontre en mois de février 2017, nous avons présenté la démarche de mise en œuvre de l'auto-évaluation et planifié ensemble les séances de rencontre.

A partir de la fin du même mois, plusieurs rencontres ont été organisées ayant pour objet la formation et la sensibilisation. Les membres de l'équipe projet ont été formés sur les méthodes et outils d'évaluation. Ces actions ont été programmées et animées par la RAQ de l'école. De plus, plusieurs ateliers ont été consacrés à la lecture des critères du RNAQES et ont permis de fixer des objectifs et de définir une méthodologie de travail.

Parallèlement à ces rencontres de sensibilisation, des sous-groupes par domaine du référentiel RNAQES ont été constitués. Chaque sous-groupe a été chargé de développer les outils nécessaires et de préparer les visites sur terrain.

### **2.2. Choix d'une approche de collecte de données :**

Le domaine de la « *gouvernance* » a été choisi dans un premier temps pour initier l'opération et tester les outils développés, puis les six autres domaines du référentiel. Pour ce faire, il a été opté pour deux approches distinctes (quantitative et qualitative). Le processus a été donc structuré en deux étapes méthodologiques, à savoir :

- *Étape qualitative (étude exploratoire)* : Réalisation des entretiens individuels et collectifs auprès des dirigeants et responsables de l'école pour avoir une description qualitative des pratiques et aussi pour améliorer le questionnaire de l'étude. En parallèle, une revue documentaire a été effectuée pour la recherche des preuves d'auto-évaluation.
- *Étape quantitative* : Réalisation de l'enquête par questionnaires auprès de tous les autres acteurs internes de l'établissement.

### **2.3. Choix de la population cible : Approche participative**

La démarche adoptée était axée sur une approche participative visant une large implication des parties prenantes des différents niveaux. La base de sondage a été constituée de tous les acteurs internes de l'école qui ont un rôle à jouer dans la démarche qualité et l'auto-évaluation en tant que responsables directs ou comme simples utilisateurs :

- Les dirigeants de l'établissement (directeur et directeurs adjoints) en tant que responsables de la gestion institutionnelle. Ils devaient être impliqués en priorité dans la démarche qualité ;
- Les responsables administratifs (sous directeurs, chefs de départements et de services)

en tant qu'acteurs directement impliqués dans le développement des processus administratifs. Ils sont chargés de l'administration au sein de l'école et responsables de l'application des procédures et politiques annoncées par la tutelle ;

- Les enseignants, comme premiers responsables de la qualité de l'enseignement et de l'environnement de travail ;
- Le personnel Administratif, Technique et de Soutien (ATS) ;
- Les étudiants de tous les niveaux d'enseignement (graduation, post graduation et master) en tant que parties prenantes et utilisateurs internes de l'AQ.

**Tableau n°22 : Répartition de la population cible**

Enseignants permanents	Etudiants en graduation	Etudiants en post graduation	Etudiants en master complémentaire	Personnel ATS		Total
				Personnel Administratif	Personnel Technique et de Service	
94	713	147	96	58	48	<b>1 156</b>

ATS : Personnel Administratif, Technique et de Service

Source: Données internes

#### **2.4. Planification de la démarche :**

Le calendrier de déroulement des entretiens d'auto-évaluation a été établi par l'équipe projet, confirmé et validé par les responsables des structures concernées en fonction de leur disponibilité, et approuvé par la RAQ et le président du CAE.

**Tableau n°23 : Calendrier des visites d'auto-évaluation**

Structures évaluées	Date d'évaluation	Interlocuteur(s) (Évalués)	Equipe d'évaluation		Livrables
			Responsable	Évaluateurs	

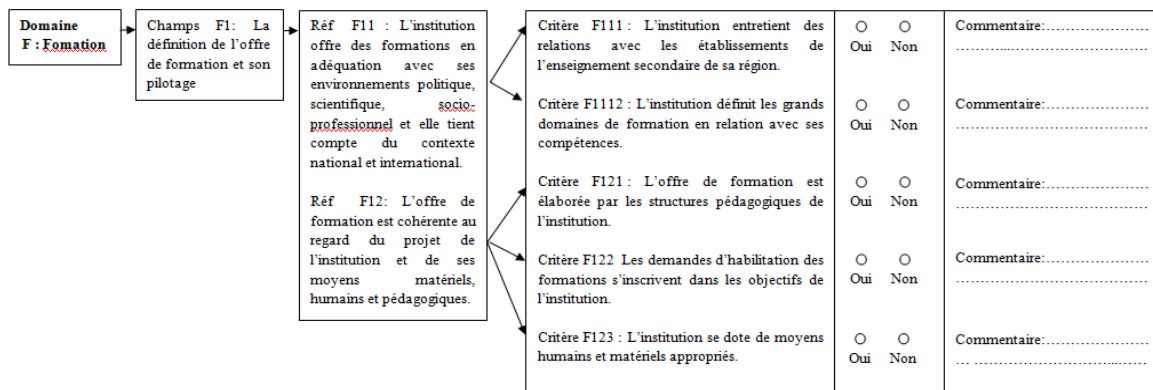
Source : Elaboré par nous-mêmes

#### **2.5. Développement du questionnaire d'auto-évaluation :**

L'auto-évaluation à l'ENSV a été menée sur la base de questionnaire élaboré à partir des critères qui constituent les éléments normatifs du RNAQES. Le questionnaire a reproduit la structure du RNAQES (Schéma n°21) et visait à définir dans quelle mesure l'ENSV remplit chacun de ses critères. Il a été subdivisé en trois principales parties, à savoir :

- La première partie a été réservée aux propriétés biographiques des répondants ;
- La deuxième partie a comporté les critères d'évaluation formulés sous forme de questions et répartis en 07 domaines. Les questions exigeaient des répondants de commenter leurs réponses et indiquer les forces et les faiblesses des pratiques ;
- La troisième partie a été réservée aux suggestions des répondants.

**Schéma n°21 : La structure du questionnaire d'auto-évaluation**



Source : Extrait du questionnaire de l'enquête

Les réponses aux critères d'auto-évaluation ont été cotées selon une échelle de mesure composée d'items dichotomiques : Oui (Pratique conforme=2) ou Non (Pratique non conforme=1). Ainsi, pour chaque question, des espaces de commentaires ont été prévus. L'objectif a été d'inciter les répondants à commenter leurs réponses afin de pouvoir déterminer les points forts et les points à améliorer.

**2.6. Développement d'un outil d'évaluation de conformité :**

Un outil d'auto-évaluation a été élaboré sous forme de tableau croisé de correspondance entre les critères du RNAQES et la conformité des pratiques réelles de l'école jugée par l'ensemble des répondants.

**Tableau n°24 : Structure de l'outil d'auto-évaluation**

Critères du RNAQES	Taux de conformité	Preuves collectées	Décision	Cote
Critère F111 : L'institution entretient-elle des relations avec les établissements de l'enseignement secondaire de sa région ?				
Critère F112 : L'institution définit-elle les grands domaines de formation en relation avec ses compétences ?				

Source : Outil d'auto-évaluation- Elaboré par nous-mêmes

La prise de décision a été faite sur la base de deux principaux indicateurs, à savoir :

- Le taux correspondant au nombre de répondants jugeant la pratique de l'ENSV conforme ;
- Les preuves collectées en entretiens d'auto-évaluation

Ainsi, une « échelle de valeur » a été définie, permettant de coter les différents critères. La procédure de cotation a permis de positionner l'ENSV par rapport à 05 niveaux de qualité :

**Tableau n°25 : Description des niveaux de conformité**

Taux de conformité	Nombre de répondants correspondant	Interprétation (Ecart entre la pratique et le critère)	Décision	Cote
Inf à 20%	Inf à 54	Ecart majeur	Pratique non conforme	0
] 20% et 40%]	55-109	Ecart important	Pratique insuffisante	1/4
] 40% et 60%]	110-163	Ecart moyen	Pratique suffisante	2/4
] 60% et 80%]	164-217	Ecart minime	Pratique améliorée	3/4
Sup à 80%	218 et plus	Absence d'écart	Pratique conforme	1

Source : Elaboré par nous-mêmes

**Schéma n°22 : Échelle de qualité**

Conformité	Décision	Cote
100%	Pratique conforme	1
80%	Pratique améliorée	3/4
60%	Pratique suffisante	2/4
40%	Pratique insuffisante	1/4
20%	Pratique non conforme	0
0%		

Source: Elaboré par nous-mêmes

### 3. Phase de réalisation des enquêtes par entretiens :

#### 3.1. Réalisation des entretiens :

Des entretiens individuels et collectifs ont été réalisés avec les dirigeants et responsables administratifs de l'école durant une période de 03 mois (avril-juin 2017).

18 personnes ont constitué l'échantillon de l'étude, occupant des responsabilités de gouvernance au sein de l'ENSV et intervenant dans différents niveaux de prise de décision. Il s'agit du directeur de l'école, (03) directeurs adjoints, (1) directrice de la bibliothèque, (02) sous directeurs et (11) chefs de services.

La sélection des répondants a eu pour base un échantillonnage orienté vers l'information, par opposition à l'échantillonnage aléatoire (Flyvbjerg, 2006). Il s'agit d'un échantillon non probabiliste qui sélectionne les personnes aptes à fournir les preuves de conformité à l'ensemble des critères du RNAQES. De plus, le choix de cette population a été fait dans le

but de développer l'engagement de la direction et impliquer en priorité les dirigeants et responsables de l'école dans la démarche qualité.

Chaque entretien a été préparé par la lecture des critères du RNAQES et de la réglementation qui régit l'activité de la structure concernée.

**Tableau n°26 : Liste des dirigeants et responsables de l'ENSV interviewés**

N°	Grade des interviewés	Structure d'attache	Type d'entretien	Durée moyenne
01	Le Directeur de l'école	Direction générale	Individuel	03h00
02	Sous directrice	S/D Personnels, Formation et Activités culturelles et sportives	Individuel	02h30
03	Chef de service Formation et perfectionnement		Collectif	01h30
04	Chef de service des Personnels Enseignants			
05	Chef de service des ATS			
06	Chef de service des activités culturelles et sportive		Individuel	01h00
07	Sous directrice	S/D des Finances, Comptabilité et moyens	Collectif	02h30
08	Chef de service Moyens inventaire et archives			
09	Directeur Adjoint	Direction de la Post Graduation et de la Recherche	Individuel	02h30
10	Directeur Adjoint	Direction de la Formation Continue et des Relations Extérieures	Collectif	02h30
11	Chef de cellule de communication et d'information			
12	Chef de service informatique			
13	Directrice adjoint	Direction des Etudes de Graduation et des Diplômes	Individuel	02h00
14	Chef de service des enseignements et de l'évaluation		Individuel	02h00
15	Directrice	La Direction de la Documentation (La Bibliothèque)	Individuel	02h30
16	Chef de service accueil et orientation		Collectif	02h00
17	Chef de service recherche bibliographique			
18	Chef de service acquisition et traitement			

Source : Elaboré par nous-mêmes

Les entretiens furent menés directement (en face à face), dans les bureaux des responsables interviewés ou dans des salles de réunions de l'institution et ont duré en moyenne 02h30 (A l'exception de l'entretien avec le directeur qui a durée 03heures). La durée des premiers entretiens réalisés a été plus longue que les suivants car lors des premiers entretiens, notamment ceux réalisés avec le directeur, les directeurs adjoints et les sous directeurs, il a été demandé plus de détails sur les pratiques internes d'une manière générale. Lors des entretiens suivants, l'accent a été mis sur les données concernant l'activité de chaque structure, permettant d'affiner les idées préalablement notées.

Les entretiens d'auto-évaluation se sont déroulés en deux phases et ont eu un double objectif:

→ *Phase de description:*

Visant la description de l'organisation et activité de chaque structure de l'école et la collecte des preuves d'auto-évaluation. Les entrevues étaient semi-directives, et les interrogés avaient à répondre le plus directement possible à des questions précises, mais qui restent tout de même assez larges (Aktouf, 1987). Quatre questions générales ont servi de guide pour orienter les discussions (Encadré 01). D'autres aspects d'intérêt sont apparus au cours des entretiens.

**Encadré 01 : les questions générales posées en entretiens**

1. Décrivez l'organisation de votre structure ainsi que vos missions et activités ?
2. Vos responsabilités ainsi que celles de vos collaborateurs sont-elles bien définies et formalisées ?
3. Décrivez comment est évaluée l'efficacité de votre structure ?
4. Comment est assurée la veille réglementaire liée à l'activité de votre structure ?

En parallèle, une revue documentaire a été réalisée. En effet, il a été demandé aux interviewés de fournir les documents qui permettraient de mieux comprendre les pratiques internes de l'établissement. Ces documents étaient principalement les textes réglementaires régissant les différentes activités de l'établissement, les organigrammes des structures, les politiques et lignes directrices internes, les PVs et comptes rendus des réunions, les manuels, dépliants et affiches...Etc. La documentation a été consultée sur place ou transmise par voie électronique.

→ *Phase d'évaluation:*

Visant l'analyse de conformité des pratiques par rapport aux critères du RNAQES et l'affinement du questionnaire. Les dirigeants et responsables interviewés étaient appelés à répondre au questionnaire et à commenter son contenu et sa clarté (chacun dans le domaine qui concerne son activité et sa structure). Durant cette phase, des entretiens directifs ont été conduits et les interviewés avaient à répondre à des questions précises avec un degré de liberté très réduit (Aktouf, 1987).

Cette phase test a été très positive et a permis de reformuler certaines questions afin qu'elles soient comprises par les autres parties prenantes. Ainsi, elle a permis de cibler la population concernée par chaque critère du RNAQES.

### **3.2. Première analyse de l'expérience :**

Au cours de l'étape des entretiens, nous avons pu détecter les premières difficultés de la recherche. En effet, nous avons remarqué que les membres de l'équipe projet ont commencé à se décourager et à ne pas réaliser les entretiens comme prévu au niveau de certaines structures. Ils s'absentaient beaucoup, et nous nous sommes retrouvées (moi-même et Mme Chahed) en train de mener les entretiens seuls avec les évalués. Ceci peut être expliqué par le fait que l'auto-évaluation a coïncidé avec la période des examens et pendant une période de grandes activités. Par conséquent, il était difficile de respecter et faire respecter le planning d'évaluation. En effet, les évaluateurs qui étaient, pour la majorité d'entre eux des enseignants, n'étaient pas disponibles.

Comme la recherche-action a un caractère cyclique, elle ne s'arrête pas à la première contrainte rencontrée. En effet, cette première évaluation de l'expérience a mené à un nouveau plan d'action et le cycle a recommencé (Catroux, M., 2002).

### **3.3. Rédaction et communication du premier rapport d'auto-évaluation :**

Les résultats obtenus ont permis de faire ressortir les forces et faiblesses internes liées à la gouvernance de l'école, ainsi que les menaces et opportunités liées à son environnement externe (Matrice SWOT<sup>1</sup>- Forces, Faiblesses, Opportunités et Menaces). En effet, des réunions de l'équipe projet ont été organisées après chaque entretien afin d'identifier les forces et les domaines à améliorer pour chacun des critères du modèle de référence.

L'exercice a permis de produire un premier rapport sur l'état des pratiques de gouvernance de l'école en comparaison avec les critères du référentiel national. Le rapport a synthétisé les résultats de l'auto-évaluation et a été validé par le directeur de l'école et transmis à la CIAQES.

### **3.4. Communication sur les premiers résultats :**

Les résultats obtenus à travers les entretiens et la recherche documentaire ont été communiqués lors d'un Workshop sur « *l'auto-évaluation : processus, finalités et expériences pratiques* » tenu le 17 mai 2017 à l'ENSM (Belimane & Chahed, 2017), soit avant la communication du rapport final à la CIAQES. La journée de l'ENSM a permis d'effectuer des échanges fructueux avec des experts du domaine de l'AQ et d'avoir une idée sur les méthodes utilisées dans les autres EES en Algérie, notamment l'ENSM et l'ENP (Ecole Nationale Polytechnique) (Mezhouda, 2017 ; Nibouche, 2017).

---

<sup>1</sup> En anglais: Strengths – Weaknesses – Opportunities – Threats.

Ainsi, cet évènement a suscité une réflexion et a joué un rôle important dans l'évolution de l'outil d'auto-évaluation développé.

De plus, les résultats obtenus ont été présentés, en interne, aux membres de l'équipe projet lors d'une réunion organisée à la fin de l'année universitaire 2016/2017, soit après la communication du rapport final d'auto-évaluation. La discussion a permis de remettre en question tout le travail effectué en vue d'une amélioration des méthodes et outils utilisés.

Par ailleurs, les résultats ont été communiqués par Mme Chahed lors de la 15e école interorganismes sur « *La qualité en recherche et en enseignement supérieur* » (Voir annexe 02 : Poster/ Communication) organisée du 06 au 08 septembre 2017 au niveau du Golf de Massane-Montpellier (France).

L'ensemble de ces communications ont permis d'avoir un regard externe critique sur les méthodes et outils utilisés. Cette remise en cause fait partie intégrante de la démarche de recherche-action.

#### **4. Phase de réalisation des enquêtes par questionnaire :**

##### ***4.1. Distribution des questionnaires :***

La rentrée universitaire 2017/2018 a été l'occasion de présenter la progression de la recherche, et de faire le point avec les membres de l'équipe sur leur perception de la démarche et des obstacles rencontrés. L'équipe a accepté de poursuivre le travail avec une nouvelle approche.

A partir du mois d'octobre 2017, une enquête par questionnaire auprès de tous les autres acteurs internes de l'école a été lancée.

La phase de prétest (entretiens) a permis de répartir les critères du RNAQS sur l'ensemble de la population cible. Le tableau suivant (tableau n°27) en donne un aperçu :

**Tableau n°27 : Répartition des questions du RNAQES sur la population cible**

Domaine	Population				Personnel ATS	
	Enseignants permanents	Etudiants en graduation	Etudiants en post graduation	Etudiants en master	Personnel Administratif	Personnel Technique et de Service
<b>Formation</b>	39	27	9	28	25	6
<b>Recherche</b>	33	2	32	2	1	18
<b>Gouvernance</b>	29	13	14	13	52	52
<b>Vie à l'Université</b>	20	23	20	23	24	19
<b>Infrastructures</b>	18	13	15	13	9	10
<b>Coopération Internationale</b>	17	7	8	7	8	6
<b>Relations avec l'ESE</b>	22	6	7	6	14	6
<b>Nbr total de questions</b>	<b>178</b>	<b>91</b>	<b>105</b>	<b>92</b>	<b>133</b>	<b>117</b>

Source: Elaboré par nous-mêmes

Les questionnaires ont été envoyés par voie électronique aux enseignants et étudiants de l'école dans le but d'atteindre le plus grand nombre de répondants. Pour ce faire, nous avons obtenu les adresses mails de tous les enseignants de l'école et des délégués des étudiants de chaque niveau d'étude qui ont distribué, à leur tour, les questionnaires à l'ensemble des étudiants. La version électronique du questionnaire a été construite sur *Google Forms* et a permis de suivre l'évolution des réponses et de constituer une base de données fiable. Pour le personnel ATS, des questionnaires en format papier leur ont été distribués. Un membre du CAE a été chargé de se déplacer aux bureaux des concernés pour leur remettre les questionnaires.

Cette phase de distribution des questionnaires a duré 05 mois [octobre 2017-février 2018]. Une lettre expliquant le but de l'étude a accompagné tous les questionnaires distribués (Encadré 02).

Vu le nombre important de questions, une large sensibilisation a été réalisée auprès des enseignants de l'école qui, à leur tour, ont sensibilisé les étudiants et les personnels administratifs ;

Une durée moyenne de 20 jours a été accordée à tous les membres de la base de sondage pour remettre les questionnaires renseignés. Deux rappels ont été envoyés à une semaine d'intervalle. L'objectif était d'aboutir à un échantillon représentatif, ayant les mêmes caractéristiques que la population mère.

**Encadré 02 : Message explicatif des objectifs de l'enquête**

Ecole Nationale Supérieure Vétérinaire ENSV s'est engagée dans une démarche d'assurance qualité ayant pour principaux objectifs de :

- Instaurer une culture qualité au niveau de l'ensemble des composantes de l'école ;
- Mettre en place et améliorer les conditions nécessaires pour garantir la qualité des services rendus dans le cadre de ses missions ;
- Identifier les besoins et mettre en place des dispositifs nécessaires et efficaces pour répondre aux attentes des partenaires socio-économiques et des parties intéressées.

Cette démarche qualité est basée sur des activités d'auto-évaluation en vue de faire un état des lieux des forces et faiblesses internes à l'école et des opportunités et menaces liées à son environnement externe. Sur la base des forces et opportunités identifiés, des plans d'actions seront envisagés pour améliorer les faiblesses et les contraintes rencontrées.

A cet effet, nous vous prions de prendre part à ce projet en remplissant ce questionnaire élaboré sur la base des critères du référentiel national d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

L'étude a tenu compte d'un niveau de confiance de 95 % et d'une erreur d'échantillonnage de 5%. Pour un nombre total de 1 156 parties prenantes, la taille requise d'un échantillon représentatif devait être de 289\* réponses.

Sur 1156 questionnaires, 289 ont été retournés dont 272 ont été jugés valides pour générer des données fiables. 15 questionnaires ont été éliminés parce qu'ils n'avaient pas été remplis correctement, ce qui représente un taux de réponse d'environ 24 % de la population. L'erreur d'échantillonnage obtenue avec l'échantillon final est de 5.2%. Les caractéristiques de l'échantillon sont présentées dans le tableau (n°28).

Nous avons reçu très peu<sup>1</sup> de réponses aux deux types de questionnaires (en ligne et en format papier) et ce malgré les mails de rappel. Ainsi, nous avons remarqué une participation moyenne des enseignants et une faible participation des étudiants (tableau n°28).

---

\* Taille calculée en se servant de la table d'estimation de la taille d'un échantillon (Niveau de confiance : 95% ; Niveau de précision :  $\pm 5\%$ )

<sup>1</sup> Il aurait peut-être été intéressant de choisir des échantillons dès le début des enquêtes pour une meilleure représentativité, mais une telle tentative n'a pas été considérée comme pertinente vu que la population mère était accessible, d'une part, et d'autre part, l'implication de tout le monde était souhaitable.

**Tableau n°28 : Répartition de l'échantillon de l'étude (n=272)**

	Enseignants permanents	Etudiants en graduation	Etudiants en post graduation	Etudiants en master	Personnel ATS		Totaux
					Personnel Administratif	Personnel Technique et de Service	
Questionnaires distribués	94	713	147	96	58	48	1 156
Questionnaires retournés	44	127	49	37	17	15	289
Questionnaires valides	44	124	39	35	15	15	272
Taux de réponses valides	<b>47%</b>	<b>17%</b>	<b>27%</b>	<b>36%</b>	<b>26%</b>	<b>31%</b>	<b>24%</b>

Source : Construit par nos soins sur la base des résultats obtenus

L'administration du questionnaire a eu lieu durant le mois de mars 2018. Les réponses aux questionnaires en ligne ont été générées automatiquement sur une feuille de calcul Microsoft Excel 2007 à laquelle il a été rajouté manuellement les réponses sur les questionnaires de format papier. De plus, les enseignants et étudiants n'ayant pas pu remplir les questionnaires en ligne, les ont retournés par mail. Ces réponses ont été aussi rajoutées manuellement à la base de données. La base de données globale a été importée dans le logiciel IBM SPSS Statistics V26.

#### **4.2. Fiabilité des résultats<sup>1</sup> :**

Les données obtenues par questionnaire ont fait l'objet d'un test de fiabilité qui détermine la qualité des instruments et des résultats mesurés (Muijs, 2004). La fiabilité est la cohérence et consistance des informations informations sur lesquelles sont fondés sur l'évaluation et les jugements qui en découlent (OECD, 2012). Cela veut dire que l'utilisation d'un même instrument plusieurs fois pour étudier un phénomène donné, donnera lieu aux mêmes résultats (Carricano & Poujol, 2009 ; Babbie, 2016).

La fiabilité des résultats de l'étude a été vérifiée par la méthode de cohérence interne Alpha de Cronbach qui est la mesure du degré d'inter corrélation entre les items (Laveault, 2012). Elle détermine l'exactitude et la précision du questionnaire.

<sup>1</sup>Cette étude de fiabilité aurait dû être réalisée sur *un petit échantillon test* avant l'enquête globale afin de mieux affiner le questionnaire. Par faute de temps, elle n'a pas pu être réalisée. Le questionnaire a été amélioré après les entretiens et diffusé à toute la population cible dans le but de collecter le maximum de données et de pouvoir les analyser et les interpréter dans un délai réduit. La fiabilité a été donc testée une fois l'enquête achevée.

**Tableau n°29 : Fiabilité des résultats (Par type de population) (n=272)**

Domaine	Population				Personnel ATS	
	Enseignants permanents	Etudiants en graduation	Etudiants en post graduation	Etudiants en master	Personnel Administratif	Personnel Technique et de Service
<b>Formation</b>	n.i= 39 $\alpha= 0.653$	n.i= 27 $\alpha= 0.760$	n.i= 9 $\alpha= 0.844$	n.i= 28 $\alpha= 0.890$	n.i= 25 $\alpha= 0.655$	n.i= 6 $\alpha= 0.734$
<b>Recherche</b>	n.i= 33 $\alpha= 0.677$	n.i= 2 $\alpha= 0.606$	n.i= 32 $\alpha= 0.603$	n.i= 2 $\alpha= 0.766$	n.i= 1 /	n.i= 18 $\alpha= 0.719$
<b>Gouvernance</b>	n.i= 29 $\alpha= 0.693$	n.i= 13 $\alpha= 0.762$	n.i= 14 $\alpha= 0.766$	n.i= 13 $\alpha= 0.772$	n.i= 52 $\alpha= 0.903$	n.i= 52 $\alpha= 0.882$
<b>Vie à l'Université</b>	n.i= 20 $\alpha= 0.785$	n.i= 23 $\alpha= 0.823$	n.i= 20 $\alpha= 0.737$	n.i= 23 $\alpha= 0.878$	n.i= 24 $\alpha= 0.855$	n.i= 19 $\alpha= 0.869$
<b>Infrastructures</b>	n.i= 18 $\alpha= 0.604$	n.i= 13 $\alpha= 0.749$	n.i= 15 $\alpha= 0.777$	n.i= 13 $\alpha= 0.905$	n.i= 9 $\alpha= 0.843$	n.i= 10 $\alpha= 0.892$
<b>Coopération Internationale</b>	n.i= 17 $\alpha= 0.601$	n.i= 7 $\alpha= 0.606$	n.i= 8 $\alpha= 0.632$	n.i= 7 $\alpha= 0.661$	n.i= 8 $\alpha= 0.671$	n.i= 6 $\alpha= 0.771$
<b>Relations avec l'ESE</b>	n.i= 22 $\alpha= 0.695$	n.i= 6 $\alpha= 0.622$	n.i= 7 $\alpha= 0.654$	n.i= 6 $\alpha= 0.659$	n.i= 14 $\alpha= 0.611$	n.i= 6 $\alpha= 0.817$

n.i : nombre d'items (par population et par domaine du RNAQES)

Source : Elaboré par nous-mêmes sur la base des résultats obtenus

Les coefficients de fiabilité du questionnaire varient de 0.601 à 0.905. Les valeurs Alpha sont au-dessus de la valeur minimale recommandée de 0,60 (dans les sciences sociales). Il est déduit que les résultats de l'étude sont fiables.

## 5. Phase d'analyse et de confrontation des résultats :

### 5.1. Analyse et notation:

Le travail d'analyse s'est déroulé sur plusieurs ateliers durant lesquels les données obtenues ont été analysées et les critères ont été notés de façon la plus objective possible. Tous les critères ont été cotés après vérification des taux de conformité des pratiques (selon les différents acteurs) et des preuves collectées lors des entretiens.

Les informations recueillies ont été classées en quatre grandes catégories comme le recommande le CNA (2008) :

- *Informations descriptives qualitatives* : description de l'organisation, des activités et des missions des structures, des profils du personnel de l'école, et des projets de développement ;
- *Informations descriptives quantitatives* : principalement les indicateurs qui constituent les preuves de satisfaction des critères du RNAQES ;
- *Informations analytiques* : la confrontation des données qualitatives et quantitatives collectées pour mesurer la conformité sous différents angles. D'un point de vue méthodologique, le but était d'utiliser une triangulation des informations provenant de

plusieurs sources afin de vérifier et soutenir les appréciations et points de vue (OECD, 2012) ;

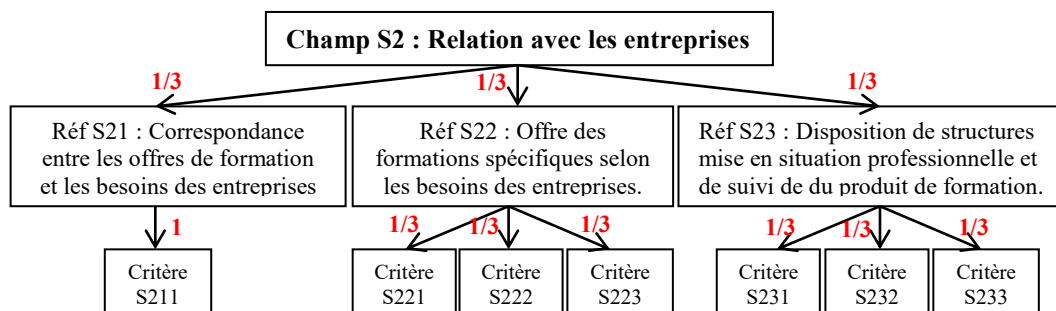
- *Informations sur les opinions* : correspondent au jugement émis par les différents acteurs interviewés sur la qualité au sein de l'école, ses contraintes et ses facteurs clés de succès.

L'objectif de ces ateliers a été d'atteindre un consensus. A chaque fois qu'un critère soulevait un doute quant à sa cotation, la décision finale relevait au dirigeant responsable de la pratique concernée.

Pour un résultat plus objectif, une méthode de pondération a été utilisée. Chaque champ a été gradué entre 0 et 5 et un système de pondération a été défini, reflétant l'importance des critères en tant qu'indicateurs d'évaluation.

Pour une meilleure compréhension du système de pondération, le schéma 20, extrait du champ 02 du domaine « *Relation avec l'environnement socioéconomique* » explique l'agrégation des indicateurs.

**Schéma n°23 : Pondération des références et critères du RNAQES**



Source : Elaboré par nous-mêmes

Chaque référence et critère ont eu la même pondération dans le calcul de la valeur numérique attribuée au champ auquel ils appartiennent. La valeur attribuée au critère S211 est calculée selon la formule suivante :

$$\text{Score Critère S211} = \frac{5}{\text{Score Max}} * \frac{1/3}{\text{Pondération de la référence}} * \frac{1}{\text{Pondération du critère}} * \frac{0}{\text{Cote Conformité}} = 0$$

Une fois les scores de critères calculés (selon la formule citée en haut), les autres étaient générés automatiquement à travers des formules introduites dans le fichier Excel :

**Tableau n°30: Extrait de l'outil d'auto-évaluation**

Domaine	Champs	Références	Critères	Pondération	Pondération	Cote	Score	Score	Score	Score	
				Références	Critères	Conformité	critères	références	champs	Domaine	
GOUVERNANCE	Champ : G1 - Système d'information	G11	G111	1/5	1/4	1/4	$C_{ijg}$	$R_{ij}$	$CH_i$	$D$	
			G112		1/4	3/4					
			G113		1/4	1/4					
			G114		1/4	1/4					
		G12	G121	1/5	1/2	2/4					
			G122		1/2	1/4					

C, R et CH, D représentent les notes d'évaluation attribuées respectivement aux critères, références, champs et domaine

i: indique le numéro de champs

j: indique le numéro de référence

g: indique le numéro du critère

Source : Elaboré par nous-mêmes

- La valeur attribuée à chaque référence est la somme des valeurs attribuées aux critères qui la composent :  $R_{ij} = \sum C_{ijg}$
- La valeur attribuée à chaque champ est la somme des valeurs attribuées aux références qui le composent :  $CH_i = \sum R_{ij}$
- Sur base des scores obtenus pour l'ensemble des champs, un score moyen a été calculé pour chaque domaine ce qui permis de situer le niveau de qualité atteint :  $D = \frac{\sum CH_i}{n}$  (n=nombre de champs composant le domaine)

Ce système de notation et de pondération a été inspiré de la méthode utilisée par la banque mondiale lors de l'évaluation des pratiques de gouvernance des universités de la région MENA (Middle East and North Africa.). Il s'agit d'un cadre analytique et technique qui permet de produire des graphiques en étoile à partir des données collectées (baque mondiale, 2012). Néanmoins, le système de notation utilisé donne la même pondération à chaque critère et chaque référence, et ce afin d'éviter de les pondérer subjectivement. Or, dans le cas du RNAQES, des critères peuvent être jugés plus importants que d'autres et ayant plus d'impact sur la qualité des pratiques évaluées, ce qui nécessite une réflexion autour de la répartition de la pondération en fonction de l'importance de chaque critère.

### 5.2. Résultats de l'analyse de la conformité :

L'exploitation de l'outil d'auto-évaluation a permis d'obtenir des scores qui quantifient le degré d'adéquation de l'ensemble des pratiques de l'école (à la date de l'auto-évaluation) aux critères du RNAQES.

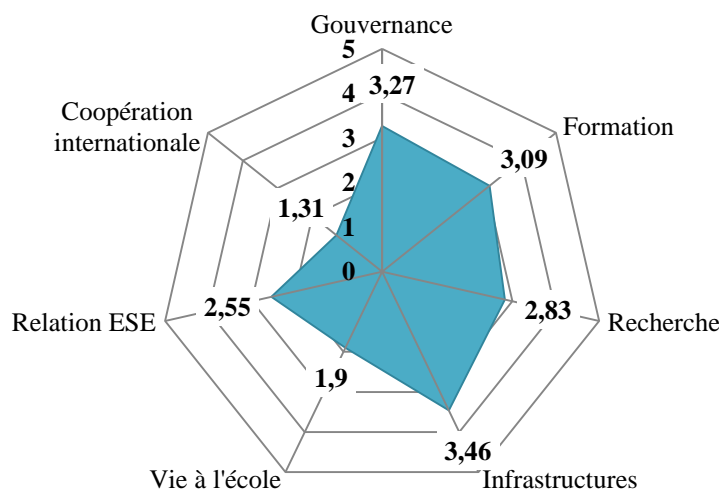
**Tableau n°31: Résultats de l'auto-évaluation**

<b>Domaine/ champ</b>		<b>Score champ</b>	<b>Score domaine</b>
<b>Formation</b>	F1- La définition de l'offre de formation et son pilotage	2,64	<b>3,09/5</b>
	F2- L'accompagnement de l'étudiant dans sa formation	3,06	
	F3- L'évaluation et la révision des enseignements	3,75	
	F4 - Le contrôle des connaissances et des apprentissages des étudiants	4,44	
	F5- L'orientation et l'insertion professionnelle	2,29	
	F6- La formation doctorale	3,75	
	F7- La formation continue (tout au long de la vie)	1,67	
<b>Recherche</b>	R1 : L'organisation, la structuration et le développement de la recherche	3,70	<b>2,83/5</b>
	R2 : Les relations et les partenaires scientifiques	2,29	
	R3 : La valorisation de la recherche	2,50	
<b>Gouvernance</b>	G1 - Système d'information	2,08	<b>3,27/5</b>
	G2- Les conditions d'élaboration de politiques	3,57	
	G3 -L'organisation et le pilotage des composantes et des services	3,21	
	G4 - Le management des fonctions supports au service des missions	4,38	
	G5 - Les démarches qualité	3,13	
<b>Vie à l'école</b>	V1 : L'accueil et la prise en charge des étudiants et du personnel.	1,67	<b>1,90/5</b>
	V2 : Les activités culturelles et sportives.	2,50	
	V3 : Les conditions de vie, de travail et d'études des acteurs de l'université	3,00	
	V4 : Responsabilité sociétale	0,42	
<b>Infrastructures</b>	I1 : Infrastructures administratives	5,00	<b>3,46/5</b>
	I2 : Infrastructures pédagogiques	4,38	
	I3 : Infrastructures scientifiques et de recherche	1,67	
	I4 : Infrastructures d'hébergement -	3,75	
	I5 : Infrastructures sportives et culturelles	2,50	
<b>Coopération internationale</b>	C1 : Politique d'ouverture internationale	0,94	<b>1,31/5</b>
	C2 : Partenariat et mobilité	1,11	
	C3 : Echange de connaissances et mutualisation des ressources	1,88	
<b>relations avec ESE</b>	S1 : Participation au développement des collectivités locales	4,38	<b>2,55/5</b>
	S2 : Relation avec les entreprises	1,11	
	S3 : Recherche et développement	2,22	
	S4 : Formation et suivi	2,50	

Source : Elaboré par nous-mêmes sur la base des résultats de l'analyse de conformité

Sur base des résultats obtenus des 7 domaines, une représentation graphique (diagramme en étoile) a permis de visualiser le niveau de qualité atteint par l'ENSV :

**Schéma n°24 : Représentation graphique des résultats de l'auto-évaluation**



Source : Elaboré par nous-mêmes sur la base des résultats de l'analyse de conformité

L'analyse des degrés de correspondance entre les pratiques et les critères de qualité montre des niveaux moyens en matière de gouvernance, formation et infrastructures et des niveaux faibles, nécessitant des améliorations, en matière de recherche et relation avec les acteurs socioéconomiques. Les deux domaines les plus faibles sont la vie à l'université et la coopération internationale.

Les scores obtenus ne sont que le reflet du contexte algérien de l'ES qui est caractérisé par un contrôle étatique exercé sur presque tous les aspects de gestion et d'organisation des établissements. Ces scores pourraient être interprétés par le *haut niveau de formalité* des missions de l'école et son *faible niveau d'autonomie*. Ceci est bien le cas de presque tous les établissements publics de l'ES en Algérie (Banque mondiale, 2012).

En effet, les missions et organisations de l'ENSV ainsi que ses mécanismes de concertation interne pour l'élaboration des politiques de gouvernance, formation et recherche sont définies par voie réglementaire. Sa politique tient compte des orientations stratégiques de la tutelle et se limite à la gestion administrative des activités courantes, la gestion de formation et de recherche et l'exécution des missions et activités qui lui sont confiées. L'école ne peut donc réfléchir et revoir sa propre organisation et choisir sa structure en toute liberté selon son contexte et ses spécificités (Mezache, 2003). Ce cadre réglementaire formalisé explique les scores moyens obtenus pour les domaines de *la gouvernance* et de *la formation*.

De plus, l'ENSV ne dispose pas d'une marge d'autonomie suffisante en matière de gestion. Ses objectifs, ses règles de fonctionnement et de gestion des ressources, les conditions d'accès et de délivrance des diplômes et le mode de recrutement des personnels sont définis par voie réglementaire (Loi n°99-05 1999).

Elle est soumise à deux organes de contrôle, en l'occurrence : la fonction publique pour la gestion des ressources humaines et le contrôle financier pour la gestion budgétaire. Les moyens financiers sont mis à sa disposition sous forme de budget de fonctionnement et d'équipement dont l'utilisation est soumise à un contrôle à posteriori (Loi n°99-05 1999). Cependant, l'auto-évaluation a démontré que le budget alloué reste insuffisant et ne permet pas à l'école d'acquérir les ressources nécessaires pour la réalisation des activités d'innovation et de développement qui lui sont confiées selon les nouveaux textes réglementaires (décret n°16-176 du 2016).

En matière de gestion de ressources humaines, le personnel de l'école est soumis aux dispositions de l'ordonnance portant statut général de la fonction publique (Ordonnance n° 06-03 du 15 juillet 2006). Ses fonctions, compétences et responsabilités sont définies dans les textes réglementaires. Les prérogatives de l'école sont ainsi très limitées, elle ne peut pas doter son personnel d'un statut particulier ni le faire bénéficier d'incitations en fonction de ses efforts et performances ce qui constitue, d'après les responsables de l'ENSV, un frein à la réussite d'une démarche qualité basée sur des objectifs.

Ce faible niveau d'autonomie et de prise de décision explique les scores faibles obtenus pour les domaines nécessitant des investissements de ressources, à savoir : *la vie à l'université, la relation avec les acteurs socioéconomiques et la coopération internationale.*

### **5.3. Validité des données obtenues:**

Dans le cadre de cette recherche-action, il a été utilisé trois stratégies qui permettent de s'assurer de la validité de l'ensemble des données obtenues (Creswell & Creswell, 2018) :

→ *Triangulation des données* : les données ont été collectées par le biais de sources multiples : entretiens, des questionnaires et des analyses de documents. La triangulation de différentes sources, et l'implication des personnes de différents niveaux ont permis d'améliorer la qualité de la recherche ;

→ *Observations à long terme et répétées sur le site de recherche* : des observations régulières et répétées sur le site de l'école ont été effectuées pendant une longue période ;

→ *Modes participatifs de recherche* : nous avons été impliqués dans toutes les phases de l'étude, depuis la conception du projet jusqu'à la vérification des interprétations et des conclusions.

#### **5.4. Rédaction et communication du second rapport d'auto-évaluation :**

La combinaison et la confrontation des résultats des différentes approches ont permis de faire ressortir les forces et faiblesses internes ainsi que les menaces et opportunités liées à l'environnement externe de l'école (Matrice SWOT) dans tous les domaines du RNAQES. L'exercice d'auto-évaluation a permis de produire, avec une nouvelle approche, un second rapport en juillet 2018 qui a été validé par le directeur de l'école et transmis à la CIAQES.

#### **5.5. Communication sur la démarche d'auto-évaluation :**

Le déroulement de l'auto-évaluation ainsi que les résultats globaux obtenus ont été communiqués lors d'un colloque international sur «*Les démarches qualité en enseignement supérieur : Quels en sont les effets?*» tenu du 24 au 26 octobre 2018 à l'Université de Montréal, Canada (Belimane & Chahed, 2018).

Cette communication a permis d'effectuer des échanges très intéressants avec des experts du domaine de l'AQ de renommée mondiale. Ainsi, elle a permis d'avoir une idée sur les méthodes d'AQ utilisées dans les universités de par le monde, et dans quelques EES en Algérie (Mezache & Chahed, 2018 ; Tahj & Nadji<sup>1</sup>, 2018).

#### **6. Phase d'élaboration des plans d'action et du projet d'établissement :**

A l'issue de l'auto-évaluation, les résultats ont servi de base à l'élaboration des plans d'action. Ces derniers ont été élaborés par les responsables des structures évaluées et communiqués aux membres de l'équipe projet pour avis ;

De plus, l'élaboration d'un avant-projet d'établissement a débuté en février 2018 et finalisé en juin 2018. Une première réunion s'est tenue le 08/02/2018 afin de prendre connaissance du contenu du canevas communiqué par la CIAQES, de mettre en place les groupes de travail et de définir la méthodologie et les échéances à respecter.

---

<sup>1</sup> Représentants de l'université M'Hamed Bougara de Boumerdès – Algérie

Pour ce faire des comités et groupes de travail ont été constitués. La RAQ de l'école a été désignée comme membre du comité de pilotage du projet d'établissement. Ceci m'a permis d'assister aux différentes réunions organisées.

Le fruit de la collaboration des différents comités a été le projet de l'établissement, structuré comme suit :

- Contexte de l'enseignement vétérinaire dans le monde et en Algérie ;
- Historique et présentation de l'école nationale supérieure vétérinaire ENSV ;
- Les étapes de mise en œuvre du projet d'établissement à l'ENSV ;
- Analyse de l'environnement de l'école à travers un diagnostic SWOT Global ;
- Les politiques de l'école dans les différents domaines (plans d'action) ;
- Formulation de la vision stratégique et des valeurs défendues de l'école ;
- Planning de mise en œuvre du projet d'établissement ;
- Accompagnement budgétaire pour la réalisation du projet d'établissement.

#### **7. Phase d'amélioration et de suivi de mise en œuvre des plans d'action :**

Comme précisé dans l'introduction du présent chapitre, l'objectif de la RA a été de contextualiser le changement et de préparer les acteurs internes à la formaliser. En effet, après avoir réalisé un état des lieux des pratiques de l'école, un processus d'accompagnement a été lancé dans le but de préparer et initier les acteurs à mettre en œuvre les actions d'amélioration proposées. Pour ce faire, les membres des deux organes CAQ et CAE ont été sensibilisés sur comment assister les responsables des structures dans la mise en œuvre de leurs plans d'action. Des réunions de travail ont été organisées et pilotées par la RAQ de l'école et moi-même.

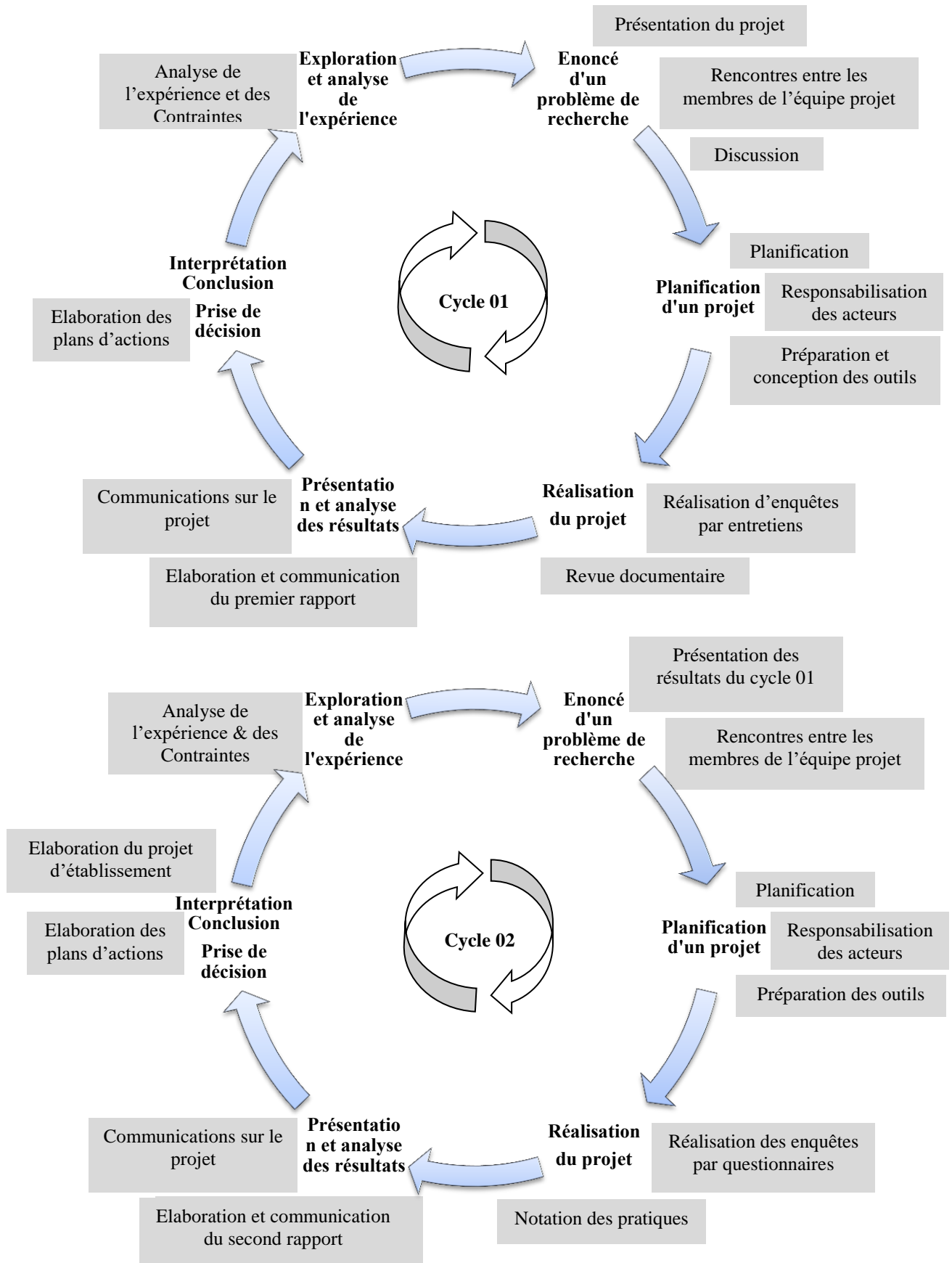
Par la suite, certaines actions d'amélioration ont été initiées afin de familiariser l'équipe projet aux procédures et méthodes de travail. À titre d'exemple, des réunions ont été organisées avec les responsables des ressources humaines dans le but d'élaborer et de formaliser les fiches de poste du personnel des différentes structures de l'école.

Cette phase d'amélioration a duré environ 08 mois (Mars-Décembre 2020)

#### **8. Récapitulatif du déroulement du projet de recherche-action :**

Le schéma ci-dessous (n°25) permet de mieux visualiser les différentes étapes des deux cycles RA réalisés :

Schéma n°25 : Visualisation des cycles RA



Source : Elaboré par nous-même (inspiré de Goyette et al. 1984, cité par Goyette, 1987)

#### **IV. Analyse de la démarche et enseignements tirés :**

Nous allons à ce stade analyser la démarche d'AQI mise en oeuvre et souligner les facteurs pertinents qui nous ont marqué pendant la conduite de la recherche, et qui ont favorisé ou bloqué la réussite du projet. Ces analyses s'appuient sur la littérature (Hillman, 1994 ; Teo & Dale, 1997 ; Ritchie & Dale, 2000 ; Samuelsson & Nilsson, 2002 ; Ahmed & al., 2003 ; Tari, 2010 ; 2011 ; Nguyen, 2016 ; Salleh & al., 2018) et devraient conduire à l'élaboration d'un cadre d'AQI.

##### **1. L'implication de la direction et l'importance accordée au projet AQI :**

L'expérience menée nous a amené à constater que la direction de l'école a eu une attitude positive à l'égard des objectifs et finalités de l'AQ. En effet, le processus d'auto-évaluation a été lancé à la demande du premier responsable (le directeur de l'école) qui a montré son engagement et son implication à travers l'encouragement de l'équipe en charge du projet, l'approbation de la démarche adoptée et surtout la disponibilité pendant l'évaluation, notamment du domaine de la gouvernance. Néanmoins, cet engagement a été limité par sa marge d'autonomie insuffisante et sa capacité restreinte en matière de prise des décisions.

Ainsi, les dirigeants et responsables administratifs de l'école ont adhéré à la démarche dans le but d'améliorer leurs pratiques. Cet engagement de la direction a été formalisé à travers une charte d'AQ validée par le premier responsable de l'école, et qui définit des objectifs globaux liés à une démarche qualité (voir annexe 03 : charte assurance qualité de l'ENSV). Néanmoins, l'objectif de l'opération de l'auto-évaluation n'a pas été clairement perçu et a été traduit en interne par *la vérification de la conformité des pratiques de l'école aux critères d'évaluation du référentiel et la remise du rapport dans les délais.*

Par ailleurs, nous avons remarqué que l'engagement et le soutien du premier responsable étaient plus forts au cours des premières étapes de l'auto-évaluation que durant son processus de mise en oeuvre et de suivi. Ceci pourrait être dû à une situation de changement de la direction (instabilité) avant la fin de la mise en oeuvre des actions d'amélioration. En effet, une nouvelle directrice a été installée au niveau de l'école au moment de la réalisation du suivi de mise en oeuvre des plans d'action.

En outre, l'insuffisance de temps et de ressources notamment financières pour la réalisation des activités visant à dynamiser la démarche qualité, telles que : la formation, la sensibilisation, les journées d'information, l'auto-évaluation ... ont été également perçus

comme des facteurs contraignants. En effet, le temps était trop serré, malgré les efforts des membres pour finaliser et transmettre les rapports dans les délais.

Quant aux ressources, les membres des équipes avaient besoin de formations dans différents domaines, tels que : la qualité, l'évaluation, le logiciel SPSS...etc. La RAQ de l'école a assuré quelques formations, mais cela n'a pas semblé combler toutes les attentes. En raison de manque de budget dédié à la qualité, les ressources matérielles n'ont pas été allouées (espace de stockage, d'archivage, des logiciels...etc). Ainsi, aucune motivation, quelle qu'elle soit n'a été prévue pour les membres de l'équipe projet.

De plus, les missions et responsabilités des membres des deux organes CAQ et CAE n'ont pas été clairement délimitées. Ceci n'a pas réellement eu d'impact sur le déroulement du premier exercice d'auto-évaluation. Cependant, les tâches et responsabilités de chaque organe doivent être clarifiées et formalisées pour assurer l'efficacité et la réussite des futurs exercices. Les membres des deux organes n'ont pas cessé de réclamer la formalisation et la clarification de leur rôle.

Ce manque de ressources et de clarté des responsabilités et missions pourraient être expliqués par la non-institutionnalisation de la CAQ qui n'a pas de statut et de position claire dans l'organigramme de l'école.

Toutes les contraintes suscitées ont engendré graduellement une perte de motivation des membres de l'équipe projet. Ils nous ont témoigné qu'ils ont rejoint l'équipe projet par intérêt au domaine de la qualité, en espérant avoir des qualifications leur permettant d'évoluer dans leur parcours professionnel.

## **2. La création d'organes en charge du projet et la planification de la démarche :**

L'opération d'AQI a été confiée à deux principaux organes créés en interne, à savoir la CAQ et le CAE. Le premier organe est piloté par la RAQ, et le second est présidé par un président désigné parmi ses membres. Nous avons remarqué que les deux responsables sont des personnes passionnées par l'AQ et ayant de bons profils, à savoir : des universitaires (Enseignants chercheurs), ayant du leadership nécessaire pour diriger la démarche et les équipes, ainsi que les compétences techniques que cela requiert.

Cependant, les critères de choix des autres membres n'ont pas été définis clairement. Il s'agit de personnes ayant exprimé la volonté d'en faire partie.

Les membres des deux organes ont planifié la démarche d'auto-évaluation et ont choisi les méthodes de collecte données à utiliser, à savoir : les entretiens, la revue documentaire et le questionnaire. Cette dernière méthode, qualifiée de moins complexe du point de vue de la littérature, a été choisie en tenant compte des trois principaux facteurs cités par Balbaster Benavent & al. (2005), à savoir : le déploiement de l'auto-évaluation aux niveaux hiérarchiques inférieurs de l'organisation (la décentralisation), les ressources limitées et la durée insuffisante attribuées à l'opération.

Le questionnaire développé comprend des questions à double forme d'interrogation (une forme fermée et une forme ouverte). Ce type de questions dites 'couplées' a permis de s'assurer à la fois des faits et des éléments particuliers qui sous-tendent ces faits (Aktouf, 1987) selon chacun des répondants. Néanmoins, la longueur du questionnaire peut expliquer en partie le faible taux de réponse obtenu.

### **3. L'auto-évaluation par rapport au référentiel RNAQES :**

Le RNAQES a servi de cadre de références pour la réalisation de l'auto-évaluation au sein de l'ENSV. Ses critères sont généraux pour s'appliquer à tout type d'établissement. Les personnes interrogées à l'ENSV ont affirmé que les critères d'évaluation étaient simples et pertinents et ont permis de mettre en lumière certains aspects de leurs activités qu'ils ne considéraient pas comme importants. Cependant, le RNAQES est spécifique au système LMD, or l'ENSV fonctionne selon le système classique et a adopté un master complémentaire pour s'intégrer dans l'architecture du LMD. Cette contrainte a nécessité certains ajustements au niveau des critères du référentiel afin de les adapter au contexte de l'école.

Sakr & al, ont précisé que les critères inclus dans le modèle d'évaluation ne sont pas exclusifs. D'autres peuvent être ajoutés ou modifiés, en fonction du contexte de l'institution concernée et de ses objectifs d'évaluation (Sakr & al., 2019). En effet, il a été décelé pour les différents domaines du référentiel des preuves supplémentaires qu'il ne prenait pas en compte. Cela s'expliquerait par le fait qu'il s'agit d'un référentiel national, générique, exploité pour la première fois et qui est destiné à tout type d'établissement (écoles, universités et centres universitaires). Des spécificités dans la réglementation et dans les missions de chacun pourront y être ajoutées dans une nouvelle version du référentiel après retours d'expériences. D'ailleurs (Lerari, 2016) a invité les EES à proposer d'autres critères afin d'enrichir la prochaine version du RNAQES.

Par ailleurs, l'auto-évaluation a porté également sur la vérification du respect de la réglementation en vigueur et des procédures internes pour chacune des activités de l'école.

#### **4. Communication et partage d'informations :**

Lors de la réalisation de l'auto-évaluation, un entretien avec le directeur adjoint de la formation continue et des relations extérieures a été effectué (tableau n°26). Ce dernier a signalé trois obstacles majeurs liés à la communication au sein de l'école, à savoir :

- \* Absence de stratégie de collecte des informations ;
- \* Absence de procédure et de dispositifs de communications interne et externe ;
- \* Rétention d'informations de la part des enseignants.

Cette faiblesse en matière communication au sein de l'école a été confirmée lors de la réalisation de la recherche-action :

La charte d'AQ de l'école est diffusée sur le site web officiel (<https://www.ensv.dz>). Néanmoins, elle n'est pas actualisée (elle date de 2015) ni assez diffusée en interne.

La communication en interne sur l'AQI s'est limitée à la réalisation des actions de sensibilisation et à la transmission du planning d'auto-évaluation aux structures concernées. Nous avons remarqué l'absence de communication interne sur l'opération d'auto-évaluation (lacement, objectifs, finalité...) et sur l'AQI en général. Quant aux résultats obtenus, ils ont été présentés aux membres de l'équipe projet et au premier responsable de l'établissement. Les rapports d'auto-évaluation n'ont pas été communiqués à l'ensemble des parties prenantes internes.

Quant à la communication externe, les résultats obtenus ont été communiqués au MESRS. Les rapports n'ont pas été communiqués sur le site internet de l'école.

#### **5. Formation/Sensibilisation des acteurs de la communauté universitaire :**

Comme mentionné plus haut, certaines actions de formation et de sensibilisation sur l'AQ ont été assurées au profit de la communauté universitaire de l'ENSV notamment le personnel administratif et enseignant. D'ailleurs, ces deux catégories d'acteurs se sont montrées un peu plus réceptives que les autres (notamment les étudiants inscrits en graduation) pendant l'auto-évaluation (tableau n°28). Les étudiants n'ont été associés que lors du déploiement de l'auto-évaluation afin de donner leurs avis et d'évaluer les pratiques de l'école.

Par ailleurs, les formations assurées pour les membres de l'équipe projet ont pu susciter un état d'esprit commun et une certaine dynamique participative. De plus, les ateliers d'élaboration des outils de collecte de données tels que les guides d'entretien et les questionnaires étaient un excellent moyen de familiariser les évaluateurs avec le référentiel.

#### **6. Implication et engagement des parties prenantes dans la démarche :**

Nous remettons l'accent sur l'approche participative de la démarche RA (Podevin, 2011). Ceci pourrait être considéré comme un point fort de la démarche qualité avec une opportunité d'améliorer l'intégration des étudiants.

Ainsi, nous avons constaté le faible engagement des enseignants dans la démarche, même de ceux qui étaient directement impliqués dans le projet. Ceci a été confirmé par leur indisponibilité lors de la réalisation de l'auto-évaluation, leur résistance, les conflits internes...etc.

De plus, nous signalons la non-implication des acteurs socioéconomiques dans la démarche qualité. Une enquête d'évaluation de la satisfaction des acteurs socioéconomiques a été menée par la RAQ en 2015 et les résultats obtenus ont été transmis, mais aucune suite n'a été donnée.

#### **7. Réalisation de l'auto-évaluation :**

Le planning d'auto-évaluation n'a pas pu être respecté. En effet, nous avons déjà précisé plus haut que l'auto-évaluation à l'ENSV a coïncidé avec la période des examens, du coup il était difficile de respecter et de faire respecter le planning tracé par l'équipe projet. Nous avons donc été obligées (moi-même et Mme Chahed) de continuer à travailler seules en fixant de nouveaux rendez-vous avec les évalués pour mener les entretiens d'auto-évaluation.

De plus, les membres évaluateurs ont joué trois rôles distincts durant l'auto-évaluation, à savoir : un rôle d'évaluateurs chargés de vérifier la conformité des pratiques internes au référentiel national, un rôle de formateurs ayant pour objectif de sensibiliser les acteurs internes et les faire adhérer au projet d'AQ et un rôle de conseillers qui donnent des suggestions et recommandations en vue de l'amélioration continue des pratiques.

En outre, l'utilisation d'un outil propre à l'école a facilité la mise en œuvre de l'auto-évaluation. L'outil développé était simple à utiliser et a requis une formation minimale pour les membres évaluateurs.

Nous tenons à rappeler que le guide d'auto-évaluation de la CAQES (Lerari, 2016) propose un système de notation. Toutefois, ce système attribue des notes aux preuves collectées, ce qui pourrait biaiser les résultats obtenus. Si par exemple une pratique existe, mais n'a pas la preuve tangible du référentiel, le guide suggère de lui donner un zéro, ce qui fausse le résultat obtenu. Autrement dit, les EES se pénalisent en se donnant des zéros à des pratiques qui se font sans preuves ou avec des preuves autres que celles du guide (ce constat a été confirmé après analyse des rapports d'auto-évaluation et les discours des RAQs interviewés/ chapitre 07). Nous avons donc décidé de ne pas utiliser le système de notation proposé.

La décentralisation de l'auto-évaluation ou le déploiement de l'auto-évaluation aux niveaux hiérarchiques inférieurs de l'établissement (Balbaster Benavent & al. (2005) a permis d'identifier les faiblesses affectant les différentes structures de l'établissement. En effet, la méthode de questionnaire a permis d'identifier les points forts et faibles liés aux différentes pratiques à travers la confrontation des réponses émanant de plusieurs acteurs concernés par l'enquête et a permis une analyse approfondie des pratiques internes. Les résultats obtenus ont été classés sur une matrice SWOT et ont servi de base pour l'élaboration des objectifs et des plans d'action dans le cadre du projet d'établissement.

### **8. Post-Auto-évaluation/Amélioration :**

A l'issue de l'auto-évaluation, des plans d'action et un projet d'établissement ont été élaborés. Cependant, à ce jour, aucun retour d'analyse et/ou d'évaluation du projet d'établissement n'a été transmis par les services concernés de la tutelle.

Nous avons remarqué que les enseignants membres n'ont pas beaucoup été impliqués dans l'élaboration des plans d'action. Ces derniers ont été élaborés par les responsables des différentes structures de l'école.

De plus, plusieurs mesures d'amélioration ont été introduites au sein de l'école comme la formalisation des processus, l'élaboration des fiches de postes, la veille réglementaire...etc. Néanmoins, aucune ressource n'a été allouée à ces opérations et aucun suivi n'a été réalisé par la direction de l'école.

### **V. Impacts de la recherche-action :**

Dans cette dernière partie du chapitre, nous allons évaluer les impacts de la recherche-action à trois niveaux (Coghlan & Brydon-Miller, 2014), à savoir : impact sur le monde

académique et professionnel, sur le chercheur lui-même et sur l'établissement où la recherche a été réalisée. Par impact, nous entendons *la situation issue de l'ensemble des changements significatifs et durables apportés par une action de développement* (Graugnard & Heeren, 1999) telle que l'AQI.

### **1. Impact sur le monde académique et professionnel :**

Le monde académique est impacté à travers la création de connaissances opérationnelles en gestion (Boko & Bonnet, 2018). En effet, la RA a permis d'enrichir la littérature sur les pratiques d'AQ dans l'ES. Elle met en lumière un ensemble de facteurs clés qu'il faudrait combiner pour assurer la réussite de l'AQI, à savoir : *l'engagement de la direction, la planification de la démarche, la définition d'un modèle de référence adéquat, la communication autour de la démarche, la formation des acteurs, l'adoption d'une approche participative, la réalisation de l'auto-évaluation, l'élaboration des plans d'action et le suivi de leur mise en œuvre.*

Ces facteurs constituent des pistes de recherche intéressantes sur lesquelles est fondée la présente recherche et probablement les recherches futures.

Concernant le monde professionnel, il est constitué des praticiens de la qualité (Coghlan & Brydon-Miller, 2014). L'impact de la recherche sur ces acteurs consiste en la mise à leur disposition d'un outil pertinent et d'une démarche structurée de mise en œuvre de l'AQI. L'efficacité de cette démarche a été testée dans la présente recherche. Ainsi, des améliorations pourraient être apportées pour lever les obstacles rencontrés.

### **2. Impact sur l'établissement (ENSV) :**

La recherche a permis d'instaurer une culture qualité et une démarche structurée de mise en œuvre de l'AQI. Cette démarche favorise la communication et la collaboration entre les parties prenantes. Aussi, elle vise à améliorer les pratiques internes de l'école pour aller vers l'efficacité et la performance.

### **3. Impact sur la chercheuse :**

A l'issue de la recherche-action, il est important d'évaluer son impact sur le développement des compétences du doctorant (Boko & Bonnet, 2018). En effet, la recherche réalisée m'a permis, en tant que chercheuse, d'acquérir des connaissances dans le domaine de l'AQ et d'apprendre le métier d'auto-évaluation et d'amélioration de la qualité, et surtout de développer un esprit d'équipe et de partage.

### **Conclusion du chapitre 03**

Ce chapitre commente l'expérience d'AQI menée à l'ENSV en réponse aux instructions du MESRS et de la CIAQES. La démarche a été première à l'ENSV et a été perçue comme une nouvelle expérience de partage et d'interactions des parties prenantes autour d'un objectif commun. Le retour d'expérience démontre que l'AQI a favorisé l'implication du personnel et a jeté les bases d'une culture qualité en interne. Cependant, il est important de revoir le cadre juridique qui régit les pratiques de l'établissement en lui octroyant plus d'autonomie administrative et financière et en le responsabilisant dans la mobilisation et la gestion des ressources nécessaires au bon fonctionnement de ses projets.

Les conclusions présentées ne sont qu'une expression de la situation de l'ENSV et ne peuvent être généralisées à d'autres EES. Toutefois, elles pourraient servir de cadre à la mise en œuvre d'améliorations de la qualité au sein d'autres EES.

Nous tenons à préciser que les pratiques mises en œuvre à l'ENSV sont différentes de celles implémentées au niveau des autres EES. En effet, le guide d'auto-évaluation et le système de notation qu'il propose n'ont pas été suivis. Nous avons essayé de mettre en œuvre une démarche à part, inspirée de la littérature afin de pouvoir définir un modèle de mise en œuvre de l'AQI. L'efficacité des mesures mises en œuvre à l'ENSV sera testée dans le temps.

## **Chapitre 04**

# **Cadre théorique et conceptuel de la recherche**

## Introduction du chapitre 04

Ce chapitre présente le fondement théorique de l'étude qui porte sur les démarches AQI mises en œuvre dans les EES, et vise à proposer un modèle basé sur les principaux facteurs de réussite.

Les deux premières sections de ce chapitre développent le cadre conceptuel et théorique de l'étude. Dans la dernière section, les hypothèses de la recherche seront formulées et l'originalité du travail sera précisée par rapport aux études antérieures.

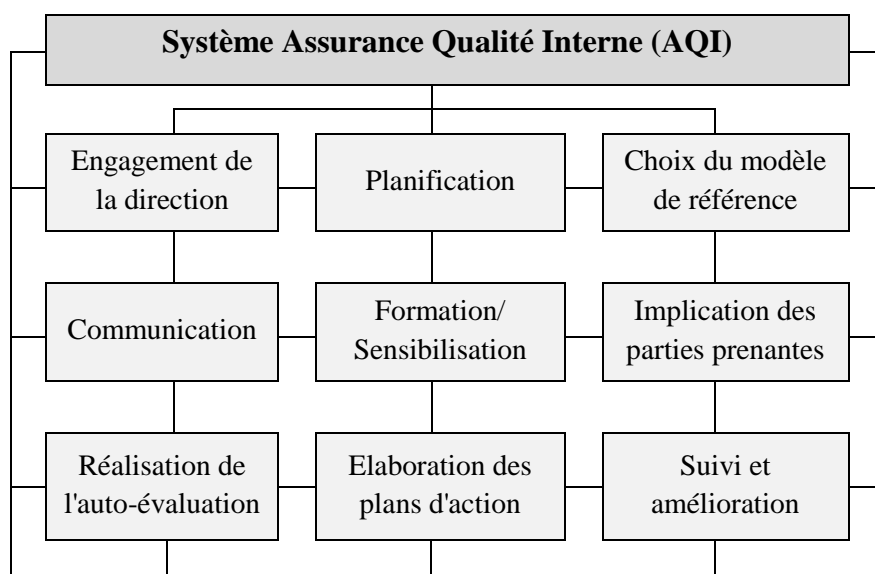
### I. Le cadre conceptuel de la recherche :

À la lumière de la littérature relative à l'AQ dans l'ES qui suggère une multiplicité de facteurs, la présente étude propose neuf facteurs clés qui s'incarnent dans des pratiques clés sur lesquelles repose la réussite de la démarche d'AQI, à savoir :

(1) Leadership (engagement de la direction), (2) Planification, (3) Définition de modèle de référence, (4) Communication, (5) Formation/Sensibilisation, (6) Implication des parties prenantes, (7) Réalisation de l'auto-évaluation, (8) Elaboration des plans d'action, (9) Suivi et amélioration.

Ces dimensions ont été communément proposées par la littérature (Hillman, 1994 ; Teo & Dale, 1997 ; Tari, 2010, 2011 ; Samuelsson & Nilsson, 2002 ; Nguyen, 2016 ; Salleh & al., 2018) et forment un dispositif et un cadre complet qui aide les EES à réussir leurs démarches d'AQI.

Schéma n°26 : Cadre conceptuel de la recherche



Source : Elaboré par nous-mêmes

Le modèle proposé est basé sur une représentation systémique qui comprend des facteurs intégrés formant un cadre d'AQI. Cependant, ces facteurs peuvent faciliter ou entraver la démarche de mise en œuvre de l'AQI au niveau institutionnel. En effet, lorsqu'ils sont correctement déployés, ils constituent des facteurs clés de succès de la démarche, telles que : l'engagement de la direction, la planification, la communication ouverte, la sensibilisation, la formation et l'encouragement de la participation des employés, l'amélioration continue et la culture qualité (Teo & Dale, 1997 ; Ritchie & Dale, 2000 ; Samuelsson & Nilsson, 2002 ; Ahmed & al., 2003 ; Tarí, 2010 ; Nguyen, 2016 ; Salleh & al., 2018). Dans le cas contraire, ils deviennent des facteurs susceptibles d'entraver carrément la réussite de la démarche par exemple : le manque d'engagement et d'enthousiasme, l'absence de planification, le manque de ressources (Teo & Dale, 1997 ; Ritchie & Dale, 2000 ; Tarí, 2010).

Les 09 dimensions fondamentales seront présentées dans ce qui suit, en s'appuyant sur un examen ciblé de la littérature qui les soutient :

### **1.L'engagement de la direction (le leadership) :**

Les pressions exercées par l'environnement externe et interne obligent les établissements, et le système de l'ES dans son ensemble, à redéfinir leurs missions, objectifs et pratiques (Middlehurst, 1997). Cette dynamique de changement doit obligatoirement commencer par l'appui, le soutien et l'engagement de la direction. En effet, la réussite de l'AQ, qui est considérée comme *le plus puissant des agents de changement* (Kogan & Hanney, 2000) nécessite un engagement et un fort leadership.

Le leadership consiste en la capacité de la direction à orienter et guider les acteurs d'une organisation vers l'atteinte des objectifs, et ce en les motivant plutôt qu'en les contraignant. Pour Bryman, il s'agit d'un « *processus d'influence sociale par lequel un dirigeant dirige les membres d'un groupe vers un objectif* » (Bryman, 1992). Selon Zumitzavan & Michie, le leadership est « *la capacité des dirigeants à encourager leurs membres à fournir des efforts supérieurs à leur niveau normal de performance, ce qui, en fin de compte, peut contribuer à améliorer la performance organisationnelle* » (Zumitzavan & Michie, 2015). Aux fins de la présente étude, le terme *Leadership* désigne l'engagement des dirigeants des EES dans la démarche de mise en œuvre de l'AQI.

La littérature a démontré une forte interdépendance entre la réussite de la gestion de la qualité et le leadership dans le domaine de l'ES. En effet, chacun implique et développe l'autre. D'une part, le leadership constitue un facteur de succès de la mise en oeuvre.

de la qualité dans l'ES (O'Mahony & Garavan, 2012, Salleh & al., 2018 ; Seyfried & Pohlenz, 2018). D'autre part, les processus de qualité poussent au développement d'un leadership institutionnel plus puissant (Askling, 1997).

De plus, l'engagement des dirigeants doit être continu, tout au long du processus de mise en œuvre de l'AQI. Il ne doit pas se limiter aux simples rôles de gestion, mais plutôt s'étendre à d'autres activités plus importantes, telles que : la définition d'une vision, la fixation d'objectifs clairs, l'allocation des ressources adéquates et la motivation et encouragement du personnel. Nous résumons, ci-après, les activités principales d'un dirigeant leader :

→ *Engagement visible* :

La direction doit s'engager de manière visible et volontaire dans la démarche qualité, à travers des actions explicites, plutôt que par de simples paroles. En effet, les autres membres de l'organisation ne feront que suivre leur responsable. Ils ne s'engagent dans le processus AQ que lorsqu'ils voient la participation active de leurs dirigeants (Mishra & Pandey (2013/2).

L'engagement est le moyen de convaincre le personnel que la direction est non seulement sérieuse dans le processus d'évaluation, mais qu'elle est également prête à s'impliquer dans son application. L'engagement de la direction doit être continuellement démontré et testé jusqu'à ce qu'il devienne une partie intégrante du changement et que les autres acteurs puissent ainsi s'identifier à ses avantages (Ritchie & Dale, 2000). Selon Ahmed & al, après l'engagement de la direction, l'ordre de représentation n'est pas important, puisque la plupart des facteurs peuvent s'appliquer simultanément (Ahmed & al., 2003).

→ *Fixation des objectifs clairs* :

Selon Shackleton, le leadership est *la technique par laquelle un individu influence les membres d'une organisation en vue d'atteindre les objectifs de celle-ci* (Shackleton, 1995). Cette définition met l'accent sur l'atteinte des objectifs comme une finalité du leadership. Le leader doit, donc, commencer par avoir une vision et une politique, et fixer des objectifs clairs pour ensuite pousser les autres membres à les réaliser. O'Mahony & Garavan ont précisé qu'une politique claire fournit un cadre solide et cohérent pour un leadership efficace qui définit les attentes et oriente les actions de toutes les parties prenantes (O'Mahony & Garavan, 2012). Ainsi, un leader doit créer un environnement propice dans lequel ces parties prenantes peuvent exceller (Nguyen, 2016).

→ *Motivation et reconnaissance :*

Selon Daft, le leadership devrait impliquer une capacité à encourager les membres de l'organisation à atteindre des objectifs (Daft, 2000). En d'autres termes, les dirigeants doivent motiver les autres membres de l'organisation afin de parvenir à atteindre les objectifs fixés. Selon Middlehurst, la motivation constitue l'une des dimensions du leadership institutionnel qui influencent les pratiques d'AQ (Middlehurst, 1997). Cette motivation peut être matérielle ou d'ordre professionnel. La première porte sur des financements supplémentaires au titre d'attributions nouvelles, et la seconde concerne notamment la réorientation et l'évolution du parcours professionnel, notamment pour le personnel universitaire. Ces deux catégories, qui ne correspondent pas nécessairement à des stratégies s'excluant mutuellement, peuvent donner lieu à des chevauchements considérables (Gordon & Whitchurch, 2007). Selon ces derniers auteurs, tout système qui ne prévoit pas ces deux catégories d'incitation sera confronté à des défis particuliers.

→ *Allocation des ressources :*

Le processus AQI implique l'investissement d'une quantité substantielle de ressources (matérielles, économiques, humaines, etc.) (Balbaster Benavent & al., 2005). En effet, il doit y avoir besoin, dans le cadre de l'AQ, de former les membres de l'organisation, de faire appel à des compétences externes, d'organiser des événements et de mener des enquêtes auprès d'une large population. Ceci implique des coûts, des efforts et du temps élevés (Koch & Fisher, 1998). Néanmoins, étant donné que les EES reçoivent principalement des fonds du gouvernement (Venkatraman, 2007), les ressources attribuées pourraient ne pas être suffisantes pour permettre de mener à bien l'expérience liée à l'AQI. Le rôle de la direction est, donc, lié à son engagement à fournir des conseils inspirés et à déployer efficacement les ressources humaines et techniques afin d'atteindre une plus grande productivité (Sayeda & al., 2010).

→ *Définition des missions et responsabilités :*

Les missions et responsabilités attribuées aux membres de l'organisation, désignés pour mettre en œuvre l'AQI, doivent être formalisées et définies clairement afin de légitimer leur rôle. Ainsi, ils doivent avoir un poste visible dans l'organisation qui reflète un statut hiérarchique clair (Scharager Goldenberg, 2017).

L'ensemble des activités suscitées peuvent être regroupées dans les trois dimensions

définies par Middlehurst (1997), à savoir la dimension *conceptuelle et analytique*, la dimension *structurelle et systémique* et la dimension *motivationnelle et comportementale*. Selon l'auteur, ces dimensions devraient être liées, mais trop souvent elles ne le sont pas.

La première dimension implique une capacité à créer une vision, à penser de manière nouvelle et à générer et échanger de nouvelles idées (Middlehurst, 1997). En effet, les dirigeants doivent avoir une vision et fixer des objectifs clairs et cohérents. Ainsi, ils doivent être les premiers à s'engager dans la démarche qualité et à communiquer ses objectifs à tout le personnel pour assurer leur engagement et adhésion à la démarche.

La deuxième dimension implique une restructuration et une redéfinition des fonctions et activités afin d'améliorer les performances du personnel et de l'organisation, et de répondre efficacement aux changements externes et internes. La partie systémique de cette dimension consiste à prêter attention à tous les éléments qui ont un impact sur les performances et le fonctionnement de l'institution. En termes pratiques, l'adoption d'une perspective systémique consiste à identifier les parties prenantes et leurs intérêts, à rechercher de partenariats et de possibilités de collaboration et à suivre les performances à tous les niveaux (Nguyen, 2016).

La dernière dimension du leadership implique la motivation du personnel pour faciliter le changement. Pour l'aspect comportemental, Middlehurst (1997) a précisé que le changement sera probablement accepté et plus rentable s'il est fondé sur le partenariat et la confiance plutôt que sur le contrôle et le maintien de l'ordre.

## **2. La planification de la démarche :**

Toute démarche ou activité nécessite une planification du déroulement prévisionnel et de toutes les étapes à mettre en œuvre. En effet, la démarche qualité ne se lance pas sur un coup de tête, mais doit être planifiée (Ritchie & Dale, 2000). Les études empiriques ont démontré que le fait de ne pas planifier la démarche et de ne pas savoir par où commencer peut entraver sa réussite (Ritchie & Dale, 2000 ; Tari, 2010 ; 2011).

La planification concerne principalement le déroulement dans le temps, le choix des personnes appropriées pour mener à bien la démarche et le choix de l'approche à adopter. Cette planification est primordiale afin de permettre une préparation préalable technique et humaine (Balbaster Benavent & al., 2005). Ainsi, elle doit prévoir si l'AQ sera mise en œuvre localement dans des fonctions individuelles ou dans l'ensemble de l'organisation (Aly, 1997).

→ *Désignation des personnes :*

Lors de la planification de la démarche qualité, les équipes en charge de l'animation de la démarche globale et de l'auto-évaluation doivent être désignées. Dans la revue de la littérature (chapitre 02), les compétences des RAQs et des unités d'AQ ont été abordées. Pour l'auto-évaluation, une nouvelle équipe doit être désignée. Elle doit être composée des personnes internes à l'établissement, telles que : les enseignants, les membres du personnel professionnel, dirigeant ou administratif ou un personnel spécial désigné pour le projet (Nevo, 2001). De plus, l'établissement peut faire appel à des personnes externes qui peuvent être des partenaires externes, un " *ami critique*" ou un coach de données (Nelson & al., 2015).

→ *Choix d'une approche appropriée :*

Lors de la planification, il est important de décider sur la méthode d'auto-évaluation à utiliser, connue sous le nom d'*approche* (Balbaster Benavent & al., 2005). En effet, l'auto-évaluation implique le choix entre un large éventail d'approches. Selon Ritchie & Dale l'étude de la littérature a révélé qu'il existe 13 approches revendiquées pour effectuer une auto-évaluation, pouvant être regroupées en trois grandes catégories : les approches fondées sur les prix de la qualité, les questionnaires et les ateliers (Ritchie & Dale, 2000). Le choix de l'approche appropriée dépend de nombreux facteurs identifiés par la littérature. Ce choix est difficile notamment pour un premier exercice d'auto-évaluation (et en cas d'échec, peut-être pour leur dernière fois) (Ritchie & Dale, 2000).

Pour Balbaster Benavent & al. (2005), ce choix dépend des facteurs aussi divers que le temps, le coût monétaire, la qualité des résultats, la culture de l'entreprise ou l'objectif à atteindre par cet exercice. Ils ont rajouté que plusieurs variables influent sur la décision concernant l'approche de l'auto-évaluation à adopter, tels que : l'objectif de l'auto-évaluation, son niveau de décentralisation et l'importance des domaines à améliorer.

Pour Tarí, il est important de considérer les questions culturelles/contextuelles lors du choix de l'approche d'évaluation afin d'assurer qu'elle soit adaptée aux besoins de l'organisation (Tarí, 2010). Dans une autre recherche, Tari (2011) a examiné le processus d'auto-évaluation à l'Université d'Alicante en Espagne afin d'analyser les similitudes et les différences entre deux approches d'auto-évaluation les plus courantes (questionnaire et atelier). Il a réalisé son étude auprès de 14 services ayant participé au processus d'auto-évaluation basé sur le modèle EFQM en utilisant deux différentes approches. Il a conclu que le choix de l'approche d'auto-évaluation devrait se faire en tenant compte des

caractéristiques et de la maturité et du niveau de compréhension de la gestion de la qualité, des objectifs et du degré de décentralisation de l'auto-évaluation.

Selon la littérature, les différentes approches d'évaluation offrent des avantages et posent des problèmes (Ritchie & Dale, 2000). Par exemple, l'étude menée par Tari (2011) a démontré que les deux approches (questionnaire et atelier) ont présenté des bénéfices communs telles que : l'identification des actions d'amélioration et la mise en œuvre de ces actions afin d'améliorer la qualité du service, la participation du personnel à l'amélioration du service, l'acquisition d'une meilleure connaissance de la philosophie de la qualité, et la sensibilisation du personnel à l'importance de la qualité. Cependant, les difficultés pour les deux approches sont le manque de temps (parce qu'il est nécessaire de consacrer un effort supplémentaire en plus des tâches quotidiennes) et la difficulté à mettre en œuvre les actions d'amélioration. Ces avantages/difficultés peuvent entraîner une confusion quant à l'approche la plus appropriée pour une situation particulière (Ahmed & al., 2003).

Ritchie et Dale ont recommandé aux organisations de commencer par une approche simple pour passer ensuite à une approche plus technique (Ritchie et Dale, 2000). Selon Steed, les méthodes d'évaluation peuvent être mélangées pour s'assurer que les données recueillies sont solides et adaptées aux besoins de l'organisation (Steed, 2002). Cependant, quelle que soit l'approche choisie, elle doit être adaptée aux organisations (Samuelsson & Nilsson, 2002) et elle doit leur donner l'occasion de s'examiner de façon holistique en fonction de nombreux critères qui tiennent compte des facteurs internes et externes (Steed, 2002).

### **3.Le choix du modèle d'évaluation :**

Pour Bouchard & Plante, le concept de *qualité* véhicule celui de *conformité* qui renvoie à l'existence d'au moins deux référents dont on doit évaluer le degré de correspondance ; le premier sert de modèle auquel sera comparé le second afin d'en évaluer le degré d'association (Bouchard & Plante, 2002). Les notions de *qualité* et de *normes* sont donc étroitement liées comme le confirment Kellaghan & Greaney, (2002). En effet, Martin a précisé que le rôle de l'AQ est d'élaborer un ensemble de critères décrivant les attributs de la qualité ou *un modèle de qualité* (Martin, 2019).

Le modèle de qualité ou référentiel ou *l'outil de mesure* comme l'appelle Wolmark est un élément essentiel pour la réussite de l'évaluation. Il s'agit selon l'auteur d'un « *ensemble d'éléments sur lesquels il faut s'appuyer pour conduire une activité d'évaluation dans le cadre d'une démarche qualité* » (Wolmark, 2001).

Il est établi à partir de textes règlementaires, de recommandations pour la pratique professionnelle publiées et considérées comme valides, de références bibliographiques existantes, d'avis d'experts. Le référentiel peut comprendre des normes, des références et des critères. Ces critères décrivent de manière assez détaillée les caractéristiques des exigences et des conditions à remplir et fournissent la base sur laquelle une conclusion évaluative est tirée (Vlăsceanu & al., 2007).

Dans le domaine de l'éducation, il y a n'y a pas une norme de qualité commune (Golowko & al., 2017). Les normes se rapportent à trois domaines d'activité : les normes académiques, les normes de service et les normes de qualité. Ces dernières peuvent constituer des normes ou des attentes exprimées dans des déclarations formelles sur les pratiques souhaitées (EUA, 2007).

Les normes liées à la qualité nécessitent une réelle adaptation aux spécificités de chaque pays et institution (Tari & Madeleine, 2010). A cet effet, des référentiels régionaux et nationaux ont été créés au cours de ces dernières années en tenant compte des questions culturelles et contextuelles des différents pays. Au niveau européen par exemple, les ESG ont été créés, et au niveau africain les référentiels C.A.M.E.S<sup>1</sup> ont été développés. De plus, au niveau Maghrebin, un référentiel d'auto-évaluation institutionnelle AqiUmed<sup>2</sup> a été créé. Ces référentiels, entre autres, sont basés sur des critères mesurant les domaines de gouvernance, formation, recherche et relation avec l'environnement socioéconomique.

#### **4.La communication autour de la démarche :**

La communication fait référence au processus de partage d'informations entre les individus/employés de l'organisation (Keng Boon & al., 2007a). L'approche AQ doit être pleinement expliquée et communiquée dans toute l'organisation (Balbaster Benavent & al., 2005 ; Mishra & Pandey, 2013/2). Ses objectifs, démarches et résultats doivent être communiqués en interne et en externe.

L'étude menée par Ahmed & al , ont démontré que la communication ouverte et une rétroaction entre les structures sont extrêmement importantes pour le succès d'une auto-évaluation et sont considérées comme la deuxième priorité après l'engagement de la direction (Ahmed & al., 2003).

---

<sup>1</sup> C.A.M.E.S : Conseil africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur ;

<sup>2</sup> Projet européen AqiUmed (Assurance Qualité Interne dans des Universités de la Méditerranée).

En effet, il s'agit d'une source de motivation des membres de l'organisation (Jain, Jain, & Triandis, 1997) et de développement et maintien d'une culture de la qualité (Harvey & Stensaker, 2008).

### **5.La formation/Sensibilisation des acteurs :**

Ahmed & al. (2003) ont souligné qu'une bonne communication nécessite l'utilisation d'un langage normalisé qui est généralement créé à travers des actions de formation et de sensibilisation. En effet, une large sensibilisation des acteurs internes génère une situation de confiance et favorise une motivation interne et une participation active à l'amélioration de la qualité (CNA, 2008).

Au lancement de l'AQI, une large sensibilisation de la communauté universitaire sur sa finalité est indispensable. Ceci permet de familiariser les acteurs internes avec la démarche et les préparer pour faire face à l'incertitude du changement. Il s'agit d'une condition préalable à la compréhension des objectifs de la démarche (Samuelsson & Nilsson, 2002 ; Tarí & Madeleine, 2010).

De plus, une formation approfondie et spécifique sur les méthodes et outils d'AQ ainsi que sur les techniques de l'auto-évaluation est à assurer pour le personnel en charge de mise en œuvre de la démarche. Cette formation est importante pour développer le leadership et les compétences des membres de l'équipe évaluatrice qui sont la base pour une auto-évaluation réussie (CNA, 2008). Selon la littérature, les praticiens de l'AQ doivent avoir les expertises, les compétences et les attitudes nécessaires à une gestion et évaluation efficace de la qualité dans l'ES (Villalta, 1998 ; Jingura & Kamusoko, 2019).

### **6.L'implication des parties prenantes dans la démarche :**

Selon, Ackoff<sup>1</sup>, la conception d'un système ne peut être accomplie que par la participation des parties prenantes (Ackoff, 1974, Cité par Freeman (1984). En effet, un modèle d'AQI est fondé sur une approche systémique qui consiste à intégrer un ensemble de dimensions. Ceci nécessite l'implication des parties prenantes à travers l'adoption d'une approche participative et l'identification et priorisation de leurs besoins et intérêts afin d'y répondre convenablement.

→ *Approche participative :*

Le facteur humain constitue l'un des aspects les plus difficiles à contrôler qui contribue au succès ou à l'échec d'un projet (Viada-Stenger & al., 2009). En effet, la réussite de la

---

<sup>1</sup> Ackoff, R. 1974. *Redesigning the Future*. New York: John Wiley and Sons.

démarche AQ nécessite l'adhésion, le soutien et l'implication des parties prenantes pertinentes. A titre de rappel, cette recherche s'intéresse aux parties prenantes internes.

La littérature recommande d'impliquer toutes les parties prenantes internes de tous les niveaux dans la mise en œuvre de l'AQI. Ceci est susceptible de garantir un cadre à multiples facettes qui intègre les visions spécifiques des différentes parties (Nguyen, 2016).

Les résultats de l'étude réalisée par l'IPE-UNESCO (Martin, 2019) ont révélé que *le soutien de l'équipe de direction* (90 %) et *la participation du personnel à l'élaboration de l'AQI* (88 %) sont considérés comme les facteurs internes les plus importants de développement de l'AQI. Cette participation est donc nécessaire. Elle favorise *le travail d'équipe*, qui est une caractéristique importante de tous les efforts de gestion de la qualité (Boaden & Dale<sup>1</sup>, 1992, cité par Nguyen, 2016). Dans le cas contraire, un comportement de résistance est adopté ce qui peut entraver la réussite de la démarche (Cardoso & al., 2018).

→ *Identification des intérêts et attentes des parties prenantes :*

L'analyse de la littérature sur la gestion du changement a révélé qu'environ 70 à 75 % des grands efforts de changement organisationnel échouent parce qu'ils ne répondent pas aux attentes des principales parties prenantes (O'Mahony & Garavan, 2012). En effet, les intérêts de ces parties prenantes qui affectent la démarche qualité doivent être identifiés. Ces intérêts internes sont essentiels pour comprendre comment un EES réagit face aux pressions externes (Stensaker, 2004). Ceci correspond à la dimension systémique du leadership selon le cadre de Middlehurst (1997).

L'identification des différentes parties prenantes et de leurs attentes est devenue une condition essentielle à la réussite de tout nouveau projet, même dans le contexte de l'éducation (Ferrero-Ferrero & al., 2018). En effet, la théorie appelée « *Théorie des parties prenantes* » s'inscrit dans cette perspective. Elle soutient que la réussite d'un projet de changement dépend de la satisfaction des intérêts des parties prenantes importantes, et elle s'avère donc très utile aux EES pour expliquer la réussite ou l'échec de la mise en œuvre de l'AQI.

---

<sup>1</sup> Boaden, R. J., & Dale, B. G. (1992). Teamwork in services: quality circles by another name? *International Journal of Service Industry Management*, 4(1), 5-24.

La théorie des parties prenantes est une théorie des organisations dont le champ d'application d'origine est la stratégie (Freeman, 1984) avant d'être élargie aux autres domaines. Elle est basée sur une approche participative visant à impliquer les parties prenantes de l'organisation. Néanmoins, l'accent devra être mis sur les plus importantes, ayant des intérêts spécifiques et prioritaires. La théorie se base selon Freeman sur le principe de "*qui ou quoi compte vraiment*" (Freeman, 1984).

Mitchell & al. (1997) ont proposé trois critères permettent d'identifier les parties prenantes les plus importantes, à savoir : *le pouvoir, la légitimité et l'urgence*.

- *Le pouvoir* d'imposer leur volonté et d'influencer les décisions organisationnelles ;
- *La légitimité* dans les relations avec l'entité, qui établit leur autorité ;
- *L'urgence* de leurs demandes et des droits qu'elles peuvent prétendre.

Selon Mitchell & al. (1997), plus la revendication d'une partie prenante a d'attributs, plus elle est importante, et plus elle est saillante<sup>1</sup> (Kujala & al., 2019). La saillance est définie comme "*le degré auquel les gestionnaires donnent la priorité aux revendications concurrentes des parties prenantes*" (Mitchell & al., 1997). Les managers peuvent ne rien faire pour satisfaire les intérêts des parties prenantes ayant un seul attribut, porter attention aux intérêts des parties à deux attributs, et prioriser les intérêts des parties prenantes à trois attributs (Leisyte & Westerheijden, 2014). Néanmoins, les positions des parties prenantes ne sont pas stables et peuvent changer en gagnant ou perdant des attributs.

L'objectif n'est pas de tester la théorie, mais plutôt de souligner l'importance que les EES doivent donner aux exigences des différentes parties prenantes et surtout au poids de leur influence. Néanmoins, la théorie pourrait servir à expliquer les résultats obtenus.

### **7.La réalisation de l'auto-évaluation :**

Une fois les étapes précédentes assurées, le processus d'auto-évaluation proprement dit peut commencer. Ce processus exige une rigueur méthodologique dans les activités de collecte, d'analyse et de traitement des données et informations, car cela rend les conclusions tirées et les forces et faiblesses identifiées dans différents domaines valides et pertinentes (CNA, 2008).

---

<sup>1</sup> Mitchell et al. (1997) ont proposé *le modèle de la saillance* basé sur le principe de qui et quoi compte vraiment dans la gestion des parties prenantes. Il est basé sur trois critères (pouvoir, légitimité et urgence). La combinaison de ces trois critères a permis d'identifier 7 types de parties prenantes en fonction des attributs qu'elles possèdent.

→ *La collecte, analyse et traitement de données :*

Les méthodes de collecte de données utilisées pour les activités d'auto-évaluation dépendent largement de l'approche adoptée (Teo & Dale, 1997). Il a été précisé plus haut que le choix de l'approche appropriée est difficile notamment pour un premier exercice d'auto-évaluation (Ritchie & Dale, 2000). En effet, ce choix implique la prise de décision quant à la centralisation ou la décentralisation de l'opération. La centralisation, par opposition à la décentralisation, est la mesure dans laquelle l'auto-évaluation est déployée aux niveaux hiérarchiques supérieurs de l'organisation (Balbaster Benavent & al., 2005). Ces auteurs ont expliqué que dans les premières étapes du projet d'AQ, l'institution utilise généralement l'auto-évaluation à des niveaux supérieurs -un degré élevé de centralisation- afin de connaître ses principaux problèmes. Mais au fur et à mesure que la maturité du projet augmente et que les problèmes majeurs sont résolus, l'institution a tendance à décliner l'auto-évaluation à des niveaux structurels inférieurs - la décentralisation - afin d'obtenir plus de détails dans l'évaluation et d'identifier les problèmes plus petits (Balbaster Benavent & al., 2005).

Il existe deux types d'informations à collecter lors d'une auto-évaluation : quantitatives, se rapportant aux intrants, aux processus et aux résultats, et qualitatives concernant les opinions des différents acteurs (CNA, 2008). Ces données constituent des preuves solides des faits et des renseignements exacts permettant d'appuyer tout jugement apporté (Aly, 1997).

Les données collectées doivent être analysées et traitées. Les critères de qualité doivent être cotés de façon la plus objective possible afin de décrire la réalité de l'entité évaluée (Wolmark, 2001). Le résultat final est une liste des points forts et des domaines à améliorer pour chaque critère, ainsi que des notes quantifiant le degré d'adéquation du système évalué et des résultats avec le modèle de référence choisi (Balbaster Benavent & al., 2005).

→ *L'analyse SWOT :*

L'apport de l'auto-évaluation consiste à recenser un ensemble de facteurs/attributs internes de l'institution et des conditions liées à son environnement externe. Ces facteurs/conditions sont classés dans une matrice appelée *matrice SWOT* (forces, faiblesses, opportunités et menaces). Ils peuvent être utiles (forces et opportunités) ou nuisibles (faiblesses et menaces) à la réalisation des objectifs de l'institution (Leiber & al., 2018).

L'analyse ou la matrice SWOT peut être schématisée comme suit (schéma n°27) :

**Schéma n°27 : La matrice SWOT**



Source : Chevalier (2009)

Une analyse SWOT peut aider à réduire la complexité liée à la conception et la mise en œuvre de l'AQ dans les EES et à fournir une image plus simplifiée des acteurs et des dilemmes impliqués et des choix clés à faire (Leiber & al., 2018). La matrice SWOT servira de base à l'élaboration des plans d'actions issues de l'auto-évaluation.

→ *Le rapport d'auto-évaluation*

Le processus d'auto-évaluation devrait aboutir à un rapport (Vlăsceanu & al., 2007) qui détaille généralement les points forts de l'organisation et les possibilités d'amélioration identifiées par les évaluateurs (Matthew & al., 2006).

Le rapport d'auto-évaluation est « *un moyen formel permettant d'examiner comment les EES comprennent et démontrent leur propre qualité, et de communiquer des renseignements appropriés, pertinents et à jour sur eux-mêmes au monde extérieur* » (Zou & al., 2012). Il constitue un élément de sortie central de l'auto-évaluation, et fait partie des documents primaires du système éducatif (Duffy, 2010).

Le rapport d'auto-évaluation est écrit par une personne ou un groupe de personnes qui ont eu une expérience directe avec le phénomène et qui ont vécu l'évènement étudié (Ary, 2014). Cependant, il est recommandé qu'il soit élaboré dans le cadre d'ateliers favorisant les échanges entre les différents acteurs de la communauté universitaire. Le rôle du comité d'auto-évaluation consistera après à rédiger le rapport final sur la base des opinions et visions complémentaires de la communauté (CNA, 2008).

Le rapport servira de base au processus d'évaluation externe et au développement des futurs processus d'auto-évaluation (CNA, 2008).

### **8.L'élaboration des plans d'action :**

Une fois l'auto-évaluation effectuée et les domaines à améliorer identifiés, l'organisation définit des actions spécifiques (plan d'action) pour tenter d'éliminer, ou au moins de diminuer, ces faiblesses (Hillman, 1994 ; Balbaster Benavent & al., 2005). Le plan d'action est « *un plan détaillé identifiant les actions correctives, les moyens, les personnes responsables, les coûts et le temps nécessaire à leur mise en œuvre* » (Zein, 2005). Ainsi, l'établissement doit être en mesure d'établir ses priorités parmi l'ensemble des actions identifiées (Black & Crumley, 1997).

L'élaboration du plan d'action n'est pas un exercice isolé, effectué par le comité d'auto-évaluation ou les responsables de l'institution. Il doit impliquer les personnes responsables concernées par les différentes activités afin que les actions proposées soient réalisables.

### **9.Le suivi et l'amélioration :**

L'efficacité de l'auto-évaluation se mesure par l'amélioration qui est engendrée. Ceci peut être vérifié à travers un processus de suivi régulier. Le suivi est « *un processus continu de collecte systématique d'informations, selon des indicateurs choisis, pour fournir aux gestionnaires et aux parties prenantes d'une action de développement en cours, des éléments sur les progrès réalisés, les objectifs atteints et l'utilisation des fonds alloués* » (OCDE, 2002). Il se traduit par des activités de surveillance de mise en œuvre des actions inscrites dans le plan d'action préalablement élaboré.

Un suivi efficace doit être initié et mené par la direction générale et ne peut être délégué aux employés des niveaux inférieurs (Matthew & al., 2006) qui ne possèdent généralement pas la perspective stratégique et l'autorité nécessaires pour mettre en œuvre de tels changements (Wruck et Jensen<sup>1</sup>, 1994, cité par Matthew & al., 2006 ). Cependant, la direction doit allouer les ressources nécessaires et le temps qu'il faut pour la mise en œuvre des mesures d'amélioration et, par conséquent, la production des résultats (Balbaster Benavent & al., 2005).

Cette étape de suivi et d'examen de la mise en œuvre des actions d'amélioration constitue généralement la dernière étape de tout le processus déroulé, et un nouveau processus pourra commencer alors (Balbaster Benavent & al., 2005).

---

<sup>1</sup> Wruck, K.H. and Jensen, M.C. (1994). Science, specific knowledge, and total quality management. *Journal of Accounting and Economics*, Vol.18, pp247-87.

## II. Le cadre théorique de la recherche :

### II.1. La Théorie Néo-Institutionnelle (TNI) :

La TNI est une théorie de l'environnement qui appréhende l'organisation comme un système ouvert façonné par des pressions exogènes qui dictent les tendances de continuité et de changement des pratiques sociales (Chaney & Ben Slimane, 2014). Il s'agit d'une théorie qui explique le phénomène de l'homogénéité dans les organisations appartenant au même champ organisationnel (Meyer & Rowan, 1977) et suppose que l'environnement institutionnel contraint l'organisation et détermine sa structure interne (Csizmadia, 2006). Par champ organisationnel, nous entendons *les organisations qui, dans leur ensemble, constituent un domaine reconnu de la vie institutionnelle* (DiMaggio & Powell, 1983). En ce qui concerne les EES, leur champ organisationnel comprend les différents établissements présents au sein du système de l'ES.

La TNI est née dans les années 80 aux États-Unis à partir des travaux de Meyer & Rowan (1977) & Di Maggio & Powell (1983). Elle postule que les organisations, face aux pressions exercées par leur environnement institutionnel, adoptent un comportement de conformité aux autres institutions ce qui leur octroie *une légitimité* suffisante pour survivre (Meyer et Rowan, 1977 ; Scott, 1995). Ce comportement peut être décrit par le phénomène *d'isomorphisme institutionnel*.

Trois concepts fondamentaux sont, donc, au cœur de la TNI, à savoir : *le champ organisationnel, la légitimité et l'isomorphisme*. Ces concepts seront mobilisés dans le cadre de cette étude pour expliquer l'homogénéité des pratiques d'AQI dans les EES.

*La légitimité* reflète un alignement culturel, une adéquation avec les normes, ou une résonance avec des règles ou des lois pertinentes (Scott, 1995). Il s'agit d'une perception de l'adéquation des actions menées par une organisation avec un ensemble construit de normes, croyances et définitions (DiMaggio & Powell, 1983) qui constituent des règles de jeu socialement acceptées (Chaney & Ben Slimane, 2014). En d'autres termes, la légitimité consiste à ce qu'une pratique s'impose aux organisations comme étant le plus accommodée et n'ayant pas d'alternatives. L'acceptation de cette pratique leur permet de recevoir la légitimité et le support de leur environnement (Meyer & Rowan, 1977). Il s'agit d'être légitime aux yeux de la société dans son ensemble, même si cela s'avère parfois incohérent avec son activité ou ses propres objectifs (Mlouka

& Boussoura, 2008). Ceci constitue l'une des critiques de cette approche.

La quête de légitimité (DiMaggio & Powell, 1983) et la recherche d'un comportement correct, approprié et même souhaitable, vis-à-vis du système social de normes et de croyances (Suchman, 1995), ont pour résultat l'adoption de comportement homogène par les organisations dans un champ organisationnel donné (DiMaggio & Powell, 1983). Ce comportement d'homogénéité et de similitude entre les organisations (Slimane, 2019) peut être expliqué par le phénomène d'*isomorphisme institutionnel*.

L'isomorphisme institutionnel permet d'expliquer pourquoi les organisations tendent à adopter et à diffuser des systèmes et pratiques organisationnelles similaires au sein d'un contexte institutionnel donné (DiMaggio & Powell, 1983). Ces auteurs ont identifié trois mécanismes par lesquels le changement isomorphe institutionnel se produit, à savoir : l'isomorphisme coercitif, l'isomorphisme mimétique, et l'isomorphisme normatif.

- *L'isomorphisme coercitif* découle de l'influence politique et des pressions formelles et informelles exercées par des organisations qui appartiennent au même champ institutionnel ou par des attentes culturelles émanant de la société (problème de la légitimité) ;

- *L'isomorphisme mimétique* résulte de la réponse standard à l'incertitude qui peut conduire certaines organisations à copier les pratiques d'autres organisations et à adopter leur comportement institutionnel ;

- *L'isomorphisme normatif* est associé à la professionnalisation<sup>1</sup> et à l'élaboration des conditions et des méthodes de travail par les membres d'une profession donnée.

Les auteurs (DiMaggio & Powell, 1983) ont précisé que cette typologie est analytique ce qui veut dire que les types ne sont pas toujours empiriquement distincts.

L'objectif de la présente recherche est de mobiliser les principes et les concepts de la TNI pour étudier comment les pratiques d'AQI sont adoptées par les EES en Algérie en réponse aux pressions de l'environnement institutionnel.

---

<sup>1</sup> La professionnalisation peut être définie comme « *un combat des membres d'une occupation pour définir les conditions et les méthodes de leur travail pour contrôler la production des producteurs, pour établir une base cognitive et la légitimation de l'autonomie de leur activité* » (DiMaggio & Powell, 1983).

## **II.2. Les caractéristiques du champ organisationnel de l'ES (facteurs extrinsèques) :**

L'étude se concentre sur les facteurs externes liés aux *caractéristiques du champ organisationnel* des EES et ayant un effet normalisateur (Cardoso & al., 2017). Ce sont principalement les pressions exercées par l'État en matière de pilotage et de supervision réglementaire (DiMaggio & Powell, 1983).

L'accent sera mis sur les facteurs qui pourraient apporter des explications pertinentes aux résultats de la recherche, à savoir :

### **1. Centralisation des décisions et des ressources :**

Dans le domaine de l'ES, les établissements publics sont placés sous la responsabilité/tutelle d'une autorité gouvernementale qui contrôle directement leurs activités. Le modèle de gestion qui règne au sein de ce champ organisationnel est de type traditionnel et centralisé. Ceci est bien le cas des EES en Algérie (Banque mondiale, 2012). Si nous nous référons à la classification proposée par Van Vught (1989), ce modèle est appelé *modèle de contrôle de l'État* qui utilise des règles strictes et des mécanismes de contrôle étendus. L'Etat établit les lois et les politiques que les EES doivent appliquer et auxquelles ils doivent se conformer. Ainsi, il octroie les ressources nécessaires au fonctionnement des EES et de leurs systèmes AQI.

La mise en œuvre de l'AQI dans ce contexte spécifique, qui réduit le pouvoir de décision et l'autonomie des établissements, constitue un défi pour les EES. Ceci affecte les pratiques mises en œuvre et limite considérablement la diversité, la créativité et les initiatives des EES. En effet, DiMaggio & Powell (1983) ont émis l'hypothèse qui stipule que plus un champ organisationnel est dépendant d'un fournisseur de ressources unique, plus les organisations subissent des pressions similaires, et plus leurs pratiques organisationnelles se convergent.

### **2. Ambiguïté dans les objectifs fixés :**

L'Etat doit avoir une vision et des objectifs clairs qui seront déclinés au niveau des EES et réalisés en fonction des styles organisationnels et des facteurs contextuels de chacun (Nguyen, 2016). Le manque de clarté de la politique et des objectifs peut porter préjudice au processus d'AQI. DiMaggio & Powell (1983) ont précisé que lorsqu'il y a un haut degré d'incertitude et une ambiguïté dans les objectifs fixés, les EES ne feront qu'imiter les pratiques établies dans le domaine.

Les pratiques seront donc similaires et représenteront le reflet des normes et procédures exigées, sans qu'il y ait de variation et d'innovation de la part des EES.

### **3.Imposition d'un cadre de référence :**

L'analyse de la littérature a démontré que le suivi par les EES d'un cadre de référence imposé de l'extérieur implique une convergence des systèmes AQ mis en place. En effet, dans le contexte portugais, Manatos & al. (2016) ont démontré l'absence de différences significatives entre les politiques qualité adoptées par les universités étudiées, car elles étaient contraintes de répondre à des normes et des dimensions similaires pour obtenir la certification de leurs systèmes. Dans le même contexte, Cardoso & al. (2017) ont démontré que les EES ont tendance à ne pas s'écarter du modèle de référence spécifique imposé lors de l'auto-évaluation afin d'obtenir la conformité et la certification. Ceci amène à la conception et la mise en œuvre des systèmes d'AQI similaires et homogènes.

Du point de vue de la TNI, des chercheurs ont affirmé que le suivi des références externes permet aux institutions de préserver leur réputation (Houston & Paewai, 2013) ou d'obtenir la légitimité (Meyer & Rowan, 1977 ; Stensaker, 2007; Westerheijden & Kohoutek, 2014) de l'autorité certificatrice et des autres établissements du même champ organisationnel. Cette quête de la légitimité implique la mise en place des systèmes qui se ressemblent et l'adoption de comportement homogène (DiMaggio & Powell, 1983). En effet, Mlouka & Boussoura ont précisé que les normes orientent les comportements, définissent des bases cognitives, des pratiques et des méthodes similaires (Mlouka & Boussoura, 2008).

### **4.Absence de modèles organisationnels inspirants :**

Dans certains pays comme l'Algérie, l'AQI est un projet en phase initiale et en cours de construction. Ceci implique l'absence de modèles organisationnels matures et exemplaires que les autres établissements peuvent suivre ou copier. Tous les établissements sont sur la même longueur d'onde, et se réfèrent aux lignes directrices imposées, ce qui limite largement la diversité des pratiques. En effet, DiMaggio & Powell (1983) ont émis l'hypothèse qui stipule que lorsqu'il y'a peu de modèles organisationnels alternatifs visibles dans un domaine donné, les pratiques tendent à être similaires.

Face à toutes ces pressions, les EES appartenant au même champ organisationnel ont tendance à adopter des pratiques similaires. Cette similitude peut s'expliquer en partie par un *phénomène d'isomorphisme coercitif* (DiMaggio & Powell, 1983) ou l'obligation

d'adopter des lignes directrices d'AQ proposées de l'extérieur Cardoso & al. (2017).

Néanmoins, malgré l'effet normalisateur des forces externes, les caractéristiques et les acteurs des institutions peuvent constituer des facteurs internes susceptibles de conférer aux systèmes AQI spécifiques (Manatos & al., 2016 ; Cardoso & al., 2017).

### **III. La construction des hypothèses de la recherche :**

Comme précisé dans l'introduction générale, les hypothèses de recherche ont émergé du terrain, à travers la recherche-action menée à l'ENSV, et le partage d'expériences des autres EES Algériens pendant les manifestations scientifiques. Ainsi, elles ont été affinées et formulées en utilisant les concepts clés du cadre théorique.

L'hypothèse de recherche stipule que les pratiques d'AQI intègrent les mêmes dimensions et sont convergentes, voire similaires, pour tous les EES en Algérie. Par conséquent, les contraintes rencontrées sont les mêmes, quelles que soient les caractéristiques des personnes qui les perçoivent ou celles de leurs EES d'attache. A cet effet, une seule hypothèse principale et globale a été formulée, et stipule que : *Les démarches AQI adoptées par les EES en Algérie tendent à être similaires et homogènes. Ainsi, elles sont heurtées aux mêmes contraintes de mise en œuvre.*

Le présent travail cherche à démontrer dans quelle mesure la TNI peut contribuer à expliquer le niveau d'homogénéisation des pratiques d'AQI dans les EES. En d'autres termes, le travail vise à mettre en lumière le niveau d'application des dimensions liées à l'AQI dans les EES, ainsi que les facteurs ayant conduit à leurs similitudes.

A cet effet, l'hypothèse principale a été déclinée en 03 hypothèses permettant de répondre provisoirement<sup>1</sup> aux questionnements et objectifs de la recherche :

#### **▪ Hypothèse#01 :**

Selon la littérature, certaines caractéristiques organisationnelles internes peuvent conduire à des différences dans la démarche de mise en œuvre de l'AQI. En effet, Manatos & al. (2016) ont remarqué que les universités ont présenté des singularités concernant leurs politiques qualité. Ainsi, Cardoso & al., (2017) ont constaté une certaine créativité de la part des établissements. Néanmoins, les deux études ont conclu que malgré les différences constatées, les systèmes mis en œuvre étaient similaires et homogènes et ont intégré mêmes niveaux et dimensions. Les auteurs ont expliqué que cela est dû aux normes

---

<sup>1</sup> Elles seront confirmées ou infirmées à travers les études empiriques.

extérieures que les EES devaient suivre pour obtenir la certification.

En Algérie, l'auto-évaluation de l'AQI a été pratiquée sur la base d'une référence nationale commune imposée par la tutelle. Ceci nous amène à supposer que les démarches d'AQI dans les EES convergent vers des étapes communes, avec éventuellement de légères différences dans la manière dont elles ont été abordées. La première hypothèse est formulée ainsi :

*H#1 : Les EES développent des modèles d'AQI similaires et homogènes qui intègrent les dimensions considérées<sup>1</sup>, avec des éventuelles différences dans la manière dont ils ont été mis en œuvre.*

▪ **Hypothèse#02 :**

Les études antérieures, menées dans différents contextes, ont démontré que la démarche AQI est souvent entravée par des obstacles qui se situent aux différents niveaux de mise en œuvre (Mulu, 2012 ; El Nacer, 2013 ; Regad 2013 ; Tavares & al., 2015 ; Musette, 2019). Néanmoins, ces obstacles n'ont pas la même importance du point de vue des parties prenantes qui les perçoivent (Regad, 2013). La deuxième hypothèse est formulée ainsi :

*H#2 : Les EES sont confrontés aux mêmes contraintes de mise en œuvre de l'AQI. Ces contraintes sont d'une importance variable du point de vue des parties prenantes pertinentes.*

▪ **Hypothèse#03 :**

Les EES qui s'auto-évaluent par rapport à un modèle imposé et évitent de s'écarter de ses critères, mettent en place des systèmes similaires, ce qui élimine les différences potentielles liées à leurs caractéristiques (Cardoso & al., 2017). L'étude suppose que les EES ont fait face aux mêmes contraintes, quelles que soient les caractéristiques du personnel enseignant qui les perçoit. La troisième hypothèse est formulée ainsi :

*H#3 : Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les perceptions des enseignants en fonction de leurs caractéristiques et celles de leurs établissements d'attache.*

L'accent est mis sur les enseignants, car ils constituent la partie prenante pertinente qui sera questionnée dans le cadre de l'étude empirique.

---

<sup>1</sup> En tant que dimensions, nous avons considéré les 09 facteurs formant le cadre conceptuel de la recherche.

Les caractéristiques ou *variables* de l'étude ont été choisies sur la base des études antérieures ayant traité la perception de la qualité par les enseignants (tableau n°32).

**Tableau n°32 : Récapitulatif des variables ayant une influence sur la perception des enseignants (Synthèse du tableau n°12)**

Variables		Influence sur la perception des enseignants	
		Oui	Non
Enseignant	Genre de l'enseignant	Rbaiai & chaher (2015) Tavares & al. (2016)	Khaled (2017)
	Grade de l'enseignant	--	Khaled (2017) Abadou (2015)
	Nombre d'années d'expérience de l'enseignant	--	Mussawy & Rossman (2018) Abadou (2015) Rbaiai & chaher (2015) Adadi (2012)
	Le domaine de spécialité de l'enseignant	Adadi (2012)	Khaled (2017) Badr Khan & Elchwa (2013)
EES	Type de l'EES	--	Mussawy & Rossman (2018) Tavares et al. (2016)
	Taille de l'EES	Musette Y (2019)	--
	Secteur (publique/ privé)	Tavares & al. (2016)	Badr Khan & Elchwa (2013)

Source : Elaboré par nous-mêmes

Comme le montre le tableau n°32, la majorité des études présentées ont été menées dans des pays arabes.

#### IV. Principales études antérieures :

De nombreuses études, nationales et internationales, ont abordé l'AQ et l'auto-évaluation dans l'ES sous différents angles. Nous allons présenter dans cette partie les principales études qui nous ont le plus inspirés, et sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour mener ce travail de recherche et mettre en perspective l'analyse des résultats obtenus.

- L'étude de Sakr (2018) intitulée « *Assurance qualité dans les institutions d'enseignement supérieur : système contingent d'évaluation* ». La recherche a abouti au développement d'un modèle pour l'évaluation de l'AQ dans les institutions libanaises, basé sur 06 domaines, et adaptable au contexte et aux objectifs des institutions. Des critères et indicateurs ont été définis pour chaque domaine, et un système de notation a été proposé. L'applicabilité du modèle a été testée dans une université privée ce qui a permis de montrer ses points forts et ceux à améliorer. L'étude de cas était la méthode de recherche adoptée, basée sur trois sources de données : documents, observation et entretiens.

- L'étude de Scharager Goldenberg (2017) intitulée « *De nouveaux acteurs dans une ancienne étape : la professionnalisation de la gestion de la qualité académique au Chili, 1990-2015* ». Elle avait pour objectif d'analyser le rôle et les fonctions des unités d'AQ et de caractériser le profil émergent des gestionnaires professionnels chargés de la gestion académique de ces unités. L'étude empirique a utilisé une approche mixte basée sur des méthodes quantitatives et qualitatives.

Parmi les résultats de l'étude, il a été déduit que certaines caractéristiques de l'institution comme sa taille et son âge contribuent à réduire le niveau de résistance de ses universitaires à la gestion de la qualité. En effet, la participation des universitaires aux unités en charge de la qualité, dans les institutions les plus anciennes, facilite la tâche et la communication avec d'autres universitaires (leurs pairs) et les rend plus réceptifs et plus collaboratifs. Ainsi, lorsque la taille de l'institution est modeste, cela facilite l'atteinte et la sensibilisation des universitaires, et donc réduit leur niveau de résistance.

- L'étude de Cardoso & al. (2017) intitulée « *Systèmes d'assurance qualité interne : "sur mesure" ou mise en œuvre "taille unique" ?* » visant à savoir si, dans la conception de leurs systèmes d'AQI, les EES portugais ont tendance à suivre un modèle standard tel que décrit dans le cadre de référence proposé par les agences d'AQ, ou s'ils mettent en œuvre des systèmes spécifiques répondant à leurs caractéristiques institutionnelles.

L'étude empirique a été basée sur l'analyse de contenu des rapports d'auto-évaluation de 12 institutions ayant des systèmes AQI certifiés. Les résultats suggèrent que le suivi de la référence nationale ESG a donné lieu à des systèmes similaires et homogènes, même si une certaine créativité a été constatée. Les aspects différenciateurs qui sont apparus ont été justifiés par la manière et la profondeur dont les institutions ont présenté les informations dans les rapports que par leurs caractéristiques.

- L'étude de Nguyen (2016) intitulée « *L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur au Vietnam : Une étude de cas* » avait pour objectif d'examiner la mise en œuvre de l'AQ dans les universités publiques vietnamiennes. Une approche d'étude de cas multiples a été utilisée dans une université phare du Vietnam. La collecte de données a été faite à travers des entretiens approfondis et un examen des documents pertinents.

Les résultats de l'étude ont confirmé que la mise en œuvre d'initiatives d'AQ est influencée par les contextes socioculturels, systémiques et organisationnels dans lesquels opèrent les universités publiques.

- L'étude de Regad (2013) intitulée « *Application du système AQ dans les EES Algériens : contraintes et perspectives- Étude de cas* » avait pour objectif d'explorer les contraintes et les facteurs clés de succès du système d'AQ en Algérie peu d'années après son lancement officiel et l'installation de la CIAQES. Les données ont été collectées par le biais de questionnaires et d'entretiens avec les RAQs des EES de la région Est.

L'étude a conclu qu'il existe des obstacles à l'application du système d'AQ dans les EES dont l'importance varie du point de vue des RAQ. Les obstacles externes concernent *la politique qualité non claire et non formalisée*, et les obstacles internes sont liés aux *volets administratif et organisationnel* des EES. En outre, l'étude a montré que l'engagement de la direction, la sensibilisation à l'AQ et l'instauration de système d'information efficace sont les principaux facteurs clés de succès à l'application du système

- L'étude de Mulu (2012) intitulée « *Qualité et assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur éthiopien : Questions critiques et implications pratiques* » avait pour objectif d'examiner de manière critique les systèmes de qualité et d'AQ dans l'ES en Éthiopie et d'explorer les facteurs qui facilitent ou entravent la pratique de l'AQ pour l'amélioration de l'apprentissage des étudiants. Une approche mixte, basée sur différentes méthodes a été utilisée pour la collecte des données. La population cible a compris des dirigeants, étudiants et personnel académique de trois universités publiques en Éthiopie. Le résultat le plus significatif était que la pratique de l'AQ dans les universités est influencée par des facteurs environnementaux internes (tels que le leadership, la gouvernance, engagement et participation du personnel et des étudiants, l'utilisation des ressources et culture de qualité) et externes (tels que le cadre juridique, les régulateurs, les fournisseurs, les politiques de réforme du gouvernement et des facteurs socioculturels plus larges).

## **V. Originalité de la recherche :**

La présente étude est de nature exploratoire, car elle traite une nouvelle question en Algérie pour laquelle les recherches disponibles sont encore limitées. À notre connaissance, il n'y a pas de recherche comparable à la nôtre explorant la même question, dans le même contexte et avec la même perspective. En effet, très peu d'études ont été réalisées concernant la perception de l'AQI et plus précisément de l'auto-évaluation en Algérie, car l'opération n'a été lancée que récemment (2017). En effectuant une revue de la littérature dans ce domaine, nous n'avons trouvé que des études descriptives sur les démarches de mise en œuvre selon le référentiel national.

De plus, aucune étude comparative des pratiques entre établissements n'a été menée dans le contexte algérien, et encore plus sous l'angle de la TNI. Cela montre un fossé dans la recherche sur l'AQ dans le cadre de l'ES en Algérie.

Il se pourrait qu'il y ait des recherches doctorales similaires en cours de réalisation, mais il y aura toujours le contexte institutionnel qui les différencie de la nôtre.

Par ailleurs, l'examen des études antérieures a démontré qu'il était nécessaire de multiplier les approches méthodologiques pour mieux comprendre le sujet d'AQ. L'étude est basée sur un large éventail de méthodes de recherche. Selon Dumez « *l'originalité d'un sujet peut porter sur le travail empirique, sur un point de vue nouveau, sur un croisement d'approches, de discipline, un choix méthodologique* » (Dumez, 2016). En effet, la plus grande originalité de ce travail réside dans l'approche méthodologique suivie et dans la population ciblée. L'étude utilise une multitude de méthodes de recherche visant à comprendre les pratiques et les perceptions de l'AQI. Elle arrive à un moment clé du processus de mise en œuvre de l'AQ, alors que l'auto-évaluation a été réalisée et généralisée et l'AQ externe est sur le point d'être lancée.

En conclusion, la présente étude apportera une contribution importante à la littérature et aux connaissances sur la façon dont l'AQI est mise en œuvre et perçue dans le contexte algérien. Elle devrait jeter les fondations de recherches ultérieures.

## **Conclusion du chapitre 04**

Dans ce chapitre, nous avons présenté les dimensions qui caractérisent le concept d'AQI dans l'ES. Le cadre proposé n'est pas figé. De légères modifications ou ajustements peuvent être apportés afin de l'adapter aux besoins des différents EES.

L'étude cherche à appliquer les concepts et principes de la TNI comme mécanismes permettant d'interpréter les pratiques d'AQI des EES.

Le cadre théorique et conceptuel présenté dans ce chapitre sera utilisé comme cadre de référence lors de la réalisation des études empiriques.

# **Partie II**

## **Etudes Empiriques**

Chapitre 05 : Méthodologie de recueil et d'analyse de données

Chapitre 06 : Présentation des résultats

Chapitre 07 : Discussion des résultats

Chapitre 08 : Vérification des hypothèses de la recherche

## **Introduction de la partie II**

Cette seconde partie de la thèse, que nous qualifions de pratique, est structurée en quatre (04) chapitres :

Le chapitre 05 présente la méthodologie de recueil et d'analyse de données. Il décrit en détail les désigns des deux méthodes qualitative et quantitative utilisées ;

Le chapitre 06 présente les principaux résultats obtenus à travers les différentes méthodes utilisées ;

Dans le chapitre 07 les résultats de la recherche seront discutés et confrontés à la littérature ;

Dans le chapitre 08, les hypothèses de la recherche seront testées à travers une approche descriptive et des tests statistiques non paramétriques.

**Chapitre 05**  
**Méthodologie de recueil et**  
**d'analyse de données**

## **Introduction du chapitre 05**

L'objet du présent chapitre est de présenter la méthodologie et les méthodes utilisées pour répondre aux questionnements et objectifs de la recherche. Il détaille les processus de collecte et d'analyse des données qualitatives et quantitatives.

Les méthodes utilisées sont principalement : *l'analyse documentaire, les entretiens et l'enquête par questionnaire*. Ces deux dernières méthodes ont été réalisées auprès des RAQs et des enseignants membres des organes d'AQ dans les EES. Cette approche mixte a permis la triangulation des différentes sources, et donc la réduction de la subjectivité de la chercheuse (Baribeau, 2009) lors de la discussion des résultats.

Le chapitre est structuré en deux principales grandes sections qui décrivent les désigns des méthodes qualitatives et quantitatives utilisées.

### **I. Designs des études qualitatives :**

Les méthodes qualitatives utilisées sont principalement *l'analyse documentaire et les entretiens*.

#### **I.1. L'analyse documentaire :**

Dans le but d'évaluer et de comparer les pratiques d'auto-évaluation mises en œuvre dans les EES en Algérie, il a été opté pour une analyse de leurs rapports d'auto-évaluation. Il s'agit d'une méthode de recherche qualitative courante qui consiste à « *examiner ou à évaluer systématiquement des documents imprimés ou électroniques afin d'en dégager le sens, de les comprendre et de développer des connaissances empiriques* (Corbin & Strauss, 2008) ». Cette méthode d'analyse de contenu a été jugée appropriée pour répondre aux questionnements de la présente étude.

Le terme "*analyse de contenu*" trouve son origine dans le domaine de la communication médiatisée ou plus précisément dans les analyses de presse (Del Bayle, 2000). La méthode servait principalement à décoder des messages en temps de guerres (première et seconde guerres mondiales). Elle a commencé à être utilisée en sciences humaines et sociales à partir des années 50. Aujourd'hui, il s'agit d'une technique d'analyse ayant un large champ d'application. Elle permet de traiter une grande variété de documents (rapports, documents administratifs...) et aussi tout matériel spécialement créé par le chercheur, tel que protocoles d'interviews, questionnaires, discussions de groupe (Aktouf, 1987).

Il est distingué deux types d'analyse de contenu : qualitative & quantitative. L'analyse quantitative se base sur un traitement statistique des données. Quant à l'analyse qualitative, elle scrute en profondeur le contenu du corpus à travers un système de catégories (Leray, 2008). Comme l'objectif de l'étude est de comprendre et comparer les actions et pratiques mises en œuvre, l'analyse qualitative de contenu a été jugée plus appropriée.

Bryman définit l'analyse qualitative du contenu comme « *une approche des documents qui met l'accent sur le rôle de l'enquêteur dans la construction du sens des textes et dans les textes. L'accent est mis sur la possibilité de faire émerger des catégories à partir des données et sur la reconnaissance de l'importance pour la compréhension de la signification du contexte dans lequel un élément analysé (et les catégories qui en découlent) est apparu* ». En termes simples, elle cherche à donner du sens à des données structurées par catégories (Bryman, 2012).

La démarche d'analyse de contenu utilisée est composée de cinq étapes principales (Schéma n°28) qui se succèdent de manière chronologique. Elle s'inspire de la littérature pertinente portant sur l'analyse qualitative des données (Aktouf, 1987, Dépelteau, 2000, Mayring, 2014), et des études antérieures ayant utilisé l'analyse de contenu pour analyser les pratiques liées à la qualité dans le contexte de l'ES (Zou & al., 2012 ; Manatos & al., 2016 ; Nguyen, 2016 ; Golowko & al., 2017 ; Cardoso & al., 2017) :

**Schéma n°28 : Les étapes de l'analyse qualitative de contenu  
(Rapports d'auto-évaluation)**



Source : Elaboré par nous-mêmes

L'objectif de l'analyse est de comprendre et de comparer les démarches mises en œuvre et développées au niveau des EES afin de faire état des pratiques existantes.

**1. Définition du matériel :**

Le matériel (ou le corpus) constitue *l'ensemble des documents servant de base pour l'analyse* (Mayring, 2014). En effet, les rapports d'auto-évaluation institutionnelle des EES en Algérie, publiés pour la période 2017-2018, ont constitué le corpus de la recherche. Ils détaillent toutes les étapes de planification et de mise en œuvre de l'AQI et constituent une source pertinente pour répondre à la question de recherche.

Comme précisé dans le chapitre 02 (Analyse du contexte de l'AQ en Algérie), l'auto-évaluation de la qualité a été lancée officiellement par le MESRS en 2017. Le projet s'est étalé sur la période 2017-2018.

A l'issue de l'opération, chaque établissement était tenu de rédiger et remettre à la CIAQES un rapport selon un format standard mis à leur disposition. Les rapports avaient pour objectif de décrire les étapes que les EES ont suivies pour s'auto-évaluer ainsi que les principaux résultats obtenus. A la mi-juillet 2018, 86 EES ont produit et remis leurs rapports, soit un taux de participation de 81,1% (Mezache & Chahed, 2018). Aux fins de la présente étude, quatre-vingt-cinq (85)<sup>1</sup> rapports d'auto-évaluation ont constitué la population de l'étude.

**Tableau n°33 : Remise des rapports d'auto-évaluation par type d'établissement**

Type d'établissement	Nombre total	Rapports remis	
		Nombre	Taux de participation
Université	50	44	88,0 %
Centre Universitaire	13	09	69,2%
Ecole	43	33	76,7 %
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>86</b>	<b>81,1 %</b>

Source : Mezache & Chahed (2018)

La collecte des rapports, réalisée en deux temps, a consisté en :

- Une prise de contact avec les RAQs des EES par e-mail ;
- Une consultation du site web du MESRS - [www.mesrs.dz](http://www.mesrs.dz) - afin d'obtenir la liste des EES en Algérie, suivie d'une consultation de leurs sites web pour télécharger les rapports publiés. Seuls **05** rapports ont été visibles.

Cette étape a duré environ 6 mois (décembre 2018-Mai 2019). Période pendant laquelle nous avons dû relancer les RAQs pour collecter le maximum de rapports.

Le matériel documentaire final collecté a été constitué de **21 rapports** dont 17 rapports élaborés en 2017 et 04 rapports en 2018. Le nombre obtenu représente **25%** de la population considérée.

L'échantillon est assez diversifié et reflète la diversité des EES en Algérie. Il comprend différents types d'EES, et représente les institutions des trois régions du pays (tableau n°34).

<sup>1</sup> Nous avons exclu le rapport de l'ENSV pour des raisons déontologiques (nous avons participé à son élaboration dans le cadre de la recherche-action).

**Tableau n°34 : Répartition de l'échantillon des rapports selon la région et le type**

Région \ Type	Université	Ecole	Centre universitaire	Total (par région)
Est	06	01	01	<b>08</b>
Centre	01	03	01	<b>05</b>
Ouest	04	02	02	<b>08</b>
<b>Total (par type)</b>	<b>11</b>	<b>06</b>	<b>04</b>	<b>21</b>

Source : Elaboré par nous-mêmes

Les rapports collectés ont été classés puis consultés et analysés durant la période Mars-Juin 2020. Pour des raisons de confidentialité, les noms des EES de l'échantillon ne sont pas divulgués. Pour ce faire, des codes ont été attribués sous la forme « RTn » dont R: Région, T: Type, n: Numéro. Par exemple CU<sub>1</sub> (université 1 de la région centre), OE<sub>3</sub> (école 3 de la région ouest). Le tableau en Annexe 04 présente les caractéristiques des EES concernés (annexe 04 : caractéristiques des EES/ Rapports d'auto-évaluation).

Concernant leur structure, les rapports d'auto-évaluation ont été préparés selon le canevas du MESRS. Ils sont, pour la majorité d'entre eux, structurés comme suit :

- Introduction;
- Présentation de l'établissement;
- Présentation du processus d'auto-évaluation (*la partie sur laquelle l'accent a été mis*) ;
- Présentation des résultats (scores, tableaux, représentations graphiques matrice SWOT) ;
- Recommandations d'amélioration;
- Conclusion.

## **2. Définition du système catégoriel :**

Pour Mayring, le système de catégories constitue l'instrument central d'analyse de contenu et est d'une contribution importante à la comparabilité des résultats et à l'évaluation de la fiabilité des analyses (Mayring, 2014). Par catégorie, nous entendons « *la caractéristique selon laquelle on regroupera un certain nombre de répondants ou d'éléments* » (Aktouf, 1987). En termes simples, il s'agit de découper le texte en plusieurs segments pertinents et significatifs en tenant compte de l'objet et la problématique de recherche.

Il existe deux stratégies de développement des systèmes de catégories : une stratégie ascendante (inductive) et une stratégie descendante (déductive). Selon la procédure inductive, les catégories émergent du texte analysé. Quant à la procédure déductive, elle

consiste à déduire les catégories à l'avance, à partir de la théorie et des études et recherches antérieures (Mayring, 2014). Dans le cadre de la présente recherche, il a été opté pour une forme d'attribution déductive des catégories.

La démarche a commencé par une lecture préliminaire des textes ou lecture dite *flottante*<sup>1</sup> afin d'avoir une idée générale sur les différentes pratiques et repérer les éléments pertinents qui se répètent le plus. La lecture s'est concentrée sur la partie relative aux pratiques et efforts déployés au niveau institutionnel dans le cadre de l'auto-évaluation de la qualité.

Une fois cette étape finalisée, le processus de codage et l'analyse proprement dite ont commencé. Par codage, nous entendons les *processus de transformation de données brutes en une forme normalisée* (Babbie, 2016). En effet, le corpus a été découpé en six catégories majeures déclinées en *thèmes* ou *sous catégories* (Tableau n°35). Les catégories définies se limitent aux dimensions décrites dans les rapports d'auto-évaluation.

**Tableau n°35 : Catégories et sous catégories de l'étude/Rapports d'auto-évaluation**

Code	Catégories	Thèmes/ Sous catégories
A	Engagements de la direction	- Engagements des dirigeants ;
		- Objectifs d'auto-évaluation ;
B	Planification	- Création d'un organe de pilotage et de mise en œuvre ;
		- Planification de la démarche ;
		- Approche d'auto-évaluation ;
C	Choix du référentiel	- Critères d'auto-évaluation ;
D	Formation/ Sensibilisation	- Formation des équipes d'évaluateurs ;
		- Sensibilisation des acteurs internes ;
E	Implication des parties prenantes	- Niveaux de déploiement de l'auto-évaluation ;
F	Mise en œuvre de l'auto-évaluation	- Méthodes d'auto-évaluation ;
		- Evaluation de conformité ;
		- Rapports d'auto-évaluation.

Source : élaboré par nous-mêmes

<sup>1</sup> Terminologie adoptée par Gavard-Perret & al. (2008)

### 3. Définition des unités d'analyse :

On appelle unité d'information (ou unité d'analyse) l'élément le plus petit possible qui sera retenu pour signifier l'appartenance d'un sujet à une catégorie ou à une autre. Il peut être des mots, des phrases, des idées générales de passages complets... (Aktouf, 1987).

Pour extraire les unités d'analyse, il a été dressé un tableau à plusieurs colonnes intitulées respectivement : Catégorie, Sous-catégorie, Etablissement (une colonne pour chaque EES de notre échantillon) (tableau n°36). Par la suite, il a été procédé à la lecture et à l'affectation de chaque passage à la catégorie appropriée. Le travail a été fait à l'aide de Microsoft Excel et n'a pas nécessité l'utilisation d'un logiciel spécifique.

**Tableau n°36 : Catégorisation des unités d'analyse/Rapports d'auto-évaluation**

		EES				
		CE <sub>1</sub>	CU <sub>1</sub>	...	...	OC <sub>n</sub>
<b>Catégorie 1</b>	Sous Catégorie 1					
	Sous Catégorie 2					
	...					
<b>Catégorie 2</b>	...					
.....	...					
<b>Catégorie n</b>	Sous Catégorie n					

Source : Elaboré par nous-mêmes

Dans la grille finale, chaque cellule du tableau avait contenu des segments de textes issus des rapports et relatifs aux différents thèmes et catégories. Au début les passages extraits ont été écrits en entier, puis réécrits sous une forme descriptive courte qui se limite au contenu (Mayring, 2014). L'analyse de l'ensemble de passages, notamment ceux qui se répètent le plus dans plusieurs textes, a permis de faire ressortir les unités d'analyse après codification.

### 4. Validité et fiabilité des résultats :

Pour leur validité, nous avons tenu compte des caractéristiques préconisées par Aktouf (1987) lors de la définition des catégories de l'étude :

- *Pertinentes* : déterminées selon les objectifs de la recherche ;
- *Exhaustives* : englobant tout le contenu qu'elles sont censées recouvrir ;
- *Exclusives* : chaque élément doit faire partie d'une seule catégorie ;
- *Évidentes* : permettant de parvenir au même résultat lors de plusieurs analyses utilisant la même échelle catégorielle.

Afin de nous assurer de la fidélité et l'exhaustivité des résultats, et aussi de minimiser le risque de subjectivité du chercheur relatif à la méthode d'analyse de contenu (Dépelteau, 2000), nous avons utilisé la méthode de *fiabilité de l'inter-codeur* qui fait référence au degré d'accord des différents codeurs sur le système de codage défini, ce qui est considéré comme un élément essentiel pour l'analyse et l'interprétation du contenu (Lavrakas, 2008). En effet, nous (moi-même et Mme Chahed) avons procédé, indépendamment l'une de l'autre, au codage des textes en utilisant le même schéma de codage, et à chaque divergence d'opinions sur certains points ou éléments, une solution commune et logique a été proposée.

## **I.2. Les entretiens :**

Afin de répondre au second objectif de recherche qui est d'identifier les obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre de l'AQI, une étude par entretiens a été réalisée.

Avant de décrire la méthodologie adoptée, il est important de définir la population d'une étude, ou les personnes de qui nous voulons tirer des conclusions (Babbie, 2016). En effet, les RAQs des EES ont constitué la population ciblée par la présente étude. Ils ont été choisis car nous supposons qu'ils sont les premiers acteurs à avoir vécu des obstacles lors de la démarche et, par conséquent, pourraient fournir les informations pertinentes sur le sujet. Plus précisément, les RAQs ciblés par cette étude devaient répondre aux critères de sélection suivants :

- Être un enseignant du supérieur afin que les données collectées puissent servir de base à l'élaboration du questionnaire de l'enquête quantitative qui ciblera le personnel enseignant (section suivante) ;
- Avoir participé à la mise en œuvre et l'évaluation de la qualité dans leurs EES (en tant que RAQ ou ancien membre des organes en charge de la qualité), car pour répondre aux questions, il fallait que la personne ait pris part au projet d'AQI. Les nouveaux RAQs qui n'ont pas fait partie des organes en charge de la qualité lors de l'auto-évaluation n'ont pas été concernés par l'étude.

### **1. Méthode de collecte des données :**

La méthode d'entretien dans un contexte de groupe pour la collecte de données est utilisée pour cette partie. Cependant, nous allons voir plus loin qu'en raison de la crise sanitaire qu'a connue le monde entier en 2020 (Covid19), nous avons dû réaliser quelques entretiens individuels.

La méthode d'entretien de groupe a été choisie, car elle permet de répondre à l'objectif de la recherche qui est l'étude de perception (Gavard-Perret & al., 2008). De plus, elle favorise l'interaction entre les participants (Ary & al., 2014) et stimule les échanges d'idées, d'émotions et d'expériences entre eux (Chevalier & Meyer, 2018).

Les interviews ont porté sur deux les questions ouvertes suivantes :

- *Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de l'assurance qualité et de l'auto-évaluation au niveau de votre établissement ?*
- *Quelles sont vos suggestions pour la réussite de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ?*

Les questions ouvertes ont été choisies dans le but de donner aux répondants la liberté de parole pour exprimer ce qu'ils ont vécu pendant la démarche qualité. Gavard-Perret & al, précisent qu'une question est dite « ouverte » si aucune modalité de réponse n'est proposée au répondant (Gavard-Perret & al., 2008). Cependant, nous avons essayé d'orienter et de cadrer les réponses et les débats entre RAQs afin de ne pas qu'ils s'éloignent trop de l'objet de recherche et qu'ils restent focalisés sur les dimensions constituant le cadre d'analyse.

## **2. Contexte et déroulement des entretiens :**

Pour la réalisation des entretiens, nous avons pris part aux sessions de formation organisées par la CIAQES<sup>1</sup> au profit des RAQs des EES, portant sur « *la méthodologie et l'amélioration des pratiques d'usage des outils tout au long des étapes du processus d'évaluation* ». Les formations ont été dispensées sous forme de présentations/débat suivies d'ateliers pratiques. Nous avons eu l'opportunité de faire partie de l'une des équipes de formateurs désignés parmi les membres de la CIAQES et les RAQ expérimentés<sup>2</sup>. Notre statut de formatrice/ doctorante travaillant sur l'AQ dans l'ES en Algérie ont facilité la réalisation de l'étude.

Cette opportunité justifie le choix de la méthode d'entretiens collectifs. En effet, l'objectif a été de toucher un maximum de RAQs afin de générer une compréhension complète des obstacles rencontrés. A cet effet, nous avons profité du fait qu'ils étaient tous réunis dans des sessions de formation pour les questionner. De plus, l'étude a été réalisée dans le cadre

---

<sup>1</sup> Sessions organisées dans le cadre de la mise en œuvre de la feuille de route de la CIAQES (exercice 2019), focalisée autour de la formation et la sensibilisation des acteurs de la qualité et des responsables d'établissements.

<sup>2</sup> Les anciens RAQs impliqués dans les sessions de formation depuis 2012 et les opérations d'autoévaluation et évaluation externe organisées.

d'une formation avec un programme à respecter. Il n'aurait donc pas été possible de mener des entretiens individuels avec chaque RAQ compte tenu de la contrainte du temps.

Comme le montre le tableau ci-après, trois sessions de formation, de cinq jours chacune, ont été programmées au niveau des trois régions du pays : Est, Centre et Ouest :

**Tableau n°37 : Planning des sessions de formation/ Entretiens de groupe**

<b>Session de formation</b>	<b>Période de réalisation prévue</b>	<b>Période de réalisation</b>	<b>Lieu de déroulement</b>
<b>Région Est</b>	16/02- 21/02/2019	16/02 - 21/02/2019	Université de Constantine 2
<b>Région Centre</b>	16/03- 21/03/2019	--	--
<b>Région Ouest</b>	20/4 - 25/04/2019	29/9 - 3/10/2019	EPO ORAN

Source : PV de réunion de la CIAQES/ 17.01.2019

### *2.1.Déroulement des entretiens : Session Est et Ouest*

La session de formation de la région Est a eu lieu comme prévu au niveau de l'université de Constantine 2. Quant à la session de la région Ouest, elle a été décalée de 6 mois en raison des perturbations et des événements vécus durant l'année 2019.

Les interviews de groupes ont été réalisées à la fin du troisième jour de la session de formation, car ce jour était réservé au thème que nous avons dispensé (moi-même et Mme Chahed), à savoir : « *L'amélioration continue au cœur de la démarche qualité : Méthodes et outils* » (Voir annexe 05 : Fiche technique de la formation dispensée).

Nous avons invité les RAQs à prendre part de l'étude, tout en veillant à ce que leur participation soit volontaire. Les débats ont duré environ une heure durant laquelle les participants se sont exprimés librement. Ils ont fourni des témoignages qui ont fait ressortir leurs expériences et points de vue sur les principaux obstacles observés. Aussi, ils ont proposé des suggestions d'amélioration.

La littérature recommande que le nombre de participants soit compris entre 4/6 et 12 personnes (Baribeau, 2009, Ary & al., 2014). Les groupes étaient composés de 14 RAQs (sessions Est) et 09 RAQs (Session Ouest<sup>1</sup>). Ils étaient peu nombreux pour que chacun puisse participer à la discussion et en même temps assez nombreux pour enrichir et offrir une diversité de points de vue (Ary & al., 2014).

<sup>1</sup> Je tiens à préciser que les entretiens de la session ouest ont été animés par Mme Chahed. Malheureusement je n'ai pas pu y prendre part pour des raisons de santé.

Concernant le rôle des chercheuses (moi-même et Mme Chahed), nous avons joué le rôle d'animatrices. Nous avons posé les questions, cadré les débats et favorisé l'interaction entre les RAQs. Nous avons adopté un style *non directif* que nous avons jugé plus souple par rapport au style *directif*. En effet, il consiste à poser les questions, s'assurer que la conversation ne dévie pas trop des objectifs de la recherche et laisser le maximum de latitude aux participants dans l'orientation des discussions. Ce style favorise la discussion sur des questions importantes (Geoffrion, 2009).

### 2.2. Déroulement des entretiens : Session Centre

La session de la région centre a été reportée pour 2020. Cependant, au regard de la crise sanitaire qu'a traversée le monde entier (Covid19), elle n'a pas pu être réalisée à ce jour. Nous avons dû attendre sa programmation pendant presque une année, puis nous avons décidé de réaliser des entretiens individuels (à partir du mois de septembre 2020).

Pour ce faire, nous avons pris contact par mail avec les RAQs de la région Centre pour solliciter leur collaboration. Cependant, très peu (uniquement 04) de RAQs ont donné suite favorable à notre demande. En se référant au critère de redondance d'informations (Ary & al., 2014) ou de saturation théorique (Shepherd & Sutcliffe, 2011), ce nombre de RAQs a été jugé suffisant, car aucune nouvelle information n'était communiquée.

Un total de 27 RAQs a participé à cette étude qualitative (tableau n°38).

**Tableau n°38 : Caractéristiques de l'échantillon de l'étude qualitative (RAQs)**

		RAQs	
		Nbr	%
<b>Grade</b>	Professeur	08	30%
	Maitre de Conférences	17	63%
	Maitre-Assistant	02	7%
<b>Nombre d'années d'expérience</b>	Entre [05 et 10ans [;	09	33.3%
	Entre [10 et 20ans [;	09	33.3%
	[20 ans et plus	08	29.6%
	Non indiqué	01	--
<b>Total</b>		<b>27</b>	<b>100%</b>

Source : élaboré par nous-mêmes

La majorité des RAQs interviewés sont des enseignants de rang magistral (maitre de conférences et plus). Ainsi, plus que la moitié des RAQs disposaient d'un grand nombre d'années d'expérience au niveau de leurs EES.

**Tableau n°39 : Synthèse du déroulement des entretiens**

Région	Type d'entretien	Interviewés	Date	Durée	Moyen	Pages retranscrites	
Est	Entretien de groupe	14 RAQ (RAQs en poste)	18/02/19	60Min	Prise de notes	03	
Ouest	Entretien de groupe	09 RAQ (RAQs en poste)	31/10/19	60Min	Prise de notes	02	
Centre	Entretiens individuels	Entretien téléphonique	Ancienne RAQ	18/10/20	30Min	Enregistrement	02
		Entretien en face à face	RAQ en poste	18/11/20	30Min	Prise de notes	01
		Entretien téléphonique	Nouveau RAQ (Ancien membre de la CAQ)	29/11/20	30Min	Enregistrement	02
		Entretien téléphonique	Ancienne RAQ (Actuellement membre de la CAQ)	21/12/20	45Min	Enregistrement	02
<b>Totaux</b>		<b>27 RAQ et anciens RAQ</b>	--	<b>4h15 Min</b>	--	<b>12 pages</b>	

Source : élaboré par nous-mêmes

### 3. Analyse qualitative des données :

Compte tenu de la nature qualitative de l'étude, les réponses des RAQs ont été analysées à travers l'analyse qualitative de contenu. Nous jugeons qu'il n'est pas utile de revenir ici sur les principes et définitions de l'analyse de contenu, car elle a été présentée en détail dans la section précédente. Nous nous contenterons de décrire les étapes suivies.

L'analyse a été effectuée durant la période Novembre-Décembre 2020 selon la démarche suivante :

**Schéma n°29 : Les étapes de l'analyse qualitative de contenu (Entretiens avec les RAQs)**



Source : Elaboré par nous-mêmes

La retranscription consiste en *la transformation d'un discours oral en texte* (Bardin, 1977). Il est distingué la transcription littérale (mot à mot) et la transcription partielle. Dans le cadre de la présente étude, il a été opté pour une *transcription partielle* qui consiste à épurer le texte des redondances, éliminer les digressions ou les parties qui n'ont pas de rattachement évident avec la recherche (Savoie-Zajc, 2009).

- Pour les entretiens collectifs : il a été remis à chaque RAQ un formulaire (voir annexe 06 : Formulaire des entretiens collectifs) dans lequel il a noté toutes ses réponses. Ceci

nous a permis de nous rappeler de tous les thèmes évoqués. En parallèle, nous avons pris note et transcrit toutes les idées débattues en entretiens.

Pour la session de la région Ouest, animée par Mme Chahed, nous avons discuté des points abordés et retranscrit ensemble les données collectées.

Selon Baribeau, dans le cadre d'un entretien de groupe, le chercheur doit, dès le départ, décider de considérer *le groupe* ou *l'individu dans le groupe* ou encore *les individus comme représentants d'une culture*, comme éléments d'une classe sociale (Baribeau, 2009). En effet, il a été décidé de considérer les individus, et ce afin de faciliter le calcul des occurrences des obstacles avancés. Néanmoins, lors de la discussion, les interactions entre RAQs seront mises en lumière afin de mieux interpréter les données.

- Pour les entretiens individuels téléphoniques, les discussions ont été enregistrées puis les discours ont été retranscrits en essayant de reproduire fidèlement les propos.

Pour faciliter l'analyse et le codage des données, l'ensemble des réponses ont été retranscrites dans un tableau Excel ayant la forme suivante :

**Tableau n°40 : Transcription des données d'entretiens avec les RAQs**

Région	EES	Répondant	Obstacles perçus	Suggestions d'amélioration
		RAQ <sub>1</sub> _Région		
		RAQ <sub>n</sub> _Région		

RAQ<sub>n</sub>\_Région : Les répondants ont été codés « RAQ<sub>n</sub>\_Région » dont n: numéro ;

Source : Elaboré par nous-mêmes

Une fois toutes les données retranscrites, une méthode de codage déductive a été utilisée. Les transcriptions ont été donc organisées, transformées et codées pour correspondre aux neuf dimensions du cadre d'analyse (catégories) en plus de tout autre code émergent des données.

La grille d'analyse a pris la forme suivante (tableau n°41):

**Tableau n°41 : Grille d'analyse des entretiens avec les RAQs**

Catégories	Sous catégories	Unités d'analyse	RAQ1_Est	RAQ1_Ouest	.....	RAQn_Centre	Scores S/Cat		Scores Cat	
							Nbr	%	Nbr	%
Engagement de la direction										
Pacification										
.....										
Autres										

Source : Elaboré par nous-mêmes

### I.3. Analyse de données qualitatives :

La littérature distingue deux approches d'analyse de données qualitatives : une approche verticale qui consiste à travailler document par document, et une approche horizontale qui se veut au contraire transversale (Gavard-Perret et al., 2008). Autrement dit, l'analyse verticale a pour but d'étudier les contenus de chaque texte pour l'ensemble des catégories. Or, l'analyse transversale (ou longitudinale) permet d'étudier les contenus des textes pour chacune des catégories.

Dans le cadre de cette recherche, une *analyse transversale* a été effectuée dans le but de comparer les contenus de l'ensemble des textes dans chacune des catégories ou thèmes prédéfinis.

Bien que l'objectif de l'étude fût d'identifier et discuter les démarches mises en œuvre et les obstacles rencontrés, une perspective quantitative a également été adoptée. Pour ce faire, le nombre de références faites aux différentes unités d'analyse a également été compté (fréquences d'apparition) afin de faciliter l'interprétation des résultats.

## II. Design de l'étude quantitative :

Comme l'a précisé Geoffrion, la méthode qualitative donne des directions et la méthode quantitative donne des dimensions (Geoffrion, 2009). En effet, l'approche qualitative a eu pour objectif de collecter et analyser les obstacles du point de vue des RAQs des EES ainsi que leurs recommandations d'améliorations. Les données obtenues ont permis, par la suite, d'identifier les éléments importants à retenir pour cette partie quantitative qui vise à mesurer les points de vue du personnel enseignant directement impliqué dans la démarche qualité. Ces deux phases sont complémentaires et interdépendantes.

## **II.1. Préparation de l'enquête :**

### **1. Population cible :**

Watty a souligné que si le chercheur veut vraiment en savoir plus sur la qualité de l'ES, il n'a qu'à demander à ceux qui sont les plus proches de l'interface entre l'étudiant et l'université, à savoir : les universitaires ou les étudiants (Watty, 2006). La présente étude se concentre sur les enseignants.

Dans les chapitres précédents, il a été souligné que l'opération d'auto-évaluation de la qualité dans les EES a été réalisée par les membres des deux organes CAQ et CAE. Il a été donc décidé de les solliciter afin d'explorer leurs perceptions des contraintes rencontrées sur le terrain.

La population cible comprend le personnel enseignant ayant participé aux activités liées à l'auto-évaluation et l'amélioration de la qualité dans son établissement. Cette population spécifique a été ciblée pour les deux raisons suivantes :

- Les enseignants sont les plus impliqués dans les CAE comme l'a montré l'analyse des rapports d'auto-évaluation (résultats présentés dans le chapitre 06) ;
- Les enseignants ont tendance à percevoir les obstacles au niveau institutionnel mieux que les étudiants qui s'intéressent plutôt à la qualité de la formation ;
- Les enseignants directement impliqués dans les activités liées à la qualité semblent avoir des connaissances plus approfondies du système mis en place que les autres acteurs (étudiants et personnel administratif). Ce point a été déjà confirmé par Manatos (2017).

### **2. Méthode d'échantillonnage :**

L'objectif visé était de recueillir les perceptions du plus grand nombre possible d'enseignants en prenant en compte les variables de l'étude. Cela justifie d'ailleurs le choix d'une approche quantitative par questionnaire. Cependant, la population cible est considérée comme difficile à joindre pour les raisons suivantes :

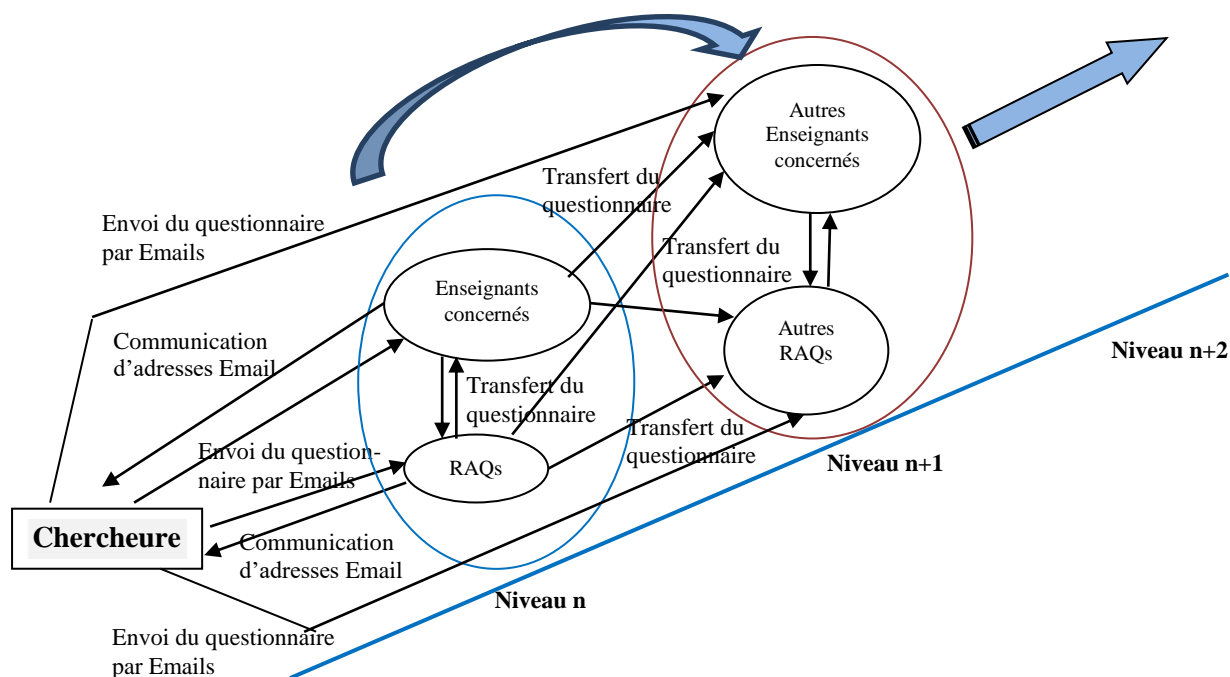
- Répartition de la population cible sur un grand territoire ;
- Absence de rubrique AQ sur les sites internet de certains EES et absence de visibilité concernant la liste des membres CAQ et CAE ;
- Confidentialité et accès difficile aux rapports d'auto-évaluation ;
- Instabilité des membres des CAQ et CAE (constat fait par les RAQs lors des entretiens des groupes) ;

- Absence de base d'échantillonnage fiable. Les chiffres communiqués pourraient ne pas inclure les anciens enseignants membres qui ont participé à l'auto-évaluation.

Pour ce faire, il a été opté pour une méthode d'échantillonnage « *par réseau* » ou « *boule de neige*<sup>1</sup> ». Il s'agit d'un échantillon non probabiliste introduit pour la première fois par Coleman (1958–1959) et Goodman (1961). Son principe est de distribuer le questionnaire à un petit nombre de personnes qui satisfont les critères d'admissibilité définis au début de l'étude, et de leur demander de le transmettre à d'autres personnes ayant un profil similaire dans leur cercle de connaissance. Ces nouveaux profils sont appelés eux aussi à faire passer le questionnaire à d'autres et ainsi de suite.

Ça s'appelle boule de neige, car la taille de l'échantillon s'agrandit au fur et à mesure en suivant les liens sociaux des répondants initiaux, comme une boule que l'on roule sur une pente (schéma n°30) et qui devient de plus en plus grosse. Cette méthode a été considérée comme la seule qui allait permettre d'obtenir un échantillon de taille considérable.

**Schéma n°30 : Processus de constitution de l'échantillon de l'étude quantitative**



Source : Elaboré par nous-même

Un questionnaire a été envoyé par Email à un échantillon d'enseignants concernés par l'étude. Leurs adresses mails nous ont été envoyées par les RAQs. Certains enseignants ont répondu aux questionnaires et l'ont transmis à leurs collègues et personnes concernées

<sup>1</sup> En anglais "snowball sampling"

qu'ils connaissaient. D'autres nous ont communiqué des adresses mails de nouvelles personnes à qui nous avons envoyé des demandes de collaboration, et ainsi de suite.

Goodman a précisé que les données obtenues à l'aide d'une procédure d'échantillonnage en boule de neige peuvent être utilisées pour faire des inférences statistiques sur divers aspects des relations présentes dans la population (Goodman, 1961).

### **3. Présentation des variables de l'étude :**

Il est distingué deux types de variables, à savoir : une variable dépendante et une variable indépendante.

#### *- Variable dépendante :*

C'est la variable désignée généralement par le symbole Y ( $Y=F(x)$ ). Elle varie selon d'autres phénomènes ou variables que l'on peut étudier ou manipuler (Aktouf, 1987). « *La perception des obstacles à la qualité* » est la variable dépendante de cette étude. Elle est conceptualisée dans cette étude à travers les 09 dimensions du cadre conceptuel.

#### *- Variable indépendante :*

C'est la variable qui influence la modification de la variable étudiée. Elle peut être manipulée par l'expérimentateur pour étudier son rôle dans les variations de la variable dépendante (Aktouf, 1987).

La présente étude se focalise sur deux types de variables indépendantes : les caractéristiques des enseignants et celles des EES où ils travaillent. En effet, les enseignants sont caractérisés en termes de *genre*, *grade*, *nombre d'années d'expérience* et *domaine de spécialité* (Tableau n°42). Ainsi, ils sont rattachés à des EES caractérisés par *leur situation géographique (région)*, *type* et *taille* (Tableau n°43).

L'ensemble de ces variables ont été jugées pertinentes pour expliquer les éventuelles différences dans les perceptions des obstacles à la qualité.

**Tableau n°42: Variables liées aux caractéristiques des enseignants**

<b>Variable</b>	<b>Descriptif</b>
<b>Genre</b>	Féminin (F) et Masculin (M).
<b>Grade</b>	Il est distingué trois grades pour le personnel enseignant du supérieur : - Maître-assistant MA; - Maître de conférences MC; - Professeur P.
<b>Nombre d'années d'expérience</b>	Il est calculé à partir de l'année de recrutement en tant qu'enseignant du supérieur. Il est distingué 04 intervalles : - Moins de 05ans d'expérience; - Entre [05 et 10ans [; - Entre [10 et 20ans [; - [20 ans et plus d'expérience.
<b>Domaine de spécialité</b>	Au niveau des EES, 12 disciplines principales sont enseignées (selon la nomenclature officielle du MESRS) : - Mathématiques et Informatique; - Sciences économiques, de gestion et commerciales ; - Sciences de la matière; - Sciences de la nature et de la vie ; - Sciences de la Terre et de l'Univers ; - Sciences et Technologies; - Arts; - Droit et Sciences politiques; - Langues et littérature; - Sciences et Techniques des activités physiques et sportives ; - Sciences humaines et sociales; - Architecture, urbanisme et métiers de la ville.

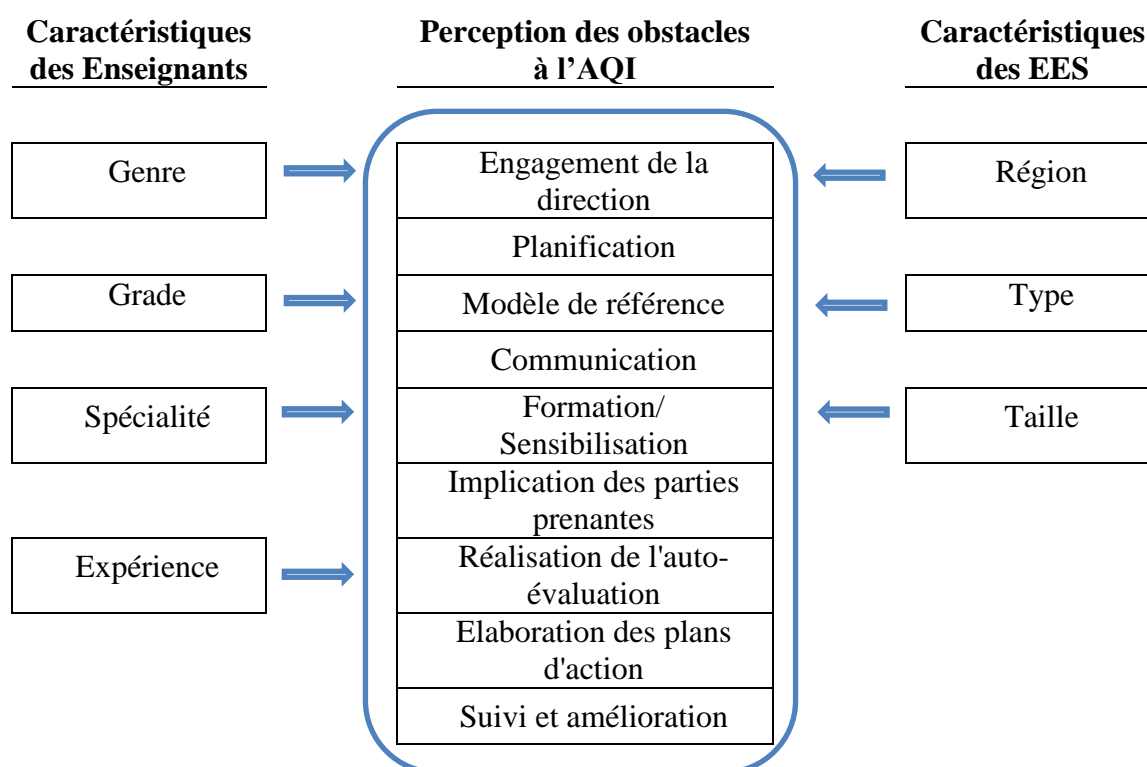
Source : Elaboré par nous-mêmes

**Tableau n°43 : Variables liées aux caractéristiques des EES**

<b>Variable</b>	<b>Descriptif</b>
<b>Région</b>	Les EES sont classés, selon le MESRS, en trois régions : Est, Ouest et Centre (Les EES du sud sont répartis sur les trois autres régions)
<b>Type d'établissement</b>	Il est distingué 3 types d'EES : Universités, Ecoles & Centres universitaires.
<b>Taille de l'établissement</b>	La taille se caractérise par le nombre d'étudiants. Il est distingué 03 intervalles - Petite taille : nombre d'étudiants inférieur à 10 000 ; - Taille moyenne : nombre d'étudiants entre 10 000 & 20 000 ; - Grande taille : nombre d'étudiants supérieur à 20 000.

Source : Elaboré par nous-mêmes

**Schéma n°31 : Modèle de l'étude quantitative**

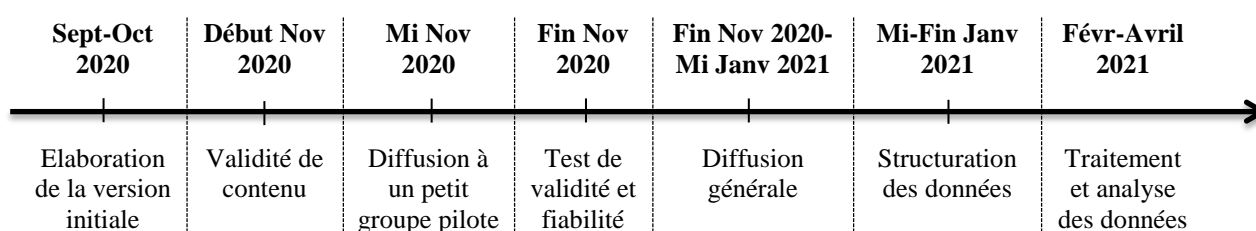


Source : Elaboré par nous-mêmes

#### 4. Elaboration et validation de l'instrument de recherche :

Le questionnaire a été choisi comme instrument de collecte de données. Il s'agit d'un document contenant des questions et d'autres types d'éléments destinés à solliciter des informations appropriées pour l'analyse (Babbie, 2016). Le questionnaire a été élaboré et administré sur une période de 6 mois (schéma n°32) :

**Schéma n°32 : Période de conception/administration du questionnaire de l'étude**



Source : Elaboré par nous-mêmes

#### 4.1.Élaboration du questionnaire :

Le questionnaire de l'étude a été construit à partir des neuf catégories du modèle de l'étude. Pour ce faire, chaque catégorie a été transformée en plusieurs éléments qui la précisent en détail. Ces éléments (ou items) ont été formulés à partir des résultats déjà obtenus et de la littérature pertinente ayant porté sur les processus d'AQ et d'auto-

évaluation institutionnelle (Ritchie & Dale, 2000 ; Samuelsson & Nilsson, 2002 ; Ahmed & al., 2003 ; Balbaster Benavent & al., 2005 ; Matthew & al., 2006 ; Tari, 2010 ; 2011) :

### Schéma n°33 : Conception du questionnaire de l'étude



Source : Elaboré par nous-mêmes

Le questionnaire commence par une brève introduction précisant le but de l'enquête et l'assurance de la confidentialité et de l'anonymat des réponses. Il a été structuré en quatre sections (Voir annexe 07 : Questionnaire de l'étude).

- La première section « *Données biographiques* » comprend des informations sur les caractéristiques des EES et des répondants (variables de l'étude) ;
- La deuxième section de « *Questions générales* » comprend des questions sur les objectifs et d'auto-évaluation et la perception générale quant à la réussite de l'opération ;
- La troisième section comprend 68 items en rapport avec les neuf facteurs du modèle de l'étude, répartis comme suit :
  - Engagement de la direction (15 items) ;
  - Planification (07 items) ;
  - Choix du modèle de référence (03 items) ;
  - Communication (08 items) ;
  - Formation/ Sensibilisation (07 items) ;
  - Implication des parties prenantes (10 items) ;
  - Réalisation de l'auto-évaluation (07 items) ;
  - Élaboration des plans d'action (04 items) ;
  - Suivi et amélioration (07 items).

Les différents items ont été évalués sur une échelle de *Likert à cinq points* qui représente le niveau d'accord allant de *fortement en désaccord* à *tout à fait d'accord* (schéma n°34).



### 4.3. Validité et fiabilité du questionnaire (Prétest) :

De plus, une étude pilote a été menée pour tester la fiabilité et la validité du questionnaire. Ce dernier a été présenté à un groupe de 20 personnes de la population cible.

#### 4.3.1. Le test de fiabilité :

Selon Del Bayle, un questionnaire est dit fidèle s'il recueille les mêmes réponses en étant administré auprès des mêmes personnes par des enquêteurs différents (Del Bayle, 2000). A cet effet, des coefficients alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach ont été calculés dans le but d'analyser la fiabilité du questionnaire :

**Tableau n°44 : Test de fiabilité du questionnaire de l'étude (n=20)**

Dimensions du questionnaire		Nbr d'items	Items	$\alpha$ de Cronbach	Description
1	Engagement de la direction	15	01-15	0,956	Fiable
2	Planification	07	16-22	0,913	Fiable
3	Modèle de référence	03	23-25	0,884	Fiable
4	Communication	08	26-33	0,947	Fiable
5	Formation/ Sensibilisation	07	34-40	0,931	Fiable
6	Implication des parties prenantes	10	41-50	0,880	Fiable
7	Réalisation de l'auto-évaluation	07	51-57	0,879	Fiable
8	Elaboration des plans d'action	04	58-61	0,843	Fiable
9	Suivi et amélioration	07	62-68	0,822	Fiable
-	<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>01-68</b>	<b>0,982</b>	Fiable

Source : Elaboré par nous-mêmes

Les valeurs de  $\alpha$  de Cronbach varient entre 0,822 & 0,982 ce qui montre que la fiabilité pour les 68 items du questionnaire est élevée. Même si certains items sont supprimés (Voir annexe 08 : test de fiabilité du questionnaire) ceci n'améliore pas l'échelle, et les valeurs d' $\alpha$  de Cronbach ne changent pas beaucoup ce qui veut dire que tous les items sont acceptables et ont une consistance interne avec les différentes dimensions, ce qui est encore confirmé par le test de validité ci-après.

#### 4.3.2. Le test de validité :

La validité permet de tester si le questionnaire mesure réellement ce qu'il est censé mesurer (c'est-à-dire la mesure est significative) (Ary, 2014 ; Babbie, 2016). Pour déterminer la validité du questionnaire de l'enquête, des coefficients de corrélation « Pearson » ont été calculés visant à déterminer la corrélation entre chaque dimension du questionnaire et l'instrument dans son ensemble (Aktouf, 1987).

**Tableau n°45 : Test de validité du questionnaire de l'étude (Pearson) (n=20)**

	Dimensions du questionnaire	Nbr d'items	Items	Coef. Pearson	Sign.	Description
1	Engagement de la direction	15	01-15	0,935**	0,000	Valide
2	Planification	07	16-22	0,930**	0,000	Valide
3	Modèle de référence	03	23-25	0,571**	0,008	Valide
4	Communication	08	26-33	0,832**	0,000	Valide
5	Formation/ Sensibilisation	07	34-40	0,800**	0,000	Valide
6	Implication des parties prenantes	10	41-50	0,963**	0,000	Valide
7	Réalisation de l'auto-évaluation	07	51-57	0,807**	0,000	Valide
8	Elaboration des plans d'action	04	58-61	0,839**	0,000	Valide
9	Suivi et amélioration	07	62-68	0,811**	0,000	Valide

\*\*La corrélation est significative au niveau 0.01(bilatéral)

Source : Elaboré par nous-mêmes

Comme le montre le tableau (tableau n°45), les valeurs des coefficients *Pearson* varient entre 0,571 & 0,963 et sont significatives au niveau 0.01. Ceci prouve qu'il y a une forte corrélation entre l'ensemble du questionnaire et ses dimensions. Selon Aktouf, plus les corrélations sont élevées, plus les chances de validité sont grandes (Aktouf, 1987).

Pour plus de précision, il a été calculé la corrélation entre chaque item du questionnaire et la dimension à laquelle il appartient (Voir annexe 09 : test de validité du questionnaire). Les résultats ont montré une corrélation significative et une consistance interne entre chaque item et la dimension dans son ensemble. Donc, la validité de l'instrument de l'étude est vérifiée.

## II.2. Réalisation de l'enquête :

L'enquête proprement dite a commencé la fin-novembre 2020 et a duré environ deux mois. Nous avons opté pour une méthode de diffusion en ligne du questionnaire. Cette dernière consiste à placer le questionnaire sur un site web, et à inviter les personnes interrogées à répondre aux questions et à soumettre le questionnaire en ligne (Ary, 2014). En effet, le questionnaire a été conçu sur *Google Form* et le lien correspondant a été envoyé par courriers électroniques aux personnes concernées en suivant les techniques de l'échantillonnage par boule de neige.

Cette méthode de questionnaire électronique présente de nombreux avantages, et aussi des inconvénients. Ary (2014) les a résumés dans le tableau n°46 (ci dessous).

**Tableau n°46 : Avantages et inconvénients de la méthode de questionnaire électronique**

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Faible coût ;</li> <li>✓ Facile pour le chercheur ;</li> <li>✓ Pratique pour le répondant ;</li> <li>✓ Permet l'anonymat ;</li> <li>✓ Potentiel de réponse rapide ;</li> <li>✓ Temps pour des réponses réfléchies ;</li> <li>✓ Faible biais de désirabilité sociale ;</li> <li>✓ Une plus grande sécurité pour le chercheur et le répondant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Limité aux connaissances informatiques ;</li> <li>✗ Difficulté à obtenir la coopération ;</li> <li>✗ Taux de réponse potentiellement plus faible ;</li> <li>✗ Exigence d'alphabétisation ;</li> <li>✗ Peut ne pas être en mesure d'identifier les répondants.</li> </ul>

Source : Ary (2014)

Pour maximiser le taux de réponse, le questionnaire a été accompagné d'une lettre de présentation (Voir annexe 10 : lettre de présentation de l'enquête quantitative par questionnaire) qui explique le but de l'enquête, demande la coopération et incite à répondre à l'enquête (Ary, 2014). De plus, et afin de s'assurer que les réponses sont complètes, toutes les questions ont été rendues obligatoires.

Par ailleurs et dans le but de couvrir un maximum de répondants, et de multiplier nos chances d'avoir un taux de réponse acceptable, le lien du questionnaire a été publié sur deux réseaux sociaux et professionnels, entre autres, *Facebook* (pages officielles des EES et groupes dédiés aux enseignants et chercheurs) et *LinkidIn*.

**Tableau n°47 : Récapitulatif du déroulement des différentes méthodes de recherche**

	déc-18	févr-19	mai-19	oct-19	mars-20	juin-20	sept-20	oct-20	nov-20	déc-20	janv-21	févr-21	avr-21
Collecte des rapports d'auto-évaluation													
Analyse de contenu des rapports d'auto-évaluation													
Réalisation des entretiens collectifs/ RAQs													
Réalisation des entretiens individuels/ RAQs													
Analyse de contenu des discours des RAQs													
Réalisation de l'enquête par questionnaire													
Analyse des résultats de l'enquête par questionnaire													

Source : Elaboré par nous-mêmes

## Conclusion du chapitre 05

Le présent chapitre a présenté la méthodologie de collecte et d'analyse de données utilisée pour répondre aux questionnements et objectifs de la recherche. Toutefois, et comme dans tout autre travail de recherche, la démarche méthodologique choisie n'est pas sans limites. Chaque approche utilisée présente certaines limites que nous soulignons ci-après :

- *L'analyse des rapports d'auto-évaluation :*

L'échantillon comprend 21 rapports d'auto-évaluation. Il est restreint et constitué des documents que nous avons pu obtenir, ce qui rend les possibilités de généralisation des résultats largement limitées (Mayring, 2014). Cependant, l'objectif visé a été de fournir des descriptions significatives des expériences des EES en matière d'auto-évaluation plutôt que de donner des résultats généralisables.

Par ailleurs, les différentes caractéristiques des EES telles que : le type, la situation géographique, la taille l'âge...sont des critères pertinents qui permettraient d'expliquer les différences entre EES en matière d'AQ, cependant, elles n'ont pas été prises en considération pour cette analyse comparative des démarches. Étant donné le manque relatif des études portant sur la comparaison des pratiques d'auto-évaluation des EES, il a été jugé plus important d'adopter une approche exploratoire et descriptive du sujet.

- *Les entretiens avec les RAQs :*

Avec les RAQs de la région Centre, des entretiens téléphoniques ont été menés (Un seul entretien a été réalisé en face à face). Selon Chevalier & Meyer ce type d'entretien est assez peu utilisé en recherche qualitative, car il ne permet pas d'établir aussi facilement le contact humain propre au face à face (Chevalier & Meyer, 2018). Néanmoins, l'objectif était justement d'éviter tout contact humain dans le contexte de la crise sanitaire.

- *L'enquête par questionnaire :*

L'étude s'intéresse aux perceptions des enseignants directement impliqués dans la démarche. Or, différentes catégories d'acteurs ont été impliquées dans le projet d'AQ. Nous tenons à préciser qu'initialement nous avons l'intention d'interroger aussi les étudiants, mais cela n'a pu se faire par contrainte de temps et aussi de budget.

De plus, la méthode d'échantillonnage boule de neige présente certaines limites que souligne la littérature. En effet, elle peut ne pas produire d'échantillon représentatif de la population cible (Handcock & Gile, 2011), et cet échantillon est généralement biaisé en

faveur des répondants qui ont de larges relations sociales, et qui fournissent donc une plus grande proportion d'autres participants potentiels (Berg, 1988). L'échantillon de l'étude pourrait donc présenter certains biais et ne pas permettre la généralisation des résultats à l'ensemble de la population. Les études futures devraient opter pour des échantillons plus représentatifs et plus importants.

Dans le chapitre suivant, les résultats obtenus à travers les différentes méthodes seront décrits.

## **Chapitre 06**

### **Présentation des résultats**

## Introduction du chapitre 06

Ce chapitre a pour but d'exposer les résultats obtenus à travers les techniques d'analyse appliquées, à savoir : l'analyse de contenu et l'analyse descriptive statistique.

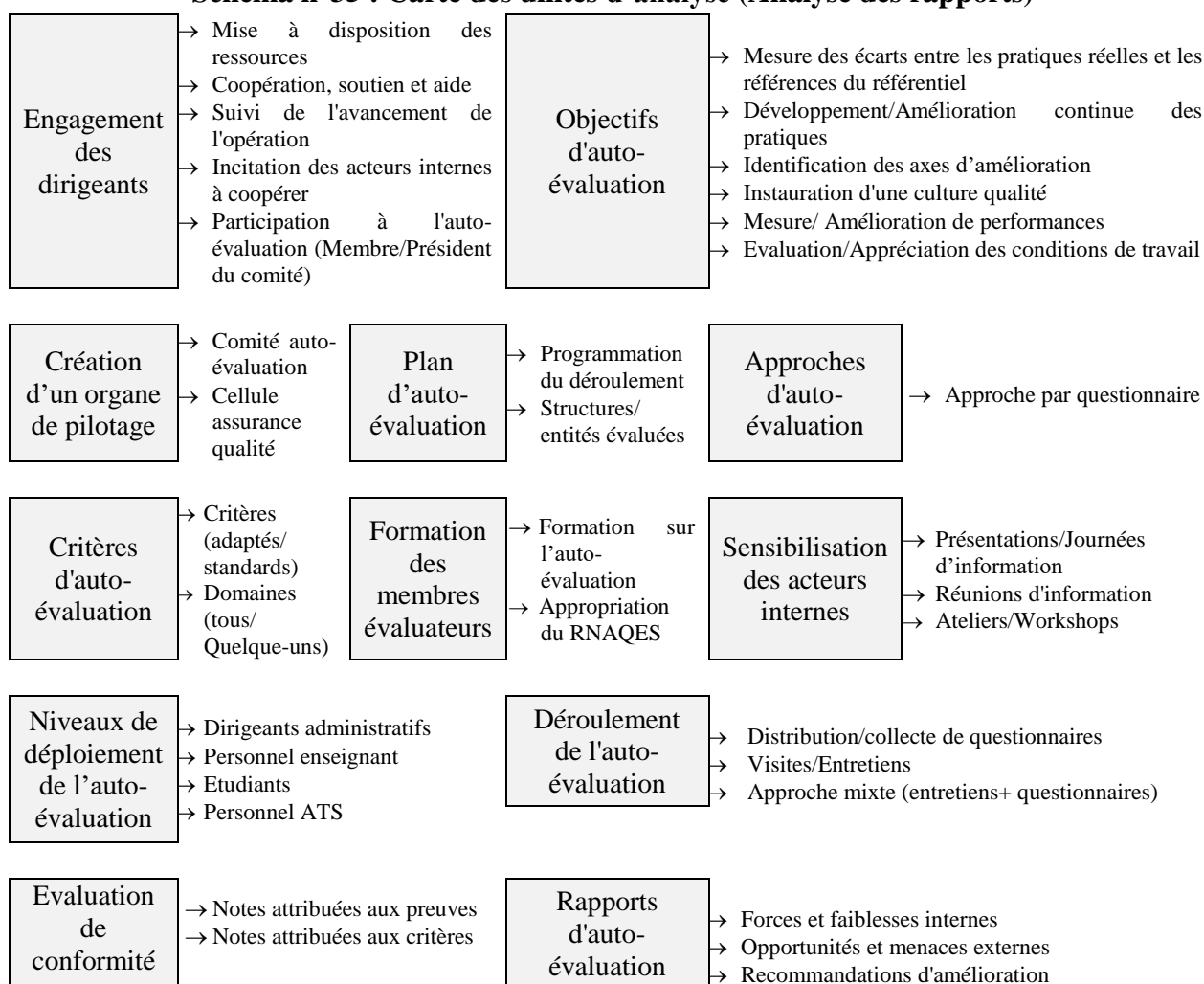
Dans la première section, les résultats qualitatifs seront présentés. Ils représentent les principaux thèmes qui se sont dégagés des textes (rapports et transcriptions des entretiens) et qui reflètent les neuf dimensions du cadre conceptuel. La deuxième section sera consacrée aux résultats quantitatifs, obtenus à l'aide du questionnaire de l'étude.

### I. Résultats des études qualitatives :

#### I.1. Résultats de l'analyse documentaire :

Le schéma n°35, ci-dessous, indique l'affectation des différentes unités d'analyse aux catégories prédéfinies.

**Schéma n°35 : Carte des unités d'analyse (Analyse des rapports)**



Source : Elaboré par nous-mêmes

Le tableau n°48, ci-dessous, renseigne sur les fréquences d'apparition qui sont calculées par unités d'analyses et par thème. Comme ces éléments correspondent aux pratiques décrites dans les rapports d'auto-évaluation des EES, le plus important a été de connaître s'ils ont été cités dans les rapports et non pas combien de fois ils ont été cités.

A cet effet, les fréquences calculées correspondent au nombre d'EES ayant cité l'unité/thème dans leurs rapports.

**Tableau n°48 : Grille d'analyse des contenus des rapports d'auto-évaluation**

Catégories	Thèmes/ Sous catégories	Unités d'analyse	Fréquence par Unité*		Fréquence par Thème*	
			Nbr	%	Nbr	%
<b>Engagement de la direction</b>	Engagement des dirigeants	Mise à disposition des ressources	9	42,9%	14	67%
		Coopération, soutien et aide	8	38,1%		
		Suivi de l'avancement de l'opération	4	19,0%		
		Incitation des acteurs internes à coopérer	2	9,5%		
		Participation à l'auto-évaluation (Membre/Président du comité)	2	9,5%		
	Objectifs d'auto-évaluation	Mesure des écarts entre les pratiques réelles et les références	14	66,7%	17	81%
		Développement/Amélioration continue des pratiques	7	33,3%		
		Identification des axes d'amélioration	6	28,6%		
		Instauration d'une culture qualité	5	23,8%		
		Mesure/ Amélioration de performances	3	14,3%		
Evaluation/Appréciation des conditions de travail	2	9,5%				
<b>Planification</b>	Création d'un organe de pilotage	Comité auto-évaluation (CAE)	15	71,4%	21	100%
		Cellule assurance qualité (CAQ)	6	28,6%		
	Plan d'auto-évaluation	Programmation du déroulement	7	33,3%	20	95,2%
		Toutes les structures	16	76,2%		
		Quelques structures	4	19,0%		
Approches d'auto-évaluation	Approche par questionnaire	21	100%	21	100%	
<b>Modèle</b>	Critères d'auto-évaluation	Critères standards	11	52,4%	21	100%
		Critères adaptés	10	47,6%		
		Tous les domaines	14	66,7%		
		Quelques domaines	7	33,3%		

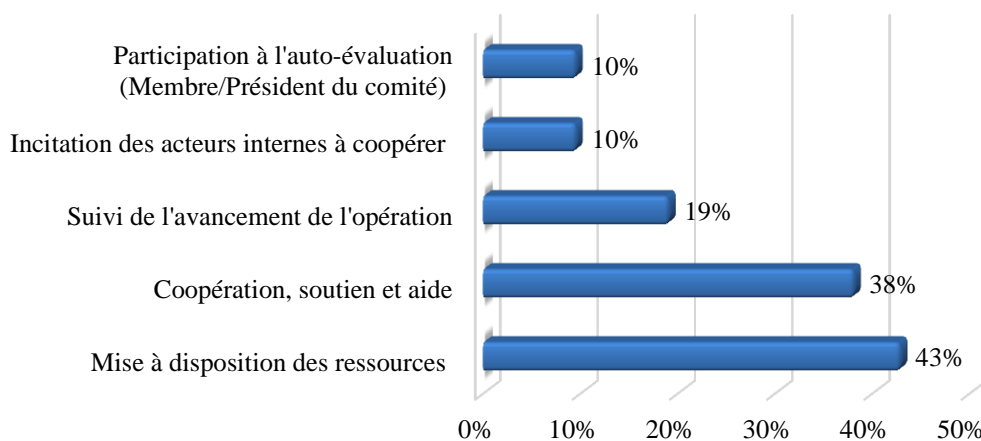
<b>Formation</b>	Formation des membres évaluateurs	Formation sur l'auto-évaluation	15	71,4%	16	76,2%
		Appropriation du RNAQES	13	61,9%		
	Sensibilisation des acteurs internes	Présentations/Journées d'information	5	23,8%	6	28,6%
		Réunions d'information	1	4,8%		
Ateliers/Workshops		2	9,5%			
<b>Implication des parties prenantes</b>	Niveaux de déploiement de l'auto-évaluation	Dirigeants administratifs	15	71,4%	17	81%
		Personnel enseignant	8	38,1%		
		Etudiants	9	42,9%		
		Personnel ATS	7	33,3%		
<b>Mise en œuvre</b>	Déroulement de l'auto-évaluation	Distribution/collecte de questionnaires	4	19,0%	18	85,7%
		Visites/Entretiens	7	33,3%		
		Approche mixte (entretiens+ questionnaires)	7	33,3%		
	Evaluation de conformité	Notes attribuées aux preuves	9	42,9%	16	76,2%
		Notes attribuées aux critères	7	33,3%		
	Rapports d'auto-évaluation	Forces et faiblesses internes	6	28,6%	16	76,2%
		Analyse SWOT	8	38,1%		
Recommandations d'amélioration		14	66,7%			

\*Les *fréquences* correspondent au nombre réel d'EES ayant cité l'unité/thème dans leurs rapports (un thème cité plusieurs fois dans un rapport est compté une seule fois) ;

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données issues de l'analyse de contenu des rapports d'auto-évaluation

L'analyse des rapports a démontré que 14 EES (ce qui représente un taux de 67%) ont déclaré l'engagement des dirigeants dans la démarche d'auto-évaluation. Cet engagement s'est manifesté de différentes manières (schéma 36) :

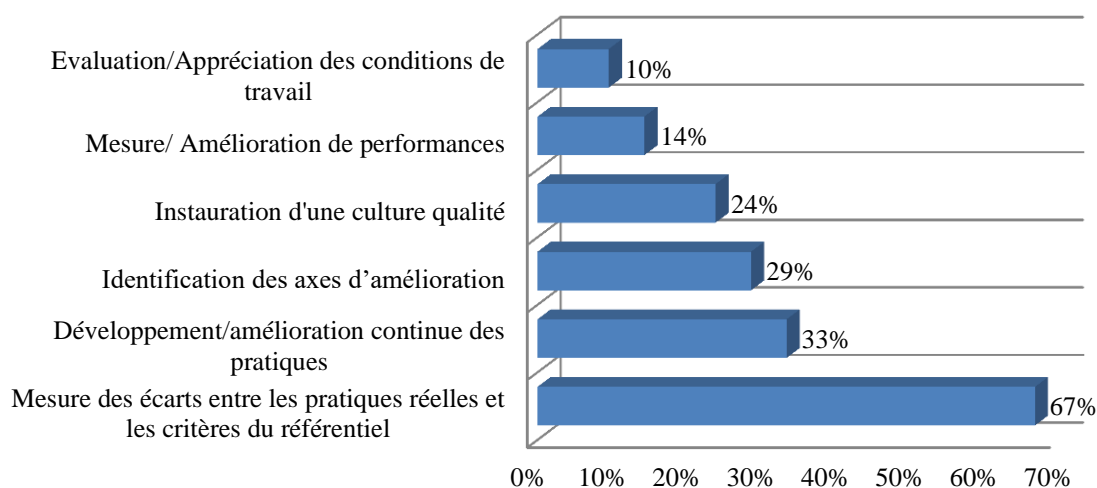
**Schéma n°36 : Formes d'engagement des dirigeants dans l'auto-évaluation**



Source : Elaboré par nous-mêmes

Pour les objectifs d'auto-évaluation, 81% des EES échantillonnés ont déclaré avoir fixé des objectifs opérationnels (Schéma n°37). Certains EES ont fixé un seul objectif, d'autres ont en fixé plusieurs.

**Schéma n°37 : Objectifs opérationnels d'auto-évaluation  
Chiffres en pourcentage (n=21)**

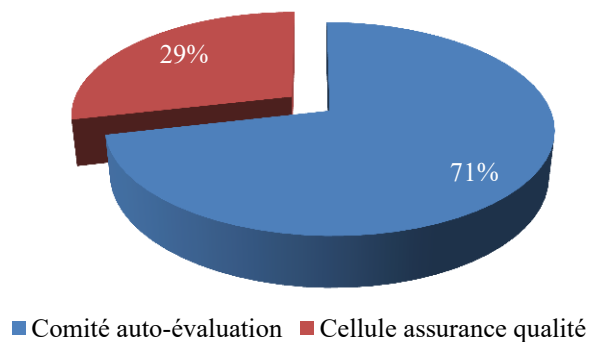


Source : Elaboré par nous-mêmes

Concernant la dimension *planification*, elle englobe trois principaux thèmes, à savoir : la création d'un organe de pilotage, le plan et approches d'auto-évaluation.

La grande majorité des EES (71%) ont déclaré avoir créé un organe particulier chargé de réaliser le travail évaluatif, à savoir le *Comité d'Auto-Evaluation* (CAE). Les autres (29%) ont confié la mission à la cellule chargée de la mise en place de l'AQ : la CAQ.

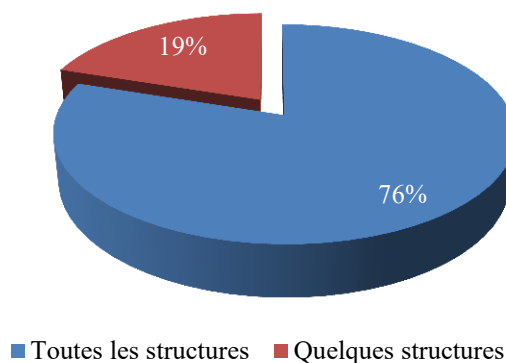
**Schéma n°38 : Organe de pilotage de l'auto-évaluation dans les EES**



Source : Elaboré par nous-mêmes

Quant à la planification proprement dite de la démarche, 7 EES (33%) seulement ont déclaré avoir établi un plan d'implémentation du processus d'auto-évaluation. Ainsi, 76% des EES ont déclaré avoir programmé l'auto-évaluation dans toutes les entités et structures de leur organisation (départements, services, laboratoires...).

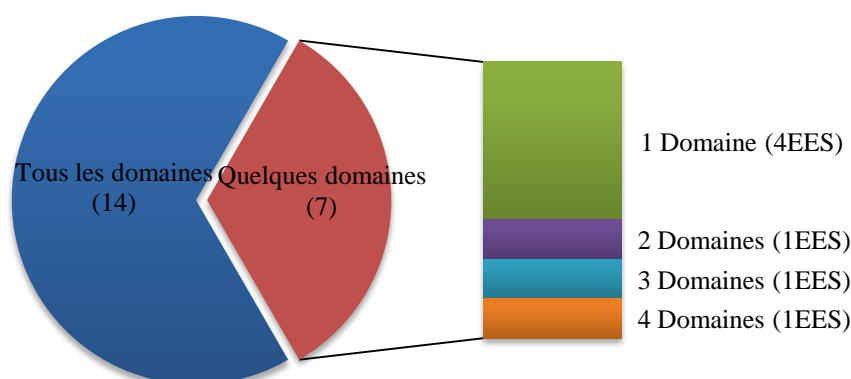
**Schéma n°39 : Périmètre d'auto-évaluation dans les EES**



Source : Elaboré par nous-mêmes

Pour ce qui est du *Référentiel d'auto-évaluation*, les résultats suggèrent que le référentiel national RNAQES a été suivi par les EES. La majorité (71%) a mené l'auto-évaluation par rapport à tous les domaines du RNAQES. D'autres n'ont opté que pour quelques-uns: quatre établissements (1 domaine), un établissement (2 domaines), un établissement (3 domaines) et un établissement (4 domaines) (Schéma n°40).

**Schéma n°40 : Domaines concernés par l'auto-évaluation**



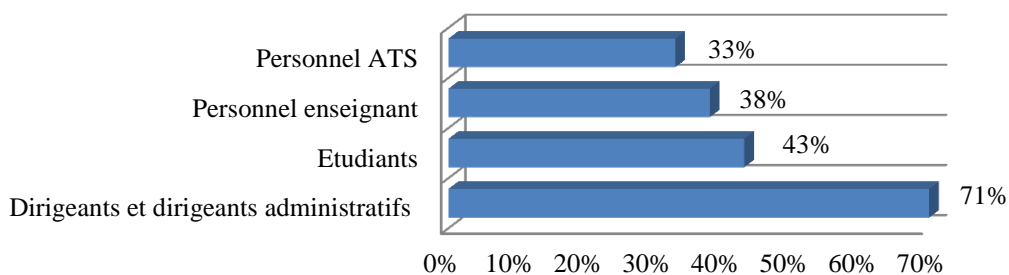
Source : Elaboré par nous-mêmes

Concernant les critères relatifs à chaque domaine, un peu plus que la moitié des EES (52%) ont adopté le RNAQES sans apport de modification au niveau de ses critères. Les 43% restants<sup>1</sup> ont apporté des modifications aux critères du référentiel (rajout, suppression, reformulation).

Pour la dimension *Formation/Sensibilisation*, en moyenne, 76% des EES de l'échantillon ont formé leurs équipes sur les méthodes et techniques d'auto-évaluation et/ou sur le RNAQES. De plus, une large sensibilisation des acteurs internes a été réalisée de différentes manières, à savoir : journées d'information (24%), réunions (5%) & Ateliers (10%). Toutefois, cette sensibilisation n'a été réalisée que dans très peu d'EES (29%).

En outre, l'auto-évaluation a été menée auprès d'acteurs de différents niveaux. Certains EES ont limité l'auto-évaluation à des catégories précises, notamment les dirigeants et dirigeants administratifs (71%), tandis que d'autres ont favorisé une approche participative visant une large implication des parties prenantes internes (schéma)

**Schéma n°41 : Niveaux de déploiement d'auto-évaluation  
Chiffres en pourcentage (n=21)**



Source : Elaboré par nous-mêmes

<sup>1</sup> Les 5% manquant n'ont pas mentionné dans leurs rapports s'ils ont modifié ou pas les critères du RNAQES.

Concernant la mise en œuvre de l'auto-évaluation, les questionnaires établis sur la base du RNAQES ont été administrés de diverses manières, à savoir : la distribution/collecte, la discussion en entretiens ou les deux méthodes en parallèle.

Pour ce qui est de l'évaluation de conformité, tous les EES de l'échantillon ont suivi la méthode proposée dans le guide d'auto-évaluation. En effet, une échelle de qualité a été définie (de 0 à 4) et des notes ont été attribuées à chaque critère ou preuve en fonction de leur niveau de mise en œuvre.

Les résultats de l'auto-évaluation ont fait l'objet de rapports qui décrivent les démarches adoptées et recensent les points forts et les points faibles liés à l'environnement interne et externe des EES. Dans l'échantillon, 38% des ont effectué une analyse globale de leur environnement interne et externe (analyse SWOT : Forces, Faiblesses, Opportunités et Menaces). D'autres (28.6%) se sont concentrés sur l'environnement interne en faisant ressortir leurs propres forces et faiblesses.

Ainsi, le processus d'auto-évaluation a débouché sur des recommandations d'amélioration par domaine, et ce dans 67% des EES.

### **I.2. Résultats des entretiens :**

Les RAQs des EES ont partagé leurs expériences et leurs perceptions sur contraintes rencontrées. D'après les témoignages recueillis, il a été conclu à l'unanimité que la démarche d'AQI s'est heurtée à de nombreuses difficultés aussi bien d'ordre comportemental qu'organisationnel.

Le tableau n°49, ci-après, montre les différents thèmes issus de l'analyse de contenu et qui représentent les obstacles rencontrés du point de vue des RAQs. Ainsi, les fréquences d'apparition des thèmes et catégories ont été calculées. Elles indiquent le nombre de fois que les thèmes/catégories ont été cités dans les discours des RAQs. Ceci a permis de mesurer leur importance.

**Tableau n°49 : Grille d'analyse des contenus des entretiens**

Catégorie	Sous-catégorie	Unités d'analyse	Fréquence	S/Catégories		Catégories	
				Nbr	%	Nbr	%
<b>Engagement de la direction</b>	Manque d'engagement de la direction	Manque d'engagement et d'implication de la direction	7	9	5,8%	<b>48</b>	<b>31%</b>
		Manque de soutien de la direction	1				
		Instabilité des chefs d'EES	1				
	Absence de vision et d'objectifs clairs	Absence de vision claire sur l'AQ en général	1	3	1,9%		
		Objectifs pas clairs (absence de charte qualité)	2				
	Manque de ressources et insuffisance du temps alloués à la démarche	Manque de moyens matériels alloués	9	19	12.3%		
		Manque de ressources financières allouées	4				
		Manque de ressources humaines compétentes	1				
		Insuffisance de la durée accordée à l'auto-évaluation	5				
	Absence d'encouragement et de motivation des membres	Non encouragement des membres CAQ et CAE par la direction	6	11	7,1%		
		Baisse/Absence de motivation des RAQ et des membres CAQ et CAE	4				
		Peu d'initiative de la part des membres CAQ et CAE	1				
	Rôles et responsabilités non définis clairement et/ou non formalisés	Insuffisance des prérogatives données à la CAQ	4	6	3,9%		
Non formalisation des tâches de la CAQ		1					
Centralisation des activités d'AQ et d'auto-évaluation		1					
<b>Planification</b>	Absence de planification de l'auto-évaluation		2	2	1.3%	<b>4</b>	<b>2.6%</b>
	Absence de critères de choix des membres de la CAQ et CAE		2	2	1.3%		
<b>Modèle de référence</b>	Non compréhension de certaines références		1	1	0.6%	<b>3</b>	<b>1.9%</b>
	Non applicabilité de certains critères		1	1	0.6%		
	Portée limitée		1	1	0.6%		
<b>Communication</b>	Insuffisance en matière de communication interne	Manque/insuffisance de communication sur les actions d'AQ et d'évaluation	4	5	3.2%	<b>5</b>	<b>3.2%</b>
		Absence de coordination entre CAQ et les autres structures	1				
<b>Formation/Sensibilisation</b>	Formation insuffisante des membres des équipes projet CAQ et CAE	Insuffisance de formation du RAQ	3	6	3.9%	<b>32</b>	<b>20.6%</b>
		Insuffisance de formation des membres de la CAQ et du CAE	3				

	Formation/sensibilisation insuffisante des acteurs internes	Insuffisance/Manque de formation et/ou de sensibilisation des responsables	10	26	16.8%		
		Insuffisance/Manque de formation et/ou de sensibilisation des acteurs internes (enseignants, étudiants et personnel administratif)	9				
		Peur de l'évaluation	4				
		Regards négatifs concernant l'AQ	1				
		Confusion entre auto-évaluation et inspection	2				
<b>Implication des parties prenantes</b>	Manque d'engagement des membres de la CAQ	Manque d'engagement des membres de la CAQ	4	9	5.8%	<b>27</b>	<b>17.4%</b>
		Rotation des membres de la CAQ	5				
	Manque d'engagement et d'implication des acteurs internes	Non implication des acteurs internes (enseignants, étudiants et personnel administratif) dans les actions liées à la qualité	2	18	11.6%		
		Désintéressement et manque de collaboration des acteurs internes (enseignants, étudiants et personnel administratif)	6				
		Résistance à la qualité et à l'évaluation	10				
<b>Réalisation de l'auto-évaluation</b>	Difficultés dans la mise en œuvre de l'auto-évaluation	Absences de certaines preuves d'évaluation	3	6	3.2%	<b>6</b>	<b>3.9%</b>
		Absence des évalués pendant l'évaluation	1				
		Les notes ne reflètent pas la réalité des pratiques	2				
<b>Plans d'action</b>	--		--	--	--	--	--
<b>Suivi et amélioration</b>	Manque de suivi de mise en œuvre des actions d'amélioration	Manque de suivi et de continuité de l'auto-évaluation	5	6	3.9%	<b>6</b>	<b>3.9%</b>
		Absence de suivi de mise en œuvre des PLA par les responsables	1				
<b>Autres</b>	Non institutionnalisation de la CAQ	Manque de statut pour la CAQ	7	19	12.3%	<b>24</b>	<b>15.5%</b>
		Absence de position de la CAQ dans l'organigramme	11				
		Absence de définition du rôle du CAE	1				
	Absence de culture qualité	Absence de culture qualité	4	5	3.2%		
		Culture organisationnelle freinant	1				
<b>Totaux</b>			<b>155</b>	<b>155</b>	<b>100%</b>	<b>155</b>	<b>100%</b>

Note : Le nombre de réponses ne correspond pas au nombre de RAQs ayant répondu à la question sur les obstacles car tous les RAQs ont mentionné plus d'un obstacle.

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données issues de l'analyse de contenu des entretiens

Comme le montre le tableau n°49, nous constatons que les principaux obstacles à l'AQI du point de vue des RAQs sont liés à *l'engagement de la direction* (48 références) suivis des obstacles liés à la *formation et sensibilisation* (32 références) puis ceux liés à *l'implication des parties prenantes* dans la démarche (27 références). A ceux-là, s'ajoutent de nouveaux obstacles révélés par les RAQs (24 références) liés principalement à *l'institutionnalisation de la démarche* et à *la diffusion d'une culture qualité*.

Les autres catégories ne sont pas beaucoup apparues dans les discours. Nous citerons les obstacles liés au *suivi et amélioration* (6 références) au même titre que ceux liés à *la mise en œuvre de l'auto-évaluation* (6 références) suivis de ceux liés à *la communication* (5 références). Les obstacles liés à *la planification et modèle de référence* viennent en dernier.

## **II. Résultats de l'étude quantitative :**

### **II.1. Collecte et consolidation des données :**

L'enquête a donné lieu à **121** réponses valables de la part du personnel enseignant de différents grades et appartenant aux différents EES. Ces participants appartiennent à **45** institutions ce qui représente **42%** de l'ensemble des EES en Algérie. Malgré ce nombre plutôt faible, nous considérons qu'il est suffisamment acceptable pour permettre de faire des tests statistiques. Nous tenons à préciser que les réponses de l'étude pilote (n=20) ont été incluses dans l'étude globale, car elle a fait preuve de fiabilité et validité de données et n'a pas donné lieu à des aménagements ou modifications du questionnaire.

Concernant la consolidation des données, Ary a bien précisé que parmi les avantages des enquêtes en ligne est qu'elles permettent de réduire considérablement le temps, les efforts et les coûts associés à l'introduction des données dans un système d'analyse (Ary, 2014). En effet, les réponses ont été générées automatiquement sur des feuilles de calcul Excel (réponses en français et en arabe) puis consolidées dans une base commune et exportées vers le logiciel IBM SPSS Statistics 26.

### **II.2. Caractéristiques de l'échantillon de l'étude :**

L'échantillon de l'étude prend en compte les variables susceptibles d'avoir un effet sur la perception des enseignants. Il est composé de 121 enseignants du supérieur, appartenant aux organes en charge de l'AQI dans leurs EES (tableau n°50).

**Tableau n°50 : Répartition des répondants selon leur implication dans les organes d'AQ**

Implication dans les organes d'AQ	Effectifs	Taux
Membre CAQ	57	47.1%
Membre CAE	36	29.8%
Membre des deux organes	28	23.1%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

## 1. Répartition des répondants selon les variables liées à l'établissement :

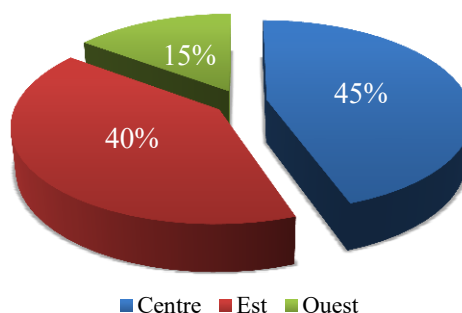
### 1.1. Répartition selon la région (zone géographique) :

**Tableau n°51 : Répartition des répondants selon la région de leurs EES**

Région de l'EES	Effectifs	Taux
Centre	54	45%
Est	49	40%
Ouest	18	15%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

**Schéma n°42 : Répartition des répondants selon la région de leurs EES**



Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Quarante-cinq pour cent (45%) des enseignants de l'échantillon appartiennent aux EES de la région centre, suivis de 40% de ceux de la région Est et de 15% de la région Ouest.

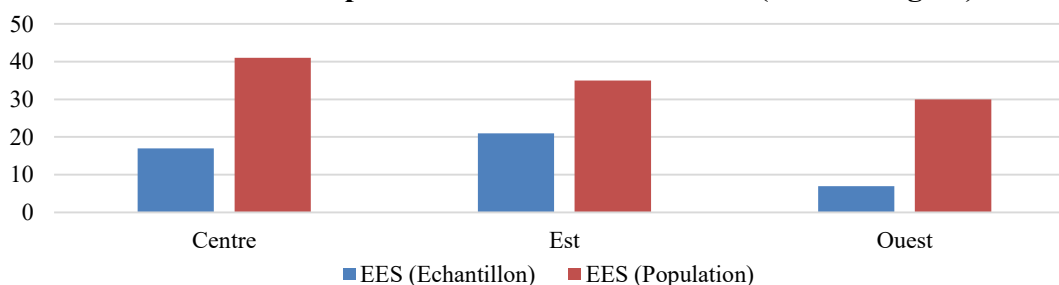
Pour pouvoir juger de la représentativité de l'échantillon (selon la région), la répartition par rapport à celle de la population mère (tableau n°52) a été comparée. Sachant que les 121 enseignants de l'échantillon appartiennent à 45 EES ce qui représente 42% de l'ensemble des EES en Algérie.

**Tableau n°52 : Représentativité de l'échantillon (selon la région)**

Région de l'EES	EES (Echantillon)	Taux (Echantillon)	EES (Population)	Taux (Population)
Centre	17	38%	41	39%
Est	21	47%	35	33%
Ouest	07	16%	30	28%
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>	<b>106</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

**Schéma n°43: Représentativité de l'échantillon (selon la région)**



Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons une surreprésentation des EES de l'Est (47% dans l'échantillon versus 33% de la population) et une sous-représentation des EES de l'Ouest (16% dans l'échantillon versus 28 % de la population).

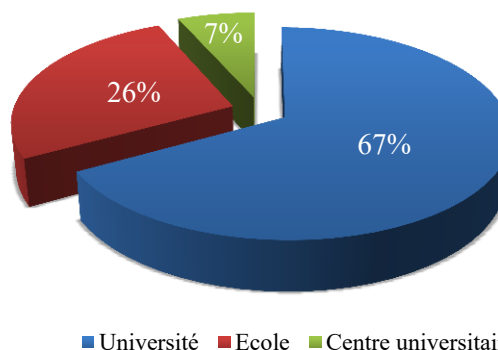
### 1.2.Répartition selon le type d'établissement :

**Tableau n°53 : Répartition des répondants selon le type de leurs EES**

Type d'EES	Effectifs	Taux
Université	81	67%
Ecole	32	26%
Centre universitaire	8	7%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

**Schéma n°44 : Répartition des répondants selon le type de leurs EES**



Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Soixante-six pour cent (67%) des enseignants de l'échantillon appartiennent aux universités, suivis de 26% de ceux appartenant aux écoles et de 7% de ceux appartenant aux centres universitaires.

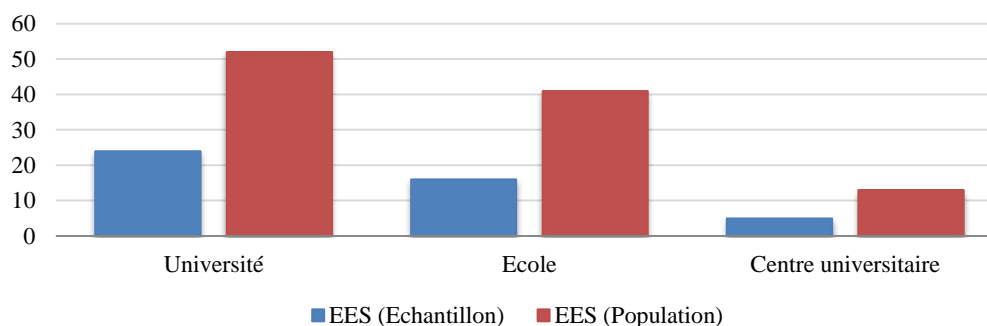
Pour pouvoir juger de la représentativité de l'échantillon (selon le type d'EES), sa répartition par rapport à celle de la population mère a été comparée (tableau n°54).

**Tableau n°54 : Représentativité de l'échantillon (selon le type d'établissement)**

Type d'EES	EES (Echantillon)	Taux (Echantillon)	EES (Population)	Taux (Population)
Université	24	53%	52	49%
Ecole	16	36%	41	39%
Centre universitaire	05	11%	13	12%
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>	<b>106</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

**Schéma n°45 : Représentativité de l'échantillon (selon le type d'établissement)**



Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

La distribution de fréquences de l'échantillon (selon le type d'EES) se rapproche de celle de la population générale avec une légère surreprésentation des universités (53% pour l'échantillon versus 49% de la population) et une légère sous-représentation des écoles (36% pour l'échantillon versus 39% de la population).

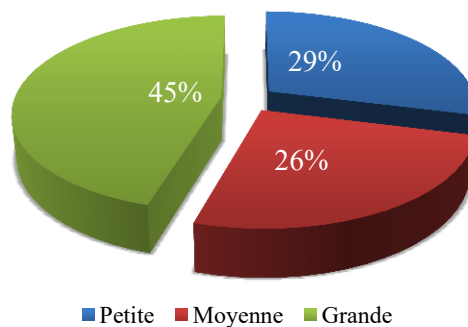
### 1.3. Répartition selon la taille de l'établissement :

**Tableau n°55 : Répartition des répondants selon la taille de leurs EES**

Taille de l'EES	Effectifs	Taux
Petite (Inf à 10000)	35	29%
Moyenne (Entre 10000 et 20000)	31	26%
Grande (20000 et plus)	55	45%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

**Schéma n°46 : Répartition des répondants selon la taille de leurs EES**



Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons que presque la moitié (45%) des enseignants de l'échantillon appartient aux EES ayant 20 000 étudiants et plus. Ceci est logique, car il a été déjà constaté (tableau n°53) que 67% des enseignants de l'échantillon appartiennent aux universités qui sont les EES de grande taille.

**2. Répartition des répondants selon les variables liées à l'enseignant :**

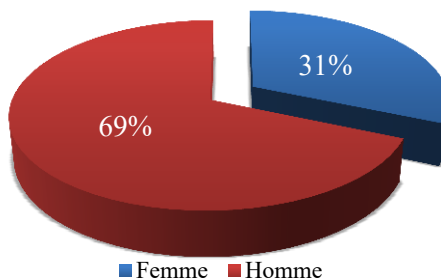
**2.1. Répartition selon le genre :**

**Tableau n°56 : Répartition des répondants selon leur genre**

Genre	Effectifs	Taux
Femme	38	31%
Homme	83	69%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

**Schéma n°47 : Répartition des répondants selon leur genre**



Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Nous constatons une prédominance des hommes (67%).

## 2.2. Répartition selon l'âge :

**Tableau n°57 : Répartition des répondants selon leur âge**

Age	Effectifs	Taux
Moins de 30 ans	1	1%
30-40 ans	50	41%
41-59 ans	61	51%
60 ans et plus	9	7%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

La grande majorité des enseignants impliqués dans l'auto-évaluation et l'AQ ont entre 30 et 59 ans. Une seule personne a moins de 30 ans, et un groupe minoritaire (7%) a 60 ans et plus.

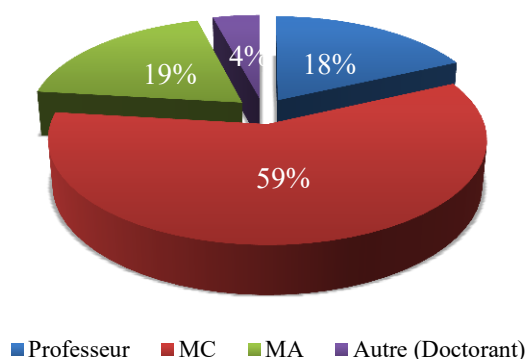
## 2.3. Répartition selon le grade :

**Tableau n°58 : Répartition des répondants selon leur grade**

Grade	Effectifs	Taux
Professeur	22	18%
Maitre de conférences	71	59%
Maitre-assistant	23	19%
Autre (Doctorant)	5	4%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

**Schéma n°48 : Répartition des répondants selon leur grade**



Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Presque 60% des enseignants impliqués sont des Maitres de conférences. Ceci est logique vu que la grande majorité d'entre eux a entre 30 et 59 ans (tableau n°57). Cette tranche d'âge concerne les enseignants de ce grade.

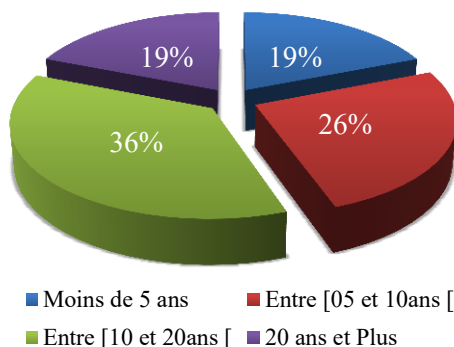
**2.4.Répartition selon le nombre d'années d'expérience :**

**Tableau n°59 : Répartition des répondants selon leur expérience**

Nombre d'années d'expérience	Effectifs	Taux
Moins de 5 ans	23	19%
Entre [05 et 10ans [	31	25,6%
Entre [10 et 20ans [	44	36,4%
20 ans et Plus	23	19%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

**Schéma n°49 : Répartition des répondants selon leur expérience**



Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Plus de la moitié des enseignants de l'échantillon occupent des postes dans leurs EES depuis plus de 05 ans

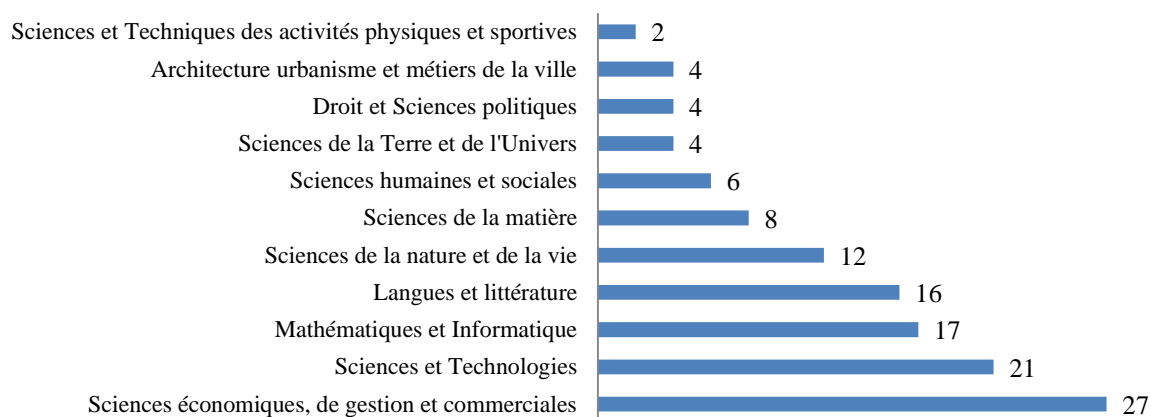
**2.5.Répartition selon la discipline :**

**Tableau n°60 : Répartition des répondants selon leur discipline**

Discipline	Effectifs	Pourcentage
Sciences économiques, de gestion et commerciales	27	22%
Sciences et Technologies	21	17%
Mathématiques et Informatique	17	14%
Langues et littératures	16	13%
Sciences de la nature et de la vie	12	10%
Sciences de la matière	8	7%
Sciences humaines et sociales	6	5%
Sciences de la Terre et de l'Univers	4	3%
Droit et Sciences politiques	4	3%
Architecture urbanisme et métiers de la ville	4	3%
Sciences et Techniques des activités physiques et sportives	2	2%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

**Schéma n°50: Répartition des répondants selon leur discipline**



Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons une grande hétérogénéité par rapport à la discipline des enseignants impliqués. Par ordre de fréquence, le domaine disciplinaire qui vient en première position est celui des *Sciences économiques, de gestion et commerciales*. En deuxième position se trouvent les domaines de l'ingénierie, à savoir *Sciences et Technologies* et *Mathématiques et Informatique*, et le domaine des *langues et littératures*. En troisième position se trouvent les domaines *Sciences de la nature et de la vie* et *Sciences de la matière*. Les autres domaines se succèdent après avec des proportions assez faibles.

**II.3. Résultats descriptifs de l'étude quantitative :**

Dans cette section, il sera présenté les résultats descriptifs des questionnaires. Les items formulés pour chacune des dimensions de la variable dépendante sont classés par ordre d'importance selon le point de vue des enseignants.

Avant le calcul des moyennes<sup>1</sup>, nous rappelons que nous avons utilisé une échelle de Likert à 05 niveaux. Il est donc important de calculer les moyennes pondérées pour pouvoir juger du degré d'accord des enseignants.

A cet effet, nous avons calculé l'étendue selon la formule suivante :

$$\text{Étendue} = (\text{la plus grande valeur} - \text{la plus petite valeur}) / \text{Nombre de niveaux d'échelle.}$$

L'étendue =  $(5-1) / 5 = 0.8$ . Nous rajoutons cela à la petite valeur de l'échelle qui est égale à 1 pour obtenir la première classe moyenne et ainsi de suite.

Le tableau n°64 présente les 05 classes moyennes et les degrés d'accord correspondants :

<sup>1</sup> Les moyennes ont été calculées sur SPSS après avoir corrigé certaines valeurs extrêmes ou aberrantes détectées. Ces dernières ont été éliminées à travers la méthode de *Moyenne Série*.

**Tableau n°61 : Les moyennes pondérées selon l'échelle de Likert à 05 niveaux**

Classe de la moyenne	%	Degré d'accord
[01 – 1.80[	[20% – 36%[	Très faible
[1.80 – 2.60[	[36% – 52%[	Faible
[2.60 – 3.40[	[52% – 68%[	Moyen
[3.40 – 4.20[	[68% – 84%[	Elevé
[4.20 – 05]	[84% – 100%[	Très élevé

Source : Elaboré par nous-mêmes

**1. Résultats de la dimension « Engagement de la direction dans la démarche » :**

Le tableau n°62 présente les questions posées au sujet de la perception des obstacles liés à l'engagement de la direction dans la démarche.

**Tableau n°62 : Perception des obstacles liés à « l'engagement de la direction »**

N°	Items	Niveau d'accord					Moyenne	Ecart Type	Niveau d'accord	Importance (%)	Classement
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord					
01	Manque d'engagement et d'implication de la direction	23	39	18	28	13	3.26	1.301	Moyen	65.2	14
02	Manque de soutien de la direction générale	18	45	19	30	09	3.27	1.204	Moyen	65.4	13
03	Manque de prise de conscience quant à l'importance et finalités de la démarche	25	56	19	16	05	3.75	0.957	Elevé	75.0	5
04	Absence de définition d'objectifs clairs et mesurables	16	41	33	25	06	3.30	1.093	Moyen	66.0	12
05	Centralisation dans la prise de décision liées à la démarche	28	50	20	18	05	3.71	1.034	Elevé	74.2	6
06	Instabilité des dirigeants et cadres supérieurs	30	37	20	24	10	3.44	1.284	Elevé	68.8	10
07	Manque de ressources matérielles	32	46	23	13	07	3.69	1.148	Elevé	73.8	8
08	Manque de ressources financières	40	39	23	12	07	3.77	1.182	Elevé	75.4	4
09	Manque de ressources humaines	21	48	22	22	08	3.43	1.168	Elevé	68.6	11
10	Insuffisance du temps alloué	28	49	22	16	06	3.70	1.043	Elevé	74.0	7
11	Manque de clarté dans la définition des rôles et responsabilités	25	46	18	24	08	3.46	1.211	Elevé	69.2	9
12	Absence de climat organisationnel favorable	27	54	20	14	06	3.77	0.978	Elevé	75.4	4
13	Manque d'encouragement à la participation effective des acteurs universitaires	37	55	14	09	06	4.06	0.859	Elevé	81.2	3
14	Absence de système de récompenses pour motiver les acteurs universitaires à adhérer à la démarche	55	50	6	5	5	4.39	0.688	Très élevé	87.8	1
15	Absence de système de reconnaissances et récompenses pour les membres des équipes projet	48	58	5	4	6	4.29	0.761	Très élevé	85.8	2
<b>Moyenne générale</b>							3,68	0,670	Elevé	--	--

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons que les obstacles les plus importants qui ont eu les niveaux d'accord les plus élevés sont ceux liés à *l'absence de systèmes de motivation* (87.8%) et *d'encouragement* (81.2%) des acteurs de la communauté universitaire en général, et de *l'équipe projet* en particulier (85.8%). Ainsi, *le climat organisationnel* est perçu comme un élément ne favorisant pas la mise en œuvre de la démarche (75.4%) au même titre que l'obstacle lié au *manque des ressources financières* allouées à la démarche (75.4%).

Par ailleurs, les enseignants sont, pour la majorité d'entre eux, d'accord sur le fait qu'il y ait un *manque de prise de conscience quant à l'importance et finalité de la démarche* de la part des directions de leurs établissements (75%). Ainsi, ils estiment que *la prise de décision* a tendance à être *centralisée* (74.2%), ce qui entrave la réussite de la démarche.

Par la suite, l'obstacle lié à *l'insuffisance du temps* alloué à la mise en œuvre de la démarche a été jugé important (74%). Il est suivi de celui lié au *manque de ressources matérielles* attribuées (73.8%).

Un autre obstacle important est le *Manque de clarté dans la définition des rôles et responsabilités des membres des équipes projet* (69.2%). De plus, il a été confirmé que *l'instabilité des dirigeants et cadres supérieurs* (68.8%), & le *manque de ressources humaines compétentes en matière d'AQ* (68.6%) ont contribué à entraver la réussite de la démarche.

Deux autres obstacles d'une importance moyenne, à savoir *l'absence de définition d'objectifs clairs et mesurables* (66%) & le *manque d'engagement et de soutien de la direction* (65.3%).

## **2. Résultats de la dimension « Planification » :**

Le tableau n°63 présente les questions posées au sujet de la perception des obstacles liés à la planification de la démarche.

Il semble que l'obstacle le plus important qui entrave la démarche est lié à la *non-implication des acteurs universitaires dans les équipes projet*. Les enseignants estiment qu'*eux-mêmes* ne sont pas impliqués suffisamment (niveau d'accord 73.4%). Il en est de même des *étudiants* (74.6%) et des *responsables et personnel administratif* (72%). Aini, ils confirment que *les critères de sélection des membres ne sont pas très clairs* (66.2%)

De plus, *la préparation et la planification insuffisantes de la démarche* constituent également des obstacles importants.

**Tableau n°63 : Perception des obstacles liés à « la planification »**

N°	Items	Niveau d'accord					Moyenne	Ecart Type	Niveau d'accord	Importance (%)	Classement
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord					
16	Manque de planification de la démarche à mettre en oeuvre	17	46	22	30	6	3.31	1.140	Moyen	66.2	5
17	Préparation insuffisante de la démarche	17	56	21	24	3	3.56	0.962	Elevé	71.2	4
18	Ininsuffisance de nombre des réunions organisées pour préparer la démarche	16	37	32	28	8	3.21	1.140	Moyen	64.2	6
19	Non clarté des critères de selection des membres des équipes projet	26	31	25	33	6	3.31	1.225	Moyen	66.2	5
20	Faible implication des responsables et personnel administratif dans les équipes projet	32	48	12	18	11	3.60	1.275	Elevé	72.0	3
21	Faible implication des enseignants dans les équipes projet	33	48	14	19	7	3.67	1.200	Elevé	73.4	2
22	Faible implication des étudiants dans les équipes projet	28	52	19	16	6	3.73	1.038	Elevé	74.6	1
Moyenne générale							3,48	0,801	Elevé	--	

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

### 3. Résultats de la dimension « Choix du modèle de référence » :

Le tableau n°64 présente les questions posées au sujet de la perception des obstacles liés à au choix du modèle de référence :

**Tableau n°64 : Perception des obstacles liés au « Modèle de référence »**

N°	Items	Niveau d'accord					Moyenne	Ecart Type	Niveau d'accord	Importance (%)	Classement
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord					
23	Non adaptation des critères du référentiel aux spécificités et contexte de l'établissement	19	44	25	28	5	3.36	1.125	Moyen	67,2	1
24	Manque de clarté des références et critères du référentiel national	14	54	16	32	5	3.33	1.113	Moyen	66,6	2
25	Difficulté de compréhension du langage utilisé dans le référentiel	13	30	29	41	8	2.99	1.136	Moyen	59,8	3
Moyenne générale							3,22	0,954	Moyen	--	

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

*La non-adaptation des critères au contexte et la non-clarté des références et critères* peuvent être des éléments bloquant lors de la mise en œuvre de la démarche. Les niveaux d'accord des enseignants avec ces items sont respectivement 67,2% & 66,6%.

La moitié des enseignants pensent qu'il est difficile de comprendre *le langage utilisé dans le référentiel*. Leur niveau d'accord avec cet obstacle est moyen (59,8%) et tend vers le faible.

#### 4. Résultats de la dimension « Communication » :

Le tableau n°65 présente les questions posées au sujet de la perception des obstacles liés à la communication :

**Tableau n°65 : Perception des obstacles liés à « la communication »**

N°	Items	Niveau d'accord					Moyenne	Ecart Type	Niveau d'accord	Importance (%)	Classement
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord					
26	Communication interne insuffisante sur les objectifs et activités de la démarche	25	58	19	15	4	3.79	0.909	Elevé	75.8	4
27	Communication externe insuffisante sur les objectifs et activités de la démarche	23	59	22	13	3	3.79	0.874	Elevé	75.8	4
28	La direction ne veille pas à ce que chaque acteur comprenne le but de la démarche et la manière dont il y sera associé	21	59	25	11	5	3.75	0.875	Elevé	75.0	7
29	Manque de coordination entre structures de l'établissement en ce qui concerne la démarche	32	51	19	16	3	3.77	1.063	Elevé	75.4	5
30	Réticence des acteurs universitaires en matière de partage d'informations	32	51	27	9	2	3.84	0.957	Elevé	76.8	2
31	Manque de retour d'informations aux acteurs évalués sur leur performance en matière de qualité	26	60	19	11	5	3.85	0.891	Elevé	77.0	1
32	Partage limité des résultats d'auto-évaluation en interne	26	58	14	17	6	3.76	0.997	Elevé	75.2	6
33	Absence de partage des résultats d'auto-évaluation en externe	34	53	17	12	5	3.82	1.080	Elevé	76.4	3
<b>Moyenne générale</b>							3,79	0,661	Elevé	--	

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Les obstacles de cette dimension sont les obstacles liés à la communication interne et externe. Leurs niveaux d'importance sont très proches.

En ce qui concerne la communication interne, les enseignants confirment qu'il y ait un problème de circulation de l'information en interne, entre les acteurs et les structures.

En effet, leurs niveaux d'accord est élevé avec les expressions suivantes confirment notre constat : *le manque de retour d'informations après l'auto-évaluation (77%), la réticence des acteurs universitaires en matière de partage d'informations (76,8%), l'insuffisance de communication sur les objectifs et activités de la démarche (75.8%), le Manque de coordination entre structures (75,4%), le partage limité des résultats d'auto-évaluation en interne (75.2%)* et en dernier lieu, *la direction n'a pas veillé à ce que chaque acteur comprenne le but de la démarche et la manière dont il y sera associé (75%).*

Concernant la communication externe, les enseignants pensent que *la communication des résultats d'auto-évaluation en externe* (76,4%) ainsi que *les objectifs et activités de la démarche* (75.8%) constituent un frein important à la réussite de la démarche.

### 5. Résultats de la dimension « Formation/ Sensibilisation » :

Le tableau n°66 présente les questions posées au sujet de la perception des obstacles liés à la formation/sensibilisation :

**Tableau n°66 : Perception des obstacles liés à « la formation/sensibilisation »**

N°	Items	Niveau d'accord					Moyenne	Ecart Type	Niveau d'accord	Importance (%)	Classement
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord					
34	Absence de programme de formation/sensibilisation englobant les actions à assurer pour les différents acteurs	44	46	12	15	4	3.92	1.122	Elevé	78.4	2
35	Insuffisance en matière d'actions de formation/ sensibilisation à la qualité organisées pour les dirigeants et responsables des établissements	39	44	26	9	3	3.88	1.026	Elevé	77.6	3
36	Insuffisance en matière d'actions de formation/ sensibilisation à la qualité organisées pour les acteurs universitaires	43	52	12	11	3	4.13	0.842	Elevé	82.6	1
37	Insuffisance en matière d'actions de formation spécifiques sur l'auto-évaluation pour les membres des équipes projets	37	47	18	14	5	3.80	1.123	Elevé	76.0	4
38	Compétences limitées des membres des équipes projet dans le domaine de l'évaluation de la qualité	23	41	25	25	7	3.40	1.180	Elevé	68.0	7
39	Manque d'évaluation de l'efficacité des actions de formation réalisées	28	51	23	16	3	3.75	0.985	Elevé	75.0	5
40	La formation n'est pas équitable pour tous les acteurs universitaires	26	43	34	14	4	3.69	0.935	Elevé	73.8	6
<b>Moyenne générale</b>							3.79	0.775	Elevé	--	

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Les enseignants sont d'accord sur le fait que les actions de formation/ sensibilisation *étaient insuffisantes* aussi bien celles *organisées au profit des acteurs universitaires* (82.6%) et des *dirigeants et responsables des établissements* (77.6%) que celles *réalisées pour les membres de leurs équipes* (76%). Les actions réalisées *n'ont pas été programmées à l'avance* (78.4%) et leur *efficacité n'a pas été mesurée* (75%).

En général, ils jugent que *la formation n'a pas été dispensée de manière équitable à tous les acteurs universitaires* (73.8%).

Par ailleurs, ils estiment que *les membres des équipes projet ont des compétences limitées dans le domaine de l'évaluation de la qualité* (68%).

### 6. Résultats de la dimension « Implication des parties prenantes » :

Le tableau n°67 présente les questions posées au sujet de la perception des obstacles liés à l'implication des parties prenantes :

**Tableau n°67 : Perception des obstacles liés à « l'implication des parties prenantes »**

N°	Items	Niveau d'accord					Moyenne	Ecart Type	Niveau d'accord	Importance (%)	Classement
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord					
41	Faible implication des acteurs universitaires dans la mise en œuvre de la démarche	34	56	14	15	2	3.87	1.016	Elevé	77.4	4
42	Faible participation des acteurs universitaires dans la prise de décisions liées à la qualité	36	60	13	10	2	4.08	0.797	Elevé	81.6	2
43	Faible intégration des enseignants dans l'élaboration des documents liés à la qualité	39	58	9	14	1	4.09	0.852	Elevé	81.8	1
44	Manque d'engagement des membres des équipes projet (CAQ et CAE) dans la démarche	16	31	29	33	11	3.05	1.210	Moyen	61.0	9
45	Instabilité des membres des équipes en charge du projet	20	43	25	24	8	3.34	1.187	Moyen	66.8	8
46	Désintéressement et manque d'intérêt de la part des acteurs universitaires	35	52	20	11	3	3.87	1.016	Elevé	77.4	4
47	Réticence des acteurs universitaires à joindre les organes en charge de la démarche	30	47	28	15	1	3.77	0.964	Elevé	75.4	5
48	Résistance des acteurs universitaires à l'idée et pratiques d'évaluation	26	45	25	20	5	3.64	1.020	Elevé	72.8	6
49	Absence de culture de travail collectif et d'esprit d'équipe chez les membres des équipes projet	26	38	23	24	10	3.38	1.253	Moyen	67.6	7
50	Non intégration des experts externes dans la réalisation de l'auto-évaluation	41	50	10	18	2	3.96	1.012	Elevé	79.2	3
<b>Moyenne générale</b>							3,70	0,676	Elevé	--	

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Les enseignants considèrent leur *faible intégration dans l'élaboration des documents liés à la qualité* (81.8%) ainsi que *dans la prise de décisions* (81.6%) comme des obstacles importants à la réussite de la démarche. Ainsi, ils pensent que *l'absence d'experts externes comme compétences dans le processus d'auto-évaluation* (79,2%) comme frein à sa réussite.

Ils soulignent, par ailleurs, une *faible implication des acteurs universitaires dans la mise en œuvre de la démarche* (77.4%). Ceci a provoqué un désintéressement, une réticence et une résistance de leur part. En effet, l'importance accordée à ces obstacles confirme ce constat : *Désintéressement et manque d'intérêt* (77.4%), *Réticence à joindre les organes en charge de la démarche* (75.4%) & *Résistance à l'idée et pratiques d'évaluation de la qualité* (72.8%).

Par ailleurs, ils pensent *qu'il n'existe pas de culture de travail collectif et d'esprit d'équipe* chez les membres des équipes projet (niveau d'accord moyen, estimé à 67,6%), qu'il y ait une *instabilité des membres des équipes en charge du projet* (66,8%) et un *manque d'engagement* de leur part (61%).

### 7. Résultats de la dimension « Réalisation de l'auto-évaluation » :

Le tableau n°68 présente les questions posées au sujet de la perception des obstacles liés à la réalisation de l'auto-évaluation :

**Tableau n°68 : Perception des obstacles liés à « la réalisation de l'auto-évaluation »**

N°	Items	Niveau d'accord					Moyenne	Ecart Type	Niveau d'accord	Importance (%)	Classement
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord					
51	Mise en œuvre de la démarche sans planification suffisamment précise	38	35	20	22	6	3.64	1.238	Elevé	72,8	2
52	Non-respect du planning préalablement établi pour la mise en œuvre de la démarche	33	32	20	30	6	3.46	1.265	Elevé	69,2	3
53	Non disponibilité des membres des équipes projet (CAQ et CAE) lors de l'évaluation	23	39	17	32	10	3.27	1.271	Moyen	65,4	5
54	Absence/Non disponibilité des évalués lors de l'évaluation	17	55	19	27	3	3.46	1.065	Elevé	69,2	3
55	Absence des preuves documentées permettant de vérifier la conformité aux critères du référentiel	30	50	19	21	1	3.74	1.021	Elevé	74,8	1
56	Inefficacité de la méthode d'auto-évaluation choisie	17	37	24	38	5	3.19	1.150	Moyen	63,8	6
57	Inefficacité du système de mesure et notations des pratiques utilisé	23	31	39	24	4	3.43	1.037	Elevé	68,6	4
<b>Moyenne générale</b>							3,45	0,840	Elevé	--	

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Selon le classement des items de cette dimension, l'obstacle jugé le plus important est bien *l'absence des preuves documentées permettant de vérifier la conformité aux critères du référentiel* (74,8%). De même, les enseignants confirment encore une fois que *l'absence de planification* a constitué un obstacle important (72,8%).

Ainsi, ils estiment que *le non-respect du planning préalablement établi* comme un obstacle important au même titre que celui lié à *l'absence/non-disponibilité des évalués lors de l'évaluation* (69,2%). De plus, ils considèrent que *le système de mesure et notations des pratiques n'est pas efficace* (68.6%)

Un niveau d'accord moyen a été obtenu pour les deux obstacles « *non-disponibilité des membres des équipes projet* (65,4%) » & « *inefficacité de la méthode d'auto-évaluation choisie* (63,8%) ».

### 8. Résultats de la dimension « **Elaboration des plans d'action** » :

Le tableau n°69 présente les questions posées au sujet de la perception des obstacles liés à l'élaboration des plans d'action :

**Tableau n°69 : Perception des obstacles liés à « l'élaboration des plans d'action »**

N°	Items	Niveau d'accord					Moyenne	Ecart Type	Niveau d'accord	Importance (%)	Classement
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord					
58	Les plans d'actions ne sont pas élaborés par les structures évaluées, suite à l'auto-évaluation	27	49	25	16	4	3.70	1.013	Elevé	74,0	2
59	Les plans d'action ne tiennent pas compte des recommandations faites par les membres des équipes projet	30	39	27	20	5	3.57	1.153	Elevé	71,4	4
60	Les actions définies ne permettent de lever les non conformités détectées	26	47	26	17	5	3.68	0.989	Elevé	73,6	3
61	Non implication des enseignants dans l'élaboration des plans d'action issus de l'auto-évaluation	33	56	13	14	5	3.81	1.090	Elevé	76,2	1
<b>Moyenne générale</b>							3,69	0,901	Elevé	--	

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Les enseignants estiment que leur *non-implication dans l'élaboration des plans d'action issus de l'auto-évaluation* (76,2%) constitue l'obstacle le plus important de cette dimension. Ainsi, ils pensent que *les plans d'action ne sont pas élaborés par les structures évaluées* (74%).

Par ailleurs, ils pensent que *les actions définies ne permettent pas de lever les non-conformités détectées* (73.6%) et que *les plans d'action ne tiennent pas compte des recommandations faites par les membres des équipes projet* (71,4%).

### 9. Résultats de la dimension « Suivi et amélioration » :

Le tableau n°70 présente les questions posées au sujet de la perception des obstacles liés au suivi et amélioration :

**Tableau n°70 : Perception des obstacles liés au « Suivi et amélioration »**

N°	Items	Niveau d'accord					Moyenne	Ecart Type	Niveau d'accord	Importance (%)	Classement
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord					
62	Les résultats d'auto-évaluation ne sont pas exploités pour améliorer les performances de l'établissement	46	52	15	7	1	4.20	0.777	Très élevé	84,0	2
63	Difficulté dans la mise en œuvre des actions d'amélioration proposées	32	54	22	11	2	3.85	0.972	Elevé	77,0	6
64	Les actions d'amélioration ne sont pas classées et mises en œuvre en fonction de leur priorité	33	52	25	10	1	3.88	0.936	Elevé	77,6	5
65	Manque de compétences nécessaires aux initiatives d'amélioration de la qualité	34	52	23	12	0	3.89	0.929	Elevé	77,8	4
66	Manque de suivi de l'état d'avancement de la mise en œuvre des actions d'amélioration par la direction	47	52	16	6	0	4.21	0.762	Très élevé	84,2	1
67	Manque de ressources allouées au suivi de mise en œuvre des actions d'amélioration	37	57	18	7	2	4.11	0.739	Elevé	82,2	3
68	Insuffisance du temps accordé aux initiatives d'amélioration	39	43	25	14	0	3.88	0.993	Elevé	77,6	5
<b>Moyenne générale</b>							4.00	0,607	Elevé	--	

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Les enseignants ont jugé deux obstacles très importants dans cette dimension à savoir : *le manque de suivi de l'état d'avancement par la direction (84,2%) & la non-exploitation des résultats d'auto-évaluation (84%)*. Ainsi, l'accent est mis encore une fois sur *le manque de ressources allouées au suivi (82.2%)* et des *compétences nécessaires aux initiatives d'amélioration de la qualité (77.8%)*.

Par ailleurs, les enseignants confirment les autres obstacles, à savoir : *l'insuffisance du temps accordé aux initiatives d'amélioration (77,6%)*, *la non-priorisation des actions d'amélioration (77,6%)* et *la difficulté dans la mise en œuvre des actions d'amélioration proposées (77%)*.

### 10. Appréciations générales/ Questions ouvertes :

Comme mentionné dans le chapitre précédent, le questionnaire de l'étude a compris une section de *questions générales* visant, entre autres, à mesurer la perception générale de la réussite de l'AQ. Nous synthétisons ci-après les réponses à ces questions.

**Question 01 :** « *Quels étaient selon vous les objectifs visés par l'auto-évaluation de la qualité (réalisée en 2017) dans votre établissement ?* »

**Tableau n°71 : Les objectifs de l'auto-évaluation (du point de vue des enseignants)**

Objectif	Fréquence	Taux
Améliorer la qualité des pratiques de l'établissement	81	38,8%
Répondre à l'instruction de la tutelle (MESRS)	69	33%
Vérifier la conformité des pratiques aux critères du RNAQES	58	27,8%
Autres objectifs	1	0,5%
<b>Total</b>	<b>209*</b>	<b>100%</b>

\*Le nombre de réponses ne correspond pas au nombre des enseignants ayant répondu à la question car certains enseignants ont mentionné plus d'un seul objectif.

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons que l'exercice d'autoévaluation a été plutôt perçu comme un moyen *d'amélioration des pratiques internes* (38.8%), de *réponse aux instructions de la tutelle* (33%) et enfin de *vérification de conformité au référentiel* (27.8%).

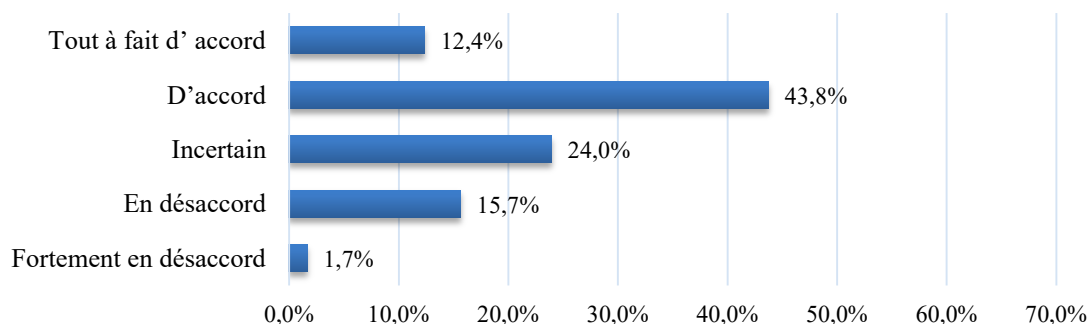
**Question 02 :** « *Pensez-vous que l'auto-évaluation de la qualité dans votre établissement était une réussite ?* »

**Tableau n°72 : Perception globale sur la réussite de l'auto-évaluation**

Perception	Fortement en désaccord	En désaccord	Incertain	D'accord	Tout à fait d'accord	Totaux
<b>Effectifs</b>	2	19	29	53	15	<b>121</b>
<b>%</b>	1.7%	15,7%	24%	43,8%	12,4%	<b>100%</b>
<b>Effectifs</b>	<b>24</b>		<b>29</b>	<b>68</b>		<b>121</b>
<b>%</b>	19.8%		24%	56.2%		<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

**Schéma n°52 : Perception globale sur la réussite de l'auto-évaluation**



Source : Elaboré par nous-même

56.2% des enseignants pensent que l'auto-évaluation fut une réussite. Néanmoins, nous remarquons que la proportion de "incertain" s'élève à 24%.

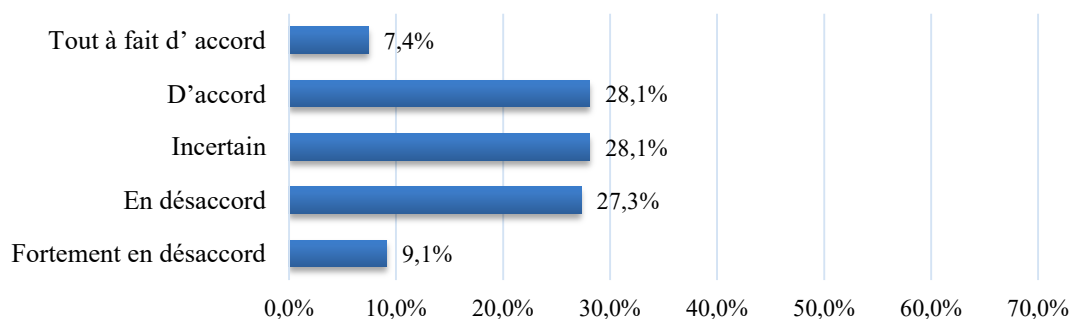
**Question 03 :** « *Pensez-vous qu'il y a eu une amélioration de la qualité dans votre établissement suite à l'auto-évaluation?* »

**Tableau n°73 : Perception globale sur l'amélioration de la qualité**

Perception	Fortement en désaccord	En désaccord	Incertain	D'accord	Tout à fait d'accord	Totaux
Effectifs	11	33	34	34	9	121
%	9,1%	27,3%	28,1%	28,1%	7,4%	100%
Effectifs	<b>44</b>		<b>34</b>	<b>43</b>		<b>121</b>
%	36,4%		28,1%	35,5%		100%

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

**Schéma n°52 : Perception globale sur l'amélioration de la qualité**



Source : Elaboré par nous-même

Nous remarquons que certains enseignants n'ont pas perçu une amélioration de la qualité suite à l'auto-évaluation, d'autres si. Les proportions des enseignants ayant été d'accord et en désaccord sont presque égales. Néanmoins, nous remarquons une proportion élevée de "incertain" est de 28%.

**Question 04 :** « *Êtes-vous prêts à continuer de travailler sur l'AQ dans votre établissement ?* »

**Tableau n°74 : Engagement des enseignants dans la continuité du projet AQI**

Réponse	Fréquence	%
Oui	75	62%
Non	27	22.3%
Sans réponse	19	15.7%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons que 62% des enseignants sont prêts à continuer à travailler pour le projet d'AQ dans leurs établissements.

## **Conclusion du chapitre 06**

Le présent chapitre présente les principaux résultats qualitatifs et quantitatifs obtenus à travers les différentes méthodes utilisées.

L'analyse de données a démontré que la plupart des RAQs interviewés et des enseignants questionnés ont été d'accord sur le fait qu'il existe des obstacles à l'AQI dans les EES. Ces obstacles peuvent être catégorisés en neuf principales catégories qui reflètent les dimensions du cadre d'analyse.

Les résultats seront discutés dans le chapitre suivant.

# **Chapitre 07**

## **Discussion des résultats**

## Introduction du chapitre 07

Dans ce chapitre, il sera discuté, pour chacune des dimensions du cadre d'analyse, la démarche de mise en œuvre et les contraintes rencontrées du point de vue des deux parties prenantes ciblées. De plus, l'analyse sera appuyée et illustrée par des *citations*, ou *verbatim* ou *passages-témoins*, extraits des différents corpus, à savoir : les rapports d'auto-évaluation analysés, les transcriptions des entretiens avec les RAQs & les questions ouvertes posées aux enseignants dans le questionnaire de l'étude.

A des fins d'interprétation, les résultats quantitatifs seront croisés avec ceux qualitatifs.

### I. Dimension 01 - Le leadership (Engagement de la direction)

#### 1. Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES :

##### 1.1. Engagements des dirigeants :

L'analyse des rapports a démontré que 67% des EES de l'échantillon ont déclaré l'engagement des dirigeants dans la démarche d'auto-évaluation. Cet engagement s'est manifesté de différentes manières (résumées dans le schéma n°36) qui sous-entendent une certaine prise de conscience quant à l'importance de l'opération. Les extraits suivants appuient ce constat :

Extraits des textes

*“Le premier responsable d'Université, M. Le Recteur, a donné à cette opération une priorité absolue par sa disponibilité et son attention à suivre toutes les étapes de cette auto-évaluation qui se sont avérées parfois fastidieuses (...). La collaboration de Mr le Recteur a été d'un apport considérable par l'intérêt qu'il a sans cesse manifesté au travail de l'équipe.”* (Rapport\_CU<sub>1</sub>).

*“Monsieur le Recteur a suivi de près, avec diligence et habileté, l'évolution du travail prévu”* (Rapport\_EU<sub>2</sub>)

*“Le Recteur a toujours suivi de près l'évolution du travail en apportant à chaque fois aide et conseil, ainsi que les collègues doyens qui ont eu l'amabilité de mettre à disposition, locaux, moyens, pour l'accomplissement de cette opération”* (Rapport\_EU<sub>6</sub>)

*“Le premier responsable a instruit l'ensemble des processus de coopérer avec ladite commission”* (Rapport\_OU<sub>4</sub>)

Quant aux 33% des EES restants, il n'a été mentionné en aucun cas dans leurs rapports l'implication des dirigeants dans la démarche. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y avait pas d'engagement, car les dirigeants de tous les EES ont eu pour instruction de

réaliser l'opération d'auto-évaluation et de rendre compte à la tutelle. Du coup, leur engagement était inévitable. Nous supposons que leur engagement n'était pas aussi fort et remarquable au point de mériter d'être formalisé et félicité dans les rapports. En revanche, ceci pourrait être dû à une des limites de l'analyse documentaire, car les documents peuvent ne pas décrire toutes les pratiques et politiques ayant été mises en œuvre.

L'analyse suggère donc que la majorité des dirigeants se sont montrés engagés dans la démarche. Toutefois, nous soulignons que cet engagement semble faible et insuffisant, car il s'est limité aux actions de soutien d'équipe et de suivi de l'opération (schéma n°36). Or, un réel engagement nécessite un investissement dans les ressources humaines, matérielles et financières comme supports à la réalisation des objectifs et au développement de politiques et de stratégies (Pires Da Rosa & al., 2003). Sans ces ressources, l'opération est vouée à l'échec (Ritchie & Dale, 2000).

Cette faiblesse s'expliquerait par le fait que les dirigeants des EES ne disposent pas d'autonomie suffisante leur permettant d'octroyer et mettre à disposition toutes les ressources nécessaires à l'opération, car le processus AQ n'est pas institutionnalisé (point discuté plus loin). Les ressources qu'ils ont mises à disposition sont limitées à celles octroyées par la tutelle. En effet, cela est dû au fort niveau de centralisation du système de l'ES en Algérie (Mezache, 2003 ; Banque mondiale, 2012) et au contrôle étatique exercé sur tous les aspects de gestion et d'organisation des établissements.

L'autre explication possible serait que l'auto-évaluation a été initiée par le ministère qui n'a pas laissé assez de temps aux responsables des EES pour prendre connaissance de la complexité du processus et les changements organisationnels nécessaires pour en assurer l'efficacité (Ritchie & Dale, 2000). En effet, le coup d'envoi de l'opération a été donné le 15 janvier 2017 et le délai de remise des rapports a été fixé au 06 juillet de la même année.

### ***1.2.Définition des objectifs :***

Il est important de rappeler que l'auto-évaluation a été lancée au niveau de tous les EES suite à l'instruction du ministère. De ce fait, de nombreux rapports soulignent que la principale raison de procéder à une auto-évaluation était de *répondre à cette instruction et de remettre les rapports dans les délais fixés* (objectif commun).

Les extraits suivants confirment notre constat :

“*Cette opération entre dans le cadre d’une opération d’auto-évaluation lancée par le MESRS au niveau de toutes les écoles et universités du territoire national*” (Rapport\_CE1)

“*L’opération d’auto-évaluation de l’EU<sub>5</sub> s’inscrit dans la démarche ministérielle qui vise à dresser l’état des lieux et l’élaboration du futur projet d’établissement*” (Rapport\_EU<sub>5</sub>)

“*A instar de toutes les institutions de l’ES Algériennes, l’EE<sub>1</sub> s’est engagée dans la démarche d’AQ initiée par le MESRS...*” (Rapport\_EE<sub>1</sub>)

En plus de cet objectif principal et commun, des sous-objectifs opérationnels ont été fixés par 81% des EES (schéma n°37).

Le second point important qui ressort de l’analyse est que la grande majorité des EES a mis l’accent sur *la conformité au référentiel* (67%) plus que sur *l’amélioration continue* (33%). Il nous semble donc que la remise des rapports était une préoccupation plus pressante que l’amélioration des pratiques. Ce constat nous amène à croire que les principaux objectifs et finalités de la démarche qualité et de l’auto-évaluation n’ont pas été bien compris par les EES. Par ailleurs, ceci pourrait être expliqué par l’insuffisance de la durée initiale accordée à l’opération, qui a obligé les EES à accélérer le travail pour pouvoir communiquer les rapports dans les délais. En effet, les quatre rapports de l’échantillon, élaborés en 2018, ont tous cité l’amélioration parmi les objectifs de la démarche et confirment, donc, notre supposition.

De plus, les résultats de l’étude quantitative (tableau n°71) révèlent que l’exercice d’auto-évaluation a été plutôt perçu comme un moyen *de réponse aux instructions de la tutelle* (33%) et *de vérification de conformité au référentiel* (27.8%). Les enseignants confirment davantage notre constat. Cependant, une proportion importante considère l’auto-évaluation comme un moyen *d’amélioration des pratiques internes* (38.8%),

Une explication possible à ce constat serait que les rapports d’auto-évaluation ont été rédigés par les pilotes des deux organes en charge de la qualité (RAQ et/ou le président du CAE) qui ont été confrontés plus que les autres acteurs à la contrainte du temps et à la pression liée à la remise des rapports dans les délais. Par conséquent, leur objectif prioritaire a été de répondre à l’instruction de leurs responsables, et donc du MESRS. Ce résultat corrobore celui obtenu par Scharager Goldenberg (2018) qui a démontré que les RAQs considèrent la qualité comme la conformité aux normes externes (entre autres). Par conséquent, cet objectif a été exprimé explicitement dans les rapports.

En outre, un seul enseignant a cité comme objectif « *Instaurer la culture de l'autoévaluation dans une perspective d'amélioration en vue d'une bonne durabilité de l'établissement* » (Tableau n°71/ Objectif Autre). Cette réponse constitue à notre avis un bon signe et prouve que le mot *culture qualité* commence à apparaître dans le langage. Néanmoins, l'opération étant nouvelle, cet objectif ne semble pas avoir été mûri.

## **2. Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes :**

En ce qui concerne l'engagement de la direction, les RAQs ont avancé plusieurs obstacles qui ont été classés en cinq sous catégories (Tableau n°49). Ces obstacles ont été confirmés par les enseignants questionnés avec un ordre de priorité légèrement différent (tableau n°62).

### **2.1. Manque de ressources allouées à la démarche :**

La mise en œuvre de l'AQI dans les EES nécessite des ressources humaines, matérielles et financières. Néanmoins, l'analyse des données indique un manque en matière de ressources allouées.

Plusieurs RAQs interviewés ont déclaré *le manque de moyens financiers alloués* comme obstacle à la démarche d'AQI. Ce constat n'est pas étonnant et la littérature l'a déjà confirmé (Tari, 2010, 2011 ; Mishra & Pandey, 2013/1). De plus, un résultat similaire a été déjà obtenu par Musette (2019) dans le contexte algérien.

Les RAQs estiment que ce budget aurait permis d'acquérir les moyens nécessaires et d'encourager et former les membres des CAQ et CAE. Le témoignage suivant le confirme :

*“ Manque de budget pour acquérir les moyens matériels nécessaires, former le personnel impliqué dans la démarche, les rémunérer et les motiver...” (RAQ<sub>2</sub>\_Centre)*

Nous rappelons que les EES sont publics, disposant d'une autonomie financière restreinte, et fonctionnant grâce aux fonds alloués par le gouvernement. Il semble que ces fonds n'ont pas été suffisants pour permettre la mise en œuvre de l'AQI.

La levée de cette contrainte relève, donc, de la responsabilité de la tutelle plus que celle des dirigeants des EES, car c'est la tutelle qui devrait définir une politique claire, estimer les coûts liés au projet d'AQ et attribuer les fonds nécessaires. Ceci nous rappelle la contrainte liée au « *manque de clarté de la politique d'application du système AQ* » qui a été déjà signalée par des recherches antérieures menées dans le contexte algérien (Regad,

2013 ; Abadou, 2015). Ces études remontent à 5 ans et plus, mais il semble que la contrainte est toujours d'actualité.

Un budget est donc nécessaire, d'après les RAQs, pour la réussite du projet d'AQI. Ce constat converge avec le résultat de l'étude récente réalisée par Alzafari & Kratzer (2019) auprès des experts en charge de la qualité. Ces derniers ont témoigné de l'importance des ressources financières pour la réussite des systèmes de qualité, afin de soutenir les différentes activités des établissements et de former et développer les compétences du personnel.

Concernant le point de vue des enseignants (tableau n°62), l'obstacle lié au *manque des ressources financières* a également été jugé important.

De plus, *le manque des moyens matériels* a été un point récurrent dans les témoignages des RAQs comme le confirment les propos suivants :

*“ Manque de moyens matériels qui facilitent le travail de la CAQ et des CAEs (Bureau, mobilier de bureau, matériel informatique, connexion internet ... etc)” (RAQ<sub>8</sub>\_Ouest)*

*“ Il nous manque de moyens matériels pour réaliser les différentes activités : un bureau pour mener les actions liées à l'AQ, pour archiver les dossiers et preuves collectées...” (RAQ<sub>2</sub>\_Centre)*

D'après ces témoignages, nous constatons que les organes en charge de l'AQI n'ont pas été dotés de tous les moyens dont ils ont besoin pour accomplir leurs missions. Ce résultat corrobore ceux obtenus par Bouzid & Benhoucine (2017) & Musette (2019). Néanmoins, des moyens ont été accordés dans la limite de ceux déjà disponibles au niveau des EES, ou ce que nous appelons les moyens de bord (comme témoigné par le RAQ<sub>3</sub>\_Centre). Il semble que ces ressources n'ont pas été suffisantes pour permettre de mener à bien l'expérience liée à l'AQI.

Pour les enseignants, le *manque de ressources matérielles* attribuées constitue également un obstacle à l'AQI (tableau n°62) ce qui s'accorde et confirme les déclarations des RAQs. Néanmoins, l'ordre de priorité accordé diffère entre les deux acteurs.

En outre, il a été signalé par un seul RAQ le *manque de ressources humaines compétentes* dans le domaine de la qualité et de l'évaluation :

*“Au niveau de notre établissement, nous avons un manque flagrant de ressources humaines compétentes et dévouées en matière de l'AQ et l'AE” (RAQ<sub>8</sub>\_Ouest)*

Les autres RAQs ont confirmé cela, mais ils considèrent que cet obstacle n'a pas sa place dans cette sous-catégorie liée aux ressources. Il relève plutôt de la catégorie liée à la *formation et développement de compétences dans le domaine de la qualité*, car l'opération est nouvelle et la compétence s'acquiert à travers la formation.

La comparaison des résultats (tableaux n°49 & n°62) montre que les RAQs accordent de façon très claire l'importance aux ressources plus qu'à la motivation et la reconnaissance contrairement aux enseignants. Ceci est étonnant, car, en fin de compte, les RAQs interviewés sont eux aussi des enseignants (la majorité sont des maîtres de conférences/tableau n°38) et devraient avoir les mêmes préoccupations que les autres enseignants.

Une explication possible pourrait être que les RAQs ont plus de responsabilités que les autres acteurs dans le cadre du projet d'AQI, et ils sont tenus de rendre compte à leur hiérarchie. Si les autres enseignants membres peuvent résister et ne pas s'y impliquer, les RAQs, quant à eux, doivent mener à bien le projet et donner des résultats. Par conséquent, ils pensent que le manque de ressources les empêche d'honorer leur engagement. Cependant, ils ont déclaré un manque de motivation et d'encouragement (détail dans le point suivant (2.2)).

Un autre obstacle qui a entravé la démarche d'AQI a été la durée inadaptée accordée à la réalisation de l'opération d'auto-évaluation. En effet, il a été réclamé par les RAQs que le temps accordé à la réalisation de l'auto-évaluation de la qualité était insuffisant. Un résultat similaire a été déjà obtenu par Musette (2019).

Ce constat a été fait notamment par les RAQs des universités ayant une taille importante par rapport aux autres types d'EES. Ils ont signalé que le temps consacré à cette opération a été le même pour tous les établissements, quelles que soient leur taille ou pluridisciplinarité. Du coup, ceci a eu un impact direct sur le choix du périmètre d'auto-évaluation (domaines et entités).

Face à cette durée très limitée, certains RAQs ont subi de fortes pressions de la part des chefs de leurs EES. Une RAQ nous a raconté son expérience avec son responsable, et la pression qu'elle a subie. Elle a déclaré que cette pression l'a poussé à démissionner de son poste :

*“Le directeur faisait beaucoup de pression pour embellir son image et répondre à la demande du ministère dans les délais. On travaillait sous pression. J'ai déposé ma démission du poste RAQ à cause de lui” (RAQ<sub>4</sub>\_Centre)*

Dans le même ordre d'idées, un RAQ a partagé un point de vue presque similaire :

*“Le directeur ne pense qu’aux rapports à remettre à la tutelle, son but est de les remettre dans les délais au détriment du travail à accomplir pour les élaborer”  
(RAQ<sub>2</sub>\_Centre)*

Ce témoignage confirme encore une fois le constat fait plus haut concernant l'objectif commun d'auto-évaluation qui est de remettre le rapport dans les délais. Nous pouvons donc qualifier le fonctionnement des processus actuels d'AQ comme *une conformité pour soumettre la paperasserie à temps* (expression utilisée par Mussawy & Rossman (2018)).

Pour les enseignants, l'obstacle lié à *l'insuffisance du temps* alloué à la mise en œuvre de la démarche a également été jugé important (tableau n°62). Selon la littérature, cet obstacle constitue une contrainte aux initiatives liées à la qualité et un facteur récurrent de la résistance du personnel enseignant (Newton, 2002, Harvey, 2006).

Pour en conclure, les résultats présentés ci-dessus montrent que les deux parties prenantes considérées ont affirmé qu'ils manquaient du temps, d'argent et de ressources pour réussir l'implémentation de l'AQI. Ces facteurs contraignants ont été confirmés par la littérature.

## **2.2. Absence d'encouragement et de motivation des membres :**

La plupart des RAQs ont réclamé l'absence de contre parties financières au titre des responsabilités attribuées et ont affirmé que cela est bien le cas des autres acteurs impliqués dans le projet. Cela se reflète dans les réclamations suivantes :

*“Les membres des organes qualité ont demandé à être payés vu qu'ils fournissent des efforts. Je leur ai dit que moi en ma qualité de RAQ et je n'ai pas été payé...”  
(RAQ<sub>1</sub>\_Centre)*

*“Les membres ne sont pas rémunérés. Depuis 2011 je suis RAQ, je n'ai rien touché à ce jour...”(RAQ<sub>4</sub>\_Centre)*

*“Aucune gratification ou motivation n'est perçue par le RAQ ou les membres au vu des tâches qui leur sont confiées” (RAQ<sub>7</sub>\_Ouest)*

D'après un RAQ (RAQ<sub>2</sub>\_Centre), l'absence d'indemnités et de mesures incitatives est due logiquement au manque de budget. Ceci a fait baisser la motivation des RAQs, et des autres membres des CAQ et des CAE qui ne sont pas encouragés pour accomplir le travail lié à l'AQ :

*“Les membres n’étaient pas vraiment motivés, Mr l’ancien RAQ les rappelait toujours des dates fixées pour les réunions et l’envoi des travaux demandés” (RAQ<sub>3</sub>\_Centre)*

D’après les débats entre les RAQs, nous avons compris que le problème d’absence de récompense financière a influé négativement sur l’implication et la motivation des membres du projet. En effet, Benhocine a déjà signalé l’importance du facteur motivationnel pour que les membres de la CAQ remplissent les fonctions et objectifs qui leur sont assignés (Benhocine, 2015).

Cette démotivation semble justifiée, car les RAQs, en tant qu’enseignants du supérieur, considèrent qu’à la base leurs salaires ne sont pas motivants. En effet, Hazlett & Hill ont affirmé que dans le secteur public il y a déjà une croyance générale que le personnel est surchargé de travail et sous-payé (Hazlett & Hill, 2000). Par conséquent, ils accomplissent contre cœur les nouvelles tâches en l’absence d’indemnisation.

D’après un RAQ (RAQ<sub>12</sub>\_Est), cette baisse de motivation a entraîné *une insuffisance en matière de prise d’initiative* par les membres des deux organes.

Ces résultats corroborent ceux obtenus par des recherches antérieures qui ont démontré que l’absence de système de motivation des enseignants constitue un obstacle à la réussite de l’AQI (Abadou, 2015 ; Musette, 2019). Néanmoins, Musette (2019) a parlé de la motivation matérielle et de l’absence d’indemnisation. Quant à Abadou (2015), elle a évoqué aussi bien la motivation matérielle que morale.

D’après les résultats de la présente étude, il semble que la motivation morale ou d’ordre professionnel passe avant la motivation matérielle. Nous trouvons ce résultat logique, car les enseignants priorisent l’évolution de leur carrière académique. D’après notre expérience à l’ENSV, nous avons constaté qu’une simple qualification prouvant la participation aux projets institutionnels pourrait motiver les enseignants et favoriser leur implication. En effet, ils considèrent que ce document les aide dans l’évolution de leur parcours professionnel et dans le processus de passage au grade supérieur. Le témoignage suivant confirme notre constat :

*“...Pour ceux qui cherchent l’évolution de carrière, ils participent afin d’avoir un papier leur permettant le passage de grade...” (RAQ<sub>3</sub>\_Centre)*

Toutefois, ils exigent toujours des contre parties financières au titre des nouvelles responsabilités attribuées. Un enseignant (ayant répondu à la question ouverte sur les obstacles a précisé que :

*“Personne ne s'intéresse à la démarche tant qu'elle est gratuite et sans un cadre général bien défini ”.*

Ce résultat rejoint celui de Adadi qui a démontré que la motivation qu'il a appelée *morale* passe avant la motivation financière pour les enseignants (mais avec des positions très proches) (Adadi, 2012). Cependant, dans l'étude de Rebaia & Abid, la faiblesse en matière d'incitations financières a figuré parmi les premiers obstacles à la qualité (Rebaia & Abid, 2015).

Par ailleurs, les enseignants perçoivent *le climat organisationnel* comme un élément ne favorisant pas la mise en œuvre de la démarche (tableau n°62). Abadou a déjà signalé l'absence, dans les EES en Algérie, de climat organisationnel qui encourage la performance (Abadou, 2015). Ceci rejoint le constat fait par Adadi qui a confirmé que l'absence de conditions de travail favorables bloque la mise en œuvre de la qualité en interne (Adadi, 2012). Cet obstacle fait partie de la dimension *leadership* car c'est au chef de l'EES de créer un climat organisationnel favorable à la mise en œuvre de l'AQI. C'est ce qui fait de lui un leader selon Nguyen (2016).

### **2.3. Manque d'engagement de la direction :**

Plusieurs RAQs ont reconnu ouvertement le manque d'engagement et de soutien de la direction dans la démarche d'auto-évaluation, et de l'AQ en général. De nombreuses expressions, employées par les RAQs, confirment ce constat : « *inertie de la direction* », « *résistance des chefs d'établissements* », « *Désintéressement de responsables* », « *absence de croyance à la qualité* », « *manque d'engagement* », « *manque d'implication* », « *manque de soutien* ». Ce manque d'engagement a rendu difficile le travail lié à l'AQI et a beaucoup influencé la perception des RAQs de la démarche dans sa globalité. Nous avons remarqué cela lors des échanges et interactions entre eux.

En effet, les RAQs n'arrivent pas à voir le côté positif de la qualité, car pour eux, elle n'apportera rien sans un engagement fort et une véritable croyance de la part des premiers responsables. Nous pouvons donc affirmer que le soutien de la direction influe sur la perception de l'efficacité de la qualité par les RAQs. En effet, une relation de forte corrélation entre ces deux éléments a déjà été démontrée par Seyfried & Pohlenz (2018). Ces derniers ont bien précisé que sans l'appui de la direction, la gestion de la qualité est un " *tigre de papier* ".

Pour les enseignants, le manque/insuffisance en matière d'engagement et de soutien de la part des dirigeants ont également été perçus comme obstacles à l'AQI (tableau n°62).

Ces perceptions confirment le constat fait plus haut concernant la faiblesse en matière d'implication des dirigeants, et ce malgré leur engagement vis-à-vis de la tutelle. Ceci semble avoir constitué un obstacle à la réussite de l'AQI, ce qui est cohérent avec la littérature (Ritchie & Dale, 2000 ; Tari, 2010, 2011 ; Mulu, 2012 ; Adadi, 2012 ; Hassan & Fan, 2016).

Par ailleurs, les enseignants ont également perçu un *manque de prise de conscience quant à l'importance et finalité de la démarche* de la part des directions. En effet, certaines études empiriques ont démontré que l'application de l'AQ reste ambiguë pour les responsables (Adadi, 2012 ; Rebaia & Abid, 2015). Une explication possible serait le manque en matière de sensibilisation (nous verrons ce point plus loin).

Un autre obstacle qui est *l'instabilité et la succession des dirigeants* a été signalé par un RAQ (RAQ<sub>1</sub>\_Centre). Ainsi, les enseignants questionnés ont confirmé que cela a constitué un obstacle à la réussite de l'AQI. Ceci semble logique, car il s'agit d'effectuer un changement pendant qu'un autre est en cours de réalisation. Collerette a mentionné que les changements trop fréquents (vagues de changements qui se succèdent à un rythme élevé, sans période de consolidation et de répit) sont parmi les pratiques qui pourraient avoir un impact négatif sur le changement en général (Collerette, 2008). En effet, l'AQI est déjà un projet de changement qui nécessite la stabilité des autres éléments pour réussir, et notamment l'appui et l'engagement de la direction tout au long du processus de mise en œuvre. Par conséquent, l'instabilité de la direction se répercute négativement sur tout le processus d'AQI.

Des études antérieures ont obtenu des résultats similaires. En effet, Mulu a signalé que la rotation des dirigeants est susceptible d'entraver l'adoption des systèmes d'AQ et d'entraîner des résultats défavorables (Mulu, 2012). Ainsi, l'étude récente réalisée par Musette dans le contexte algérien a abouti au même constat (Musette, 2019). Toutefois, nous supposons que cela reste relatif, car ce n'est pas tous les EES qui ont eu un changement du premier responsable durant la mise en œuvre de l'AQI.

#### **2.4. Absence de vision et d'objectifs clairs :**

Il a été signalé *la non-définition de vision et d'objectifs*. Cet obstacle est classé en dernière position selon le degré d'importance accordée par les RAQs (tableau n°49).

Quant aux enseignants, ils le considèrent comme un obstacle d'une importance moyenne. Ceci pourrait être expliqué par le fait que la démarche a été planifiée par la tutelle qui a préalablement défini ses objectifs.

Néanmoins, et comme mentionné plus haut, les objectifs fixés ont été interprétés par les RAQs comme une *recherche de conformité au référentiel et de remise des résultats dans les délais* (schéma n°37) et par la majorité des enseignants comme *une amélioration des pratiques* (tableau n°71). Nous supposons donc que la majorité des RAQs et des enseignants membres des organes en charge de la qualité ne partageaient pas une compréhension commune du concept.

### **2.5. Non-définition des rôles et responsabilités :**

Les RAQs ont signalé l'insuffisance des prérogatives données à la CAQ. Les expressions récurrentes suivantes confirment le constat : « *La CAQ n'a pas de pouvoir de décision* », « *Prérogatives des CAQ et leur relation avec les autres non définies* », « *CAQ manque de pouvoir* ». Cette contrainte semble exister depuis le lancement du projet d'AQ, car Regad a signalé, presque sept ans plus tôt, que les responsabilités des membres CAQ ne sont pas définies clairement et que le RAQ n'est pas impliqué dans la prise de décisions qui concernent l'EES et n'a pas toutes les prérogatives lui permettant d'assurer ses missions (Regad, 2013).

Pour les enseignants, ils ont confirmé que le *Manque de clarté dans la définition des rôles et responsabilités des membres des équipes projet* est un obstacle important à la démarche (tableau n°62). Ainsi, ils estiment que la prise de décision a tendance à être *centralisée*.

En effet, des études antérieures ont confirmé que la non-implication des enseignants dans la prise de décisions concernant l'EES peut entraver la réussite de la démarche qualité (Adadi, 2012 ; Abadou, 2015 ; Rebaia & Abid, 2015 ; Khaled Salah, 2017). Cela suggère l'importance de changement d'approche et la nécessité de prendre en compte les opinions de l'ensemble des parties prenantes.

## **II. Dimension 02 - Planification**

### **1. Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES :**

#### **1.1. Création d'un organe de pilotage et mise en œuvre :**

La grande majorité des EES de l'échantillon (71%) a créé un organe particulier chargé de

réaliser le travail évaluatif (Comité d'Auto-Evaluation CAE), d'autres (29%) ont confié la mission à la cellule chargée de la mise en place de l'AQI (CAQ).

Les CAE comptaient entre 4 et 74 évaluateurs parmi les membres internes, avec une moyenne de 27 évaluateurs. Cette variation est due à de nombreux facteurs tels que la taille de l'institution, la portée de l'auto-évaluation, l'approche choisie...etc.

Les évaluateurs sont choisis parmi les membres représentatifs des différentes catégories d'acteurs internes : dirigeants, responsables administratifs<sup>1</sup>, personnel enseignant, personnel ATS & étudiants. Ainsi, des sous-comités spécialisés par domaine d'évaluation ont été créés.

Extrait  
des textes | *“Il a été délibérément choisi de prévoir dans les sous-comités des acteurs concernés directement par le domaine de sorte à favoriser la mise en évidence des dysfonctionnements éventuels et, plus tard, leur prise en charge”* (Rapport\_CE<sub>2</sub>)

Nous avons remarqué que les EES montrent une préférence pour le personnel enseignant qui est impliqué dans plus que la moitié des CAE. Ceci est un point fort du point de vue de la littérature et un élément qui devrait faciliter l'adaptation des processus qualité aux besoins des communautés à travers l'instauration d'un langage commun (Scharager Goldenberg, 2017). Néanmoins, nous constatons une faible implication des étudiants qui sont des acteurs directement impliqués dans la mise en œuvre du changement (Nguyen, 2016) et comme la deuxième principale partie prenante au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage (Barandiaran-Galdós & al., 2012 ; Elassy, 2015 ; Nguyen, 2016). Du coup, leur implication est indispensable.

De plus, dans certains EES (2), le premier responsable a été désigné comme étant président/membre du CAE. Ceci pourrait être considéré comme un signe fort d'engagement du premier responsable. Néanmoins, pour Lerari, le chef de l'établissement désigné comme président du CAE risque de donner de l'importance à la coordination des activités du comité ou des sous-comités au détriment de son rôle essentiel qui est de promouvoir et soutenir l'opération d'auto-évaluation (Lerari, 2017). Il recommande, donc, de confier la tâche à quelqu'un de plus disponible.

Par ailleurs, la participation des acteurs externes a été très limitée, voire absente. Uniquement deux EES en ont fait l'exception. L'établissement CE<sub>1</sub> a intégré un ancien

---

<sup>1</sup> Responsables administratifs : sous-directeurs, chefs de département et de service.

étudiant dans le comité ce qui a aidé à évaluer l'insertion professionnelle des diplômés du point de vue d'un acteur ayant vécu les contraintes réelles rencontrées. Ainsi, l'établissement CE<sub>2</sub> a intégré un représentant du secteur socio-économique dans le sous-comité en charge de l'évaluation du domaine 'Relations avec l'environnement socio-économique'.

### **1.2. Planification de la démarche :**

Il est communément affirmé que l'opération d'auto-évaluation doit être planifiée (Ritchie et Dale 2000 ; Samuelsson & Nilsson, 2002). En revanche, 7 EES (33.3%) seulement ont déclaré avoir établi un plan d'implémentation du processus d'auto-évaluation.

Extraits des textes

“Dans une première réunion de ce comité, le président a expliqué l'idée du projet, a présenté un planning prévisionnel du processus” (Rapport\_EU<sub>2</sub>)

“Un planning du processus d'auto-évaluation en 20 actions s'étalant du (...) au (...) a été élaboré et diffusé aux parties prenantes” (Rapport\_EU<sub>5</sub>)

“A partir du guide de l'autoévaluation (...) le RAQ de l'école a planifié dans le détail le déroulement de l'opération” (Rapport\_CE<sub>2</sub>)

“L'opération elle-même a été entamée par la construction d'un chronogramme des activités” (Rapport\_OE<sub>1</sub>)

Ce constat n'est pas étonnant, car la démarche à suivre a été indiquée par le MESRS avec un suivi bimensuel de l'avancement de l'opération. Néanmoins, chaque établissement devait élaborer son propre planning prévisionnel daté afin de s'assurer de la bonne organisation de l'opération et de l'atteinte de ses objectifs dans les délais fixés.

L'absence de planification dans la majorité des EES pourrait, comme déjà démontré dans la littérature, entraver la gestion de tout le processus d'auto-évaluation (Teo & Dale, 1997 ; Ritchie & Dale, 2000 ; Tari, 2010, 2011).

Concernant le périmètre d'auto-évaluation, 76.2% des EES ont déclaré avoir évalué toutes les entités des EES (départements, services, laboratoires...) (Schéma n°39).

### **1.3. Approches d'auto-évaluation :**

Aucune différence n'a été observée entre les EES en ce qui concerne l'approche d'auto-évaluation qui fait référence à la méthode utilisée pour la collecte et l'analyse des données. Dans tous les EES de l'échantillon, l'auto-évaluation a été réalisée au moyen d'une approche par questionnaire élaboré sur la base des critères du RNAQES. Ceci est cohérent à ce que recommande Tari qui suggère d'utiliser l'approche par questionnaire

lorsqu'une entité est confrontée au processus pour la première fois et qu'elle n'a pas beaucoup d'expérience en matière d'auto-évaluation (Tari, 2011). Cette approche est plus simple et plus rapide en comparaison à d'autres comme l'approche par atelier par exemple (Ritchie et Dale, 2000 ; Tari & Madeleine, 2010).

## **2. Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes :**

Très peu de RAQs considèrent *le manque de planification de la démarche* comme un frein important à la mise en œuvre de l'AQI (tableau n°49). Les enseignants questionnés partagent cet avis et le considèrent comme un obstacle d'une importance moyenne (tableau n°63).

Toutefois, *la préparation insuffisante de la démarche* constitue un obstacle important pour les enseignants. Ce résultat corrobore celui obtenu par Mulu qui a considéré l'absence de préparation solide comme l'un des défis majeurs pour la mise en œuvre des initiatives liées à la qualité (Mulu, 2012).

Concernant les équipes en charge du projet (CAQ & CAE), elles ont été constituées dans tous les EES (exigence du MESRS). Néanmoins, il a été signalé l'absence de critères de choix de leurs membres. Un constat similaire a été fait par Regad (2013) sept ans plus tôt. Les enseignants questionnés considèrent *la non-implication des différentes catégories d'acteurs universitaires dans les équipes projet* comme l'obstacle le plus important qui entrave la démarche. Ils estiment qu'eux même ne sont pas impliqués suffisamment (niveau d'accord 73.4%) ainsi que les étudiants, responsables et personnels administratifs.

Le tableau n°60 montre une diversité dans les spécialités des enseignants impliqués dans les organes d'AQ, ce qui nous amène à confirmer que l'emploi du *chargé de la qualité* n'a pas été défini de manière précise et que les prérequis d'accès au poste n'ont pas été déterminés. Ceci s'accorde avec le constat fait par Scharager Goldenberg (2017).

Par ailleurs, un RAQ s'est plaint que les personnes ont été désignées contre leur volonté :

*“ Les gens ne sont pas venus volontairement vers l'AQ, ils étaient obligés, car ils ont été nommés par le chef d'établissement ” (RAQ<sub>1</sub>\_Centre)*

Le RAQ a développé son point de vue en disant qu'il s'agit du personnel enseignant qui est tenu de remplir des charges d'enseignement et occupe parfois des postes administratifs. Ce personnel évite de se lancer dans de nouvelles activités, surtout si elles

ne lui rapportent rien de plus sur le plan professionnel et financier. Nous revenons donc à la question de la motivation qui s'avère d'une importance capitale.

### III. Dimension 03 - Définition de modèle de référence

#### 1. Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES :

Les résultats suggèrent que le référentiel national RNAQES a été suivi par les EES. Il comprend 07 domaines déclinés en références et critères d'évaluation. Néanmoins les établissements étaient libres d'effectuer l'auto-évaluation sur tout ou une partie seulement de l'ensemble des domaines (ESAGOV, 2020).

Le schéma n°40 montre que la majorité (66.7%) des EES de l'échantillon a mené l'auto-évaluation par rapport à tous les domaines du RNAQES. D'autres n'ont opté que pour quelques-uns. Le choix du nombre de domaines à évaluer a été fait en tenant compte de deux principaux facteurs, à savoir : *l'expérience en matière d'auto-évaluation et le délai accordé par la tutelle*. Cela se reflète dans les extraits suivants :

Extraits des textes | “*En raison du manque d'expérience, d'une part et vu l'échéancier d'envoi du rapport à la tutelle, d'autre part, le périmètre de l'autoévaluation a été limité à l'évaluation d'une seule faculté (...) et en examinant deux domaines seulement, à savoir le domaine de la formation et le domaine de la Recherche scientifique*”(Rapport\_OU<sub>3</sub>)

Extraits des textes | “*La CAQ de l'université réunie le 02/02/17 a décidé de retenir uniquement le domaine 'Formation' en raison des délais (février à juin 2017) pour le rapport final*” (Rapport\_OU<sub>1</sub>)

Cependant, même si cela n'a pas été dit explicitement dans les rapports, nous pensons que d'autres facteurs ont contribué au choix du nombre de domaines à évaluer, tels que *le nombre d'évaluateurs, leurs compétences méthodologiques, leur disponibilité ...etc*. En effet, notre expérience à l'ENSV appuie cette supposition.

Concernant les critères relatifs à chaque domaine, un peu plus que la moitié des EES (52.4%) ont adopté le RNAQES sans apport de modification au niveau de ses critères.

L'extrait suivant confirme ce constat :

Extrait des textes | “*Le comité a décidé de ne pas ajouter d'autres critères, et de se contenter de ceux fournis par le référentiel*” (Rapport\_EU<sub>1</sub>)

En effet, il est suggéré aux organismes ayant peu d'expérience en auto-évaluation d'utiliser les critères du modèle publié sans aucune modification (Teo & Dale, 1997). Cependant, cela reste difficile à appliquer pour le modèle Algérien qui comprend 219 critères généraux nécessitant des adaptations aux contextes et situations des EES. D'ailleurs, il a été signalé dans le rapport ESAGOV que le RNAQES ne convient pas à tous les EES puisqu'il n'intègre pas toutes les spécificités (ESAGOV, 2020).

En outre, les 47.6% des EES restants ont apporté des modifications aux critères du référentiel, à savoir : des rajouts, des suppressions et des reformulations :

Extraits des textes | *“ ..Cependant, quelques références et/ou critères et/ou preuve sont modifiés ; d'autres remplacés pour s'adapter au contexte de l'établissement.. ”* (Rapport\_EE<sub>1</sub>)  
| *“Pour le choix des références retenues par domaine, nous avons pris en considération deux critères que sont : l'applicabilité (...) & la pertinence (...)”* (Rapport\_EU<sub>6</sub>)  
| *“Le comité a ajouté d'autres critères jugés nécessaires pour cerner la référence examinée et compléter par des nouvelles preuves”* (Rapport\_EU<sub>2</sub>)

Cette adaptation des critères a permis aux EES de développer leurs propres référentiels qui tiennent compte de leurs spécificités et de leurs contextes institutionnels :

Extrait des textes | *“Cette première auto-évaluation devait aussi permettre de sortir la première version du référentiel d'assurance qualité propre à l'Ecole... Il comprend tous les domaines, les champs et les références du RNAQES qui s'appliquent à l'établissement. Autrement dit, les éléments du RNAQES non applicables à l'Ecole n'y figurent pas”* (Rapport\_CE<sub>2</sub>)

## 2. Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes :

Les deux parties prenantes ciblées partagent la perception que le modèle de référence n'a pas constitué un obstacle important à la mise en œuvre de l'AQI. En effet, très peu de RAQs l'ont cité dans leurs discours comme élément contraignant (tableau n°49). Un seul RAQ a mis l'accent sur la non-compréhension des références :

*“ Beaucoup de références sont incompréhensibles et ont nécessité une explication (absence de réponses pour certaines questions) ”* (RAQ<sub>7\_Est</sub>)

Ainsi, les enseignants ont signalé (tableau n°64) la non-clarté des références et critères comme contrainte à la mise en œuvre de la démarche, mais d'une importance moyenne.

Concernant *le langage utilisé dans le référentiel*, moins que la moitié des enseignants questionnés l'ont considéré comme difficile à comprendre. Leur niveau d'accord est moyen (59,8%) et tend vers le faible. Ce constat pourrait être expliqué par le fait que le RNAQES a été rédigé par les RAQs qui sont issus du milieu universitaire et qui ont fait en sorte d'utiliser un langage commun. Toutefois, notre expérience au sein de l'ENSV, nous amène à confirmer que certaines sections du RNAQES ne sont pas tout à fait claires notamment *les parties les plus fines*<sup>1</sup> en relation avec les spécificités locales des établissements (les critères et les preuves).

De plus, il a été signalé *la non-adaptation des critères du RNAQES au contexte de certains EES*. En effet, un RAQ (RAQ<sub>4\_Centre</sub>) a mis l'accent sur ce point. Quant aux enseignants, ils ont jugé cet obstacle d'une importance moyenne. Ce constat rejoint le résultat de l'analyse documentaire (analyse des rapports) qui a indiqué que plusieurs EES ont adopté le RNAQES sans apport de modification au niveau de ses critères. Une explication possible à cela serait que les formations assurées pour les personnes en charge de l'évaluation sur l'adaptation du référentiel aux enjeux et spécificités des EES n'ont pas donné de résultats satisfaisants. Le rapport ESAGOV a fait ressortir un constat similaire (ESAGOV, 2020).

Par ailleurs, les RAQs ont fait valoir que les obstacles qui relèvent *du choix des critères de référence*, trouvent leur origine dans d'autres éléments jugés importants. En effet, il a été signalé par un RAQ qu'en raison de l'insuffisance de la durée accordée à l'opération, qui d'ailleurs était la même pour tous les établissements de toute taille, le choix des domaines et critères d'auto-évaluation a été impacté. La citation suivante illustre cette position :

*“Des nouveaux chefs qui ont demandé pourquoi vous avez choisi un seul domaine ? l'université X est très grande ... on ne pouvait pas faire 4 ou trois domaines, c'était quasiment impossible !! ..... Ils nous comparent à des écoles ! Désolée, mais l'école est petite, nous dans une seule faculté on a 6000 étudiants en première année, il faut voir comment s'en sortir” (RAQ<sub>1\_Centre</sub>)*

Le débat entre RAQs nous a amené à déduire que le choix des critères a dépendu non seulement de la durée accordée à la mise en œuvre de la démarche, mais aussi des moyens mis à disposition. En effet, Villanueva Neulin a précisé que les ressources financières et humaines limitées ont des conséquences sur la taille et la portée du système

---

<sup>1</sup> Expression utilisée dans le rapport ESAGOV (2020)

qui peut être mis en œuvre, et donc limite le choix des critères à considérer (Villanueva Neulin, 2012).

Par ailleurs, un enseignant (ayant répondu à la question ouverte sur les obstacles) a remis en cause la structure du référentiel. Cela se reflète dans le témoignage suivant :

*“...la problématique du référentiel RNAQES (segmentation en 7 domaines, puis en champs puis en preuves et leurs vérifications documentaires), couplé à la segmentation de l'enseignement en domaine, institut, faculté, discipline, département, de la recherche : unité, laboratoires, équipes (...).augmente considérablement la parcellisation des divers champs qui composent en gros la vie à l'université(...)la parcellisation pose et posera problème à plus d'un titre : les ambiguïtés , les redondances non pertinentes qui seront générées suite au croisement des données recueillies, parasiteront les analyses objectives et biaiseront la synthèse”*

En effet, notre expérience menée à l'ENSV confirme l'existence d'ambiguïtés et surtout de redondances dans les critères. Cela pourrait être dû au fait qu'un seul critère peut appartenir à plusieurs champs.

#### **IV. Dimension 04 - Communication**

##### **1. Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES :**

Dans les rapports analysés, les EES ont déclaré avoir transmis leurs rapports au MESRS. Ceci semble évident, car ils étaient tenus de communiquer les résultats de leurs auto-évaluations.

Toutefois, nous tenons à mettre l'accent sur un problème qui nous semble critique, lié à la communication entre les différentes structures internes. En effet, *la communication* devait faire partie des catégories issues de l'analyse de contenu des rapports d'auto-évaluation (conformément au cadre d'analyse), mais elle n'y est pas (voir tableau n°35), car elle n'apparaît dans aucun des rapports analysés. En aucun cas il n'a été mentionné que les objectifs, plans et démarches d'auto-évaluation avaient été largement communiqués en interne. Les entretiens avec RAQs ont confirmé ce constat (détails dans le point suivant de la présente dimension (point 2)).

Nous pensons que cette faiblesse est susceptible d'entraver sérieusement l'efficacité de tout le processus de mise en œuvre de l'AQI.

En ce qui concerne la communication externe, les EES n'ont pas déclaré avoir publié leurs rapports à l'externe. En effet, comme précisé dans le chapitre 05, nous avons

consulté les sites web des EES pour télécharger leurs rapports. Nous avons remarqué que très peu d'EES ont rendu leurs rapports visibles et accessibles en ligne (uniquement 05 EES). D'autres EES n'ont même pas de rubrique dédiée à l'AQ sur leurs sites.

Ce problème semble provenir d'un manque de culture de partage d'informations au sein des EES. En effet, ceci a été davantage confirmé lors de la collecte des rapports dans le cadre de cette recherche. De nombreux RAQs n'ont pas accepté de nous transmettre les rapports de leurs EES qu'ils considèrent comme confidentiels. D'autres nous les ont transmis sous réserve de ne pas mentionner le nom de l'établissement.

## **2. Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes :**

Les RAQs ont évoqué l'insuffisance en matière de partage d'informations sur l'AQ en interne (tableau n°49). Cela se reflète dans les extraits suivants :

*“ Absence quasi totale de la communication institutionnelle sur les actions de la CAQ et les CAE ” (RAQ<sub>8</sub>\_Ouest)*

*“ Le rapport ils l'ont gardé entre eux, il est resté confidentiel. Il n'a pas été publié, il a été envoyé directement au MESRS. Nous les membres on a assisté à une présentation orale, on n'a pas été destinataire du rapport ou fichiers PDF ” (RAQ<sub>3</sub>\_Centre/ Nouveau RAQ/Ancien membre de la CAQ)*

Nous déduisons donc que les résultats liés à l'auto-évaluation n'ont pas été communiqués en interne. Le témoignage du (RAQ<sub>3</sub>\_Centre) démontre que les résultats n'ont même pas été partagés entre les membres des organes en charge de la qualité et de l'évaluation. Ceci appuie et confirme notre constat fait plus haut lié à l'absence de culture de partage d'information et au fait que certains considèrent les rapports comme confidentiels.

Concernant les enseignants, ils ont confirmé que la communication interne a constitué un obstacle important à la réussite de l'AQI (tableau n°65). Ils classent en première position *le manque de retours d'informations après l'auto-évaluation*. Ce constat appuie davantage le témoignage fait plus haut par RAQ<sub>3</sub>\_Centre. Il semble donc que les membres des organes d'AQ mènent l'auto-évaluation mais manquent de retour d'informations sur son efficacité, ses résultats ainsi que sur les feedbacks provenant de la tutelle. Ce manque en matière de communication influe négativement sur la motivation des acteurs.

Selon le tableau n°65, nous avons confirmé l'existence d'obstacles en amont, en cours et en aval du processus d'AQI. En amont, il a été confirmé le *manque de communication sur*

*les objectifs, activités et le rôle de chacun dans la démarche.*

Pendant la mise en œuvre de la démarche (en cours) les enseignants ont déclaré *la réticence des acteurs universitaires en matière de partage d'informations*. En effet, les enseignants membres ont réalisé les enquêtes relatives à l'auto-évaluation et ont été confrontés plus que les RAQs à la réticence en matière de partage d'informations liées aux pratiques des EES. Les RAQs ont piloté la démarche alors que les enseignants ont fait face aux différents acteurs et structures internes. Ceci explique en partie le score faible qu'a obtenu la dimension "communication" du point de vue des RAQs (tableau n°49) comparé à l'importance accordée par les enseignants (tableau n°65).

De plus, il a été perçu par les enseignants *un manque de coordination entre structures*. Ce résultat corrobore celui obtenu par Adadi (2012) qui a constaté une faiblesse des canaux de communication entre départements et directions de l'université du point de vue du personnel enseignant. Cette faiblesse a constitué un frein important à la réussite de la démarche qualité.

En aval, les enseignants ont été d'accord sur le fait qu'il y ait un *partage limité des résultats d'auto-évaluation en interne* (tableau n°65). Or, la littérature insiste sur la transparence et le partage d'informations avec les parties prenantes pour une AQ efficace (Mulu, 2012).

Concernant la communication externe, les enseignants ont confirmé que *la communication des objectifs, activités & résultats d'auto-évaluation en externe* a été insuffisante (tableau n°65). Ceci appuie notre constat lié à l'absence de rubrique AQ sur les sites web de plusieurs établissements et la non-publication des rapports d'auto-évaluation. Parfois un espace est réservé à l'AQ, mais il n'est pas à jour.

Ce résultat lié au faible niveau de communication interne et externe sur les activités liées à l'AQ corrobore ceux déjà obtenus par d'autres chercheurs dans le contexte algérien (Regad, 2013 ; Abadou, 2015 ; Benhocine, 2015).

## **V. Dimension 05 - Formation/Sensibilisation**

### **1. Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES :**

#### ***1.1. Formation des membres évaluateurs :***

En moyenne, 76.2% des EES de l'échantillon ont déclaré avoir formé leurs équipes sur

les méthodes et techniques d'auto-évaluation et/ou sur le RNAQES (tableau n°48). Ces formations avaient un double objectif, à savoir : *acquérir une méthodologie de travail et se familiariser et s'approprier le référentiel.*

Les actions de formation ont pris différentes formes, à savoir : réunions/débats, séances de travail, transmission de la documentation aux concernés (versions en ligne et/ou papier), journées de présentation et de sensibilisation et ateliers :

Extraits des textes | “... la première tâche de la CAQ était d'entreprendre une série d'actions en vue d'une auto-formation des membres de la CAQ et ensuite du comité ...sur la démarche AQ dans l'ES, appropriation du RNAQES, introduction du processus autoévaluation...Ces actions ont pris la forme de lectures, débats et dissémination des deux formations en AQ auxquelles a assisté le RAQ” (Rapport\_EE<sub>1</sub>)

Extraits des textes | “Deux journées (...) ont été réservées pour former les membres du comité d'autoévaluation, en leur permettant de prendre connaissance du référentiel national RNAQES et de bien comprendre la procédure d'autoévaluation” (Rapport\_OU<sub>3</sub>)

Ces actions ont été généralement assurées par les RAQs qui ont été formés par le CIAQES.

En revanche, 23.8% des EES n'ont pas mentionné avoir formé leurs équipes en charge d'auto-évaluation ce qui pourrait avoir de lourdes conséquences sur la réussite du projet.

### **1.2.Sensibilisation des acteurs internes :**

Une large sensibilisation des acteurs internes sur l'importance de l'auto-évaluation est indispensable. En revanche, très peu d'EES (28.6%) ont déclaré avoir assuré la sensibilisation des différents acteurs internes sur les objectifs liés à l'AQ et à l'auto-évaluation. Ceux-ci l'ont réalisé de différentes manières qui témoignent de leur volonté d'assurer une implication à tous les niveaux : journées d'information (24%), réunions (5%) & Ateliers (10%).

Présentations/Journées d'information :

Extraits des textes | “Une journée d'information et sensibilisation a été organisée par la CAQ en faveur du personnel enseignant” (Rapport\_EE<sub>1</sub>)

Extraits des textes | “ ...une présentation du RAQ sur le processus d'autoévaluation et le rôle des principaux acteurs, à savoir : le chef d'établissement, le président du comité, le RAQ, les pilotes de domaine, les membres de la CAQ, les ATS et les étudiants” (Rapport\_CE<sub>2</sub>)

Réunions d'information :

Extrait des textes

“*La 1ere action a été une réunion d'information pour l'ensemble du staff de l'université, composé de tous les doyens et leurs vice doyen chargé de la pédagogie, au cours de laquelle, une présentation sur l'assurance qualité, le référentiel national, et l'auto-évaluation, leur a été fourni*” (Rapport\_EU<sub>1</sub>)

Ateliers/Workshops :

Extraits des textes

“*... une série de workshops ainsi qu'une conférence sur l'assurance qualité afin de sensibiliser la communauté de l'école à la culture de la qualité et drainer le maximum de population à participer à la campagne d'auto-évaluation*” (Rapport\_OE<sub>1</sub>)

“*... une demi-journée de sensibilisation et d'information a été organisée consacrée à l'autoévaluation avec sept ateliers en parallèle. Chaque atelier a eu la charge d'affiner les indicateurs de l'un des sept domaines. Les parties prenantes i.e les enseignants, les étudiants et les personnels administratifs de l'université ont été invitées à participer à cette journée pour s'informer et se former sur le référentiel et le guide d'autoévaluation*” (Rapport\_EU<sub>2</sub>)

## **2. Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes :**

D'après la grille d'analyse des entretiens (tableau n°49), presque 21% du contenu des discours des RAQs a porté sur les obstacles liés à la formation/sensibilisation interne à l'AQ. *Le manque ou insuffisance dans la sensibilisation/formation des acteurs universitaires* a constitué l'obstacle le plus important (26 références), suivi du *manque de formation des membres des équipes projet* (6 références).

### **2.1. Manque de sensibilisation/Formation des acteurs universitaires :**

L'analyse des discours des RAQs a révélé que les responsables des EES n'étaient pas assez sensibilisés et formés pour s'engager et soutenir la démarche ce qui confirme ce que nous avons supposé dans la dimension Leadership.

Un RAQ a déclaré que *la direction n'est pas convaincue de l'importance d'application de l'AQ* (RAQ<sub>5\_Est</sub>). Un autre a également indiqué que les responsables *ne connaissent pas la valeur de la qualité* (RAQ<sub>2\_Centre</sub>).

Un autre RAQ, nous a fait part de son expérience avec son responsable qui n'a pas voulu accepté les résultats obtenus et a demandé de les revoir :

“*Quand on a fait l'enquête sur la gouvernance et on a noté les pratiques, le score de la gouvernance était trop faible. Quand je lui ai montré le bilan, implicitement il voulait que je change le score, je lui ai expliqué que le score reflète les pratiques des services*” (RAQ<sub>4\_Centre</sub>)

De plus, plusieurs RAQs ont admis de manière critique que les acteurs internes n'étaient pas sensibilisés et formés à l'AQ et l'auto-évaluation. Ce constat rejoint celui de l'analyse documentaire qui a fait ressortir un faible taux d'EES ayant assuré une large sensibilisation en interne (29%) (tableau n°48). Pendant le débat avec les RAQs, ils ont exprimé leur inquiétude à propos de ce problème :

*“La valeur de l'AQ n'est pas reconnue en tant que moyen d'amélioration au sein de l'EES” (RAQ<sub>2</sub>\_Ouest)*

*“Insuffisance des actions de formation pour tous les acteurs” (RAQ<sub>6</sub>\_Ouest)*

*“Non familiarisation des évalués avec le processus d'auto-évaluation” (RAQ<sub>7</sub>\_Est)*

Ce point de vue était partagé par d'autres RAQs qui ont fait des observations similaires. Un RAQ de la région centre a développé son point de vue pendant l'entretien individuel en disant :

*“Quand on a commencé, le corps enseignant et le corps administratif étaient tous contre. Tout le monde était contre parce que pour eux, l'auto-évaluation était une inspection. Ils ne savaient pas en quoi ça consistait l'auto-évaluation, ils ne voyaient ni ses avantages ni ses inconvénients. Ils n'avaient absolument aucune idée de l'assurance qualité. Du coup, nous avons demandé à l'ancien recteur de faire des séminaires de sensibilisation. Donc l'inconvénient majeur était les personnes” (RAQ<sub>1</sub>\_Centre)*

Ce témoignage suggère de l'importance capitale qui devrait être donnée à la sensibilisation et formation des acteurs de la communauté universitaire. Nous signalons que ce manque en matière d'actions de sensibilisation réalisées pour les acteurs internes a été déjà signalé comme un obstacle à l'AQ par des études antérieures menées dans le contexte algérien (Abadou, 2015 ; Bouzid & Benhoucine 2017).

Mussawy & Rossman ont affirmé que les pays en développement ont souvent adopté les modèles d'AQ sans tenir compte de l'état de préparation de l'établissement (information et préparation des différentes parties prenantes internes) et de la culture organisationnelle (Mussawy & Rossman, 2018). Il semble qu'un scénario similaire s'applique à l'Algérie.

Nguyen a mis l'accent sur ce point en précisant que la sensibilisation du personnel implique son engagement dans la démarche et crée une culture de la qualité durable (Nguyen, 2016). En effet, le manque de sensibilisation a fait apparaître des comportements de réticence et de peur chez les acteurs universitaires.

Les extraits suivants confirment ce constat :

*“Les gens ont peur de l'évaluation” (RAQ<sub>3</sub>\_Est) & (RAQ<sub>5</sub>\_Est) & (RAQ<sub>2</sub>\_Centre)*

*“Il y a toujours de la réticence, les personnes ont peur d'être jugé” (RAQ<sub>4</sub>\_Centre)*

*“Les gens ont des regards négatifs concernant l'AQ” (RAQ<sub>6</sub>\_Ouest)*

De plus, il a été déclaré que les évaluateurs sont perçus en interne comme des enquêteurs (RAQ<sub>7</sub>\_Ouest) & des inspecteurs (RAQ<sub>2</sub>\_Centre). Un constat similaire a été mentionné dans le rapport ESAGOV (2020).

Quant aux enseignants questionnés, ils ont pratiquement partagé les mêmes points de vue que les RAQs (tableau n°66). En effet, ils étaient d'accord sur le fait qu'il y ait une insuffisance en matière d'actions de formation/ sensibilisation à la qualité organisées pour les dirigeants et responsables des EES, et pour tous les acteurs universitaires. Ce dernier obstacle se classe en première position selon le degré d'importance qui lui a été accordée (82.6%). Ainsi, ils étaient d'accord sur le fait qu'il n'y ait pas eu de programme de formation/sensibilisation pour les différents acteurs de l'établissement. En effet, les études antérieures ont démontré que l'absence de plan et de politique claire de formation des acteurs des EES constitue un obstacle majeur à la démarche AQ (Abadou, 2015 ; Bouzid & Benhoucine 2017).

Par ailleurs, les enseignants pensent que la formation n'est pas équitable pour tous les acteurs universitaires. Nous notons que les RAQs n'ont pas parlé de ce point. L'item a été mis dans le questionnaire sur la base de la littérature. Toutefois, il s'est avéré important et bloquant pour la démarche.

## ***2.2. Manque de formation des membres des équipes projet :***

Certains RAQs ont partagé leur perception quant au manque/insuffisance des actions de formation organisées en leur profit et au profit des autres membres des équipes projet (tableau n°49). Cette contrainte semble exister depuis le lancement du processus de mise en œuvre de l'AQI dans les EES en Algérie et est toujours d'actualité (Regad, 2013 ; Benhoucine, 2015 ; bouzid & benhoucine 2017 ; Musette, 2019).

Deux nouveaux RAQs ont fait remarquer qu'ils n'ont pas bénéficié de formations à leur installation au poste :

*“Moi personnellement je n’ai pas bénéficié de toutes les formations, car on m’a mis dans le poste de RAQ un peu en retard” (RAQ<sub>1</sub>\_Centre)*

*“Moi je suis un RAQ non formé, c’est l’ancien RAQ qui a été formé. Non-passation de consignes entre ancien et nouveau RAQ” (RAQ<sub>3</sub>\_Centre)*

Ce manque de formation s’est répercuté sur la formation des autres membres, car les RAQs étaient censés former les membres de leurs équipes. En effet, plusieurs actions ont été organisées par la CIAQES au profit des RAQs et les supports de cours ont été publiés sur le site<sup>1</sup> officiel de la commission. Néanmoins, ceci semble ne pas avoir été suffisant. En effet, Bouzid & Benhoucine ont démontré une faiblesse du niveau des RAQs dans le domaine de l’AQ (Bouzid & Benhoucine, 2017) et ce, malgré les formations qu’ils ont reçues par le CIAQES.

Une explication possible à ce constat serait que la CIAQES n’a pas accompagné les RAQs afin de s’assurer de l’efficacité des formations qu’ils ont reçues. Ainsi, nous supposons qu’elle n’a pas suivi de près la rotation des RAQs au niveau des EES (installation nouvelle, changement, installation tardive...) afin d’assurer la formation pour chaque nouveau RAQ ou au moins exiger le transfert de savoir-faire entre RAQs (anciens et nouveaux).

Quant aux enseignants questionnés, impliqués directement dans la démarche, ils ont jugé *insuffisantes les actions de formation organisées à leur profit* (tableau n°66), ce qui confirme les répercussions négatives qu’a eu le manque de formation des RAQs. Cependant, ceci contredit ce qui est ressorti de l’analyse des rapports (constat fait plus haut). Nous concluons donc que les actions de formations organisées n’ont pas toutes été jugées satisfaisantes. Cet obstacle pourrait impacter d’une manière remarquable l’implication des membres dans la démarche. En effet, Tavares & al, ont démontré une corrélation positive entre la formation et la sensibilisation des enseignants et leur implication et engagement dans la démarche qualité (Tavares & al., 2016). D’autant plus que le personnel enseignant est considéré comme un acteur influenceur (Khaled Salah, 2017) qui peut aider les autres acteurs à s’intégrer dans la démarche. Du point de vue de la théorie des parties prenantes, le personnel enseignant détient un pouvoir très élevé dans la réalisation des missions et objectifs des EES (Freitas Langrafe & al., 2020).

La formation du personnel enseignant est donc d’une importance capitale qui facilite non

---

<sup>1</sup> <http://www.ciaques-mesrs.dz/>

seulement son implication dans la démarche, mais aussi l'adhésion de tous les autres acteurs internes.

Ainsi, les enseignants estiment que les membres des organes en charge de l'AQ *ont des compétences limitées dans le domaine de l'évaluation de la qualité*. Ceci nous semble logique, car il s'agit d'un projet nouveau et complexe, lancé pour la première fois dans les EES en Algérie. Ceci rejoint le point de vue d'un expert en qualité dans l'ES, interviewé dans le cadre de l'étude récente menée par Alzafari & Kratzer (2019). En effet, il a expliqué que le manque d'expérience des personnes chargées de la qualité pourrait constituer un défi majeur pour le personnel, notamment en raison de la nouveauté et de la complexité de l'opération.

Face à cette contrainte, il est suggéré de solliciter des compétences externes pour les accompagner et former le personnel interne. Néanmoins, ceci implique des coûts, des efforts et du temps élevé (Mishra & Pandey, 2013) qui constituent, comme déjà démontré, des défis importants pour les EES en Algérie.

## **VI. Dimension 06 - Implication des parties prenantes**

### **1. Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES :**

Comme précisé dans la dimension *planification*, l'analyse des rapports a démontré une faible implication des acteurs internes dans les organes en charge de l'AQ, avec une préférence pour le personnel enseignant. L'implication des étudiants a été jugée faible.

Toutefois, les questionnaires d'auto-évaluation ont été administrés auprès des diverses parties prenantes internes qui étaient associées et mobilisées pour donner leurs avis sur les pratiques des EES. Certains EES ont limité l'auto-évaluation à des catégories précises d'acteurs, notamment les dirigeants et dirigeants administratifs (71%), tandis que d'autres ont favorisé une approche participative visant une large implication des parties prenantes internes (schéma n°41).

Nous avons constaté une certaine centralisation de l'opération d'auto-évaluation au niveau de la majorité des EES. Autrement dit, le déploiement a été fait aux niveaux hiérarchiques supérieurs (pour reprendre l'expression de Balbaster Benavent & al. (2005)). Ceci s'expliquerait, selon ces auteurs, par le fait que ces EES ne sont pas encore matures en matière de gestion de la qualité, et qu'ils ont tendance à la centraliser afin d'identifier et résoudre les problèmes majeurs. Ceci reflète le cas des EES en Algérie.

Nous tenons à préciser que certains EES ont signalé dans leurs rapports le taux de réponse relativement faible aux questionnaires d'auto-évaluation. Un EES a expliqué que ce taux faible était dû à l'indisponibilité des acteurs :

Extrait des textes | “Une autre difficulté qui est venue se greffer est le contexte dans lequel a été réalisé le travail. Il a été marqué par un semestre difficile où tous les acteurs concernés aussi bien les enseignants que les étudiants étaient soumis à des impondérables nécessitant un suivi extra pédagogique consommateur de temps; ceci n'a guère aidé le déroulement de l'auto-évaluation” (Rapport\_OE<sub>1</sub>)

En outre, l'association des parties prenantes externes (par ex les employeurs et acteurs socio-économiques) reste absente. Ils ne sont ni consultés ni impliqués. Uniquement un seul établissement (OE<sub>1</sub>) en a fait l'exception en envoyant les questionnaires d'auto-évaluation aux entreprises représentant le secteur socio-économique. Ainsi, et comme mentionné plus haut dans la dimension *Planification*, la participation des acteurs externes dans les organes en charge de la qualité a été très limitée, voire absente.

## **2. Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes :**

Dans une proportion presque égale à celle de la formation/sensibilisation, l'implication des parties prenantes a constitué 17.4% du discours des RAQs (tableau n°49). L'analyse des données des entretiens a permis d'identifier deux thèmes principaux concernant cette dimension, à savoir : *Le manque d'engagement et d'implication des acteurs internes* (18 références) & *le manque d'engagement des membres des équipes projet* (09 références).

### **2.1. Manque d'engagement et d'implication des acteurs internes :**

D'une part, les RAQs ont déclaré la participation insuffisante des acteurs internes (enseignants, étudiants et personnel administratif) dans les actions liées à la qualité. Ceci appuie le constat fait plus haut (analyse des rapports) qui a souligné une implication insuffisante des différentes catégories d'acteurs internes dans le travail évaluatif.

Quant aux enseignants questionnés, ils étaient d'accord sur le fait que la *faible implication des acteurs universitaires* a constitué un frein à la réussite de la démarche (tableau n°67). Ceci rejoint le résultat obtenu par Mulu qui a jugé le manque de participation du personnel interne comme un sérieux problème dans l'adoption et la mise en œuvre de l'AQ (Mulu, 2012).

Ainsi, les enseignants ont confirmé que *la non-intégration des compétences externes* a

constitué également un frein à la démarche AQ. Un constat similaire a été fait par Benhoucine (2015) quelques années plus tôt. Nous remarquons que les enseignants ont donné plus d'importance à l'implication des compétences externes qu'internes (niveaux d'importance respectifs 79.2% & 77.4%) (tableau n°67). Ceci nous semble logique, car l'opération est nouvelle et les acteurs internes n'ont pas encore assez de compétences dans le domaine de la qualité (constat déjà fait plus haut dans la dimension formation). Nous supposons qu'ils préfèrent confier la démarche à des experts externes le temps qu'ils acquièrent les connaissances et compétences nécessaires à travers l'expérience et la formation.

D'autre part, il a été signalé le désintéressement et le manque de collaboration des acteurs internes. Une RAQ, par exemple, a expliqué que les acteurs internes, notamment les enseignants, ne donnaient aucune importance aux emails qu'elle leur transmettait. Son témoignage est le suivant :

*“Parmi les enseignants, il n’y avait pas beaucoup d’implication par manque d’information. Pourtant quand je faisais les formations avec la CIAQES, dès mon retour je leur envoyais les documents par email, pour tout le monde, je suis sûre que personne ne les ouvrait” (RAQ4\_Centre)*

Nous avons compris d'après le débat entre les RAQs qu'il y avait un faible niveau de présence des acteurs internes aux sessions de sensibilisation programmées en leur profit, et ce malgré l'affichage et la communication sur les actions organisées. En effet, Musette (2019) a fait un constat similaire.

Les enseignants questionnés ont confirmé l'apparition d'un comportement de *désintéressement*, de *manque d'intérêt* et de *réticence* de la part des acteurs internes (tableau n°67).

En outre, les résultats ont également révélé un autre problème critique qui est la résistance des acteurs internes à l'AQI. Du point de vue de la littérature, l'apparition d'un comportement de résistance semble évidente, car toute nouvelle pratique qui entraîne un changement, se heurte à une résistance (Weber & Weber, 2001 ; Graetz & al., 2011).

Cette résistance a pris différentes formes. Un RAQ a expliqué que la résistance des acteurs a été exprimée à travers un refus d'accomplissement de tâches liées à la qualité :

*“Résistance à l’application du système d’AQ. Les gens n’acceptent pas qu’on leur donne de nouvelles tâches et de fournir des efforts supplémentaires” (RAQ5\_Est)*

Un autre RAQ nous a également fait part d'un témoignage similaire :

*‘Non-collaboration de certains enseignants et administrateurs pour appliquer les directives de la CAQ, par exemple les enseignants qui refusent de donner le syllabus aux étudiants, les administrateurs qui refusent d'afficher les horaires du travail sur la porte du bureau ...etc’’ (RAQ<sub>3</sub>\_Centre)*

En effet, l'étude de Regad a démontré que la raison principale de la résistance est la peur de l'évaluation, de fournir des efforts supplémentaires et de perdre l'autonomie et l'influence (Regad, 2013). Cette raison demeure toujours d'actualité.

Dans le même ordre d'idées, il a été déclaré par les enseignants (dans la dimension *Communication*) la réticence des acteurs internes en matière de partage d'informations. Ces informations pourraient concerner les pratiques des EES ou les travaux des enseignants. La réticence de ces derniers reflète et confirme *l'attitude oppositionnelle*<sup>1</sup> qu'adoptent les enseignants envers la démarche qualité.

Un autre RAQ a expliqué que la résistance trouve son origine dans le manque de sensibilisation sur l'importance de la qualité. Il a développé son point de vue en disant :

*‘Ils ont même refusé la formation et n'étaient pas très impliqués. Le problème c'était par rapport à l'ensemble du personnel aussi bien enseignant qu'administratif, ils n'ont pas saisi l'opportunité d'apprendre. C'était de la résistance au changement, c'était la peur de découvrir certaine...Je ne sais pas. Pour eux on est venu les inspecter, il y avait un collègue qui m'a dit 'vous êtes qui vous pour venir m'inspecter'. Pourtant la première action qu'on a réalisée c'était la sensibilisation’’ (RAQ<sub>1</sub>\_Centre)*

Ce lien entre le manque de sensibilisation et la résistance aux initiatives d'AQ a été déjà souligné par la littérature (Villanueva Neulin, 2012 ; Nguyen, 2016). Villanueva Neulin (2012) considère que l'opposition est inévitable si les acteurs institutionnels ne perçoivent pas les avantages de l'AQ et ne se sentent pas associés à son développement. Il recommande de consacrer suffisamment de temps à la sensibilisation afin d'obtenir l'implication des parties prenantes et de minimiser leurs attitudes défavorables.

De même, un RAQ a raconté son expérience avec une faculté qui se croyait exceptionnelle et à part. Elle a refusé de s'auto-évaluer sous motif que le référentiel RNAQES ne s'applique pas à son contexte assez spécifique. Un extrait de son témoignage est le suivant :

---

<sup>1</sup> Expression utilisée par Scharager Goldenberg (2017)

*“Je prendrai l'exemple d'une faculté, qui est exceptionnelle (faculté de médecine). Ils disaient qu'ils étaient à part et qu'ils n'allaient pas suivre le RNAQES, mais plutôt élaborer leur propre référentiel » (RAQ<sub>1</sub>\_Centre).*

Ce refus est considéré, à notre avis, comme une résistance à l'AQI. Il est vrai que le référentiel est générique et ne correspond pas aux contextes des différents EES (comme discuté dans la dimension *Choix du référentiel*). Néanmoins, certains établissements n'ont retenu que les critères qui s'adaptent à leurs spécificités et ont réalisé l'auto-évaluation.

Pour en conclure, nous pensons que ce désintéressement et cette résistance ne sont que les conséquences du manque d'engagement des dirigeants des EES dans la démarche. En effet, Mishra & Pandey ont précisé que les autres membres de l'organisation ne feront que suivre leur responsable et ne s'engagent dans le processus AQ que lorsqu'ils voient la participation active de leurs dirigeants (Mishra & Pandey, 2013/2).

La résistance constitue, donc, un défi pour les dirigeants qui doivent faire preuve de leadership, et multiplier les efforts pour réussir la mobilisation des acteurs autour d'un objectif commun (Cardoso & al., 2013 ; Nguyen, 2016).

### ***2.2.Manque d'engagement et d'implication des membres des équipes projet :***

Certains RAQs ont déclaré le manque d'engagement des membres des équipes projet dans la démarche AQI.

Un RAQ a fait part de son expérience et a affirmé ce manque d'engagement. Il a déclaré qu'il a même essayé de convaincre quelques enseignants à rejoindre l'équipe. Son témoignage est le suivant :

*“Le personnel enseignant membre n'est pas du tout impliqué. J'ai même supplié quelques professeurs pour qu'ils rejoignent la cellule, mais ils ne venaient pas aux réunions...” (RAQ<sub>3</sub>\_Centre)*

Dans le même ordre d'idées, un autre RAQ a fait part d'un témoignage similaire :

*“Durant la première séance de l'auto-évaluation, je me suis retrouvée toute seule en train de travailler, j'ai fixé un lundi pour les réunions, personne ne venait”(RAQ<sub>4</sub>\_Centre)*

Nous déduisons que les membres des équipes projet dans certains EES n'ont pas fait preuve d'engagement dans la démarche d'AQI.

Les enseignants questionnés, qui d'ailleurs font partie des équipes projet, ont confirmé ce constat (importance accordée 61%) (tableau n°67). Ce manque d'engagement pourrait expliquer en partie le faible taux de réponse au questionnaire de la présente recherche était faible. En effet, certains enseignants n'y croient pas et n'ont pas voulu répondre à l'enquête. Nous avons reçu certaines réponses par mail qui confirment cela. Néanmoins, ceci ne nous semble pas étonnant, car la littérature a démontré que les enseignants ont souvent tendance à ne pas s'engager et à résister à la démarche qualité (Newton, 2002 ; Watty, 2006 ; Harvey, 2006 ; Harvey & Williams 2010 ; Houston, 2010 ; Stensaker & al., 2011 ; Cardoso & al., 2013 ; Mishra & Pandey, 2013/1 ; Elassy, 2015 ; Hassan & Fan, 2016 ; Scharager Goldenberg, 2017).

En outre, les résultats de l'enquête par questionnaire a permis de déceler certaines raisons qui provoquent ce manque d'engagement de la part des enseignants membres. En effet, les enseignants ont considéré leur *faible intégration dans l'élaboration des documents liés à la qualité* ainsi que *dans la prise de décisions* comme obstacles importants (tableau n°67). Ceci confirme que les prérogatives octroyées aux RAQs et aux membres des CAQ sont limitées (constat fait dans la dimension *Leadership*).

Certaines études antérieures menées dans le contexte algérien ont confirmé que la non-implication des RAQs et des enseignants dans la prise de décisions (Regad, 2013 ; Abadou, 2015) entraîne leur non-implication dans la démarche qualité.

Une autre raison au manque d'engagement des membres des équipes projet est *l'absence de culture de travail collectif et d'esprit d'équipe*. Les enseignants manquent, donc, d'esprit de collaboration. Ce résultat corrobore celui obtenu par Adadi qui a signalé qu'il est rarement fait appel au travail d'équipe dans les organes en charge de la qualité (Adadi, 2012). Un enseignant qui a répondu à la question ouverte sur les obstacles a indiqué :

*“L'absence de coordination et de réunions organisées entre les membres pour améliorer et développer le programme lié à la mise en œuvre de la qualité”*

Ce point nous rappelle le concept de *"l'égo individuel"* et rejoint le résultat obtenu par Scharager Goldenberg qui a signalé le manque de sens de la collectivité et de la mission commune de la part des universitaires comme une contrainte qui complique et rend difficile le travail des unités de la qualité (Scharager Goldenberg, 2017).

Par ailleurs, ce manque d'engagement n'était pas sans conséquence pour la démarche qualité. En effet, les deux acteurs (RAQs et enseignants) ont partagé le même point de vue quant à *l'instabilité des membres de la CAQ* (tableaux n°49 & n°67). En effet, une forte rotation a été signalée parmi les membres des deux organes CAQ & CAE, d'ailleurs c'était la raison pour laquelle nous avons utilisé un échantillonnage par réseau, car il était difficile pour nous de trouver tout le personnel enseignant ayant participé à l'auto-évaluation. Ce constat n'est pas nouveau, il a déjà été signalé par des recherches antérieures menées dans le contexte algérien (Regad, 2013 ; Musette, 2019).

Il semble donc que la stabilité des membres dépend de leur motivation et de leur degré d'engagement dans la démarche. Nous supposons que les enseignants se sont engagés au début soit parce qu'ils étaient désignés d'office ou qu'ils avaient un intérêt pour la démarche qualité. Néanmoins, cet intérêt a baissé en raison de leur démotivation et désengagement. Safi a confirmé cela et a précisé que la démotivation est la raison pour laquelle les gens abandonnent le projet en cours de route (Safi, 2012).

Une autre conséquence du manque d'engagement, sur laquelle l'accent a été déjà mis par RAQ<sub>12</sub>\_Est (dans la dimension *Leadership*), était *l'absence de prise d'initiative de la part des membres*. Ceci semble logique, car un personnel non motivé et non-engagé ne fait qu'appliquer ce qu'on lui demande sans prise d'initiative.

Toutefois, le tableau n°74 montre que 62% les enseignants ont déclaré être prêts à continuer à travailler sur l'AQ dans leurs EES. Ce résultat est surprenant et frappant, car il s'oppose à la littérature et aux réponses de ces mêmes enseignants sur le questionnaire de l'étude. Nous pouvons conclure que malgré tous les obstacles signalés, certains enseignants n'ont pas perdu leur intérêt pour l'AQ. Apparemment, ils ont pris conscience de leur rôle en tant que premiers acteurs responsables de l'amélioration de la qualité dans leurs EES. Ainsi, l'expérience qu'ils ont vécue et les connaissances qu'ils ont acquises ont contribué probablement à changer leur vision des choses. En effet, la littérature a souligné que les universitaires impliqués dans les activités d'AQ ont une connaissance plus approfondie du système et une vision plus optimiste de ses activités (Newton, 2002 ; Rosa & al., 2006 ; Manatos, 2017). Néanmoins, ils exigent de lever les contraintes rencontrées afin de réussir les futures missions.

Ci-après quelques réponses des enseignants qui appuient notre conclusion :

*“Oui, et ce en raison du sentiment de servir mon institution et de participer à son amélioration”*

*“Oui parce que c'est un domaine d'avenir qui permet grâce à des indicateurs d'évaluer la pérennité d'un établissement sur tous les plans (structure, gestion, formation, recherche...) ”*

*“Oui et ce afin de respecter mes engagements et réaliser les objectifs de la CAQ non encore atteints”*

*“J'ai acquis une expérience et des compétences dans le cadre des activités de la CAQ, je pense qu'il est important de les mettre au service de la cellule et de former les nouveaux membres”*

*“Oui effectivement, mais après la levée des contraintes liées à l'organisation, le financement de l'opération, la formation des acteurs et surtout l'engagement de la tutelle”*

## **VII. Dimension 07- Réalisation de l'auto-évaluation**

### **1. Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES :**

#### **1.1. Administration des questionnaires :**

D'après les rapports analysés, l'auto-évaluation a été mise en œuvre dans tous les EES de l'échantillon sous forme d'enquêtes par questionnaire (tableau n°48). Cependant, ces derniers ont été administrés de diverses manières :

→ *Distribution/collecte de questionnaires* : cette approche a été utilisée par très peu d'EES (19%) qui ont choisi de déployer l'auto-évaluation aux niveaux inférieurs, auprès des différents acteurs internes : étudiants, enseignants et personnel administratif. Les extraits suivants confirment cela :

Extraits des textes

*“Le choix de l'opération en ligne a été privilégié. Le questionnaire en ligne concernera tous les acteurs à l'exception des étudiants où la version papier sera privilégiée”* (Rapport\_EU<sub>6</sub>)

*“Il a été remis et expliqué les questionnaires par acteur. Il a été question, également, de fixer des échéanciers pour la remise des questionnaires renseignés avec les preuves appuyant les réponses”* (Rapport\_OU<sub>3</sub>)

*“Les liens des questionnaires envoyés aux acteurs par mails, obtenus auprès des chefs de département et doyens”* (Rapport\_EU<sub>3</sub>)

→ *Visites/Entretiens* : des entretiens assistés par questionnaires ont été conduits notamment avec les niveaux hiérarchiques supérieurs (dirigeants et responsables administratifs). Les questionnaires leur ont été envoyés à l'avance afin qu'ils puissent préparer les preuves de conformité aux critères d'évaluation ;

Extraits des textes | “... les questionnaires ont été remis aux intéressés avant les visites de sorte à leur laisser suffisamment de temps pour préparer les réponses et réunir les preuves” (Rapport\_EU<sub>1</sub>)  
| “Les questionnaires sont remis à cette occasion aux intéressés de sorte à leur laisser suffisamment de temps pour préparer les réponses et réunir les preuves” (Rapport\_EU<sub>2</sub>)

→ *Entretiens + Distribution de questionnaires* : cette approche mixte a été choisie par les EES ayant décidé d'impliquer tous les acteurs internes de tous les niveaux.

Extrait des textes | “Ces questionnaires ont alors été utilisés soit dans des entretiens directs avec les acteurs du domaine ou dans des sondages lorsque les acteurs concernés sont nombreux tels que tous les étudiants ou tous les enseignants” (Rapport\_CE<sub>1</sub>)

L'analyse des rapports (tableau n°48) a révélé que la méthode d'entretiens (assistés par questionnaires) avec les niveaux hiérarchiques supérieurs prévalait (66.69%). Ceci confirme notre constat sur la centralisation de l'auto-évaluation (constat fait dans la dimension *Implication des parties prenantes*). Néanmoins, la moitié de ces EES (33.3%) a choisi de diversifier ses sources de données en distribuant les questionnaires aux autres types de population.

### **1.2.Évaluation de conformité :**

Comme mentionné dans la première dimension (*Leadership*), l'objectif principal visé par les EES a été *l'évaluation de la conformité des pratiques aux critères du RNAQES*. Cette conformité a été évaluée par des indicateurs quantitatifs. En effet, une échelle de qualité a été définie (de 0 à 4) pour la majorité des établissements et les notes ont été attribuées à chaque preuve ou critère en fonction de leur niveau de mise en œuvre. Les valeurs obtenues ont été consolidées pour déterminer l'évaluation des références et des champs de chaque domaine.

Nous avons remarqué l'absence de créativité en matière de système de notation. Les EES ne se sont pas écartés du guide d'auto-évaluation créé par la CIAQES.

### **1.3. Rapports d'auto-évaluation :**

Les résultats de l'auto-évaluation ont fait l'objet de rapports qui décrivent les démarches adoptées et recensent les points forts et les points faibles liés à l'environnement interne et externe des EES. Nous avons constaté que les EES ont adopté différentes approches dans l'élaboration de leurs rapports. Certains ont détaillé les résultats par facultés, départements...etc, d'autres ont présenté les résultats d'une manière générale.

De plus, peu d'EES (8/21), ont effectué une analyse globale de leur environnement interne et externe (analyse SWOT : Forces, Faiblesses, Opportunités et Menaces). D'autres se sont concentrés sur leur environnement interne. Cette analyse a servi de base pour le développement des plans d'action.

Ainsi, le processus d'auto-évaluation a débouché sur des recommandations d'amélioration par domaine, et ce dans 71% des EES.

### **2. Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes :**

Trois RAQs ont signalé l'absence des preuves sur le terrain permettant de confirmer la conformité aux critères du référentiel, et noter les pratiques (tableau n°49). Les enseignants questionnés, quant à eux, ils ont considéré *l'absence des preuves documentées* comme l'obstacle le plus important de la dimension (tableau n°68).

La non-disponibilité des preuves, qui d'ailleurs ont été demandées à l'avance aux acteurs (comme mentionné plus haut), a induit une multiplicité du temps réservé à l'opération.

De plus, deux RAQs ont fait remarquer que parfois les évalués ne sont même pas au courant de l'existence ou pas de ces preuves. Leurs témoignages sont les suivants :

*“...La majorité disait oui on a fait ça, mais il n'y a pas de pièces preuves. Ça a dévoilé pas mal d'anomalies” (RAQ<sub>1</sub>\_Centre)*

*“Le problème c'est que les évalués sur terrain ne savent même pas s'ils ont l'information ou pas et si c'est à leur niveau ou pas. Chaque personne t'envoie vers une autre” (RAQ<sub>4</sub>\_Centre)*

De plus, un autre RAQ (RAQ<sub>6</sub>\_Est) a signalé *l'absence des évalués le jour de l'auto-évaluation* (tableau n°49) ce qui perturbait, d'après lui, le planning de l'auto-évaluation. En effet, la perception des enseignants questionnés a confirmé l'existence d'un lien direct entre ces deux obstacles « *absence des évalués* » et « *non-respect du planning* » qui ont eu la même importance (69,2%) (tableau n°68).

Il est important de noter qu'un seul RAQ a abordé ce point, car, comme mentionné plus haut (dimension *Planification*), peu de démarches ont été planifiées. Du coup la reprogrammation des séances d'entretiens d'auto-évaluation n'avait pas entraîné de lourdes conséquences.

De même, les enseignants ont validé les items qui stipulent que même les membres des équipes projet étaient parfois non disponibles (tableau n°68). Nous supposons que cela est dû à leur charge de travail. Ceci nous rappelle le point de vue du RAQ<sub>1</sub>\_Centre (dimension *Planification*) qui a expliqué que le personnel enseignant est tenu de remplir des charges d'enseignement et occupe parfois des postes administratifs. Il semble que cette charge de travail n'a pas été réduite et ne lui a pas permis de réaliser de nouvelles tâches liées à l'AQ. Ce résultat rejoint celui obtenu par Khaled Salah (2017).

Ainsi, comme mentionné plus haut, le personnel enseignant est parfois désigné d'office par les responsables des EES pour accomplir des tâches liées à l'AQ sans qu'il soit équitablement récompensé. Son absence et sa non-disponibilité semblent donc justifiées. Une solution possible proposée par Reilly & Jongsma<sup>1</sup> (2009) (cité par Musette, 2019) serait d'inclure un personnel permanent dans les services d'AQ notamment dans les EES de grande taille.

Par ailleurs, un RAQ (RAQ<sub>2</sub>\_Centre) a précisé que *les notes obtenues ne reflètent pas la réalité des pratiques* (tableau n°49). Une explication possible à cette contrainte serait la non-efficacité du système de notation proposée dans le guide de la CIAQES. Les enseignants questionnés ont confirmé cette supposition (niveau d'accord 68.6%) (tableau n°68). Nous avons déjà soulevé ce point (chapitre 03 : étude pilote au sein de l'ENSV) en disant que le système proposé attribue des notes aux preuves ce qui pourrait biaiser les résultats. Ce point a fait l'objet d'un débat lors du Workshop<sup>2</sup> organisé à ENSM le 03/06/2021. Les RAQ<sup>3</sup>s présents ont confirmé que ce système de notation a bloqué leurs démarches et nécessite d'être revu et amélioré.

---

<sup>1</sup> Reilly, J. & Jongsma, A. (2009) Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur. Une étude du programme Tempus-  
[http://ifgu.auf.org/media/document/Am%C3%A9liorer\\_la\\_qualit%C3%A9\\_de\\_l'enseignement\\_sup%C3%A9rieur.pdf](http://ifgu.auf.org/media/document/Am%C3%A9liorer_la_qualit%C3%A9_de_l'enseignement_sup%C3%A9rieur.pdf)

<sup>2</sup> Workshop sur "Auto-évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur : Quelles pratiques et quels effets sur les établissements en Algérie ?", tenu le 03 Juin 2021, E.N.S.M, Kolea, Algérie.

<sup>3</sup> Le RAQ de l'EHEC, Le RAQ de l'ESC et la RAQ de l'ENSV (Mme Chahed).

## VIII. Dimension 08- Élaboration des plans d'action

Dans les rapports d'auto-évaluation, les pratiques liées aux sept premières dimensions ont été décrites (grille d'analyse/ Tableau n°49). Cependant, les deux dernières dimensions (à savoir : *les plans d'action* et *le suivi et amélioration*) n'ont pas été incluses, car elles ont été mises en œuvre après la remise des rapports. Par conséquent, les pratiques seront analysées en fonction des perceptions des parties prenantes.

D'après les débats avec les RAQs, nous avons compris que tous les EES ont procédé à l'élaboration des plans d'action à l'issue de l'auto-évaluation. Cette étape était indispensable et a constitué la finalité du processus d'auto-évaluation. Ceci a été confirmé par l'analyse des données des entretiens qui a révélé l'absence d'obstacles liés à l'élaboration des plans d'action dans les discours des RAQs. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les EES étaient dans l'obligation d'élaborer des plans d'action afin qu'ils servent de base à l'élaboration des projets d'établissement. Ces derniers devaient être remis à la tutelle dans un délai bien défini. Néanmoins, il a été signalé dans le rapport ESAGOV (2020) que 12 EES, à l'heure de l'étude, n'ont pas encore établi et remis leurs projets.

Les enseignants étaient d'accord sur le fait qu'il existe des obstacles liés à cette dimension (tableau n°69). Ils estiment que leur *non-implication dans l'élaboration des plans d'action* a constitué l'obstacle le plus important. Nous déduisons que leur mission s'est limitée à la réalisation du travail évaluatif et à la remise des résultats et des conclusions aux responsables des EES. Ils n'ont pas été impliqués dans la prise de décisions qui en découlent. De plus, ils pensent que *les plans d'action ne sont pas élaborés par les structures évaluées*. En effet, le premier obstacle implique le second. En effet, la majorité des enseignants n'ont pas été impliqués dans l'élaboration des plans d'action, ils ignoraient par conséquent s'ils ont été élaborés ou pas.

Par ailleurs, les enseignants ont confirmé que *les actions définies ne permettent pas de lever les non-conformités détectées* et que *les plans d'action ne tiennent pas compte des recommandations faites dans les rapports* (tableau n°69). En effet, les RAQs ont expliqué que les plans d'action ont été élaborés par les responsables des structures internes des EES et validés par les responsables des EES. Ils ont déclaré que parfois ils ne sont pas impliqués dans cette opération ce qui explique la non-adaptation des actions proposées aux non-conformités signalées.

## **IX. Dimension 09- Suivi et amélioration**

L'analyse des données des entretiens a révélé un autre obstacle à l'AQI, lié à *l'absence de suivi de mise en œuvre des plans d'action issus de l'auto-évaluation* (RAQ<sub>1</sub>\_Est, RAQ<sub>4</sub>\_Est, RAQ<sub>1</sub>\_Ouest, RAQ<sub>1</sub>\_Centre, RAQ<sub>2</sub>\_Centre, RAQ<sub>3</sub>\_Centre). Un RAQ a précisé que cela relève de la responsabilité des dirigeants des EES (RAQ<sub>2</sub>\_Centre). En effet, la littérature met l'accent sur l'engagement des dirigeants d'une manière continue, tout au long du processus de mise en œuvre de l'AQI.

Les enseignants partagent le même point de vue, et confirment *la non-exploitation des résultats d'auto-évaluation & le manque de suivi de l'état d'avancement par la direction* (tableau n°70). Nous déduisons donc que les résultats de l'auto-évaluation n'ont pas été systématiquement utilisés à des fins d'amélioration.

Un enseignant (ayant répondu à la question ouverte sur les obstacles) a précisé que :

*‘‘L'université X s'est engagée dans l'assurance qualité fin 2016, l'opération n'a pu être développée et s'est vue arrêtée après l'établissement des plans d'action (2019)’’.*

Ceci nous amène à confirmer que l'auto-évaluation a été réalisée dans le but de répondre à la demande de la tutelle. En effet, Harvey a expliqué que lorsqu'une approche est fondée sur l'obligation de répondre aux pressions externes, les objectifs et initiatives d'amélioration deviennent une fonction secondaire du processus de suivi et de surveillance (Harvey, 1995). Ceci semble être le cas des EES en Algérie qui adoptent une approche fondée sur la satisfaction des exigences externes.

Une autre raison derrière l'absence de suivi de mise en œuvre des plans d'action semble être le manque de ressources. En effet, les enseignants ont été d'accord avec les items qui stipulent *le manque de tout type de ressources allouées au suivi* (tableau n°70). Nous mettons encore une fois l'accent sur le problème d'autonomie restreinte octroyée aux EES qui limite considérablement les missions des dirigeants et les empêche d'allouer les ressources nécessaires et le temps qu'il faut pour la mise en œuvre des mesures d'amélioration.

De plus, il a été signalé par les enseignants *la difficulté dans la mise en œuvre des actions d'amélioration proposées*. La littérature confirme que cela constitue un obstacle à la réussite de l'AQI (Ritchie & Dale, 2000 ; Tari, 2011). En effet, comme les actions

proposées ne correspondent pas aux non-conformités détectées (constat fait dans la dimension précédente), il est évident que leur mise en œuvre soit difficile.

En outre, certains enseignants ont expliqué que le retard en matière de suivi de mise en œuvre des plans d'action a eu lieu indépendamment de la volonté des EES. Le témoignage d'un enseignant est le suivant :

*“...la conjoncture du pays entre 2017 et ce jour a connue pas mal de remaniement à divers niveaux, bien qu'à titre d'exemple pour notre université : des plans d'action ont été élaborés et additionnés au projet d'établissement, néanmoins l'effet de leur impact ne peut être évalué objectivement pour le moment, et ce pour diverses raisons qui me semble évidentes loin de toute volonté des acteurs”*

En effet, en raison de certains événements externes, tels que l'instabilité politique qu'a connue le pays durant cette période et la crise sanitaire qu'a connu le monde (covid19), la continuité de l'opération a été bloquée. D'ailleurs ceci a été signalé dans le chapitre précédent comme l'un des éléments ayant rendu difficile la réalisation des enquêtes sur terrain dans le cadre de la présente recherche.

Par ailleurs, il ressort clairement que l'opération d'auto-évaluation a été perçue comme une réussite dans certains établissements (niveau d'accord des enseignants 19.8%/ tableau n°72), et qu'il y'a eu une perception d'amélioration de la qualité dans d'autres (niveau d'accord des enseignants 36,4%/ tableau n°73). Ceci constitue un bon signe à notre avis, et prouve que le projet a donné ses fruits dans certains établissements.

Cependant, les résultats des tableaux n°72 & n°73 indiquent qu'un nombre assez important des répondants ne savait pas si l'auto-évaluation et l'AQ en général avaient atteint leurs objectifs d'amélioration ou pas. Les taux sont estimés respectivement à 24% et 28%. Nous supposons que les enseignants qui n'ont pas donné une réponse l'ont fait parce qu'ils ne connaissaient pas le processus et ses détails. Ce constat ajoute des preuves à l'idée que les enseignants n'ont pas été impliqués dans l'élaboration et le suivi de mise en œuvre des plans d'action et d'amélioration.

## **X. Autres thèmes émergents**

Les données collectées en entretien ont été codées pour correspondre aux dimensions du modèle d'analyse proposé. Néanmoins, les résultats ont fait apparaître deux nouvelles dimensions qui méritent d'être examinées.

Les dimensions émergentes reflètent deux principaux thèmes, à savoir : *l'institutionnalisation de la CAQ* et *la culture qualité*. Ces deux thèmes se retrouvent également dans les témoignages des enseignants (question ouverte sur les obstacles).

Il a été signalé par plusieurs RAQs (tableau n°49) que la CAQ n'a pas de *statut officiel* ni de *position dans les organigrammes des EES*. Ceci éclaire le point lié à l'insuffisance de ressources allouées par le gouvernement.

Avant la mise en œuvre de l'auto-évaluation, des efforts ont été déployés pour préparer le terrain, à savoir : création d'organes et structures, élaboration d'un référentiel national, préparation des outils nécessaires (tels que les supports de formation et le guide d'auto-évaluation). Ceci indique, une préoccupation importante pour les éléments structurels et les procédures formelles (expression utilisée par Tavares & al. (2015)). Néanmoins, il semble qu'une action importante a été négligée, qui consiste à donner un statut officiel à l'organe en charge du pilotage du projet.

En effet, Regad (2013) a signalé dans sa recherche « *le manque d'attention du ministère quant à la formalisation de la politique qualité* ». Sept ans plus tard, nous notons que le problème demeure toujours d'actualité. Aussi, d'autres études, menées dans le contexte algérien, ont mis l'accent sur *l'absence de statut et de position organique des CAQ* comme obstacle important à la démarche qualité (Regad, 2013 ; Benhoucine, 2015 ; Musette, 2019). Le rapport récent ESAGOV a fait ressortir un constat similaire signalant l'absence de cadre réglementaire qui précise le rattachement des CAQ dans les structures des établissements (ESAGOV, 2020).

Il s'agit donc d'un poste moins visible (expression utilisée par Scharager Goldenberg (2017)). Les CAQ sont donc considérées comme des organes consultatifs dont la mission se limite à l'identification des problèmes, et éventuellement la proposition des actions d'amélioration, mais sans pouvoir de décision sur la résolution de ces problèmes. Ceci revient aux autorités supérieures des EES qui définissent les politiques institutionnelles.

Ce manque de statut semble avoir fragilisé la légitimité du RAQ auprès de la communauté universitaire (constat fait dans le rapport ESAGOV (2020)) et explique donc le manque de collaboration des acteurs universitaires. En effet, Maguire & al. ont expliqué que les pratiques non institutionnalisées ont peu de chance d'être acceptées et sont sanctionnées par leur rejet ou leur abandon (Maguire & al., 2004). Ainsi, Mulu a noté l'importance du cadre juridique pour faciliter l'acceptation de la démarche (Mulu, 2012).

Les citations suivantes (réponses des enseignants à la question ouverte sur les obstacles) confirment le manque de reconnaissance et de crédibilité données à la CAQ:

*‘‘A ce jour, la CAQ n’a pas encore été intégrée dans l’organigramme de l’établissement universitaire’’*

*‘‘Absence d’un statut pour la CAQ et par conséquent manque de légitimité et de reconnaissance’’*

*‘‘La tutelle n’accorde pas un intérêt suffisant à l’aspect qualité au niveau des établissements universitaires. Cette assurance qualité demeure objectif virtuel (slogan politique) puisqu’aucun texte officiel ne reconnaît un statut à cette CAQ au niveau des établissements. Les membres de cette cellule sont de simples bénévoles ainsi que son responsable. Même les Recteurs n’accordent aucune crédibilité à cette cellule étant donné que le MESRS lui-même n’a rien fait pour valoriser et crédibiliser cet organe important’’*

D’après les débats entre les RAQs, nous avons compris qu’ils préfèrent que les CAQ soient directement rattachées au premier responsable de l’EES, car ils pensent que cette position leur procure de la force, de l’autorité et du soutien. Cependant, d’après l’étude réalisée par Scharager Goldenberg, la proximité des CAQ des structures supérieures les éloigne du travail académique et de recherche. De même, cette position proche de la direction donne aux membres de la CAQ le statut de représentants de l’autorité chargés de l’imposition de l’AQ et de la supervision. Ceci pourrait provoquer de la résistance et du manque de crédibilité de leur rôle de la part des universitaires (Scharager Goldenberg, 2017).

De plus, certaines études suggèrent de décliner les CAQ par faculté, département.... Etc (Regad, 2013 ; Khelif & al., 2013 ; ESAGOV, 2020). Or, nous pensons que cela ne fera qu’alourdir le système de remontée d’informations en particulier et d’AQI en général surtout au niveau des universités où il existe plusieurs niveaux hiérarchiques.

Un autre thème émergent des données est *l’absence de culture qualité et la difficulté d’introduction de changement dans la culture organisationnelle* des EES. Des résultats similaires ont été obtenus par des études menées dans le contexte algérien (Yahyaoui & Mechnen, 2013 ; Regad, 2013 ; Bouzid & Benhoucine, 2017) et dans d’autres contextes (Hassan & Fan, 2016 ; Scharager Goldenberg, 2017).

En effet, l'AQ est un projet de changement qui implique la modification du comportement et d'attitudes des acteurs de l'organisation et l'adoption de nouvelles pratiques (Gotzamani & Tsiotras, 2002) et la création d'un environnement favorable à la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'AQ (Nguyen, 2016).

Néanmoins, les RAQs ont signalé que la culture existante est classique et freine la démarche qualité (tableau n°49). Ainsi, les enseignants questionnés ont reconnu que *le climat organisationnel* au niveau des EES ne favorise pas la mise en œuvre de la démarche (comme précisé dans la dimension *Leadership*). Par conséquent, les acteurs internes s'opposent aux exigences et demandes des CAQ et n'acceptent pas le changement.

Selon Scharager Goldenberg (2017) ceci n'est pas surprenant, et les EES doivent s'attendre à ce genre d'opposition et de résistance, car l'AQ est perçue comme une nouvelle activité non alignée sur le développement habituel des activités des universités. Le rôle de la CAQ, notamment dans les premières années d'existence, est donc perçu comme intrusif et interférent.

### **Conclusion du chapitre 07**

Ce chapitre a présenté un examen de l'adoption et de la mise en œuvre actuelle de l'AQI dans les EES en Algérie. La mise en œuvre des pratiques d'AQI a été explorée à partir de l'analyse des rapports. Quant aux obstacles rencontrés, ils ont été identifiés sur la base de la perception des parties prenantes pertinentes. Les données obtenues ont été interprétées sur la base de notre expérience sur le terrain et de la littérature.

Les démarches d'AQI se sont avérées utiles pour les EES de manière générale, car elles leur ont permis de valoriser leurs forces et de reconnaître leurs faiblesses. D'après la discussion des résultats obtenus, il semble y avoir un certain consensus quant aux contraintes rencontrées lors de la mise en place de ces démarches. Si nous comparons les perceptions des RAQs et des enseignants, nous pouvons constater une certaine convergence. Il est donc essentiel de remédier aux insuffisances détectées pour garantir une meilleure efficacité des futures démarches.

Nous concluons le chapitre avec un regard critique sur le rapport d'auto-évaluation en tant que source de données. Nous avons remarqué que le rapport donne plus d'importance à l'image des EES et aux résultats obtenus qu'aux démarches et procédures suivies pour mener l'auto-évaluation. Cela suggère que les EES ont tendance à valoriser leurs points forts dans les rapports et à donner une bonne impression et une image positive sur eux-mêmes. Cette

constatation corrobore le résultat obtenu par Zou & al. (2012) qui ont supposé que les EES s'efforcent d'être socialement visibles et reconnus comme "bons" afin d'obtenir les ressources et la légitimité nécessaires à leur survie et à leur prospérité.

Une recherche approfondie sur l'après auto-évaluation (plans d'action, suivi & amélioration) permettra d'évaluer l'efficacité des démarches mises en œuvre et constitue, donc, une perspective intéressante pour les futures recherches.

## **Chapitre 08**

# **Vérification des hypothèses de la recherche**

## Introduction du chapitre 08

Dans le présent chapitre, nous allons tester et vérifier les hypothèses de la recherche, et ce sur la base des résultats obtenus et préalablement discutés.

A titre de rappel, la présente recherche est basée sur l'hypothèse principale suivante : « *Les démarches AQI adoptées par les EES en Algérie tendent à être similaires et homogènes. Ainsi, elles sont heurtées aux mêmes contraintes de mise en œuvre* ».

Trois (03) hypothèses secondaires en découlent et seront vérifiées à travers les différentes sections ci-après.

### I. Vérification de l'hypothèse#1 :

**H#1 : Les EES développent des modèles d'AQI similaires et homogènes qui intègrent les dimensions considérées, avec des éventuelles différences dans la manière dont ils ont été mis en œuvre.**

L'examen des démarches mises en œuvre a indiqué que les pratiques adoptées par les EES ont intégré les dimensions du cadre analytique développé pour cette étude, ce qui correspond à nos attentes. Néanmoins, les résultats ont fait apparaître deux nouvelles dimensions qui méritent une attention particulière. Nous avons constaté qu'il reste beaucoup de travail à faire pour développer les pratiques liées aux différentes dimensions qui sont encore à un stade de développement relatif. Ceci est logique puisque les systèmes, basés sur l'auto-évaluation, n'ont été mis en place que récemment.

Les résultats obtenus montrent que les EES ont introduit l'AQI en réponse à l'exigence de leur tutelle (MESRS), à laquelle ils dépendent dans leur organisation et fonctionnement. Ils ont eu notification afin de répondre à cette instruction, ce qui suggère une pression coercitive exercée par un organisme extérieur, en l'occurrence : la tutelle.

Nous rappelons que le système de l'ES en Algérie est caractérisé par un fort niveau de centralisation (Mezache, 2003 ; Banque mondiale, 2012). Les EES publics disposent donc d'une autonomie financière limitée et fonctionnent grâce aux fonds alloués par le gouvernement. En effet, les résultats obtenus ont démontré que les ressources octroyées aux EES pour la mise en œuvre de l'AQI étaient insuffisantes. Ainsi, l'autonomie restreinte des dirigeants ne leur a pas permis d'attribuer et de mettre à disposition toutes les ressources nécessaires à la réussite de l'opération.

A la lumière de la TNI, la centralisation des ressources et la dépendance d'un fournisseur unique a donné du pouvoir à ce fournisseur qui l'a utilisé pour exercer une pression sur les EES afin qu'ils mettent en place l'AQI et produisent des résultats dans les délais fixés. Ceci suggère une homogénéisation des pratiques mises en œuvre (Di Maggio et Powell, 1983).

De plus, les résultats empiriques ont signalé *l'absence de vision, de politique et d'objectifs clairs*. Ce constat n'est pas nouveau, car il a été déjà signalé par certaines recherches antérieures menées dans le contexte algérien (Regad, 2013 ; Abadou, 2015). Il a été clairement déclaré que l'objectif de la démarche était d'assurer une conformité au référentiel et de remettre les résultats dans les délais. Ceci met davantage l'accent sur le fait que les EES ont subi des pressions, ce qui a affecté leur comportement organisationnel. Du point de vue de la TNI, les démarches AQI ayant des objectifs ambigus et mises en œuvre dans le but de répondre à des pressions externes, ont tendance à être similaires (selon Di Maggio & Powell, 1983).

Par ailleurs, les résultats empiriques ont clairement démontré que les EES ont suivi le même guide d'auto-évaluation et le même référentiel. En effet, ils devaient se conformer au modèle élaboré par la tutelle, en l'occurrence le RNAQES. Comme déjà discuté dans le chapitre précédent, certains EES se sont auto-évalués par rapport à tous les critères, tandis que d'autres ont sélectionné ceux qui s'appliquent à leur contexte. Cela indique l'absence de créativité dans la traduction des lignes directrices du RNAQES au niveau des EES.

Les EES cherchaient donc à satisfaire les lignes directrices imposées par la tutelle qui ont guidé leurs modèles internes d'AQ. Ceci a impliqué une forte convergence, voire une similarité, entre les processus qui représentent le reflet des normes et procédures exigées. Ce constat rejoint le résultat obtenu par Cardoso & al. (2015) qui ont conclu que les EES qui doivent répondre à des critères similaires pour faire certifier leurs systèmes de gestion de la qualité ont des politiques qui intègrent les mêmes niveaux liés aux normes et aux dimensions suivis.

Selon Cardoso & al. (2017), les EES ont tendance à suivre un chemin similaire et évitent de s'écarter du modèle d'auto-évaluation afin d'obtenir la certification. Cependant, les EES en Algérie ne cherchaient pas la certification, mais plutôt une légitimité. Cette légitimité est d'ordre cognitif et renvoie à l'alignement aux pratiques existantes et mises en œuvre dans les établissements du même secteur. D'autant plus que la pratique d'AQ est nouvelle, il n'existe pas encore dans le secteur de l'ES des *établissements pionniers* (pour reprendre

la terminologie utilisée par Cardoso & al. (2017)) ayant des modèles et pratiques avancées que les autres peuvent suivre ou copier.

Tout ce qui précède suggère un comportement isomorphe coercitif (Di Maggio & Powell, 1983) qui fait référence à un changement organisationnel induit de l'extérieur, en réponse à des pressions exercées par l'Etat (DiMaggio et Powell, 1983 ; Cardoso & al., 2017). Il découle des pressions exercées sur les EES (organisations appartenant au même champ institutionnel) qui les obligent à se conformer aux procédures et lois imposées. En effet, les résultats obtenus ont permis de constater *l'absence de variation et de diversité des pratiques et mécanismes mises en œuvre* dans les EES. Ceci a été le meilleur indicateur qui a confirmé l'existence d'un phénomène d'isomorphisme institutionnel.

Cependant, même si les démarches de mises en œuvre présentent des similitudes, des différences ont pu être identifiées. Les démarches semblaient varier dans la manière dont elles ont été abordées. En effet, chaque EES a affiné les pratiques selon le niveau de connaissances et le degré de maîtrise de l'activité par ses membres. Les différences constatées sont apparues au niveau opérationnel, ce qui rejoint le constat fait par Nguyen (2016). Elles ne dépendaient ni du niveau de maturité de l'AQ, qui est le même pour tous les EES vu que l'opération est nouvelle, ni des ressources disponibles très insuffisantes qui sont allouées par la tutelle. Les pratiques mises en œuvre semblaient différer selon les efforts déployés par les EES pour réussir la démarche. Par exemple certains EES ont impliqué plus d'acteurs que d'autres dans les organes d'AQ et dans le travail évaluatif, d'autres ont choisi plus de domaines d'évaluation que d'autres...Etc.

*Nous concluons donc que plusieurs facteurs externes ont eu un effet normalisateur sur les démarches et pratiques d'AQI mises en œuvre dans les EES en Algérie. Ces derniers se sont conformés au modèle proposé par la tutelle sans prise d'initiatives pour tenter des pratiques prometteuses. Néanmoins, malgré l'homogénéisation des pratiques dans leur globalité, il existe des différences dans la manière dont elles ont été mises en œuvre.*

*Nous confirmons, par conséquent, l'hypothèse#1 qui stipule l'adoption de démarches d'AQI similaires et homogènes qui intègrent les dimensions du modèle proposé, avec certaines différences constatées dans la manière dont ils ont été mis en œuvre. Néanmoins, deux nouvelles dimensions devraient être prises en considération, à savoir : la culture qualité et l'institutionnalisation de la démarche.*

## II. Vérification de l'hypothèse#2 :

**H#2 : Les EES sont confrontés aux mêmes contraintes de mise en œuvre de l'AQI. Ces contraintes sont d'une importance variable du point de vue des parties prenantes pertinentes.**

L'analyse des résultats (analyse de contenu et analyse descriptive) a déjà permis de confirmer cette hypothèse. En effet, les enseignants et les RAQs étaient d'accord sur le fait qu'il existe des obstacles dans toutes les dimensions de l'AQI. De plus, l'importance accordée aux différentes dimensions d'obstacles a été différente.

### 1. Point de vue des RAQs :

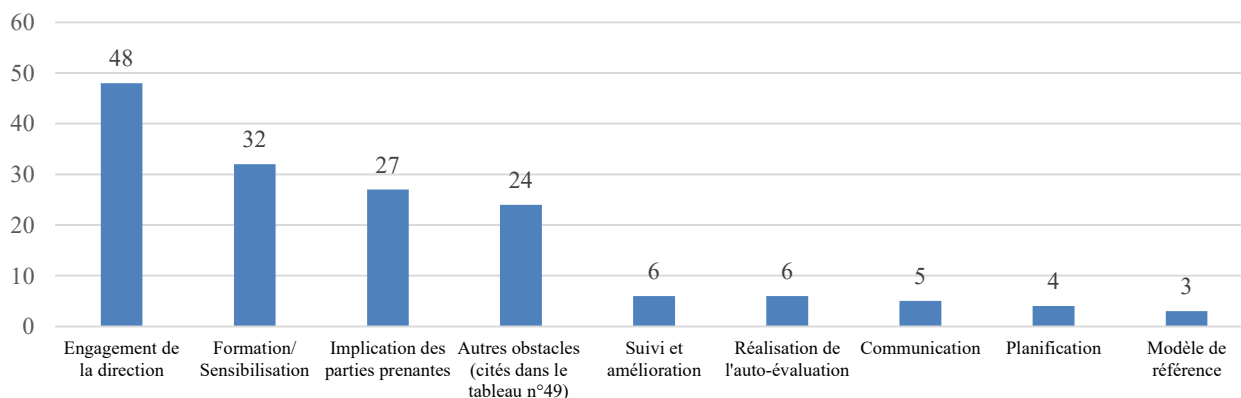
Le tableau (tableau n°76) ci-après donne une hiérarchisation des catégories d'obstacles comme perçus par les RAQs :

**Tableau n°76 : Hiérarchisation des obstacles par catégories (Points de vue des RAQs)**

Catégories	Fréquences	%
Engagement de la direction	48	31%
Formation/ Sensibilisation	32	20.6%
Implication des parties prenantes	27	17.4%
Autres obstacles (cités dans le tableau n°49)	24	15.5%
Suivi et amélioration	6	3.9%
Réalisation de l'auto-évaluation	6	3.9%
Communication	5	3.2%
Planification	4	2.6%
Modèle de référence	3	1.9%
Plans d'action	--	--
<b>Total</b>	<b>155</b>	<b>100%</b>

Source : Elaboré par nous-même

**Schéma n°53 : Hiérarchisation des obstacles par catégories (Points de vue des RAQs)**



Source : Elaboré par nous-même

Comme le montre le tableau, nous constatons qu'il y a une différence quantitative entre les catégories d'obstacles, du point de vue des RAQs. Ce constat s'accorde avec le résultat de Regad (2013) qui a confirmé l'existence d'obstacles à la qualité, d'une importance variable du point de vue des RAQs des EES en Algérie. Néanmoins, la différence constatée est que la dimension ayant été jugée la plus importante par les RAQs dans l'étude de Regad (2013) était celle liée au *comportement et résistance des acteurs internes*. Notre étude fait ressortir *le manque d'engagement de la direction* comme la dimension la plus importante.

Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que l'étude de Regad (2013) a été réalisée peu d'années après le lancement du projet d'AQI. Les acteurs internes n'avaient donc pas une idée claire sur les objectifs de la démarche et avaient peur du changement. Par conséquent, ils ont certainement fait apparaître une résistance et des comportements contraignants marquants. Cependant, notre étude a été réalisée après la mise en place de nombreuses actions, notamment : l'élaboration et la publication du référentiel RNAQES, la formation des membres des CAQ et la généralisation de l'auto-évaluation.

Nous supposons donc que les acteurs internes avaient pris connaissance de la finalité du projet et d'AQI avec le temps et leur résistance a relativement diminué, ce qui explique le recul de la catégorie *Implication des parties prenantes* à la troisième position. Néanmoins, il existe toujours des contraintes liées aux comportements des acteurs comme discuté dans le chapitre précédent.

Quant à la dimension *engagement de la direction*, elle a pris le dessus, car l'expérience qu'ont vécue les RAQs les a aidés à comprendre que la direction joue un rôle très important qui se manifeste dans chaque dimension de l'AQI.

Nous concluons que les RAQs confirment l'existence des obstacles à l'AQI avec une importance variable accordée.

## **2. Point de vue des enseignants :**

Dans le but de vérifier si leurs perceptions des obstacles diffèrent significativement du point de vue des enseignants, nous avons, tout d'abord, vérifié la normalité des données pour connaître le type de tests à utiliser (paramétriques ou non paramétriques).

### **2.1. Les tests de normalité de la distribution :**

Les *tests paramétriques*, comme leur nom l'indique, reposent sur des paramètres particuliers qui caractérisent la loi normale d'une distribution. Cependant, si la distribution ne suit pas la loi normale, il n'est pas possible de les utiliser. Le chercheur optera dans ce

cas pour les tests non paramétriques dont la validité dépend beaucoup moins des paramètres de la population et de la taille de l'échantillon (Jolibert & Haon, 2008).

Nous avons réalisé *un test de normalité* afin de vérifier si la distribution suit la loi normale. Selon George & Mallery, une distribution normale est « *une distribution de valeurs qui, lorsqu'elle est représentée graphiquement, produit une distribution lisse, symétrique, en forme de cloche et dont les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement sont égales à zéro* » (George & Mallery, 2020).

Nous supposons donc l'hypothèse nulle  $H_0$  que nous cherchons à accepter :

$H_0$	Les données proviennent d'une population qui suit une loi normale
$H_1$	Les données ne proviennent pas d'une population qui suit une loi normale

Pour prendre une décision d'acceptation ou de rejet de  $H_0$ , nous avons utilisé des méthodes numériques et graphiques.

### 2.1.1. Les tests Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro–Wilk :

Ces tests permettent de déterminer si la distribution de l'échantillon diffère ou pas de la distribution normale. Les tests de *Kolmogorov-Smirnov* et de *Shapiro-Wilk* comparent les données de l'échantillon à un ensemble de résultats se distribuant normalement de mêmes moyennes et écarts types (Corbière & Larivière, 2014)

**Tableau n°77 : Tests de normalité Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk**

Dimensions	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Valeur KS	ddl	Sign*	Valeur SW	ddl	Sign*
Engagement de la direction	0,120	121	0,000	0,935	121	0,000
Planification	0,121	121	0,000	0,972	121	0,012
Modèle de référence	0,123	121	0,000	0,964	121	0,003
Communication	0,141	121	0,000	0,937	121	0,000
Formation/ Sensibilisation	0,089	121	0,021	0,961	121	0,001
Implication des parties prenantes	0,094	121	0,011	0,963	121	0,002
Réalisation de l'auto-évaluation	0,102	121	0,004	0,975	121	0,025
Elaboration des plans d'action	0,126	121	0,000	0,941	121	0,000
Suivi et amélioration	0,107	121	0,002	0,964	121	0,003
<b>Tout l'Echantillon (n=121)</b>	<b>0.087</b>	<b>121</b>	<b>0.025</b>	<b>0.972</b>	<b>121</b>	<b>0.012</b>

\*  $\alpha$  doit être supérieur au seuil de signification 0.05 pour accepter  $H_0$

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons pour le test *Kolmogorov-Smirnov* que les valeurs  $\alpha$  sont toutes inférieures au seuil de signification de 0.05 ( $p < 0.05$ ). Il en est de même pour le test *Shapiro-Wilk* sauf pour une seule dimension.

Les résultats des deux tests nous amènent donc à rejeter l'hypothèse nulle  $H_0$  qui stipule la normalité des données.

2.1.2. Les tests d'asymétrie (Skewness) et d'aplatissement (Kurtosis) :

Le Kurtosis et le Skewness sont des coefficients qui mesurent l'aplatissement et l'asymétrie d'une distribution de valeurs. Plus ces coefficients sont proches de zéro (0), plus la forme de la distribution est proche de la normale.

**Tableau n°78 : Tests d'asymétrie (Skewness) et d'aplatissement (Kurtosis)**

Dimensions	Skewness			Kurtosis		
	Sk	Erreur std (SE)	$Z_{Sk}^*$	K	Erreur std (SE)	$Z_K^{**}$
Engagement de la direction	-1,027	0,220	-4,668	1,818	0,437	4,160
Planification	-0,393	0,220	-1,786	0,200	0,437	0,458
Modèle de référence	-0,217	0,220	-0,986	-0,628	0,437	-1,437
Communication	-0,948	0,220	-4,309	2,170	0,437	4,966
Formation/ Sensibilisation	-0,497	0,220	-2,259	-0,056	0,437	-0,128
Implication des parties prenantes	-0,498	0,220	-2,264	1,125	0,437	2,574
Réalisation de l'auto-évaluation	-0,113	0,220	-0,514	-0,548	0,437	-1,254
Elaboration des plans d'action	-0,640	0,220	-2,909	0,140	0,437	0,320
Suivi et amélioration	-0,191	0,220	-0,868	-0,020	0,437	-0,046
<b>Toutes les dimensions</b>	<b>-0,467</b>	<b>0,220</b>	<b>-2,123</b>	<b>1,406</b>	<b>0,437</b>	<b>3,217</b>

\* $Z_{Sk}=Sk/SE$ , il doit être compris entre  $\pm 1,96$  pour accepter  $H_0$ ;

\*\* $Z_K=K/SE$ , il doit être compris entre  $\pm 1,96$  pour accepter  $H_0$ ;

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons que certaines valeurs de  $z$  appartiennent à l'intervalle  $\pm 1,96$ , tandis que la majorité d'entre elles tend vers la non-normalité. De plus, les valeurs de  $z$  de tout l'échantillon ( $n=121$ ) ne sont pas comprises entre  $\pm 1,96$  et indiquent une distribution des données significativement différente de la normale.

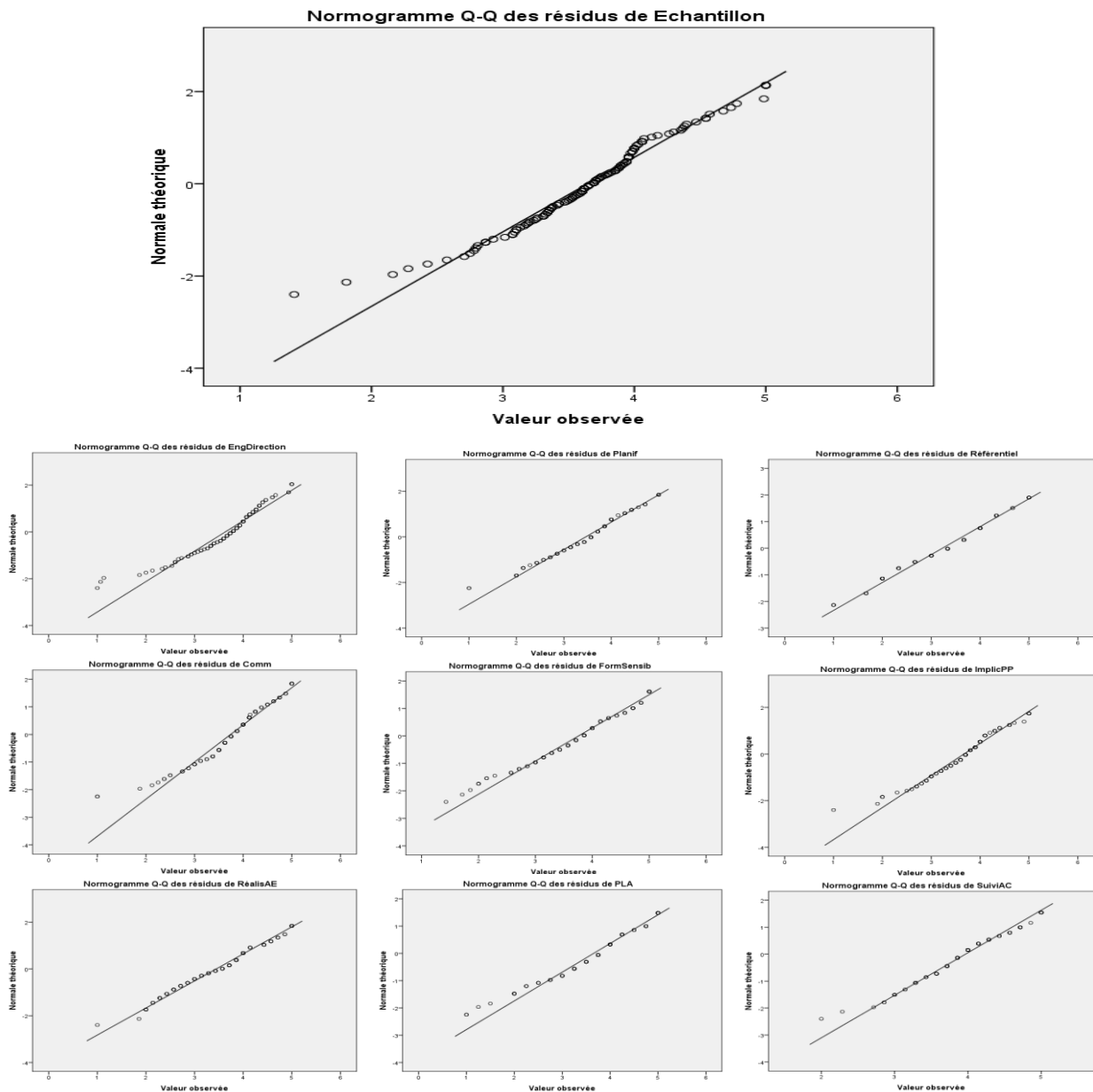
2.1.3. Examen visuel des diagrammes Q-Q Plot :

Nous avons, comme décrit dans ce qui suit, effectué un examen visuel des diagrammes Q-Q Plot<sup>1</sup> des différentes variables et de l'échantillon dans son ensemble (schémas n°54).

Il s'agit d'une approche plus fiable permettant d'évaluer la concordance entre la distribution des données et une distribution théorique (Corbière & Larivière, 2014).

<sup>1</sup> Diagramme probabilité-probabilité ou quantile-quantile

**Schéma n°54 : Diagrammes Q-Q Plot des données de l'échantillon**



Source : Données extraites d'IBM SPSS V26

L'observation des diagrammes Q-Q (observation à l'œil nu) montre que les fonctions des deux distributions (observée et théorique) ne sont pas identiques. Par conséquent, nous déduisons que les données de l'échantillon ne suivent pas une loi normale.

<b>Décision générale</b>	<b>Nous rejetons l'hypothèse <math>H_0</math> et considérons les données de l'échantillon de l'étude comme non normalement réparties.</b>
--------------------------	---

Les tests non paramétriques seront donc utilisés pour vérifier les hypothèses de la recherche. Ce sont des tests universels ne nécessitant pas de connaître la loi de distribution.

**2.2. Test de perception des enseignants :**

Revenons à la sous hypothèse#3 de recherche. Pour vérifier si les perceptions des enseignants diffèrent significativement, le test statistique non paramétrique *Test de Wilcoxon pour échantillon unique* a été utilisé. Il s'agit du test alternatif du test paramétrique *T pour échantillon unique*.

Le test de *Wilcoxon* teste les différences entre les médianes des réponses des enseignants et celle de la population (*la médiane hypothétique est de 03*) (tableau n°79).

**Tableau n°79 : Test de Wilcoxon pour échantillon unique**

Dimension	Médiane observée	Statistique Ws	Sign. (Bilaéral)	
Engagement de la direction	3.80	7.204	0.000	Significatif
Planification	3.57	5.454	0.000	Significatif
Modèle de référence	3.33	2.492	0.013	Significatif
Communication	3.75	7.832	0.000	Significatif
Formation/ Sensibilisation	3.86	7.387	0.000	Significatif
Implication des parties prenantes	3.70	7.593	0.000	Significatif
Réalisation de l'auto-évaluation	3.57	5.069	0.000	Significatif
Elaboration des plans d'action	3.75	6.211	0.000	Significatif
Suivi et amélioration	4.00	9.053	0.000	Significatif
<b>Total</b>	<b>3.69</b>	<b>8.151</b>	<b>0.000</b>	<b>Significatif</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons l'existence de différences entre les médianes observées (des différentes dimensions et de l'échantillon dans son ensemble) et la médiane hypothétique. Ces différences sont statistiquement significatives (La valeur  $\alpha$  est inférieure à 0,05).

Nous concluons que les enseignants confirment l'existence d'obstacles à l'AQI dans les différentes dimensions considérées. Cependant, ces obstacles n'ont pas la même importance (tableau n°80) :

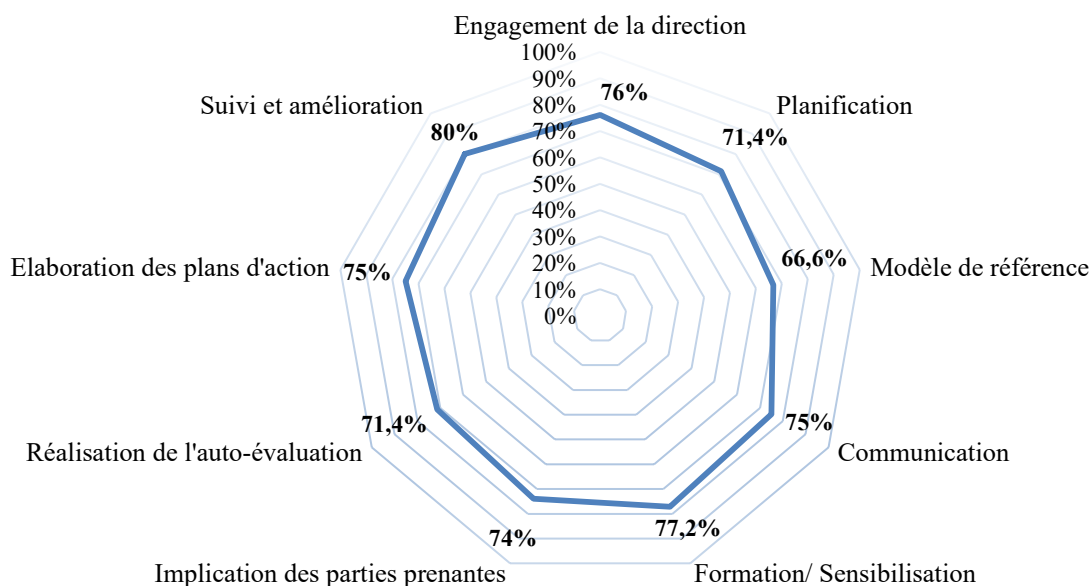
**Tableau n°80 : Classement des dimensions d'obstacles par leur importance (Points de vue des enseignants)**

Dimension	Médiane observée	Importance (%)	Classement
Suivi et amélioration	4.00	<b>80%</b>	<b>1</b>
Formation/ Sensibilisation	3.86	<b>77.2%</b>	<b>2</b>
Engagement de la direction	3.80	<b>76%</b>	<b>3</b>
Communication	3.75	<b>75%</b>	<b>4</b>
Elaboration des plans d'action	3.75	<b>75%</b>	
Implication des parties prenantes	3.70	<b>74%</b>	<b>5</b>
Planification	3.57	<b>71.4%</b>	<b>6</b>
Réalisation de l'auto-évaluation	3.57	<b>71.4%</b>	
Modèle de référence	3.33	<b>66.6%</b>	<b>7</b>
<b>Tout l'Echantillon (n=121)</b>	3.69	<b>73,8%</b>	<b>--</b>

Source : Elaboré par nous-même sur la base des données extraites d'IBM SPSS V26

Le schéma n°55 facilite la visualisation des dimensions selon leur importance :

**Schéma n°55 : Représentation des dimensions d'obstacles par leur importance (Points de vue des enseignants)**



Source : Elaboré par nous-même

Les obstacles les plus importants aux yeux des enseignants sont ceux liés au *suivi et amélioration* des pratiques suite à l'auto-évaluation (80%). Viennent après les obstacles liés à la *formation/ Sensibilisation* des membres des équipes projet et des acteurs universitaires (77.2%). Par la suite, les obstacles liés à *l'engagement de la direction* (76%), suivis de ceux liés à *la communication* (75%) au même titre que ceux liés à *l'élaboration des plans d'action* (75%).

Nous remarquons que *l'implication des parties prenantes* vient en 5<sup>e</sup> position (74%) suivie de la *planification* (71.4%) au même titre que la *réalisation de l'auto-évaluation* (71.4%). En dernières positions se trouvent les obstacles liés au *modèle de référence* (66.6%).

Contrairement aux résultats des entretiens avec les RAQs, les enseignants considèrent les obstacles liés à la dimension *Suivi et amélioration* comme ceux qui portent sérieusement préjudice au processus d'AQ, tandis que les RAQs donnent plus d'importance à *l'engagement de la direction*. Ceci pourrait être expliqué par le fait que les RAQs sont l'interface entre les organes qualité et la direction, et perçoivent le rôle de cette dernière plus que les autres acteurs. Néanmoins, même les enseignants accordent une place importante à *l'engagement de la direction*.

En outre, les deux acteurs (RAQs et enseignants) s'accordent pour reconnaître la *formation/sensibilisation* comme dimension importante et la classent en deuxième position. Ceci révèle un accord général sur l'importance de la formation dans la réussite de la démarche AQI.

Ainsi, les deux acteurs considèrent *la non-implication des parties prenantes* comme une dimension importante. Quoique les enseignants l'ont classée après *la communication*. Cette dernière n'était pas considérée comme un élément bloquant pour les RAQs. Ceci pourrait être expliqué par le fait que les enseignants qui ont collecté les données lors de l'auto-évaluation ont dû faire face à une réticence des acteurs internes en matière de partage d'information. Les RAQs quant à eux, n'ont fait que superviser l'opération.

De plus, les enseignants pensent que *la non-élaboration des PLA* est un obstacle important. Néanmoins, cette dimension a été citée très peu de fois dans les discours des RAQs. Ceci pourrait être expliqué par le fait que les enseignants n'étaient pas trop impliqués dans le travail d'élaboration des PLA contrairement aux RAQs. Du coup certains ignoraient si les PLA ont été élaborés ou pas.

À travers cette analyse, nous concluons que les enseignants confirment l'existence des obstacles à l'AQI, et qu'il existe de variation dans l'importance accordée aux différents obstacles.

Ce résultat s'accorde avec celui obtenu par Adadi (2012) qui a confirmé l'existence d'obstacles à l'application de la qualité d'une importance variable pour les enseignants.

*Nous confirmons par conséquent l'hypothèse#2 qui stipule l'existence d'obstacles d'une importance variable du point de vue des acteurs impliqués dans la démarche.*

Ces résultats ne nous semblent pas surprenants, car chaque partie prenante a joué un rôle différent dans le projet. Par conséquent, ils ont des opinions différentes quant à l'importance des obstacles rencontrés.

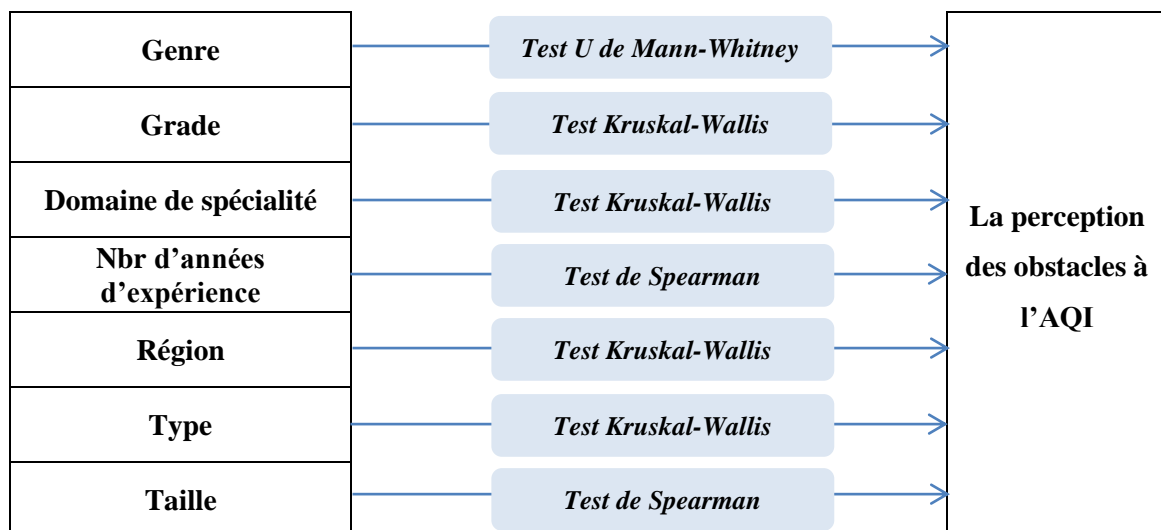
### III. Vérification de l'hypothèse#3 :

**H#3 : Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les perceptions des enseignants en fonction de leurs caractéristiques et celles de leurs établissements d'attache.**

Pour vérifier cette hypothèse de recherche, nous allons utiliser des tests non paramétriques (schéma n°56) :

- Test de comparaison de 2 échantillons indépendants : *Test U de Mann-Whitney* ;
- Tests de comparaison de k échantillons indépendants : *Test de Kruskal-Wallis, Test de corrélation de Spearman* ;

**Schéma n°56 : Tests utilisés pour tester l'hypothèse#3 de la recherche**



Source : Elaboré par nous-mêmes

Comme le montre le schéma (Schéma n°56), l'hypothèse#3 est déclinée en 07 sous hypothèses que nous allons vérifier dans ce qui suit.

### 1. Vérification de la sous-hypothèse#3.1 :

*S/H#3.1 : « Le genre est une variable qui n'a aucune influence sur les perceptions des enseignants, au seuil de signification  $\alpha \leq 0,05$  »*

Pour tester cette hypothèse, le test non paramétrique *U de Mann whitney*<sup>1</sup> est utilisé. Il compare les différences entre *deux groupes* indépendants lorsque la variable dépendante est soit ordinaire soit continue, mais non normalement distribuée. Afin de pouvoir l'utiliser, nous avons vérifié que les données obtenues remplissent les 04 conditions du test :

- ✓ *Variable dépendante mesurée au niveau ordinal ou continu (ex échelle de Likert) ;*
- ✓ *Variable indépendante constituée de 02 groupes catégoriels indépendants ;*
- ✓ *Indépendance des observations;*
- ✓ *Les deux variables ne sont pas normalement distribuées*<sup>2</sup>.

**Tableau n°81 : Test U de Mann Whitney/ Variable « Genre »**

<b>Dimensions</b>	<b>Z</b>	<b>Sign. (bilatérale)</b>	
Engagement de la direction	-1,003	0,316	Non significatif
Planification	-0,381	0,703	Non significatif
Modèle de référence	-0,807	0,420	Non significatif
Communication	-0,025	0,980	Non significatif
Formation/ Sensibilisation	-0,199	0,842	Non significatif
Implication des parties prenantes	-0,753	0,452	Non significatif
Réalisation de l'auto-évaluation	-1,402	0,161	Non significatif
Elaboration des plans d'action	-1,518	0,129	Non significatif
Suivi et amélioration	-0,684	0,494	Non significatif
<b>Tout l'Echantillon (n=121)</b>	<b>-0,698</b>	<b>0,485</b>	<b>Non significatif</b>

Source : Données extraites d'IBM SPSS V26

Le test *U de Mann-Whitney* (tableau n°81) a comparé les rangs moyens<sup>3</sup> de la variable dépendante (perception) pour les deux groupes de la variable indépendante (genre).

Le test donne des résultats non significatifs. Les valeurs de  $\alpha$  sont toutes supérieures au seuil de signification de 0.05. Le test révèle qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les perceptions entre les groupes de *Genre* des enseignants.

<sup>1</sup> Les informations sur ce test (définitions et conditions d'utilisation) proviennent pour la majorité d'entre elles du site internet <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/mann-whitney-u-test-using-spss-statistics.php>, consulté le 3.6.2021 à 14H50 ;

<sup>2</sup> Il a été comparé formes des deux groupes de la variable indépendante *Genre* pour l'ensemble des dimensions de la variable dépendante. Les deux distributions ont des formes différentes par rapport à la variable *genre*.

<sup>3</sup> Si les deux distributions avaient la même forme, on aurait utilisé le test *U de Mann-Whitney* pour comparer les médianes de la variable dépendante pour les deux groupes de la variable indépendante (genre).

*Par conséquent, nous confirmons la S/H#3.1 qui stipule l'absence d'un effet du genre des enseignants sur leur perception des obstacles à l'AQI.*

Ce résultat s'accorde avec celui obtenu par Khaled Salah qui a démontré l'absence d'effet du genre de l'enseignant sur sa perception des obstacles à la qualité dans une université d'Alexandrie (Égypte) (Khaled Salah, 2017). Cependant, les études de Rbaiai & chaher (2015) et de Tavares & al. (2016) ont démontré le contraire.

Cependant, nous tenons à préciser que la proportion d'hommes dans l'échantillon (83%) est beaucoup plus importante que celle des femmes (38%) (Voir tableau n°56). Cette surreprésentation des hommes pourrait dominer le résultat des réponses.

## **2. Vérification de la sous-hypothèse#3.2 :**

*S/H#3.2 : « Le grade est une variable qui n'a aucune influence sur les perceptions des enseignants, au seuil de signification  $\alpha \leq 0,05$  »*

Le Test *Kruskal-Wallis* est utilisé pour vérifier cette hypothèse. Il permet de tester l'impact d'une variable qualitative à trois niveaux ou plus sur une variable quantitative. Ce test est une extension du test de Mann-Whitney à  $k$  échantillons indépendants (Gavard-Perret & al., 2008).

Dans le cas où la distribution suivait la loi normale, le test de l'analyse de variance univariée (*ANOVA*<sup>1</sup>) aurait été utilisé. Le Test *Kruskal-Wallis* est donc le test non paramétrique alternatif du test paramétrique *ANOVA* (sans mesures répétées). Afin de pouvoir l'utiliser, nous avons vérifié que les données remplissent les 03 conditions du test, à savoir :

- ✓ *Variable dépendante mesurée au niveau ordinal ou continu (ex échelle de Likert) ;*
- ✓ *Variable indépendante constituée de trois groupes catégoriels indépendants ou plus ;*
- ✓ *Les formes des distributions sont approximativement similaires dans tous les groupes des variables<sup>2</sup>.*

---

<sup>1</sup> Le test *ANOVA* permet de tester l'impact d'une ou plusieurs variables, mesurées sur une échelle nominale, sur une variable mesurée sur une échelle d'intervalle ou de rapport (Jolibert & Haon, 2008).

<sup>2</sup> Il a été comparé les formes des groupes de la variable indépendante *Grade* pour l'ensemble des dimensions de la variable dépendante. Les formes des distributions sont approximativement similaires.

**Tableau n°82: Test Kruskal-Wallis / Variable « Grade»**

Dimensions	Grade			
	Khi-deux	ddl	Sign. (bilatérale)	
Engagement de la direction	1,312	3	0,726	Non significatif
Planification	1,033	3	0,793	Non significatif
Modèle de référence	2,532	3	0,469	Non significatif
Communication	1,900	3	0,593	Non significatif
Formation/ Sensibilisation	2,777	3	0,427	Non significatif
Implication des parties prenantes	1,137	3	0,768	Non significatif
Réalisation de l'auto-évaluation	0,449	3	0,930	Non significatif
Elaboration des plans d'action	1,828	3	0,609	Non significatif
Suivi et amélioration	7,157	3	0,067	Non significatif
<b>Toutes les dimensions</b>	<b>2,019</b>	<b>3</b>	<b>0,569</b>	Non significatif

Source : Données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons (tableau n°82) que les valeurs du test pour toutes les dimensions ne sont pas significatives au seuil de signification  $\alpha \leq 0,05$ .

Le test Kruskal Wallis révèle qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les perceptions des enseignants selon la variable Grade. *Par conséquent, nous confirmons S/H#3.2 qui stipule l'absence d'un effet du Grade des enseignants sur leur perception des obstacles à l'AQI.*

Ce résultat corrobore ceux obtenus par Abadou (2015) dans le contexte algérien & Khaled Salah (2017) dans le contexte égyptien.

### 3. Vérification de la sous-hypothèse#3.3 :

*S/H#3.3 : « Le domaine de spécialité est une variable qui n'a aucune influence sur les perceptions des enseignants, au seuil de signification  $\alpha \leq 0,05$  »*

Pour tester cette hypothèse, un Test Kruskal Wallis est effectué après vérification de la conformité des données à ses critères de validité (Préalablement cités).

**Tableau n°83 : Test Kruskal-Wallis / Variable « Domaine de spécialité »**

Dimensions	Domaine de spécialité			
	Khi-deux	ddl	Sign. (bilatérale)	
Engagement de la direction	7,237	10	0,703	Non significatif
Planification	10,767	10	0,376	Non significatif
Modèle de référence	7,436	10	0,684	Non significatif
Communication	15,893	10	0,103	Non significatif
Formation/ Sensibilisation	12,677	10	0,242	Non significatif
Implication des parties prenantes	16,499	10	0,086	Non significatif
Réalisation de l'auto-évaluation	15,553	10	0,113	Non significatif
Elaboration des plans d'action	24,196	10	<b>0,007</b>	Significatif
Suivi et amélioration	15,182	10	0,126	Non significatif
<b>Toutes les dimensions</b>	<b>15,647</b>	<b>10</b>	<b>0,110</b>	Non significatif

Source : Données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons (tableau n°83) que les valeurs du test ne sont pas significatives au seuil de signification  $\alpha \leq 0,05$ , sauf pour la dimension *Elaboration des plans d'action*. Ceci pourrait être expliqué par le fait que les enseignants de certaines spécialités ont été impliqués dans l'élaboration des plans d'actions plus que d'autres. Ils ont par conséquent perçu la dimension comme moins bloquante de la démarche AQI.

Le test *Kruskal Wallis* révèle qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les perceptions des enseignants. *Par conséquent, nous confirmons la S/H#3.3 qui stipulent l'absence d'un effet du Domaine de spécialité de l'enseignant sur sa perception des obstacles à la qualité.*

Ce résultat s'accorde avec ceux obtenus par Khaled Salah (2017) & Badr Khan & Elchwa (2013) qui ont démontré l'absence d'un effet du *domaine de spécialité* de l'enseignant sur sa *perception des obstacles à la qualité*. Cependant, l'étude d'Adadi a démontré le contraire (Adadi, 2012).

#### 4. Vérification de la sous-hypothèse#3.4 :

S/H#3.4 : « *Le nombre d'années d'expérience est une variable qui n'a aucune influence sur les perceptions des enseignants, au seuil de signification  $\alpha \leq 0,05$*  »

Pour tester cette hypothèse, nous avons utilisé le test de corrélation de *Spearman*. Ce dernier est non paramétrique et ne nécessite pas d'avoir une distribution normale ou une relation linéaire entre les variables.

**Tableau n°84: Test de corrélation de Spearman/ Variable  
« Nbr d'années d'expérience »**

Perception des dimensions		Nbr d'années d'expérience
Engagement de la direction	Coefficient de Spearman	0,058
	Sig. (bilatérale)	0,526
Planification	Coefficient de Spearman	0,041
	Sig. (bilatérale)	0,654
Modèle de référence	Coefficient de Spearman	-0,057
	Sig. (bilatérale)	0,532
Communication	Coefficient de Spearman	-0,024
	Sig. (bilatérale)	0,794
Formation/ Sensibilisation	Coefficient de Spearman	0,060
	Sig. (bilatérale)	0,513
Implication des parties prenantes	Coefficient de Spearman	-0,012
	Sig. (bilatérale)	0,900
Réalisation de l'auto-évaluation	Coefficient de Spearman	-0,054
	Sig. (bilatérale)	0,557
Elaboration des plans d'action	Coefficient de Spearman	0,072
	Sig. (bilatérale)	0,435
Suivi et amélioration	Coefficient de Spearman	0,222*
	Sig. (bilatérale)	0,015
<b>Tout l'Echantillon (n=121)</b>	Coefficient de Spearman	<b>0,049</b>
	<b>Sig. (bilatérale)</b>	<b>0,592</b>

\*La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

Source : Données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons (tableau n°84) que la corrélation entre la variable *nombre d'années d'expérience* et les dimensions de la perception n'est pas significative. La première n'a donc pas d'influence sur la deuxième.

Cependant une seule corrélation positive et significative a été constatée entre *le nombre d'années d'expérience* et la perception des obstacles liés à la dimension *suivi et amélioration*. Une explication possible à cette relation serait que les enseignants expérimentés connaissent mieux leurs EES et remarquent facilement si des changements sont apportés par l'AQI ou pas. En effet, le tableau n°59 montre que 67% des enseignants de l'échantillon ont 10 ans et plus au sein de leurs EES. Nous supposons donc qu'ils ont perçu plus que les autres l'amélioration ou pas des pratiques suite à l'auto-évaluation.

Le test de corrélation de Spearman révèle qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les perceptions des enseignants selon les variables *Nombre d'années d'expérience*.

*Par conséquent, nous confirmons la S/H#3.4 qui stipulent l'absence d'un effet du Nombre d'années d'expérience de l'enseignant sur sa perception des obstacles à la qualité.*

Ce résultat rejoint la conclusion de Cardoso & al. , (2013) qui ont considéré *l'expérience en matière d'AQ* comme une caractéristique non pertinente pour expliquer les différences entre les réponses des enseignants.

### 5. Vérification de la sous-hypothèse#3.5 :

*S/H#3.5 : « L'implantation géographique des établissements (région) est une variable qui n'a aucune influence sur les perceptions des enseignants, au seuil de signification  $\alpha \leq 0,05$  »*

Pour tester cette hypothèse, un Test Kruskal Wallis est effectué après vérification de la conformité des données à ses critères de validité (préalablement cités).

**Tableau n°85 : Test Kruskal Wallis / Variables « Région»**

Dimensions	Région			
	Khi-deux	ddl	Sign. (bilatérale)	
Engagement de la direction	4,985	2	0,083	Non significatif
Planification	3,228	2	0,199	Non significatif
Modèle de référence	0,553	2	0,758	Non significatif
Communication	5,490	2	0,064	Non significatif
Formation/ Sensibilisation	4,498	2	0,105	Non significatif
Implication des parties prenantes	6,949	2	0,031	Significatif
Réalisation de l'auto-évaluation	8,623	2	0,013	Significatif
Elaboration des plans d'action	4,812	2	0,090	Non significatif
Suivi et amélioration	1,259	2	0,533	Non significatif
<b>Toutes les dimensions</b>	<b>7,325</b>	<b>2</b>	<b>0,026</b>	Significatif

Source : Données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons (tableau n°85) que la relation entre la variable *Région* et la majorité des dimensions de la perception n'est pas statistiquement significative au seuil de signification  $\alpha \leq 0,05$ . Cependant, les valeurs correspondantes aux dimensions « *Implication des parties prenantes* » et « *réalisation de l'auto-évaluation* » sont significatives. De plus, la valeur du test correspondante à l'échantillon dans son ensemble (n=121) est significative.

Bien que l'on ne puisse pas trouver beaucoup d'arguments permettant d'éclairer l'influence de la variable *Région* sur les dimensions de la *perception des enseignants*, certaines explications peuvent être données. Cela pourrait être expliqué par les différences de niveaux de connaissances et maîtrise en matière d'AQ et d'auto-évaluation entre les EES des différentes régions. En effet, quelques établissements ont bénéficié de projets et de programmes d'accompagnement sur l'AQ et l'auto-évaluation organisés par des

partenaires étrangers. L'expertise qu'ils ont acquise a certainement facilité leurs démarches de mise en œuvre et a fait que les enseignants de ces EES perçoivent moins d'obstacles dans certaines dimensions.

Le test *Kruskal Wallis* révèle donc l'existence de différences statistiquement significatives dans les perceptions des enseignants selon la variable *Région de l'EES* mais uniquement pour certaines dimensions. *Par conséquent, nous rejetons la S/H#3.5 qui stipulent l'absence d'un effet de la variable région sur la perception des enseignants.*

### 6. Vérification de la sous-hypothèse#3.6 :

*S/H#3.6 : « Le type d'établissement est une variable qui n'a aucune influence sur les perceptions des enseignants, au seuil de signification  $\alpha \leq 0,05$  »*

Pour tester cette hypothèse, un Test *Kruskal Wallis* est effectué après vérification de la conformité des données à ses critères de validité (Préalablement cités).

**Tableau n°86: Test Kruskal Wallis / Variable « Type d'établissement»**

Dimensions	Type d'EES			
	Khi-deux	ddl	Sign. (bilatérale)	
Engagement de la direction	5,006	2	0,082	Non significatif
Planification	5,691	2	0,058	Non significatif
Modèle de référence	0,914	2	0,633	Non significatif
Communication	2,947	2	0,229	Non significatif
Formation/ Sensibilisation	1,189	2	0,552	Non significatif
Implication des parties prenantes	1,104	2	0,576	Non significatif
Réalisation de l'auto-évaluation	6,736	2	0,034	Significatif
Elaboration des plans d'action	7,812	2	0,020	Significatif
Suivi et amélioration	1,735	2	0,420	Non significatif
<b>Toutes les dimensions</b>	4,320	2	0,115	Non significatif

Source : Données extraites d'IBM SPSS V26

Nous remarquons (tableau n°86) que la relation entre la variable type d'EES et la majorité des dimensions de la perception n'est pas statistiquement significative au seuil de signification  $\alpha \leq 0,05$ . Cependant, les valeurs correspondantes aux dimensions « *Réalisation de l'auto-évaluation* » et « *Elaboration des plans d'action* » sont significatives. Certaines études antérieures donnent des arguments permettant d'éclairer l'influence de la variable *Type d'établissement* sur ces dimensions.

Musette a démontré que le délai entrave la mise en œuvre de l'AQ à l'université tandis que le manque de moyens financiers et matériels bloque l'AQ au niveau des écoles (Musette, 2019). En effet, les universités ayant une taille importante par rapport aux autres types d'établissements nécessitent plus de délais de réalisation de l'auto-évaluation et d'élaboration des PLA. Quant aux écoles, elles sont plus flexibles et elles mettent beaucoup plus l'accent sur l'organisation de l'AQ que les universités (Tavares & al., 2015). Pour ce faire, elles nécessitent des moyens pour se restructurer et se réorganiser.

Le test *Kruskal Wallis* révèle l'absence de différences statistiquement significatives dans les perceptions des enseignants selon la variable *Type de l'EES*. Néanmoins, il existe des différences pour certaines dimensions comme précisé plus haut.

*Par conséquent, nous confirmons la S/H#3.6 qui stipulent l'absence d'un effet de la variable type d'établissement sur la perception des enseignants.*

Ce constat rejoint les résultats de Mussawy & Rossman (2018) & Tavares et al. (2016) qui ont constaté une absence de variation statistique entre les réponses des enseignants, selon la variable type d'EES.

### **7. Vérification de la sous-hypothèse#3.7 :**

<i>S/H#3.7 : « La taille de l'établissement est une variable qui n'a aucune influence sur les perceptions des enseignants, au seuil de signification <math>\alpha \leq 0,05</math> »</i>
--

Pour tester cette hypothèse, le test de corrélation de *Spearman* a été utilisé (tableau n°87).

Le tableau n°87 montre que la relation entre la variable *Taille de l'EES* et la perception n'est pas statistiquement significative au seuil de signification  $\alpha \leq 0,05$ . Ce résultat ne rejoint pas celui obtenu par Musette (2019) qui a suggéré que la taille de l'établissement a une incidence sur les contraintes perçues.

Le test de *Spearman* révèle l'absence de différences statistiquement significatives dans les perceptions des enseignants selon la variable *Taille de l'EES*. *Par conséquent, nous confirmons la S/H#3.7 qui stipulent l'absence d'un effet de la variable Taille de l'établissement sur la perception des obstacles par les enseignants.*

**Tableau n°87 : Test de corrélation Spearman / Variable « Taille de l'établissement »**

Perception des dimensions		Taille de l'établissement
Engagement de la direction	Corrélation de Spearman	0,126
	Sig. (bilatérale)	0,168
Planification	Corrélation de Spearman	0,067
	Sig. (bilatérale)	0,463
Modèle de référence	Corrélation de Spearman	0,033
	Sig. (bilatérale)	0,721
Communication	Corrélation de Spearman	-0,102
	Sig. (bilatérale)	0,265
Formation/ Sensibilisation	Corrélation de Spearman	-0,088
	Sig. (bilatérale)	0,335
Implication des parties prenantes	Corrélation de Spearman	-0,081
	Sig. (bilatérale)	0,376
Réalisation de l'auto-évaluation	Corrélation de Spearman	0,000
	Sig. (bilatérale)	0,996
Elaboration des plans d'action	Corrélation de Spearman	0,034
	Sig. (bilatérale)	0,712
Suivi et amélioration	Corrélation de Spearman	-0,059
	Sig. (bilatérale)	0,520
Toutes les dimensions	<b>Corrélation de Spearman</b>	<b>-0,020</b>
	<b>Sig. (bilatérale)</b>	<b>0,829</b>

Source : Données extraites d'IBM SPSS V26

### 8. Récapitulatif des principaux résultats obtenus :

Le tableau ci-dessous (tableau n°88) présente les principaux résultats obtenus et les décisions prises quant à la confirmation ou la réfutation des sous hypothèses déclinées de l'hypothèse 03.

D'après le tableau n°88, les résultats des différents tests montrent que les perceptions des enseignants en fonction des différentes caractéristiques ne diffèrent pas significativement, sauf pour la variable *Région*. Toutes les dimensions ont été testées à  $p = 0,05$ .

**Tableau n°88: Récapitulatif des principaux résultats obtenus**

S/H	Variabiles indépendantes	Variable dépendante	Effet attendu	Résultat	Décision
<i>S/H #3.1</i>	Genre	Perception des obstacles à l'AQI	Aucun	Absence de différences statistiques significatives	<b>S/H Confirmée</b>
<i>S/H #3.2</i>	Grade		Aucun	Absence de différences statistiques significatives	<b>S/H Confirmée</b>
<i>S/H #3.3</i>	Domaine de spécialité		Aucun	Absence de différences statistiques significatives, sauf pour la dimension « <i>Elaboration des plans d'action</i> »	<b>S/H Confirmée</b>
<i>S/H #3.4</i>	Nombre d'années d'expérience		Aucun	Absence de différences statistiques significatives, sauf pour la dimension « <i>Suivi et amélioration</i> »	<b>S/H Confirmée</b>
<i>S/H #3.5</i>	Région		Effet	Existence de différences statistiques significatives, pour les dimensions : « <i>Implication des parties prenantes</i> » et « <i>réalisation de l'auto-évaluation</i> » et pour l'échantillon dans son ensemble.	<b>S/H rejetée</b>
<i>S/H #3.6</i>	Type		Aucun	Absence de différences statistiques significatives, sauf pour les dimensions : « <i>réalisation de l'auto-évaluation</i> » et « <i>Elaboration des plans d'action</i> »	<b>S/H Confirmée</b>
<i>S/H #3.7</i>	Taille		Aucun	Absence de différences statistiques significatives	<b>S/H Confirmée</b>

Source : Elaboré par nous mêmes

Sur la base de ce résultat, on peut confirmer l'hypothèse#03 qui stipule l'absence de différences statistiquement significatives entre les perceptions des enseignants en fonction de leurs caractéristiques et celles de leurs établissements d'attache. Néanmoins, cette hypothèse est réfutée lorsqu'il s'agit de la variable *Région* ou *implantation géographique* de l'établissement.

## **Conclusion du chapitre 08**

Les EES en Algérie ont mis en œuvre des démarches AQI homogènes et similaires, avec des différences mineures liées à la mise en œuvre au niveau opérationnel. Cette homogénéisation est due aux pressions exercées par l'environnement institutionnel qui ont fait que cette pratique, qui est en cours d'institutionnalisation, soit adoptée de la même manière.

Ainsi, il ressort clairement un accord sur le fait qu'il existe des obstacles à la mise en œuvre de l'AQI dans les EES en Algérie. Ces obstacles sont d'une importance variable du point de vue des parties prenantes ciblées par la présente recherche.

Bien qu'il y ait quelques différences significatives, ces différences ne sont pas liées aux caractéristiques des enseignants ni à celle de leurs EES d'attache. Néanmoins, la variable *Région de l'EES* semble impacter la perception des enseignants. Cela pourrait constituer une bonne perspective de recherche visant à identifier les arguments permettant d'éclairer cette influence.

## **Conclusion générale**

Cette recherche a tenté d'examiner deux principales questions de recherche, à savoir : comment les EES en Algérie développent leurs systèmes d'AQ face aux pressions externes, et quelles étaient les principales contraintes rencontrées du point de vue des parties prenantes pertinentes.

Pour apporter des éléments de réponse à cette problématique et aux questionnements qui en découlent, le document a été structuré en deux principales parties.

La première partie a eu pour finalité la construction d'un cadre d'analyse.

*Le premier chapitre* de la thèse a passé en revue la littérature sur l'AQ dans l'ES afin de positionner la recherche dans un contexte théorique spécifique. *Le chapitre deux* décrit le système de l'enseignement supérieur en Algérie en mettant l'accent sur le projet d'assurance qualité lancé à partir de 2010. *Le troisième chapitre* décrit le déroulement et les résultats d'une recherche-action menée dans un établissement pilote. Ce chapitre se termine par un résumé des enseignements tirés qui mettent en évidence les facteurs clés de réussite d'une démarche AQI. *Dans le chapitre quatre*, un cadre conceptuel et théorique a été proposé et les hypothèses de la recherche ont été affinées.

La deuxième partie de la thèse a été réservée à la présentation et discussion des résultats des études empiriques réalisées. *Le chapitre cinq* détaille la méthodologie adoptée. En effet, trois méthodes ont été utilisées, à savoir : l'analyse documentaire, les entretiens avec les RAQs et l'enquête par questionnaire auprès des enseignants. *Dans le chapitre six*, les résultats obtenus ont été synthétisés et présentés. *Dans le chapitre sept*, les résultats ont été triangulés et discutés sur la base de la littérature et de notre propre expérience. *Le chapitre huit* a été réservé à la vérification des hypothèses de recherche et a clôturé la thèse.

### **I. Apports et implications de la recherche :**

Les résultats de cette étude fournissent des informations utiles sur la pratique de l'AQI dans les EES et sur les contraintes qui entravent son application réussie.

Cette recherche se caractérise par cinq apports principaux :

- Une démarche d'auto-évaluation détaillée, basée sur une approche participative (recherche-action). Ainsi, un outil d'auto-évaluation basé sur une nouvelle échelle de notation (autre que celle proposée dans le guide d'auto-évaluation) et un système de pondération des critères ;

- Un cadre conceptuel qui met en évidence les principaux facteurs de réussite d'une démarche d'AQI ;
- Une comparaison des pratiques d'AQI mises en œuvre dans un échantillon d'EES, sous l'angle de la TNI ;
- Une identification des principales contraintes rencontrées lors de la mise en œuvre de l'AQI, telles que perçues par les parties prenantes les plus impliquées dans le projet ;
- Une mise en évidence des facteurs susceptibles d'influencer la perception des contraintes par le personnel enseignant.

## **II. Synthèse générale des résultats obtenus :**

*La première question de recherche de l'étude a porté sur les démarches d'AQI et sur la manière dont elles sont déployées et pratiquées dans les EES en Algérie.*

Les résultats obtenus ont démontré que les démarches d'AQI mises en œuvre dans les EES sont basées sur des auto-évaluations institutionnelles qui ont abouti à l'élaboration des plans d'action et des projets d'établissement. Ces démarches intègrent les dimensions du modèle proposé pour cette recherche et en ajoutent d'autres. Les dimensions sont dépendantes les unes des autres. En effet, toute faiblesse constatée dans l'une des dimensions impacte d'une manière ou d'une autre les autres dimensions.

De plus, les démarches sont convergentes et homogènes. Ceci est dû aux caractéristiques du champ organisationnel des EES et des pressions extrinsèques exercées par l'État, à savoir : *le contrôle et la pression, la dépendance en matière de ressources, l'absence de vision, de politique et d'objectifs clairs, la conformité à un modèle imposé et l'absence de modèles organisationnels inspirants et alternatifs.* Ces pressions ont limité la prise d'initiative et la diversité des pratiques mises en œuvre dans les EES. Néanmoins, certaines différences ont été constatées, liées à la manière dont les démarches ont été mises en œuvre.

*La deuxième question de recherche de l'étude a porté sur l'identification des obstacles à l'AQI dans le contexte de l'ES en Algérie.*

Les résultats obtenus ont démontré que les démarches se sont heurtées à de multiples obstacles lors de la mise en œuvre.

Dans l'introduction générale, nous avons mentionné que la notion de qualité dans les organisations publiques est généralement associée au NMP (Vinni, 2007) qui nécessite un changement du rôle de l'Etat d'un fournisseur à un régulateur des services publics (Morley, 2005). Cependant, il semble que le secteur de l'ES en Algérie fonctionne toujours selon le management classique basé sur des règles strictes et des mécanismes de contrôle étendus. La contrainte principale à l'AQI est donc liée aux limites de gouvernance des EES qui ne favorise pas l'autonomie et l'efficacité des EES.

En effet, l'autonomie restreinte accordée aux chefs d'établissements a constitué un frein remarquable. L'engagement des dirigeants dans les démarches AQI était inévitable afin de répondre à la demande de la tutelle. Dans certains EES, cet engagement était marquant et a été démontré de différentes façons. Dans d'autres, il a été perçu comme une seconde pression exercée en interne afin d'effectuer le travail demandé et de remettre les rapports dans les délais. Toutefois, l'engagement reste faible et insuffisant en l'absence d'autonomie et d'indépendance.

Les dirigeants des EES n'ont pas pu octroyer et mettre à disposition toutes les ressources nécessaires à la mise en œuvre de l'AQI, notamment les ressources financières, car elles sont allouées par l'Etat sous forme d'un budget. Or, le processus d'AQ n'est pas institutionnalisé. Ceci a eu un impact négatif important sur la démarche et notamment sur la réalisation des actions importantes nécessitant des financements tels que la formation, la sensibilisation et la motivation des acteurs internes.

En plus des ressources qui sont limitées, un autre frein important était la durée accordée par le MESRS pour la réalisation de l'auto-évaluation. Les résultats ont démontré que cette durée était insuffisante, car les EES n'étaient pas préparés pour mener cette nouvelle activité dans un délai aussi réduit. D'ailleurs la comparaison entre les rapports analysés de 2017 avec ceux de 2018 confirme ce constat. Une pression a été donc exercée sur les chefs d'EES qui à leur tour l'ont exercé sur les acteurs en charge de l'AQI notamment les RAQs. Par conséquent, l'objectif le plus pressant des EES était de vérifier la conformité aux RNAQES et la remise des rapports dans les délais plutôt que l'amélioration des pratiques. L'atteinte de cet objectif a été confiée aux organes en charge de l'AQI sans que leur statut, prérogatives, rôles et missions soient clairement définis et formalisés.

Ces contraintes signalent un manque dans toutes les dimensions du leadership du cadre de Middlehurst (1997). Dans la dimension *conceptuelle et analytique*, les dirigeants n'ont pas

fixé ni communiqué des objectifs clairs liés à l'AQI. Ainsi leur engagement a été faible et s'est transmis au reste du personnel. Dans la deuxième dimension *structurelle et systémique*, des structures et organes en charge de l'AQI ont été créés, mais sans position formelle. Ainsi, les fonctions et responsabilités de ces organes n'ont pas été clairement définies. Dans la dernière dimension *motivationnelle et comportementale*, il a été déclaré la démotivation des acteurs internes notamment ceux directement impliqués dans la mise en œuvre du projet. Ainsi, le climat organisationnel des EES n'a pas favorisé la performance et la créativité.

En ce qui concerne la planification, nous avons constaté que les démarches d'AQI n'ont pas été suffisamment préparées et planifiées. En effet, elles ont été confiées à deux organes dont les critères de choix des membres n'étaient pas clairement définis. Une préférence pour le personnel enseignant a été signalée même si parfois il a été désigné contre sa volonté. La faiblesse en matière de planification pourrait donc être expliquée par la démotivation du personnel en charge du projet qui ne faisait que se référer aux plannings communiqués par la tutelle et exécuter les tâches opérationnelles liées à l'évaluation.

Pour l'approche d'auto-évaluation utilisée, les EES ont opté pour une approche très simple qui n'a pas nécessité beaucoup de temps et d'argent. Ceci est dû encore une fois au manque de ressources et du temps.

Par ailleurs, le référentiel RNAQES a constitué un obstacle, mais d'une importance moyenne pour les démarches d'AQI. En effet, il s'inspire des référentiels européens du domaine et a été rédigé par les RAQs issus du milieu universitaire. Néanmoins, il est trop long et comprend 219 critères d'évaluation. Aussi, ses références et critères ne sont pas souvent clairs, et parfois ils ne sont pas adaptés aux contextes des EES. Nous revenons donc à la question d'autonomie qui devrait être donnée aux EES afin d'élaborer leurs propres référentiels d'auto-évaluation adaptés à leurs caractéristiques et spécificités.

Un autre obstacle important a été l'insuffisance, voire le manque, en matière de communication interne et externe. Cependant, comme les EES en Algérie cherchent une légitimité de leurs démarches et un alignement aux pratiques existantes, ils devaient porter une attention particulière à cette dimension. Du point de vue de la TNI, la communication en matière d'AQI est un moyen pour l'établissement de légitimer ses activités à l'égard des parties prenantes externes (Mlouka & Boussoura, 2008).

En ce qui concerne la dimension formation, elle a constitué un frein d'une importance capitale, et a été à l'origine de nombreux autres obstacles, entre autres, le manque d'engagement des dirigeants, des membres des organes d'AQI et des autres acteurs internes (étudiants et personnel ATS). En effet, les deux dimensions sont intimement liées (formation et engagement dans la démarche). Les dirigeants des EES n'ont pas été formés sur l'importance de l'AQI et par conséquent ils n'ont pas montré une participation active dans la démarche. Nous nous demandons alors comment est-ce qu'ils exigent l'engagement des autres acteurs sans qu'ils donnent l'exemple à suivre.

Aussi, les RAQs ont été formés par la CIAQES et devaient à leur tour former les membres de leurs équipes. Néanmoins, leur turn-over était important et les nouveaux RAQs n'ont pas suivi de formations. Ceci s'est répercuté négativement sur leur engagement, leur motivation ainsi que sur la formation et l'engagement de leurs équipes.

Les acteurs interviewés/questionnés ont reproché le fait de ne pas faire appel aux experts externes pour accompagner et former les acteurs internes. Ceci nous renvoie encore une fois à la contrainte relative au manque de ressources et donc d'autonomie.

Par ailleurs, pendant la réalisation des auto-évaluations, il a été signalé l'absence des évalués et parfois des évaluateurs. Ceci est dû à leur charge de travail qui n'a pas été allégée afin de leur permettre de mener les nouvelles tâches qui leur ont été assignées. Aussi, ceci est logiquement dû au manque de motivation et d'engagement de ces acteurs.

De plus, l'auto-évaluation réalisée a été de type sommatif, car elle a été effectuée à l'issue du processus évaluatif et elle a visé la vérification de conformité. Pour ce faire, les EES ont suivi le système de notation proposé dans le guide d'auto-évaluation de la CIAQES. Ce système a fait preuve d'échec et nécessite d'être revu. Toutefois, le système de notation que nous avons proposé dans le chapitre 03 (étude pilote) a fait preuve d'efficacité. Nous recommandons aux EES de l'utiliser avec d'éventuelles modifications.

A l'issue de l'auto-évaluation, des plans d'action ont été élaborés sans l'implication des membres des organes en charge de l'AQ. Ces plans devaient servir de base à l'élaboration des projets d'établissements à remettre à la tutelle dans un délai bien défini. C'est donc le même scénario qui s'est répété (relatif au délai réduit accordé).

Par conséquent, les actions proposées n'ont pas tenu compte des recommandations faites dans les rapports d'auto-évaluation et n'étaient pas adaptées aux non-conformités détectées et signalées. De plus, aucun suivi de mise en œuvre de ces actions n'a été réalisé par la

direction. Nous mettons encore l'accent sur le manque de ressources allouées pour la mise en œuvre des actions d'amélioration.

En dernier, deux nouvelles contraintes ont émergé des rapports et des discours des RAQs, à savoir *l'absence d'un statut formel de la CAQ*, et *la difficulté d'instaurer une culture qualité*. Il est donc important de légitimer le rôle de la CAQ et de réfléchir à la manière d'apporter un changement à la culture organisationnelle classique et freinante.

Nous remarquons que les mots *autonomie*, *leadership*, *motivation*, *ressources*, *temps*, *formation et engagement* reviennent beaucoup dans presque toutes les dimensions. Ceci suggère l'existence d'un mécanisme de rétroaction qui relie les différentes dimensions entre elles. Ce cadre nous rappelle le modèle d'AQ de Boyle et Bowden (1997) qui comprend un ensemble d'éléments clés intégrés pour former un cadre d'AQ basé sur une représentation systémique.

D'après l'analyse et la discussion des résultats, nous proposons de considérer deux grandes catégories d'obstacles à l'application de l'AQI en Algérie : *le leadership limité* et *le manque de formation et de sensibilisation des chefs d'établissements*. Nous pensons que ces deux catégories pourraient être à l'origine soit à la réussite des démarches d'AQI soit à leur échec. En effet, elles sont étroitement liées et complémentaires. Si une autonomie est octroyée aux dirigeants des EES, ils pourront allouer toutes les ressources nécessaires, motiver et former les acteurs internes. Cependant, ils doivent être eux même formés, sensibilisés et convaincus de l'importance de l'AQ pour mieux s'engager dans la démarche et lui consacrer du temps, de l'énergie et un budget spécifique. La dimension *formation* a donc une importance capitale.

En conclusion, les acteurs interviewés et questionnés se sont accordés pour reconnaître toutes les insuffisances sus-citées comme obstacles à l'application de l'AQI, mais avec des degrés d'importance légèrement différents.

De plus, les enseignants ont eu la même perception des obstacles indépendamment de leurs caractéristiques (*sexe*, *grade*, *spécialité et années d'expérience*) et de celles de leurs établissements d'attache (*type et taille*). Néanmoins, leur perception diffère en fonction de *la région* de leurs établissements.

### **III. Principales Suggestions d'amélioration :**

Suite aux contraintes à la mise en œuvre de l'AQI identifiées dans le cadre de cette recherche, nous proposons des recommandations d'amélioration (en nous basant sur celles faites par les parties prenantes considérées dans la présente recherche) qui seront utiles tant pour les responsables des EES que pour ceux au niveau du ministère (MESRS), dans la mesure où elles permettront d'assurer la réussite des démarches AQI et des futures auto-évaluations :

- ✓ Octroyer aux EES plus d'autonomie et d'indépendance et aux dirigeants plus d'autonomie en matière de prise de décisions et de gestion des ressources ;
- ✓ Définir une politique et des objectifs qualité clairs et s'assurer de leur compréhension avant la mise en œuvre du projet ;
- ✓ Élaborer un planning prévisionnel daté afin de s'assurer de la bonne organisation du projet et de l'atteinte de ses objectifs dans les délais fixés ;
- ✓ Permettre à toutes les parties prenantes internes d'être représentées dans les organes d'AQI et renforcer la participation des étudiants et des enseignants ;
- ✓ Réduire la charge de travail des acteurs, et notamment les enseignants impliqués dans le projet d'AQI ;
- ✓ Diversifier les approches d'auto-évaluation afin de s'assurer de la fiabilité et la validité des données obtenues ;
- ✓ Donner de l'autonomie aux EES afin qu'ils élaborent des référentiels spécifiques qui prennent en considération leurs différences et spécificités (histoires, valeurs, emplacement...);
- ✓ Assurer une large communication sur le développement et la mise en œuvre du système d'AQ aux niveaux interne et externe ;
- ✓ Assurer la formation et la sensibilisation des dirigeants des EES sur l'importance, les objectifs et les finalités de l'AQI ;
- ✓ Assurer une large sensibilisation des différents acteurs internes sur les objectifs liés à l'AQI ;
- ✓ Former les équipes d'évaluateurs d'une manière continue afin d'assurer le développement et l'actualisation de leurs compétences ;
- ✓ Favoriser la décentralisation de l'opération d'auto-évaluation et une diversification des sources d'informations (parties prenantes internes et externes);

- ✓ Encourager la participation et l'engagement des enseignants dans toutes les activités et les décisions liées à l'AQI ;
- ✓ Veiller à la stabilité du personnel chargé de l'AQI pour une meilleure maîtrise du processus engagé ;
- ✓ Faire appel à des experts externes pour accompagner et former les acteurs internes ;
- ✓ Revoir le système d'évaluation de conformité et de notation des pratiques des EES ;
- ✓ Harmoniser les rapports d'autoévaluation pour permettre de réaliser des études comparatives ;
- ✓ Élaborer des plans d'action sur la base des analyses SWOT et des recommandations d'amélioration formulées par les équipes d'évaluateurs, et assurer leur mise en œuvre.
- ✓ Impliquer les RAQs et les membres des organes d'AQ dans l'élaboration des plans d'action ;
- ✓ Allouer les ressources nécessaires et le temps qu'il faut pour la mise en œuvre des mesures d'amélioration ;
- ✓ Donner un statut officiel aux CAQ et une position stable dans l'organigramme des EES ;
- ✓ Instaurer progressivement une culture qualité en sensibilisant les acteurs internes et en encourageant le travail collectif et l'esprit d'équipe.

#### **IV. Périmètre, limites et perspectives de la recherche :**

La présente étude présente quelques limites et suggère de nouvelles perspectives de recherche :

- La présente recherche s'est concentrée sur l'AQI, vu qu'aucune instance d'AQE n'a été encore créée. Cependant, elle décrit ce qui a été fait en matière d'expertise en AQE ; Nous tenons à préciser qu'un texte réglementaire a été promulgué et publié portant la création officielle d'une instance d'AQE. Il sera intéressant de s'intéresser à cette instance dans les recherches futures.
- La recherche porte sur les EES publiques. Le secteur privé de l'enseignement supérieur a émergé récemment et n'est pas encore concerné par l'AQ ; Il serait très intéressant d'étudier l'AQ dans les établissements privés qui sont plus autonomes et plus indépendants.
- La recherche se concentre uniquement sur l'AQ au niveau institutionnel. Les autres fonctions essentielles telles que l'enseignement et la recherche ne font pas l'objet de

cette étude. En effet, dans le contexte algérien, où la qualité est une nouvelle composante, l'accent est mis sur le niveau institutionnel ;

Néanmoins, l'AQ dans les deux domaines cœur de métier des EES (l'enseignement et la recherche) constituerait une perspective de recherche très intéressante.

- La présente recherche propose un cadre d'analyse pour l'étude de la mise en œuvre de l'AQI face aux pressions de l'environnement institutionnel. Il est basé sur 09 dimensions soutenues par la littérature. Ce cadre peut être utilisé comme référence dans des recherches futures. Cependant, d'autres dimensions importantes pourraient être rajoutées selon les résultats de la présente recherche ou d'autres recherches du même domaine.
- Le processus d'AQI d'un seul EES a été analysé d'une manière approfondie. Les conclusions tirées de cette étude ne peuvent pas être généralisées aux autres EES. Les pratiques des autres EES ont été étudiées via leurs rapports et les points de vue des RAQs. Il serait intéressant de diversifier les méthodes de recherche et d'élargir les échantillons pour une meilleure fiabilité des données obtenues.
- Le travail s'est concentré sur une seule partie prenante qui est le personnel enseignant ayant été impliqué dans la démarche AQI en tant que RAQ ou membre des organes CAQ et/ou CAE. L'étude n'a pas impliqué les autres parties prenantes internes (dirigeants, étudiants, et personnel ATS) ni les parties prenantes externes telles que les décideurs et managers au niveau du ministère et les employeurs. Il serait utile d'étendre l'enquête à d'autres parties prenantes internes et externes.
- La présente recherche a été développée dans un cadre temporel bien limité (2017-2020). Pendant cette période, l'auto-évaluation en était à ses débuts. Cependant, d'autres événements se sont produits après : suivi des plans d'action et des projets d'établissement, promulgation de la loi de création de l'agence qualité... Il serait utile de réaliser une étude sur l'après auto-évaluation et de s'intéresser aux actions d'amélioration menées dans les EES. L'objectif consisterait à analyser si les systèmes mis en œuvre ont contribué réellement à l'amélioration des pratiques.
- La revue de littérature s'est arrêtée à l'année 2020.

En conclusion, nous pensons que notre recherche a des contributions importantes et originales. Elle servira, sur le plan théorique, à enrichir la littérature sur les pratiques d'AQ dans l'ES et en particulier sur les démarches mises en œuvre face aux pressions de l'environnement institutionnel.

Sur le plan pratique, elle fournira aux responsables et toute partie intéressée du secteur de l'ES (notamment les acteurs internes) un modèle et une approche intégrée pour mieux concevoir et implémenter une démarche d'AQI.

# **Bibliographie**

---

**Ouvrages :**

---

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. PUQ : Les Presses de l'Université du Québec.
- Alkin, M.C. (2004). *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C, K, & Walker, D. (2014). *Introduction to research in education*. Cengage Learning.
- Babbie, E. (2016). *The practice of social research*. Fourteenth Edition. Cengage Learning
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris, PUF
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality Care*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bowden, J. A., & Marton, F. (1998). *The University of Learning: Beyond quality and competence in university education*. London: Kogan Page.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organisations*. London: Sage.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. OUP Oxford.
- Campbell, C., & Rozsnyai, C. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. Papers on Higher Education.
- Canard, F. (2009). *Management de la qualité*. Edition lextenso, Paris
- Carricano, M., Pujol, F. (2009). *Analyse de données avec SPSS*. Collection Synthex, Pearson Education France.
- Cellier & al. (2013). *Démarche qualité dans l'enseignement supérieur : notions, processus, mise en œuvre*. Editions L'Harmattan.
- Chevalier, G. (2009). *Éléments de management public - Le management public par la qualité*. AFNOR Editions
- Charlier, J., Croché, S., & Ndoye, A. (2009). (2009), *Les universités africaines francophones face au LMD (Les effets du processus de Bologne Bologne sur l'enseignement supérieur au delà des frontières de l'Europe)*. Louvain-la-Neuve: Academia .
- Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (2014), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, London, SAGE publications.
- Corbière, M., & Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Techniques and procedures for developing grounded theory*. Basics of Qualitative Research, 3rd ed, Thousand Oaks: SAGE publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Csizmadia, T. (2006). *Quality Management in Hungarian Higher Education: Organizational Responses to Governmental Policy*. CHEPS, Enschede
- Daft, R.L. (2000). *Management*. Harcourt College Publishers, Orlando
- Davim, J. P. (2012). *Mechanical engineering education*. London: ISTE Ltd.
- Del Bayle, J. L. L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Éditions L'Harmattan
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Presses Université Laval
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative- Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, 2nd ed, Vuibert.
- EUA. (2017). *Embedding quality culture in higher education a selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*. European University Association. Brussels, Belgium

## Bibliographie

---

- Freeman, R.E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman, Boston.
- Gavard-Perret, M. L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2008). *Méthodologie de la recherche : Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences gestion*. Editions Pearson Education France.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*, sixteenth edition. Routledge: Taylor & Francis Group
- Graetz, F., Rimmer, M., Smith, A., & Lawrence, A. (2011). *Managing Organisational Change-* (3rd Australasian ed.). Milton Qld: John Wiley & Sons Australia.
- Green, D. (1994). *What Is Quality in Higher Education?*. Taylor & Francis, 1900 Frost Road, Bristol, PA 19007-1598.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: Social research for social change*. SAGE publications.
- Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. London: SRHE and Open University Press.
- Harworth, J. & Conrad, C. (1997). *Emblems of Quality in Higher Education*. London, Allyn and Bacon
- Hayes, D., & Winyard, R. (2002). *The mcdonaldization of higher education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Jacob, S & Ouvrard, L. (2009). *L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante*. Cahiers de la performance et de l'évaluation Automne n(1). Québec
- Jain, R. K., Jain, R., & Triandis, H. C. (1997). *Management of research and development organizations: managing the unmanageable*. John Wiley & Sons.
- Kellaghan, T., & Greaney, V. (2002). *L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement*. Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Kogan, M. and Hanney, S. (2000) *Reforming Higher Education* (Higher Education Policy Series 50). London: Jessica Kingsley
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology-* 2nd ed. Sage Publications
- Lavrakas, P.J. (2008). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Los Angeles, SAGE publications.
- Lecompte, M.D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, 2e éd, San Diego, Academic Press.
- Le Duff, R. (1999). *Encyclopédie de la gestion et du management*, Dalloz, Paris/France
- Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu, de la théorie à la Pratique- la Méthode Morin-Chartier*. PUQ : Les Presses de l'Université du Québec
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*, Éditions L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », Paris.
- Malone, M. K. (2011). *Qualitative tips, tricks, and trends*. Ithaca, NY: Paramount Market Publishing.
- Martin, M. (2019). *Assurance qualité interne : améliorer la qualité et l'employabilité des diplômés du supérieur*. Unesco
- Martin, M., & Stella, A. (2007). *External quality assurance: options for higher education managers: IIEP training modules- Module 1: Making Basic Choices for External Quality Assurance Systems*. International Institute for Educational Planning, UNESCO
- Massy, W. (2003). *Honoring the Trust: quality and cost containment in higher education*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing

## Bibliographie

---

- Matei, L., & Iwinska, J. (2016). *Quality assurance in higher education: A practical handbook*. Central European University. Yehuda Elkana Centre for Higher Education, Budapest, Hungary.
- Materu, P. (2007). *Higher education quality assurance in Sub-Saharan Africa: status, challenges, opportunities, and promising practices*. Washington, D.C: The World Bank
- Nelson, R., Ehren, M., & Godfrey, D. (2015). *Literature review on internal evaluation*. London: Institute of Education.
- Pistor, P. and Stammen H. (2017). *Outils et procédures pour le renforcement de la qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur*. Collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne, Module 2, Randhahn, S. and Niedermeier, F. (Ed.), Tredition, Hamburg, Allemagne
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. 2nd ed, SAGE publications.
- Rontopoulou, J. L. (1998). *L'évaluation de l'enseignement supérieur*. Ed. Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations. Ideas, Interests and Identities*. SAGE publications.
- Scriven, M. 1991. *Evaluation Thesaurus*. Londres, Sage Publications.
- Shackleton V.(1995). *Business leadership*. Routledge, London
- Tierney, W. G. (Ed.). (1998). *The Responsive University: Restructuring for High performance*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Vroeijenstijn, A.I., (1995). *Improvement and Accountability, Navigating Between Scylla and Charybdis, Guide for Quality Assessment in Higher Education*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- Vught, F. van (1989), *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, Jessica Kingsley, London.
- Washington, D.C: The World Bank
- Muijs, D. (2004), *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage Publications, London.
- Zumitzavan, V., & Michie, J. (2015). *Personal knowledge management, leadership styles, and organisational performance: A case study of the healthcare industry in Thailand*. Springer Singapore.

---

## Articles de revues :

---

- Abadou A. (2015). Obstacles à l'application du management de la qualité totale dans les établissements d'enseignement supérieur en Algérie du point de vue du corps enseignant : Etude de cas de la faculté des sciences humaines et sociales à l'université de biskra (Traduit de l'arabe). *Revue des sciences de l'homme et la société*, N°15, pp131-161
- Adadi S.B.A. (2012). Obstacles à l'application de la qualité totale dans les établissements d'enseignement supérieur : Etude empirique. *Revue arabe de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur* (Traduit de l'arabe), N°9, pp66-99
- Ahmed, A. M, Yang, J. B. & Dale, B. G. (2003). Self-Assessment Methodology: The Route to Business Excellence. *Quality Management Journal*, 10(1), pp43-57.
- Aly, M.A. (1997). Is self-assessment (as a powerful tool for total quality management implementation) suitable in the Middle East context? The experience of a petrochemical global company. *Total Quality Management*, 8(2-3), pp54-59

- Alzafari, K., & Kratzer, J. (2019). Challenges of implementing quality in European higher education: an expert perspective, *Quality in Higher Education*, 25(3), pp261-288
- Amar, A., & Berthier, L. (2007). Le nouveau management public : avantages et limites. *Gestion et management publics*, 5, pp1-14.
- Amar, K. a Zain, M.Z. (2002). Barriers to implementing TQM in Indonesian manufacturing organizations. *The TQM Magazine*, 14(6), pp367–372.
- Arumugam, V., Chang, H.W, Ooi, K.B, & Teh,P.L (2009). Self assessment of TQM practices: a case analysis. *The TQM Journal*, 21(1) pp46-58
- Askling, B. (1997). Quality monitoring as an institutional enterprise. *Quality in Higher Education*, 3(1), pp17-26.
- Badr Khan S. & Elchwa H.M.H. (2013). Les obstacles qui entravent l'application des de l'assurance qualité dans les universités Jordanaise du point de vu du corps enseignants' (Traduit de l'arabe). *La revue arabe de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur*, 06(13), pp65-7
- Balbaster Benavent, F., Cruz Ros, S., & Moreno-Luz, M. (2005). A model of quality management self-assessment: an exploratory research. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 22(5), 432–451.
- Banta, T.W. (2010). Impact of Addressing Accountability Demands in the United States. *Quality in Higher Education*, 16(2), pp181-183
- Barandiaran-Galdós, M., Ayesta, M. B., Cardona-Rodríguez, A., del Campo, J. J. M., & Olaskoaga-Larrauri, J. (2012). What do teachers think about quality in the Spanish university?. *Quality Assurance in Education*. 20(2), pp91-109
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), pp133-148.
- Becket, N. & Brooks, M., (2006). Evaluation of quality management in university departments. *Quality Assurance in Education*, 14(2), pp123–142.
- Becket, N., & Brookes, M. (2008). Quality management practice in higher education-What quality are we actually enhancing?. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*. 7(1), pp40 – 54
- Belimane, W & Chahed, A (2020). Pratique d'auto-évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie. *Recherches économiques et managériales*, Université de Biskra, 14(02), pp019-038.
- Benghabrit-Remaoun, N., & Rabahi-Senouci, Z. (2009). Le système LMD (Licence-Master-Doctorat) en Algérie: de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité . *JHEA/RESA*, 7(1&2), pp189-207.
- Benhoucine S, (2015). Evaluation de l'efficacité des cellules assurance qualité dans la contribution de conception et développement du système d'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Algérie. (Traduit de l'arabe), *Revue des sciences humaines et sociales*, N°18.
- Benmensour, L. (2015). Programme "TEMPUS", Une plateforme d'échange pratique pour la modernisation de l'enseignement supérieur en Algérie. *Revue des Sciences Humaines – Université Mohamed Khider Biskra* No :40, pp45-52
- Berrouche, Z & Berkane, Y (2007). La mise en place du système LMD en Algerie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain. *Revue des Sciences Économiques et de Gestion*, N°07.
- Birnbaum, R. and Deshotels, J. (1999) Has the Academy Adopted TQM? *Planning for Higher Education*, 28(1), pp29-37.
- Black, S. A. & Crumley, H. C. (1997). Self-assessment: What's in it for us?, *Total Quality Management*, 8(2-3), pp90-93

## Bibliographie

---

- Blankstein, A.M. (1996). Why TQM can't work – and a school where it did. *Education Digest*, 62(1), pp27-30.
- Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers Du Service De Pédagogie Expérimentale*, 11(12), pp219–236.
- Boutaba , N.H. & Benziane, I. (2018). Changement organisationnel et enseignement supérieur : enjeux de l'application de la réforme LMD en Algérie. *El-Hakika Review*. N°42, pp33-50
- Bouزيد, N. & Benhoucine, S. (2017). L'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Algérie au niveau institutionnel, les capacités et les exigences (Traduit de l'arabe). *Revue des sciences sociales*, 11(2), pp8-28
- Boyle, P., & Bowden, J. A. (1997). Educational Quality Assurance in Universities: an enhanced model. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(2), pp111-121.
- Bugday Ince, S & Gounko, T. (2014) Quality assurance in Turkish higher education, *European Journal of Higher Education*, 4(2), pp184-196
- Busco, C., Dooner, C., & d'Alencon, A. (2017). Universidad de Chile: self-assessment and its effects on university's management. *Higher Education*, 75(3), pp431-447.
- Calvo-mora, A., Leal, A., & Roldán, J. (2005). Relationships between the EFQM model criteria: a study in Spanish universities. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(6), pp741-770.
- Calvo-mora, A., Leal, A., & Roldán, J. (2006). Using enablers of the EFQM model to manage institutions of higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(2), pp99-122
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Santos, C. S. (2013). Different academics' characteristics, different perceptions on quality assessment?. *Quality Assurance in Education*, 21(1), pp96-117
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Stensaker, B. (2015). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & evaluation in higher education*, 41(6), pp950-965.
- Cardoso, S., Rosa, M.J, Videira, P., Amaral, A. (2017) "Internal quality assurance systems: 'tailor made' or 'one size fits all' implementation?", *Quality Assurance in Education*, 25(3), pp 329-342
- Cardoso, S, Rosa, M.J & Videira, p. (2018). Academics' participation in quality assurance: does it reflect ownership?, *Quality in Higher Education*, 24(1), pp66-81
- Cartwright, M. J. (2007). The rhetoric and reality of "quality" in higher education. *Quality Assurance in Education*, 15(3), pp287–301.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXI (3), pp8-20.
- Chaney, D., & Ben Slimane, K. (2014). La grille d'analyse neo-institutionnelle au bénéfice de l'élargissement du marketing à des dimensions institutionnelles. *Recherche et Applications En Marketing*, 29(2), pp99–117.
- Cheng, M. (2017). Reclaiming quality in higher education: a human factor approach, *Quality in Higher Education*, 23(2), pp153-167
- Cheng, Y., & Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), pp22–31
- Chergui, K. (2012). Le Management des institutions de l'enseignement supérieur en Algérie: l'orientation vers la qualité totale. *Revue des Sciences Humaines – Université Mohamed Khider Biskra* N 27/28. pp7-22
- Coleman, J. S. (1958). Relational analysis: The study of social organizations with survey methods. *Human organization*, 17(4), pp28-36.
- Collerette, P. (2008) Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique. *In revue Télescope*, 14(3), pp 33-49.

- Campatelli, G., Citti, P., & Meneghin, A. (2011). Development of a simplified approach based on the EFQM model and Six Sigma for the implementation of TQM principles in a university administration. *Total Quality Management & Business Excellence*, 22(7), pp691-704
- David, A. (2002/3). Décision, conception et recherche en sciences de gestion. *Revue française de gestion*, no 139, pp173-185
- Davis, V.S. (1992). Self-audits. First step in TQM. *HR Magazine*, 37(9), pp39-41.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), pp147-160
- De Visscher, C., & Varone, F. (2004). La nouvelle gestion publique" en action". *Revue internationale de politique comparée*, 11(2), pp177.
- Detert, J.R., & Jenni, R. (2000). An Instrument for Measuring Quality Practices in Education. *Quality Management Journal*, 7(3), pp20-37
- Dill, D. D. (1997). Higher education markets and public policy. *Higher education policy*, 10(3-1), pp167-185.
- Dill, D. D. (1999). Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organisation. *Higher Education*, 38(2), 127-154.
- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23(3), pp250–261.
- EI-Khawas, E. (1998). Accreditation's role in quality assurance in the United States. *Higher Education Management*, 10(3), pp 43-56
- El Nacer, A.H.M. (2013). Obstacles à l'application (TQM) dans les facultés et instituts de l'université de baghdad du point de vue des directeurs des unités d'assurance qualité et évaluation des pratiques (Traduit de l'arabe). *Revue arabe de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur*, 6(12), pp165-183.
- Fisher, J. L. (1993). TQM: A Warning for Higher Education. *Educational Record*, 74(2), pp15-19.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), pp219–245.
- Golowko, N., Kopia, J., Geldmacher, W., & Förster-Pastor, U. S. (2017). Comparative Study on Quality Management at German Private Universities. *Quality-Access to Success*, 18(157). pp85-94
- Goodman, L. A. (1961). Snowball Sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*. 32(1), pp148–170.
- Gordon, G. & Whitchurch, C. (2007). La gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur: la diversification des fonctions et ses conséquences. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2(2), pp151-175
- Gotzamani, K. D. and Tsiotras, G. D. (2002). The true motives behind ISO 9000 certification: their effect on the overall certification benefits and long term contribution towards TQM. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(2), pp151–169.
- Csizmadia, T., Enders, J., & Westerheijden, D. F. (2007). Quality management in Hungarian higher education: organisational responses to governmental policy. *Higher Education*, 56(4), pp439–455.
- Handcock, M. S., & Gile, K. J. (2011). Comment: On the Concept of Snowball Sampling. *Sociological Methodology*, 41(1), pp367–371.
- Harvey, L & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp9-34.
- Harvey, L. (1995). Beyond TQM. *Quality in Higher Education*, 1(2), pp123-146.
- Harvey, L. (2002a). The end of quality?. *Quality in Higher Education*, 8(1), pp5-22.

- Harvey, L. (2006). Impact of quality assurance: overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 12(3), pp287-290.
- Harvey, L. & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation, *Quality in Higher Education*, 10(2), pp149-165.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), pp427-442
- Harvey, L., & J. Williams. (2010). Fifteen Years of Quality in Higher Education: (Part Two). *Quality in Higher Education*, 16(2), pp81-113.
- Hazlett, S.-A., & Hill, F. (2000). Policy and Practice: An Investigation of Organizational Change for Service Quality in the Public Sector in Northern Ireland. *Total Quality Management*, 11(4-6), pp515-520.
- Hillman, G.P.(1994). Making Self-Assessment Successful. *The TQM Magazine*, 6(3), pp29 - 31
- Hou, A. Y.-C., Ince, M., Tsai, S., & Chiang, C. L. (2015). Quality assurance of quality assurance agencies from an Asian perspective: regulation, autonomy and accountability. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), pp95–106.
- Hou, A. Y.-C., Morse, R., Ince, M., Chen, H.J, Tsai, S., & Chiang, C. L., Chan, Y. (2015). Is the Asian quality assurance system for higher education going glonacal? Assessing the impact of three types of program accreditation on Taiwanese universities. *Studies in Higher Education*, 40(1), pp83-105.
- Houston, D. (2007). TQM and Higher Education: A Critical Systems Perspective on Fitness for Purpose. *Quality in Higher Education*, 13(1), pp3-17.
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(2), pp123–142
- Houston, D. (2010). Achievements and Consequences of Two Decades of Quality Assurance in Higher Education: A Personal View From the Edge. *Quality in Higher Education*, 16(2), pp177-180.
- Houston, D. & Paewai, S. (2013). Knowledge, power and meanings shaping quality assurance in higher education: A systemic critique. *Quality in Higher Education*, 19(3), pp261-282.
- Huusko, M., & Ursin, J. (2010). Why (not) assess? Views from the academic departments of Finnish universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(7), pp859-869.
- Jingura, R.M. & Kamusoko, R. (2019). A competency framework for internal quality assurance in higher education. *Int. J. Management in Education*, 13(2), pp.119–132.
- Kasperaviciute, R. (2013). Application of ISO 9001 and EFQM excellence model within higher education institutions: practical experiences analysis. *Social Transformations in Contemporary Society*, 1(1), pp81-92.
- Kasperavičiūtė-Černiauskiene, R., & Serafinas, D. (2016). The adoption of ISO 9001 standard within higher education institutions in Lithuania: innovation diffusion approach. *Total Quality Management & Business Excellence*, 29(1-2), pp74–93
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., & van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions. *Quality Assurance in Education*. 19(2), pp 141-155
- Kelle, U. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in research practice: purposes and advantages. *Qualitative research in psychology*, 3(4), pp293-311
- Keng Boon, O., Arumugam, V., Samaun Safa, M. and Abu Bakar, N. (2007a). HRM and TQM: association with job involvement. *Personnel Review*, 36(6), pp939-962.
- Khaled Salah, H.M. (2017). Les obstacles de la qualité totale dans la faculté de l'éducation université d'Alexandrie : étude analytique' (Traduit de l'arabe). *Revue des Sciences psychologiques et pédagogiques*, 5(1), pp61-75.

- Kis, V. (2005). Quality assurance in tertiary education : Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *Tertiary Review: A contribution to the OECD thematic review of tertiary education*, 14(9), pp1-47.
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J. and van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions. *Quality Assurance in Education*, 19(2), pp141-155.
- Koch, J.V. & Fisher, J.L. (1998). Higher education and total quality management. *Total Quality Management*, 9(8), pp659-68.
- Koraiche, N (2019). Assurance Qualité Dans L'enseignement Supérieur En Algérie : Tendances Et Pratiques. *Revue DIRASSAT : numéro économique*, Université de Laghouat, 10(2), pp331-346
- Kovalenko, S. M., Romelashvili, O. S., Zborovska, T. V., & Blagun, O. D. (2020). General aspects of introduction of management systems in educational organizations in pursuance of ISO 21001: 2018. *Management, economy and quality assurance in pharmacy*, 4 (64), pp4-9.
- Kells, H. (1995). Creating a culture of evaluation and self-regulation in higher education organizations. *Total Quality Management*, 6(5), pp457-467.
- Kihli, A.S, Mesghouni, M, Amani, L. (2017). L'inevitable application du système d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur en Algérie ? Modèle de création d'une CAQ : université de l'Oued (Traduit de l'arabe). *Revue El Assil des recherches économiques et managériales*. 1(2), pp27-54
- Kumar, J.M.A. (1997). The need for implementing total quality management in education. *International Journal of Educational Management*, 11(3), pp131 – 135.
- Langrafe, T.d.F., Barakat, S.R., Stocker, F. and Boaventura, J.M.G. (2020). A stakeholder theory approach to creating value in higher education institutions. *The Bottom Line*, 33(4), pp297-313.
- Laveault, D. (2012). Soixante ans de bons et mauvais usages de l'alpha de Cronbach. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), pp1-7.
- Leiber, T., Stensaker, B., & Harvey, L. C. (2018). Bridging theory and practice of impact evaluation of quality management in higher education institutions: a SWOT analysis. *European Journal of Higher Education*, 8(3), pp351-365.
- Lenz, T. and Engledow, L. (1986). Environmental Analysis: The Applicability of Current Theory. *Strategic Management Journal*, 7(4), 329-346
- Liu, S., & Yu, H. (2014). Study of the Impacts of the Quality Assessment of Undergraduate Education Policy in China: Students' Perceptions. *Higher Education Studies*, 4(2), pp52-60.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, vol. 2, pp34-46.
- Lomas, L. (2002). Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality? *Quality in Higher Education*, 8(1), pp71–79
- Maguire S, Hardy C & Lawrence TB (2004) Institutional entrepreneurship in emerging fields: HIV/AIDS treatment advocacy in Canada. *Academy of Management Journal* 47(5), pp657–679.
- Manatos, M.J, Rosa, M.J & Sarrico, C.S. (2015). The importance and degree of implementation of the European standards and guidelines for internal quality assurance in universities: the views of Portuguese academics. *Tertiary Education and Management*, 21(3), pp245-261
- Masingue, A. (2016/2). Recherche-intervention et management des petites équipes : proposition d'un dispositif heuristique et transformatif. *Recherches en Sciences de Gestion*. N°113, pp197-218.
- Matthew W., Ford J., & Evans, R. (2006). The role of follow-up in achieving results from self-assessment processes. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 23(6), pp589 – 606

## Bibliographie

---

- Mergen, E., Grant, D., & Widrick, S. M. (2000). Quality management applied to higher education. *Total Quality Management*, 11(3), pp345–352.
- Meyer, J.W, and Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myths and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2): pp340-63.
- Mezache, N. (2003). Présentation du modèle organisationnel de l'enseignement Supérieur. *Cahiers du CREAD*, 4ème trimestre 2002 & 1er trimestre 2003, pp 81-98.
- Mezhouda, A & Sahel S.M, (2018). La gouvernance de l'enseignement supérieur public : les apports des référentiels de l'assurance qualité - Etude comparative entre les référentiels de la CIQAES (Algérie) et de la NCAAA (Arabie Saoudite). *Al Bashaer Economic Journal*, 4(3).
- Middlehurst, R. (1992). Quality: An Organising Principle for Higher Education? *Higher Education Quarterly*, 46 (1), pp20–38.
- Middlehurst, R. (1997). Reinventing Higher Education: the leadership challenge. *Quality in Higher Education*, 3(2), pp183–198.
- Miliani, M. (2017). *La réforme LMD : un problème d'implémentation*. *Insaniyat*, pp. 129-148
- Minelli, E., Rebora, G., Turri, M., & Huisman, J. (2006). The impact of research and teaching evaluation in universities: comparing an Italian and a Dutch case. *Quality in Higher Education*, 12(2), pp109-124.
- Mishra, P., & Pandey, A. (2013/1). Barriers in implementing total quality management in Higher Education. *Journal of Education & Research for Sustainable Development*, 1(1), pp1-11.
- Mishra, P., & Pandey.A. (2013/2). The Role of Leadership in Implementing Total Quality Management (TQM) in Higher Education: A Review. *European Academic Research*, 1(8): pp2149-2166
- Morley, L. (2005). Opportunity or exploitation? Women and quality assurance in higher education. *Gender and Education*, 17(4), pp411-429.
- Muredach B. Dynan & Richard J. Clifford. (2001). Eight Years On: Implementation of quality management in an Australian university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(5), pp503-515
- Musette, Y. (2019). Quality Assurance in the higher education institutions in Algeria: Constraints and Levers for the implementation of the change. *Revue d'études sur les institutions et le développement*, N°05, pp86-107
- Mussawy, S. A. J., & Rossman, G. B. (2018). Quality Assurance and Accreditation in Afghanistan: Faculty Members' Perceptions from Selected Universities. *Higher Learning Research Communications*, 8(2), pp9-34
- Narcy-Combes, J.P. (1998). La problématique action research/recherche-action et le travail coopératif. *Théorie et pratique des discours spécialisés*, 19-22, pp229-238
- Nevo, D. (2001). School Evaluation : Internal or External ? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), pp95-106.
- Newton, J.(2000). Feeding the Beast or Improving Quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring? *Quality in Higher Education*, 6(2), pp153-163
- Newton, J. (2002). View from below: academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), pp39-61.
- O'Mahony, K. & Garavan, T.N. (2012). Implementing a quality management framework in a higher education organisation. *Quality Assurance in Education*, 20(2) pp.184 - 200
- Ofoha, D., & Awe, B. (2011). Perception of academics on quality assurance of academic programmes at the National Open University of Nigeria. *Journal of Continuing, Open and Distance Education*, 1(2). pp51-70
- Parri, J. (2002). Quality in higher education. *In Vadyba Management*. 2(11), pp107-111

- Pham, H. T., & Starkey, L. (2016). Perceptions of higher education quality at three universities in Vietnam. *Quality Assurance in Education*, 24(3), pp369–393.
- Pires Da Rosa, M.J., Saraiva, P.M. and Diz, H. (2003). Excellence in Portuguese higher education institutions. *Total Quality Management*, 14(2), pp189-204.
- Podevin, G. (2011). Processus évaluatif d'une recherche-action et démarche prospective : quelles convergences ?. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 50(1), pp55-63.
- Pratasavitskaya, H & Stensaker, B. (2010). Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field. *Quality in Higher Education*, 16(1), pp37-50
- Ranjan Kumar, M. (2007), "Comparison between DP and MBNQA: convergence and divergence over time". *The TQM Magazine*, 19(3), pp245-258.
- Rapoport, R. N. (1970). Three Dilemmas in Action Research. *Human Relations*, 23(6), 499–513
- Rebaia, S & Abid, C (2015). Obstacles à l'application du management de la qualité totale dans les universités palestiniennes : Etude de cas de l'université arabe américaine. (Traduit de l'arabe). *Revue recherche scientifique en éducation*, N°6
- Reith, F., & Seyfried, M. (2019). Balancing the moods: quality managers' perceptions and actions against resistance. *Higher Education Policy*, 32(1), pp71-91.
- Ritchie, L., & Dale, B. G. (2000). Self-assessment using the business excellence model: A study of practice and process. *International Journal of Production Economics*, 66(3), pp241-254.
- Rosa, M.J, Sarrico, C.S & Amaral, A. (2012). Academics' perceptions on the purposes of quality assessment, *Quality in Higher Education*, 18(3), pp349-366.
- Rosa, M., Tavares, D., & Amaral, A. (2006). Institutional consequences of quality assessment. *Quality in Higher Education*, 12(2), pp145-159.
- Samuelsson, P, Nilsson, L-E. (2002). Self-assessment practices in large organisations. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(1), pp10-23
- Sanni-Yaya, H. (2005). Les partenariats privé-public comme nouvelle forme de gouvernance et alternative au dirigisme étatique : ancrage théoriques et influences conceptuelles. *La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 10(3), pp1-17.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N., & Cardoso, M. F. (2010). Assessing quality and evaluating performance in higher education: Worlds apart or complementary views?. *Minerva*, 48(1), pp35-54.
- Sayed, B., Rajendran, C., & Lokachari, P. S. (2010). An empirical study of total quality management in engineering educational institutions of India. *Benchmarking: an international journal*. 7(5), pp728-767
- Scharager Goldenberg, J. (2018). Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), pp102–116.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), pp3-13
- Scott, W.R. (1987a). The adolescence of institutional theory. *Administrative Science Quarterly*, 32(4), pp493-511.
- Seyfried, M. & Pohlenz, P. (2018): Assessing quality assurance in higher education: quality managers' perceptions of effectiveness. *European Journal of Higher Education*, 8(3), pp 258-271
- Shah, M. (2012). Ten years of external quality audit in Australia: evaluating its effectiveness and success. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), pp761-772
- Shepherd, D. A. & Sutcliffe, K. M. (2011), Inductive top-down theorizing: A source of new theories of organization. *Academy of Management Review*, 36(2), pp361-380
- Sheridan, J. H. (1993). A new breed of MBA. *Industry Week/IW*, 242(19), pp11-15.

- Sousa, C. A., De Nijs, W. F., & Hendriks, P. H. (2010). Secrets of the beehive: Performance management in university research organizations. *Human Relations*, 63(9), pp1439–1460.
- Spasos, S., Alexandris, A., Petropoulos, G., & Vaxevanidis, N. M. (2008). Implementation of EFQM model in a greek engineering higher education institute: a framework and a case study. *International Journal for Quality Research*, 2(1), pp43-49.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 8(3), pp215–224.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 17(3), pp126-136.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2004). A synthesis of a quality management model for education in universities. *International Journal of Educational Management*, 18(4), pp266- 279.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(3), pp173–193.
- Staes, P. & Thijs, N. (2006/3). Le management de la qualité : un instrument de réglementation européenne par le bas. *Revue française d'administration publique (no 119)*, p493-513
- Steed, C. (2002). Excellence in higher education: evaluating the implementation of the EFQM excellence model in higher education in the UK. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24(1), pp74-99.
- Stensaker, B. (2003). Trance, Transparency and Transformation: The impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, 9(2), pp151-159
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J. and Westerheijden, D. (2011). An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(4), pp465-78.
- Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), pp571-610.
- Tarí, J.J. (2010). Self-assessment processes: the importance of follow-up for success. *Quality Assurance in Education*.18(1), pp19-33.
- Tarí, J. J. (2011). Similarities and differences between self-assessment approaches in public services in higher education institutions. *The Service Industries Journal*, 31(7), pp1125-1142.
- Tarí, J. J., & Madeleine, C. (2010). The EFQM Self-Assessment Processes in HEIs in Spain and in Jordan. *US-China Education Review*, 7(7), pp65-74.
- Tavares, O, Sin, C & Amaral, A. (2015). Internal quality assurance systems in Portugal: what their strengths and weaknesses reveal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), pp1049-1064.
- Tavares, O., Sin, C., Videira, P, & Amaral, A. (2017). Academics' perceptions of the impact of internal quality assurance on teaching and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 42(8), pp1293-1305
- Teo, W. F., & Dale, B. G. (1997). Self-assessment: methods, management and process. *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part B: Journal of Engineering Manufacture*, 211(5), pp365-375.
- Thune, C. (1996). The Alliance of Accountability and Improvement: the Danish experience. *Quality in Higher Education*, 2(1), pp21-32.
- Van Vught, F. A., & Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in Higher Education. *Higher Education*, 28(3), pp355-371.
- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15(1), pp.92-112.

- Viada-Stenger, M. C., Balbastre-Benavent, F., & Redondo-Cano, A. M. (2009). The implementation of a quality management system based on the Q tourist quality standard. The case of hotel sector. *Service Business*, 4(3-4), pp177–196.
- Villalta, O. M. V. (1998). Autoevaluación, autorregulación y acreditación: retos de la educación superior. *Revista Educación*, 22(2), pp101-113.
- Vinni, R. (2007). Total quality management and paradigms of public administration. *International Public Management Review*, 8(1), pp103-131.
- Voss, C., Tsiriktsis, N., Funk, B., Yarrow, D. and Owen, J. (2005). Managerial choice and performance in service management – a comparison of private sector organizations with further education colleges. *Journal of Operations Management*, 23(2), p 179-95.
- Watty, K. (2003). When will Academics Learn about Quality?, *Quality in Higher Education*, 9(3), pp213-221.
- Watty, K. (2006). Want to Know About Quality in Higher Education? Ask an Academic. *Quality in Higher Education*, 12(3), pp291-301
- Weber, P.S. and Weber, J.E. (2001). Changes in employee perceptions during organizational Change. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6), pp 291-300
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher education quarterly*, 62(4), pp377-396.
- Winn, B. A., & Cameron, K. S. (1998). Organizational quality: An examination of the Malcolm Baldrige national quality framework. *Research in higher education*, 39(5), pp491-512.
- Wolmark, Y. (2001/4). Évaluer la qualité. *Gérontologie et société*, 24(99), pp131-146.
- Woodhouse, D. (1998). Quality Assurance in Higher Education: the next 25 years. *Quality in Higher Education*, 4(3), pp257-273.
- Woodhouse, D. (2004). The Quality of Quality Assurance Agencies. *Quality in Higher Education*, 10(2), pp77–87
- Yahyaoui, I. & Mechnen, B. (2013). L'importance de changement de la culture organisationnelle pour améliorer l'application des exigences d'assurance de la qualité à l'université, étude de cas: Faculté d'économie, de commerce et de gestion de l'Université de Batna (Traduit de l'arabe). *Revue de la stratégie et du développement*, 5(9), pp42-69
- Yorke, M. (1999). Assuring quality and standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education*, 7(1), pp14–24.
- Zou, Y, Du, X & Rasmussen, P. (2012) Quality of higher education: Organisational or educational? A content analysis of Chinese university self-evaluation reports. *Quality in Higher Education*, 18(2), pp169-184.

---

## Chapitres d'ouvrages :

---

- Amaral, A & Magalhaes. (2002). *The emergent role of external stakeholders in European higher education governance*. In Amaral, A, Jones, G.A, Karseth, B. *Governing higher education: National perspectives on institutional governance*, pp 1-21. Springer, Dordrecht.
- Ben Slimane, K. (2019). *Théorie néo-institutionnelle : une perspective micro*. In Sébastien Liarte., *Les grands courants en management stratégique*. pp131-160. Caen, EMS Editions.
- Berg, S. (1988). *Snowball Sampling*. In Kotz, S., & Johnson, N. L. *Encyclopedia of Statistical Sciences*, vol. 8. pp528–532. New York: Wiley
- Boko, V., & Bonnet, M. (2018). *Pratiquer une recherche-intervention qualimétrique*. In Chevalier, F & al. *Les méthodes de recherche du DBA*. pp218-240. EMS Editions. France
- Bradbury, H., Lewis, R., & Embury, D.C. (2019). *Education Action Research*. In Mertler, C.A (Ed). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. pp7-28. Wiley Blackwell

## Bibliographie

---

- Charih, M. & Rouillard, L. (1997). *The New Public Management*. In Charih, M & Daniels, A (dir.), *Nouveau management public et administration publique au Canada*. pp 27-45. Toronto, Institut d'administration publique du Canada
- Chevalier, F., & Meyer, V. (2018). *Les entretiens*. In Chevalier, F & al. *Les méthodes de recherche du DBA*. pp108-125. EMS Editions. France
- Chevrier, J. (2009). *La spécification de la problématique*. In Gauthier, B. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. pp53-87, 3e éd, Presses de l'Université du Québec
- Dill, D. (1992). *Quality by Design: Towards a Framework for Academic quality management*. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: handbook of Theory and Research*, VIII. pp37-83). New York: Agathon Press.
- Dill, D. (2007). *Quality assurance in higher education: Practices and issues*. In McGaw, C.H, Baker, E & Peterson,P.P. *The 3rd International Encyclopedia of Education*. Elsevier Publications.
- Dolbec, A. (2009). *La recherche-action*. In Gauthier, B. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. pp531-569. 3e éd, Québec, Presses de l'Université du Québec
- Duffy, B. (2010). *The analysis of documentary evidence*. In Bell, J. *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education, health and social science* (5e Ed). pp124-138. Open University Press, McGraw-Hill Education
- Geoffrion, P. (2009). *Le groupe de discussion*. In Gauthier, B. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. pp392-414, 3e éd. Presses de l'Université du Québec.
- Ghouati, A. (2014). *La réforme LMD au Maghreb. Eléments pour un débat sur l'université*. In Guerid, D, *Repenser l'université*. pp57-81. Arak Editions, Alger.
- Jolibert, C. Haon. (2008). Choisir parmi les méthodes quantitatives explicatives. In Gavard-Perret,M.L, Gotteland, D, Haon, C., Jolibert, A. *Méthodologie de la recherche ; réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, pp 281-312. 3ème Edition, Pearson
- Khelif & al., (2013). *Proposition de mise en place d'une démarche qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique*. In Cellier & al. *Démarche qualité dans l'enseignement supérieur : notions, processus, mise en œuvre*. Editions L'Harmattan.
- Kujala, J., Lehtimäki, H., & Freeman, E. R. (2019). *A stakeholder approach to value creation and leadership*. In Anni Kangas, A., Kujala, J., Heikkinen, A., Lönnqvist, A. *Leading change in a complex world: transdisciplinary perspectives*. pp123-143. Tampere University Press
- Leisyte L., Westerheijden D.F. (2014) *Stakeholders and Quality Assurance in Higher Education*. In Eggins H. *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education*. pp 83-97. SensePublishers, Rotterdam.
- Manatos, M.J., Sarrico, C.S., and Rosa, M.J. (2016). *The integration of quality management in universities: An analysis based on quality policy statements*. In Sarrico, C.S., Teixeira, P., Magalhães, A., Veiga, A., Rosa, M.J., and Carvalho, T. *Global Challenges, National Initiatives, and Institutional Responses. The Transformation of Higher Education*. pp. 143-158. Sense Publishers, Rotterdam
- Point, S. (2018). *L'analyse des données qualitatives : voyage au centre du codage*. In Chevalier, F & al. *Les méthodes de recherche du DBA*. pp262-282. EMS Editions. France
- Rosa, M. J., & Amaral, A. (2007). *A self-assessment of higher education institutions from the perspective of the EFQM excellence model*. In Westerheijden, D.F, Stensaker, B, & Rosa, M.J. *Quality assurance in higher education*. pp. 181-207. Springer, Dordrecht.
- Rosa, M. J., Sarrico, C. S., & Amaral, A. (2012). *Implementing quality management systems in higher education institutions*. In Savsar, M (Ed). *Quality Assurance and Management*. pp. 129-146. IntechOpen.

## Bibliographie

---

- Savoie-Zajc, L. (2009). *L'entrevue semi-dirigée*. In Gauthier, B. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. pp339-360. 3e éd, Québec, Presses de l'Université du Québec
- Scriven, M. (2004). *Reflections*. In M. C. Alkin. *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. pp. 183-195. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Stensaker, B. (2007). *Quality as fashion: exploring the translation of a management idea into higher education*. In Westerheijden, D.F., Stensaker, B. and Rosa, M.J. (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education*. pp99- 118. Springer, Dordrecht.
- Torre, D., & Zapata, G. (2012). *Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior : un estudio en siete países*. In Lemaitre, M.J. *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación Superior*. pp117-153. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA
- Westerheijden, D. F. (2007). *States and Europe and Quality of Higher Education*. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Eds.). *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, pp. 73-95, Springer.
- Westerheijden, D.F. & Kohoutek, J. (2014). *Implementation and translation: from European Standards and Guidelines for Quality Assurance to education quality work in higher education institutions*. In Eggins, H (Ed.). *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education*. pp1-11, Sense Publishers, Rotterdam.

---

## Communications :

---

- Belimane, w & Chahed, A (2017). *Processus de l'autoévaluation : Expérience de l'Ecole Vétérinaire*. Workshop sur "L'autoévaluation : processus, finalités et expériences pratiques", 17 Mai, E.N.S.M, Kolea, Algérie.
- Belimane, w & Chahed, A (2018). *Cas d'étude du processus d'auto-évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie : Outils et indicateurs*. Colloque international sur "Les démarches qualité en enseignement supérieur : Quels en sont les effets ?", du 24 au 26 Oct, Université de Montréal, Canada.
- Belimane, w & Chahed, A (2020). *Retour d'expérience du processus d'auto-évaluation de la gouvernance d'un établissement de l'enseignement supérieur*. Séminaire national sur "Gouvernance de l'Université Algérienne : enjeux et perspectives", 11 Février, Université Mohamed Khaider de Biskra, Algérie.
- Belimane, w (2021). *Les obstacles à l'Assurance Qualité Interne : Point de vue des parties prenantes*. Workshop sur "Auto-évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur : Quelles pratiques et quels effets sur les établissements en Algérie ?", 03 Juin, E.N.S.M, Kolea, Algérie.
- Bourqia , R. (2004). *Un diagnostic de la situation de l'enseignement supérieur au Maroc*. Les réformes de l'enseignement supérieur des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne. Marseille - 19 et 20 novembre 2004
- Chahed, a. (2021). *Retour d'expériences sur la démarche d'auto-évaluation dans l'enseignement supérieur en Algérie : Cas de l'ENSV*. Workshop sur "Auto-évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur : Quelles pratiques et quels effets sur les établissements en Algérie ?", tenu le 03 Juin 2021, E.N.S.M, Kolea. Algérie
- Doulatabadi, M., & Yusof, A. (2018, March). *Self-Assessment and Quality Awards Models: A review of practice and process*. In Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management, pp. 6-8, Bandung, Indonesia.

## Bibliographie

---

- Fals Borda, O. (1977). *For praxis: the problem of how to investigate reality in order to transform it*. Cartagena Symposium on Action Research and Scientific Analysis, April 1977, Cartagena, Columbia.
- Hassan, A., & Fan, S. (2016). *Obstacles Hindering TQM Implementation in Secondary Schools in Saudi Arabia*. International Conference on Education and New Developments. 12 Juin.
- Hénard, F. (2020). *Accréditation et évaluation : Dispositifs et bonnes pratiques dans le cadre Européen*. Séminaire regional Assurance qualité dans l'enseignement supérieur : Accréditation et évaluation institutionnelles, ERASMUS+ Maroc & Tunisie, 03 Décembre. En ligne
- Hickman, L., & Akdere, M. (2017). *Stakeholder theory: Implications for total quality management in higher education*. 4th international conference on lean six sigma for higher education, May 25–26.
- Mercier, S. (2001). *L'apport de la théorie des parties prenantes au management stratégique : une synthèse de la littérature*. Xième Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, 13-14-15 juin, Faculté des Sciences de l'administration, Université Laval, Québec
- Mezache, N & Chahed, A. (2018). *La démarche assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie : Expérience de contextualisation et d'appropriation des méthodes et instruments d'évaluation*. Colloque international sur "Les démarches qualité en enseignement supérieur : Quels en sont les effets ?", du 24 au 26 Oct, Université de Montréal, Canada.
- Mezhouda, A. (2017). *L'auto-évaluation : Processus, périmètre et outils*. Workshop sur "L'autoévaluation : processus, finalités et expériences pratiques", 17 Mai, E.N.S.M, Kolea, Algérie.
- Mimoun, N (2004). *Présentation des réformes en cours et des priorités par les universités des pays du Maghreb*. Rencontre des recteurs et présidents d'université des pays du maghreb et des conférences francohpnes de l'UE « Les réformes de l'enseignement supérieur des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne », Les actes, Marseille, 19 et 20 novembre
- Mlouka, M. B., & Boussoura, E. (2008). *La Théorie néo-Institutionnelle contribue-t-elle à l'éclairage du concept de Responsabilité Sociétale*. Colloque International (pp. 1-22).
- Mokbel, C. (2020). *Evaluation et Accréditation Institutionnelles : Expérience du Liban*. Séminaire régional Assurance qualité dans l'enseignement supérieur : Accréditation et évaluation institutionnelles, ERASMUS+ Maroc & Tunisie, 03 Décembre. En ligne
- Nibouche, F. (2017). *Processus de l'auto-évaluation : l'expérience de l'école polytechnique*. Workshop sur "L'autoévaluation : processus, finalités et expériences pratiques", 17 Mai, E.N.S.M, Kolea, Algérie.
- Sakr, R, Ismail, A & Besson, D. (2019). *Quality Assurance Practices in Higher Education Institutions: Proposal of Contingent Assessment System*. Colloque Management de la Qualité : Coûts et rentabilité de la qualité, 2ème edition, 09 et 10 avril, Université Cadi Ayyad (Marrakech);
- Salleh, N. M., Zakuan, N., Ariff, M. S. M., Bahari, A. Z., Chin, T. A., Sulaiman, Z., Saman, M. Z. M. (2018). *Critical success factors of total quality management implementation in higher education institution: UTM case study*. The 6th International Conference on Manufacturing, Optimization, Industrial and Material Engineering.: AIP Conference Proceedings
- Sarrico, C. S., and I. Machado. (2013). *Information for Quality Management in Portuguese Higher Education Institutions*. EAIR 35th Annual Forum, August 28–31, Rotterdam, the Netherlands,
- Tahi R et Nadji B. (2018). *Instauration d'un système d'assurance qualité à travers les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*. Colloque international sur "Les démarches qualité en enseignement supérieur : Quels en sont les effets ?", du 24 au 26 Oct, Université de Montréal, Canada.

Wibisono, E. (2018). *The new management system ISO 21001: 2018: What and why educational organizations should adopt it*. Proceeding of 11th International Seminar on Industrial Engineering and Management. Makassar, Indonesia

---

### **Thèses de doctorat :**

---

Détourbe, M. A. (2011). *Contribution à la caractérisation des pratiques d'évaluation dans le monde de l'enseignement supérieur britannique envisagé comme domaine spécialisé*. Thèse de doctorat, Bordeaux 2.

El Idrissi, A. (2017). *La Gouvernance des entreprises publiques : perspective comparative Maroc-Europe*. Doctoral dissertation, Lille 1

Manatos, M. J. P. (2017). *L'intégration du management de la qualité dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat en management, ISEG École d'économie et de gestion de Lisbonne, Espagne

Mulu, N.K. (2012). *Quality and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: Critical Issues and practical implications*. PHD thesis. University of Twente, Pays Bas.

Nguyen, H. T. L. (2016). *Quality assurance in higher education in Vietnam: A case-study*. Doctoral dissertation, The College of Education, Victoria University.

Regad, S (2013). *Application du système d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur en Algérie : perspectives et obstacles*. (Traduit de l'arabe). Thèse de doctorat en science économique, Faculté des sciences économiques, commerciales et de gestion, Université de Sétif 1.

Safi, H. (2012). *Le management socio-économique et la mise en œuvre d'une démarche de qualité intégrale dans un établissement d'enseignement supérieur en Tunisie*. Thèse de Doctorat en Science de Gestion, Business administration. Conservatoire national des arts et métiers – CNAM/ France.

Scharager Goldenberg, J. (2017). *De nouveaux acteurs dans un vieux scénario : la professionnalisation de la gestion de la qualité académique au Chili, 1990-2015* (Traduit de l'espagnol).

Stensaker, B. (2004). *The Transformation of Organisational Identities: interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education*. PhD Thesis, University of Twente/ Enschede.

Villanueva, Neulin N. (2012). *Assuring Quality in Belizean Higher Education: A Collective Case Study of Institutional Perspectives and Practices*. Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research. Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska.

---

### **Rapports/ Guides/ Déclarations/ Glossaires :**

---

Banque Mondiale. (2012). *Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie*. [http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting\\_doc/Background/TED/SABER\\_TED\\_University\\_governance\\_Algeria.pdf](http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/TED/SABER_TED_University_governance_Algeria.pdf)

CIAQES. (2015). *Bulletin d'information de la commission nationale de l'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur*. N03 Avril 2015

Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2008). *Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. Carreras y programas de pregrado*. Comisión Nacional de Acreditación, CNA-CHILE

## Bibliographie

---

- CRUEst (Conférence régionale des universités de l'Est) (2013). Bilan de formation des responsables assurance qualité (RAQ) des établissements universitaires rattachés à la CRUEST.
- Déclaration de la Sorbonne. (1998). by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998
- Déclaration de Bologne. (1999). Déclaration commune des Ministres européens de l'Éducation réunis à Bologne le 19 juin 1999.
- ESAGOV (2020). L'Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire. RAPPORT Final WP1 – Préparation et recherche  
[https://esagovproject.eu/wp-content/uploads/2020/07/ESAGOV\\_Rapport\\_WP1.pdf](https://esagovproject.eu/wp-content/uploads/2020/07/ESAGOV_Rapport_WP1.pdf)
- IUCEA/ DAAD (Inter-University Council for East Africa/DAAD). (2010). *A Road map to quality- Hand book for Quality Assurance in Higher Education- Volume 3: guidelines for self assessment at institutional level*. IUCEA/ DAAD
- Graugnard, G., & Heeren, N. (1999). Prise en compte de l'impact et construction d'indicateurs d'impact. CIEDEL. Guide méthodologique. L'évaluation d'impact. F3E. CIEDEL
- Lerari, M. (2016). *Guide l'auto-évaluation selon le référentiel national*. Algérie.  
[http://www.entp.edu.dz/images/Documents/assurance-qualite/Guide\\_de\\_auto\\_evaluation\\_selon\\_le\\_referentiel\\_national-.pdf](http://www.entp.edu.dz/images/Documents/assurance-qualite/Guide_de_auto_evaluation_selon_le_referentiel_national-.pdf)
- Lerari, M (2017). Autoévaluation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique. Rapport intermédiaire. CIAQES, bilan d'étape qui donne la situation de l'avancement de l'opération d'autoévaluation au 22 juillet 2017.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-395173>
- MERIC-net- (2019). Système éducatif algérien. Rapport national
- MESRS, non daté. Le Pourquoi des Réformes. Présenté en journée d'étude sur « le Système LMD Expériences et Perspectives» - Centre Universitaire de Souk-Ahras
- MESRS. (2011). Guide pratique de mise en oeuvre et de suivi du LMD
- MESRS. (2012). L'enseignement supérieur et la recherche scientifique en Algérie, 50 années au service du développement 1962-2012.
- MESRS (2018). Bulletin officiel de l'ES et de la recherche scientifique/4ème trimestre.
- OCDE (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society OECD Thematic Review of Tertiary Education : Synthesis Report.
- OCDE. (2008b). The Best Practice Guidelines for Evaluation.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/11/56/1902965.pdf>
- OCDE. (2002). Glossary of key terms in evaluation and results based management.  
<https://www.oecd.org/dac/evaluation/2754804.pdf>
- UNESCO. (1998). Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur au XXIe siècle Vision et actions. 5-9 Octobre. Paris
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions. Bucharest: Unesco-Cepes.
- Zein, K. (2005). La bonne gestion d'entreprise BGE. Guide Edité par Sustainable Business Associates (SBA), Suisse

---

## Normes/ Référentiels :

---

- CIAQES/MESRS. (2016). *Référentiel National de l'Assurance Qualité : Domaines - Champs – Références*. Algérie. <http://www.ciaques-mesrs.dz/documentation/RNAQES-FR.pdf>

## Bibliographie

---

ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*

European commission. 2010-2013. *Le projet AqiUmed : Objectifs, mise en œuvre, résultats et diffusion. Renforcement de l'assurance qualité interne dans des universités de la Méditerranée Algérie, Maroc, Tunisie.*

ISO 21001 : 2018 Organismes d'éducation/formation — Systèmes de management des organismes d'éducation/formation — Exigences et recommandations pour leur application

ISO 8402 V 1987 & 1994, Management de la qualité et assurance de la qualité- vocabulaire

ISO 9000 V 2000 & 2005 & 2015, Systèmes de management de la qualité — Principes essentiels et vocabulaire

ISO 9001 V 2015, Systèmes de management de la qualité — Exigences

---

## Webographie (Sites internet):

---

<https://asq.org/quality-resources/quality-glossary>

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/120759>

<http://www.ciaqes-mesrs.dz/>

<http://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles>

<https://www.ensv.dz>

<https://www.4icu.org/top-universities-africa>

<https://www.jeunefrique.com/emploi-formation/>

<https://www.mesrs.dz/>

<http://www.shanghairanking.com>

<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020>

<https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/mann-whitney-u-test-using-spss-statistics.php>

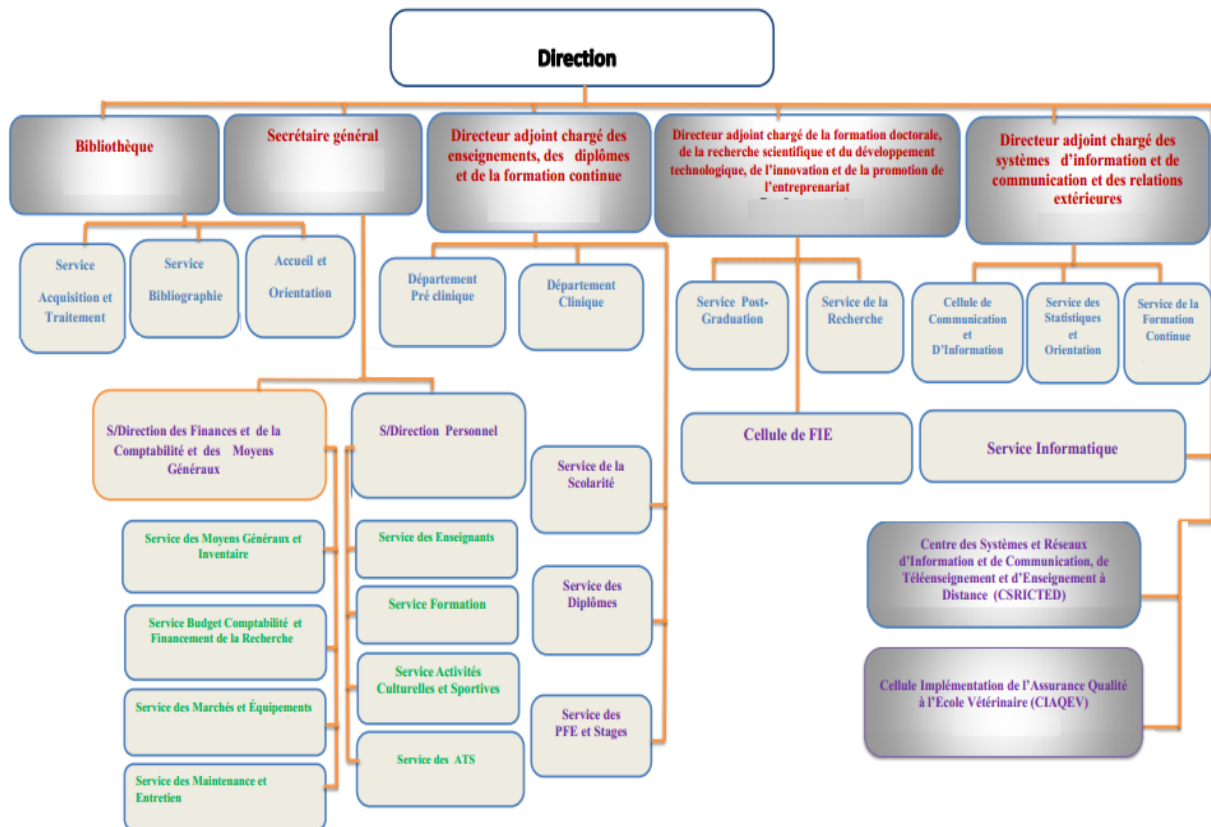
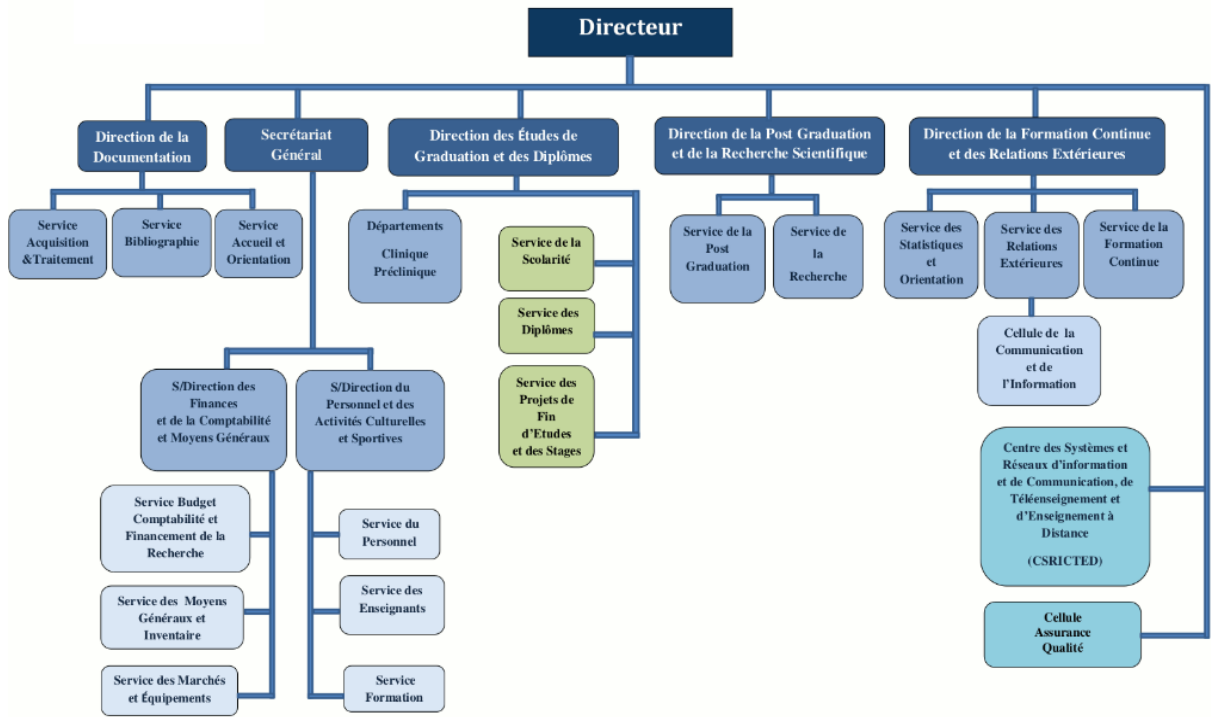
<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>

# **Annexes**

## Liste des annexes

01	Evolution de la structure organisationnelle de l'ENSV
02	Poster/ Communication « La qualité en recherche et en enseignement supérieur », 15ème école inter-organismes /Golf de Massane-Montpellier (France)
03	Charte assurance qualité de l'ENSV
04	Caractéristiques des EES/ Rapports d'auto-évaluation
05	Fiche technique de formation dispensée « <i>L'amélioration continue au cœur de la démarche qualité : Méthodes et outils</i> »
06	Formulaire des entretiens collectifs avec les RAQs
07	Questionnaire de l'étude
08	Test de fiabilité du questionnaire (Alpha si élément supprimé)
09	Test de validité du questionnaire de l'étude (Corrélations)
10	Lettre de présentation de l'enquête quantitative par questionnaire

# Annexe 01 : Evolution de la structure organisationnelle de l'ENSV



# Annexe 02 : Poster/ Communication « La qualité en recherche et en enseignement supérieur », 15ème école inter-organismes /Golf de

15ème école inter-organismes sur « La qualité en recherche et en enseignement supérieur »  
Golf de Massane- Montpellier



Démarche d'auto-évaluation de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur  
Domaine de la « Gouvernance »




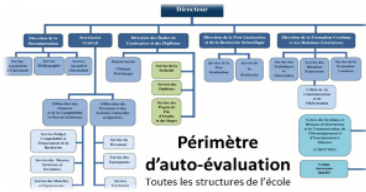
Ecole Nationale Supérieure Vétérinaire d'Alger

Mme CHAHED Amina/ Mlle BELIMANE Wissam/ Mr BOUDJELLABA Sofiane

Dans le cadre de la démarche de mise en œuvre de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, un processus d'auto-évaluation a été enclenché à l'Ecole Nationale supérieure Vétérinaire d'Alger en vue de faire un état des lieux des **forces et faiblesses internes** à l'école et **des opportunités et menaces** liées à son environnement externe.

**Etapes Clés**

**Comité d'auto-évaluation**  
  
 Désignation du comité/ Formation

**Périmètre d'auto-évaluation**  
 Toutes les structures de l'école  


**Référentiels d'auto-évaluation**  
 Réglementation régissant le domaine d'activité de l'école  
 Référentiel national d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

## Domaines du Référentiel National d'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur



**Domaine choisi** → **Objectif:** Mieux comprendre les missions, les objectifs et la stratégie de l'école aux niveaux managérial, organisationnel et réglementaire

Démarche d'auto-évaluation	
<b>Lancement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des critères et référentiels d'auto-évaluation;</li> <li>• Définition du périmètre d'auto-évaluation;</li> <li>• Nomination et formation des membres du comité d'auto-évaluation.</li> </ul>
<b>Préparation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboration des questionnaires d'auto-évaluation;</li> <li>• Elaboration de l'outil d'auto-évaluation;</li> <li>• Elaboration du planning des visites d'auto-évaluation;</li> <li>• Elaboration et diffusion des plans d'auto-évaluation.</li> </ul>
<b>Réalisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visites sur site et entretiens;</li> <li>• Collecte de preuves;</li> <li>• Elaboration des fiches processus.</li> </ul>
<b>Analyse des résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse SWOT (Forces et faiblesses internes &amp; Opportunités et menaces externes);</li> <li>• Analyse de conformité des pratiques aux critères du référentiel d'assurance qualité;</li> <li>• Elaboration du tableau de bord global (Indicateurs de suivi).</li> </ul>

Outils d'auto-évaluation			
<b>Champ **</b> .....			
<b>Référence **</b> .....			
Code	Critère	Preuve	Commentaires
G***	..... ?		
G***	..... ?		

**Questionnaire d'auto-évaluation**

Exigences d'auto-évaluation		Réalisation de l'auto-évaluation		Evaluation de conformité		
Champs	Ref	Critères	Info obtenues	Structure évaluée	Niveau de conf	Taux de conformité
						0% %
						30% %
						60% %
						100% %
						%

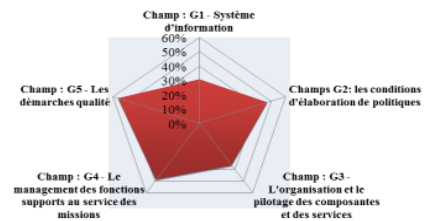
Outil d'analyse des résultats d'auto-évaluation

## Analyse et exploitation des résultats d'auto-évaluation

Tableau de Bord Global			
Structure	Objectifs	Indicateurs de mesure	Formule de calcul
Direction de l'école	Assurer une formation de qualité adaptée aux besoins du secteur socio-économique	Taux d'employabilité des diplômés Nombre de conventions de coopération nationales et internationales conclues	Nbr de diplômés en poste/Nombre total des diplômés Nbr de conventions nationales et internationales signées

Matrice SWOT				
Structures	Forces	Faiblesses	Opportunités	Menaces
Direction de l'école	Une volonté du premier responsable pour améliorer les pratiques internes et moderniser la gouvernance de l'école	Absence de stratégie globale et de procédures managériales	Pérenniser, institutionnaliser et valoriser la démarche assurance qualité par la CIAQES et la tutelle	Absence de visibilité économique sur les besoins du marché de l'emploi
Sous-direction de Personnels, Formation et Activités culturelles et sportives	Polyvalence du personnel de la sous-direction,	Absence de fiches de postes et de procédures formalisées	L'école doit prospecter et enclencher des actions de formations au profit de ses cadres et ceux du monde socioéconomique	Certains processus ne sont réglementés par exemple Les activités sportives et culturelles



Taux de conformité aux exigences du Référentiel

À l'aide de l'outil d'auto-évaluation, les résultats ont été présentés sous forme de radars et ont montré un niveau de conformité global aux critères de **44%** pour le domaine de la gouvernance.

## CONCLUSION

A l'issue de cette opération d'auto-évaluation, des plans d'action seront élaborés, en collaboration avec les responsables des structures évalués, afin de maîtriser les écarts détectés et les classer selon leur impact sur les performances de la gouvernance de l'école.

## Annexe 03 : Charte assurance qualité de l'ENSV



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



المدرسة الوطنية العليا للبيطرة - الجزائر

### ECOLE NATIONALE SUPERIEURE VETERINAIRE- ALGER

L'Ecole Nationale Supérieure Vétérinaire créée sur Ordonnance n°70-87 du 15 décembre 1970 et promue au rang d'école supérieure par Décret exécutif n°08-214 du 14 juillet 2008, est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Elle répond aux règles particulières d'organisation et de fonctionnement d'école hors université dont les missions principales sont la formation supérieure, la recherche scientifique et le développement technologique (Décret exécutif n°05-500 du 29 décembre 2005).

Fortement engagée dans un processus d'amélioration continue, l'école a adopté la démarche qualité comme méthode structurante au service de notre projet d'établissement.

Cette démarche concerne toutes les activités de l'institution et vise à assurer la pérennité des pratiques administratives, pédagogiques et de recherche. Elle encourage l'excellence, l'innovation en mettant à disposition toutes les ressources nécessaires de manière efficace et efficiente.

Pour se faire, l'école met en place des dispositifs de communication efficaces permettant l'écoute des parties intéressées et des apprenants afin d'accroître leur satisfaction.

Ainsi, la direction a adopté comme principales références : la qualité intrinsèque de son personnel, la gestion des connaissances, une organisation et des processus de fonctionnement efficaces.

La direction s'engage à respecter les exigences réglementaires, les orientations de la tutelle et l'écoute de son environnement pour asseoir les objectifs de progrès et d'amélioration qui seront mesurés chaque année dans des tableaux de bord pour l'ensemble des processus.

Les objectifs, responsabilités et autorités pour la réalisation des différentes tâches sont définis et communiqués à chacun.

La direction mènera des revues de direction, pour veiller à l'atteinte des objectifs et valider les plans d'actions.

Notre ambition est de préparer l'école à une évaluation des performances selon le référentiel national d'autoévaluation « Assurance qualité » adopté pour les établissements du MESRS.

Je compte sur l'adhésion de tout le Personnel dans la réalisation de ce projet et dans sa mise en œuvre. A ce titre, je délègue à la responsable qualité et à la cellule qualité, la mission respective de piloter et de coordonner la mise en place de la démarche qualité, de veiller au respect des exigences et d'en contrôler le fonctionnement et l'amélioration en collaboration avec les organes de soutien à la direction.



www.ensv.dz

Le Directeur

Pr BENDEDDOUCHE Badis

الأستاذ بن ددوش باديس  
مدير المدرسة الوطنية العليا للبيطرة  
بالتياطة

### Annexe 04 : Caractéristiques des EES/ Rapports d'auto-évaluation

Code	Région	Type	Pages	Durée d'auto-évaluation	Période d'auto-évaluation	Année d'auto-évaluation	Nbr d'étudiants	Nbr d'enseignants	Nbr de personnel administratif
CE <sub>1</sub>	Centre	Ecole	43	6mois	(Janvier-Juin 2017)	2017	1063 (2016-2017)	143 (2016-2017)	112 (2016-2017)
CE <sub>2</sub>		Ecole	88	10mois	(Janvier-Octobre 2017)	2017	811 (2016-2017)	56 (2016-2017)	107 (2016)
CE <sub>3</sub>		Ecole	26	6mois	(Oct 2017-Mars 2018)	2018	583 (2017-2018)	62 (2017-2018)	
CU <sub>1</sub>		Université	169	6mois	Janvier-juill 2017	2017	24000 (2016-2017)	694 (2016-2017)	508 (2016-2017)
CC <sub>1</sub>		Centre	97	6mois	(Janvier-Juin 2017)	2017	10910 (2016-2017)	250 (2016-2017)	
EE <sub>1</sub>	Est	Ecole	149	10mois	Janvier-juil 2017 Mars Juin 2018	2018	6514 (2017-2018)	243 (2017-2018)	215 (2017-2018)
EU <sub>1</sub>		Université	37	13mois	Avril 2017 -Juillet 2018	2018	17363 (2017)	910 (2017)	449 (2017)
EU <sub>2</sub>		Université	121	9mois	(Jnav-sept 2017)	2017	43406 (2019-2020)	2439 (2019-2020)	1905 (2019-2020)
EU <sub>3</sub>		Université	40	10mois	(Mars -Déc 2017)	2017	32582 (2017/2018)	1333 (2017)	1094 (2016)
EU <sub>4</sub>		Université	60	6mois	(Janvier-Juin 2017)	2017	45781 (2017)	1714 (2017)	1227 (2017)
EU <sub>5</sub>		Université	50	6mois	(Janvier-Juin 2017)	2017	25718 (2016-2017)	1018 (2016-2017)	975 (2016-2017)
EU <sub>6</sub>		Université	152	6mois	(Janvier-Juin 2017)	2017	34619 (2017-2018)	1498 (2017)	1334 (2017-2018)
EC <sub>1</sub>		Centre	47	6mois	Janvier-juill 2017	2017	10404(2016-2017)	368(2016-2017)	--
OE <sub>1</sub>		Ouest	Ecole	213	9mois	(Oct-Juin 2017)	2017	1071 (2017)	154 (2016-2017)
OE <sub>2</sub>	Ecole		10	6mois	(Janvier-Juin 2017)	2017	59 (2017)	26 (2017)	16 (2017)
OU <sub>1</sub>	Université		78	5mois	Fév-Juin 2017)	2017	22264 (2016-2017)	--	--
OU <sub>2</sub>	Université		57	5mois	(Fev -Juillet 2017)	2017	17168 (2017)	913 (2017)	833 (2017)
OU <sub>3</sub>	Université		44	4mois	(Mars-Juin2017)	2017	29000 (2016-2017)	950 (2016-2017)	--
OC <sub>2</sub>	Centre		27	5mois	(Janv-Mai 2017)	2017	3813 (2017)	145 (2017)	241 (2017)
OU <sub>4</sub>	Université		26	3mois	(Avril-juin 2018)	2018	12000	--	--
OC <sub>1</sub>	Centre		85	6mois	(Janvier-Juin 2017)	2017	3365	--	--

## **Annexe 05 : Fiche technique de la formation dispensée**

### **« L'amélioration continue au cœur de la démarche qualité : Méthodes et outils »**

#### **Objectifs de la formation**

A l'issue de cette formation, les participants formés auront la capacité :

- D'utiliser la matrice SWOT pour définir les enjeux de l'établissement sur la base de RNAQES et des missions de l'établissement
- De contribuer à l'élaboration de la charte qualité et d'objectifs cohérents avec les missions de l'établissement
- De s'approprier les outils et de les améliorer pour la planification, la mise en œuvre et le suivi des plans d'actions
- De comprendre la démarche d'identification et de conception des indicateurs et des tableaux de bords
- D'assurer le suivi, l'évolution et le cycle de vie d'un tableau de bord

#### **Public cible :**

Les responsables qualité et toute partie prenante

#### **Contenu du programme**

##### **I. Rappels : Analyse du contexte de l'établissement**

Identification des enjeux- La matrice SWOT : Forces faiblesse menaces opportunités

Autres outils - Le choix des plans stratégiques - Elaboration de la charte qualité – Objectifs

##### **II. Planification des actions face aux risques et opportunités**

Fiche actions - Grille de priorisation des actions

##### **III. Le pilotage de la démarche qualité : Objectifs- indicateurs – tableau de bord - performance**

Définitions et modes de construction d'un tableau de bord et d'un ensemble d'indicateurs- (Définitions –typologie .: Qu'est-ce qu'un bon indicateur ? comment le mesurer ? Conception, identification et fonctionnement des indicateurs- Définition et mode de Construction du tableau de bord - Analyse et Exploitation des informations et analyse des tendances

##### **IV. L'amélioration continue au cœur de la démarche**

Définitions – (rappels du principe PDCA et la notion de **ACT**, intégration dans la démarche qualité-Quelques outils classiques pour l'amélioration et la résolution de problèmes - Les axes d'amélioration face aux écarts et dysfonctionnements- Revue périodique et évolution – suivi des performances - Suggestions et exemple d'indicateurs.

##### **V. Ateliers et étude de cas**

L'étude portera sur une description et un état des lieux en quelques lignes des différents domaines d'un établissement X. Il sera demandé aux participants de travailler sur des outils qui leur seront transmis pour : i/Etablir ou élaborer la charte qualité et les objectifs cohérents, ii/Etablir une matrice SWOT, iii/Définir les risques et opportunité, iv/ De remplir la fiche actions et de les prioriser, v D'identifier et de construire le tableau de bords avec l'ensemble des indicateurs cohérents avec les objectifs, vi/De remplir la fiche d'amélioration (plans d'actions correctives), vii/ D'assurer le suivi des performance

## Planification de la formation

<b>Journée du 18/2/2019</b>			
<b>Objectifs : Analyse du contexte de l'établissement, Planification des actions face aux risques et opportunités Le pilotage de la démarche qualité</b>			
<b>Heure</b>	<b>Activités</b>	<b>Animateurs</b>	<b>Moyens</b>
8h30 -9h40	Introduction et présentation des objectifs des deux journées	Mme CHAHED	Salle de conférences
9h45-10 h45	Analyse du contexte de l'établissement (enjeux, analyse SWOT, autres outils	Mr HAMIDOUCHE	Salle de conférences
10h45-11h10	<b>Pause</b>		
11h10-12h30	Choix des stratégies Planification des actions face aux risques et opportunités	Mme CHAHED Mme BELIMANE	Salle de conférences
12h30-13h	Elaboration de la chartre qualité Fiche Objectifs	Mme CHAHED Mme BELIMANE	Salle de conférences
13h-14h	<b>Déjeuner</b>		
13h45-15h	Planification des actions face aux risques et opportunités	Mme CHAHED Mme BELIMANE	Salle de conférences
15h-15h20	<b>Pause</b>		
15h20- 17h	Le pilotage de la démarche qualité : Objectifs-indicateurs-tableau de bord -performance	Mme CHAHED Mme BELIMANE	Salle de conférences
<b>Journée du 19/2/2019</b>			
<b>Objectifs : L'amélioration continue au cœur de la démarche</b>			
9h-10h30	Définitions et modèle de la roue de DEMING pour l'amélioration (ACT du PDCA) Méthodes et outils classiques pour l'amélioration continue Les axes d'amélioration face aux dysfonctionnements - Revue et suivi des performances	Mme CHAHED –Mme BELIMANE	Salle de conférences
<b>ATELIER</b>			
<b>Objectifs : Consolidation des acquis par des exercices</b>			
10h30- 11h	Distribution de l'étude de cas Etablir ou élaborer la charte qualité et les objectifs cohérents Etablir la matrice SWOT Définir les risques et opportunités De remplir la fiche actions et de les prioriser	Mme BELIMANE Mme CHAHED Mr HAMIDOUCHE	Trois salles
11h-11h20	<b>Pause</b>		
11h20-12h30	Etude de cas- Suite	Mme BELIMANE Mme CHAHED Mr HAMIDOUCHE	Trois salles
12h30-13h30	<b>Déjeuner</b>		
13h30-14h 50	Restitution et débat	Mme BELIMANE Mme CHAHED Mr HAMIDOUCHE	Salle de conférences
14h50-15h-15	<b>Pause</b>		

15h 15 – 16-30	Elaborer la fiche objectif Identifier et de construire le tableau de bords avec l'ensemble des indicateurs cohérents avec les objectifs De remplir la fiche d'amélioration (plans d'actions correctives) D'assurer le suivi des performances	<b>Mme BELIMANE Mme CHAHED – Mr HAMIDOUCHE</b>	Salle de conférences
16h30-17h	débat –clôture de la formation	<b>Mme MEZACHE - Mr BAKOUCHE- Mr LATRECHE</b>	Salle de conférences

### **Durée de la formation :**

Deux jours

### **Méthodes pédagogiques**

Présentations sous forme de diaporamas et participation interactive des participants

Ateliers : études des cas

### **Documents :**

Supports documentés

Fiche outils qualité

### **Lieux de la formation :**

Trois régions (EST-OUEST- CENTRE)

### **Equipe formateurs :**

Mme CHAHED –Mme BELIMANE- Mr HAMIDOUCHE

**Annexe 06 : Formulaire des entretiens collectifs avec les RAQs**

**Données biographiques**

**Région**             Centre     Est     Ouest

**Etablissement**           

**Type d'établissement**     Université     Ecole     Centre univ     Annexe univ

**Grade :**  Professeur     Maitre de conférences     Maitre assistant     Autre à préciser

**Ancienneté :**.....

**Questions**

**Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de l'assurance qualité et de l'auto-évaluation au niveau de votre établissement ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Quelles sont vos suggestions pour la réussite de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



## Annexe 07: Questionnaire de l'étude

**Ecole Nationale Supérieure de Management (ENSM)- Kolea**  
**Management par la Qualité**

### QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat portant sur *l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie*. L'objectif est de recueillir des informations sur vos opinions concernant les obstacles rencontrés lors de la réalisation de l'auto-évaluation de la qualité en 2017 ainsi que vos suggestions d'amélioration. Les éléments de ce questionnaire resteront confidentiels et les résultats ne seront utilisés qu'à des fins de recherche. Nous vous remercions par avance du temps que vous allez nous accorder pour remplir ce questionnaire.

#### Critères d'admissibilité

Avant de répondre à ce questionnaire, je vous prie de vérifier si vous répondez aux trois critères suivants :

- ✓ Etre un enseignant du supérieur :  Oui  
 Veuillez cocher votre statut :  Permanent  Vacataire
- ✓ Avoir participé aux activités liées à l'assurance et/ou à l'évaluation de la qualité dans votre établissement :  
 Veuillez mentionner la/les activité(s) à laquelle/auxquelles vous avez participé :
  - Membre de la cellule assurance qualité CAQ :  Oui
  - Evalueur, membre du comité d'auto-évaluation CAE :  Oui

#### I. Données biographiques :

<b>Etablissement</b>	<b>Région</b>	<input type="checkbox"/> Centre	<input type="checkbox"/> Est	<input type="checkbox"/> Ouest
	<b>Etablissement</b>	.....		
	<b>Type d'établissement</b>	<input type="checkbox"/> Université	<input type="checkbox"/> Ecole	<input type="checkbox"/> Centre univ <input type="checkbox"/> Annexe univ
	<b>Nombre d'étudiants</b>	<input type="checkbox"/> Inf à 10 000	<input type="checkbox"/> 10 000-20 000	<input type="checkbox"/> + de 20 000
<b>Enseignant</b>	<b>Genre</b> :	<input type="checkbox"/> Femme <input type="checkbox"/> Homme		
	<b>Tranche d'Age</b> :	<input type="checkbox"/> Moins de 30ans <input type="checkbox"/> 31-40 ans <input type="checkbox"/> 41-59 ans <input type="checkbox"/> 60 ans et plus		
	<b>Année de recrutement</b> :	.....		
	<b>Grade</b> :	<input type="checkbox"/> Professeur <input type="checkbox"/> Maitre de conférences <input type="checkbox"/> Maitre assistant <input type="checkbox"/> Autre à préciser.....		
	<b>Domaine de spécialité</b> :	.....		

## II. Questions générales :

**Quels étaient selon vous les objectifs visés par l'auto-évaluation de la qualité (réalisée en 2017) dans votre établissement ?**

- Répondre à l'instruction de la tutelle (MESRS)
- Vérifier la conformité des pratiques de l'établissement aux critères du référentiel national de la qualité
- Améliorer la qualité des pratiques de l'établissement
- Autres à préciser : .....


**Pensez-vous que l'auto-évaluation de la qualité dans votre établissement était une réussite ?**

Fortement en désaccord  En désaccord  Incertain  D'accord  Tout à fait d'accord

**Pensez-vous qu'il y a eu une amélioration de la qualité dans votre établissement suite à l'auto-évaluation?**

Fortement en désaccord  En désaccord  Incertain  D'accord  Tout à fait d'accord

## III. Perception d'obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre et suivi de la démarche d'auto-évaluation :

Veillez évaluer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chaque proposition ci-dessous :

1/ Obstacles liés à l'engagement de la direction dans la démarche						
N°	Items	Niveau d'accord				
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
01	Manque d'engagement et d'implication de la direction générale (dirigeants et cadres supérieurs)					
02	Manque de soutien de la direction générale					
03	Manque de prise de conscience quant à l'importance et finalités de la démarche					
04	Absence de définition d'objectifs clairs et mesurables liés à la démarche					
05	Centralisation dans la prise de décision liées à la démarche (décisions prises à un niveau supérieur)					
06	Instabilité des dirigeants et cadres supérieurs					
07	Manque de ressources matérielles allouées à la démarche					
08	Manque de ressources financières allouées à la démarche					
09	Manque de ressources humaines compétentes affectées à la démarche					
10	Insuffisance du temps alloué à la démarche					
11	Manque de clarté dans la définition des rôles et responsabilités des membres des équipes projet (Cellule CAQ et Comité d'auto-évaluation CAE)					
12	Absence de climat organisationnel favorable à la mise en œuvre de la démarche					
13	Manque d'encouragement à la participation effective des acteurs universitaires (enseignants, étudiants et personnel administratif)					
14	Absence de système de récompenses pour motiver les acteurs universitaires à adhérer à la démarche					
15	Absence de système de reconnaissances et récompenses pour motiver les membres des équipes projet (CAQ et CAE)					

<b>2/ Obstacles liés à la planification de la démarche</b>						
N°	Items	Niveau d'accord				
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
01	Manque de planification de la démarche à mettre en oeuvre					
02	Préparation insuffisante de la démarche (choix et élaboration des outils, approches...)					
03	Insuffisance de nombre des réunions organisées pour préparer la démarche					
04	Non clarté des critères de selection des membres des équipes projet (CAQ et CAE)					
05	Faible implication des responsables et personnel administratif dans les équipes projet (CAQ et CAE)					
06	Faible implication des enseignants dans les équipes projet (CAQ et CAE)					
07	Faible implication des étudiants dans les équipes projet (CAQ et CAE)					
<b>3/ Obstacles liés au modèle d'auto-évaluation</b>						
N°	Items	Niveau d'accord				
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
01	Non adaptation des critères du référentiel national d'assurance qualité aux spécificités et contexte de l'établissement					
02	Manque de clarté des références et critères du référentiel national					
03	Difficulté de compréhension du langage utilisé dans le référentiel					
<b>4/ Obstacles liés à la communication sur la démarche</b>						
N°	Items	Niveau d'accord				
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
01	Communication interne insuffisante sur les objectifs et activités de la démarche					
02	Communication externe insuffisante sur les objectifs et activités de la démarche					
03	La direction ne veille pas à ce que chaque acteur de l'établissement comprenne le but de la démarche et la manière dont il y sera associé					
04	Manque de coordination entre structures de l'établissement en ce qui concerne la démarche					
05	Réticence des acteurs universitaires en matière de partage d'informations (responsables, enseignants, étudiants et personnel administratif)					
06	Manque de retour d'informations aux acteurs évalués sur leur performance en matière de qualité					
07	Partage limité des résultats d'auto-évaluation en interne					
08	Absence de partage des résultats d'auto-évaluation en externe					
<b>5/ Obstacles liés à la formation/ sensibilisation à la démarche</b>						
N°	Items	Niveau d'accord				
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
01	Absence de programme de formation/sensibilisation englobant les actions à assurer pour les différents acteurs de l'établissement					
02	Insuffisance en matière d'actions de formation/ sensibilisation à la qualité organisées pour les dirigeants et responsables d'établissements					

03	Insuffisance en matière d'actions de formation/sensibilisation à la qualité organisées pour les acteurs universitaires (enseignants, étudiants et personnel administratif)					
04	Insuffisance en matière d'actions de formation spécifiques sur l'auto-évaluation pour les membres des équipes projets (CAQ et CAE)					
05	Compétences limitées des membres des équipes projet dans le domaine de l'évaluation de la qualité					
06	Manque d'évaluation de l'efficacité des actions de formation réalisées					
07	La formation n'est pas équitable pour tous les acteurs universitaires					

### 6/ Obstacles liés à l'implication des parties prenantes dans la démarche

N°	Items	Niveau d'accord				
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
01	Faible implication des acteurs universitaires dans la mise en œuvre de la démarche (enseignants, étudiants et personnel administratif)					
02	Faible participation des acteurs universitaires dans la prise de décisions liées à la qualité (enseignants, étudiants et personnel administratif)					
03	Faible intégration des enseignants dans l'élaboration des documents liés à la qualité (plans, procédures, rapports..)					
04	Manque d'engagement des membres des équipes projet (CAQ et CAE) dans la démarche					
05	Instabilité des membres des équipes en charge du projet (CAQ et CAE)					
06	Désintéressement et manque d'intérêt de la part des acteurs universitaires (responsables, enseignants, étudiants et personnel administratif)					
07	Réticence des acteurs universitaires (responsables, enseignants, étudiants et personnel administratif) à joindre les organes en charge de la démarche (CAQ et CAE)					
08	Résistance des acteurs universitaires à l'idée et pratiques d'évaluation de la qualité (responsables, enseignants, étudiants et personnel administratif)					
09	Absence de culture de travail collectif et d'esprit d'équipe chez les membres des équipes projet (CAQ et CAE)					
10	Non intégration des experts externes dans la réalisation de l'auto-évaluation (Compétences externes en évaluation de la qualité)					

### 7/ Obstacles liés à la réalisation de l'auto-évaluation

N°	Items	Niveau d'accord				
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
01	Mise en œuvre de la démarche sans planification suffisamment précise					
02	Non-respect du planning préalablement établi pour la mise en œuvre de la démarche					
03	Non disponibilité des membres des équipes projet (CAQ et CAE) lors de l'évaluation					
04	Absence/Non disponibilité des évalués lors de l'évaluation					
05	Absence des preuves documentées permettant de vérifier la conformité aux critères du référentiel (sur le terrain)					
06	Inefficacité de la méthode d'auto-évaluation choisie					

	(entretiens/questionnaires ou approche mixte)					
07	Inefficacité du système de mesure et notations des pratiques utilisés					
<b>8/ Obstacles liés à l'élaboration des plans d'actions issus de l'auto-évaluation</b>						
N°	Items	Niveau d'accord				
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
01	Les plans d'actions ne sont pas élaborés par les structures évaluées, suite à l'auto-évaluation					
02	Les plans d'action ne tiennent pas compte des recommandations faites par les membres des équipes projet (CAQ et CAE)					
03	Les actions définies ne permettent de lever les non conformités détectées					
04	Non implication des enseignants dans l'élaboration des plans d'action issus de l'auto-évaluation					
<b>9/ Obstacles liés au suivi et amélioration de la qualité</b>						
N°	Items	Niveau d'accord				
		Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
01	Les résultats d'auto-évaluation ne sont pas exploités pour améliorer les performances de l'établissement					
02	Difficulté dans la mise en œuvre des actions d'amélioration proposées					
03	Les actions d'amélioration ne sont pas classées et mises en œuvre en fonction de leur priorité					
04	Manque de compétences nécessaires aux initiatives d'amélioration de la qualité					
05	Manque de suivi de l'état d'avancement de la mise en œuvre des actions d'amélioration par la direction					
06	Manque de ressources allouées au suivi de mise en œuvre des actions d'amélioration					
07	Ininsuffisance du temps accordé aux initiatives d'amélioration					

**Voulez-vous citer d'autres obstacles à la pratique d'auto-évaluation de la qualité au niveau de votre établissement ?**

.....

**IV. Suggestions d'amélioration :**

**Quelles sont vos suggestions d'amélioration pour les futures auto-évaluations de la qualité dans votre établissement ?**

.....

**Quelles sont vos suggestions pour la réussite de l'assurance qualité en général dans votre établissement ?**

.....

**Etes-vous prêts à continuer de travailler sur l'assurance qualité dans votre établissement ?**

.....

**Souhaitez-vous ajouter un dernier commentaire sur le processus global d'assurance qualité dans votre établissement ?**

.....

## Annexe 08 : Test de fiabilité du questionnaire (Alpha si élément supprimé)

### Test de fiabilité du questionnaire (Alpha si élément supprimé)

<b>Statistiques de total des éléments</b>				
	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q1	254,0500	2422,471	,848	,982
Q2	254,0500	2422,576	,751	,982
Q3	253,7000	2431,800	,757	,982
Q4	254,1500	2412,976	,829	,982
Q5	253,5000	2459,105	,686	,982
Q6	254,0000	2435,895	,642	,982
Q7	253,9500	2429,103	,761	,982
Q8	253,9000	2421,463	,723	,982
Q9	254,1500	2435,187	,643	,982
Q10	253,4500	2458,576	,589	,982
Q11	253,8500	2419,924	,864	,982
Q12	253,5000	2445,421	,745	,982
Q13	253,6500	2440,871	,762	,982
Q14	253,4000	2447,200	,700	,982
Q15	253,4000	2453,516	,673	,982
Q16	254,4000	2401,937	,783	,982
Q17	254,1500	2421,082	,789	,982
Q18	254,3500	2428,976	,619	,982
Q19	254,0500	2421,839	,731	,982
Q20	253,7500	2421,671	,720	,982
Q21	253,9000	2397,147	,840	,982
Q22	253,9000	2418,516	,723	,982
Q23	254,1500	2458,661	,484	,982
Q24	254,0500	2462,366	,453	,982
Q25	254,2000	2448,484	,553	,982
Q26	253,7500	2425,882	,798	,982
Q27	253,8500	2444,450	,635	,982
Q28	253,9000	2430,832	,828	,982
Q29	253,7500	2440,934	,690	,982
Q30	253,7500	2453,671	,520	,982
Q31	253,8000	2433,958	,822	,982
Q32	254,0500	2437,418	,626	,982
Q33	253,7500	2432,724	,735	,982

Q34	253,6500	2442,661	,670	,982
Q35	253,8000	2441,326	,674	,982
Q36	253,9000	2439,884	,670	,982
Q37	253,8500	2441,608	,634	,982
Q38	253,9500	2450,366	,658	,982
Q39	254,0000	2446,211	,695	,982
Q40	254,0500	2458,155	,642	,982
Q41	253,4500	2450,576	,719	,982
Q42	253,6000	2463,621	,675	,982
Q43	253,5500	2446,471	,707	,982
Q44	254,4000	2433,937	,668	,982
Q45	253,8000	2449,958	,622	,982
Q46	253,5500	2452,576	,732	,982
Q47	253,7000	2458,537	,594	,982
Q48	253,7000	2461,905	,527	,982
Q49	254,4500	2424,366	,683	,982
Q50	253,6500	2440,029	,730	,982
Q51	253,9500	2433,313	,668	,982
Q52	254,1500	2439,397	,587	,982
Q53	254,2500	2434,829	,626	,982
Q54	254,0000	2453,789	,557	,982
Q55	253,6000	2465,095	,523	,982
Q56	254,2000	2437,642	,602	,982
Q57	254,3000	2435,274	,625	,982
Q58	253,7000	2444,853	,666	,982
Q59	253,9500	2435,524	,735	,982
Q60	253,7500	2453,776	,567	,982
Q61	253,6500	2437,187	,759	,982
Q62	253,5500	2476,155	,488	,982
Q63	253,9000	2473,042	,530	,982
Q64	253,7500	2463,671	,599	,982
Q65	253,5500	2469,208	,635	,982
Q66	253,5500	2473,418	,647	,982
Q67	253,7500	2472,092	,465	,982
Q68	253,7500	2459,461	,570	,982

## Annexe 09: Test de validité du questionnaire de l'étude (Corrélations)

### Test de validité du questionnaire de l'étude (Corrélations)

#### Coefficients de corrélation des items de la dimension « Engagement de la direction » (n=20)

Items		Coefficients Pearson	Sig. (bilatérale)
1	Manque d'engagement et d'implication	,867**	,000
2	Manque de soutien	,771**	,000
3	Manque de prise de conscience	,882**	,000
4	Absence de définition d'objectifs	,779**	,000
5	Centralisation dans la prise de décision	,633**	,003
6	Instabilité des dirigeants et cadres supérieurs	,708**	,000
7	Manque de ressources matérielles	,794**	,000
8	Manque de ressources financières	,782**	,000
9	Manque de ressources humaines	,653**	,002
10	Insuffisance du temps alloué à la démarche	,742**	,000
11	Manque de clarté dans la définition des rôles et responsabilités	,866**	,000
12	Absence de climat organisationnel favorable	,880**	,000
13	Manque d'encouragement à la participation	,873**	,000
14	Absence de système de récompenses	,870**	,000
15	Absence de système de reconnaissances	,852**	,000

\*\*La corrélation est significative au niveau 0.01(bilatéral)

#### Coefficients de corrélation des items de la dimension « Planification » (n=20)

Items		Coefficients Pearson	Sig. (bilatérale)
16	Manque de planification	,820**	,000
17	Préparation insuffisante	,848**	,000
18	Insuffisance de nombre des réunions	,768**	,000
19	Non clarté des critères de sélection	,804**	,000
20	Faible implication des responsables et personnel administratif	,790**	,000
21	Faible implication des enseignants	,873**	,000
22	Faible implication des étudiants	,783**	,000

\*\*La corrélation est significative au niveau 0.01(bilatéral)

#### Coefficients de corrélation des items de la dimension « Modèle » (n=20)

Items		Coefficients Pearson	Sig. (bilatérale)
23	Non adaptation des critères	,900**	,000
24	Manque de clarté des références et critères	,946**	,000
25	Difficulté de compréhension du langage	,860**	,000

\*\*La corrélation est significative au niveau 0.01(bilatéral)

**Coefficients de corrélation des items de la dimension « Communication » (n=20)**

Items		Coefficients Pearson	Sig. (bilatérale)
26	Communication interne insuffisante	,910**	,000
27	Communication externe insuffisante	,891**	,000
28	Compréhension des buts/Association des acteurs	,820**	,000
29	Manque de coordination entre structures	,873**	,000
30	Réticence des acteurs universitaires	,772**	,000
31	Manque de retour d'informations	,887**	,000
32	Partage limité des résultats	,848**	,000
33	Absence de partage des résultats	,860**	,000

\*\*La corrélation est significative au niveau 0.01(bilatéral)

**Coefficients de corrélation des items de la dimension « Formation/ Sensibilisation » (n=20)**

Items		Coefficients Pearson	Sig. (bilatérale)
33	Absence de partage des résultats	,633**	,003
34	Absence de programme de formation/sensibilisation	,876**	,000
35	Insuffisance en matière d'actions pour les dirigeants	,858**	,000
36	Insuffisance en matière d'actions pour les acteurs	,926**	,000
37	Insuffisance en matière d'actions pour les équipes projet	,903**	,000
38	Compétences limitées des membres des équipes projet	,728**	,000
39	Manque d'évaluation de l'efficacité des actions	,837**	,000
40	La formation n'est pas équitable pour tous	,736**	,000

\*\*La corrélation est significative au niveau 0.01(bilatéral)

**Coefficients de corrélation des items de la dimension « Implication des parties prenantes » (n=20)**

Items		Coefficients Pearson	Sig. (bilatérale)
41	Faible implication des acteurs universitaires	,765**	,000
42	Faible participation des acteurs universitaires	,674**	,001
43	Faible intégration des enseignants	,787**	,000
44	Manque d'engagement des membres des équipes projet	,674**	,001
45	Instabilité des membres des équipes en charge du projet	,633**	,003
46	Désintéressement et manque d'intérêt	,779**	,000
47	Réticence des acteurs universitaires	,647**	,002
48	Résistance des acteurs universitaires	,612**	,004
49	Absence de culture de travail collectif	,722**	,000
50	Non intégration des experts externes	,737**	,000

\*\*La corrélation est significative au niveau 0.01(bilatéral)

**Coefficients de corrélation des items de la dimension « Réalisation de l'auto-évaluation » (n=20)**

Items		Coefficients Pearson	Sig. (bilatérale)
51	Mise en œuvre de la démarche sans planification	,593**	,006
52	Non-respect du planning préalablement établi	,872**	,000
53	Non disponibilité des membres des équipes projet	,824**	,000
54	Absence/Non disponibilité des évalués	,671**	,001
55	Absence des preuves documentées	,567**	,009
56	Inefficacité de la méthode d'auto-évaluation choisie	,873**	,000
57	Inefficacité du système de mesure et notations	,880**	,000

\*\*La corrélation est significative au niveau 0.01(bilatéral)

**Coefficients de corrélation des items de la dimension « Elaboration des plans d'actions » (n=20)**

Items		Coefficients Pearson	Sig. (bilatérale)
58	Les plans d'actions (PLA) ne sont pas élaborés	,885**	,000
59	Les PLA ne tiennent pas compte des recommandations	,898**	,000
60	Les actions définies ne permettent de lever les non-conformité	,622**	,003
61	Non implication des enseignants dans l'élaboration des PLA	,898**	,000

\*\*La corrélation est significative au niveau 0.01(bilatéral)

**Coefficients de corrélation des items de la dimension « Suivi et amélioration » (n=20)**

Items		Coefficients Pearson	Sig. (bilatérale)
62	Les résultats d'auto-évaluation ne sont pas exploités	,681**	,001
63	Difficulté dans la mise en œuvre des actions	,720**	,000
64	Les actions d'amélioration ne sont pas classées	,676**	,001
65	Manque de compétences nécessaires	,618**	,004
66	Manque de suivi de l'état d'avancement	,838**	,000
67	Manque de ressources allouées au suivi	,661**	,002
68	Insuffisance du temps accordé	,732**	,000

\*\*La corrélation est significative au niveau 0.01(bilatéral)

## Annexe 10 : Lettre de présentation de l'enquête quantitative par questionnaire

### Etude sur la perception de l'assurance qualité

(دراسة حول الجودة في التعليم العالي)

Madame/Monsieur Bonsoir ;

Je me présente, je suis Mme Belimane wissam, doctorante en management par la qualité à l'Ecole Nationale de Management de Kolea.

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous réalisons une enquête quantitative ayant pour objectif de mesurer la perception des obstacles rencontrés lors de la réalisation de l'auto-évaluation de la qualité. Notre population cible comprend tout le **personnel enseignant** ayant participé au projet d'assurance et d'évaluation de la qualité (**membres de la cellule qualité CAQ et du comité d'auto-évaluation CAE**). Pour ce faire, nous vous prions de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour répondre à notre questionnaire et/ou le diffuser auprès des personnes concernées de votre établissement.

Lien du questionnaire en français :

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfMpHEe6Z8Lx2d2UQpquJNEW7nbEEmvQ2XLjHg\\_Ki0\\_Mg1ycw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfMpHEe6Z8Lx2d2UQpquJNEW7nbEEmvQ2XLjHg_Ki0_Mg1ycw/viewform)

Le questionnaire est un peu long, mais il permettra de faire ressortir tous les obstacles qui entravent la mise en place et l'évaluation de la qualité afin de les surmonter.

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre objectif, et nous vous en remercions par avance.

Je vous prie d'agréer, Madame/Monsieur, mes salutations distinguées

Cordialement

السلام عليكم،

تحية طيبة للأساتذة الكرام ،

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه حول نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر، نقوم بدراسة حول المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة من وجهة نظر الأساتذة. يشمل المجتمع المستهدف جميع أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في مشروع ضمان وتقييم الجودة (أعضاء وحدة ضمان الجودة CAQ ولجنة التقويم الذاتي CAE) يشرفني ان اطلب منكم الإجابة على استبيان الدراسة و توزيعه على الأساتذة (من معارفكم) الذين شاركوا في مشروع الجودة في مؤسساتهم.

نحيطكم علماً بأن المعلومات الواردة في هذه الاستبانة ستعامل بسرية تامة وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. رابط الاستبيان باللغة العربية:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZuvcMbC17fPzOzntHMyLtDMZQwSkeCmtzk42f\\_C6eZ9PWQw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZuvcMbC17fPzOzntHMyLtDMZQwSkeCmtzk42f_C6eZ9PWQw/viewform)

الاستبيان طويل بعض الشيء ، لكنه يسלט الضوء على جميع العقبات التي أعاقت تنفيذ الجودة من أجل التغلب عليها. اشكركم مقدماً على تعاونكم و على الوقت الذي ستخصصونه لاستكمال الاستبيانات.

تفضلوا بقبول فائق الاحترام

# **Table des matières**

## Remerciements

## Résumé

## Abstract

## المخلص

## Sommaire général

## Liste des tableaux

## Liste des schémas

## Liste des abréviations

<b>Introduction générale &amp; problématique de la recherche.....</b>	<b>01</b>
1 Contexte général de la recherche : Emergence de la notion de qualité dans les établissements publics de l'enseignement supérieur.....	02
2 Objet et intérêt de la recherche.....	06
2.1 Objet de la recherche.....	06
2.2 Intérêt de la recherche.....	07
3 Choix du sujet (Motivation personnelle) .....	07
4 Questions et objectifs de la recherche.....	08
5 Etude pilote.....	10
6 Hypothèse centrale de la recherche.....	11
7 Reflexion théorique.....	11
8 Etudes empiriques.....	11
8.1 Méthodes de recherche qualitatives.....	12
8.2 Méthode de recherche quantitative : Enquête par questionnaire.....	12
9 Processus de raisonnement analytique de la recherche.....	12
10 Organisation de la thèse.....	14
11 Débouchés de la thèse.....	15

## **PARTIE I - Construction d'un cadre d'analyse**

Introduction de la partie I.....	18
<b>Chapitre 01 : Revue de la littérature.....</b>	<b>19</b>
Introduction du chapitre 01.....	20
<b>I L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.....</b>	<b>20</b>
1 La qualité : évolution du concept.....	20
2 La qualité dans l'enseignement supérieur.....	22
3 L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.....	26
4 L'applicabilité de l'AQ dans l'ES.....	27
5 Les objectifs de l'assurance qualité.....	28
6 Typologie d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.....	29
6.1 Assurance qualité externe (AQE) .....	29
6.2 Assurance qualité interne (AQI) ou institutionnelle.....	30
7 Approches d'assurance qualité.....	30
7.1 L'accréditation.....	30
7.2 L'évaluation.....	31
7.2 L'audit.....	31
8 Les acteurs de l'assurance qualité interne.....	31
8.1 Le Responsable Assurance Qualité « RAQ » .....	31
8.2 Les Unités ou Cellules d'AQ « CAQ » .....	33
9 Modèles d'AQ dans l'ES.....	34
9.1 Modèles standards.....	34

9.1.1	Les prix de la qualité.....	34
9.1.2	La norme ISO 9001.....	34
9.1.3	La norme ISO 21001.....	36
9.2	Applicabilité des modèles standards dans l'ES.....	36
9.3	Modèles adaptés au secteur de l'ES.....	37
9.3.1	Modèle global d'assurance de la qualité de l'éducation.....	39
9.3.2	Cadre de gestion de la qualité pour l'enseignement supérieur.....	39
<b>II</b>	<b>L'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur.....</b>	<b>40</b>
1	Concept d'évaluation.....	40
2	Types et acteurs d'évaluation de la qualité.....	40
2.1	L'évaluation externe.....	41
2.2	L'évaluation interne/auto-évaluation : définition, objectifs et approche...	41
3	Portée de l'évaluation.....	43
4	Processus d'auto-évaluation.....	45
5	Les principaux effets de l'évaluation de la qualité dans l'ES.....	47
<b>III</b>	<b>La perception de la qualité par les parties prenantes.....</b>	<b>48</b>
1	Les parties prenantes dans l'enseignement supérieur.....	48
1.1	Les dirigeants universitaires.....	49
1.2	Les universitaires (le personnel enseignant) .....	49
1.3	Les étudiants/Apprenants.....	50
1.4	Le personnel Administratif.....	50
2	La perception de l'AQ par les parties prenantes internes.....	51
2.1	La notion de perception.....	51
2.2	Les perceptions de la qualité des parties prenantes.....	52
3	La portée de la perception.....	55
3.1	Les obstacles à l'AQ du point de vue des parties prenantes.....	55
3.2	Les facteurs influençant la perception des enseignants.....	57
	Conclusion du chapitre 01.....	59

<b>Chapitre 02 : Contexte de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie.....</b>	<b>60</b>
Introduction du chapitre 02.....	61
<b>I Un aperçu du système d'enseignement supérieur en Algérie.....</b>	<b>61</b>
1 Reformes dans le secteur de l'enseignement supérieur en Algérie.....	61
2 Le modèle organisationnel de l'enseignement supérieur en Algérie.....	65
2.1 Niveau central (stratégique) : l'administration centrale du MESRS.....	65
2.2 Niveau local (opérationnel) : les directions des EES.....	66
2.2.1 Le réseau universitaire en Algérie.....	66
2.2.2 Domaines et filières de formation.....	68
2.3 Niveau régional (intermédiaire) : les conférences régionales.....	69
3 L'évaluation et le suivi des activités des EES.....	70
3.1 Évaluation des établissements.....	70
3.1.1 Comité National d'Evaluation des Etablissements Publics .....	70
3.1.2 Commission pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (CIAQES) .....	70
3.1.3 Commission chargée de l'examen et du suivi des programmes et des bilans du fonctionnement des établissements sous tutelle.....	70
3.2 Évaluation des acquis des étudiants.....	71
3.3 Évaluation des enseignants chercheurs et de la recherche scientifique.....	72
3.3.1 Evaluation des activités scientifiques et pédagogiques.....	72

3.3.2	Catégorisation des revues nationales.....	72
3.3.3	Évaluation de la recherche scientifique.....	72
4	Emergence de l'enseignement supérieur privé.....	73
5	Classement des EES Algériens.....	75
5.1	Le classement chinois Shanghai: ARWU.....	75
5.2	Classement australien UniRank.....	76
5.3	Times Higher Education (THE).....	77
<b>II</b>	<b>La mise en place de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur</b> .....	77
1	Bref historique en matière d'AQ.....	78
2	Préparation du terrain et acquisition d'expériences.....	78
2.1	Coopération Algérie-Union Européenne : PAPS-ESRS (2010-2016) .....	78
2.2	Programme européen TEMPUS.....	79
2.3	TEMPUS AqiUmed (2010-2013) .....	79
3	Implémentation de l'assurance qualité en Algérie.....	80
3.1	Création de la CIAQES (2010) .....	81
3.2	Création des « CAQ » et désignation des « RAQ » (2011) .....	81
3.3	Formation des RAQ et sensibilisation à l'AQ (2012-2013) .....	82
3.4	Création du modèle de référence national (2014-2016) .....	82
3.5	Création du guide d'auto-évaluation (2016) .....	84
3.6	Lancement de l'auto-évaluation institutionnelle (2017) .....	84
3.7	Expertise d'évaluation externe (2018) .....	84
3.8	Projet d'établissement et projet ESAGOV (2018) .....	85
4	Les obstacles à l'AQ dans l'enseignement supérieur en Algérie.....	86
4.1	Contraintes liées à l'environnement externe.....	87
4.2	Contraintes liées à l'environnement interne.....	87
4.2.1	Contraintes liées aux aspects de gestion, organisationnels et procéduraux.....	87
4.2.2	Contraintes liées aux aspects comportementaux et culturels.....	89
	Conclusion du chapitre 02.....	89
	<b>Chapitre 03 : Implémentation de l'AQI dans un EES (Etude pilote)</b> .....	90
	Introduction du chapitre 03.....	91
<b>I</b>	<b>Présentation de la méthodologie de la recherche : la Recherche-Action</b> ....	92
<b>II</b>	<b>La mise en place de la RA dans un établissement pilote</b> .....	95
1	Terrain de la recherche.....	95
2	Participation des acteurs internes de l'école.....	96
2.1	Cellule Assurance Qualité CAQ.....	96
2.2	Comité d'Auto-évaluation (CAE) .....	96
3	Le rôle de la chercheuse.....	97
4	Méthodes de collecte et d'enregistrement des données.....	98
4.1	Méthodes de collecte de données.....	98
4.2	Traçabilité des données.....	98
5	Résultats attendus.....	98
<b>III</b>	<b>Description du déroulement de la Recherche Action</b> .....	99
1	Phase de formalisation et d'engagement dans le projet.....	100
2	Phase de préparation et de conception des outils d'auto-évaluation.....	100
2.1	Rencontres entre membres de l'équipe projet.....	101
2.2	Choix d'une approche de collecte de données.....	101
2.3	Choix de la population cible : Approche participative.....	101
2.4	Planification de la démarche.....	102

2.5	Développement du questionnaire d'auto-évaluation.....	102
2.6	Développement d'un outil d'évaluation de conformité.....	103
3	Phase de réalisation des enquêtes par entretiens.....	104
3.1	Réalisation des entretiens.....	104
3.2	Première analyse de l'expérience.....	107
3.3	Rédaction et communication du premier rapport d'auto-évaluation.....	107
3.4	Communication sur les premiers résultats.....	107
4	Phase de réalisation des enquêtes par questionnaire.....	108
4.1	Distribution des questionnaires.....	108
4.2	Fiabilité des résultats.....	111
5	Phase d'analyse et de confrontation des résultats.....	112
5.1	Analyse et notation.....	112
5.2	Résultats de l'analyse de la conformité.....	114
5.3	Validité des données collectées.....	117
5.4	Rédaction et communication du second rapport d'auto-évaluation.....	118
5.5	Communication sur la démarche d'auto-évaluation.....	118
6	Phase d'élaboration des plans d'actions et des projets d'établissement.....	118
7	Phase d'amélioration et de suivi de mise en œuvre des plans d'actions.....	119
8	Récapitulatif du déroulement du projet de recherche action.....	119
<b>IV</b>	<b>Analyse de la démarche et enseignements tirés.....</b>	<b>121</b>
1	L'implication de la direction et l'importance accordée au projet AQI.....	121
2	La création d'organes en charge du projet et la planification de la démarche....	122
3	L'auto-évaluation par rapport au référentiel RNAQES.....	123
4	Communication et partage d'informations .....	124
5	Formation/Sensibilisation des acteurs de la communauté universitaire.....	124
6	Implication et engagement des parties prenantes dans la démarche .....	125
7	Réalisation de l'auto-évaluation .....	125
8	Post-Auto-évaluation/ Amélioration.....	126
<b>V</b>	<b>Impacts de la recherche-action .....</b>	<b>126</b>
1	Impact sur le monde académique et professionnel .....	127
2	Impact sur l'établissement (ENSV) .....	127
3	Impact sur la chercheuse .....	127
	Conclusion du chapitre 03.....	128
	<b>Chapitre 04 : Cadre théorique et conceptuel.....</b>	<b>129</b>
	Introduction du chapitre 04.....	130
	<b>I Le cadre conceptuel de la recherche.....</b>	<b>130</b>
1	L'engagement de la direction (le leadership) .....	131
2	La planification de la démarche.....	134
3	Le choix du modèle d'évaluation.....	136
4	La communication autour de la démarche.....	137
5	La formation/Sensibilisation des acteurs.....	138
6	L'implication des parties prenantes dans la démarche.....	138
7	La réalisation de l'auto-évaluation.....	140
8	L'élaboration des plans d'actions.....	143
9	Suivi & amélioration.....	143
	<b>II Le cadre théorique de la recherche.....</b>	<b>144</b>
II.1	La Théorie Néo-Institutionnelle (TNI) .....	144
II.2	Les caractéristiques du champ organisationnel de l'ES .....	146
1	Centralisation des décisions et des ressources.....	146

2	Ambiguïté dans les objectifs fixés.....	146
3	Imposition d'un cadre de référence.....	147
4	Absence de modèles organisationnels inspirant.....	147
<b>III</b>	<b>La construction des hypothèses de la recherche.....</b>	<b>148</b>
<b>IV</b>	<b>Principales études antérieures.....</b>	<b>150</b>
<b>V</b>	<b>Originalité de la recherche.....</b>	<b>152</b>
	Conclusion du chapitre 04.....	153

## PARTIE II- Etudes empiriques

	Introduction de la partie II.....	155
	<b>Chapitre 05 : Méthodologie de recueil et d'analyse de données.....</b>	<b>156</b>
	Introduction du chapitre 05.....	157
	<b>I Designs des études qualitatives.....</b>	<b>157</b>
I.1	L'analyse documentaire.....	157
1	Définition du matériel.....	158
2	Définition du système catégoriel.....	160
3	Définition des unités d'analyse.....	162
4	Validité et fiabilité des résultats.....	162
I.2	Les entretiens.....	163
1	Méthode de collecte des données.....	163
2	Contexte et déroulement des entretiens.....	164
2.1	Déroulement des entretiens : Session Est et Ouest.....	165
2.2	Déroulement des entretiens : Session Centre.....	166
3	Analyse qualitative des données.....	167
I.3	Analyse des données qualitatives.....	169
	<b>II Designs de l'étude quantitative.....</b>	<b>169</b>
II.1	Préparation de l'enquête.....	170
1	Population cible.....	170
2	Méthode d'échantillonnage.....	170
3	Présentation des variables de l'étude.....	172
4	Elaboration et validation de l'instrument de recherche.....	174
4.1	Elaboration du questionnaire.....	174
4.2	Vérification de la clarté des items.....	176
4.3	Validité et fiabilité du questionnaire (Prétest).....	177
4.3.1	Le test de fiabilité.....	177
4.3.2	Le test de validité.....	177
II.2	Réalisation de l'enquête.....	178
	Conclusion du chapitre 05.....	181
	<b>Chapitre 06 : Présentation des résultats.....</b>	<b>183</b>
	Introduction du chapitre 06.....	184
	<b>I Résultats des études qualitatives.....</b>	<b>184</b>
I.1	Résultats de l'analyse documentaire.....	184
I.2	Résultats des entretiens.....	191
	<b>II Résultats de l'étude quantitative.....</b>	<b>194</b>
II.1	Collecte et consolidation des données.....	194
II.2	Caractéristiques de l'échantillon de l'étude.....	194
1	Répartition des répondants selon les variables liées à l'établissement... ..	195
1.1	Répartition selon la région (zone géographique) .....	195

1.2	Répartition selon le type d'établissement.....	196
1.3	Répartition selon la taille de l'établissement.....	197
2	Répartition des répondants selon les variables liées à l'enseignant.....	198
2.1	Répartition selon le genre.....	198
2.2	Répartition selon l'âge.....	199
2.3	Répartition selon le grade.....	199
2.4	Répartition selon le nombre d'années d'expérience.....	200
2.5	Répartition selon la discipline.....	200
II.3	Résultats descriptifs de l'étude quantitative.....	201
1	Résultats de la dimension Engagement de la direction dans la démarche..	202
2	Résultats de la dimension « Planification » .....	203
3	Résultats de la dimension « Choix du modèle de référence » .....	204
4	Résultats de la dimension « Communication » .....	205
5	Résultats de la dimension « Formation/ Sensibilisation » .....	206
6	Résultats de la dimension « Implication des parties prenantes ».....	207
7	Résultats de la dimension « Réalisation de l'auto-évaluation » .....	208
8	Résultats de la dimension « Elaboration des plans d'action » .....	209
9	Résultats de la dimension « Suivi et amélioration » .....	210
10	Appréciations générales/ Questions ouvertes.....	210
	Conclusion du chapitre 06.....	213
	<b>Chapitre 07 : Discussion des résultats</b> .....	214
	Introduction du chapitre 07.....	215
	<b>I Dimension 01 - Le leadership (Engagement de la direction)</b> .....	215
1	Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES.....	215
1.1	Engagements des dirigeants.....	215
1.2	Définition des objectifs.....	216
2	Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes.....	218
2.1	Manque de ressources allouées à la démarche.....	218
2.2	Absence d'encouragement et de motivation des membres.....	221
2.3	Manque d'engagement de la direction.....	223
2.4	Absence de vision et d'objectifs clairs.....	224
2.5	Non-définition des rôles et responsabilités.....	225
	<b>II Dimension 02 - Planification</b> .....	225
1	Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES.....	225
1.1	Création d'un organe de pilotage et mise en œuvre.....	225
1.2	Planification de la démarche.....	227
1.3	Approches d'auto-évaluation.....	227
2	Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes.....	228
	<b>III Dimension 03 - Définition de modèle adéquat</b> .....	229
1	Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES.....	229
2	Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes.....	230
	<b>IV Dimension 04 - Communication</b> .....	232
1	Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES	232
2	Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes.....	233
	<b>V Dimension 05 - Formation/Sensibilisation</b> .....	234
1	Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES.....	234
1.1	Formation des membres évaluateurs.....	234
1.2	Sensibilisation des acteurs internes.....	235
2	Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes.....	236

2.1	Manque de sensibilisation/Formation des acteurs universitaires.....	236
2.2	Manque de formation des membres des équipes projet.....	238
<b>VI</b>	<b>Dimension 06 - Implication des parties prenantes.....</b>	<b>240</b>
1	Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES.....	240
2	Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes.....	241
2.1	Manque d'engagement et d'implication des acteurs internes.....	241
2.2	Manque d'engagement et d'implication des membres des équipes projet..	244
<b>VII</b>	<b>Dimension 07- Réalisation de l'auto-évaluation.....</b>	<b>247</b>
1	Analyse des pratiques mises en œuvre dans les EES.....	247
1.1	Administration des questionnaires.....	247
1.2	Evaluation de conformité.....	248
1.3	Rapports d'auto-évaluation.....	249
2	Analyse des obstacles rencontrés du point de vue des parties prenantes.....	249
<b>VIII</b>	<b>Dimension 08- Elaboration des plans d'action.....</b>	<b>251</b>
<b>IX</b>	<b>Dimension 09- Suivi et amélioration.....</b>	<b>252</b>
<b>X</b>	<b>Autres thèmes émergents.....</b>	<b>253</b>
	Conclusion du chapitre 07.....	256
<b>Chapitre 08 : Vérification des hypothèses de la recherche.....</b>		<b>258</b>
Introduction du chapitre 08.....		259
<b>I</b>	<b>Vérification de l'hypothèse#1.....</b>	<b>259</b>
<b>II</b>	<b>Vérification de l'hypothèse#2.....</b>	<b>262</b>
1	Point de vu des RAQs.....	262
2	Point de vu des enseignants.....	263
2.1	Les tests de normalité de la distribution.....	263
2.1.1	Les tests Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro–Wilk.....	264
2.1.2	Les tests d'asymétrie (Skewness) et d'aplatissement (Kurtosis)...	265
2.1.3	Examen visuel des diagrammes Q-Q Plot.....	265
2.2	Test de perception des enseignants.....	267
<b>III</b>	<b>Vérification de l'hypothèse#3.....</b>	<b>270</b>
1	Vérification de la S/hypothèse#3.1.....	271
2	Vérification de la S/hypothèse#3.2.....	272
3	Vérification de la S/hypothèse#3.3.....	273
4	Vérification de la S/hypothèse#3.4.....	274
5	Vérification de la S/hypothèse#3.5.....	276
6	Vérification de la S/hypothèse#3.6.....	277
7	Vérification de la S/hypothèse#3.7.....	278
8	Récapitulatif des principaux résultats obtenus.....	279
	Conclusion du chapitre 08.....	281
<b>Conclusion générale, recommandations et perspectives de la recherche.....</b>		<b>282</b>
<b>I</b>	<b>Apports et implications de la recherche.....</b>	<b>283</b>
<b>II</b>	<b>Synthèse générale des résultats obtenus.....</b>	<b>284</b>
<b>III</b>	<b>Principales Suggestions d'amélioration.....</b>	<b>289</b>
<b>IV</b>	<b>Périmètre, limites et perspectives de la recherche.....</b>	<b>290</b>

## Bibliographie

## Annexes