

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université A.MIRA-BEJAIA



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

Faculté des Sciences Economiques, commerciales, des Sciences de Gestions
Département des Sciences Economiques
Laboratoire Economie et Développement.

THÈSE
EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
DOCTORAT
Domaine : SEGC Filière : SCIENCES DE GESTION
Spécialité : GESTION

Présentée par
Mademoiselle MUNETTE YASMINE

Thème

**Assurance Qualité et Réactions des Acteurs dans l'Enseignement
Supérieur en Algérie**

Soutenue le :/.../2018

Devant le Jury composé de :

Nom et Prénom	Grade		
Mr CHABI TAYEB	MCA	Univ. de Bejaia.	Président
Mr KHERBACHI HAMID	Professeur	Univ. de Bejaia	Rapporteur
Mr MEZIANI MUSTAPHA	MCA	Univ. de Bejaia	Examineur
Mr FERFERA MD YASSINE	Professeur	CREAD,Alger	Examineur

Année Universitaire : 2017/2018

DEDICACE

A mes parents

A tous les étudiants, les enseignants et
le personnel de soutien technique et
administratif des Universités et des Ecoles

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse m'a imposée beaucoup de travail passionnant mais aussi épuisant pour tous ceux et celles qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenu durant cette période.

Qu'ils trouvent tous ici mes remerciements les plus chaleureux.

Je ne saurais oublier mon Directeur de Thèse, le Professeur Hamid KERBACHI pour avoir bien voulu m'encadrer et m'apporter à chaque demande ses précieux conseils et orientations pour la poursuite de mes travaux. Je dois aussi beaucoup au Pr. Yassine FERFERA qui m'a accueilli au CREAD, en qualité de laboratoire d'accueil pour mener à bien mes travaux de terrain. Puis, je pense aussi au Pr. Hocine LABDELAOUI qui a mis son réseau à ma disposition pour mes enquêtes.

Puis, mes remerciements vont aussi à l'ensemble des chefs d'établissements et des Responsables d'Assurance Qualité qui m'ont apporté les éléments d'informations nécessaires à la compréhension de l'AQ et m'ont ouvert le terrain pour la conduite de mes enquêtes exploratoires

Ils sont nombreux les enseignants responsables, les ATS, les étudiants qui n'ont pas épargné leurs temps pour m'apporter leurs soutiens à la réalisation de mes enquêtes de terrain pour les entretiens ou pour le renseignement de mes questionnaires

Yasmine Musette
Alger, le 26 juin 2018

SOMMAIRE

DEDICACE	li
REMERCIEMENTS	lii
SOMMAIRE	lv
INTRODUCTION GENERALE	1
PARTIE THEORIQUE	
CHAPITRE I	9
L'ASSURANCE QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	9
1.1. La qualité dans l'enseignement supérieur	9
1.1.1. La qualité et l'enseignement supérieur (ES)	9
1.1.2. Les caractéristiques de la qualité dans l'ES	11
1.1.3. Les typologies de conception de la qualité	13
1.1.4 Qu'entendons-nous par la qualité dans l'enseignement supérieur Algérien ?	20
1.1.5 Les indicateurs de mesure de la qualité	20
1.2. Concept d'Assurance Qualité dans l'ES	22
1.2.1. La démarche qualité	22
1.2.2. Définition de l'Assurance Qualité dans l'ES	24
1.2.3. Historique de l'Assurance Qualité (AQ)	27
1.2.4. Intérêt croissant pour l'AQ	28
1.2.5 La différence entre le classement des établissements d'ES et l'AQ	30
1.3. Les mécanismes d'AQ	31
1.3.1. L'Assurance Qualité Interne	31
1.3.2. Les types d'AQ externes	38
1.3.3. Impact de l'AQ dans l'enseignement supérieur	41
1.4 L'AQ dans l'enseignement supérieur algérien	46
1.4.1. Le LMD	47
1.4.2. Les débuts de l'AQ dans l'enseignement supérieur Algérien	48
1.4.3. Le projet Aqi-UMED	52
1.4.4. Les actions de la CIAQES et L'AAAQ du Monde Islamique	56
1.4.5. Le PAPS et l'AUF	60
Conclusion	63
CHAPITRE II	65
L'ASSURANCE QUALITE UN CHANGEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	65
2.1. Introduction au concept du changement	65
2.1.1. Le concept du changement	65
2.1.2. Les types de changement	66
2.1.3. Les sources du changement	70
2.2. Comment réussir un changement ?	71
2.2.1. Les approches qui expliquent le changement	72

2.2.2. Conduite du changement	73
2.2.3. Les facteurs facilitateurs du changement	82
2.2.4. Les freins au changement	87
2.3. Le changement et l'AQ dans l'ES	90
2.3.1. Facteurs clés de Succès dans le monde	90
2.3.2. Les difficultés de l'AQ dans le monde	93
2.3.3. Pistes de réflexion en Algérie	98
2.3.4. La résistance vis-à-vis de l'AQ dans l'enseignement supérieur en Algérie	101
Conclusion	104
CHAPITRE III	105
RESISTANCE, DISPOSITION ET SOUTIEN AU CHANGEMENT	105
Introduction	105
3.1. La résistance au changement	105
3.1.1. Sur le sens du mot « résistance » et du concept « résistance au changement »	105
3.1.2. Les formes de résistance au changement	113
3.1.3. Est-elle systématique ?	115
3.1.4. Les acteurs qui résistent ?	115
3.2. Readiness to change and behavioral support to change	118
3.2.1. Les critiques de la résistance au changement	118
3.2.2 L'analyse des dispositions et comportement de soutien est-elle pertinente ?	122
3.2.3. Le concept de readiness to change	123
3.2.4. Les comportements de soutien au changement	125
3.3. Les outils de mesures	127
3.3.1. Mesurer la résistance	127
3.3.2. Mesurer readiness to change	130
3.4. Les facteurs des réactions au changement	131
3.4.1 Comment réagir face à la résistance au changement ?	131
3.4.2. Le mode de mise en œuvre du changement	135
3.4.3. Les caractéristiques du changement	140
3.4.4. Les éléments de l'environnement.	144
Conclusion	153
CHAPITRE IV	155
ETAT DE L'ART/ FACTEURS DE RESISTANCE OU NON A L'AQ DANS L'ES	155
4.1. Dans le monde	155
4.1.1. Perception de la participation, avantages perçus et auto-efficacité	155
4.1.2. Conséquences de l'AQ, avantages et inconvénients pour les universitaires	156
4.1.3. L'enseignement supérieur fait face à des freins spécifiques et généraux	158
4.1.4. Divergences entre points de vue des acteurs dans le cadre de l'AQ	161
4.1.5 La conduite du changement dans l'ES	166
4.2. En Afrique	167
4.2.1. Etude de cas au Kenya : passer de résistant à promoteur du changement	167
4.2.2. Conduite du changement dans des EES en Tunisie	172
4.2.5. Expériences passées et réactions dans le cadre de l'AQ en Algérie	175
Conclusion	177
Conclusion de la partie théorique	180

PARTIE EMPIRIQUE

CHAPITRE V	183
CHAMP D'INVESTIGATION ET APPROCHES METHODOLOGIQUES	183
5.1. Champ d'investigation : enseignement supérieur en Algérie	183
5.1.1. Textes réglementaires et chiffres	183
5.1.2. Les établissements d'enseignement supérieur (EES)	186
5.1.3. L'encadrement de la gestion des ressources humaines	190
5.1.4 Constats : La qualité du fonctionnement	195
5.2. Approches méthodologiques	198
5.2.1. Entretiens exploratoires	199
5.2.2. Choix des établissements et entretiens semi-directifs auprès des acteurs	199
5.2.3. Le questionnaire	202
5.2.4. Difficultés de terrain	214
Conclusion	216
CHAPITRE VI	217
IMPLEMENTATION DE L'AQ DANS LA REGION CENTRE	217
6.1. L'AQ dans les Ecoles Nationales Supérieures (ENS)	217
6.1.1 La mise en place de l'AQ dans les ENS	217
6.1.2. Contraintes au changement dans les écoles	224
6.1.3. Eléments facilitant la mise en place	232
6.2. L'AQ dans les Universités	236
6-2-1 L'AQ en pratique dans les universités	236
6.2.2. Facilitateurs de l'AQ à l'université	241
6.2.3. Les contraintes de la mise en place de l'AQ dans les universités	247
6.3. Analyse comparative des résultats entre Ecoles et Universités	256
6.3.1. Beaucoup de facteurs facilitateurs en commun	256
6.3.2. Les difficultés sont-elles spécifiques ?	258
Conclusion	264
CHAPITRE VII	265
FOCUS SUR DEUX ECOLES ET DEUX UNIVERSITES DE LA REGION CENTRE	265
7.1. Vue d'ensemble des établissements cibles	265
7.1.1. L'Assurance Qualité à l'ENSTP	265
7.1.2. L'AQ à l'ENSB	274
7.1.3 L'AQ à l'Université Alger 2	276
7.1.4 L'AQ à l'Université Alger 1	281
7.2. Comportements des acteurs vis à vis des actions passées	287
7.2.1. Mise en place de la cellule et formation	287
7.2.2. Elaboration d'une référence qualité :	290
7.2.3. S'informer sur l'AQ ou sur l'ISO	291
7.2.4. L'évaluation	297
7.2.5. Amélioration	305
7.2.6. Les acteurs qui n'ont participé à aucune action	308
Discussion des résultats	308
Conclusion	314

CHAPITRE VIII	315
POPULATION ENQUETEE ET VALIDATION DES CONSTRUITS	315
8.1. Description des répondants	315
8.2. Outils de mesure des réactions des acteurs	318
8.2.1. Résultats des Analyses en composantes principales	319
8.2.2. L'analyse de la consistance interne des construits	339
8.2.3. Fiabilité des indicateurs composés de deux items	348
8.3. Réactions globales des acteurs	349
8.3.1. Mesurer l'intention des acteurs	350
8.3.2. Les connaissances sur l'AQ et le degré de participation	353
8.3.3. Les croyances sur les effets du changement	354
8.3.4. Opinions concernant la mise en place de l'AQ	355
8.3.5 Demander l'opinion des étudiants sur son enseignement	362
Conclusion	362
CHAPITRE IX	363
ANALYSE DE L'INTENTION DES ACTEURS RELATIVE A L'ASSURANCE QUALITE	363
9.1. Intention à l'égard d'actions spécifiques de l'AQ	363
9.1.1 Participer à l'évaluation de l'établissement	363
9.1.2 Faire partie d'une cellule AQ	368
9.1.3 Intention de s'informer sur la mise en place de l'AQ	372
9.1.4 Intention de participer à réaliser des changements dans le domaine de travail ou amélioration pour l'établissement	375
9.1.5. Réaliser des changements concernant la vie dans l'établissement	380
9.1.6. Intention d'accepter que son travail soit évalué	383
9.2. Analyse de l'intention générale	386
9.2.1. Facteurs déterminants l'intention générale pour l'ensemble des répondants	386
9.2.2 Les acteurs qui ont entendu parler de l'AQ	396
9.2.3 L'intention des enseignants	410
9.2.4 L'intention des étudiants	417
9.3. Propositions pour mettre en place l'AQ	419
9.4. Discussions et Conclusions	422
CONCLUSIONS GENERALES	432
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	440
ANNEXES	460
Tableau supplémentaires	461
Questionnaire type	464
Liste des encadrés, schémas, graphiques et tableaux	472

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement supérieur (ES) en Algérie a connu plusieurs réformes depuis l'indépendance. Si certains défis ont pu être relevés, s'agissant de la démocratisation de l'enseignement supérieur, l'algérianisation, l'arabisation et l'orientation scientifique et technique¹, d'autres demeurent d'actualité. La mise en place d'un système d'assurance qualité (AQ) est l'une des transformations actuelles que connaît l'ES algérien. Avant d'explicitier les enjeux de cette démarche, nous proposons de nous arrêter sur ce qu'on entend tout d'abord par qualité de l'enseignement supérieur. Cette dernière peut porter sur différents objets tels que : « *la qualité du personnel* » ..., « *la qualité des programmes* » (des objectifs de formation en liaison avec les besoins du monde du travail et de la société, l'internationalisation...), « *la qualité des étudiants* » (des critères d'accès liés aux capacités et motivation ...), « *la qualité des infrastructures et de l'environnement interne et externe* » (NTIC), « *la qualité de la gestion de l'institution* » (l'interaction avec l'environnement)², la qualité de l'enseignement ou bien la qualité de l'établissement d'enseignement supérieur (EES).

Dans le contexte algérien, le choix a porté sur la qualité de l'établissement d'enseignement supérieur dans son ensemble en englobant les différentes missions et aspects le concernant. Néanmoins la définition de la qualité de l'enseignement supérieur de manière générale n'est pas unique et la divergence des interprétations existantes le prouve.

La définition donnée par l'UNESCO montre les différents déterminants qui peuvent influencer ce qu'on entendra par Qualité de l'enseignement supérieur : « *la qualité dans l'enseignement supérieur est un concept dynamique, à plusieurs dimensions et plusieurs niveaux, qui se rapporte aux paramètres contextuels d'un modèle éducatif, aux missions et objectifs des établissements, ainsi qu'à des références spécifiques dans un système, un établissement, une formation ou une discipline donnée* »³.

¹ MESRS, 2012, p30-33. L'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie : 50 ans d'histoire (1962-2012), Alger. 128p. Document électronique téléchargé du site <https://www.mesrs.dz>, Accédé le 22 décembre 2013

² UNESCO, 1998. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, *L'enseignement supérieur au XXIe siècle Vision et actions*, Paris, 5-9 octobre 1998.

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm. Accès 20/4/2014.

³ IIEP/UNESCO. (2011). *Assurance Qualité Externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur Module N° 2. Evaluer la qualité.*

Http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/News_And_Events/pdf/2014/02_-EQA_Tempus_MODULE_2_FR_CIS__Europe.pdf. Accès 20/3/2014. p11.

Dans le cadre de la réforme engagée, la démarche choisie, comme il a été mentionné précédemment est celle de l'Assurance Qualité. Le concept de l'Assurance Qualité est défini selon l'Association Française de Normalisation (AFNOR) comme étant « *la mise en œuvre d'un ensemble approprié de dispositions préétablies et systématiques, destinées à donner confiance en l'obtention régulière de la qualité requise* »⁴. Elle est l'une des approches appliquées de par le monde en termes de démarche Qualité dans les EES, avec l'appui notamment de l'UNESCO⁵. Dans le cadre de cette démarche, plusieurs options concernant l'approche à adopter, s'offrent à nous.

En Algérie, le choix serait porté sur l'adaptation « *en permanence à ses objectifs* »⁶. Autrement dit : « *si l'établissement arrive à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés, nous pouvons dire qu'il fait déjà de la qualité* » (Baddari, Boubakour, Herzallah, 2013)⁷. Sa mise en œuvre s'est traduite, entre autres, par : (i) La mise en place d'un référentiel au niveau Maghrébin à travers le projet Aqi-Umed qui s'est terminé par un bilan du projet en janvier 2013. (ii) Son adaptation, en 2014, au contexte Algérien de la part de la Commission nationale d'Implémentation d'un système Assurance Qualité pour l'Enseignement Supérieur (CIAQES) (commission qui a été créée en 2010). L'adaptation s'est également réalisée avec la participation des responsables qualité des EES au niveau national. (iii) Plusieurs établissements ont pu bénéficier de soutien pour l'autoévaluation dans le cadre de projets ou programme avec une partie étrangère. iv) validation du référentiel national par le ministère en 2016.

Le référentiel élaboré par la CIAQES en 2014 et celui validé en 2016 comporte sept volets : la gouvernance, la formation, la recherche, la vie universitaire, les infrastructures, la coopération internationale, la relation socio-économique.⁸ L'objectif de la conception d'un référentiel national, est sa mise en place dans l'ensemble des EES en Algérie en vue de réaliser des auto-

⁴AFNOR, *État de la qualité totale*., <http://www.bivi.qualite.afnor.org/ofm/audit-et-auto-evaluation/vii/vii-10/vii-10-20> accédé le 12/4/2014

⁵ IIEP/UNESCO (2011). *Assurance Qualité Externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur Module N° 1. Faire des choix fondamentaux pour l'Assurance Qualité Externe (en ligne)* disponible à partir de http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Training/Training_Materials/HigherEd/AQE_ES_1.pdf. Accès 20/3/2014.

⁶ Herzallah A. (2015). *Support de cours Session 4 : Autoévaluation Etablissement universitaire* (en ligne) accessible sur le site web du CIAQES 1, accédé le 30/12/2013

⁷ Baddari K. et al. (2013). *Assurance qualité dans l'enseignement supérieur Conduire et réussir l'autoévaluation*, édition OPU, Alger. p19

⁸ CIAQES Info, publication de la CIAQES, janvier/février 2014

évaluations périodiques et l'amélioration continue. Il est possible également pour chaque EES de l'adapter en fonction de ses besoins⁹.

La question qui se pose dans ce contexte, est comment réussir ce changement ? Cette question semble d'autant plus pertinente lorsqu'on sait que certaine cellule AQ avait une faible efficacité (Benhocine, 2015). Tout d'abord, il convient de dire que le changement ne peut être totalement contrôlé, des changements émergents peuvent survenir suivant « *le paradigme complexe du changement* ». Cependant plusieurs auteurs ont développé des modèles et propositions pour mieux le gérer suivant « *le paradigme gestionnaire du changement* ». Selon nous, les apports des deux conceptualisations se complètent, d'où l'intérêt d'utiliser des termes tels que : accompagner, faciliter ou favoriser le changement.

Si des modèles génériques de conduite de changement existent, chaque changement et contexte ont leurs spécificités. Nous rejoignons ainsi l'approche contingente, selon laquelle « *il n'y a pas une seule façon d'organiser le travail. Tout dépend du type de tâches ou du type d'environnement auquel on a affaire* ». Suivant cette dernière, les différentes « *formes organisationnelles* » sont le résultat de l'adaptation à un environnement (interne et externe) qui comporte des « *contraintes et opportunités* ». Cette approche est retrouvée dans l'analyse contextualiste du changement qui « *...met l'accent sur trois concepts clés et leurs interrelations : respectivement, le contenu, le contexte et le processus* ». Pour rappel les processus « *ont trait aux rapports de pouvoir qui se développent entre acteurs,...et aux initiatives qu'ils mettent en œuvre en conséquence face au processus de changement* » (Pichault, 2009).

Les réactions font donc parties des éléments à prendre compte lors d'un changement. La « *Theory of Planned Behavior* » met en relief l'importance des croyances. Selon Laumer (2012), cette théorie « *présume que le comportement d'un individu est prédit par les intentions d'adopter un comportement. ...les intentions peuvent être prédites par les attitudes envers le comportement* ». Enfin, notre analyse des réactions se rapproche de celle d'Oreg, Vakola & Armenakis (2011), qui identifient sur la base d'une revue des études quantitatives entre 1948 et 2007 sur les réactions au changement organisationnel une catégorie d'antécédents. Cette dernière comprend : « *les antécédents avant le changement (plus*

⁹ Autre que le pilotage de l'autoévaluation la cellule qualité se doit de réaliser un certain nombre de missions dont les éléments suivants, à savoir «la cellule qualité...soutient le développement des innovations pédagogiques...Article 10 : la cellule aide à l'élaboration du Référentiel qualité ...Article 12 : la cellule effectue une veille des documents émis par les différents organismes nationaux et mondiaux spécialisés dans l'AQ. ...Article 13 : la cellule concourt à la réussite de la capitalisation, de la pérennisation des expériences de la faculté en matière de pratique AQ ...» (Baddari, Boubakour, Herzallah, 2013). Op. Cité.

exactement les caractéristiques des récepteurs du changement et le contexte interne) et les antécédents du changement (plus exactement, le processus de changement, les bénéfices ou des désavantages perçues, et contenu du changement) ».

Intérêt de la recherche

En examinant les recherches antérieures sur l'AQ dont l'ES, nous avons aboutie aux constats suivant :

- Les freins ou facteurs clés de succès selon les RAQ sont étudiés sans prendre en compte les différences entre écoles (exemple : écoles nationales supérieurs) et universités.
- Les freins et facteurs clés de succès (FCS) identifiés auprès des RAQ, l'ont été par le biais d'une enquête quantitative, ce qui limite l'identification de nouveaux éléments en Algérie.
- si la résistance au changement a été étudiée concernant l'assurance qualité, aucune enquête n'a été menée auprès des enseignants , étudiants et personnels de soutien en Algérie. Ainsi les différences entre les réactions des acteurs sont méconnues
- les réactions intentionnelles ou comportementales en faveur du changement n'ont pas été traitées.
- Certaines recherches appréhendent l'assurance qualité de façon globale, sans intégrer les différentes étapes qui la composent, pour mesurer les réactions à l'égard du changement

Ce sont donc ces aspects que nous proposons d'analyser dans cette étude.

Les objectifs de notre exercice de recherche sont :

- D'examiner les différences entre écoles et universités.
- De comprendre les réactions des acteurs à l'égard de l'AQ et des actions induites de ce changement, en identifier des facteurs qui n'ont pas été abordés jusqu'ici.
- De proposer un retour d'expérience aux futurs RAQ qui auront des exemples de mise en place du changement dans notre contexte, des indications concernant les différentes contraintes et leviers pour le changement et des pistes pour inciter les parties prenantes à prendre part au changement.

Problématique

La question principale qui guidera notre recherche est donc la suivante : **Comment favoriser la mise en place de l'AQ dans les EES en Algérie ?** Dans ce cadre, il s'agit de faire un état des lieux relatif aux : i) freins et facilitateurs de la mise en place de l'AQ, ii) la réaction des acteurs ii) éléments explicatifs de ces réactions.

Ainsi une démarche qui facilite la mise en place de l'AQ, devrait répondre aux contraintes rencontrées lors du changement et s'appuyer sur les éléments qui se sont avérés être des leviers pour l'instauration de l'AQ. Puis nous proposons d'analyser plus en profondeur un des facteurs à savoir la réaction des parties prenantes. En effet, il ne suffit pas d'annoncer que les personnes sont en faveur ou contre le changement mais il est nécessaire d'en comprendre les causes. Dans notre problématique nous employons le terme de « réactions » car nous appréhenderons durant notre enquête, la résistance au changement, les comportements de soutien et la disposition intentionnelle. Les raisons qui nous ont amené à choisir ces concepts sont les suivants :

- i) Les écrits concernant les réactions négatives ont pour concept principal la résistance au changement. La résistance peut freiner le changement mais l'on peut également en tirer profit.
- ii) Les comportements de soutien et la disposition au changement servent à appréhender les réactions en faveur du changement et de prendre en compte les différentes formes de réactions. En effet, ces dernières peuvent être « positives, négatives, neutres et ambivalentes ou mitigées » (Smollan, 2009).
- iii) S'il est possible d'appréhender les comportements dans le cas des EES qui ont entamé le changement, la disposition intentionnelle permet d'analyser les réactions dans des EES qui sont à un état d'avancement moindre.

Nos hypothèses sont les suivantes :

- i) Ce qui freine la mise en place de l'AQ est (a) le cadre légale inachevé et l'attente de l'approbation du référentiel AQ national, (b) le besoin de formation dans le domaine de l'AQ, (c) la résistance des parties prenantes ;
- ii) Les facteurs qui facilitent le changement sont : (a) le soutien des parties prenantes (b) la culture organisationnelle de certains établissements, (c) la mise en place de systèmes d'information efficaces ;

- iii) Il n'existe pas de différence entre les écoles et les universités concernant les freins et FCS ;
- iv) Les réactions des acteurs et leurs causes varient en fonction de l'étape de la mise en place (l'action que le RAQ souhaite voir les acteurs accomplir) ;
- v) L'intention à l'égard de l'AQ est influencée par : les caractéristiques personnelles, certaines caractéristiques de la mise en place de l'AQ, les conséquences du changement, les caractéristiques du contexte et le domaine du changement (exemple : priorité).

Afin d'identifier les contraintes et leviers du changement, des entretiens auprès des RAQ de la région centre ont été effectués. Les freins et facilitateurs que nous avons mis comme hypothèse sont fréquemment cités dans la littérature concernant la mise en place de l'AQ dans l'enseignement supérieur. Nous supposons ainsi que ce sont les mêmes freins que rencontrent les RAQ dans la région centre. En outre, nous supposons que trois éléments ont facilité la mise en place de l'AQ, à savoir, le soutien des parties prenantes, la culture de l'EES et l'existence d'un système d'information efficace. Les avis concernant l'effet de la taille de l'organisation sur le changement sont partagés dans la littérature. De plus les enquêtes qui ont abordé les freins ou FCS ne font mention d'aucune différence entre les types d'EES. Cependant durant nos entretiens exploratoires, l'accent a été mis par certains RAQ sur la différence qui existe entre Ecole et université et l'importance de les traiter séparément.

Par ailleurs, L'AQ est souvent abordée comme étant un changement homogène, alors que celle-ci est constituée de plusieurs étapes, ainsi les réactions et leurs causes devraient varier en fonction des actions à réaliser. Cette hypothèse est examinée à l'aide d'entretiens auprès de différentes parties prenantes dans quatre EES.

Enfin les facteurs que nous avons supposés comme étant les raisons explicatives de l'intention des acteurs sont issus des entretiens réalisés au niveau des quatre EES. Ces derniers sont ainsi testés par le biais d'une enquête par questionnaire à l'échelle nationale.

Structure de la thèse

Afin de saisir le changement en cours, nous proposons dans le premier chapitre d'explicitier le concept de qualité et d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Puis nous donnerons un aperçu des mécanismes mis en place en vue de l'instaurer en Algérie.

Afin d'appréhender l'AQ en tant que changement, le deuxième chapitre introduira les fondements pour l'analyse d'un changement. Nous ferons également l'état de la connaissance actuelle concernant les freins et facteurs facilitant l'instauration de l'AQ dans l'ES.

Par la suite, pour se doter des outils nécessaires à l'analyse des réactions des acteurs, les différents aspects (mesures, facteurs...) liés aux concepts de résistance au changement, disposition au changement et comportement de soutien seront exposés dans le troisième chapitre.

Si ces parties nous permettent d'effectuer notre enquête, la connaissance des recherches réalisées au sujet de l'assurance qualité dans l'ES et réponses des parties prenantes, est importante afin d'apporter une valeur ajoutée au savoir actuel. Nous nous y arrêterons donc au quatrième chapitre. Cette partie nous permettra par la suite de mettre en évidence les apports de notre étude.

Les connaissances théoriques exposées, la partie empirique pourra être entamée. Ainsi, le chapitre V, débute par un aperçu des différentes caractéristiques de l'enseignement supérieur en Algérie, suivie de notre méthodologie de recherche.

Le sixième chapitre est dédié à l'analyse des résultats d'entretiens auprès des RAQ au niveau de la région centre. Une analyse comparative entre universités et écoles y est présentée. Cette partie nous permet d'avoir une vue d'ensemble quant à la réelle situation en matière d'AQ. A ce stade nous montrerons que les réactions sont avancées comme freins ou leviers selon les situations.

Ainsi, au chapitre VII, nous nous concentrerons sur la mise en place de l'AQ dans les quatre établissements retenus. Puis nous rendrons compte des raisons à la base des comportements des acteurs, dans ces EES grâce aux entretiens réalisés auprès des parties prenantes.

L'enquête quantitative qui porte sur l'intention sera quant à elle l'objet des deux derniers chapitres. Nous ferons un survol des caractéristiques des répondants, puis une description des différents tests réalisés afin de valider nos outils de mesure au huitième chapitre. Enfin le dernier chapitre sera consacré à l'exposé et l'analyse des résultats de l'enquête quantitative, à commencer par l'intention à l'égard des actions dans le cadre de l'AQ, puis l'intention vis-à-vis de l'AQ de manière générale.

Partie Théorique

CHAPITRE I

L'ASSURANCE QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Ce chapitre introduit les concepts de qualité et d'AQ dans l'enseignement supérieur. Nous décrirons les mécanismes de l'AQ (l'AQ interne et externe). Nous nous arrêterons sur les effets que ce changement peut avoir selon les recherches antérieures. Enfin nous terminerons par la description des étapes suivies en Algérie pour la réalisation de ce changement.

1.1. La qualité dans l'enseignement supérieur

On traitera dans cette section du concept de la qualité dans l'ES ainsi que les indicateurs de mesure, et mettrons en exergue le choix en Algérie en termes de conception de la Qualité

1.1.1. La qualité et l'enseignement supérieur

Le mot qualité, dérivé du latin « *qualitas* », n'est pas récent dans le vocabulaire de l'homme. La conceptualisation du terme qualité, sur le plan technique est celle produite par l'ISO. La définition retenue au niveau universel, selon AFNOR¹⁰ « *est celle de la norme NF EN ISO 9000:2000 qui a remplacé la norme NF EN ISO 8402:1995 ; elle est reprise sans changement dans la version de la norme ISO 9000 mise à jour en 2005* ». Elle stipule que la qualité concerne toute « *aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences* ». Elle contient aussi deux notes. La première précise que « *qualité* » peut être accompagnée d'adjectifs comme « *médiocre, bon ou excellent* ». La deuxième explique que le terme intrinsèque « *par opposition à « attribué », signifie présent dans quelque chose, notamment en tant que caractéristique permanente* ».

Néanmoins la qualité soulève un problème. Car en effet, celle-ci a un coût que l'entreprise doit maîtriser cela en évitant de tomber dans la non-qualité ou la sur-qualité.

La sur-qualité est coûteuse car plus on cherche à atteindre la perfection plus les coûts augmentent. Donc, une entreprise ne doit pas chercher à répondre aux attentes des clients de manière exhaustive, mais à y répondre d'une façon meilleure que les concurrents.

¹⁰ AFNOR, Dossier ISO 9000 [Http://www.bivi.qualite.afnor.org/ofm/certification-iso-9000/i/i-16/2](http://www.bivi.qualite.afnor.org/ofm/certification-iso-9000/i/i-16/2)

Quant à la non-qualité, plus on s'en aperçoit tardivement, plus son coût augmente (Pillou, 2004 ; Gillet-Coinard et Seno, 2009). Cet exemple pris de Pillou (2014) est assez éloquent « réaliser à nouveau un produit défectueux coûtera au final plus du double du prix de production du produit initial s'il avait été réalisé correctement. Qui plus est, la différence de prix sera moins grande si le défaut est détecté en cours de production que s'il est détecté par le client final (insatisfaction du client, traitement de l'incident, suivi du client, frais de port ... »¹¹. Par ailleurs, notre recherche porte sur un contexte spécifique qui est l'enseignement supérieur (ES), il importe donc d'en préciser le périmètre. Dans sa Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle, le 9 octobre 1998, l'UNESCO définit l'ES de la manière suivante « *L'enseignement supérieur comprend tout type d'études, de formation ou de formation à la recherche assurées 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* »¹². Ceci est l'acceptation du terme au niveau mondial. Il est cependant nécessaire de l'appréhender dans notre contexte.

En Algérie selon la Loi d'orientation sur l'enseignement supérieur du 4 avril 1999, dans son article N° 2, il est précisé que « *l'enseignement supérieur désigne tout type de formation ou de formation à la recherche assuré au niveau postsecondaire par des établissements d'enseignement supérieur* »¹³. Aussi, nous noterons que cette même loi mentionne les critères relatifs à l'enseignement supérieur privé.

Pour identifier les missions de l'enseignement supérieur (ES) telles qu'elles sont reconnues au niveau international, nous nous référons aux déclarations de l'UNESCO. En 1998, elle attribue à l'ES

- **la « mission d'éducation, de formation et de recherche » et « contribuer au développement durable »** : parmi les actions citées, fournir des « *cours et des programmes adaptés en permanence aux besoins présents et futurs de la société ...l'apprentissage tout au long de la vie... des possibilités d'épanouissement individuel et de mobilité sociale ... la promotion des droits de l'homme, du développement durable, de la démocratie et de la paix dans la justice ; promouvoir,*

¹¹ Pillou, J.F. (2014). Article sur « la Qualité », <http://www.commentcamarche.net>

¹² UNESCO. Texte complet de cette déclaration sur le Site Web de l'UNESCO http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm

¹³ La loi N° 99-05 du 4 avril 1999 in JORADP N° 24 du 7 avril 1999, p. 4 – Cette loi a été modifiée par La loi N° 08-05 du 23 février 2008, in JORADP N° 10 du 2^e février 2008, p33. La définition n'a pas connue de changement.

créer et diffuser les connaissances par la recherche ... promouvoir et diffuser les cultures nationales et régionales, internationales et historiques ... la formation des jeunes aux valeurs qui sont à la base d'une citoyenneté démocratique et en offrant des points de vue critiques et objectifs... la formation des enseignants »¹⁴

- un « **rôle d'éthique, autonomie, responsabilité et fonction d'anticipation** » :
« préserver et développer leurs fonctions essentielles, en soumettant toutes leurs activités aux exigences de l'éthique et de la rigueur scientifique et intellectuelle ; pouvoir s'exprimer sur les problèmes éthiques, culturels et sociaux en pleine indépendance et responsabilité... renforcer leurs fonctions prospective et critique par l'analyse permanente des nouvelles tendances..._constituant ainsi un espace de prévision, d'anticipation et de prévention ;...diffuser activement les valeurs universellement acceptées, et notamment la paix, ...la liberté, l'égalité et la solidarité inscrites dans l'Acte constitutif de l'UNESCO; jouir sans restriction de leur liberté académique et de leur autonomie..._identifier et traiter les problèmes... »¹⁵

1.1.2. Les caractéristiques de la qualité dans l'ES

Lorsqu'il s'agit de mettre en place une démarche qualité dans un EES, il est important de définir ce qu'on entend par qualité, étant donné la diversité des interprétations qui peuvent être faites.

La première étape serait de définir l'objet qu'on souhaite être de qualité. Une fois identifié, il s'agit de d'explicitier les éléments, les indicateurs qui permettent de juger de la qualité de l'objet. Déclaration de l'UNESCO (1998)¹⁶ nous permet de comprendre les mécanismes ainsi que les objets de la Qualité dans l'enseignement supérieur. Suivant cette déclaration, la qualité de l'ES est en fonction de 5 éléments chacun d'entre eux étant explicités par des critères :

- « **La qualité du personnel** » (formation continue ...) ;
- « **La qualité des programmes** » (des objectifs de formation en liaison avec les besoins du monde du travail et de la société, l'internationalisation...) ;

¹⁴ UNESCO (1998). Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, *L'enseignement supérieur au XXIe siècle Vision et actions*, Paris, 5-9 octobre 1998.

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm. Accès 20/4/2014.

¹⁵ UNESCO, (1998). Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, idem

¹⁶ UNESCO. (1998). Déclaration Mondiale 1998, idem.

- « **La qualité des étudiants** » (des critères d'accès liés aux capacités et motivation ...);
- « **La qualité des infrastructures et de l'environnement interne et externe** » (NTIC);
- « **La qualité de la gestion de l'institution** » (l'interaction avec l'environnement).

Enfin la qualité de l'ES est fortement liée aussi à une culture d'évaluation¹⁷. Il existe donc différents objets de la qualité mentionnés ci-dessus, auxquels on peut rajouter l'enseignement, les universités. On note aussi que l'ensemble des composantes de la qualité mentionnées par l'UNESCO touchent aussi bien aux entrées, au processus qu'à la sortie de l'ES. Si l'on se réfère à Frédéric Canard, l'enseignement supérieur a des entrées qui sont « *les enseignants, financement, équipement. Il produit des enseignements et programmes et il s'appuie sur des processus formation, recherche, gestion* »¹⁸.

La définition présentée par l'UNESCO explique également que le sens attribué à la qualité dépend du contexte : « *la qualité dans l'enseignement supérieur est un concept **dynamique**, à **plusieurs dimensions et plusieurs niveaux**, qui se rapporte aux paramètres **contextuels** d'un modèle éducatif, aux missions et objectifs des établissements, ainsi qu'à des références spécifiques dans un système, un établissement, une formation ou une discipline donnée* »¹⁹.

Enfin ce qu'on entendra par qualité dépend de la partie prenante interrogée. **Les agences d'AQ** ont un rôle important dans la précision de ce qu'on entend par ce terme, en cherchant un point d'équilibre entre **les visions des différentes parties prenantes** en rapport avec l'enseignement supérieur, ce en les consultant, telles que : « *les enseignants, les étudiants, les familles, l'État et ses organismes, les corps professionnels ou les employeurs* ». A titre d'exemple « *les enseignants ont souvent tendance à définir la qualité en mettant plutôt l'accent sur l'originalité et la productivité de la recherche que sur l'innovation et l'efficacité de la pédagogie. Pour les étudiants du 1er cycle, la qualité concernera avant tout l'enseignement, leur expérience d'apprentissage et leur environnement universitaire. Pour les organismes professionnels, la qualité consistera surtout dans l'acquisition par les étudiants de compétences liées aux professions visées* »²⁰. De plus, ces agences doivent prendre en

¹⁷ UNESCO (1998). Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, *L'enseignement supérieur au XXIe siècle Vision et actions*, Op Cite.

¹⁹ Martin M et Stella A. 2011 FIIPE/UNESCO - *Module N° 1 « Faire des choix fondamentaux pour l'Assurance Qualité Externe* ». Ed. IIEP, UNESCO, Paris- p9

²⁰ Idem p10.

compte des principes internationaux tels que l'acceptation que le premier responsable de la qualité dans l'enseignement supérieure est l'établissement.

1.1.3. Les typologies de conception de la qualité

Certains auteurs proposent une typologie du sens attribué à la qualité. Nous constatons que la différence se situe principalement du point de vue du critère choisie.

Les différentes approches de la qualité sont importantes afin de comprendre la position algérienne et avoir une idée sur l'étendue de ce concept. Une variété de visions existe en matière de définition de la qualité. La typologie choisie permettra de situer des notions ou démarches que nous aborderons par la suite. Il existerait deux grandes approches de la qualité dans l'enseignement supérieur²¹.

a) ***L'approche centrée sur les ressources et les processus.*** Selon cette approche la qualité du fonctionnement de l'institution permet d'obtenir la qualité de l'enseignement. On y retrouve les normes ISO 9000 (au niveau international) et la norme élaborée par l'ENQA (pour l'Union Européenne) spécifique à l'enseignement supérieur. Ces normes sont liées à l'AQ. Il s'agit de garantir au client que tout sera mis en œuvre pour que le produit « *corresponde bien aux promesses qui lui ont été faites* ». Cependant dans le cas de l'enseignement, les moyens ne sont pas suffisants pour garantir la qualité du service. Un étudiant qui s'est peu investi dans ses cours aura moins de connaissances et de compétences, de même il participe à la production du service en fournissant des informations. A ce stade, nous déduisons que l'approche de l'UNESCO en 1998 est une approche centrée sur les moyens. Nous noterons néanmoins que l'établissement peut influencer cet apprentissage par le biais de la sélection et des facteurs de motivations à l'égard des apprenants²².

b) ***L'approche centrée sur les « résultats ».*** Elle vise notamment la satisfaction des clients, comme un critère de la qualité. La norme ISO 8402 qui définit la qualité s'inscrit dans

²¹ Dejean J. (2007). Les démarches qualité dans l'Enseignement Supérieur, Chapitre, p 21/22 in Heldenbergh A. *Les démarches qualités dans l'enseignement supérieur en Europe*, Ed. L'Harmattan, 2007. Accès limité sur Google books en ligne.

²² Viau R. (2016) *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*, **Rolland Viau**, Université de Sherbrooke Canada, Conférence à Université de Liège
http://www.google.dz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ifres.ulg.ac.be%2Ftexte_motivation_viau.doc&ei=GfGBVNLMJMGUatK_gKgP&usg=AFQjCNEM_6zvOj4i71OtziG5XXGDPCgTUA&sig2=u_mRi3oGbNBmKdypKDKnrw, juin 2006, consulté le 5/12/2014

cette conception. Selon Jürgen Kohler, cité par Jacques Dejean « *la qualité des programmes d'études est essentiellement la qualité des résultats* »²³, ce qui l'amène à s'intéresser aux résultats que *l'enseignement supérieur devrait atteindre* (suivant le Communiqué de Prague, et la Communication de Bologne), qui sont :

- La qualité académique : évaluée par les universitaires (dans laquelle il intègre le développement personnel de l'étudiant)
- L'employabilité : évaluée par les employeurs potentiels
- La mobilité : pour étudier ou travailler grâce à la « *la reconnaissance des diplômes au-delà des frontières* ».

Ces trois éléments constituent les principaux objectifs et résultats de l'ES. Jürgen Kohler rajoute, toujours selon Dejean, l'acquisition de connaissances et de compétences. Aussi la qualité dans l'ES peut être la réduction des écarts, selon Gérard, repris par Dejean, entre « *les plus forts et les plus faibles, entre les groupes favorisés et défavorisés* ». De même, elle peut être liée au fait de développer chez l'apprenant toutes les dimensions du savoir et susciter son engagement.

Selon cette approche, la qualité est liée à l'atteinte des résultats. Les résultats devant être atteints par les programmes d'étude sont cités par Jürgen Kohler.

Ces deux approches peuvent nous aider à appréhender l'ensemble des définitions proposées dans la littérature. Harvey et Green (1992)²⁴, selon Canard (2006)²⁵, proposent cinq manières de définir la Qualité dans l'ES : « la qualité est synonyme à la fois de prestation exceptionnelle (2.1), de recherche de la perfection (2.2), d'adaptation aux objectifs (2.3), de l'expression d'un rapport qualité/prix (2.4), et de processus de transformation de l'étudiant (2.5) ». Van Damme (2004)²⁶ rajoute quant à lui les critères minimaux (« basic standards approach ») et la satisfaction du client.

Tout d'abord nous constatons que « l'expression d'un rapport qualité/prix » aborde aussi bien le processus et le résultat. « *Elle appréhende la qualité en termes de retours sur investissement. Si un même résultat peut être obtenu à un moindre coût, ou un meilleur*

²³ Dejean J. (2007), p27 Op Cité.

²⁴ Harvey L & Green D. (1992). Defining Quality. Revised paper.
<http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Green%201992%20Defining%20quality%20pre%20publication%20draft.pdf> . Accès le 25 décembre 2015.

²⁵ Canard F. (2006) « Action Publique au risque du Client (2006) - Communication accessible sur le site halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/26/.../FC_Lille_16_Mars_2006.doc

²⁶ Van Damme D. (2004). Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education P.132.

http://vhu.edu.vn/trang/wp-content/uploads/2015/03/2.Standards-and-Indicators_Van-Damme.pdf

résultat peut être obtenu au même coût, alors le client dispose d'un produit ou d'un service de qualité ». Cette approche semble opérationnelle, mais l'impact, selon nous, sera différent, **selon les besoins du client retenus** par l'établissement et l'engagement vis-à-vis de leur satisfaction. Ainsi cette dernière peut considérer que l'insertion des diplômés n'est pas un besoin à satisfaire et se contente de la satisfaction vis-à-vis des cours dispensés ou ne tente pas réellement de comprendre les mécanismes de l'insertion.

Une autre approche de la qualité ne se positionne pas clairement, car l'intérêt porte sur les objectifs. Il s'agit de l'« **Adaptation aux objectifs** » (« *quality as fitness for purpose* ») (Woodhouse, 1999) qui est « *la plus communément adoptée* ». Cette dernière se distingue de l'approche de la « prestation exceptionnelle ». En effet la qualité n'est plus la propriété d'un groupe mais devient accessible à tous, en se fixant des objectifs concernant le produit ou le service puis tenter de les atteindre. Les exigences devant être satisfaites sont définies par le client (Canard, 2006). Les questions qui se posent si l'on suit cette logique est, selon Canard (2006) : « *qui devrait définir la qualité dans l'éducation et comment elle devrait être évaluée ? (Botha, 2000) ... Est-ce que le client peut réellement déterminer ses exigences ? Est-ce qu'une université devrait essayer simplement de rencontrer les besoins de ses clients ou devrait-elle anticiper de manière proactive voir même créer ces besoins ?* ». Selon Canard (2006) « *en réalité, la qualité fait plutôt directement référence dans cette approche à l'aptitude d'une institution à remplir ses missions ou un programme à remplir ses objectifs. Une université de qualité est une université qui remplit ses missions. Ces missions peuvent résulter d'un processus de consultation auprès des différentes parties prenantes* ». l'auteur explique aussi que « *L'université peut être perçue aussi comme devant satisfaire les besoins d'un certain nombre de clients ou plutôt de parties prenantes, c'est-à-dire, des étudiants, de leurs parents qui financent parfois leurs études et pourraient être considérés comme des parties prenantes, des besoins des futurs employeurs de ces étudiants, de la société en général qui finance également les études, des communautés de chercheurs, etc* ». Ainsi selon suivant, ce dernier à la fin de la consultation, c'est à l'université de fixer ses objectifs.

Selon Martin & Stella (2011) : « *L'approche « adéquation aux objectifs » a été fortement soutenue au motif que les établissements et les filières de formation ne peuvent pas être jugés d'après les mêmes standards, puisqu'ils s'adressent à des publics différents au sein de systèmes d'enseignement supérieur diversifiés. Ainsi, une université connue, située dans une grande ville et ayant un secteur de recherche développé ne peut être jugée selon les mêmes*

standards qu'un établissement dont l'activité principale est la formation et qui recrute ses étudiants parmi les catégories sociales défavorisées »²⁷.

La critique qui lui est adressée est le fait est que l'adéquation aux objectifs ne signifie pas que **les objectifs sont pertinents** au regard du contexte. Ainsi les établissements peuvent être tentés de se fixer des objectifs de faible niveau car ils seront évalués par un organisme externe sur l'atteinte de ces derniers. (UNESCO, 2011).

En outre ce type d'approche est adapté dans à un contexte particulier : *« L'approche fondée sur l' « adéquation aux objectifs » convient d'une part aux systèmes qui garantissent le respect **des standards de base par d'autres dispositifs**, et, d'autre part, aux systèmes avec de bons mécanismes d'autorégulation qui favorisent la diversité institutionnelle au lieu de la conformité aux standards, les établissements d'enseignement supérieur bénéficiant d'une grande autonomie »²⁸ . De plus, selon Martin et al « il y a des impératifs concernant le développement national qui ne sont pas négociables et les établissements d'enseignement supérieur doivent en tenir compte »²⁹.*

La question qui reste posée est : *« Est-ce qu'une université devrait essayer simplement de rencontrer les besoins de ses clients ou devrait-elle anticiper de manière proactive voir même créer ces besoins ? »*. Si l'on cherche à satisfaire les parties prenantes dont les entreprises et enseignants, nous risquons fort d'aboutir à la nécessité de réaliser les trois, restera à définir le **comment ? Et comment évaluer l'atteinte du résultat souhaité ?**

Concentration sur les résultats : Définition de la Qualité

- Selon Charlier (2010) la qualité est vue par certains pays comme suit : *« la qualité de l'action d'une université se mesure notamment par les effets qu'elle a sur son environnement, par les services qu'elle rend à l'économie et à la société civile, par sa contribution au développement local ou régional. »³⁰*

Calame (2009) fait aussi part de son idée concernant la qualité de la formation. Il considère que *« C'est ...par rapport à ce défi de la formation des élites nécessaires dans trente ans qu'il faut apprécier la qualité de la formation »*

²⁷ IPE/UNESCO - Module N°2, p30. Op Cite.

²⁸ IPE/UNESCO, Module N°2, p29. Op Cite

²⁹ IPE/UNESCO, Module 2, idem. p 24

³⁰ Charlier J.E- (2010) Définir la qualité de l'enseignement supérieur <http://ep.ens-lyon.fr/EP/colloques/colloque-la-sociologie-de-12019education-et-les-recompositions-de-12019etat-a-12019heure-de-la-globalisation-et-de-la-construction-europeenne/definir-la-qualite-de-12019enseignement-superieur>, Poste par Bick.

Autrement dit, « *prépare-t-on nos élites au monde qui vient ?* ». Selon lui : « *les élites qu'il forme exerceront le maximum de leur pouvoir social trente ans plus tard* ». Il continue sa présentation en proposant des pistes à suivre dans l'université.

Au début de son intervention l'auteur montre la pertinence de cette approche : « *C'est dans les crises que l'on peut apprécier la pertinence de la formation des élites ... c'est en réalité face aux crises que l'on peut apprécier la qualité des élites. Dans un grand journal français, Le Monde, un long article était consacré ce week-end à la « business school » de Harvard, considérée comme le sommet de l'excellence. La question posée par le journal était d'une désarmante simplicité : comment se fait-il que ces élites n'aient non seulement pas prévu la crise mais de surcroît l'aient provoquée et précipitée ?* »³¹.

- La satisfaction du client : il s'agit là des « étudiants, mais aussi employeurs »³².
- « *Quality as transformation* » signifie que « *plus l'institution est de qualité, plus elle permet aux étudiants d'acquérir des connaissances, compétences et attitudes leur permettant de travailler et de s'épanouir dans la société* »³³. Harvey (1994), selon Canard (2006), considère que « *la qualité comme transformation serait un méta concept « a metaquality concept » qui intègre les autres. Autrement dit, les autres conceptions de la qualité peuvent être interprétées comme de possibles opérationnalisations de cette approche* »

Néanmoins, cette approche centrée sur l'étudiant pose des problèmes d'évaluation car la qualité est une expérience de vie « *life-changing experience* » qui ne se mesure plus par des indicateurs comme le taux de réussite aux examens ou le taux d'insertion professionnelle.

³¹ Calame P. (2009) Un seul critère de qualité pour l'Université : prépare-t-elle les élites dont le monde aura besoin demain ? Intervention de Pierre Calame à la conférence mondiale sur l'Enseignement supérieur. UNESCO – 7 juillet 2009 <http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-420.html>

³² Brau-Antony et Jourdain (2009) , L'évaluation de la formation initiale des enseignants en IUFM : questions théoriques, méthodologiques et perspectives. In Potoki-Malicet et Niclot. Former des professionnels de la formation en Europe. Epures.

³³ Canard F (2006), Op Cité.

La concentration sur les processus : Définition de la Qualité

- **La Qualité comme une « *Prestation exceptionnelle* »** : Il s'agit de répondre à des « *critères d'excellence* », c'est « *une « qualité supérieure » inatteignable par la plupart. La qualité n'apparaît qu'à partir d'un certain niveau de difficulté. Elle se traduit par des enseignants exigeants, des programmes d'un certain niveau de complexité, des établissements très sélectifs au niveau des étudiants dans le but d'élever le niveau de qualité des diplômes... un nombre important d'enseignants chercheurs de réputation internationale ou encore de laboratoires de recherche possédant les meilleurs équipements* » (Canard, 2006). Selon le conseil supérieur de l'éducation du Québec en 2012 : « *Les classements véhiculent une conception de la qualité fondée sur l'excellence (CCA, 2009, p. 19).* »³⁴. Dans cette configuration seuls ceux qui sont en haut de la liste pourront prétendre être des établissements de qualité.

Elle peut favoriser un esprit de compétition en vue de progresser dans le classement. De plus elle « *semble être le mécanisme le plus pertinent pour l'amélioration de la qualité, car elle fournit une grille de références que les établissements doivent s'efforcer d'adopter. En outre, il est plus facile de les mettre en place, parce qu'il s'agit souvent d'une démarche volontaire qui peut être impulsée par les établissements les meilleurs* »³⁵.

Il n'en demeure pas moins que « *certaines universités ont construit leur réputation en raison de leur histoire, de leur tradition et des réseaux qu'elles entretiennent avec les « élites » sans pour autant que des critères d'excellence n'aient été explicitement identifiés et évalués* » (Canard, 2006). De même, selon Martin et al (2014) « *Les systèmes d'assurance qualité fondés sur l'excellence partent de l'hypothèse que les **standards minimaux sont contrôlés par d'autres dispositifs** ou que la qualité du système d'enseignement supérieur est relativement égale* »³⁶. Dans ce sens « *Le problème est que cette approche n'est pas très efficace pour éliminer les niveaux de qualité inacceptables* »³⁷.

³⁴ Le conseil supérieur de l'éducation du Québec, Février 2012, L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0476.pdf>

³⁵ Idem

³⁶ Martin et al, IPE/UNESCO - Module N°2, p32. Op Cite.

³⁷ Idem

De plus étant donné la sélection au départ, tous les étudiants ne pourront pas accéder à cette qualité.

- « **La qualité comme Recherche de la perfection** » (Canard, 2006) : cette définition nous renvoie à l'idée du « *le zéro défaut* », La logique de cette définition de la qualité est que « *Si « chacun fait bien la première fois » et que les procédures et les comportements sont suffisamment stables, le zéro défaut peut être approché* ». le périmètre de cette définition est présenté comme suit : « La principale différence avec la conception précédente est la mise en évidence du fait que l'évaluation du point de vue de la qualité ne doit pas porter seulement sur les entrées (corps enseignant, financement, équipement, etc.) afin de produire des sorties exceptionnelles (enseignements et programmes, etc.) mais sur les processus au sein de l'université auxquels participent les membres de la communauté académique (formation, recherche, gestion, direction). »

L'auteur indique cependant une limite relative au domaine d'application : « si cette approche peut s'appliquer, à travers la rédaction de procédures, à des activités structurées comme les activités administratives et logistiques, elle devient plus problématique lorsqu'il s'agit de processus d'innovation, c'est-à-dire d'activités qui font « appel à l'autonomie, la décision et l'apprentissage permanent d'acteurs » (Sonntag, 1998) ».

Les critères minimaux (« basic standards approach ») : Définition de la qualité

Suivant Martin et al (2011) : « *Le plus souvent, on utilise des standards minimaux pour l'autorisation de création ou d'ouverture d'un établissement ou d'une filière, et ensuite pour son renouvellement périodique. Habituellement, les standards minimaux incluent les intrants en termes d'étudiants, de personnels, d'infrastructures, d'équipements et de finances. On prend aussi en compte les processus, tels que les systèmes de gouvernance et de gestion, et les activités de recherche jugées nécessaires. En règle générale, les systèmes d'assurance qualité fondés sur les standards minimaux visent à garantir la conformité aux règles et la reddition des comptes.* »³⁸.

³⁸ IIPE/UNESCO - Module N°2, p32. Op Cite.

1.1.4 Qu'entendons-nous par la qualité dans l'enseignement supérieur Algérien ?

Comme mentionné précédemment, c'est l'Agence de l'AQ qui est censée définir la qualité dans l'ES, celle-ci n'étant pas encore créée, nous proposons celle de la Commission nationale d'Implémentation d'un système Assurance Qualité pour l'Enseignement Supérieur (CIAQES).

En Algérie, selon Herzallah A. (membre de la CIAQES) : « *la qualité est l'aptitude que les services offerts par l'établissement universitaire sont conformes à l'attente de la société civile et du secteur de l'emploi. Cela implique que les programmes de formation permettent de répondre à ces attentes en fournissant des diplômés employables. En fait, la qualité permet à l'établissement de s'adapter en permanence à ses objectifs* »³⁹.

L'Algérie s'est lancée dans une démarche d'AQ, démarche qui s'insère dans une approche centrée sur les processus. En effet un référentiel AQ national a été mis en place pour évaluer le fonctionnement de l'établissement. Ce type d'approche suppose, comme mentionné précédemment, que la qualité du fonctionnement de l'institution permet d'obtenir la qualité de l'enseignement, ce qui n'est pas automatique dû à la nécessité de la coproduction de l'étudiant.

En outre, ce membre de la CIAQES considère que la qualité est liée à la réalisation des objectifs fixés. Toutefois elle met l'accent sur l'employabilité des diplômés. Ainsi, elle se rapproche de la vision de Kohler, Harvey et Green "quality as transformation". Cette représentation de la qualité s'explique par la problématique du chômage des diplômés en Algérie. La question qui se pose est celle de la relation entre employabilité et Assurance Qualité. Dans ce support de cours de la CIAQES, on trouve comme exemple d'exercice en atelier : « *L'institution prépare à l'insertion professionnelle de ses étudiants. Explication : il s'agit de mettre en évidence les dispositifs, les actions développées au sein de l'université pour favoriser, à la suite du diplôme ou de la sortie de l'étudiant, l'accès à un emploi* »⁴⁰.

1.1.5 Les indicateurs de mesure de la qualité

Dans le domaine de l'éducation Vinokur (2008) présente une typologie des outils de mesures de la qualité en trois groupes « *ceux qui visent à normer le produit, ceux qui évaluent la qualité du processus de production et enfin ceux qui classent les producteurs* ».

³⁹ Cours N° 4 : « Autoévaluation Enseignement Supérieur », accessible sur le site web du CIAQES le 30/12/2013

⁴⁰ Ibid, p35.

- ✓ La normalisation du produit : lorsque le produit est le diplôme, l'outil pour la normalisation est sous deux formes : « *accréditation* » et « *habilitation* ». Par ailleurs le résultat attendu peut être le niveau des étudiants. Dans ce cas, des « *tests de compétences* » peuvent être utilisés, tout en reliant le financement à la performance. Autre indicateur de résultats sont ceux qui concernent « *la recherche développement* » tel que « *le nombre de publications scientifiques* » ;
- ✓ L'évaluation de « *la qualité du processus de production* » : Sur cet aspect, l'auteur avance les moyens suivants : « *modèle ISO de certification* », « *la pratique de l'accréditation* » et la « *Gestion Qualité Totale* ». Concernant ce dernier point, l'auteur explique qu'il existe des systèmes d'accréditation nationaux et des agences d'accréditation étrangères qui permettent d'obtenir une visibilité à l'échelle internationale à l'établissement. Cette visibilité est aussi pertinente lorsque l'objectif est l'obtention de part de marché. Plus précisément il existe des « *agences d'accréditation quasi gouvernementales, semi indépendantes ou privées, infra-, supra- ou transnationales, certifiant des établissements ou des programmes, utilisant des méthodes et des critères variés, dotées de moyens très inégaux* ». Par ailleurs, concernant la qualité totale, suivant l'auteur « *la lourde procédure de l'assurance qualité des "opérateurs" d'enseignement remplit donc une autre fonction : celle d'amener ces derniers à en adopter le prolongement dynamique, le Total Qualité Management (TQM),* »
- ✓ « *Le classement des producteurs* » : Concernant les mécanismes de classement, l'auteur explique que « *des agences gouvernementales "notent" les établissements sur leurs performances. Les palmarès des "meilleurs établissements" relèvent, eux, d'un marché essentiellement commercial* ». Cependant les établissements qui veulent augmenter leur part de marché auront tendance à ne pas s'interroger sur la pertinence des critères mais plutôt si les parties prenantes y croient pour les appliquer et ainsi jouer le jeu de la concurrence. De même ces critères sont utilisés dans certains cas pour « *les objectifs de résultats sectoriels* ». L'avantage relevé est que les classements arrivent à pousser l'enseignement supérieur à adopter un même modèle, comparativement à la normalisation de l'accréditation.

1.2. Concept d'Assurance Qualité dans l'ES

Dans cette section on aborde la conceptualisation de l'AQ. Tout d'abord, nous présenterons de manière concise la « démarche qualité », suivie des différentes définitions de l'AQ. Les fondements pour la compréhension de l'AQ étant présentés, nous pourrions faire une rétrospective et expliquer l'intérêt grandissant de cette approche dans le monde. Enfin nous terminerons par expliquer la différence et la relation entre l'AQ et les classements.

1.2.1. La démarche qualité (les démarches qualités dans l'enseignement supérieur)

La **démarche Qualité** signifie « *l'approche et l'organisation opérationnelles afin d'atteindre les objectifs fixés par la politique qualité* »⁴¹. Ou encore, selon Laudoyer (1993), cité par Meziani : « *elle décrit ...les moyens à mettre en œuvre et les étapes à suivre pour mettre en place un système Qualité (si aucun n'existe) ou pour améliorer un système qualité existant* »⁴². La démarche entraîne généralement des changements organisationnels et l'implication du niveau hiérarchique le plus élevé devient nécessaire⁴³.

Cette deuxième façon d'appréhender la démarche qualité, rejoint ceux qui considèrent que cette dernière comprend la formulation de la politique qualité, autrement dit, la politique qualité constitue un moment de la démarche⁴⁴.

Cette notion de « politique qualité » est définie par la norme ISO 9000:2005 de la manière suivante « *orientation et intention générales d'un organisme relatif à la qualité telles qu'elles sont officiellement formulées par la direction (elle fournit un cadre pour fixer les objectifs qualité)* »⁴⁵.

Cette politique doit découler de la stratégie, qui elle dépend du projet d'entreprise⁴⁶. A titre d'exemple, sur le plan théorique, il existe trois types de démarches qualité : « *le contrôle de la qualité, l'assurance de la qualité, la qualité totale* »⁴⁷. En outre, le système qualité mentionné

⁴¹ Qualité - Mise en place d'une démarche qualité

<http://flashq.free.fr/qualite/demarche-qualite.htm> Cette source est une encyclopédie informatique.

⁴² Meziani M (2008) La gestion de la qualité par la certification et la compétitivité des entreprises : cas de l'entreprise portuaire de Béjaïa, Doctorat en Gestion, FDSE/DSG – Université de Bejaia. Algérie

⁴³ Qualité - Mise en place d'une démarche qualité Idem.

⁴⁴ Gilet-Goinard & Seno (2009). *La boîte à outils du Responsable Qualité*, Edition Dunod, France. 191p.

⁴⁵ Point 3.2.4 - Document ISO 9000 :2005, - Système de Management de la Qualité : Principes et Vocabulaires, 38p. Edition électronique ISO, Suisse.

⁴⁶ Gilet-Goinard & Seno (2009). *ibid.*

⁴⁷ Peyaut J.P. Sept règles pour mettre en œuvre la qualité – accessible sur le site de l'AFNOR

<http://www.bivi.qualite.afnor.org/layout/set/print/ofm/management-de-la-qualite/iv/iv-11>

lors de la présentation de la démarche qualité désigne la description du processus et des moyens mis en œuvre (organisation) (ISO9001 : 1994 selon Meziani , non daté).

Suivant la classification théorique d'une démarche qualité de manière générale, et en prenant en compte la spécificité du domaine de l'ES, il est possible d'observer les démarches qualité dans l'enseignement supérieur selon les angles suivants :

- La Qualité du Service
- L'Assurance Qualité
- La Qualité Totale

Chaque catégorie fera donc l'objet d'une brève présentation, afin de distinguer entre les différentes approches. On s'attardera plus amplement sur l'AQ.

La qualité du service dans l'enseignement supérieur

De manière générale, la qualité dans le domaine des services est assimilée à la satisfaction client dû à la difficulté de déterminer les caractéristiques mesurables des services⁴⁸. A titre d'exemple, comme démarche Qualité du Service, on note le référentiel Marianne qui peut être appliqué pour obtenir le « Label Marianne ». Ce dernier « *définit un ensemble de 19 engagements portant sur les modalités d'accueil des usagers dans les services publics* »⁴⁹.

Hénard dans un document publié par l'OCDE relève 3 démarches mises en œuvre par l'ES en vue d'améliorer l'enseignement dispensé⁵⁰, donc du service :

- « *Des actions visant à évaluer la conception, le contenu et la diffusion des programmes d'enseignement* »
- L'Assurance Qualité (qui est le domaine de notre étude). Elle sera décrite plus en détail dans la partie qui suivra.
- L'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, notamment en formant les enseignants et le soutien aux étudiants, tel que le conseil d'orientation professionnel.

La qualité totale dans l'enseignement supérieur

Selon Vinokur⁵¹ et Chergui⁵² la Qualité Totale dans l'enseignement supérieur se résume à la satisfaction des parties prenantes.

⁴⁸ Canard F. (2006), Op Cite.

⁴⁹ Le référentiel Marianne, 2008. Paris, 15p.

http://www.ac-reunion.fr/fileadmin/rep_services/rep_communication/acceuil/2010-2011/referentiel-marianne.pdf

⁵⁰ Hénard F. (ND) Retenir la Leçon : Etude sur l'enseignement de qualité dans l'enseignement supérieur, Editon OCDE, Paris.13p. (Année non déterminée)

⁵¹Vinokur (2008). Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité dans l'éducation. Revue inDirect, N° 12.

Le modèle d'excellence est un concept issu de l'évolution de la qualité totale, l'excellence signifiant avoir des caractéristiques rares et de haut niveau. De nombreux modèles s'insèrent dans cette démarche, tels que le prix EFQM et le prix Malcom Baldrige.

1.2.2. Définition de l'AQ dans l'ES

L'assurance de la Qualité selon la norme ISO 9000:2005 est : « *la partie du management de la qualité visant à donner confiance en ce que les exigences pour la qualité seront satisfaites* »⁵³.

Selon Martin & Stella (2011), divers organismes auraient élaboré des glossaires et donné leurs définitions de l'Assurance Qualité⁵⁴. La définition proposée dans le glossaire élaboré par le Réseau International des Agences d'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur peut être traduite comme suite : « *L'Assurance Qualité dans l'enseignement supérieur est un processus d'établissement de la certitude des parties prenantes que les intrants, processus, et sorties remplissent les attentes ou sont à la hauteur des exigences minimal seuil* »⁵⁵.

Les parties prenantes, dans le cas de l'enseignement supérieur, sont « *ces groupes qui ont, entre autres, un intérêt dans la qualité des provisions et standards des sorties. Ceci inclut le gouvernement, les employeurs, les étudiants, les employés académiques et administratives, les managers institutionnels, les étudiants potentiels et leurs parents, les contribuables* »⁵⁶.

Il existe néanmoins une divergence concernant les tenants de cette notion, telle que relevée par Martin & Stella (2011) et qu'on retrouve aussi chez Tremblay et Kis (OCDE, 2008). Ces derniers attribuent trois sens à la notion d'Assurance Qualité.

L'un d'eux est celui du glossaire mentionné précédemment, attribué à Harvey (2004). Le deuxième est celui de Vroeijerstijn (1995) qui présente la notion d'Assurance Qualité comme étant une attention systémique, structurée et continue accordée à la qualité en termes de maintenance et d'amélioration de celle-ci⁵⁷.

http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/les_nouveaux_enjeux_de_la_mesure_de_la_qualite_en_education_par_annie_vinokur_2008.pdf

⁵² Chergui Khalil. 2012. « Le management des institutions de l'enseignement supérieur en Algérie : l'orientation vers la Qualité Totale » *in revue des sciences humaines, Université de Biskra, N° 27/28, p7-22. Algérie.*

⁵³ Document ISO 9000 :2005, Op ; Cité. Section 3.2.11

⁵⁴ IIPE/UNESCO, 2011. Module N° 1, Op. Cite. p16.

⁵⁵ Harvey, L., (2004), *Analytic Quality Glossary*, Quality Research International, Quality of Assurance <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/assurance.htm>. Assurance

⁵⁶ Harvey, L., 2004–14, *ibid.* Stakeholder

⁵⁷ CSE, 2012. Assurance Qualité à l'enseignement universitaire: Op Cit.

Enfin la troisième acception est celle de Woodhouse (1999). Ce dernier considère que « *L'expression assurance-qualité vise les stratégies, les attitudes, les actions et les procédures nécessaires pour garantir un maintien et une amélioration de la qualité.... Elle est parfois utilisée dans un sens plus restrictif pour désigner soit une norme de niveau minimal, soit la garantie donnée aux parties prenantes qu'un certain niveau de qualité est atteint (il s'agit alors de transparence)* »⁵⁸.

Selon l'IIPE de l'UNESCO, l'Assurance Qualité vise deux objectifs principaux,⁵⁹ :

- **Le contrôle /la redevabilité** : afin de s'assurer du respect des normes minimales « *dans une institution ou un programme d'enseignement supérieur* »
- **L'amélioration** : en identifiant par exemple, les forces et les faiblesses dans « *des institutions et l'offre d'enseignement* »

Qui est responsable de l'AQ dans l'ES ?

Différents responsables ont été identifiés par Martin & Stella (2011) ; il s'agit d'autorités (gouvernementales ou non gouvernementales) principalement :

- « *Le ministère de l'Éducation (qui a la responsabilité principale de l'assurance qualité)* ;
- *Des instances ayant une autorité déléguée, comme les inspections (moins fréquentes dans l'enseignement supérieur que dans les autres niveaux du système éducatif)* ;
- *Plus récemment des entités paraétatiques ou privées, comme les agences d'assurance qualité et d'accréditation* ;
- *Et enfin, des organismes professionnels, lorsque le système exige une certification professionnelle* »⁶⁰.

Le management de la qualité et l'assurance qualité

L'Assurance qualité implique un management de la qualité comme l'indique la définition qui suit « *assurance de la qualité partie du management de la qualité (3.2.8) visant à donner*

⁵⁸ Woodhouse (1999). p. 34. Qualité et Assurance Qualité, Chapitre 2 - p.33-40 in « *Qualité et Internationalisation de l'Enseignement Supérieur* » programme pour la gestion des établissements de l'enseignement supérieur, OCDE. Paris, 296p.

⁵⁹ IIPE/UNESCO. Dossier spécial : Enseignement supérieur

<http://www.iiep.unesco.org/fr/focus-on-higher-education/quality-assurance-in-higher-education> Accès 2014

⁶⁰ Martin & Stella (2011) Op Cité. p20.

confiance en ce que les exigences pour la qualité seront satisfaites » (ISO 9000, 2005). Il importe donc de s'arrêter sur la signification donnée au management de la qualité. Ce dernier est suivant la norme ISO 9000 (2005) : « *activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler un organisme (3.3.1) en matière de qualité (3.1.1) ...L'orientation et le contrôle d'un organisme en matière de qualité incluent généralement l'établissement d'une politique qualité (3.2.4) et d'objectifs qualité (3.2.5), la planification de la qualité (3.2.9), la maîtrise de la qualité (3.2.10), l'assurance de la qualité (3.2.11) et l'amélioration de la qualité (3.2.12)* ».

Encadré N° 1 . Les éléments présentés par ISO 9000 (2005)

« Politique qualité »	Il s'agit des « <i>orientations et intentions générales d'un organisme (3.3.1) relatives à la qualité (3.1.1) telles qu'elles sont officiellement formulées par la direction (3.2.7)</i> »
« Objectif qualité »	« <i>Ce qui est recherché ou visé, relatif à la qualité (3.1.1)</i> »
« Planification de la qualité »	« <i>Partie du management de la qualité (3.2.8) axée sur la définition des objectifs qualité (3.2.5) et la spécification des processus (3.4.1) opérationnels et des ressources afférentes, nécessaires pour atteindre les objectifs qualité.</i> <i>NOTE L'élaboration de plans qualité (3.7.5) peut faire partie de la planification de la qualité. »</i>
« Maîtrise de la qualité »	« <i>Partie du management de la qualité (3.2.8) axée sur la satisfaction des exigences pour la qualité</i> »
« Amélioration de la qualité »	« <i>Partie du management de la qualité (3.2.8) axée sur l'accroissement de la capacité à satisfaire aux exigences pour la qualité</i> <i>NOTE Les exigences peuvent être liées à tout aspect tel que l'efficacité (3.2.14), l'efficience (3.2.15) ou la traçabilité (3.5.4).</i> »

1.2.3. Historique de l'AQ

Après la deuxième Guerre mondiale, les industries devenant plus exigeantes en matière de qualité, le contrôle à posteriori pouvant causer des coûts humains et financiers dans le cas d'une défaillance, le terme Assurance Qualité fait son apparition. L'AQ est définie comme « *la mise en œuvre d'un ensemble approprié de dispositions préétablies et systématiques, destinées à donner confiance en l'obtention régulière de la qualité requise* »⁶¹.

Le concept d'Assurance Qualité est donc issu du monde économique. Elle serait introduite dans l'enseignement supérieur dans les années 1990. Néanmoins les actions, en lien avec l'Assurance Qualité sous d'autres appellations, existaient bien avant⁶².

En effet l'Assurance Qualité Externe (AQE) (actions d'un organisme externe, généralement une Agence d'Assurance Qualité) dans le domaine de l'ES a connu différentes phases⁶³.

Elle prend racine au Royaume Uni, puis aux Etats Unis. Sa forme évoluera et connaîtra une progression durant le vingtième siècle. Contrairement aux précurseurs en matière d'AQE, les autres pays avant d'entrer dans cette mouvance, connaissaient un contrôle étroit de la part de l'Etat envers les Etablissements de l'Enseignement Supérieur (EES). L'Etat est souvent l'unique employeur des professeurs d'universités. Ainsi il n'y avait nul besoin d'AQE. « *Le premier système de contrôle externe* » au Royaume Uni a été établi en 1832, après la création de l'Université de Durham. Ce contrôle a contribué notamment à la reconnaissance des diplômes de l'université par les parties prenantes externes. Il est à relever qu'à cette époque les examinateurs provenaient majoritairement de l'Université d'Oxford. Aux Etats Unis, « *le premier registre des EES accrédités* » fut publié en 1913. L'objectif primordial de ce mécanisme était de permettre à un EES d'apprécier le niveau des étudiants du secondaire ou de l'ES qu'il ne connaît pas. (OCDE, 2011 : p381-382)

L'AQE a connu une forte évolution avec la naissance des organismes d'AQ professionnelles ou spécialisées. Ces dernières ont été établies au Royaume Uni, aux Etats Unis⁶⁴ et en Corée.

⁶¹ État de la qualité totale, accessible sur le site de l'AFNOR

<http://www.bivi.qualite.afnor.org/ofm/audit-et-auto-evaluation/vii/vii-10/vii-10-20>

⁶² CSE (2012). Assurance Qualité à l'enseignement universitaire: une conception à promouvoir et à mettre en œuvre. Edition Conseil Supérieur de l'Education, Québec. Canada.

⁶³ OCDE (2011). La Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement : l'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – La mondialisation, 430p. Paris. L'historique de la Qualité est puisé de cet ouvrage.

Elles se chargeaient de donner leurs approbations aux « *programmes d'enseignement supérieur ou les établissements spécialisés relevant de leurs domaines de compétences* » à travers l'accréditation. Le poids de l'accréditation variant selon les pays, celle-ci pouvant être par exemple nécessaire à l'exercice d'une profession ou au contraire ne pas être essentiel.

Le système d'AQE s'est propagé également au Japon et aux Philippines en appliquant le modèle américain⁶⁵. Selon le rapport de l'OCDE (2011:385), dans les années 1980, on assiste à la constitution d'organismes d'Assurance Qualité dans bon nombre de pays, tel que la France⁶⁶. Ce n'est qu'en 1991, que va être créé le Réseau International des Agences d'Evaluation de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur (INQAAHE, en anglais). Ce réseau regroupait 8 membres au départ et a connu depuis une augmentation importante des adhérents. Ce dernier témoigne de la progression considérable du nombre d'organismes d'AQ externe au milieu des années 1990.

L'intérêt croissant pour l'AQE à cette époque s'explique aussi par la propagation du Nouveau Management Public (NPM) dans plusieurs pays de l'OCDE durant la même période (Hood, 1995). De même, le NPM a aussi conduit à l'adoption de Chartes. La charte de l'utilisateur apparue au début des années 1980, adoptée pour la première fois en 1991 (Bakouche, 2012).

Enfin la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle de l'UNESCO le 9 octobre 1998 fait partie des dates clefs à retenir dans l'histoire de la qualité dans l'ES, qui définit les missions et fonctions de l'ES, la vision et les actions à réaliser en introduisant l'évaluation interne et externe de la Qualité parmi ses leviers d'actions.

1.2.4. Intérêt croissant pour l'AQ : Tendances et orientations internationales actuelles de l'enseignement supérieur

Plusieurs facteurs ont contribué à un intérêt croissant pour la qualité et son assurance dans l'enseignement supérieur. Cet intérêt se traduit notamment par la création d'Agences d'Assurance Qualité dans le monde de manière significative durant le milieu des années 90 (OCDE, 2011 ; p383), de même l'apparition de la Charte de la Qualité dans les services

⁶⁴ Le « Council of Higher Education Accreditation » a homologué un soixantaine d'organismes chargés de l'accréditation avec une affiliation de plus de 3000 établissements de l'éducation - <http://www.chea.org/>

⁶⁵ Néanmoins les établissements n'étaient pas obligés de se faire accréditer. En 1964 le Royaume Uni crée le « Council for National Academic Awards » qui délivre des diplômes et contrôle la qualité de l'enseignement dispensé dans les instituts supérieurs de formation professionnelle et dans les Universités.

⁶⁶ Création d'un comité national d'évaluation des établissements publique à caractère scientifique, culturel et professionnel en 1984

publics. Ces facteurs sont la mondialisation, le nouveau management public et la progression de la demande sociale.

- L'augmentation de la demande sociale en ES au niveau mondial (d'un effectif de « 68 millions, en 1991, à 159 millions, en 2008 »), dont les pays en voie de développement, accompagnée de l'insuffisance de moyen financier, a entraîné une diversification de l'ES (enseignement à distance, enseignement post secondaire non universitaire). Cette diversification comprend aussi l'ouverture au privé pour répondre à la demande et qui est aussi de plus en plus reconnue comme étant rentable ,plus particulièrement formation supérieure professionnelle privée, ce qui pousse à s'interroger sur « *le rôle et les méthodes des gouvernements dans l'Assurance Qualité* »⁶⁷.
- Le modèle du nouveau management public (NMP) : la réforme des services publics (dont l'enseignement supérieur) est apparue en pratique pour la première fois dans les administrations britanniques lorsque Margaret Thatcher arrive au pouvoir en 1979 dans « *une mouvance de néolibéralisme naissant* »⁶⁸. Il fût implanté dans différents pays et a eu, entre autres, pour effet « *un système de financement fondé sur des indicateurs de résultats ...Dans ce contexte les gouvernements cherchent à renforcer des mécanismes qui leur permettent d'assurer le contrôle de la qualité à distance* »⁶⁹.
- La mondialisation a entraîné une plus forte mobilité professionnelle d'où la nécessité de diplômes reconnus sur le marché de l'emploi international et pour la comparabilité des standards éducatifs (Martin et Stella ,2011).
- De même, suivant Martin et Stella (2011), l'introduction des services éducatifs, dans les négociations qui ont lieu dans le cadre de l'Accord Général sur le Commerce et des Services (GATS) » accélère le phénomène de l'enseignement supérieur transnational. Cet enseignement supérieur sans frontières, selon les auteurs, a mis en évidence le manque de pouvoirs régulateurs au niveau international.
- Les organismes d'Assurance Qualité qui exercent au niveau international appliquent leurs propres valeurs et critères dans les pays d'accueil. Cette situation

⁶⁷ Bakouche S.(2012). Cours N° 1 « Introduction à la Qualité » par Sadek Bakouche, accessible sur le site de la CIAQES <http://www.ciaques-mesrs.dz> ; cf. aussi Martin & Stella (2011). Module N° 1 « Faire des choix fondamentaux pour l'Assurance Qualité Externe» ; IIEP, UNESCO http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Training/Training_Materials/HigherEd/AQE_ES_1.pdf.

⁶⁸ Selon Charbonneau (2013) , Nouveau Management Public, ENAP, Canada . http://www.dictionnaire.enap.ca/dictionnaire/docs/definitions/defintions_francais/nouveau_mp.pdf

⁶⁹ Martin & Stella (2011) IIEP/UNESCO, 2011.Module N° 1, Op Cité, p 7.

incite les gouvernements à créer leurs propres agences qui prendront en considération les valeurs et intérêts nationaux (Martin et Stella ,2011).

- La volonté de créer un marché commun avec pour objectif la libre circulation des personnes impose la reconnaissance des diplômes. De même « *les processus d'intégration régionale affectent le développement de l'éducation et favorisent l'expansion des systèmes d'assurance qualité au niveau régional et à celui du continent* »⁷⁰.

A titre d'exemple, « *l'Union africaine s'est engagée, depuis 2006, dans une stratégie d'harmonisation des programmes de l'enseignement supérieur, qui stipule que l'assurance qualité est un des mécanismes qui accompagnera cette réforme* ». Ceci après que plusieurs pays africains aient décidé de s'entendre sur « *la mise en place du LMD, ce qui aurait pour effet la libre circulation des étudiants*⁷¹.

1.2.5 La différence entre le classement des établissements d'enseignement supérieur et l'AQ

Les classements sont des moyens pour le public d'obtenir des informations sur les EES. Cet outil est présenté comme suit : « *Rankings are one of these new accountability tools – the most prominent and the most controversial. 'Rankings' refer to a hierarchical ordering and comparing of the performance, effectiveness and characteristics of higher education institutions based on specifically chosen indicators. The indicators may differ significantly and can include, for example, research, funding, endowment and student characteristics. They are the means by which, for instance, US News and World Report or the Shanghai Rankings, determine the rank at which institutions find themselves. Ranking systems may be developed by government, by private bodies or the media.*» (Judith Eaton, 2013).

Cependant plusieurs critiques leur sont adressées. Ainsi ces derniers ne sont pas suffisants comme l'indique la note suivante, « *L'UNESCO recommande cette note de prudence à l'utilisateur des classements. Elle soutient l'idée de l'utilisation des classements en complémentarité avec d'autres sources crédibles d'information sur la qualité d'une université,*

⁷⁰ Martin & Stella (2011) Idem, p9.

⁷¹ Merclay P. (2006): les reformes de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone « *Suite aux évolutions mondiales, les États d'Afrique francophone ont pris des initiatives importantes dans certains de ces domaines. L'Union économique et monétaire de l'Afrique de l'Ouest (UEMOA) et la communauté économique et monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC) ont adopté des directives qui visent la mise en place du système LMD. Cette décision traduit une volonté des pays de la sous-région de renforcer leur collaboration en matière universitaire et de faciliter la mobilité des étudiants.* » <http://calenda.org/197888?lang=pt>

(...) notamment les efforts d'amélioration de la qualité, les preuves de valeur ajoutée aux apprenants, l'assurance qualité et l'auto-évaluation des universités concernant la qualité. » (Marope et al, 2013).

Par ailleurs, *Judith Eaton (2013)* aborde plusieurs outils considérés comme nouveaux (« *New accountability tools* ») dont les classements. L'auteur relate les différents choix qui peuvent être faits à leur égard, de la part des professionnels engagés dans l'Assurance qualité et l'accréditation. Certains décident de les ignorer, l'autre tendance est de reconnaître que « *les appels à la responsabilité publique -preuve de l'apprentissage des étudiants et une plus grande transparence à la fois pour les institutions et l'assurance qualité - nécessitent une réponse robuste dans le monde d'aujourd'hui* ».

La question selon l'auteur est « *de savoir s'il faut adapter les nouveaux outils ou aborder la responsabilité publique à travers des processus traditionnels augmentés par, par exemple, une plus grande transparence et une attention accrue à l'apprentissage des étudiants.* ». Le troisième groupe sont ceux qui les considèrent comme un plus à « *la pratique traditionnelle* ». Enfin pour certains qui n'appartiennent pas à l'enseignement supérieur, il est préférable de remplacer l'Assurance qualité par ces nouveaux outils surtout si le gouvernement les soutient.

1.3. Les mécanismes d'AQ

Lorsqu'on aborde la question de la mise en place de l'AQ, il est possible de distinguer entre plusieurs niveaux. Il existe des dispositifs au niveau « *régional* », « *sous régional* », « *national* » et « *institutionnel* » (Martin, 2014). Différents référentiels d'AQ existent au niveau régional (référentiel européen, africain...) et national. L'AQ est instaurée par le biais de différents mécanismes AQ (interne et externe) que nous explicitons dans cette partie.

1.3.1. L'Assurance Qualité Interne

L'Assurance Qualité Interne (AQI) concerne « *les politiques et les mécanismes que chaque programme ou institution adopte pour s'assurer qu'il/elle remplit ses propres objectifs et respecte les normes de l'enseignement supérieur en général, ou d'une profession ou discipline en particulier* »⁷⁴. Le système d'AQI est donc un système instauré et géré par l'établissement et c'est lui qui met en place un SMQ (Boubakour, 2012).

⁷⁴ IIEP/UNESCO. Dossier spécial : Enseignement supérieur, Op. Cit.

Pour mettre en place l'AQ dans une EES, un système d'AQ est implémenté. Le système doit concerner l'ensemble des éléments de l'institution. Les propos de Brits_HJ, (2010) indiquent ce principe :

« *Quality assurance on institutional level should ensure, by means of its quality assurance system and management, that the implementation of the system takes place at all levels (academic, support, administrative, etc.). This concurs with systems thinking: All structures (departments and units) of an institution are regarded as entities with their own systems elements, and are standing in interrelation to each other (Von Bertalanffy, 1968:37)* »

Les composants d'un système d'AQ sont présentés par Coetzee (2002) selon Brits (2010) comme suit : *"the quality assurance system of an organisation, such as an institution of higher learning, encompasses the organisational structure, responsibilities, procedures, processes and resources for implementing quality management"*.

En outre, suivant Boubakour, (non daté), La mise en œuvre de l'AQI requiert un ensemble d'éléments résumés dont : une politique qualité avec pour objectif la maîtrise de l'ensemble des processus, une culture qui reconnaisse l'importance de la qualité, l'amélioration continue de la qualité, un référentiel, une autoévaluation réalisée de manière périodique, à côté d'une évaluation permanente.

Le référentiel comporte des lignes directrices, des objectifs (références) et recouvre les domaines d'activité de l'établissement universitaire. L'évaluation réalisée en interne par l'établissement gagne en crédibilité lorsque celle-ci est complétée par une AQE. L'évaluation externe se basera, entre autres, sur le rapport d'auto évaluation (AEC, 2010).

Pour la mise en place de l'AQ interne (AQI), les éléments précédemment cités sont donc nécessaires. Les étapes suivantes pour l'implémentation de l'AQI ont été identifiées, elles viennent compléter et éclaircir les affirmations ci-dessus comme suit :

- **Le soutien de la haute direction** : « *Pour mettre en place des structures d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, il est fondamental que ce soit la haute direction qui lance le processus. La gestion de la qualité est un instrument stratégique à tous les niveaux. Sans l'appui et les encouragements de la haute direction, les membres de l'établissement ne se laisseront pas facilement convaincre de et motiver à participer et contribuer à quelque activité d'assurance qualité que ce soit ;* » (Ganseuer et Randhahn, 2017)

- « **Le centre d'AQ** » (Nguyen, 2012). Trois options sont citées concernant les structures en charge de la gestion de la qualité (Niedermeier, 2017):
 1. « *La cellule en charge de la gestion de la qualité dépend directement de la haute direction* ». Pour Nguyen (2012) « *La direction d'assurance qualité est centralisée et remplit la fonction d'auditeur interne et rend compte directement à l'organe suprême et au chef d'établissement, afin de boucler les boucles de rétroaction et de les intégrer dans les processus de planification et de décision (EUA, 2003)* »
 2. « *la cellule au sein d'un département administratif ou en fait un département à part entière ...Lorsqu'elles sont introduites pour la première fois, les responsabilités en matière d'assurance qualité sont souvent réparties entre plusieurs départements administratifs,*»
 3. « *une cellule à part entière, en charge de l'assurance qualité et de l'évaluation de la qualité, relativement autonome par rapport à la haute direction, à l'administration, aux commissions, etc* »

La centralisation ou non en matière de gestion de la qualité dépend de plusieurs facteurs. Ainsi plus la taille de l'établissement est grande, s'il y a une dispersion géographique, s'il y a une diversité, si la qualité est concentrée sur la transformation, qu'il y a une grande liberté académique, la décentralisation est adaptée. Dans le cas contraire et si l'accent est mis sur le contrôle, la centralisation conviendra d'avantage. La structure choisie doit également prendre en compte les ressources disponibles, cependant il est nécessaire de rajouter des ressources ou de réorganiser les activités existantes ou les supprimer pour libérer des moyens pour la gestion de la qualité. (Niedermeier, 2017)

Sursock (2011) selon Nguyen (2012) donne un aperçu des rôles qui peuvent être confiées à une équipe chargée de l'AQI comme suit :

“Sursock (2011) has identified five primary functions of QAC:

- i. *Supportive role and providing expertise: the quality assurance officer visits faculty regularly and provide expertise in developing their quality assurance processes.*
- ii. *Coordination role: particularly when there is a process of evaluations that is organized by the university or when the process of evaluation is devolved to faculties.*

- iii. *Interpretative role: quality assurance officers interpret the national quality assurance requirements so as to adapt them to the institutional context*
- iv. *Monitoring role: the office provides instructions, collects information, point out the problems, but does not get involved in solving them.*
- v. *Administrative role: organizing and preparing external evaluation visits or processing institutional questionnaires” (Nguyen , 2012)*

En outre, Ganseuer et Randhahn (2017) donnent un exemple de répartition des rôles comme suit : « *Sélectionner une équipe d’AQ d’au moins deux personnes (un « responsable de la politique » et un « responsable » expérimenté en méthodologie) »*

- « *Établir un plan directeur pour l’AQ (au moins 5 ans) » (Ganseuer et Randhahn, 2017)*
- « *Mettre en œuvre un budget stratégique pour les activités d’AQ » (Ganseuer et Randhahn, 2017)*
- « *Prendre le temps de structurer les procédures internes et rédiger un livret sur ces processus* ». Sur ce point, les auteurs précisent la nécessité de l’expérimentation, comme suit : « *Conception et constitution expérimentales d’outils et procédures, suivies par une installation globale des outils et procédures favorables qui ont été sélectionnés. » (Ganseuer et Randhahn, 2017)*
- **“Le processus d’Assurance qualité”** (Nguyen , 2012) : Selon l’auteur « *Le processus d’assurance qualité interne avec une approche sur mesure contient quatre éléments de base, développés par Vroeijensijin (1995), comme suit : - Objectifs institutionnels- Instruments de surveillance- Instruments d’évaluation- Amélioration de la qualité »*
- i. Le premier élément relatif aux objectifs est retrouvé dans la politique qualité comme l’indiquent Ganseuer et Randhahn (2017). Il importe selon lui de « *Définir une politique de la qualité (objectifs, valeurs de référence, domaines d’activité) »*. Des objectifs plus détaillés sont retrouvés dans le référentiel AQ, utilisé lors de l’évaluation. Ainsi l’un des éléments de l’AQI est de concevoir un référentiel AQ (Martin, 2014). De plus, Ganseuer et Randhahn (2017) rajoutent la nécessité de fixer des objectifs liés à une échéance comme suit : « *la mise en œuvre d’accords sur*

les objectifs avec vos facultés (tous les 3-4 ans) ». Il existe deux types d'objectifs, ceux internes propre à l'établissement et externes fixés par un organe externe (Ganseuer et Randhahn, 2017).

- ii. Concernant l'élément de surveillance, ce dernier est explicité comme suit « *Schereens et al. (2003) ont également confirmé que le terme « monitoring » est considéré comme l'association avec l'information continue réunie comme base pour les décisions de gestion, le recours à des données administratives et une forte préoccupation de description plutôt que de valorisation.* » (Nguyen , 2012)
- iii. L'évaluation quant à elle peut renvoyer à plusieurs instruments : les exemples cités par Nguyen (2012) selon la lecture faite de Aun (2010) et Vroeijenstijn (1995) sont : « *l'autoévaluation* », « *l'audit interne* », « *l'évaluation par les étudiants* », « *l'évaluation du cours* », « *l'évaluation du curriculum* ». Concernant l'autoévaluation la procédure est mentionnée dans des guides. Il existe deux manières de procéder, utiliser des questions ouvertes ou fermés ou combiner les deux méthodes (les questions sont précisées dans les guides). L'encadré ci-dessous explicite la différence entre les deux méthodes (Michaela Martin, 2014):

Encadré No 2. Méthodes d'évaluation selon Martin

	Questions fermées	Questions ouvertes
Description	<i>Une liste de questions fermées ou des indicateurs à renseigner avec des benchmarks associés permettant de mesurer si l'institution ou l'unité a atteint les objectifs fixés par l'agence d'assurance qualité.</i>	<i>Des questions ouvertes qui permettent à l'institution ou à ses entités d'expliquer ses objectifs et d'évaluer dans quelle mesure ceux-ci ont été atteints</i>
Objectif de l'AQ	<i>Le contrôle</i>	<i>L'amélioration de la qualité</i>

Les contraintes et avantages d'une démarche qui utilise des questions ouvertes sont également mentionnés par l'auteur (Martin, 2014) :

- « *Une approche par questions ouvertes tient compte des éléments suivants : la diversité des établissements qui rend nécessaire une démarche adaptée au contexte institutionnel, la nécessité de les encourager à analyser leurs forces et leurs faiblesses et l'adéquation de leurs activités à leurs objectifs, etc.*
- *Répondre à des questions ouvertes nécessite une grande pratique de l'évaluation. En fait, elle exige une réflexion sur les enjeux stratégiques, les*

forces et les faiblesses de l'entité évaluée, ce qui est très difficile dans les systèmes très centralisés où les institutions manquent d'autonomie. »

Concernant la publication du rapport d'autoévaluation, il est recommandé que seule l'agence et l'établissement évalué aient accès, afin d'éviter que l'EES cache ses faiblesses et « *pour favoriser la transparence et l'adhésion à un diagnostic commun.* » (Martin, 2014).

iv. Enfin l'amélioration est sensée se réaliser sur la base des informations issues de l'évaluation (Vroeijenstijn, 1995 selon Nguyen, 2012). Néanmoins l'implémentation des changements nécessite des conditions. Ces dernières sont mentionnées comme suit :

“According to Wess (1998, cited by Visscher, 2009), new and relevant information is a valuable but insufficient precondition for triggering the improvement orientation in institutions. It is because the utilization of finding is something that needs to be done in addition to regular tasks, a strong motivation to improve performance is also important, likewise social support (e.g. from the boss and from other colleagues), and additional resources (Wess 1998, cited by Visscher, 2009). Weiss also points to a number of ways in which the utilization of data can be obstructed:

- Evaluation results may not be disseminated among the target group;*
- Users may not understand, or believe these;*
- They may have no idea of how the results can be changed;*
- And/or lack the skills, competences for utilizing the evaluation findings;*
- The required changes may be too controversial to accomplish them” (Nguyen , 2012)*

Enfin il est nécessaire d'informer « *le personnel et les étudiants* » en quoi les informations qu'ils ont transmises « *ont été utilisées pour l'amélioration* » (Nguyen, 2012). Le risque étant le refus de participer à une évaluation future (Loukkola & Zang 2010 selon Nguyen , 2012).

- De même, il importe de « *définir une structure organisationnelle formelle qui clarifie les fonctions et responsabilités respectives au sein du système de gestion de la qualité* » (Ganseuer et Randhahn, 2017). Randhahn et Niedermeier (2017) affirment également qu'Il faut identifier le rôle des membres de l'organisation et comment peuvent-ils être soutenus.

- **Le système d'AQ peut lui-même être amélioré** : Ganseuer et Randhahn (2017) recommandent en effet une « *réflexion critique permanente sur les instruments d'assurance qualité utilisés et sur la volonté de changement* ».

Si l'on en croit Ganseuer et Randhahn (2017) l'AQI n'est pas le résultat de la mise en place de bonnes pratiques uniquement mais aussi d'expériences à réaliser à l'intérieur de l'établissement et d'institutions. Leurs consignes reflètent ce principe :

« *C'est votre établissement qui doit faire ses propres expériences, trouver ce qui fonctionne bien et ce qui ne fonctionne pas si bien (...) La fusion de sa propre compréhension intuitive de la qualité et des systèmes professionnels d'assurance qualité est un acte délicat. Les deux approches sont nécessaires pour créer un système novateur* ».

L'AQI est en lien avec d'autres éléments. Les dimensions que mentionnent Ganseuer et Randhahn (2017) sont :

- « *La planification stratégique* » : le gestionnaire de la qualité peut participer à « *la gestion stratégique* », en donnant par exemple : les informations nécessaires à la prise de décision, réaliser une analyse SWOT, participer à la « *définition des objectifs stratégiques* », élaborer « *le plan d'action* » pour l'objectif.
- Le management du changement : même si le terme de management du changement n'est pas explicitement mentionné, l'auteur aborde la gestion de la résistance, la communication et la participation. Des recommandations en matière de gestion de la qualité ont pour base le management du changement.
- L'AQ est également en lien avec d'autres « *aspects de la gestion* » de l'ES, dans ce cadre il est possible de citer :
 - La nécessité pour « *un système interne de gestion de la qualité doit se concentrer sur le perfectionnement des membres de l'organisation* » ;
 - « *Les accords sur les objectifs et sur les rendements* » ;
 - « *La gestion de l'enseignement et de la recherche ...vise à faciliter et soutenir le travail des scientifiques et du personnel académique en les libérant le plus possible des tâches organisationnelles et administratives liées à la recherche et à l'enseignement* » ;
 - « *La culture de la qualité* ».

1.3.2. Les types AQ externes

L'Assurance Qualité Externe (AQE) « se réfère aux actions d'un organisme externe, généralement une Agence d'Assurance Qualité, qui évalue le fonctionnement ou les programmes d'une institution, afin de déterminer si elle est en conformité avec les normes reconnues. Les systèmes d'AQE comprennent l'accréditation, l'évaluation ou l'audit »⁷⁵.

Elle peut aussi porter sur l'institution (AQE institutionnelle), les filières (toutes ou en partie), les établissements universitaires ou non, privé et/ou public

L'AQE a plusieurs catégories d'objectifs qui découlent des méthodologies spécifiques. Ces finalités sont les suivantes⁷⁶ :

- **Contrôle de la qualité** : Celle-ci est généralement la responsabilité de l'Etat pour s'assurer que le secteur public et privé respecte les exigences minimales en termes de qualité d'offre d'enseignement supérieur ;
- **Reddition des comptes / transparence** : Il s'agit de tenir le public au courant de la capacité de l'établissement à respecter ses missions, d'assurer les parties prenantes sur le niveau de qualité. De plus, les autorités publiques peuvent décider de mettre en place un standard d'assurance qualité pour garantir l'adéquation aux orientations politiques générales aux réformes. Ce standard constitue un support d'évaluation.
- **Amélioration des pratiques** : A travers notamment la mise en place de bonnes pratiques, des objectifs fixés et l'autoévaluation officielle et systématique. Les exigences minimales de qualité peuvent être nécessaires lorsqu'il y a perte de confiance envers les établissements ou une grande hétérogénéité appuyée par des sanctions dans le cas du non-respect de celle-ci tel que : la radiation du système, la non reconnaissance du diplôme et autres sanctions. L'assurance qualité qui sera orientée vers l'amélioration passe par la mise en place d'exigences minimales. De même que la mise en place de ce type d'assurance qualité concerne généralement les établissements (matures) ayant maîtrisé les rudiments.

L'AQE passe par trois étapes : « auto-évaluation, évaluation par des experts, prise de décision et rapport public »⁷⁷. Les mécanismes d'évaluation dans le cadre de l'AQE peuvent

⁷⁵ IIEP/UNESCO – Qualité dans l'enseignement supérieur

<http://www.iiep.unesco.org/fr/focus-on-higher-education/quality-assurance-in-higher-education.html?type=9>

⁷⁶ Martin & Stella (2011) Module 1, Chapitre 2 p.22, IIEP, Unesco.

⁷⁷ Martin & Stella (2011). Module N° 1, Op Cit.p22. IIEP/Unesco, 2011

être un ou plusieurs de ces éléments, à savoir l'audit de la qualité, l'évaluation, l'accréditation.

1.3.2.1 L'Audit Qualité

L'Audit Qualité dans l'enseignement supérieur est « *un processus pour vérifier que les procédures sont en place pour assurer la qualité, l'intégrité ou les standards des inputs et sorties* »⁷⁸. Plus précisément, Bouzid et al. (2012) (membre de la CIAQES), le voit comme un processus à trois volets au cours duquel on vérifie :

- ✓ Si les procédures de qualité sont adaptées aux objectifs déclarés (pertinence) ;
- ✓ Si les activités effectivement menées sont conformes au projet (conformité) ;
- ✓ Si ces activités sont efficaces par rapport aux objectifs déclarés (efficacité)⁷⁹.

Il est à noter que les volets peuvent exister de manière séparée. En d'autres termes, l'audit qualité peut contenir ou être spécifique à l'audit des standards. Il peut viser le contrôle de l'existence des procédures ou peut concerner l'audit de leur efficacité.

L'audit peut aussi intervenir pour s'assurer de la conformité avec les réglementations, telle que la réglementation relative à l'examen des étudiants. Enfin l'audit qualité dans l'enseignement supérieur prend différentes formes dans plusieurs pays. Celle-ci fut initiée en Angleterre. C'est un terme qui désigne la focalisation sur les procédures.

1.3.2.2 L'évaluation

« *L'évaluation peut être considérée comme une opération qui débouche sur l'attribution d'une note, exprimée par un chiffre (1 à 4 par exemple), par une lettre (A à F par exemple) ou par une appréciation (excellent, bien, assez bien, par exemple). Elle peut être assurée soit par une agence gouvernementale soit par une association non gouvernementale au sein même des établissements (ex. Comité des présidents/des recteurs). Elle peut être assurée aussi par un organisme indépendant* »⁸⁰. L'objet d'une évaluation de la Qualité peut porter sur les inputs, les processus et parfois sur les outputs⁸¹. Selon Harvey toujours, elle peut aussi concerner l'ensemble de l'institution ou d'un programme ou les éléments d'un composant spécifique.

⁷⁸ Définition de l'Audit cf. Harvey, L., 2004–14, Analytic Quality Glossary, Op. Cit

⁷⁹ Bouzid N et al.(2012). Cours Assurance Qualité dans l'ES, p.36. CIAQES, 84p. Alger CIAQES

⁸⁰ Bouzid N et al.(2012). Idem, p 37.

⁸¹ Définition de l'évaluation (Assessment) cf. Harvey, L., 2004–14, Analytic Quality Glossary, idem

Il existe néanmoins un point commun entre l'évaluation et l'audit qui est un même processus d'enquête « *dans la mesure où on cherche dans les deux cas à vérifier les résultats par rapport aux objectifs.* »⁸²

1.3.2.3 L'accréditation

C'est l'établissement du statut, la légitimité ou « *appropriateness* » d'une institution, programme (ensemble de modules) ou le module étudié »⁸³. Il s'agit d'une évaluation de la qualité qui aboutit à « *la décision de type oui/non ou admis/refusé* »⁸⁴

L'accréditation est généralement pour une durée limitée, qui sera suivie par la suite par des procédures de ré-accréditation. L'évaluation de la qualité (précédemment vue) et l'accréditation sont proches dans la mesure où les deux se traduisent par une note. La question de l'évaluation, selon les mêmes auteurs, est « *quel est votre niveau ?* » ; tandis que l'accréditation pose la question « *avez-vous le niveau requis ?* (Bouzid et al, 2012) . Un autre terme dans le sillage de l'AQ est rajouté par l'Unesco, qui est « la reconnaissance ».

1.3.2.4 Les approches d'assurance qualité.

Pour réaliser les différentes formes d'AQE mentionnées précédemment, l'agence d'AQ doit déterminer son approche de la qualité. Martin & Stella (2011) évoquent les types d'approches fréquemment appliquées qui sont :

(i) La conformité aux standards externes ou l'approche qualité par rapport aux objectifs fixés par l'établissement. Dans le cas des standards externes ces derniers peuvent être quantitatifs, tels que le ratio nombre d'enseignants/nombre d'étudiant ou qualitatif qui peut être relatif à l'organisation mise en œuvre. Quant au deuxième cas, il s'agit de la pertinence des procédures par rapport aux objectifs et à la réalisation de ces derniers. Néanmoins « *il y a des impératifs concernant le développement national qui ne sont pas négociables et les établissements d'enseignement supérieur doivent en tenir compte* »⁸⁵ ;

(ii) Les standards minimaux ou d'excellence. Les standards minimaux sont nécessaires pour l'ouverture de l'établissement ou d'une filière et le renouvellement périodique de

⁸² Bouzid N. et al (2012), Idem

⁸³ Définition Accreditation cf. Harvey, L., 2004–14, Analytic Quality Glossary, idem.

⁸⁴ Bouzid N et al (2012), idem, p38

⁸⁵ IIPE/UNESCO, Module 2, Op. Cit. p 24

l'autorisation. Les standards d'excellence sont appliqués lorsque le niveau de qualité des EES est homogène ou qu'il existe d'autres dispositifs pour assurer l'existence d'une qualité minimale. Ces derniers (standards d'excellence) seraient appropriés lorsque l'objectif est d'améliorer la qualité (pour celles qui « *ont dépassé le niveau de base* »), aussi il s'agit d'une « *démarche volontaire qui peut être impulsée par les meilleurs établissements* ».

Enfin ces deux approches relatives aux standards sont complémentaires. Il peut donc y avoir des dispositifs pour chacune d'entre elles dans un même pays. Elles peuvent être également à la charge de la même agence.

1.3.3. Impact de l'AQ dans l'enseignement supérieur

Dans cette partie nous verrons que l'AQ peut avoir des répercussions différentes selon les auteurs. Les conséquences concernent : le management, la transparence, la bureaucratisation, les relations de travail, l'enseignement, l'apprentissage, la productivité, les politiques et structures et l'amélioration de manière générale. Puis nous présenterons une synthèse des critiques adressée à l'AQ.

Suivant Liu (2015), Brennan and Shah (2000) expliquent que l'impact de l'évaluation de la qualité peut être à plusieurs niveaux, et énoncent des mécanismes d'impact :

- Les récompenses peuvent être de plusieurs types et à plusieurs niveaux. Le résultat peut être « *increased morale among both staff and students, and hence, in higher levels of productivity* »
- « *L'ajustement de politiques et de structures* ». L'auteur relève cependant qu'il ne s'agit pas du résultat de l'évaluation externe uniquement mais d'un environnement. A titre d'exemple : « *une évaluation externe de la qualité, en particulier lorsqu'elle était axée sur le niveau institutionnel, avait tendance à être associée au développement de politiques et procédures de management de la qualité au niveau de l'institution* » ;
- L'évaluation de la qualité impact « *les cultures institutionnelles* » comme suit : i) prendre des décisions sur la base de preuves, ainsi promouvoir « *la philosophie du management* », ii) « *l'évaluation de la qualité de l'enseignement* », amène à « *accorder plus d'attention à l'enseignement* ». De même « *la centralisation des procédures de management de la qualité interne* » soutient « *l'imposition de valeurs de plus en plus explicites et régulations du centre de l'institution* ».

Par ailleurs Minelli et al. (2006) ont identifié d'autres effets liés à « l'évaluation de la qualité » qui sont : « *l'apprentissage organisationnel, le développement des ressources et les systèmes de pouvoir* ». Ces trois éléments sont explicités comme suit :

- **“Organisational learning:** *This means the capacity to gain knowledge, amend aims and adopt innovative behaviour and schemes for action. It involves impact on strategies and policies, culture, changes in professional practices, growth in knowledge of university practices, attention to evaluation, etc.*
- **Development of resources:** *This involves impact on technical infrastructure, reputations, university funding, allocation of economic funding within the university, human resource management, etc.*
- **Power systems:** *This includes impact on institutional relationships, organizational structure, management operating systems, the evaluation system and bodies in charge of it, variation in decision-making capabilities and leadership, etc.”*

Nyenya et Rupande (2014) selon Nyenya (2016), l'AQ permet d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage par le biais du feedback obtenu par les étudiants et « *la résolution continue des problèmes de façon coopérative* ».

Suivant Kis (2005) :

- L'AQ externe contribue à la transparence et la bureaucratisation. En effet, l'auteur explique que selon Stensaker (2003) « *More information than ever before is published about higher education and its outcomes, and EQA systems are the main driver behind this development.*” Aussi, une étude menée par Kogan et al. (2000) selon Stensaker (2003), conclue que “*EQA is an important contributor to increased 'bureaucratisation'*”
- De même les systèmes d'AQ amènent plus de managerialisme. Les aspects cités de ce phénomène sont :
 - ✓ « *a more autonomous role for the institutional management, including giving managers greater responsibility for follow-up procedures.*”
 - ✓ “*Barrow (1999) argues that the administrative norms put in place by quality assurance systems have extended the economic world of rational calculation and management into HEIs.*”

Cette augmentation du management est critiquée par des auteurs considérant qu'il institutionnalise « *le manque de contrôle démocratique de l'organisation* » et menace les valeurs traditionnelles de l'université par l'utilisation de critères d'évaluation de la qualité « *which can be seen to be 'more objective' and more easily accepted outside the institution* ». L'effet de l'AQ sur les relations de travail est un sujet qui fait débat. En effet les opinions divergent sur les recherches menées. A titre d'exemple voici deux positions opposées à ce sujet :

- « *Baldwin's (1997) study on the Australian quality assurance system suggests that numerous academics see the new managerial prerogatives associated with accountability requirements as undermining traditions of collegiate decision-making and staff autonomy* » (Kis, 2005).
- Par ailleurs, selon Dill, (2000) « *Academic audits have facilitated discussion, cooperation, and development within academic units with regard to means for improving teaching and student learning* » .

Certaines recherches se sont concentrées sur un instrument de l'AQ et ont observé les effets positifs comme suit :

- « *Concerning the perception of peer-reviews, in a case-study carried out in Chile 86% of the respondents supported the view that the peer-review and report contributed to a better perception of the internal situation and 90% found the participation of peers beneficial (Silva et al., 1997).* » (Kis, 2005)
- « *Rasmussen (1997) in a study on Aalborg University, Denmark reports that the work on the self-review report was a stimulating experience for the staff; it confronts staff with their own educational practices and incites reflection on change.* » (Kis, 2005)

Cependant Stensaker (1999) relève que l'auto-évaluation n'est pas toujours liée à l'amélioration :

« *Stensaker (1999) in a study of external quality auditing in Sweden concludes that self-reviews often seemed to be regarded as mere preparation for the external site visits, and not as an independent process which could profit to the institution independently of external accountability purposes.* »

Enfin, plusieurs critiques sont adressées à l'AQ :

- La nécessité de trouver un équilibre entre normalisation et la spécificité (exemple : objectifs nationaux) d'où la nécessité de mettre en place des outils souples :

« *On craint que l'assurance qualité conduise à une standardisation de l'enseignement universitaire et à la perte des spécificités nationales, institutionnelles et disciplinaires.* » (Lessard , Colin et al, 2012). A titre d'exemple : « *l'internationalisation des pratiques d'assurance qualité, observable depuis quelques années, a contribué à atténuer les différences entre les systèmes nationaux de formation et, du même coup, elle a « limité la marge de manœuvre des politiques nationales dans la détermination d'objectifs propres » (...) sur le plan des processus d'assurance qualité, on assisterait à une certaine homogénéisation progressive des critères,* » (Lessard, Colin et al, 2012)

Ainsi la recommandation suivante est formulée « *il importe de viser des méthodologies en matière d'assurance qualité devant se référer à des standards qui soient génériques, de n'énoncer que des principes en plus, de faire appel à des outils souples afin de tenir compte de la diversité des établissements (Hopbac, rapporté par Jaroszewki, 2011).* » (Lessard, Colin et al, 2012)

- Des comportements malhonnêtes peuvent survenir, à titre d'exemple :

« *Knight (2005) argues that the need for accreditation status is bringing about the commercialization of quality assurance, and incurs the risk that the weaker TEIs [Tertiary Education Institutions] turn to rogue accreditors to acquire as many "accreditation stars" as possible and to boost their apparent legitimacy* » (Tremblay et Kis, 2008, p. 308). (Lessard , Colin et al, 2012)

- L'AQ peut amener au statu quo si une bonne qualité existe déjà :

« *Quality assurance schemes lead to clear improvement of the programmes judged negatively, according to the Dutch Audit Chamber (Jeliazkova & Westerheijden, 2000). But initially well- rated programmes feel no impulse for change or further improvement because of the good quality assurance results, and thus are more likely to maintain the status quo and slower teacher innovation (Jeliazkova & Westerheijden, 2000).* » (Henard et al, 2008)

Liu et al (2015) vont dans le même sens , suivant ces derniers « *Liu (2013a, 2015) focused on the impact of the national quality assessment scheme in China. ... the extent of "change" at different universities is not the same. Basically, compared with the elite universities, the change is more significant in the less elite institutions.* »

- Peu d'études montrent l'impact sur l'enseignement et l'apprentissage, cependant d'autres effets positifs qui sont en lien avec ces derniers sont relevés :

“Stensaker (2007) illustrates a paradox of quality evaluation: while improving teaching and learning is the main purpose of quality evaluation, surprisingly few studies show that this link exists. He found that many studies have indicated the changes in organizations, infrastructure, attitudes and responsibilities, which might indirectly improve teaching and learning. Notwithstanding, he suggested that thorough studies about the impact on teaching and learning would greatly contribute to the whole field of quality assurance (Stensaker, 2007).” (Liu et al, 2015)

- Le sentiment pour les enseignants qu'on leur fait moins confiance :

“Nevertheless, Hoecht (2006) and Cheng (2012) found that academics indeed felt that they were less trusted and more controlled.” (Liu et al, 2015)

- L'AQ se concentre plus sur le pilotage que sur l'amélioration de l'enseignement :

« On peut [...] formuler l'hypothèse que le dispositif complexe de mesure de la qualité des services d'enseignement qui se met en place a moins pour but de faire "mieux" ce qu'on faisait déjà dans les structures existantes que de transformer ces structures et leur mode de pilotage. » (Vinokur 2005 selon Lessard, Colin et al, 2012). Ainsi, « Vinokur (2005) envisage aussi de façon critique les visées de l'assurance qualité à l'enseignement universitaire. Pour elle, l'assurance qualité est d'abord et avant tout un moyen de mettre en place une nouvelle façon de piloter le système universitaire, empruntée à l'entreprise. » (Lessard, Colin et al, 2012)

- Les indicateurs de qualité ne seraient pas objectifs d'où la difficulté de réaliser une comparaison :

Henaff (2006) selon Lessard, Colin et al (2012), explique cet aspect comme suit : « Il est permis de douter [...] que ce système [d'assurance qualité] permette une mesure objective de la qualité, en particulier à des fins de comparaison entre systèmes, entre établissements tant le concept même de la qualité est subjectif et hétérogène, et face à la diversité des "niches" de formation proposées des opérateurs dont le nombre est croissant et la nature de plus en plus diversifiée, et étant donné l'hétérogénéité même des institutions qui proposent d'assurer la qualité de l'enseignement supérieur »

- La concentration sur l'attraction des étudiants vers l'établissement (la marchandisation) :

Bruno, Clément et Laval (2010, p. 96) explique la relation entre l'AQ et la compétition : « Dans cette optique, certains universitaires français soutiennent qu'avec l'assurance qualité comme maître mot, on soumet les universités européennes à une régulation concurrentielle

dont la logique est celle du « pas d'excellence sans concurrence, pas de concurrence sans l'assurance que le service offert soit de la meilleure qualité possible, ou en tout cas, de la qualité requise par la compétition ». L'évaluation de la qualité se présente alors comme « la condition d'une réelle concurrence internationale, laquelle suppose la plus parfaite information du client. Dans cette grande guerre mondiale du savoir, il s'agit d'attirer les "bons étudiants" étrangers, sources de revenus accrus pour les établissements »(Ibid.). » (Lessard & Colin et al, 2012)

- Le groupe qui bénéficie le plus est l'administration et les leaders :

Selon Liu et al, (2015) *“More recently, Stensaker et al. (2011) started to concern with the impact of different types of quality assurances schemes and the perceptions of different stakeholders in the Norwegian context. They found that different forms accreditations and evaluations may be not as distinct as usually believed, and so far, the most positive effects of the schemes occurred to the groups of institutional leadership and administration.”*

1.4 L'AQ dans l'enseignement supérieur algérien

Cette réforme s'insère dans un long processus de développement qu'a connu l'ES. L'Algérie hérite de la période coloniale, au début de son indépendance⁸⁶, de l'Université d'Alger, organisée en Faculté. Le ministère de l'ES sera créé en 1970. Durant les années 60 une réforme de l'ES a été mise en œuvre afin de supporter le modèle d'industrialisation (1967) qui a mis en évidence le déficit en cadre. Cette réforme de 1971 portait sur :

- Une refonte totale des programmes de formation : basée sur la diversification, spécialisation, professionnalisation ;
- Une nouvelle organisation pédagogique des études : accès sur les semestres et une plus grande importance aux travaux dirigés ;
- Une intensification de la croissance de l'enseignement supérieur en termes de nombre d'étudiants ayant accès à l'ES ;
- Une réorganisation totale des structures universitaires : consiste dans le passage du schéma traditionnel des facultés vers les instituts d'université avec pour chacun d'eux une spécialisation dans un domaine scientifique précis.

Dans les années 80 l'accent est mis sur la planification en termes de nombre des diplômés par filière (la Carte Universitaire de 1982, réactualisée en 1984), d'autres mesures caractérisent cette période, telle que la mise en place de tronc commun. En 1999 est promulguée la loi

⁸⁶ MESRS, 2012,p24. Op cité.

d'orientation pour l'ES qui synthétise l'ensemble du cadre réglementaire produit depuis l'indépendance. Enfin arrive en 2004, la mise en place du LMD (Boubakour, 2013).

Dans le cadre de l'évolution de l'ES, nous notons également la mise en place des Conférences Régionales « Centre, Est et Ouest » (qui remplacent les Académies régionales) en 2001. Ces Conférences sont « *composées des chefs d'établissement des aires géographiques de compétence qui les délimitent. La conférence est chargée d'émettre des avis et recommandations, notamment sur les perspectives de développement du service public de l'enseignement supérieur* »⁸⁷.

Nous commençons cette partie par un aperçu du système LMD en Algérie pour par la suite aborder les débuts de l'instauration du changement (AQ) dans l'ES algérien. De même, Les différents mécanismes dont on put bénéficier les EES Algériens seront explicités, à savoir, le projet Aqi-Umed , le PAPS et l'AUF en passant par les actions de la CIAQES chargée de la mise en place du changement à l'échelle national.

1.4.1. Le LMD

L'AQ selon Bouzid et Berrouche (2013) doit soutenir le LMD. Il est ainsi important qu'on s'y arrête un instant pour comprendre ses objectifs et ses retombés.

Le système LMD est un projet qui a été proposé par un ministre français et adopté pour l'Europe en 1999 à Bologne (Italie) par 29 ministres de l'éducation européens⁸⁸. Il s'inspire du modèle anglo-saxon. Les objectifs à travers ce système en Europe sont de rendre les universités attractives vis-à-vis des étudiants du monde entier ainsi concurrencer les universités américaines et favoriser la mobilité des étudiants. Cette mobilité permettrait d'accéder aux meilleures formations, la circulation et la fécondation des idées, obtenir meilleures qualification et avec des retombés positifs sur l'emploi

Pourquoi a-t-elle été introduite en Algérie ?

Le système LMD fut adopté par le Conseil des ministres du 20 Avril 2002 (en application du plan des recommandations de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNRSE)). Il est entré en vigueur à partir de la rentrée universitaire 2004/2005 en Algérie. Selon le Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Algérien, il repose sur quatre points : « *l'offre d'une formation de qualité pour une meilleure insertion professionnelle, la formation pour tous, tout au long de la vie, l'autonomie des établissements*

⁸⁷ MESRS, 2012, idem

⁸⁸ Cherbal Farid, 2004. La réforme LMD et les vrais enjeux, 2^e partie.

Article dans El Watan, repris par Djairess, <http://www.algerie-dz.com/article1073.html>

universitaires, et l'ouverture de l'université au monde, autrement dit s'intégrer au système international de l'ES »⁸⁹.

Qu'est-ce que le LMD ?

Il correspond à trois cycles : Licence, Master, Doctorat. Il s'appuie sur des « unités d'enseignement regroupées en semestres d'études ». Ces unités sont capitalisables et transférables permettant ainsi la mobilité des étudiants. La Licence peut être professionnelle ou académique tout comme le Master. Les programmes d'études de la licence professionnelle sont élaborés avec la contribution du secteur utilisateur.

Enfin la réforme incite à « une évaluation permanente et continue des établissements et des enseignements ». La Commission Nationale d'Habilitation (CNH) » a été mise en place pour « statuer sur les nouvelles offres de formation proposées par les instituts du supérieur dans le cadre du dispositif LMD », formations devant répondre aux « besoins du marché de l'emploi »⁹⁰.

1.4.2. Les débuts de l'AQ dans l'enseignement supérieur Algérien

Les « Indicateurs clés de performance dans les universités du Monde islamique »

Ces Indicateurs, sous cette appellation, ont été élaborés à la demande de la « Conférence islamique des ministres de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (CIMESRS) » en 2010. Les attentes à l'égard de ces indicateurs sont formulées comme suit : « L'application de ces ICP permettra d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche dans ces universités, tout en renforçant la capacité des universités des Etats membres à décrocher une place dans les classements mondiaux. »

Le « Guide pour l'évaluation et l'amélioration de la qualité dans les universités du Monde islamique », est sensé aider à la mise en place de ces indicateurs. Suivant ce dernier l'AQ interne et externe est un pré requis à leur application. Enfin, Dans le même guide, nous relevons le caractère obligatoire de ces indicateurs comme suit :

« Ledit document a été présenté à la session extraordinaire de la CIMESRS, tenue à Riyad, Royaume d'Arabie Saoudite. Le document intitulé : « Indicateurs clés de performance : Lignes directrices pour l'évaluation et l'amélioration de la qualité des universités du Monde islamique » a été approuvé et adopté et doit, de ce fait, être systématiquement appliqué. »

⁸⁹ MESRS, Communication Pourquoi les réformes, Journées d'Etudes Souk Ahras, <http://univ-soukahras.dz/LE-POURQUOI-DES-REFORMES.pdf>

⁹⁰ Ben Malika, 2005. La Commission nationale d'habilitation installée Réforme de l'enseignement supérieur, article publié dans *Liberté* le 14 - 03 - 2005 <http://www.djazairress.com/fr/liberte/35998>

Assises nationales et colloque

En mai 2008 les Assises Nationales de l'ES en Algérie intègrent dans leurs conclusions principales, la nécessité de moderniser le fonctionnement des EES pour une meilleure efficacité du LMD. A court terme, la modernisation portera sur l'évaluation et la gouvernance. L'évaluation se traduit, elle, par l'investissement et des dispositions prises en matière d'Assurance Qualité.⁹¹

Selon Boubakour (2013) dans le cadre de la démarche de mise en place de la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur « *Cette question de l'évaluation des établissements universitaires a commencé en premier lieu par l'organisation par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (1er et 02 juin 2008) d'un colloque international, ayant pour objectif principal l'imprégnation et la connaissance des expériences des autres nations dans le domaine de l'assurance qualité. Les chefs d'établissements et les enseignants chercheurs dûment désignés ont pris part à cette rencontre* »⁹² considérée « *comme point de départ de cette problématique de l'AQ dans les établissements universitaires* »⁹³. La même année, la loi en 2008 sur la recherche scientifique fixe parmi « *Les principaux objectifs de la recherche scientifique et du développement technologique projetés pour la décennie à venir (...) le développement du système d'éducation, d'enseignement et de formation, notamment en améliorant la qualité de la formation* »⁹⁴.

CNEVAL

Il y a eu aussi la création de deux organes qui marquent l'histoire de l'AQ dans les EES, il s'agit de la CIAQES et le Conseil National d'Evaluation (CNEVAL).

Le Conseil National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et autres établissements d'enseignement supérieur a été créé suite à la loi sur l'ES en 2008 et le décret exécutif a été publié en 2010, et il a été mis en place en 2012⁹⁵. Il est chargé « *d'évaluer le fonctionnement administratif, pédagogique et scientifique des établissements suscités par rapport aux objectifs qui leur sont fixés* »⁹⁶.

⁹¹ Benziane A (2014). L'Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire : Constat d'étape, Alger, Cerist, <http://www.if-algerie.com/algerie/cooperation/universitaire/a-benziane-dir-enpo-lmd.pdf>

⁹² Boubakour F. (2013), Membre de la Ciaques, Chargé du suivi de la formation des RAQ pour les universités de l'Est. Batna, mai 2013, Conférence régionale des Universités des l'Est, Bilan de formation des Responsables Assurance Qualité (R.A.Q) des établissements universitaires rattachés à la CRUEst

⁹³ Boubakour F. (2013), idem.

⁹⁴ Journal officiel de la république algérienne n°10, 27 février 2008, P3

⁹⁵ Harzallah A. 2014. Les chemins de la Qualité en Algérie ? CIAQES *Info* Janvier/février, Alger

⁹⁶ Loi 2008 - enseignement supérieur, p. 34 JO N° 10 du 27 février 2010, "Art. 43 bis

Création de la CIAQES

La Commission nationale d'Implémentation d'un système Assurance Qualité pour l'Enseignement Supérieur (CIAQES) a été créée par l'arrêté ministériel N° 167 du 31 mai 2010⁹⁷ par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en Algérie⁹⁸. Elle est constituée « *d'experts, d'enseignants et de cadres supérieurs du MESRS* ».

Suivant Bouzid & Kerrouche (2012), « *La CIAQES a pour objectif de favoriser le développement des pratiques d'assurance qualité dans les établissements universitaires, de les suivre et de les dynamiser en travaillant prioritairement sur l'évaluation interne, afin d'améliorer la gouvernance de ces établissements... La liste non exhaustive des missions et objectifs de cette commission est :*

Concevoir ou faire concevoir un référentiel sur l'Assurance Qualité ; Favoriser la mise en place d'équipes chargées de l'Assurance Qualité dans les établissements universitaires (RAQs) ; Organisation des visites pour les membres de la commission afin d'examiner les expériences d'implémentation de l'assurance qualité et les pratiques d'autres pays ; Elaborer un programme de formation pour les RAQs ; Assurer une formation spécifique aux RAQs »⁹⁹

En explicitant les objectifs, les auteurs rajoute qu'il s'agit :

- « *de mettre en place une démarche d'évaluation interne dans les établissements universitaires, en se focalisant sur un programme d'études et en s'adossant sur un noyau d'établissements universitaires représentatif et sur les missions essentielles de l'université à savoir la formation, la recherche, le service à la société et le développement socio-économique ;*

- i. Définir des références qualité, à partir d'une analyse de ce contexte et du recensement des besoins réels ;*
- ii. Examiner, dans une démarche d'évaluation interne, les dysfonctionnements par rapport au référentiel arrêté ;*
- iii. Prendre des mesures d'amélioration ;*
- iv. Valider la démarche et les références, en apportant les adaptations nécessaires ;*

⁹⁷ Boubakour F. (2013), Op Cité.

⁹⁸ Mezache N (2015), Bulletin d'information de la commission nationale d'implémentation de l'assurance qualité en enseignement supérieur N° 3- Algérie,
<http://www.ciaques-mesrs.dz/CIAQES%20INFO/CIAQES%20N3%20A4.pdf>, accédé le 10/01/2016

⁹⁹ Bouzid & Berrouche (2012), Module II - Assurance qualité dans l'enseignement supérieur, Session III : du 21 au 23 octobre 2012 in « Bilan de formation des Responsables Assurance Qualité (R.A.Q) des établissements universitaires rattachés à la CRUEst Mai 2013 »
<http://www.unc.edu.dz/Bilan%20Final%20RAQ%20CRUEst%20septembre%202013.pdf>, p53

- v. *renforçant ainsi les capacités en assurance qualité au sein des établissements universitaires* »¹⁰⁰.

Rajouté à cela, selon le livret d'AqiUmed, « À terme, la commission est chargée de concevoir et de mettre en œuvre un système de garantie de la qualité et de réfléchir à la mise en place d'une agence d'évaluation »¹⁰¹.

Enfin la CIAQES est arrivée à la fin de ses missions en 2014 et se déclare prête à assurer une transition pour la mise en place de l'Agence Nationale d'Evaluation¹⁰². Elle se définit comme étant « *une société savante rattachée au secrétariat général du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique* » (CIAQES, 2015).

Compétences du RAQ et missions de la cellule AQ

Suivant Miliiani Mohamed (2015), « *le profil du RAQ, tel que défini par le MESRS*¹⁰³ *consiste en un certain nombre de compétences et de capacités dont doit faire montre le RAQ au sein de son université dans sa mission vers l'établissement de l'Assurance Qualité. Elles sont au nombre de 4 :*

- *Compétences en rédaction de rapports*
- *Convivialité (friendliness), disponibilité (availability) et écoute des autres*
- *Capacité à susciter l'implication et l'adhésion des autres collègues*
- *Souplesse (flexibility) et esprit de communication* »¹⁰⁴ En outre d'après Farès Boubakour 2013, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique dans le circulaire N° 138/S. G/2011 du 13/02/2011, évoque également : « *Motivation et adhésion au projet de l'A.Q, Rigueur administrative et esprit d'initiative, Esprit de synthèse et d'analyse* »¹⁰⁵

Dans un cours dispensé aux RAQ en 2012 par Boubakour, les missions des cellules sont définies comme suit :

- « *La cellule constitue l'interface entre l'établissement d'appartenance et les organes nationaux d'évaluation.* »

¹⁰⁰ Bouzid & Berrouche (2012) op cité

¹⁰¹ AqiUmed, European Commission Tempus, 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 - 2010-2013

https://www.auf.org/media/adminfiles/AqiUmed_v3.pdf, accédé le 19/01/2016

¹⁰² Bakouche S. (2014), Emergence, éditorial de CIAQES *Info*, janvier-février 2014- Alger.

¹⁰³ Arrêté n°167 du 31 mai 2010 et note de M. le Secrétaire Général du 13 Février 2011

¹⁰⁴ Miliiani M. (2015) CIAQES - MESRS Benaknoun Algérie – 2015, Module 5 : Compétences Complémentaires, Formation des Responsables d'Assurance Qualité (RAQs), <http://www.ciaques-mesrs.dz/>, accédé le 11/01/2016

¹⁰⁵ Boubakour F. (2013), Op Cité

- « La cellule assure le suivi de la mise en œuvre du programme national d'actions en vue de l'amélioration continue de la qualité des programmes de formation, de recherche et du fonctionnement institutionnel. »
- La cellule se charge de : l'information, la communication, la sensibilisation, l'autoévaluation et la « veille dans le domaine de l'assurance qualité »
- « La cellule pilote les démarches qualité d'évaluation interne dans les domaines de la gouvernance, la formation, la recherche et la vie de l'étudiant, et soutient le développement des bonnes pratiques dans ces domaines. A cet effet, elle prépare les procédures et élabore les fiches et documents nécessaires. ».
- « La cellule pilote les opérations de formation continue de ses membres dans le domaine de l'assurance qualité. »
- « La cellule concourt à la capitalisation et la pérennisation des expériences de l'établissement en matière de pratique de l'assurance qualité, et contribue à toute action locale, régionale ou nationale dans ce domaine. »

De même, les missions du RAQ sont elles aussi précisés comme suit :

- « Le Raq anime les activités de la cellule. Il veille à la coordination entre les différents membres de la cellule et entre celle-ci et les responsables et structures de l'établissement, afin de permettre à la dite cellule d'assurer sa mission dans les meilleures conditions. »
- « Le Raq participe à la rédaction des rapports d'évaluation. Il s'assure de la validation, la diffusion et l'archivage de ces rapports avec le concours des structures et organes concernés de l'établissement. »
- « Le Raq met à la disposition des évaluateurs externes toutes les informations et facilités utiles pour l'accomplissement de leur mission. » .

1.4.3. Le projet Aqi-UMED

En même temps l'Algérie a été partie prenante dans « le projet européen Aqi-Umed » qui a débuté en 2010 et s'est terminé par un bilan du projet en janvier 2013¹⁰⁶. Ce dernier a été financé par la Commission européenne dans le cadre du programme « Tempus » dont la mission est le soutien à la modernisation de l'enseignement supérieur et la création d'un

¹⁰⁶ Projet Européen Aqi-Umed (2014) Op. Cité.

espace de coopération dans les pays entourant l'Union Européenne¹⁰⁷. Le budget alloué serait de 874 988 €¹⁰⁸.

L'objectif du projet Aqi-Umed était le « *développement des pratiques d'Assurance Qualité dans les universités des pays partenaires, en travaillant prioritairement sur l'évaluation interne des différentes missions de l'Université (formation, recherche, gouvernance, service à la collectivité et développement socio-économique)* ».

Le projet devait aussi favoriser « *une harmonisation avec les évolutions internationales, et notamment européennes, des systèmes d'enseignement supérieur.* »¹⁰⁹

Il est destiné aux trois pays maghrébins (Algérie, Tunisie, Maroc) et s'appuie sur le partage d'expériences entre institutions du Nord et du Sud de la Méditerranée. Concernant le comité de pilotage, celui-ci est constitué de « *1 représentant par partenaire, donc plus de 20 personnes* »¹¹⁰. Du côté des européens, 3 pays sont concernés : la Belgique, l'Espagne, la France et un partenaire international. « *CIEP (Centre international d'études pédagogiques)* » était le « *chef de file du projet* ». De même ont contribué : des universités des 3 pays européens, « *deux agences européennes d'évaluation* » qui sont l' « *Agence espagnole ANECA (Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación)* » et l' « *Agence française AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur)* ». Enfin la présence de « *l'AUF (Agence universitaire de la Francophonie)* » (« *partenaire international* ») et « *deux experts individuels* » (Ottenwaelter et Chauvigné) a également été mentionné.¹¹¹ Au sud de la méditerranée, 10 EES ont pu bénéficier d'AqiUmed tandis que les ministères respectifs des 3 pays responsable du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique était « *les partenaires associés* »¹¹². Les établissements algériens qui ont pris part, au côté des universités marocaines et tunisiennes sont : « *Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technologique d'Oran – ENSET* », « *Université M'Hamed Bougara de Boumerdès – UMBB* » et « *Université Mentouri de Constantine – UMC* ». Enfin suivant le livret de Aqi-umed : « *la garantie de la qualité est inscrite dans la politique sectorielle de l'Algérie en matière d'enseignement supérieur et de recherche scientifique.* »¹¹³

¹⁰⁷ Projet Européen Aqi-Umed (2014) idem.

¹⁰⁸ Sage C. (2011), chargée de programmes, CIEP (Centre international d'études pédagogiques), Commission européenne Tempus, Journée nationale d'information Tempus 21 novembre 2011, <http://docplayer.fr/6186190-Centre-international-d-etudes-pedagogiques-1-avenue-leon-journault-92318-sevres-france.html>

¹⁰⁹ AqiUmed (2014) Op Cité

¹¹⁰ Sage C. (2011). Op Cité.

¹¹¹ Sage C (2011) idem.

¹¹² Sage C. (2011) idem.

¹¹³ AqiUmed (2014)

Le résultat fut, « 70 personnes de 10 universités formées »¹¹⁴, l'élaboration d'un Référentiel Qualité commun entre les pays du Maghreb, et une auto évaluation des institutions basées sur ce dernier¹¹⁵. Parmi les étapes par lesquelles est passé la réalisation du projet figurent :¹¹⁶

- « *Visites d'étude dans des agences européennes d'évaluation (juin 2010)* »,
- « *Visites d'étude dans des universités européennes (Août - Octobre 2010)* » et « *Ateliers nationaux de formation aux pratiques d'évaluation interne* » au Maroc, en Tunisie et en Algérie.
- « *Élaboration du référentiel d'évaluation interne par les universités maghrébines* ». Il est par nature interne et donc « *ne se substitue pas aux référentiels externes* » ; Il a été élaboré suite à « *L'analyse de différents référentiels européens et maghrébin* ». De même il dispose d'un socle commun maghrébin concernant « *les domaines, champs et références* » et a été adapté pour chaque établissements du point de vue des critères en tenant compte de ses spécificités. Afin de comprendre de manière plus précise son contenu, nous proposons de présenter les notions principales que nous venons de mentionner :
 - a. « *Les domaines et les champs : ... définissent le périmètre du référentiel et identifient les secteurs et types d'activités au sein de l'institution qui feront l'objet d'une évaluation.* ». Ainsi il se compose de 4 domaines : « *la formation* », « *la recherche* », « *la gouvernance* », « *la vie à l'université* ». Chacun des domaines est composé de champs. A titre d'exemple, le domaine formation est décliné en plusieurs champs dont : « *La Définition de l'offre de formation et son pilotage* », « *L'évaluation et la révision des enseignements* ».
 - b. Chaque champ est constitué de références qui sont élaborées suite à des regroupements et participation des institutions. Elles sont définies comme traduisant « *en action une valeur ou un objectif de l'institution ; il s'agit donc d'exprimer dans le libellé de la référence les actions concrètes qui vont conduire au meilleur niveau possible de réalisation de cette valeur ou de cet objectif* ». De manière plus succincte il s'agit de « *finalités idéales* » (objectifs) que l'établissement souhaite réaliser dans un des champs. A Titre d'exemple : dans le champ intitulé « *L'évaluation et la révision des enseignements* », l'une

¹¹⁴ Sage C. (2011) idem.

¹¹⁵ Aqi-Umed (2014) Op Cite.

¹¹⁶ Sage C (2011) Op Cite.

des références est : « *Les enseignements sont soumis à des révisions et à des évaluations régulières* ». Selon le livret d'AqiUmed : « *Idéalement, cette référence est issue d'un consensus au sein de l'université.* »

- c. « *Les critères : ce sont des éléments qualitatifs ou quantitatifs qui permettent d'apprécier le niveau de réalisation d'une référence.* ». Autrement dit, ce sont les moyens choisis afin de réaliser la finalité (la référence).
- d. « *La preuve est l'élément qui permet de confirmer la réalisation effective d'un critère et son niveau éventuel de réalisation et de performance* ». Il s'agit donc de l'élément qui permettra d'évaluer le critère (le moyen).

Enfin nous relèverons que selon le livret d'AqiUmed, le référentiel serait lisible et générique « *pour permettre son adaptation* », quant à ces références et critères, il est suggéré qu'elles devraient évoluer pour « *accompagner les progrès des institutions* ».

Cette étape a aussi été ponctuée de visite d'étude au Maroc, séminaire et ateliers.

- « *Production d'une autoévaluation des universités maghrébines partenaires...* » et « *production des rapports d'évaluation...* ». Même si l'établissement d'ES pilote l'auto-évaluation et reste autonome, certaines propositions ont été diffusées concernant les étapes à suivre, la structure du rapport d'auto-évaluation¹¹⁷ et des moyens pour pallier aux difficultés. Les actions devant être réalisées sont par ordre : la « *formation et information du groupe de pilotage et des acteurs concernés, diagnostic des informations disponibles et exploitables, collecte limitée d'information et série d'entretiens et enfin rédaction du rapport* ». Les techniques de recueil des données qui ont été utilisées sont : le questionnaire, l'analyse documentaire et dans plusieurs cas l'entretiens. L'entrevue avait à titre d'exemple en Algérie, pour but de compléter les informations existantes pour réaliser l'auto-évaluation, ou « *dans le cas où des questionnaires ont suscité des appréhensions de nature à réduire la coopération des personnes interrogées ou encore dans le cas d'échantillons de taille très réduite* ». Enfin le recours à la réunion a pareillement servi pour l'évaluation en Algérie, dû au « *manque de temps* » et pour « *avoir un contact direct avec les personnes* »

¹¹⁷ «. Consacrer une partie du rapport d'autoévaluation à la description et à l'analyse poussées de la méthodologie adoptée par l'université pour aboutir à la rédaction du rapport d'autoévaluation. Par ailleurs, la note proposait d'organiser la restitution de l'évaluation selon le questionnement suivant : l'institution s'est-elle fixé des objectifs sur le champ couvert par la référence ? Des actions sont-elles mises en œuvre ? Les résultats de ces actions sont-ils suivis ? Comment l'action est-elle réorientée pour corriger la situation ? »

En outre, dans certains établissements les étudiants ont également été sollicités par questionnaire afin d'avoir leurs avis sur des « *thématiques du référentiel* ».

En dernier, le rapport rédigé doit être validé par la direction, de manière formelle, suivant les étapes entendues avec cette dernière et les règlements de l'EES. Cette dernière étape permet outre la validation de l'auto-évaluation, de réaffirmer le soutien de la direction à la démarche et de « *réfléchir à un plan d'actions basé sur le rapport d'auto-évaluation.* ». Le rapport a été validé par la suite par « le comité de pilotage ». Concernant les préconisations relatives aux difficultés, nous les discuterons plus tard dans le chapitre 2 lorsque nous aborderons l'AQ dans l'ES tant que changement. De manière plus spécifique, en Algérie, dans le but de réaliser l'opération d'évaluation, « *L'ENSET d'Oran et l'UMBB ont choisi des échantillons de « convenance » constitués d'étudiants et d'enseignants de deux départements pédagogiques* » tandis que « *L'UMC a opté pour un échantillon très grand constitué d'étudiants d'une faculté.* »

Enfin toujours suivant le livret d'AqiUmed, « *l'orientation préconisée par le ministère chargé de l'enseignement supérieur concerne l'évaluation institutionnelle et programmatique. À cet égard, cinq segments sont retenus pour tous les établissements avec l'évaluation d'un seul programme dans une première étape. Les cinq segments en question sont : la gestion pédagogique, le système d'information, l'employabilité, le cadre de vie des étudiants et le centre de ressources (bibliothèques, cyberespaces, multimédia).* »

A la fin de cette étape des « *ateliers nationaux de synthèse et de restitution* » ont été organisés dans chacun des 3 pays Magrébins.

1.4.4. Les actions de la CIAQES et L'AAQ du Monde Islamique

L'une des premières actions réalisées par la CIAQES est la formation des RAQ des établissements d'enseignement supérieur en Algérie en 2012, 2014 et 2015¹¹⁸. Les modules accessibles portent entre autre sur :

- Des généralités (la qualité, l'assurance qualité, la qualité totale), Les normes ISO 9000, les normes ISO 9000 :2000, ISO 9001 :2008, des outils qualités, l'audit qualité.¹¹⁹

¹¹⁸ Bulletin d'information de la commission nationale d'implémentation de l'assurance qualité en enseignement supérieur N° 3- avril 2015, Algérie,

<http://www.ciaques-mesrs.dz/CIAQES%20INFO/CIAQES%20N3%20A4.pdf>, accédé le 10/01/2016

¹¹⁹ Bakouche S. (2012), Module 1 « Introduction à la qualité », Session I : Du 28 au 30 Avril 2012, remis par un membre de la CIAQES , Miliani et Benstaali, Introduction à la qualité, formation des RAQs, avril 2012, <http://www.ciaques-mesrs.dz/COURS%20CIAQES/I-A%20Introduction%20C3%A0%20la%20qualit%C3%A9final.pdf>

- Introduction à l'auto-évaluation et « Méthodologie de construction du référentiel »¹²⁰
- Les « Mécanismes et Outils pour l'Evaluation programmatique »¹²¹
- « Modalités de mise en œuvre de système d'assurance qualité » et « L'autoévaluation »¹²²
- Les différentes compétences que doit avoir le RAQ tel que les Compétences en « rédaction des rapports », « le leadership », l'accompagnement du changement ...etc.¹²³

Selon le livret d'AqiUmed, le référentiel qui a été produit dans le cadre de du projet « inspirera largement le travail qui sera mis en œuvre par la CIAQES avec une évolution au niveau des références et une meilleure adaptation des critères. »¹²⁴. Cette première étape des actions de la CIAQES a donc également compris la conception d'un référentiel pour l'enseignement supérieur, finalisé en 2014 dans le but de son adoption à l'échèle national. Selon Benstaali Baghdad, « l'ossature de ce référentiel s'est appuyée sur plusieurs référentiels avérées parmi lesquels celui du projet Aqiumed »¹²⁵ Un RAQ nous a explicité la modalité de sa conception comme suit « Chaque atelier d'enseignants s'occupait d'un domaine en s'appuyant sur le référentiel Aqi Umed et ...nous ont dit qu'il est possible changer les termes et suggérer des preuves nouvelles. A l'Aguouatte il a été approuvé. Les mêmes domaines ont été discutés dans l'EST, l'ouest, le centre et la CIAQES a réalisé la formulation, il a été approuvé par la CIAQES et actuellement il est sous impression...80% nous nous sommes basés sur AqiUmed il a été discuté et expliqué ...et rajouter et des suggestions pour prendre en considération les spécificités de l'université Algérienne au niveau national. » De plus ce dernier précise que : « La CIAQES a donné la liberté aux

<http://www.ciaques-mesrs.dz/COURS%20CIAQES/I-B%20Introduction%20%C3%A0%20la%20qualit%C3%A9final%20suppl%C3%A9mentaire.pdf>

Introduction à la qualité finale supplémentaire, accédé le 10/01/2016

¹²⁰Herzallah A (2015) "CIAQES - MESRS Benaknoun Algérie" . Support de cours de la Session 4 : Autoévaluation Etablissement universitaire. <http://www.ciaques-mesrs.dz/> accédé le 10/01/2016

¹²¹ Benstaali et Berkane (2012), idem.

¹²² Boubakour F., Assurance Qualité Interne et Autoévaluation : des principes a la mise en œuvre, 4 -ème session de formation des responsables d'assurance qualité des établissements d'enseignement supérieur (MESRS), Formation RAQ, <http://www.ciaques-mesrs.dz/>, accédé le 10/01/2016

¹²³ Miliani M., Module 5 : Compétences Complémentaires, Formation des Responsables d'Assurance Qualité (RAQs)

<http://www.ciaques-mesrs.dz/>, accédé le 11/01/2016

¹²⁴ AqiUmed (2014) Op Cité

¹²⁵ Bulletin d'information de la commission nationale d'implémentation de l'assurance qualité en enseignement supérieur N° 3- avril 2015, Algérie,

<http://www.ciaques-mesrs.dz/CIAQES%20INFO/CIAQES%20N3%20A4.pdf>, accédé le 10/01/2016,

Cf. aussi Benstaali (2014), Finalisation du référentiel, in CIAQES Info, janvier -février.2014, Alger.

responsables pour réaliser des activités de sensibilisation dans le milieu des enseignants et des étudiants, dans l'attente, et même réaliser le travail de l'évaluation, dans l'attente de l'adoption du référentiel nationale »

En 2014, la CIAQES est reconduit par le Mesrs (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique)¹²⁶. Selon des entretiens avec des RAQ et l'examen de la liste des membres de la CIAQES, des RAQ sont devenus membres de cette dernière.

En 2015, celle-ci annonce la poursuite de ses activités, en effet : « *Un deuxième programme des activités de la CIAQES est élaboré suite à sa reconduction...* ». Ainsi « *Un planning de travail* » a été élaboré « *par région universitaire* ». De même, suite à des « *réunions par régions* », une « *feuille de route* » a été réalisée¹²⁷. Ces rencontres ont donc permis d'une part de présenter la feuille de route de la CIAQES (2) et d'autre part obtenir des suggestions de la part des RAQ pour l'améliorer, affiner le programme de formation¹²⁸. Deux ateliers ont été organisés au sujet des deux thèmes suivants : « *la formation* » et « *la dynamisation des cellules assurance qualité* »¹²⁹. Suivant un entretien avec un RAQ ayant participé au 2^{ème} atelier : « *le débat est ouvert, chacun expose les problèmes qu'il a rencontré et les solutions ... A la fin de l'atelier, il y a une recommandation pour résoudre ces problèmes et qui est envoyé au ministère* »

Les éléments suivants, constituent ses principaux axes

- « *Installation des cellules qualité* » dans l'objectif de « *revisiter et mettre à jour les actions des cellules qualité au niveau de tous les établissements d'enseignement supérieur* »
- « *Formation complémentaire de RAQ* » : il s'agit d'approfondir les formations réalisées entre 2010 et 2013 « *par la planification stratégique* ». D'après la CIAQES « *La formation complémentaire sera priorisée, ainsi que la désignation des EES pilotes pour l'opération d'autoévaluation.* »
- « *Le référentiel national de qualité ...est en cours de validation par le ministère de tutelle* »

¹²⁶ Bakouche S., Bulletin d'information de la commission nationale d'implémentation de l'assurance qualité en enseignement supérieur N° 3- avril 2015, Algérie, <http://www.ciaques-mesrs.dz/CIAQES%20INFO/CIAQES%20N3%20A4.pdf>, accédé le 10/01/2016

¹²⁷ <http://www.ciaques-mesrs.dz/>, accédé le 10 /01 / 2016

¹²⁸ Lerari M. (2015), Bulletin d'information de la commission nationale d'implémentation de l'assurance qualité en enseignement supérieur N° 3- avril 2015, Algérie, Entretien avec un RAQ, 13/04/2015 <http://www.ciaques-mesrs.dz/CIAQES%20INFO/CIAQES%20N3%20A4.pdf>, accédé le 10/01/2016

¹²⁹ Lerari M. (2015) idem.

- « *L'évaluation institutionnelle au niveau de la Gouvernance* » pourra être envisagé après « *la généralisation de l'opération de l'auto-évaluation dès que le référentiel est validé* »
- La mise en place avec « *les parties prenantes de l'agence d'évaluation (organe de certification)* » (« *de ce fait la CIAQES devra laisser la place à l'agence* »)¹³⁰

En 2016, le référentiel national d'AQ a été validé par le ministère (CIAQES, 2016), s'en est suivie « *en octobre 2017, la fin de l'opération d'autoévaluation des EES Algériens.* ». La prochaine étape prévue est l'évaluation externe (Site web CIAQES, 2018). Selon le référentiel publié par CIAQES en 2016, « *Le référentiel comporte sept domaines. Chacun de ces derniers est subdivisé en champs... Les domaines et les champs représentent les activités qu'on retrouve habituellement dans une institution universitaire* ». Les domaines du référentiel sont : la formation, la recherche, la gouvernance, la vie à l'université, l'infrastructure, la relation avec l'environnement socioéconomique, la coopération. Le référentiel est structuré de la manière suivante :

« Chaque champ est ensuite décliné en références dont le nombre varie de deux à neuf selon le cas. Les références expriment ce qui doit être fait par l'institution ... La référence est à son tour déclinée en critères (un ou plus) qui indiquent ce qui est fait pour concrétiser la référence... Enfin, le dispositif est complété par des preuves qui servent à apprécier, mesurer le niveau de réalisation de chaque critère (voir illustration ci-avant). Par ailleurs, les énoncés des champs et des références sont complétés par des commentaires (appelés "règles d'interprétation") qui aident à les clarifier. »

En Outre, le référentiel est adapté aux spécificités nationales comme suit :

« Les trois derniers domaines, à savoir les infrastructures, les relations avec l'environnement socio-économique et la coopération sont spécifiques au référentiel national et soulignent le souci de : -améliorer les conditions de travail de la communauté universitaire et en même temps favoriser la préservation des infrastructures existantes qui ont nécessité des investissements colossaux (entretien et maintenance) ; - inciter l'université à se tourner davantage vers le monde du travail ; - encourager la coopération et la mobilité » (CIAQES, 2016).

L'AAAQ du Monde Islamique

Dans le cadre des coopérations l'Algérie est également membre de l'Association des Agences d'Assurance Qualité du Monde Islamique. Les missions de cette association visent,

¹³⁰ <http://www.ciaqes-mesrs.dz/>, accédé le 10 /01 / 2016

entre autres, à faciliter l'échange des bonnes pratiques entre les Agences d'Assurance Qualité. Les méthodes utilisées incluent « *la promotion d'un socle commun de principes et de critères qui guideront les prestations d'éducation* »¹³¹.

1.4.5. Le PAPS et l'AUF

Le « *Programme d'Appui à la Politique Sectorielle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (PAPS ESRS)* » est un « *programme bilatéral européen* » qui a débuté le « *6 juin 2010* », date de signature de « *la Convention de Financement* »

Le programme a compris 15 établissements d'enseignement supérieur en Algérie (dont 13 universités et 2 écoles) répartis sur les 3 régions EST, Ouest et centre. Ces derniers ont été sélectionnés par le « *(MESRS, Conférences régionales des universités, Etablissements universitaires,)* sur la base de critères objectifs (motivation des acteurs, engagement de ressources, expérience dans la problématique visée) prenant en compte le contexte, les enjeux et les objectifs de la réforme et de la modernisation du système. ». En outre « *Dans chaque établissement pilotes, des responsables opérationnels locaux, baptisés responsables pilotes (RP), ont été désignés, un pour chaque résultat dans chaque établissement* ». Par ailleurs le « *MESRS* » et les « *Conférences universitaire* » prennent également en charge les résultats du PAPS.

Les sites pilotes seront par la suite des sources d'expertise pour l'ensemble du secteur.

Quant au budget alloué, il est de « *38,6 millions d'euros, dont 21,5 M€ pour la contribution européenne, et 17,1 M€ pour la contribution algérienne* » et la durée prévue s'étale elle sur « *84 mois* »¹³² qui s'achève en 2017.

Les résultats ciblés par le PAPS sont :¹³³

- « *6 résultats techniques* » :
- L' « *appui à l'implémentation de la démarche qualité (R1)* ». Ce résultat passe par la réalisation de plusieurs activités dont le « *diagnostic du contexte « assurance qualité » ...le développement et l'adaptation d'un référentiel « assurance qualité » s'appuyant sur les résultats du projet Tempus AqiUmed ... la formation et l'accompagnement (i) d'experts-formateurs sélectionnés parmi les RAQ dont ceux des sites « pilotes »...* Concevoir un dispositif complet de capitalisation, de transfert et de généralisation des

¹³¹ Miliani M (2014). Assurance Qualité dans le monde islamique – QA Islamic. In CIAQES Info, janvier - février.2014, Alger.

¹³² PAPS (2014-2015). PROGRAMME D'APPUI A LA POLITIQUE SECTORIELLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN ALGERIE, DEVIS-PROGRAMME (EXTRAIT) PERIODE DE CROISIERE N°2 DU 01/05/2014 AU 31/10/2015

¹³³ PAPS (2014-2015) Op cité

résultats obtenus et débiter sa mise en œuvre (guide des bonnes pratiques, plan de généralisation, séminaire national ou régional de restitution, etc.). L'activité comprend une étude prospective qui vise à poser les bases (i) d'un référentiel national unique pour l'assurance qualité et (ii) de la création future d'un dispositif national de l'Assurance Qualité et de l'Accréditation (AQA).» Pour l'atteinte de ce résultat, « le recrutement d'une assistance technique » a été réalisé avec « ACE International Consultants pour un montant de 4.837.200 € ». Sa mise en œuvre a débuté le « 04 Juin 2013 » pour une durée de « 18 mois »

- *« Appui à la mise en place d'un Système d'information intégré (SII) axé sur les objectifs du LMD (R2) » »*
- *« Appui au renforcement des capacités des enseignants et des gestionnaires du système (R3) ». Les objectifs sont plus précisément : « Renforcer les compétences des enseignants en ingénierie pédagogique et dans le domaine des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) au sein de 6 établissements universitaires « pilotes » ; Renforcer les compétences des gestionnaires dans les domaines (i) de la gestion prévisionnelle des ressources humaines et des compétences (GPRHC), (ii) de l'ingénierie de la formation et (iii) du management universitaire au sein de 6 établissements universitaires « pilotes ». De même l'atteinte du résultat passe par des activités telles que « Développer les compétences et le professionnalisme en management stratégique et opérationnel des responsables en charge de la direction au sein de 6 établissements « pilotes » »*
- *« R4»: les objectifs plus détaillés dans le cadre de ce résultats sont entre autre: « Renforcer les compétences (i) des gestionnaires en management des structures de formation doctorales, de recherche et d'innovation, et (ii) des chercheurs et des équipes d'encadrement et de formation doctorale en ingénierie des projets de recherche et d'études doctorales au sein de 3 établissements universitaires « pilotes » ; Développer l'intégration et la participation des chercheurs aux projets de recherche scientifique et de développement technologique des réseaux R&D européens. »¹³⁴*

¹³⁴ *« Appui au développement d'un modèle d'école doctorale structurée, intégrée et ouverte sur son environnement national et international... comprend le développement et l'adaptation d'un référentiel « formation doctorale » » « Appui à l'insertion des enseignants chercheurs dans les réseaux R&D européens ... comprend le développement et l'adaptation d'un référentiel « réseaux R&D » »*

- « R5 », A titre d'exemple, les objectifs sont dans ce cas : « *Renforcer les capacités des enseignants dans les pratiques favorisant (i) l'accompagnement des étudiants, notamment le tutorat, et (ii) l'intégration des acteurs socio-économiques dans le processus de professionnalisation de l'offre de formation.* ».¹³⁵
- « R6. *Le rapprochement Universités/Entreprises et l'adéquation formation/emploi sont renforcés* ». Ce résultat se décline en plusieurs activités telle que le « *renforcement des capacités des responsables du développement de la relation universités/entreprises* »
- De même « *5 résultats transversaux* » sont incorporés :
 - « *Appui au développement de plateformes technologiques (RPT)* »
 - « *RT1. Le dispositif de management du Programme est en place* ». Les objectifs plus précisément sont : « *l'atteinte des résultats et la mise en œuvre des activités dans les délais impartis par la mobilisation optimale des ressources allouées ...etc.* ». Ceci s'est traduit entre autres par un module en « *management de projet et outils collaboratifs* » et « *l'accompagnement opérationnel* » de « *l'ensemble des responsables opérationnels engagés dans la mise en œuvre des activités du Programme.* »
 - « *RT2. Le dispositif d'accompagnement du Programme est en place* » ; ce résultat est ciblé par le bais d'actions tel qu'une formation en « *accompagnement de changement* », « *l'accompagnement opérationnel* » de « *l'ensemble des responsables opérationnels engagés dans la mise en œuvre des activités du Programme* » et des « *séminaires régionaux* » à des fin de généralisation.
 - « *RT3.* ». Les objectifs à atteindre sont : « *Objectif : Garantir la maîtrise du processus communication et visibilité par le bénéficiaire ; Assurer la gestion et la logistique des évènements qui lui sont rattachés ; Produire les supports de communication associés aux évènements liés à la communication et à la visibilité du PAPS ESRS ; ...etc.* ».
 - « *RT4. L'accompagnement opérationnel et technique dans la mise en œuvre du Programme et de ses Projets est réalisé.* » ce résultat est lié à deux objectifs qui sont entre autre : « *Appuyer le bénéficiaire, en particulier au niveau opérationnel, à*

¹³⁵ Ce résultat nécessite entre autres le développement d'un référentiel. « *Diversification et professionnalisation de l'offre de formation* » dans le contexte de la réforme LMD et dans les domaines prioritaires (i) de la construction et de l'habilitation de l'offre de formation, (ii) des pratiques favorisant l'accompagnement des étudiants, notamment le tutorat, et (iii) l'intégration des acteurs socio-économiques dans le processus de professionnalisation de l'offre de formation. »

assurer la maîtrise d'ouvrage de la réalisation des activités et à garantir l'atteinte des résultats liés aux 6 résultats techniques. »

Suivant le devis du PAPS (pour la période allant de 01/05/2014 au 31/10/2015) les établissements d'enseignement supérieur ne bénéficient pas tous des mêmes résultats. A titre d'exemple concernant l'AQ, sur les 15 EES, seule 6 sont concernés, ces derniers sont :

L'université de « Constantine 1 », l'Université de Skikda, « l'université d'Alger 1, l'université de Boumerdès, l'Université de Tlemcen, l'ENPO Oran. Sur les 6 établissements que nous venons de citer, 4 sont également concernés par d'autres résultats comme suit :

- L'université de Constantine 1 est celle qui a bénéficié du nombre le plus apportant de résultats du PAPS (sur les 15 EES) qui sont : R1 (AQ), R2 (SII), R3 (« renforcement des capacités des enseignants et des gestionnaires »), R5 (L'offre de formation), R6 (« Universités/Entreprises »), RPT (« plateformes technologiques »)
- L'université d'Alger 1 est impliqué outre le résultat R1, dans le résultat « RPT »
- L'université de Tlemcen a été sélectionné pour ce qui des résultats : R1, R5, R6
- L'ENPO Oran a été sélectionné pour tirer parti de 2 résultats : R1 et R3

AUF

Par ailleurs, d'autres projets en soutenus l'autoévaluation. Selon l'AUF «*Le Bureau Maghreb est le dernier apparu des 10 bureaux régionaux de l'Agence universitaire de la FrancophonieLe Bureau Maghreb a mis en œuvre, dès 2013, le projet pilote « Appui à l'auto-évaluation des universités maghrébines ».* Deux cycles ont déjà été lancés (2013-2014/2014-2015) avec une vingtaine d'universités d'Algérie, du Maroc et de Tunisie qui se sont engagées dans un processus d'évaluation. Un nouvel appel a été ouvert courant mai jusqu'au 15 juillet pour offrir à d'autres établissements l'opportunité de prendre part à ce projet qui a déjà fait ses preuves pour la période 2015-2016. »

Conclusion

De ce chapitre, nous retenons que le concept de qualité dans l'enseignement supérieur est particulier. Ce dernier est par nature relatif, néanmoins différentes mesures ont été développées qui permettent son opérationnalisation. L'assurance qualité est l'une des démarches qu'il est possible d'adopter pour améliorer la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur. Son impact dépendra également des éléments qui seront pris en compte. Nous avons identifié quelques étapes concrètes à suivre, néanmoins peu de littérature

existe sur la bonne manière de mettre en place ce changement. L'Algérie s'est lancée, comme de nombreux pays, dans ce changement à travers différents mécanismes qui ont été mis en place mais reste, au stade de l'assurance qualité interne (au moment de notre enquête). Enfin, les différents projets et programmes rendent l'état d'avancement des EES assez hétérogène.

CHAPITRE II

L'ASSURANCE QUALITE , UN CHANGEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Etant donné que l'AQ est un changement dans l'ES en Algérie, nous introduisons dans ce chapitre le concept de changement. Nous aborderons les sources et les types de changement dans un premier temps. nous examinerons les approches qui expliquent le changement puis celles de conduite du changement. Enfin nous nous intéresserons aux difficultés et facilités liées au changement de manière générale et l'AQ dans l'ES de manière spécifique , ce dans le monde et en Algérie.

2.1. Introduction au concept du changement

Pour présenter le concept du changement, nous aborderons dans cette section, sa définition, les types de changement et ses causes.

2.1.1. Le concept du changement

Le changement est défini, dans le langage courant, selon le dictionnaire Larousse comme suit: « *Action, fait de changer, de modifier quelque chose, passage d'un état à un autre...fait d'être modifié, changé, modification, transformation...modification profonde, rupture de rythme ; tout ce qui rompt les habitudes, bouleverse l'ordre établi ... correspondance en train, en métro* »¹³⁶.

Le changement peut se produire dans plusieurs milieux. Dans le cas où il concerne l'organisation, il s'agit de changement organisationnel. Ainsi « *le changement organisationnel se réfère à la modification, ou à l'altération, d'un aspect d'une organisation, de plusieurs aspects de celle-ci, ou de tout son ensemble, qui s'est produit entre un temps A et un temps B.*» (Brassard 2003, selon Damaj, 2013).

En outre, comme le souligne Boukrif (2008), il existe plusieurs définitions du changement organisationnel abordant différents aspects, le « *pourquoi* », « *le comment* » et « *le degré de changement* ». Ces éléments seront étudiés plus en profondeur par la suite.

Nous notons également les conséquences du processus du changement évoqués par plusieurs auteurs. Brooks introduit quant à lui, le concept de « système ouvert », ce qui suppose que le

¹³⁶<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/changement/14612>, consulté le 5/09/2016

changement d'un élément influencera le reste des composantes par interaction. Cependant l'auteur évoque cet effet dans le cas d'un « *changement planifié visant le système global* », selon la définition de Brooks, rapportée par Boukrif (2008).

La culture serait affectée (changée) quel que soit le type de changement initié. Autrement dit « *Ou il s'agit d'une révolution ou d'une simple évolution, qu'il soit généralisé à l'ensemble de l'entreprise ou localisé à certaines de ses directions ou services, le changement va en tout état de cause entraîner une modification des modes de fonctionnement internes, des relations entre les acteurs de l'entreprises, des habitudes de travail. Que l'on se situe sur un changement à dominance structurelle, organisationnelle, technologique, ou culturelle, chaque acteur va, à un moment donné, être concrètement concerné par le changement et va devoir agir. Evolution des savoirs, des savoirs – faire, des savoirs – être, des attitudes et des comportements : le changement exigera par voie de conséquence une évolution inévitable de la part de chacun des collaborateurs de l'entreprise. Et de la personne à l'organisation, c'est la culture de l'entreprise, dans son ensemble, qui va se trouver modifiée.*» (Baranski, 2001 selon Boukrif, 2008).

De plus une autre caractéristique est mise en lumière, l'objectif d'initier un changement serait d'avoir un impact positif sur l'organisation (Brooks, 1998 ; Hassel, 2004 selon Boukrif, 2008). Cette affirmation éloigne la recherche de l'intérêt personnel par les acteurs (actionnaires ou autres). Suivant « la fonction du changement », on distinguera entre « l'adaptation » et « le changement effectué en vue du développement » (Damaj, 2013)¹³⁷.

Enfin Martzloff, 1975 & Harigopal, 2006, selon Yordanov (2012), le changement serait difficilement maîtrisable et « *son aboutissement* » imprévisible étant donné qu'il se déroule à l'intérieur d' « *les systèmes sociaux et ...organisations qui fonctionnent comme des systèmes non linéaires avec des relations de cause à effet difficiles à prédire* ».

2.1.2. Les types de changement

Dans la littérature, les changements sont regroupés en plusieurs catégories : notre attention est focalisée sur six modes de catégorisation : (i) selon la nature de l'objet (ii) selon l'ampleur

¹³⁷ « *L'adaptation est définie comme une réponse à l'apparition constatée, ou anticipée, de nouvelles conditions internes ou externes à l'organisation, qui tend à établir la cohérence interne, ou à rendre l'organisation capable de satisfaire les attentes qui s'imposent à l'environnement, et cohérente avec les caractéristiques de celui-ci. Le changement, effectué en vue du développement, vise l'amélioration, soit quantitative, soit qualitative d'une organisation* »

(iii) selon le degré du changement opéré iv) selon le mode de diffusion v) selon le degré d'implication, et enfin (vi) selon l'origine de l'idée du changement.

1-Selon la nature de l'objet qui subit un changement : il est possible de distinguer selon Pichault (2009) entre 5 types de changement : a) le « changement organisationnel » définit comme « une modification du fonctionnement organisationnel (la façon dans les gens travaillent, ...la structure hiérarchique, etc.) (b) le « changement culturel », pour ce type de changement l'auteur propose de se référer à la typologie de « conventions » présentée par « Boltanski et Thévenot (1991) », (c) le « changement de stratégie » tel que la « différenciation » et « le leadership des coûts » (d) le changement en lien avec « les pratiques ou la politique de gestion des ressources humaines », (e) le « changement technologique ».

Suivant le degré de difficulté le changement (du plus facile au plus difficile) on retrouve en premier : le changement qui porte sur « Outils, activités et façons de faire, puis le changement de « compétences », en dernier le changement de « Valeurs et attitudes »¹³⁸ (Friedberg selon Haefliger, 2003)

Enfin Goodman et coll. (1982) selon Yordanov (2012), évoquent d'autres éléments pouvant faire l'objet d'un changement dans l'organisation, à savoir « des attitudes, des croyances, des comportements individuels, des modèles d'interaction entre acteurs, entre groupes et entre organisations »

2- Selon « l'ampleur du changement » : d'après Pichault (2009) le changement peut être :

Au « niveau stratégique » : dans ce cas, le changement « a de bonne chance de concerner l'ensemble du périmètre de l'organisation ». Le changement est relatif aux « orientations majeures » tel que les « objectifs » que poursuit l'organisation. Enfin celui-ci peut induire des changements dans les autres niveaux cités ci-dessous.

Au « niveau managérial ou de coordination » : le périmètre concerné par ce changement est moins important que celui du niveau stratégique (« une partie de l'organisation »). A titre d'exemple, il peut s'agir d'un changement de « procédures » ou de « moyens de contrôle sur le travail réalisé »

Au « niveau opératoire » : les changements sont en lien avec le « mode de fonctionnement » dans « la vie quotidienne »

¹³⁸Haefliger, S. (2003), Le changement, quelques modestes éclairages théoriques, KPMG, 53p

En résumé, outre la nature du changement et l'« importance des conséquences », deux autres critères sont mentionnés par Pichault, à savoir, « les niveaux hiérarchiques à l'origine du changement » ou « la durée » du changement.

3-« Selon le degré du changement opéré » (Boukrif, 2008):

« *Les changements de type 2* » ou « *révolutionnaire ou changement du changement (Gersick, 1991)* » (Boukrif, 2008) ou « *épisode* » ; Selon Langley et Denis (2008) dans certaines situations, c'est une « *transformation radicale* » affectant tout le système qui s'avère nécessaire, « *en modifiant ainsi les prémisses qui gouvernaient les faits et les représentations le plus souvent inconscientes.* »

Les « *changements mineurs (de type 1)* » (Boukrif, 2008): le changement mineur consiste à « *proposer* » presque « *la même chose* ». L'objectif est la résolution d'un problème dans « *la structure concernée* » avec un traitement plus près des « *symptômes* » (« *réglage* »).

Le concept de « *changement continu* » (Langley et Denis, 2008), se retrouve dans ce type de changement mineur. Selon ces auteurs, le « *changement continu met l'accent sur les décisions, les actions, les interactions et les adaptations quotidiennes qui sont prises ou qui se produisent constamment en modifiant parfois de façon imperceptible ce que l'organisation fait et comment elle le fait d'un moment à un autre. Au fil du temps, ces petites adaptations progressives peuvent entraîner des transformations cumulatives substantielles, en partie voulues et en partie strictement le fruit d'un heureux hasard, alors que les gens font preuve d'improvisation pendant leurs pratiques courantes (Hatch, 1998 ; Kamoche, Cunha et Cunha, 2002)* »¹³⁹. Le deuxième objectif possible d'un changement de type 1 est l'amélioration de la « *performance* » avec un changement affectant tout le système (« *réforme* »). Enfin le type de démarche à mettre en œuvre diffèrera selon que le changement de 1^{er} ou 2^{ème} ordre (Boukrif, 2008).

4- « *Selon le mode de diffusion* » regroupe également deux types « *Le changement progressif* » ou « *pas à pas* » que Boukrif (2008) a appelé aussi « *changement par amélioration continue* » (Ben Zaïda, 2009). Ce type de changement consiste à réaliser des changements « *marginiaux* » dans une partie de l'organisation. Il permet d'obtenir les mêmes gains de performance que changement brutal mais dans une durée plus longue. Il « *s'appuie sur la capacité d'apprentissage* » de l'organisation (Ben Zaïda, 2009).

¹³⁹ Langley & Denis (2008) « Les dimensions négligées du changement organisationnel »

A l'opposé, « *Le changement brutal* » (Boukrif, 2008) ou dit « *changement par rupture* » (Ben Zaïda, 2009). Ce type de changement est mis en œuvre à la « *fin de vie [Basseti, 03] d'une entreprise* » ou en temps de crise. Il permet d'obtenir « *un important gain de performance* » dans une courte durée. (Ben Zaïda, 2009). En outre « *Il s'accompagne de transformations radicales des processus de l'entreprise entraînant une période de stress aigu de la part du personnel [Lorino, 95].*».

5 - Selon le degré d'implication des différents acteurs de l'entreprise : suivant ce critère, on parle de « *changement prescrit* » ou de « *changement construit* » (Boukrif, 2008) :

i) **Le changement prescrit** signifie qu'il est conçu par des « *acteurs clés (leader et direction générale)* » qui ont une vision claire, et n'inclut pas « *l'avis de la base* ». Un des aspects considérés comme positifs, induits par la planification, est la préparation des moyens qu'exige le changement. En outre, le changement s'appuie sur « *un mécanisme administratif (planification, systèmes de contrôle, de récompense, règles d'allocation des ressources) et culturels (rituels sociaux et normes de comportement)* ». Il repose également sur le suivi par la hiérarchie qui crée un « *sentiment de sécurité* ». La sensibilisation, quant à elle, est réalisée par le biais « *d'annonces* ». Par ailleurs, le fait est que le changement est imposé et brutal, ceci engendre une résistance (peur...etc.). La courte durée du changement permet de réduire la période de résistance, de diminuer les coûts et le temps consacré. « *La non-participation des hommes de terrain* » est aussi considérée comme un point négatif de cette démarche. « *Les nouvelles idées* » proviennent du projet initial ce malgré que la correction des actions engagées puisse remettre en cause le travail qui a été fait au début. Ce mode de mise en œuvre fait que la démarche choisie est théorique et peut ne pas être adaptée au terrain.

ii) **Le changement construit** : à l'inverse du changement prescrit, la vision est dans ce cadre flou. Cette approche fait participer la base dans la prise de décision, « *l'évaluation et la sélection des idées* ». Les niveaux hiérarchiques réalisent le suivi ensemble et échangent des idées. De plus « *une grande liberté d'action* » est donnée aux acteurs pour encourager « *la créativité* ». « *Des groupes de réflexions* » sont créés par ces derniers. Le changement étant progressif, la durée de la mise en œuvre est longue, ce qui favorise aussi une « *adaptation graduelle* » des acteurs. L'avantage dans ce contexte est la minimisation de « *la résistance individuelle* ». En parallèle le refus de certaines initiatives et réactions peut engendrer la résistance. La démarche peut également conduire à une « *dispersion d'expérimentation partielle* » et donc au « *désordre* ».

6-« *Selon l'origine de l'idée du changement* » (Boukrif, 2008). On retrouve ici : a) « *le changement volontaire* » b) « *le changement imposé* » par l'environnement externe. Ce dernier est créateur de résistance, la solution est la « *communication* ». Par ailleurs sa durée est « *moins longue* » et il est donc moins coûteux. (Boukrif, 2008). Un autre auteur met également en avant l'idée de la source du changement. « *Selon Harigopal (2006, p. 28), le changement dans l'organisation peut être conçu de deux différentes façons: le changement continu et intrinsèque et le changement discontinu et extrinsèque* » (suivant Yordanov, 2012). Dans le cas du « *le changement continu et intrinsèque* », on relève l'idée qu'un changement dans un sous-système influence l'ensemble, « *de ce fait, la configuration d'éléments interconnectés subit un lent processus de changement* ». Dans le deuxième cas « *certaines changements se manifestent lentement et peuvent être anticipés. D'autres peuvent avoir lieu très rapidement sans permettre aux individus et aux organisations de véritablement faire face à la situation (Harigopal, 2006)* » (Yordanov, 2012).

2.1.3. Les sources du changement (facteur qui déclenche le projet) :

Comme la dernière typologie le montre, il existe plusieurs facteurs qui peuvent pousser une organisation à entreprendre un changement. Les raisons citées dans la littérature sont résumées comme suit :

Encadre No 3. Facteurs internes et externes à l'origine du changement

Facteurs internes à l'organisation (Zid, 2006)	Facteurs externes (en lien avec l'environnement dans lequel l'organisation évolue) (Zid, 2006)
<p>Pour Pettigrew (1987) « <i>le changement ne peut être uniquement le résultat de la pression environnementale. Pour lui, les transformations extérieures ne suffisent pas pour expliquer l'apparition du changement dans les organisations. Il faut que l'entreprise ait conscience du besoin de transformation et que ses membres, en particulier les dirigeants, s'en préoccupent</i> ». Outre la prise de conscience, les autres sources internes du changement que nous retrouvons sont : « (1) <i>le développement de l'entreprise et sa croissance, et (2) la vision du dirigeant</i> » (Grouard et Meston, 1998).</p> <p>Si l'on se penche maintenant sur le changement organisationnel, celui-ci peut être provoqué par « <i>le changement technologique</i> ». En effet « <i>il apparaît que les gains de productivité associés aux investissements en TIC sont d'autant plus élevés que les entreprises entreprennent des changements dans les modes de coordination de leurs activités (Greenan, 1999)</i> » (Coris, 2009).</p>	<p>De nombreux éléments peuvent être à l'origine d'un changement. Ces derniers sont « <i>le marché, la concurrence, les innovations technologiques, l'évolution de la législation et de la réglementation, la modification de l'actionnariat et enfin l'évolution de la société, des modes de vie et des modes de penser</i> » (Grouard et Meston, 1998. Aussi « <i>les changements économiques, politiques, technologiques et sociaux.</i> » (Rondeau 1999)</p> <p>Sur l'ensemble de ces éléments, deux reviennent dans le cas du changement organisationnel à savoir l'état et la concurrence :</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) « <i>La rivalité concurrentielle</i> » est facteur d'innovation organisationnelle (Coris, 2009) ; (ii) « <i>L'évolution du contexte institutionnel</i> » est facteur de changement organisationnel, à travers par exemple : des « <i>investisseurs institutionnels dans la structure actionnariat des entreprises</i> » (Coris, 2009).

Une autre cause peut être difficilement classée. En effet pour March (1981) : « *la plupart des changements dans les organisations ne résultent ni de processus ni de forces extraordinaires (...) Mais de processus routiniers relativement stables, reliant l'organisation à son environnement (...) Une théorie du changement ne devait pas être très différente dans sa structure fondamentale, d'une théorie de l'action* ».

2.2. Comment réussir un changement ?

Pour saisir pourquoi les changements échouent ou réussissent, nous proposons de commencer par présenter les approches qui expliquent le changement. Par la suite nous donnerons une typologie des approches de la conduite du changement. Nous terminerons par les facteurs facilitateurs et freins. La conduite du changement et l'analyse de la littérature concernant ces facteurs sont liés ayant, tous deux, pour but la réussite du changement.

2.2.1. Les approches qui expliquent le changement

Suivant Fergelot (2015), en examinant les « théories du changement organisationnel », deux groupes se dégagent ayant des conceptions différentes du changement, il s'agit du : « *paradigme gestionnaire du changement* » et « *paradigme complexe du changement* ».

Le premier groupe avance « *le processus de changement comme un acte volontaire de management dans une logique de pilotage et de maîtrise (Soparnot, 2004).* ». Dans ce cas, les travaux portent sur la gestion et le pilotage du changement. Cette vision a connu une évolution. On distingue ainsi deux périodes. La première période se situe « *après la 2^{ème} guerre mondiale* ». Les théories se sont penchées sur ce qu'on doit changer pour réussir. Le changement est présenté comme positif (« *synonyme de progrès* »). La deuxième période (à la fin des années 70) se démarque par l'intérêt porté au changement radical. Ainsi « *le changement est un processus radical de mutation, conçu comme une réponse délibérée à une crise réelle ou anticipée, mené par des dirigeants visionnaires qui agissent simultanément sur la culture, la stratégie et la structure d'une organisation afin de la transformer de façon significative. Cette transformation est vue comme coûteuse et difficile à réaliser car elle se heurte à la force de résistance de l'organisation* ». Les théories offrent à ce moment plus d'outils pour réaliser le changement par le biais d'« *une gestion rationnelle (actions sur la structure et la stratégie) ou une gestion symbolique (attention sur les dimensions cognitives et culturelles), incitant les dirigeants à s'intéresser à la gestion du sens.* »

Pour la deuxième conception, « *le paradigme complexe du changement* », est plus récente (« fin des années 80 »). Selon cette dernière « le changement peut avoir une trajectoire aléatoire ». Il est « *délibéré et émergent. C'est un processus continu possédant un caractère proactif ou réactif* ». Les travaux ayant cette vision traitent de « *la gestion des conditions du changement, dans lesquels le changement se prépare (Soparnot, 2009a, 2009b).* ». Dans ce cadre on parle de « la gestion de la capacité à changer des organisations ». Fergelot (2015) explique que « *le paradigme complexe suggère de créer les conditions organisationnelles qui vont faciliter le changement, et pour cela « d'encadrer » le changement par la voie de l'apprentissage organisationnel, afin qu'il devienne une routine, une aptitude, un état permanent de l'organisation (Soparnot, 2004)* »

Suivant cette conception, le dirigeant doit faciliter le changement et tous les membres de l'organisation peuvent être des initiateurs de changement. De même « *La réalisation du*

changement se fonde sur un « processus de traduction » (Demers, 1999) de la part des différents acteurs concernés ».

2.2.2. Conduite du changement

La conduite du changement selon le lexique de la RSE est « la méthode qui consiste à organiser le changement afin d'aboutir à la réussite »¹⁴⁰.

Si la conduite du changement est liée à la réussite, comment juger de la réussite d'un changement ? Pichault (2009) propose une réponse dans l'encadré ci-dessous :

Encadré No 4. Approches du changement et Modes d'évaluation

Approches du changement	Modes d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • Approche de la planification 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré de réalisation des objectifs initiaux
<ul style="list-style-type: none"> • Approche contingente 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré d'adéquation aux variables contextuelles
<ul style="list-style-type: none"> • Approche politique 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré de satisfaction conjointe des intérêts divergents
<ul style="list-style-type: none"> • Approches incrémentale 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré d'articulation des temporalités et d'incorporation des phénomènes émergents
<ul style="list-style-type: none"> • Approche interprétativiste 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré d'intégration au stock de connaissances et d'expériences accumulées

Source : Pichault (2009). *Gestion du changement : Perspectives théoriques et pratiques*.

Les objectifs de la conduite du changement selon Autissier & Moutot (2003) sont de trois ordres : ¹⁴¹

« **L'adhésion** des principaux acteurs d'un projet » ;

« **La transformation** » : « le moment de mise en action opérationnelle est probablement le plus difficile car il oblige chacun à s'interroger sur son existant, sur son futur et à s'investir dans des actions qui l'obligeront à se positionner et défendre des positions » ;

« **L'évolution** » : « n'est pas sur le même laps de temps que les deux précédents. L'évolution est une conséquence à moyen et long terme de la phase de transformation ». L'évolution concerne l'aspect culturel.

¹⁴⁰ Lexique RSE - https://www.portail-rse.fr/lexique-rse/Conduite_du_changement

¹⁴¹ Autissier et Moutot (2003). *Pratiques de la conduite du changement : Comment passer du discours à l'action*, Dunod, Paris.

Si l'on observe certains écrits dans la littérature francophone sur le changement, aucune distinction n'est faite entre la conduite du changement, le management du changement et la gestion du changement. Nous verrons par la suite que l'accompagnement et le pilotage peut être considérés comme des composants de la conduite du changement. Par contre Kotter (2011) insiste quant à lui sur la différence entre « change management » et « change leadership ». La différence est synthétisée dans le tableau ci-dessous :

Encadré No 5. Change Management & Change Leadership selon Kotter

<i>Change Management</i>	<i>Change Leadership</i>
<p><i>“The world basically uses change management, which is a set of processes and a set of tools and a set of mechanisms that are designed to make sure that when you do try to make some changes, A, it doesn't get out of control, and B, the number of problems associated with it - you know, rebellion among the ranks, bleeding of cash that you can't afford—doesn't happen.</i></p> <p><i>So it is a way of making a big change and keeping it, in a sense, under control... It's done with task forces that are basically given the whole goal of push this thing along, but keep it under control”</i></p>	<p><i>“Change leadership is much more associated with putting an engine on the whole change process, and making it go faster, smarter, more efficiently....</i></p> <p><i>It's more about urgency. It's more about masses of people who want to make something happen. It's more about big visions. It's more about empowering lots and lots of people. Change leadership has the potential to get things a little bit out of control. You don't have the same degree of making sure that everything happens in a way you want at a time you want when you have the 1,000 horsepower engine.”</i></p>
<p><i>“Change management tends to be more associated - at least, when it works well - with smaller changes”.</i></p>	<p><i>“It's more associated, therefore, with large scale changes ».</i></p>

Selon Autissier et Moutot (2013) « *la conduite du changement est une technique de gestion qui est apparue il y a une quinzaine d'années avec les grands projets informatiques. Pour une bonne utilisation des nouveaux systèmes informatiques, les chefs de projets se sont intéressés aux actions de communication et de formation qui ont été regroupées sous l'appellation conduite du changement* ». Au fur et à mesure, de nouveaux outils ont été attribués à ce domaine.

Une première revue de littérature nous a permis d'identifier neuf (9) approches de conduite du changement citées par plusieurs auteurs : l'approche de la planification (rationnaliste, hiérarchique), le développement organisationnel et apprentissage organisationnel, l'approche contingente, l'approche politique, l'approche incrémentale, « l'approche *interprétativiste* », la conduite du changement « psychosociologique », l'approche systémique et enfin les modèles de gestion multidimensionnelle.

Nous proposons un bref aperçu de chaque approche.

(i) L'approche de la planification (rationnaliste, hiérarchique).

Cette approche suppose que le changement peut être planifié et passe par différents étapes. « *Si des problèmes se posent au stade de l'implémentation (résistance au changement ...etc.) c'est qu'ils n'ont pas été correctement appréhendés au stade de la conception et que l'analyse préalable des solutions possibles n'a pas été menée adéquatement* ». Les auteurs de cette approche visent à donner des outils aux dirigeants afin « *d'améliorer leurs prises de décision* ». Certains auteurs ne se basent pas sur la pratique tandis que d'autres fondent leurs conclusions sur la base des pratiques « *des entreprises qui réussissent* ». ¹⁴²

Dans ce cas le gestionnaire est celui qui décide du changement et a un « *rôle de superviseur* » ¹⁴³. Les organisations, suivant cette perspective, sont maniables et « *les individus adoptent les comportements* » prescrits ¹⁴⁴. En outre la majorité des développements sont issues des travaux de Kurt Lewin. ¹⁴⁵ Pour Pichault, « *sur le plan méthodologique, l'approche de la planification conduit logiquement à l'élaboration de techniques et outils codifiés qui s'inscrivent généralement dans le cadre de la gestion de projet* » ¹⁴⁶. Deux types d'approches semblent s'insérer dans la perspective de la planification :

(a) Les méthodologies de types « gestion de projet » suivent les étapes de la gestion de projet et négligent l'aspect humain. Elles sont donc adaptées dans le cas où le projet n'est pas susceptible d'engendrer des résistances au changement. ¹⁴⁷

¹⁴² Pichault.(2012). Gestion du changement. Perspectives théoriques et pratiques. François Pichault. 1^{ère} édition 3^{ème} tirage 2012, P49-52

¹⁴³ Commeiras & Loubès (2002). La grande distribution entre stratégie et gestion des ressources humaines : le vécu des chefs de rayon au moment de la centralisation des achats. <http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2002commeiras-loubes030.pdf>

¹⁴⁴ Keita (2008). Appropriation des valeurs organisationnelles à la direction de la coordination et des affaires académiques : Obstacles et leviers, [http://www.cssiugs.ca/c3s/data/files/Appropriation de valeurs organisationnelles DCAA obstacles et leviers %20 V Keita.pdf](http://www.cssiugs.ca/c3s/data/files/Appropriation%20de%20valeurs%20organisationnelles%20DCAA%20obstacles%20et%20leviers%20V%20Keita.pdf)

¹⁴⁵ Macredie, Sandom & Paul, "Modelling for Change: An Information Systems Perspective on Change Management Models", p4, <http://www.isys-integrity.com/Assets/Papers%20%26%20Presentations/SANDOM%20Modelling4Change98.pdf>

¹⁴⁶ Pichault (2012)., op cité

¹⁴⁷ Autissier & Moutot (2003). Pratique de la conduite du changement : *Comment passer du discours à l'action*, Dunod, 2003, p3, http://www.mpu.usj.edu.lb/ressources/culture_qualite/pratiques_conduite_de_changement.pdf

(b) La conduite du changement « instrumentée »¹⁴⁸:

Cette approche est celle développée par les grands cabinets de conseil. Elle est « *basée sur le « comment » et non pas sur le « pourquoi »*. Le consultant adopte un rôle plus proche de celui d'un exécutant, « *la part d'analyse »* étant réduite. La méthodologie la plus fréquemment adoptée est constituée de trois étapes : « *études et analyses préalables, plan d'actions et mise en œuvre.* » La critique adressée à cette approche est que « *les approches structurées des grands cabinets sont souvent standardisées, connaissent des limites (trop de consultants juniors) et sont souvent dépassées lors de mises en œuvre dans des contextes sociaux difficiles* »¹⁴⁹.

La limite de l'approche de la planification a été démontrée par « la littérature empirique sur le changement ». Suivant les lectures de Pichault (2009) faites de Mintzberg et Waters (1982) : « *une large part de l'intention initiale de changement ne se trouve jamais réalisée telle qu'elle* ». Le « changement effectif » est la combinaison entre le changement voulu au départ « *stratégies délibérées* » et « *stratégies émergentes* » (« le résultat de processus émergents »). Sachant que la plus grande part du « changement effectif » est celle des « *stratégies émergentes* », « *ces processus émergents doivent donc être intégrés dans l'analyse* ».¹⁵⁰

(ii) Le développement organisationnel et apprentissage organisationnel :

Le développement organisationnel « *se concentre sur le management de la culture en promouvant des valeurs et attitudes* » qui influenceront sur le comportement et permettront l'acceptation du changement par le personnel. Les valeurs incluent entre autres « *l'apprentissage et l'amélioration* ». Ces valeurs sont intégrées dans les activités telles que le recrutement, le développement de la carrière, les interventions liées au management de la performance ...etc. En outre des mesures telles que des actions d'apprentissages peuvent être entreprises. Le changement dans ce cas est considéré comme « *faisant partie des activités courantes* ».¹⁵¹ Keita, parle plutôt du

¹⁴⁸ Autissier, Vandan Geon-Derumez & Vas, Conduite du changement: concepts clés, p3

¹⁴⁹ Autissier & Moutot (2003). Op Cité

¹⁵⁰ Pichault F (2009), p 51.

¹⁵¹ Rees & Hall, (2013) Managing change, Published by the CIPD,

<http://shop.cipd.co.uk/shop/bookshop/media/cms/pdf/bookstorepdfs/leading-managing-and-developing-people-4th-edition--a-sample-chapter.pdf>

« *modèle de l'apprentissage organisationnel* » pour faire référence à l'intégration du « *changement dans les pratiques courantes de l'organisation* »¹⁵²

(iii) The Contingency Approach « l'approche contingente »

Cette approche met l'accent sur « l'influence du contexte sur le processus de changement »¹⁵³ et postule qu'il « n'existe pas une seule meilleure façon de changer » [notre traduction]. Ainsi, « l'organisation devrait adopter l'approche de management de changement la plus appropriée ». L'approche de la planification correspond à un environnement stable tandis que l'approche émergente est appropriée dans le cas d'un environnement turbulent¹⁵⁴.

Selon Pichault « sur le plan méthodologique, il s'agit avant tout de caractériser adéquatement le contexte dans lequel l'organisation évolue. A nouveau une démarche de nature idéal-typique peut s'avérer utile... Les actions managériales à mener en découlent ensuite logiquement ». Suivant cette approche « une organisation ne peut être efficace que dans la mesure où sont rendus compatibles la stratégie, la structure, les techniques, les besoins des membres et l'environnement ». Il n'existe pas « de solution optimale et universelle » L'adaptation est par rapport à un contexte interne et externe¹⁵⁵, les principaux auteurs cités dans cette approche sont : Burns and Stalker (1961), Burnes (1996), Dunphy and Stace (1993), selon Macredie et al..¹⁵⁶

(iv) L'approche politique

Cette approche « *reconnaît la pluralité des acteurs et la divergence des intérêts lorsque s'enclenche le processus de changement.*»¹⁵⁷. Elle introduit la notion d'acteur. Pichault (2009) a expliqué l'approche politique. Suivant ce dernier l'acteur peut influencer à chaque étape du changement et peut résister au changement pour ne pas perdre son pouvoir. Ces conflits aboutissent à un décalage entre les « *moyens mis en œuvre* » (formation, investissement...) et les « *résultats effectivement obtenus* ». L'activité politique est considérée par Crozier et Friedberg (1977) comme permanente tandis que Pfeffer (1981) estime qu'elle « *ne se développe pas nécessairement dans*

¹⁵² Keita (2008) Op cité.

¹⁵³ Macredie, Sandom and Paul. Op cité

¹⁵⁴ Idem

¹⁵⁵ Pichault (2012). P.60/61 Op cité

¹⁵⁶ Macredie, Sandom and Paul., Op cite

¹⁵⁷ Keita (2008). Op cité

tous les contextes qu'elle peut même être atténuée sous certaines conditions ». Plusieurs auteurs ont contribué à leur manière à l'élaboration de cette approche. Crozier et Friedberg lient le changement à la transformation du système d'action, expliquent pourquoi la plupart des changements échouent. Pfeffer identifie les facteurs qui freinent le changement. « Grover, Lederer et Sabherwal proposent une typologie de jeux » auxquels les acteurs sont susceptibles de s'adonner, selon Pichault (2009). Selon Pichault « *il s'agira donc d'examiner les conditions dans lesquelles les conflits peuvent conduire à une dilution du processus de changementou au contraire donner lieu à une véritable dynamique d'innovation* ». Toujours suivant l'auteur, cette approche montre que « le processus de changement est fondamentalement imprévisible » dû à l'apparition de nouveaux acteurs. Enfin il expose une méthodologie qui s'incorpore à cette vision du changement¹⁵⁸. D'autres pistes pour réussir le changement, suivant cette perspective sont identifiées : (a) « La réussite de l'opération dépend du degré de convergence entre les intérêts des acteurs et les finalités du projet »¹⁵⁹, (b) « Le rôle du gestionnaire est de négocier et mobiliser les groupes d'individus les plus influents en faveur du changement »¹⁶⁰.

(v) L'approche incrémentale :

Cette approche se caractérise par les éléments suivants : ¹⁶¹

-La phase de l'implémentation de la stratégie (la prise de décision) se déroule en même temps que la phase de conception :

« Les dirigeants sont largement dépendant dans leurs actions, de choix antérieurement élaborés, ... il en résulte une image du changement organisationnel qui ne peut être qu'incrémental. Chaque situation nouvelle étant modelée sur une situation ancienne dont elle ne se différencie que marginalement selon un processus permanent d'essais et erreurs, à partir duquel se définissent les objectifs effectivement poursuivis ».

-La « Thèse de la dépendance du sentier » : tendance à se maintenir dans la voie choisie.

¹⁵⁸ Pichault (2012) Op cité, P52-58

¹⁵⁹ Keita (2008). Op cité

¹⁶⁰ Commeiras & Loubès (2002). Op cité

¹⁶¹ Pichault (2012) Op cité,p59

-Les décisions antérieures et la culture et les projets en cours affectent le processus de changement. Il faut donc les prendre en considération et voir dans quelles mesures elles affectent le changement. D'autres éléments relatifs à l'organisation sujette au changement sont aussi à intégrer tels que : « *la structure et des routines organisationnelles* »¹⁶², « *ses principes de gestion, son mode d'organisation, le succès ou l'échec de réformes antérieures* »¹⁶³
« *Le changement se construit progressivement par des processus d'adaptations locales et d'appropriations individuelles et collectives* »¹⁶⁴

(vi) L'approche interprétativiste

Selon cette perspective, le sens donné au projet et sa perception par le personnel joue un rôle important dans la légitimité de ce dernier¹⁶⁵. L'importance est donnée à la compréhension du projet et à la signification que lui donnent les acteurs, ce dernier étant déterminant pour obtenir leur engagement¹⁶⁶.

Suivant cette approche, Pichault (2009) explique « *que l'environnement n'agit pas mécaniquement sur l'organisation : un même contexte peut en effet donner lieu à des interprétations très différentes de la part des acteurs ; il est susceptible d'être perçu aussi bien comme menace que comme enjeu. Sur le plan méthodologique, il conviendra de se montrer attentif à une diversité d'interprétations...* ». En outre l'approche donne aussi une place au dirigeant, ainsi : « *ils privilégient certains signaux en provenance de l'environnement et en négocient une interprétation collective... réaliser diverses activités de légitimation et de communication afin de créer de la convergence entre conventions anciennes et nouvelles à l'occasion du processus de changement* »¹⁶⁷.

(vii) La conduite du changement « psychosociologique » : Cette perspective est la plus complexe. Elle est adoptée par des « *cabinets de conseil de plus petites tailles,*

¹⁶² Keita (2008). Op cité

¹⁶³ Commeiras & Loubès (2002). Op cité

¹⁶⁴ Keita (2008), Idem

¹⁶⁵ Commeiras & Loubès (2002) Idem

¹⁶⁶ Keita (2008), p32 Idem

¹⁶⁷ Pichault (2012), Op Cité P65

spécialisés en ressources humaines et/ou management ». Elle s'intéresse aux facteurs de résistance au changement¹⁶⁸.

« *La plupart de ces approches, qui valorisent le travail en groupe, reposent sur les recherches de Kurt Lewin (1951) : la dynamique de groupe. Il s'agit d'approches plus comportementales* ». Le cabinet « américain ODR » fait partie de ceux qui se sont basés sur les travaux de Lewin pour formuler une méthodologie en 3 étapes. Selon Bareil (2004), pour « *Lewin (1952; 1975), le processus évolutif du changement suivrait un cheminement caractérisé par trois phases: la dé cristallisation, le déplacement et la cristallisation. Ces phases s'appliqueraient tant aux organisations, qu'aux systèmes sociaux et aux destinataires* »

D'autres s'inspirent des « *recherches sur le fonctionnement cérébral* »¹⁶⁹. Parmi les bénéfiques de cette approche, on peut dire qu'elle « *permet de comprendre la culture des acteurs, de caractériser les organisations (agence, région, entreprise), d'analyser les résistances et leurs causes profondes, les facteurs de motivation, les modes de management, les relations sociales entre les groupes* »¹⁷⁰.

Dans ce cas « l'objectif du gestionnaire » est de fournir un environnement nécessaire, le changement étant lui considéré comme « *un processus d'apprentissage collectif* »¹⁷¹. Les techniques employées sont, à titre d'exemple, celles relatives à « *l'animation de groupe fondée sur une approche de pédagogie non directive* »¹⁷².

(viii) L'approche systémique :

Elle se caractérise principalement par sa concentration sur « les interactions entre les éléments, étudie le système dans sa globalité à partir des relations entre éléments intérieurs et extérieurs »¹⁷³. Rees and Hall (2013) inscrit le modèle de “systems intervention strategy (SIS)” pour comprendre le changement dans cette perspective. Ce modèle est constitué de 3 étapes : diagnostic, conception et mise en œuvre puis le retour à la première phase diagnostic, ainsi de suite¹⁷⁴. Ainsi c'est l'application de

¹⁶⁸ Autissier, Geon-Dermudez & Vas, Op Cité

¹⁶⁹ Autissier & Moutot (2003), Op Cité

¹⁷⁰ Autissier, Geon-Dermudez & Vas, idem.

¹⁷¹ Commeiras & Loubès (2002) ; Op cité

¹⁷² Autissier & Moutot (2003). Op cité

¹⁷³ Autissier & Moutot (2003) Idem, P70.

¹⁷⁴ Rees & Hall (2013). Op cité p117-118

« l'approche classique de système », en intégrant « l'input », « throughout », l' « output » et le « feedback ».

De même Bériot (2006) développe lui aussi un modèle en différents étapes, en acceptant qu'il puisse y avoir des parties imprévisibles dans le changement et en intégrant, parmi d'autres éléments la relation entre acteurs. On retrouve dans ce modèle tout comme le précédent le principe de rétroaction.

(ix) Modèles de gestion multidimensionnelle :

En se référant à un seul courant de pensée, on limite les chances de réussite du changement. Certains auteurs adoptent une approche multidimensionnelle, la grille d'analyse contextualiste s'insère dans cette logique.¹⁷⁵

Contextualisme : “La grille d'analyse”¹⁷⁶

Pettigrew et son équipe en 1987 sont les auteurs de cette approche qui intègrent trois (3) dimensions en interrelation: « le contenu, le contexte et le processus »¹⁷⁷. La prise en compte de ces trois éléments a pour objectif de « minimiser les résistances au changement » et accroître « les chances de succès »¹⁷⁸. Le contenu constitue la cible du changement. Le contexte étant interne et externe constitué des facteurs pouvant influencer le contenu. Enfin le processus renvoie aux « rapports de pouvoir qui se développent entre acteurs, fonction de la défense de leurs intérêts spécifiques et aux initiatives qu'ils mettent en œuvre en conséquence face au processus de changement (les uns cherchant à faire évoluer la situation dans telle ou telle direction, les autres plutôt à stabiliser)¹⁷⁹». Les caractéristiques du changement sont aussi à prendre en compte, un changement mineurs ne nécessite pas plusieurs « grilles de lecture » et peut se contenter d'un seule modèle suivant les lectures de Commeiras & De Louart (1995) de Denis et Champagne (1990)¹⁸⁰

¹⁷⁵ Commeiras & Loubès (2002). Op cité

¹⁷⁶ Pichault (2012) Op cité P66

¹⁷⁷ Pichault. 2012, idem

¹⁷⁸ Commeiras & Loubès (2002). Op cité

¹⁷⁹ Pichault (2012) P67

¹⁸⁰ . Commeiras & Loubès (2002)

Le modèle des « cinq forces »¹⁸¹ :

Le modèle de Pichault des « cinq forces » est également un modèle multidimensionnelle qui s'appuie sur la grille d'analyse de Pettigrew et son équipe. Le modèle proposé, intègre différentes approches et met en relief leur complémentarité pour aboutir à « *une appréhension globale des processus de changement* ». Le contenu est pris en compte par l'approche de la planification. Le contexte quant à lui est en lien avec l'approche contingente. Enfin différents éléments liés au « processus de changement » sont retrouvés dans l'approche incrémentale, l'approche politique, l'approche interprétativiste.¹⁸²

Le modèle Autissier & Moutot (2013) :

Ce modèle fait partie des modèles visant d'une part à regrouper 3 approches, d'autre part à obtenir une boucle de gestion classique (diagnostic, action, pilotage ou selon la roue de Deming *Plan Do Check Act*). Les 3 approches intégrées sont celles de : « La conduite du changement instrumentée », « La conduite du changement psychosociologique » et « La conduite du changement de « gestion de projet ». Quant aux étapes que proposent Autissier et Moutot (2013), elles sont décrites comme suit : il s'agit d'« *un modèle de conduite du changement organisé en deux cycles à partir d'un diagnostic. Le cycle d'accompagnement avec les leviers classiques (études d'impacts/accompagnement, communication et formation) et le cycle de pilotage avec un suivi de l'adhésion et de la réalisation du changement sur l'activité de l'entreprise* »¹⁸³

2.2.3. Les facteurs facilitateurs (de succès) du changement

Plusieurs éléments ont été mis en avant dans la littérature comme facteur facilitant le changement, nécessaire à sa réussite ou au contraire pouvant l'entraver. Différents types de changement et milieux sont abordés dans ces recherches. Les facteurs, dans leur ensemble, sont associés aux caractéristiques du changement, au contexte et les actions réalisées.

Des facteurs sont associés au changement lui-même et sont liés à la réussite et durabilité du changement (Austin, 2008). Selon l'auteur « *Rogers (1995) a identifié (...) cinq caractéristiques principales (...) dans le cadre de maintien et de diffusion des innovations* »:

¹⁸¹ Pichault (2012) Op cité P67-68.

¹⁸² Pichault. (2012), idem

¹⁸³ Autissier & Moutot (2013). Méthode de conduite du changement : diagnostic, Accompagnement et Pilotage, 3e édition, p26/27.

« *L'avantage relatif. L'avantage perçu que le changement a sur la pratique actuelle. Les différentes parties prenantes touchées par le changement peuvent voir l'avantage relatif d'un changement particulier différemment* ».

« *Compatibilité. La similitude entre le changement et la pratique antérieure. Le plus cohérent le changement est avec des travaux antérieurs, plus grande est la probabilité que le changement sera maintenu* ».

« *Complexité. La simplicité de mise en œuvre du changement détermine sa durabilité. Des changements simples sont plus susceptibles d'être adoptés que les complexes* ».

« *Essayabilité (Trialability). La capacité du changement d'être mis en œuvre en plusieurs étapes plutôt que dans son intégralité* ».

« *Observabilité. Les changements qui sont considérés comme ayant un effet immédiat sur les travailleurs seront mises en œuvre plus rapidement et potentiellement maintenu plus longtemps* ».

En outre, Pineault et al (2005) selon Racine (2005) abordent « *les conditions du succès de l'implantation et de l'intégration des services de première ligne* ». Nous relevons ici aussi deux conditions spécifiques au changement. Ces dernières sont :

« *Chacun des projets doit se mouler aux caractéristiques propres du milieu dans lequel il s'inscrit* », ce qui rejoint la nécessité de la compatibilité énoncée précédemment.

« *Les expériences les mieux réussies sont celles où une place importante est accordée aux pratiques professionnelles plutôt qu'aux structures* »

Pour mettre en place un changement, il est nécessaire également de s'intéresser au contexte dans lequel il est mis en œuvre.

Les caractéristiques de l'organisation, citées dans la littérature, sont la taille de l'organisation (Austin, 2008), « *l'environnement, la culture, la structure, la finalité de l'organisation* » (Hafsi et Demers 2003) et des exigences relatives aux ressources humaines.

Pineault (2005) mentionne les « *ressources suffisantes pour permettre l'introduction du changement, des organisations qui favorisent le changement désiré et qui soutiennent les professionnels responsables de sa réalisation* ». Ces dernières feraient aussi parties des « *conditions du succès de l'implantation et de l'intégration des services de première ligne* ».

Le changement est lié à l'élément humain, à savoir « *ses dirigeants* » (Hafsi et Demers, 2003) et au leadership (Austin, 2008, Desbiens et Dagenais, 2002 ; Contandriopoulos et al 2001 selon Racine et autre, 2005).

De plus, selon Marc Thiébaud, 2013 « *Avoir une équipe « porteuse » compétente, informée, concernée, et pouvoir s'appuyer sur des systèmes organisationnels ...qui soutiennent le changement* » sont des facteurs initiaux permettant le succès du changement. A cela s'ajoute les conditions de changement organisationnel évoquées par Desbiens et Dagenais (2002), qui sont : « *l'engagement formel des décideurs, (...) l'alliance des acteurs vers le changement, (...) la collaboration interprofessionnelle, la formation et l'information* ». Pour Contandriopoulos et al (2001), il faut que le changement « *soit perçu par une large coalition d'acteurs comme le moyen de réaliser un projet collectif excitant et pas seulement imposé de l'extérieur* », est un élément important pour l'apparition du changement.

Concernant la taille, aussi bien la petite taille de l'organisation que la grande taille a un effet positif sur le changement. Certains auteurs affirment que les grandes organisations auraient un plus grand besoin de changement et les ressources afin de le réaliser. Par ailleurs d'autres auteurs avancent que les petites organisations seraient plus flexibles. D'autres encore expliquent cette différence par la « *corrélation de taille de l'organisation avec d'autres variables, telles que la structure, la stratégie et la culture* » (Frambaeh & Schillewaert, 2002, p. 165) ». Arad, Hanson et Schneider (1997) vont dans le même sens selon Austin (2008).

En outre, le leader, selon ses caractéristiques, peut encourager ou empêcher le changement. Dans ce cadre « *un grand nombre des qualités de leaders qui encouragent le changement sont considérés comme transformationnelle où le charisme est utilisé pour stimuler un environnement d'apprentissage et de risque, ainsi que d'un environnement favorable pour le personnel* » (Austin, 2008). Vas (2000) va dans le même sens et évoque également l'importance du leader et ses caractéristiques. Cependant « *Jaskyte et Dressler (2005) ont constaté que le leadership transformationnel n'est pas nécessairement corrélé avec la capacité de l'organisation à mettre en œuvre le changement* » (Austin, 2008).

Pour Hafsi et Demers (2003), la capacité de changement est « *la prédisposition de l'organisation à s'engager dans un changement* ». Les facteurs qui influent sur la capacité de changement sont suivant ces derniers : « *l'environnement, la culture, la structure, la finalité de l'organisation et ses dirigeants* ».

Les auteurs ont aussi mené une étude qui a permis de dégager les caractéristiques des dirigeants qui impacte le changement stratégique. Leurs conclusions sont les suivantes : « *une origine sociale défavorisée favorise la capacité à changer des dirigeants. Il en est de même lorsque leur formation est courte, généraliste avec de nombreux travaux en équipe. A*

l'inverse un milieu social favorable et une formation longue valorisant peu le collectif risquent de rendre le dirigeant résistant au changement. » (Hafsi & Demers, 2003).

De plus d'après l'étude menée plutôt, par Wiersema & Bantel (1992) selon Vas (2000) « *des équipes dirigeantes d'âge jeune (en moyenne), ayant peu d'ancienneté dans l'entreprise, un bagage intellectuel élevé (niveau d'études) et présentant une forte hétérogénéité en termes de spécialisation scolaire, facilitent le changement stratégique des entreprises* ».

Concernant l'aspect culturel, selon Hafsi & Demers, (2003) « certaines caractéristiques de la culture favorisent ou non le changement. L'auteur explique aussi qu' « un changement compatible avec la culture existante dans l'entreprise sera d'autant plus facile à conduire. Pour évaluer ce degré de compatibilité, les auteurs proposent de se poser un certain nombre de question : Quels sont les aspects de la culture actuelle qui peuvent faciliter les évolutions souhaitées et comment les renforcer ? Quels sont les aspects de la culture actuelle qui peuvent bloquer les évolutions souhaitées et comment les surmonter ? etc. » (Hafsi & Demers, 2003)

Pour Thiébaud (2013), la culture est un facteur de réussite du changement. Autrement dit, il s'agit de « pouvoir s'appuyer sur ... une culture qui soutiennent le changement ainsi que sur des succès dans la conduite de changements passés, autant que possible » (Thiébaud, 2013). Quant à Desbiens et Dagenais (2002) selon Racine (2005), ces derniers évoquent, « les habitudes de gestion et le contexte de pratique » comme conditions de changement organisationnel.

La facilité de changement dépend également du type de structure. Ainsi pour certains analystes « *les configurations organisationnelles mécanistes sont plus difficiles à changer que les configurations organiques* ». La structure organique, la décentralisation « *en petites unités autonomes* », l'organisation « *informelle et collégiale* », facilitent le changement. Néanmoins il est plus facile dans une structure organique de mettre en place un changement progressif que radical. A contrario, « *plus la structure est spécialisée formalisée et hiérarchisée, plus la structure est centralisée avec des unités liées de façon formelle, plus l'inertie augmente* ».

Les deux structures ont tout de même des aspects positifs, la première encourageant l'innovation, tandis que la structure mécanique facilite sa diffusion (Hafsi & Demers, 2003).

Enfin plusieurs actions sont citées comme facteurs de réussite ou de facilitation du changement. L'un des éléments mis en avant rappelle la nécessité d'obtenir un contexte favorable. En ce sens « *Obtenir l'appui d'une « haute direction » qui s'engage, qui est crédible et qui donne les moyens nécessaires* » fait partie pour Thiébaud (2013) (« *des conditions de « départ* ») permettant le succès du changement. « *au niveau des processus*

d'élaboration du changement ». Thiébaud (2013) identifie les facteurs permettant le succès du changement comme suit : « 6) *Elaborer une stratégie intégrée de préparation du changement : compréhension des résistances, communication, sensibilisation, implication des personnes, etc.,* 7) *Habiliter les personnes concernées, accroître leurs compétences, les aider tout au long de la transition,* 8) *Développer les feed-backs, ajuster, améliorer et coordonner en permanence les actions, construire sur des succès visibles et aussi rapides que possibles,* 9) *Renforcer les résultats obtenus, piloter la généralisation de la transformation, instituer les changements réalisés* » (Thiébaud, 2013). On retrouve ainsi la préparation d'un contexte adéquat à travers la préparation du changement, la formation.

Prévoir le temps nécessaire revient dans plusieurs écrits. Thiébaud (2013) recense le fait est de « *Se donner une marge de manœuvre suffisante, prévoir du temps, accepter les essais et erreurs* » parmi les facteurs à assurer au début du changement. Desbiens et Dagenais (2005) évoquent les conditions de changement organisationnel et parlent de : « *l'acceptation d'un temps de latence et de transition pour produire le changement et l'acceptation d'une période d'apprentissage quant aux changements liés aux comportements et aux attitudes des intervenants* ».

Autre condition de départ « *développer une vision claire de l'avenir et veiller à ce qu'elle puisse être communiquée de manière cohérente et partagée très largement dans l'organisation* » (Thiébaud, 2013). Pineault et al (2005) selon Racine (2005) abordent « *les conditions du succès de l'implantation et de l'intégration des services de première ligne* ». L'une d'elles est « *une vision commune du changement à introduire, des finalités à poursuivre et des valeurs* ».

Enfin la participation et le développement de la confiance seraient des leviers de succès. Pineault et al. (2005), selon Racine et Grégoire (2005), évoquent :

- « *La mise en place d'un processus participatif qui assurera la mobilisation des acteurs concernés (la démarche est faite d'étapes itératives et le processus n'est pas linéaire)* » ;
- « *Le développement d'une relation de confiance entre les professionnels impliqués et les gestionnaires* ».

2.2.4. Les freins au changement

Les freins ou difficultés ont été abordés par plusieurs analystes concernant différents types de changement. Suivant Cordelier & Montagnac-Marie (2008) « *la théorie de l'écologie des populations (Hannan & Freeman, 1977) cherche ...à rappeler pourquoi les organisations privilégient la stabilité par rapport au changement : leur capacité d'adaptation est en effet limitée par des contraintes aussi bien externes qu'internes* ». Dans la partie qui suit, nous présenterons certaines difficultés pouvant être rencontrées.

La théorie des contraintes est également pertinente pour analyser les freins aux changements. Elle est présentée par Lau et Jiahui Kong (non daté) comme suit : “*The theory of constraints (TOC) developed by Goldratt (1990) is a process aimed at identifying and removing constraints in organizational processes that are standing in the way of organizational goals. A constraint is defined as anything that limits an organization or entity from moving toward or achieving its goal. TOC logic forms major portions of the organization's philosophy of continuous improvement. It is applied to identify what factors limit an organization from achieving its goals, developing a solution to the problem, and getting the individuals in the process to invent the requisite changes for themselves.*” A titre d'exemple, ces derniers ont identifié 5 catégories de contraintes liées à « *l'environnement de travail du projet de construction* » qui sont « *(1) economic constraints, (2) legal constraints, (3) environmental constraints, (4) technical constraints, and (5) social constraints.* ». Pour Meyer (2012) cette théorie sert également la conduite du changement.

Dans le cas de changement organisationnel, selon les résultats d'une étude de cas qualitative, Vignal (2011) affirme que : certains « *managers de proximité* » (« *Chefs de groupe* ») sont « *entre le marteau et l'enclume* ». Autrement dit, il : i) « *ont plutôt le sentiment de ne ...d'être tenu à l'écart des décisions importantes* », ii) se sentent « *pressés par leurs hiérarchiques pour mettre en œuvre les changements décidés* », iii) « *peuvent aussi avoir à faire face à des résistances exprimées par des membres de leurs équipes* », (iv) N'ont pas « *assez d'informations sur les tenants et les aboutissants du projet de changement* », d'où la difficulté de répondre aux questions du personnel.

En outre, certains chefs de groupes posent le problème de la surcharge de travail qui résulte de la nécessité de « *conduire le changement tout en maintenant l'activité de leur(s) atelier(s)* ». Ces derniers « *conservent alors toutes les difficultés habituelles auxquelles viennent s'ajouter les difficultés liées à la conduite du changement... Cet état de surcharge a été d'autant plus difficile à gérer que la conduite du changement a dû être menée en parallèle avec une année*

où la production a été très importante. ». Par ailleurs, l'auteur explique que « des Chefs de groupe nous ont affirmé avoir pu compter sur le soutien de leur Chef de service ; être satisfaits d'avoir eu à conduire des changements qu'ils considéraient comme nécessaires, etc. »

Pour Okeke (2015), évoque-lui le facteur humain. En ce sens « l'incapacité du management de reconnaître, comprendre et lier les objectifs divergents de l'organisation et de ses employés est manifesté sous la forme de barrières aux initiatives de changement entreprises par les organisations» (notre traduction).

Collerette (2008) relève quant à lui que dans « *l'administration publique, les dirigeants doivent composer avec un cadre plus contraignant (Ban, 1995), ce qui serait de nature à hausser le degré de difficulté* ».

Concernant les dirigeants « *Il n'est pas rare qu'ils doivent relever des défis énormes en présence d'importantes contraintes et de commandes politiques parfois irréalistes.* »

En comparant « *la période 1990-2008 à la période 1960-1978 (...) La situation actuelle comporte (...) des différences par rapport à cette époque, lesquelles rendent l'introduction des changements plus problématique. Parmi ces différences, (...) les ressources financières sont en général plus limitées, ce qui réduit la marge de manœuvre pour créer des conditions propices au changement* ». De plus « *comme élément nouveau, on peut aussi ajouter que la réalité est sans doute devenue plus complexe et plus turbulente, sous la pression des mutations sociales, culturelles et économiques en cours (Rondeau, 1999) et des efforts des États pour assainir les finances publiques* ».

En outre, « *Durant la période 1990-2008, plusieurs changements ont au contraire été marqués du sceau de la rupture, caractérisés par la transformation des méthodes et des procédés et accompagnés d'une réduction des ressources plutôt que par l'ajout d'éléments de confort. Ils apportaient donc peu d'amélioration au cadre de travail pour les prestataires de services, le péjorant même dans certains cas, et comportaient parfois des rationalisations de services pour la population...Dans un tel contexte, les défis pour les gestionnaires du changement sont donc nettement plus grands qu'ils ne l'étaient au cours des périodes précédentes. En effet, la multiplication des contraintes ne peut qu'affecter négativement la disposition des gens envers le changement, ce qui impose aux gestionnaires de faire appel à des méthodes adéquates pour non seulement réussir les chantiers qu'ils entreprennent, mais aussi pour éviter des effets secondaires négatifs sur les membres de leur organisation et sur les services rendus à la population* ».

Cinq pratiques fréquentes qualifiées d'excessives, peuvent avoir une incidence négative sur le changement. Ces dernières sont : i) « *Des changements «trop nombreux» (trop de projets différents en même temps dans l'organisation)* ». Ce phénomène peut être aussi expliqué par le nombre de défis que les organisations doivent faire face au début du millénaire. Ce nombre important de changements simultanés aurait plusieurs effets négatifs, entre autre sur la santé, la productivité, la créativité, la maîtrise de la mise en œuvre, sur l'activité courante, la performance de l'organisation. De même les « *résultats ne correspondent pas aux objectifs poursuivis.* ». Les solutions proposées sont « *d'engager peu de chantiers importants en même temps, mais d'y consacrer une somme importante d'énergie et de ressources, en plus d'assurer une présence active des cadres supérieurs pour réitérer le sens des changements et appuyer les efforts des « troupes* » ;

ii) « *Des changements trop fréquents (des vagues de changement se succédant à un rythme élevé, sans période de consolidation et de répit)* » ;

iii) « *Des changements trop gros (des chantiers d'une amplitude plus grande que la capacité de gestion en place et que la capacité d'intégration des destinataires)* » ;

iv) « *Des changements trop dispersés* » (des projets peu coordonnés, allant parfois dans des directions conflictuelles) » ; v) « *Des changements trop vagues* » (des formulations générales, ambiguës, sans objectifs opérationnels) » ;

vi) « *La combinaison des «trop»* » ;

Nous relevons, néanmoins que « *Certains font valoir que cette déferlante serait dictée par une réalité elle-même mouvementée qui laisse peu de choix aux décideurs politiques et administratifs* ».

De plus, des pratiques qui peuvent faciliter le changement sont peu utilisées dans l'administration publique. Ces dernières sont :

i) « *Trop peu de «mise à l'épreuve»* ». Autrement dit il faudrait que les administrations publiques réalisent des expérimentations à « *petite échelle, dans différents contextes* ». L'objectif est de vérifier l'efficacité après un temps suffisant à cet effet, de même observer la pertinence du changement et « *corriger les défauts* » avant sa mise en œuvre à plus grande échelle. Dans le cas contraire il se peut que beaucoup d'erreurs soient commises. Dans l'administration publique, les politiciens ont tendance à donner de l'importance au calendrier politique qui pousse à la mise en œuvre rapide du changement et profiter de la légitimité pour l'introduire. Ces derniers cherchent aussi la « *popularité pour initier des changements qui plairont à l'électorat ou encore en termes de compromis à faire pour rallier assez de soutiens* ».

à sa cause ». Leur intérêt est moindre lorsqu'il s'agit des « *conditions requises pour en réussir l'implantation.* »

ii) « *Trop peu d'«encadrement»* » : l'auteur explique qu'il est nécessaire de mettre en place des structures et mécanismes de pilotage de changement. De même l'accompagnement du destinataire augmente les chances de succès, facilite l'adoption des pratiques. Autrement dit accompagner la personne jusqu'à ce qu'il sache appliquer les nouvelles méthodes, adopter des mesures pour réduire l'effet néfaste sur leur santé physique et psychologique. Dans l'administration publique, les personnes ne savent pas exactement quoi faire, l'accent est mis plutôt sur la formation, les orientations générales.

iii) « *Trop peu d'accent sur les «pratiques professionnelles»* » : La majorité des changements dans les administrations publiques vise à améliorer les services. Cependant les changements portent plus sur les structures que sur les pratiques professionnelles. Ces structures peuvent influencer les comportements des destinataires mais pour résoudre les problèmes, il faudrait selon l'auteur, oser remettre en cause les pratiques.

iv) « *Trop peu d'accent sur les «problèmes à corriger».* » : Les gestionnaires accordent d'avantage d'importance aux objectifs poursuivis, alors qu'il est nécessaire de mettre en relief les problèmes critiques à régler qui justifient le changement. Ainsi les personnes peuvent trouver un sens à ce dernier, sans quoi ils risquent de ne pas le comprendre et ne pas lui trouver d'utilité.

2.3. Le changement et l'AQ dans l'ES

L'AQ est un changement qui a été introduit dans l'enseignement supérieur de par le monde. Ainsi nous avons pu recenser plusieurs écrits qui énoncent les facteurs clés de succès et difficultés. Ainsi nous pourrions bénéficier pour la réalisation du changement en Algérie. Nous terminons par les recherches et réflexions en Algérie qui mentionnent la résistance au changement comme l'une des contraintes auxquelles il faudra faire face.

2.3.1. Facteurs clés de Succès dans le monde

Comprendre les freins au changement et les facteurs de réussite fait partie de la conduite du changement. A titre d'exemple Kotter (2015) a proposé son modèle de conduite du changement en se basant sur les causes de l'échec du changement dans les entreprises (les erreurs commises). Suivant ce dernier : « *les gaspillages et les angoisses auxquels nous avons assistés depuis une dizaine d'années sont en bonne partie évitables* » dû à plusieurs

erreurs. Ils sont aussi liés au « *change management* » qui a pour but d'éviter les problèmes associés au changement.

Farges et Grimault (1999) ont relevé, dans une revue de littérature, quatre facteurs clés de succès pour la réussite d'une démarche qualité : « *contexte concurrentiel, autonomie des établissements, volonté de la direction, travail en réseau* »¹⁸⁴. Ainsi selon ces auteurs « *pour réussir une démarche qualité et de progrès, au moins un de ces facteurs est nécessaire (sans être toutefois suffisant), et la probabilité de succès est croissante avec leur nombre* ».

Plus tard, en Tunisie, Safi (2013) affirme que « *la mise en œuvre du projet socio- économique a pu contribuer à l'obtention d'une certification ISO 9001* ».¹⁸⁵ Les implications de la démarche seront explicitées par la suite dans la partie relative à l'état de l'art sur la résistance ou non vis-à-vis de l'AQ dans l'enseignement supérieur.

Les travaux portant sur les facteurs facilitateurs ou de succès pour la mise en place de l'assurance qualité ou système d'AQ mettent en relief l'importance des éléments suivants :

A) Un cadre qui soutient l'AQ, à travers : a) l'appui de la direction, b) « *un cadre légal* ». c) les régulateurs (Mulu, 2012). Pour ce dernier « *l'aspect régulateur est opérationnalisé en fonction du rôle d'HERQA*¹⁸⁶ *dans l'influence de l'établissement et la mise en œuvre du système interne d'assurance qualité dans les universités* ».

B) La disponibilité des ressources humaines en quantité et qualité (Ganseuer, 2017 ; Nguyen 2016). Plus précisément suivant l'enquête de Nguyen (2016) « *les universités ayant eu des expériences réussies* » *avaient des systèmes robustes de P & P*¹⁸⁷ *internes soutenant la culture de qualité, le rôle des équipes rassembleuses et de haut niveau ont été soulignés par les leaders interviewés* ». Parmi les exemples donnés, nous retrouvons des « *PhD holders from overseas* ».

C) Obtenir le soutien des acteurs à l'égard du changement (Nguyen, 2016 ; Mulu, 2012).

Ainsi selon Mulu (2012) « *having engaged and committed staff and students are considered as enablers for quality assurance practice* ». Nguyen (2016) évoque quant à lui les ressources (exemple : ressources financières, « *feedback on curriculum and course* ») et les

¹⁸⁴ Farges & Grimault (1999). « Démarches de Progrès dans les Organismes de Formation », Université de Technologie de Compiègne, http://www.utc.fr/~farges/Qualite/Q_formation/Q_formation.html

¹⁸⁵ Safi H (2013)

¹⁸⁶ Higher Education Relevance and Quality Assurance Agency (« *In Ethiopia, the Higher Education Relevance and Quality Agency (HERQA) is responsible for the external quality regulation of higher education institutions.* ») (Mulu, 2012)

¹⁸⁷ « *P&P: Policy and procedures* »

opportunités (exemple : emploi) que les acteurs peuvent offrir. Ils mentionnent ainsi les Alumniees, les entreprises et industries.

Dans le même sens sont recommandés : Des actions de communication, de la mise en place de « *processus allégés* ». De même, il est préconisé de cordonner entre « *les décisions centrales et décentralisées* » (Ganseuer, 2017). Ce dernier propose aussi la participation et le respect des accords. L'absence de communication et de processus allégés peut conduire à une résistance au changement. Concernant l'application des accords, l'auteur affirme que « *si les groupes cibles sentent qu'ils peuvent être sûrs que ce qui a été convenu sera réalisé, c'est un signe que vous faites du bon travail en matière d'assurance qualité* ». Les processus proposés aux enseignants de l'ES en vue d'améliorer la qualité, doivent être « *claires* », « *simples* » et induire une charge de travail « *raisonnable* ». L'auteur rappelle que les enseignants considèrent ces activités comme « *un fardeau administratif* ». Il faudrait également que « *l'objectif et l'avantage* » de les appliquer, « *soient clairs et transparents* ». Dans le cadre de la participation, il s'agit, entre autres, d' « *examiner différents points de vue* ». De même, il faudrait « *rechercher un juste équilibre entre les objectifs centraux et décentralisés* ». Cette idée semble d'avantage compréhensible, lorsqu'on sait que selon l'auteur, dans les EES, les professeurs sont autonomes, que leurs objectifs peuvent diverger entre eux d'une part et avec l'organisation d'autre part. Selon ce dernier « *une approche descendante unilatérale a peu de chance de réussir* » dans un EES (Ganseuer, 2017). Enfin le « *leadership exemplaire* » est également mis en avant comme élément facilitateur (Nguyen, 2016).

D)Le temps lors de la gestion du projet : Pour Ganseuer (2017) il est essentiel de prendre en compte « *la durée* » lors de la formulation du plan d'action.

E)Un environnement qui permet l'amélioration de la qualité : les trois éléments relevés dans ce cadre sont :

i) « *corrélér l'assurance qualité à d'autres domaine de la gestion de l'enseignement supérieur* ». Autrement dit, s'occuper également d'autres domaines tels que « *le perfectionnement du personnel* » (Ganseuer, 2017). Selon Nguyen (2016) les universités qui ont " réussi en matière d'assurance qualité (...) disposait de systèmes P&P internes plus raffinés et robustes, y compris ceux liés à la gestion des ressources humaines."

ii) Un environnement qui favorise « *l'amélioration continue* ». Sur ce point, deux mécanismes sont relevés : « (a) les systèmes existants de processus internes et récompense / punition, avec une fonction de contrôle, comme le contrôle des procédures d'examen des

programmes ou les procédures de recrutement du personnel; et (b) les mécanismes d'accompagnement, de suivi et d'évaluation, avec une fonction de soutien ». Les deux mécanismes permettent d'obtenir des réactions de soutien. Le premier étant lié à la conformité et le deuxième à l'implication du personnel et l'amélioration. (Nguyen, 2016). Concernant le deuxième moyen, il est explicité par l'auteur comme suit « lorsqu'un système de processus internes est déjà en place, un mécanisme de soutien doit l'accompagner, ainsi qu'un mécanisme de suivi et d'évaluation ». Parmi les exemples de mécanismes de soutien, qu'il mentionne : le financement et le soutien administratif aux programmes de mentorat des nouveaux enseignants, l'attribution d'un financement initial à des projets de recherche, l'autonomie de la faculté « dans le décaissement de leur budget de papeterie alloué ». Par ailleurs « les facteurs collégiaux » permettent aussi un environnement d'amélioration continue. Plus précisément « De nombreux dirigeants interviewés) des universités...croyaient que la « confiance mutuelle», « l'ouverture», le « partage et la sollicitude» entre les dirigeants et le personnel, ainsi que parmi le personnel, créaient un environnement de travail convivial et stimulant ».

Enfin le type de culture régénérative est également mentionné dans ce cadre, ce dernier « focuses on internal improvement while fully acknowledging external requirements (Harvey & Stensaker, 2008) ».

iii) « Un apprentissage collaboratif » (Nguyen, 2016). : Selon la recherche menée par l'auteur « plusieurs thèmes émergents de l'analyse des données d'entrevues ont indiqué l'impact positif de l'apprentissage collaboratif sur l'amélioration de la qualité de l'éducation) dans les universités». Les exemples de pratiques évoquées sont : « les programmes de développement professionnel », la « rotation professionnelle inter-faculté » et la « recherche collaborative »

Le Business Process Reengineering (BPR) est perçu « par le personnel comme un facilitateur » (Mulu, 2012). Ce dernier est défini selon l'auteur comme “a management technique aimed at making organizations' processes more effective and efficient by redesigning them from scratch”.

2.3.2. Les difficultés de l'AQ dans le monde

Liu (2016) nous rappelle que les EES sont plus difficiles à changer. De plus pour que l'évaluation externe produise un changement dans l'université, plusieurs conditions sont nécessaires.

Plusieurs travaux se sont intéressés aux difficultés rencontrées lors de la mise en place d'une démarche qualité. Nous retrouvons ainsi des études de cas. Ramrajsingh et Hassanaly (2010) aborde la mise en place d'une démarche qualité dans l'enseignement supérieur. En 2012, Safi a effectué des entretiens dans un établissement d'ES en Tunisie, qui ont permis de déterminer les raisons de la non « *continuité des processus d'amélioration* ».

Reilly et Jongsma (2009) dégagent, quant à eux, des conclusions basées sur plusieurs études de cas qui ont bénéficié de « *projets Tempus dans le domaine de l'assurance qualité* ». Ainsi ils mentionnent les difficultés qui l'en ressort sans les traiter de manière spécifique. Martin (2014) n'a lui aussi pas effectué de recherche qui porte spécifiquement sur les contraintes rencontrées lors de la mise de l'AQ mais apporte quelques précisions. L'auteur aborde ainsi les difficultés qu'il est possible de rencontrer lors de l'élaboration du référentiel et de l'évaluation ou encore de la part de l'agence d'assurance qualité.

Kis (2005) a produit une revue de la littérature pour identifier « *les raisons pour lesquelles des systèmes efficaces d'assurance qualité sont apparemment difficiles à mettre en œuvre.* ». En outre, selon les lectures de Belhadef et Ferahi (2013) d'El-Abidi (2008), ce dernier a identifié huit freins qui limitent l'efficacité de l'AQ dans les EES principalement dans les pays en voie de développement.

Plus récemment, Ahmed Beni Ahmed & Ali Haouamada (2011) ont identifié les freins pour réaliser une amélioration continue que rencontrent les universités en Jordanie, ayant postulé pour obtenir un certificat d'assurance qualité. L'enquête est menée auprès des chefs de départements. Ainsi les 12 freins recensés par les auteurs sont confirmés lors de leur recherche.

A la suite de nos lectures, nous pouvons identifier plusieurs contraintes lors de la mise en place de l'AQ auxquelles on peut s'attendre :

Le manque de formation au départ : selon les lectures de Belhadef et Ferahi (2013) d'El-Abidi (2008), parmi les huit freins qui limitent l'efficacité de l'AQ dans les établissements d'enseignement supérieur principalement dans les pays en voie de développement figure « *le manque de compétence des administrateurs et certains leaders académiciens* ».

Reilly et Jongsma (2009) affirment que « *le développement des ressources humaines reste toujours largement bénéficiaire* », suivant ces derniers, la formation continue du personnel n'est pas régulière dans certains cas alors que la formation continue du personnel, est nécessaire pour le changement.

Au Maroc, « *la conférence des Présidents avait exprimé son inquiétude sur la qualité de l'évaluation et sur la nécessité de former des évaluateurs. Ils se sont également inquiétés du peu de collègues ayant de l'expérience dans le domaine de l'évaluation et du fait que peu d'entre eux avaient bénéficié d'une formation formelle et de possibilités d'évolution dans ce domaine* » (Reilly et Jongsma, 2009). « *Le manque de formation des responsable aux méthodes d'amélioration* » est relevé par Ahmed Beni Ahmed et Haouamada (2011). De même, « *Le manque ...de ressources humaines compétentes dans le domaine* » est également mentionné par Safi (2012).

Le manque de moyens : c'est le constat fait par Safi (2012). Plus tôt Reilly et Jongsma (2009) affirmaient que les services AQ ont généralement un effectif réduit et sont constitués d'universitaires qui travaillent à « *temps partiel* ». Les auteurs affirment en parallèle que « *les grands établissements* » d'ES devrait avoir pour le service qualité, un personnel administratif qualifié dédié à ce sujet, « *à temps plein* », expérimenté et dont les connaissances sont mis à jour. Aussi on peut intégrer dans cette catégorie, le fait que des facultés aient des données « *erronées et dépassées* » (Reilly et Jongsma, 2009). Ramrajsingh et Hassanaly (2010) mentionnent l'investissement pour la certification. De plus, dans certains cas, les départements et les facultés « *ne partagent pas facilement leurs informations* » à l'université auxquelles ils appartiennent est également une contrainte (Reilly et Jongsma, 2009).

Le temps nécessaire : « *La notion de qualité* » étant nouvelle, un « *temps d'adaptation* » est nécessaire (Safi, 2012). Ramrajsingh et Hassanaly (2010) abordent eux, le temps nécessaire pour la certification qui a nécessité « *plus de deux ans* ». Enfin « *le manque de temps nécessaire pour les employés pour le suivie de l'opération d'amélioration* » est avancé par Ahmed Beni Ahmed et Haouamada (2011).

La réaction des personnes : Ramrajsingh et Hassanaly (2010) revient sur la difficulté de faire adhérer les personnes et le temps nécessaire pour cette adhésion. Le cas de l'université du Zagreb montre la difficulté de réaliser un sondage auprès des étudiants. Le défi mentionné est de convaincre les enseignants qui ne sont pas menacés « *entant qu'individus* » et la difficulté d'impliquer les étudiants au départ qui ne comprenaient pas « *la justification d'un tel questionnaire* » (Reilly et Jongsma, 2009). Suivant Reilly et Jongsma (2009) « *Selon une opinion répandue, les étudiants ne sont pas suffisamment préparés ou matures pour jouer un rôle plus actif et responsable dans leur propre éducation et pour évaluer leur expérience. Par conséquent, leur éducation doit rester centrée sur l'enseignant* ». La solution proposée par les auteurs est de sensibiliser les étudiants. De même suivant ces derniers, le cas de l'Université

de Sarajevo-Est révèle une résistance du personnel à l'égard de l'évaluation du personnel par le biais de questionnaires.

Les conséquences varient dans la littérature. La réaction du personnel est abordée par Newton (2001) selon Kis (2005) pour expliquer la différence entre les objectifs visés au départ et ce qui est réalisé autrement dit «*implementation gap*». Selon Safi (2012) le manque de motivation et d'engagement est l'une des causes de la non continuité des projets d'amélioration. Selon cette dernière des personnes abandonnent le projet en cours de route.

Le manque de mécanisme d'incitation : Ahmed Beni Ahmed et Haouamada (2011) notent parmi les freins «*l'inexistence de lien entre les incitations et les récompenses financières et les reconnaissances dans le département avec l'effort d'amélioration*». A titre d'exemple, l'évaluation des enseignants par les étudiants peut mener au licenciement lorsque le résultat est négatif pendant «*une période donnée*», mais ne conduit pas à une récompense dans le cas contraire (Reilly et Jongsma, 2009).

Les difficultés se situent dans les extrêmes, de la centralisation à une liberté totale : «*la grande indépendance*» qui caractérisent dans certains cas «*différentes unités de l'établissement, telles que les facultés et départements*» ne permet pas une application «*cohérente et homogène des processus*» de garantie et d'amélioration de la qualité (Reilly et Jongsma, 2009). Par ailleurs, Safi (2012) avance également «*le manque d'autonomie quant à la prise de décisions*» dû à la «*centralisation*» comme une des causes de la non continuité des projets d'amélioration.

La qualité est relative : Kis (2005) parmi «*les raisons pour lesquelles des systèmes efficaces d'assurance qualité sont apparemment difficiles à mettre en œuvre. ... est la différence d'intérêts et de conceptions de la qualité entre les parties prenantes dans l'enseignement supérieur*». Liu (2016), se rapportant à une revue de la littérature, montre que l'amélioration est relative : une action peut être considérée comme une amélioration pour une personne tandis qu'une autre ne la verra pas comme positive. Ainsi le changement suite à une évaluation externe n'est pas nécessairement une amélioration.

Les décisions nationales : Westerheijden et Kohoutek (2014) avancent que les politiques nationales freinent dans certains pays l'application, dans les établissements d'enseignement supérieur, des principes d'AQ énoncés dans le guide européens.

Selon les lectures de Belhadef et Ferahi (2013) d' El-Abidi (2008), parmi les huit freins qui limitent l'efficacité de l'AQ un ensemble de pratiques et caractéristiques de l'environnement est évoqué : « 1) *augmentation du chômage des diplômés des établissements d'ES* 2) *l'augmentation du nombre de personnes qui se présentent pour rejoindre les établissements d'enseignement supérieur, dépassant la capacité des établissements.* 3) *L'augmentation de l'offre de diplômés des établissements d'enseignement supérieur par rapport à la demande* 4) *la réalisation de la recherche scientifique avec pour objectif la promotion et la recherche du matériel* 5) *l'aspect administratif domine l'aspect académique* 6) *l'application extrême des systèmes, des lois et procédures et ne pas donner de l'importance à la réflexion* 7) *Manque de compétitivité sur les marchés internationaux des diplômés des établissements d'enseignement supérieur* ».

L'augmentation du nombre d'étudiants est aussi relevée par Mulu (2012) qui note que « *les politiques liées à l'expansion des inscriptions et aux programmes mixtes des diplômés* ¹⁸⁸ *sont perçues par le personnel comme des entraves aux pratiques d'assurance qualité* ». Par ailleurs, les programmes mixtes sont mal perçus, pour plusieurs raisons dont : « *lack of adequate preparation in terms of infrastructure and equipment.* »

La méthode choisie pour mettre en place l'AQ peut engendrer des difficultés. Suivant les lectures de Kis (2005) pour De Silva et al (1997) « *le changement habituel des membres dans les comités de visite semblent entraver le succès des activités d'assurance de la qualité au Chili* ». De même « *Newton met en évidence un autre problème ..., suggérant que l'importance croissante accordée à la «propriété» et à l'«auto-évaluation» dans les systèmes d'assurance de la qualité, présente le risque d'exacerber le problème de «l'écart de mise en œuvre, car il y a plus de chances d'être un problème de distorsion des objectifs.* »

Selon Reilly et Jongsma (2009), « *les établissements d'enseignement supérieur tendent à concentrer leurs activités dans ce domaine en grande partie en vue de l'obtention de l'accréditation dans le cycle qui les concerne. Cette situation renforce la difficulté d'instaurer une culture d'assurance qualité* ». Par ailleurs, Beso (2008) en exposant les différents types

¹⁸⁸Graduate Mix Policy. This is a government driven policy with the objective to increase graduates in science and technology at the undergraduate level. Its basic assumption is that the undergraduate professional mix of public universities should be 70% in the areas of science and technology and 30% in the humanities and social sciences. The plan is ambitious that intends to ensure intake capacity in engineering from 36,000 in 2009 to 212,000 in 2013.

de standards qu'il est possible d'adopter, montre que les difficultés rencontrées dépendent aussi du type de standards.

Au niveau macro, Stimac & Katic (2015) ont relevé « *les problèmes en matière d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur* » à savoir que certains pays n'appliquent toujours pas la publication de leur rapport d'évaluation qui permet la transparence et n'implique pas les étudiants, alors que ces deux éléments sont cités dans la déclaration de Berlin.

Joly (2001) a mené une étude sur l'expérience de certification d'un service de formation continue dans une université. Selon l'auteur la plus grande difficulté est « *l'implication du personnel* ». Les autres difficultés recensées sont (i) le « *jargon plus ou moins difficile pour un non initié* » à la qualité (ii) la difficulté de « *libeller correctement l'activité* » qui devait être certifiée, enfin (iii) le fait que « *démarrer une démarche qualité c'est se mettre en route sur un chemin sans fin* ».

Kis (2005) dans sa revue de la littérature évoque le problème de « *implementation gap* » et la propriété externe (external ownership) des systèmes d'assurance qualité qui conduit souvent à la conformité plutôt qu'à l'amélioration ».

Des conclusions de Reilly et Jongsma (2009) nous retenons les éléments suivants : i) « les réunions de suivi de programme rassemblant les opinions du personnel académique sont moins fréquentes et l'évaluation régulière des programmes impliquant des externes, encore moins ». En effet pour les auteurs les évaluations tous les 5 ans pour l'accréditation ne remplace pas les procédures d'évaluation internes.

ii) l'accréditation réalisé par l'Etat est assimilée au contrôle qualité, ce qui empêche de développer une culture qualité

2.3.3. Pistes de réflexion en Algérie

En Algérie, Regad (2013) s'est intéressée aux freins et facteurs de succès pour la mise en place de l'AQ dans l'enseignement supérieur algérien en interrogeant les responsables assurance qualité (RAQ) des EES de l'est Algérien. Selon l'enquête, les freins sont de trois types :

(a) L'aspect « *leadership au niveau du ministère* » « *الجانب القيادي* ». Sur ce point, le degré d'accord des responsables est élevé. Les éléments les plus importants sont sur ce plan : « *la non clarté de la politique d'application du système d'AQ et le manque d'attention du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique concernant l'élaboration de documents pour cette politique* » (Regad, 2013 ; Regad et al, 2016)

-(b) Le deuxième frein est sur « *le plan managérial et organisationnel* ». Ainsi l'aspect « *planification* », « *orientation* » et « *contrôle (الرقابة)* », obtient un degré d'accord moyen. Tandis qu'un degré d'accord élevé est noté concernant « *l'organisation* ». Plus précisément concernant l'aspect « *managérial et organisationnel* », les principaux freins sont les suivants :

« *Les objectifs ne sont pas claires et ne sont pas liés à une période précise* »,

« *La haute direction de l'université n'a pas incluse la cellule AQ dans son organigramme* »,

« *La haute direction de l'établissement n'a pas fait participer le responsable AQ dans la prise des décisions qui concernent l'établissement* »

« *Le style de leadership existant dans l'établissement freine l'opération d'application du système AQ* »,

« *La haute direction de l'université n'a pas suivi l'état d'avancement dans l'opération d'application du système AQ* »

L'aspect « *comportemental des parties prenantes concernées par l'application du système AQ* ». (« *La résistance au changement* ») : A ce niveau, la contrainte principale est « *la peur de l'évaluation et de fournir un effort supplémentaire, ainsi que de perdre l'autonomie et l'influence* »

Les quatorze facteurs clés de succès abordés par l'enquête ont été confortés par les RAQ avec un degré d'accord très élevé pour la majorité des facteurs. Les éléments les plus importants sont:

- i. La « *sensibilisation et la prise de conscience des parties prenantes concernant la culture qualité* » ;
- ii. « *Le soutien de la direction avec ses différents niveaux à l'application du système AQ* » ;
- iii. « *La nécessité de réaliser un changement dans l'orientation stratégique de l'établissement du point de vue de sa vision, son message et ses objectifs* » ;
- iv. « *Lier le soutien de l'Etat aux établissements qui veillent à l'application du système d'AQ* » ;
- v. « *La préoccupation accordée à la mise en place de systèmes d'informations efficace* »,
- vi. « *Adopter des systèmes de motivation suffisants* » ;
- vii. « *Réaliser un changement dans la culture organisationnelle* ».

La notion de culture organisationnelle revient dans une autre analyse. La recherche menée par Yahyaoui et Mechnen (2013) auprès d'enseignants, indique que deux « dimensions de la culture organisationnelle », qui sont « les structures et les systèmes »¹⁸⁹, permettent « d'améliorer l'application des exigences d'AQ » dans une faculté de l' « université de Batna ». Par ailleurs, ce n'est pas le cas pour les autres dimensions, à savoir : « Le leadership administratif, d'amélioration continue, l'orientation client, opération et la mesure (العملية القياسو) ». Ainsi selon les auteurs, « l'amélioration de son application fait face à une difficulté de changement dans la culture organisationnelle à la faculté ».

Deux années après, Benhocine (2015) constate par le biais d'une enquête quantitative la faible efficacité des cellules AQ. L'auteur propose les raisons explicatives de cette situation. Les causes avancées visent à comprendre le degré d'efficacité en matière d'auto-évaluation, des activités d'information, de la formation continue, de la communication. Ainsi les freins que l'auteur cite sont : i) « l'absence du référentiel » AQ « ce qui donne l'impression de l'absence d'un cadre organisationnel et légal » qui permet la réalisation de « l'évaluation interne », ii) « la non prise en compte du facteur motivationnel pour que les membres de la cellule réalisent les fonctions et objectifs de la cellule », iii) la cellule se focalise sur une autre activité comme la formation en matière d'AQ, iv) « le nombre des activités de la cellule AQ est faible d'où le manque de matière informationnelle ».

L'enquête menée par Yahiaoui, Boukemich & Bouhdid (2016) concerne le degré d'application des exigences d'AQ à l'Université de Batna et la situation de la planification stratégique à l'université. Ces derniers concluent que le niveau moyen de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur à l'université de Batna est dû à une faible importance donnée à la planification stratégique.

Enfin Boudiaf et al (2017) ont réalisé une revue de la littérature et une étude documentaire pour démontrer « le rôle de l'enseignement à distance dans l'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie » par le biais de l'amélioration de la qualité.

Enfin suivant l'enquête menée par Bouzid et Benhocine (2017) :

- Il y a un niveau moyen d'adéquation entre « les capacités de l'enseignement supérieur et les exigences de l'AQ » selon les membres des cellules AQ. Cette situation s'explique par le manque d'autonomie, le besoin de formation dans le domaine de l'AQ et les mécanismes d'évaluation existants.

¹⁸⁹ Yahyaoui et Mechnen (2013)

- Il y a un niveau moyen qui tend vers le faible niveau d'adéquation entre « *les capacités de l'enseignement supérieur et les exigences de l'AQ* » selon les membres de la CIAQES. Ce résultat s'explique par plusieurs facteurs dont : i) le faible niveau « *d'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la gestion du système d'information* » selon les membres de la CIAQES ii) « *le faible niveau de formation dans le domaine de l'AQ* » selon les membres de la CIAQES. iii) « *le manque de moyens matériels et organisationnels pour le système AQ* » iv) « *le problème de gouvernance et l'efficacité de la gestion* » v) « *absence de culture d'évaluation et culture qualité* ».

2.3.4. La résistance vis-à-vis de l'AQ dans l'enseignement supérieur en Algérie

Suivant Bouzid & Berrouche (2012), dans un module dispensé aux RAQ dans le cadre de la CIAQES, la résistance au changement est à anticiper. L'élément explicatif serait les habitudes des acteurs qu'ils vont devoir changer. Les auteurs l'explicitent de la manière suivante : « *Le projet de mise en œuvre d'un système d'assurance qualité ne se réalisera pleinement qu'avec l'adhésion de toutes parties prenantes et notamment les parties prenantes internes à l'établissement. C'est également un grand projet de changement organisationnel englobant des changements dans les procédures, les outils, les mécanismes et les principes même de l'évaluation (évaluation des résultats au lieu des moyens). Il est par conséquent objectif de s'attendre à des difficultés, contraintes et surtout à des résistances de la part des différents acteurs, personnel administratif, enseignants, étudiants tellement habitués à une gestion de moyens sans reddition de compte.* ».

La résistance y est également présentée comme étant systématique à l'égard du changement. Elle peut s'expliquer par la nécessité de sortir de la zone de confort, l'incertitude et par différentes catégories de causes (individuelles, collectives, politiques et celles liées à la qualité de la mise en œuvre du changement, au système organisationnel en place et au changement lui-même). Cette prise de position est importante à notre égard, car elle peut conditionner la manière dont l'ensemble des RAQ des établissements d'enseignement supérieur en Algérie, ayant suivi ces cours, appréhendent la résistance.

Pour faire face à la résistance ces même auteurs insistent sur l'importance de la communication (sur les bénéfices du projet pour la communauté) et de la participation (« l'élaboration des objectifs, des méthodes et mécanismes d'évaluation »).

Afin d'anticiper les résistances, la suggestion des participants à un colloque, « organisé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, en collaboration avec la Banque mondiale, les 1^{er} et 2 juin 2008 à Alger ayant pour question principale : « Comment doit-on procéder pour réussir la mise en place d'un Système Assurance-Qualité au niveau des établissements d'enseignement supérieur en Algérie ? », est « la dissémination des résultats du colloque à tous les échelons ». Ils proposent également « d'élaborer ensuite une stratégie de communication qui soit pédagogique, cohérente et consensuelle qui permettrait d'associer tous les acteurs concernés (Administration, enseignants, étudiants, associations, syndicats et employeurs) afin de promouvoir une culture de l'assurance - qualité. »

Au niveau national, selon Miliani (membre de la CIAQES) le ministère « n'a jamais prôné une grande vitesse » pour la mise en place de l'AQ au niveau des EES. Le premier critère était l'adhésion des parties prenantes¹⁹⁰. Ce dernier était chargé du module intitulé «compétences complémentaires» dispensé aux responsables qualité des EES avec un aspect conduite du changement¹⁹¹. Les étapes de conduites du changement, prodiguées aux RAQ sont les suivants : Elles « peuvent se chevaucher, se développer de manière concourantes ou être subséquentes » :

«Une **phase préalable** (preliminary phase) de la démarche qualité (il s'agit à ce niveau de réunir toutes les conditions matérielles et humaines du changement à apporter pour garantir la réussite),

Une **phase de sensibilisation** (awareness-raising phase) des parties prenantes (faire adhérer à l'idée du changement, informer les enseignants, étudiants et administratifs, dans un laps de temps court),

Une **période d'imprégnation** (period of immersion) de tous (aider les parties prenantes à intérioriser les informations nécessaires, voire de former certains partenaires : les RAQ des cellules de base),

¹⁹⁰Miliani M, (ND)La feuille de route de la cellule assurance qualité :Planification et défis, <http://www.unc.edu.dz/vf/images/assurance-qualite/pr.%20miliani%20mohamed.pdf>

¹⁹¹ Miliani M.(2013) CIAQES, Module 5 : Compétences Complémentaires, [http://www.univ-setif.dz/CAQ/documentations/AQ%20dans%20l'ES%20\(session%206%20Skikda%20Mai%202013\).pdf](http://www.univ-setif.dz/CAQ/documentations/AQ%20dans%20l'ES%20(session%206%20Skikda%20Mai%202013).pdf)

Une **période d'implémentation** des différentes phases du processus (participation active à la mise en œuvre des actions de terrain par acclimatation de tous aux données de la réforme, de ses principes et des dispositifs à mettre sur pied)¹⁹². En outre, il est noté que « **le dispositif d'accompagnement au changement** (support change mechanism) doit être conçu et mis en place par le RAQ. Il a pour objectif ultime l'adhésion et la participation des parties prenantes (the stakeholders) autour de projets d'AQ (au sein des facultés) et d'objectifs communs afin de faciliter l'appropriation de la réforme par toutes ces parties prenantes. Il s'agit pour le RAQ de **piloter** le changement avec la CAQ et **non point** de le **subir** ou de **l'imposer** »¹⁹³

L'auteur, en tant que RAQ d'une université, a également pris en considération ces 4 étapes lors de la mise en place de l'assurance qualité. La première phase avait pour objectif de combler le « *déficit informationnel* » sachant que la méconnaissance des textes réglementaires a constitué un frein.

Puis une phase de sensibilisation était aussi importante étant donné que beaucoup de partenaires n'ont pas participé à la réforme. Une formation technique a aussi été jugée nécessaire pour certaines personnes afin qu'elles puissent « *prendre les décisions les plus appropriées* ».

Enfin l'évaluation a été réalisée « à différents ...moments de la démarche globale ». Quant à la « vitesse du changement... le changement a été progressif et incrémental pour faire adhérer tout le monde.» ce, vue la posture du ministère¹⁹⁴. D'autres points clés sont relevés par l'auteur, à savoir¹⁹⁵ :

-« *Les défis de l'information et de la sensibilisation restent ... les éléments majeurs dans la mise sur pied d'une démarche qualité appropriée..., ces deux challenges à relever constituent encore des obstacles quasi insurmontables.* »,

-« *L'autre défi auquel la CAQ doit faire face concerne l'évaluation, voire même l'autoévaluation. C'est en cela que nous pensons que la formation reste la clé de voûte de tout le système. C'est par elle que la CAQ pourra impliquer plus les partenaires et qu'ils constitueront ainsi une force et non un frein au développement qualitatif de leur université... prodiguer les efforts nécessaires pour l'établissement de la qualité et de l'amélioration continue des pratiques administratives, pédagogiques et managériales* »

¹⁹²Miliani M.(2013) CIAQES, Module 5 :

¹⁹³ Idem

¹⁹⁴ Miliani M. (CIAQES), La feuille de route de la cellule assurance qualité : Op cité

Planification et défis, <http://www.umc.edu.dz/vf/images/assurance-qualite/pr.%20miliani%20mohamed.pdf>

¹⁹⁵ Idem

-« Le dernier défi et non des moindres est le climat d'incertitude qui règne autour de la réforme et que seul un leadership pragmatique et conscient que 'le changement ne survient pas tout seul... et notre manière de répondre n'est pas souvent du tout liée au changement, mais du degré de notre propre confort et de notre volonté d'expérimenter ».

Conclusion

L'assurance qualité est un changement organisationnel qui peut être soutenu par un changement culturel. A l'échelle nationale, le changement est construit, étant donné la participation de représentants d'établissement pour l'élaboration du référentiel national. Cependant cela ne garantit pas l'adoption d'une démarche participative au niveau des établissements, malgré la préconisation de la participation. De manière générale, il semble qu'une combinaison entre les différentes approches de conduite de changement soit appropriée en prenant en compte le contenu, le processus et le contexte. En Algérie, l'accent est mis sur la disponibilité des ressources, l'information, la formation et la participation. Si quelques recherches ont abordé les freins face à l'AQ, rare sont les recherches qui ont déduit les facteurs clés de succès pour les EES Algériens. Si l'on observe les résultats des recherches menées au niveau national et international, nous constatons que la réaction des acteurs est fréquemment mise en avant comme freins ou levier de changement. Nous étudierons plus en détail cet élément dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III

RESISTANCE, DISPOSITION ET SOUTIEN AU CHANGEMENT

Introduction

Différentes réactions peuvent survenir lors d'un changement, nous nous intéresserons dans ce chapitre à la résistance au changement, la disposition au changement et les comportements de soutien au changement. Nous présenterons brièvement les outils de mesure et terminerons par une revue des facteurs explicatifs des réactions.

3.1. La résistance au changement

Pour comprendre le concept de résistance, nous commencerons par une analyse des définitions qui lui sont attribuées, suivie de ses différentes manifestations. Nous répondrons par la suite aux questions que l'on se pose généralement, à savoir qui résiste ? Et est-ce systématique ?

3.1.1. Sur le sens du mot « résistance » et du concept « résistance au changement »

Du point de vue étymologique, le mot **résistance** proviendrait du latin « *resistentia*, dérivé du verbe « *resistere* »¹⁹⁶ qui signifie « *sens commun au 2e siècle avant J.C. TERENTIUS AFER (Térence) ne pas avancer d'avantage ou s'arrêter, puis au 1er siècle avant J.C. CAESAR (César) tenir bon (résister) ou 1 siècle avant J.C. CAESAR (César) opposer une résistance, résister à, (tenir tête à) ... 1 siècle avant J.C. CICERO (Cicéron) s'opposer à ce que* »¹⁹⁷

Ce mot « résistance » peut également prendre plusieurs significations suivant les différentes définitions qui lui sont attribuées par dictionnaire Larousse. Il peut ainsi être compris comme une « *action de résister physiquement à quelqu'un, à un groupe, de s'opposer à leur attaque par la force ou par les armes : se laisser arrêter sans résistance* ». « *Action de résister à une autorité, de s'opposer à ce qu'on n'approuve pas : résistance à l'arbitraire. Se heurter à la résistance de ces proches* ». « *Capacité de quelqu'un à résister aux épreuves physiques ou*

¹⁹⁶Résistance, <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Resistance.htm>

¹⁹⁷Resistere <http://www.dicolatin.com/XY/LAK/0/RESISTERE/index.htm>

morales, d'un être vivant à résister à des conditions de vie extrêmes : avoir une bonne résistance à la fatigue ». « *Propriété d'un matériau de résister aux effets d'un agent extérieur: matière textile utilisée pour sa résistance* ». « *Force qui s'oppose au mouvement dans un fluide : la résistance de l'air* ». ¹⁹⁸

Cette notion est aussi conceptualisée en fonction des domaines et prend, ce de fait, plusieurs sens selon qu'on soit dans le domaine de la Physique, de l'Electricité, de la Médecine, de la Pharmacologie, » ¹⁹⁹ ou encore en Mécanique, en Biologie, en Histoire ou en Psychanalyse. ²⁰⁰

Dans le contexte de notre recherche, c'est le concept de «résistance au changement» (R2C) qui attire notre attention. Pour Bareil (2004), la terminologie résistance au changement remonte aux auteurs Coch et French en 1948. Cette dernière est rejointe par Vas & Vande Velde (2000), qui lient « *les premières traces du concept de résistance au changement* » à ces deux auteurs. D'autres analystes (Dent & Goldberg, 1999 ; Bennebroek-Gravenhorst, 2003) considèrent que la primauté revient à Kurt Lewin (1947). Toutefois, ils reconnaissent que « *la première référence connue publiée relative à la recherche sur la résistance au changement dans les organisations a été "Overcoming Resistance to Change" de Coch and French (1948)* ». De même, pour Burke, Lake & Paine (2009), ce travail de recherche de Coch et French (basé sur celui de Lewin) est « *la première étude connue qui a cherché à comprendre de manière spécifique (specifically investigated) pourquoi les personnes résistent au changement et comment y faire face (can be adressed)* ».

D'après la revue d'un ensemble de définitions apportées au concept de R2C depuis près de 60 ans, nous pouvons affirmer qu'il n'existe aucun consensus encore concernant sa signification à l'heure actuelle, rejoignant ainsi le constat fait précédemment par Kebapci & Erkal (2009). En outre plusieurs aspects ont été abordés, séparément ou conjointement en tentant d'expliquer ce concept, ce à travers sa nature, ses formes, les acteurs, ses conséquences, son objectif, ses facteurs et comment y faire face.

Globalement, on peut donc affirmer que la résistance est vue comme une réaction ou une réponse à un objet (Coch et French, 1948 ; Collerette, Delisle & Perron (1997) ainsi que Scott Jaffe (1992), cités par Piallat, 2011; Bareil et Savoie (1999) cité par Rim Zid. 2006 ;Conner (1998) selon Bennebroek-Gravenhorst, 2003).

Avant d'explicitier la nature de la R2C, telle qu'elle est évoquée dans les différentes définitions recensées, nous proposons de nous arrêter un moment sur la conception de Kurt

¹⁹⁸<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9sistance/68632?q=r%C3%A9sistance#67880>.le 1/5/2015

¹⁹⁹ Résistance, <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Resistance.htm>

²⁰⁰ Résistance, <http://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9sistance>

Lewin. D'après Dent & Goldberg (1999), pour Lewin « *la résistance au changement est un phénomène lié au système et non un phénomène psychologique (bien que la psychologie des êtres humains dans le système est certainement un élément de l'ensemble du système)* ».

(i) Sachant que ce dernier considérait que « *le travail se déroule dans un système des rôles, des attitudes, des comportements, des normes, et d'autres facteurs, ...et tout ce qui pourrait provoquer le déséquilibre du système* ». Lishman (2007) explicite l'idée en rajoutant que dans la conception de Lewin « *les systèmes maintiennent un équilibre interne et tentent de retourner à cet équilibre si n'importe quel élément change* »²⁰¹. Plus tard, Collerette, Delisle & Perron (1997) présenteront la R2C comme « *un phénomène psychosociale* »²⁰². L'examen des définitions met en relief deux auteurs qui se démarquent en considérant la R2C *comme une attitude*, tout comme Dolan, Lamoureux et Gosselin (1996) selon une lecture de Bareil (2004). Ces auteurs qui retiennent notre attention sont :Premièrement, Piderit (2000) intègre les différentes facettes dans sa conceptualisation de la R2C : « *émotionnelle, cognitive et intentionnelle*. Dans cette vision, la résistance à un changement est présentée par un ensemble de réponses au changement qui sont négatives à travers les trois dimensions »²⁰³ qui ont été abordées de manière séparée par plusieurs auteurs l'ayant précédé. Ces trois dimensions sont résumées par Piderit (2000) comme suit : « *la réponse d'un employé à un changement organisationnel à travers la dimension cognitive peut être classée entre des croyances positive fortes (c'est-à-dire « ce changement est essentiel pour le succès de l'organisation à des croyances négatives fortes (c'est-à-dire « ce changement pourrait ruiner l'entreprise »)*. La réponse d'un employé à travers la dimension émotionnelle peut être classée entre des émotions positives fortes (telle que l'excitation ou le bonheur) à des émotions négatives fortes (telle que la colère ou la peur). La réponse d'un employé à travers la dimension intentionnelle peut être

²⁰¹ Lishman J. (2007). Handbook for Practice Learning in Social Work and social care : Knowledge and Theory. Google Books On line p 345

https://books.google.dz/books?id=F9kPBQAAQBAJ&pg=PA345&lpg=PA345&dq=+the+systems+maintain+an+internal+balance++Lishman+&source=bl&ots=0Arij_dBWn&sig=pRKII1BTaRL76SuMTRg2TXyYM7s&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjKpSt2dzaAhVItxOKHXw8DgsQ6AEINTAB#v=onepage&q=the%20systems%20maintain%20an%20internal%20balance%20%20Lishman&f=false

²⁰² Collerette, Delisle & Perron. (1997). Le Changement Organisationnel : Théorie et Pratiques. P94, <https://books.google.dz/books?>

²⁰³ Piderit (2000), Op Cité p783

classée entre des intentions positives de supporter le changement à des intentions négatives de l'opposer »²⁰⁴.

(ii) Deuxièmement Oreg (2006) a également tenté d'englober les différentes dimensions de la résistance en mettant l'accent sur les « *composants affectif, comportemental et cognitif* »²⁰⁵. Les dimensions, pour cet auteur, se rapprochent de celles énoncées par Piderit. En effet « *l'aspect affectif étant relatif à ce qu'une personne ressent à l'égard du changement (tel que, être en colère, anxieux) ; le cognitif implique ce que quelqu'un pense du changement (exemple, est-il nécessaire ? Sera-t-il bénéfique ?) ; Et le composant comportemental concerne les actions ou intention d'agir en réponse au changement (exemple ; se plaindre à propos du changement, essayer de convaincre les autres que le changement est mauvais)* »²⁰⁶.

Auparavant, la résistance a aussi été associée à « **un phénomène multi-facette** » par Ansoff (1988), d'après les lectures de Salemi, 2011) à **des forces** (Watson(1969) cité par Bennebroek-Gravenhorst, 2003 ; Collerette, Delisle et Perron (1997) cité par Piallat, 2011; Morin (1996) cité par Bareil, 2004 ; à **l'inertie** (Maurer, 1996; Rumelt, 1995; Zaltman & Duncan (1977) cité par Pardo Del Val et al, Non Daté) ou au **refus d'un changement** (Brassard et Brunet (1994) cité par Bareil, 2004).

Pareillement, il s'agit selon plusieurs auteurs d'une **réaction négative** à l'égard du changement, selon l'analyse de Bareil (2004) des travaux de Donald, Lamoureux & Gosselin, 1996 ; Jaffe (1992) cité par Piallat, 2011 ; Metselaar (1997) cité par Vos, 2006 ; Collerette, Delisle et Perron (1997) cité par Piallat, 2011; Piderit(2000) ; Oreg (2006) cité par Boohene & Asamoah, 2012) et ce, par opposition à une **réaction positive** à l'égard du changement et qui diffère de la **réaction ambivalente** .

²⁰⁴ Piderit (2000), Op Cité p787

²⁰⁵Boohene & Asamoah (2012), p136

²⁰⁶Oreg S. (2006) Personality, context, and resistance to organizational change, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15:1,73-101, DOI: 10.1080/13594320500451247

En outre, la résistance a été définie comme étant à **caractère naturelle** à l'égard du changement (Block (1989) cité par Saleemi, 2011; Conner (1998) et Mullins (1999), cité par Bennebroek-Gravenhorst, 2003 ; Dolan, Lamoureux et Gosselin (1996) cité par Bareil, 2004). Cette conception fût critiquée par d'autres, et devra être discutée par la suite. Elle est également présentée comme étant à l'opposé d'un autre concept (Johnson (1992) cité par Dent & Powley; Lines (2004) cité par Vos, 2006).

Outre la nature de la résistance, les formes de R2C ont été, à plusieurs reprises, exposées dans les explications des auteurs. Suivant les lectures de Bareil (2004), Dolan, Lamoureux et Gosselin (1996:486) ont abordé les aspects « *individuelle ou collective, consciente ou inconsciente* ». Bareil (2004) cité par Senay (2006) rajoute qu'elle est « *liée à un ensemble de manifestations observables, actives ou passives, individuelles ou collectives* ».

De même, on peut être résistant en étant actif ou passif, comme le montre Brower & Abalofia (1995) selon Kebapci & Erkal, (2009) en expliquant que « *la résistance est définie comme aussi bien engager des actions contre le changement ou être passive pour y répondre*»²⁰⁷ ou Herscovitch (2003), cité par Booheene & Williams, 2012) qui parle d'« *action ou de inaction* ». Collerette, Delisle et Perron (1997) cité par Piallat (2011) mentionnent quant à eux d'autres formes de « *l'expression implicite ou explicite de réactions négatives* ».

La résistance est donc une réaction mais à quoi ? Au départ, Coch et French (1948) la considère comme une réaction « *à la frustration à l'égard des forces induites par des groupes forts* ». Pour la plupart des analystes, il s'agit d'une réaction à l'égard d'un changement (Block (1989) cité par Saleemi, 2011 ; Brassard et Brunet (1994) cité par Bareil, 2004 ; Brower & Abalofia (1995) selon Kebapci & Erkal, 2009; Dolan, Lamoureux et Gosselin (1996) cité par Bareil, 2004; Maurer, 1996; Rumelt, 1995; Zaltman & Duncan (1977) cité par Pardo Del Val et al. (Non daté) ; Metselaar, 1997 cité par Vos (2006), Bareil & Savoie (1999) cité dans Zid. 2006 ; Mullins (1999) cité par Bennebroek-Gravenhorst 2003; Oreg (2006) cité par Booheene & Williams, 2012).

Conner (1998), suivant les lectures de Bennebroek-Gravenhorst 2003, précise, en affirmant qu'il s'agit d'une réaction « *à toute chose qui interrompt de manière significatif leur statuquo* ». Ansoff (1988) lui aussi fait allusion plus précisément au « *changement stratégique* », suivant les lectures de Saleemi (2011). Dans d'autres cas, ce serait une réaction

²⁰⁷ Kapabci & Erkal, Op cité, p32-33

vis-à-vis des forces restrictives (Morin (1996) cité par Bareil, 2004). Là encore, l'idée d'une réaction face au changement a fait l'objet de controverses qu'il sera utile d'expliciter.

Les répercussions de la résistance mentionnées dans les définitions sont aussi diverses. Watson (1969) cité par Bennebroek-Gravenhorst 2003), stipulait que la résistance « ...contribuent à la stabilité dans la personnalité ou dans les systèmes sociaux »²⁰⁸. D'autres mettent l'accent sur les conséquences néfastes qu'elle a sur le changement, tel que Metselaar (1997) cité par Vos, 2006) qui l'explique comme suit« ...ayant pour conséquence des efforts du côté des membres de l'organisation pour entraver ou empêcher le processus de changement », un avis également partagé par Bareil en 2004, suivant les lectures de Senay (2006). Ansoff, à titre d'exemple en 1990 (cité par Pardo Del Val – 2013) affirme que l'acte de résistance: « ...affecte le processus du changement, retardant ou ralentissant son commencement, bloquant ou entravant son implémentation et augmentant ses coûts »²⁰⁹.

La vision de Weisbord (1987) de la résistance semble quant à elle mitigée. En effet, selon les lectures de Laumer (non daté) de Weisbord (1987) : la « résistance peut dissoudre, lorsque la personne ou l'organisation choisit de canaliser l'énergie différemment. Dans le point de vue de Weisbord (1987), la résistance est une passion précieuse »²¹⁰.

Autrement dit, « la résistance est la passion précieuse (valuable passion) qui peut être canalisée de manière plus constructive »²¹¹, selon les lectures de Dent & Powley (non daté) de Wesibord, 1987). De même, Boffo (2005) l'aurait approché de manière plus positive selon Bareil (2008) : « L'étude de Boffo a donc contribué à une nouvelle conceptualisation de la notion de résistance au changement comme un ensemble de pratiques individuelles et évolutives d'appropriation, dont certaines sont potentiellement porteuses de possibilités pour l'organisation (Boffo, 2005, p. 484). »²¹² Dans le sens, pour Smollan (2009), la « résistance au changement est mis en relief comme principalement une réponse négative mais qui peut

²⁰⁸Bennebroek-Gravenhorst (2003), A Different View on Resistance to Change, Paper for "Power Dynamics and Organizational Change 11th EAWOP Conference in Lisbon, Portugal, 14-17 May 2003

²⁰⁹ Pardo Del Val et al (ND), Resistance to change : A literature review and empirical study

²¹⁰Laumer (2012). Why do people reject technologies? A literature-based discussion on the phenomena "resistance to change" in information systems and managerial psychology research.. PHD These

²¹¹Dent & Powley (ND).Employees Actually Embrace Change: The Chimera of Resistancehttp://www.huizenga.nova.edu/jame/EmployeesActuallyEmbraceChange_files/EmployeesActuallyEmbraceChange.htm Eric B. Dent, Maryland University College, Edward H. Powley, Case Western Reserve University.

²¹² Bareil (2008).*Démystifier la résistance au changement: questions, constats et implications sur l'expérience du changement*, HEC Montréal.

être aussi vue comme positive et constructive »²¹³. Outre les définitions, la résistance est aussi présentée comme une « *source d'information* » qui peut améliorer le processus de changement, autrement dit « *a more successful change process* » (Pardo del Val et al, 2000).

Enfin une autre prise de position se démarque. Pour certains, la résistance n'est pas totalement négative ou positive, cette affirmation dépend des formes. Une résistance optimale (“*not too little or too much*”) serait bénéfique pour le changement. Plus précisément “*they improve the overall quality of the change initiative. However, when leaders or employees demonstrate sub-optimal amounts of resistance (too much or too little), their behavior negatively impacts the change*” (Koller et al 2013). Ainsi les formes négatives de résistance seraient suivant ces derniers : “*Passive Resistance* » et « *Destructive Deviance* ». Tandis que la résistance optimale est appelée « *Constructive Deviance* ». Glassman (2006) rappelle quant à lui que la résistance justifiée peut être vue comme bénéfique. Selon lui « *only the professional consultants had the viewpoint that justified resistance may be beneficial to organizations (De Jager, 2001; Atkinson, 2005).*”

Une autre question peut se poser : qui résiste ? Certains restent assez vagues dans leurs définitions quant aux acteurs qui résistent, tels que Brassart et Brunet (1994) qui parlent selon Bareil (2004) de « *un ou plusieurs acteurs* », ou de Metselaar (1997), suivant Vos (2006) qui oriente vers : les « *membres de l'organisation* » ou bien des personnes (Mullins (1999) et Conner (1998) selon Bennebroek-Gravenhorst, 2003).

D'autres l'attribue directement aux employés (tels que Zaltman & Duncan (1977) selon les lectures de Melkonian, 2006 ; Dolan, Lamoureux et Gosselin (1996) cité par Bareil, 2004 ; Folger & Skarlicki (1999) suivant Kebapci & Erkal, 2009 ; Herscovitch (2003), cité par Booheene & Williams, 2012 ; Lines (2004) cité par Vos, 2006).

Enfin suivant Vos (2006), Greenberg & Baron (2002), la relierait aux « *récepteurs du changement* ». Là encore, un plusieurs écrits se sont penchés sur la question et ont apporté de nouvelles visions, montrant, à titre d'exemple, que la résistance ne se limite pas uniquement aux salariés d'une organisation (Vas & Vande Velde, 2000).

²¹³ Smollan (2009) p78

La résistance est souvent liée à un but. Bon nombre d'auteurs estiment que le but recherché est le *statu quo* (Diamond, 1986 ; Maurer, 1996; Rumelt, 1995; Zaltman & Duncan (1977) selon les lectures de Melkonian 2006).

D'autres apportent plus de précisions, tel que Herscovitch (2003), cité par Booheene & Williams, 2012) qui affirme qu'elle « *est destiné à éviter un changement et / ou interférer avec la mise en œuvre réussie d'un changement dans sa forme actuelle* ».

Enfin nous terminons par une idée qui fût utilisé pour critiquer le concept de résistance au changement. Ainsi Zander (1950) cité par Kebapci & Erkal 2009) affirme que la résistance « *visé à protéger un individu des effets d'un changement réel ou supposé (imagined)* ».

Si ce phénomène peut avoir des conséquences négatives ou positives sur le changement, il est utile d'en connaître ses facteurs et comment y faire face. Les facteurs mentionnés dans les définitions consultées sont relatifs aux « *mécanismes de défense* » (De Vries & Miller (1984) selon Bareil, 2004) ou de perte sans compensation. En effet, Jaffee (1992), selon Piallat (2011), l'explique comme étant « *induites par la perte des éléments acquis et satisfaisants* ». Ce qui se rapproche de l'idée avancée » par Senge (1990), d'après les lectures de Dent & Powley, ND) selon laquelle : « *la résistance se produit lorsque le changement n'a pas impacté une boucle de rétroaction de compensation* »²¹⁴.

En revanche, les éléments, pour y répondre, sont peu présents dans la littérature (consultée) de la résistance, et ce contrairement à Coch & French (1948) qui avaient soulignés que « *les méthodes les plus appropriées pour surmonter la résistance au changement serait les méthodes de groupe* ».

Enfin au regard des lectures présentées précédemment, nous concluons que la R2C peut être présentée comme un refus et elle est orientée (dans le sens où elle est reliée à un but). Cette réaction est à l'égard du changement ou à la perte perçue, dû à ce dernier. Elle comporte différentes dimensions (émotionnelle, cognitive, intentionnelle et comportementale). Elle prend plusieurs formes (individuelle ou collective, passive ou active ...). Elle peut aussi bien avoir des conséquences positives ou négatives sur le changement. Dans le cadre d'une organisation, celle-ci peut concerner l'ensemble des niveaux hiérarchiques.

²¹⁴ Eric B. Dent & Edward H. Powley, Op cit.

3.1.2. Les formes de résistance au changement

La résistance peut être de forme cognitive et/ou émotionnelle et/ou intentionnelle et/ ou comportementale selon Piderit (2000). Elle peut être aussi individuelle ou collective (Bareil 2004). Elle est individuelle si elle se manifeste « *par un seul individu à la fois* ». On la qualifie de collective lorsqu'elle concerne « *un groupe ou une collectivité* »²¹⁵

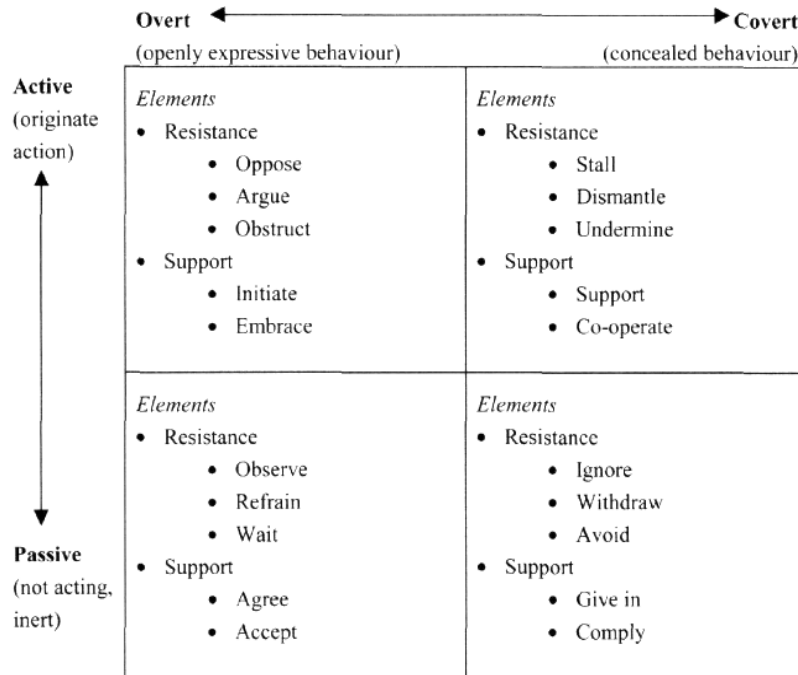
Si l'on se base sur le fondement utilisé par Bovey and Hede (2001) pour mesurer La résistance de type intentionnelle, « *l'intention comportementale de résister* », on en déduit qu'elle peut être liée à l'intention d'adopter un comportement, actif ou passif, et à la fois « *covert* » ou « *overt* » (caché/ visible).

En ce qui concerne les formes de résistance comportementale, Ford, Ford, & D'Amelio (2008), selon Donjean et al (2012), affirment que les « *comportements perçus comme étant résistant ne sont pas toujours considérés comme tels par les personnes qui les ont* »²¹⁶.

De plus rappelons la critique qui a été évoquée précédemment, à savoir qu'un comportement peut être perçu comme de la résistance par un Manager tandis qu'un autre ne le percevra pas de cette manière (Ijaz & Vitalis, 2011). Elle peut être :

- ✓ **Active (explicite) ou passive (implicite)** (Bareil 2004) : on dit qu'elle est active quand il s'agit « *de s'opposer activement par une action contraire* ». A contrario, la résistance passive est « *canalisée vers des gestes d'opposition plus subtils et moins directs* ».²¹⁷ Par ailleurs Bovey et Hede (2001) différencient la résistance active et passive en attribuant à la résistance active le fait est d' « *engendrer une action* » et à la résistance passive le fait est de « *ne pas agir, être inerte* ». L'auteur différencie la dimension active et passive de la dimension covert et overt (voir le schéma). Ces deux autres aspects sont explicités ci-dessous.

²¹⁷ Bareil (2004). Résistance au changement : Synthèse et Critique



Source : Schéma élaboré par Bovey and Hede (2001)

- ✓ **Covert/ overt (caché/ visible).** Dans cette catégorie, on retrouve la distinction faite par Recardo (1995) entre les personnes qui « *résistent ouvertement au changement* » de ceux qui « *utilisent des moyens secrets pour résister au changement* ». En outre, la résistance implicite « covert » peut être découverte par le manager. Par exemple, Glassman (ND) l'explique comme suit « *un membre du personnel tente de résister au changement en ne répondant pas au téléphone, secrètement, pendant les heures d'affaires dans une tentative de nuire aux relations client. Un client appelle le manager et déclare que ses appels sont restés sans réponse. Le manager aborde la question avec l'employé et puisque maintenant la question est bien connue (is on record), toutes tentatives futures peuvent être considérées comme explicites (overt)* »²¹⁸.

Plusieurs auteurs donnent une multitude d'exemple de résistances comportementales. Senay (2006) propose d'autres catégories en croisant certaines mentionnées précédemment (individuelle/ collective, active/ passive) et celles caractérisant les subordonnés et les supérieurs.

²¹⁸ Glassman (ND) Reasons for resistance to change

Enfin, les personnes ne sont pas toujours conscientes des raisons qui les poussent à résister au changement (Kotter 2008). En outre la résistance lorsqu'elle est rationnelle peut être justifiée ou non justifiée. Elle est considérée comme non justifiée lorsque le sujet qui est la raison de cette résistance « *n'existe pas ou que son existence n'a pas encore été prouvée* ». Les exemples de résistance non justifiée peuvent être « *la peur de l'échec* », « *Menace pour les valeurs et les idéaux* », « *la menace de changement de statut* ». La résistance est justifiée si au contraire, « *quand une menace réelle existe, une crainte a été confirmée, ou un changement négatif ou pas nécessaire est présenté* » ou qui a « *un impact négatif* » (Glassman, non daté).

3.1.3. Est-elle systématique ?

Selon Bareil (2008)²¹⁹, la majorité des personnes ne réagissent pas toujours de la même façon face au changement, cela dépend du type de changement. Plus précisément l'auteur donne les résultats suivants:

« Lorsque l'on compare le «pattern» d'inconfort d'un répondant face à trois types de changement (selon la typologie de Struckman et Yammarino, 2003), les résultats démontrent que la grande majorité des répondants (77% de l'échantillon) rejoint un pattern situationnel, c'est-à-dire que l'intensité de leur niveau d'inconfort varie en fonction du type de changement alors que pour une minorité d'entre eux (23%), le pattern dispositionnel stable semble s'appliquer, c'est-à-dire que peu importe le type de changement, le niveau d'inconfort varie très peu d'un changement à l'autre (Bareil, Savoie, Meunier, 2007). Par ailleurs, parmi ce dernier quart des répondants, différents types de pattern stable apparaissent: il y a ceux qui sont toujours très peu inconfortables (peu préoccupés) quel que soit le changement (6,2%), ceux qui le sont faiblement (5,3%), les modérément inconfortables (5,3%), les plutôt inconfortables (4,4%) et ceux qui se sentent toujours très inconfortables avec le changement (2,2%). »

3.1.4. Les acteurs qui résistent ?

La résistance peut être aussi bien liée à l'organisation²²⁰ ou l'individu (Bareil, 2004) ou le groupe (Kotter and Schlesinger, 1979) ou encore un système social (Watson 1969, selon

²¹⁹ Bareil (2008) Démystifier la résistance au changement, Op Cité, p90

²²⁰Glassman (ND) La résistance organisationnelle contient les modèles de comportements organisationnels qui minent le changement (Agócs, 1997 cité par Glassman, non daté). Tandis que Bareil (2004) explique que « *la résistance organisationnelle serait utilisée pour signifier ce qui empêche la construction d'un nouveau système organisé de se mettre en place.* »

Bennebroek-Gravenhorst, 2003). Ce dernier considère « *la résistance au changement comme une réaction naturelle des individus et des systèmes sociaux générés du besoin d'une situation relativement stable* ». Dans le présent travail, il sera question de résistance individuelle.

D'après Bauer (1992) « *l'ancienne littérature (Coch and French, 1947; Lawrence, 1954; Johns, 1973; Greif, 1983) considère que le groupe qui résiste au changement se situe aux niveaux inférieurs de la hiérarchie organisationnelle* ». Bennebroek-Gravenhorst (2003) explique qu'il est probable que cette résistance n'apparaît pas au niveau du top management car généralement, ce sont ses membres qui « *décident à propos des changements* ».

Selon Perotti (2011) « *les managers intermédiaires en charge de la réalisation du changement* » ne résisteraient également pas au changement. L'argument présenté, dans ce cas, est que ce sont ces derniers qui « *durant cette phase (...) prennent les décisions et proposent la solution appropriée selon eux pour répondre aux attentes du management stratégique* ».

Cette idée était soutenue par d'autres auparavant. En effet, Bauer (1992) affirme que « *d'autres identifient la plus faible résistance dans le niveau intermédiaire de l'organisation, au contraire les managers intermédiaires sont vraisemblablement les agents du changement qui sont résistés de la part des niveaux les plus bas et les plus hauts dans la hiérarchie (Alter, 1985; Streicher, 1984)* ».

Le point commun de ces auteurs est de penser que les agents du changement et les décideurs ne résistent pas ou peu au changement. Ces concepts nous amènent à Kanter, Stein et Jick (1992), suivant les lectures de Dardour (2006) :

« *Kanter & al, (1992) ... se sont intéressés au changement organisationnel planifié dans les grandes organisations et ont identifié trois catégories d'acteurs face au changement : les «stratèges» qui conçoivent le changement, les «organiseurs» qui le mettent en œuvre, les «récepteurs» qui sont les destinataires du changement et qui constituent la principale source de résistance.* » En outre les auteurs avancent que les bénéficiaires «*peuvent fondamentalement remodeler [...] le changement et leur comportement détermine si un changement va perdurer (p. 379)* », selon une lecture Kanter par Bennebroek-Gravenhorst (2003).

Par ailleurs d'autres auteurs se sont intéressés à la résistance des strates supérieures dans l'organisation, tel que Klein(1984) qui a étudié la résistance des superviseurs à la participation des employés. En outre, Bauer (1992) propose une nouvelle façon d'aborder la

résistance. En effet selon l'auteur « *le problème de résistance doit être identifié et analysé à tous les niveaux en fonction des personnes qui sont affectées par les projets à l'agenda.*

Cet agenda affecte différentes personnes à différents moments, tant que personne n'est exclue (Lawrence, 1969; Johnston et al. 1969; Ulich, 1984; Kahn, 1984)». Dans le même sens, suivant Bareil (2004) : « Tous les groupes de travailleurs résistent au changement, selon Lewis (1999) : les employés, les gestionnaires, la direction et même le CEO ».

Bareil (2004) apporte également une explication pour la résistance du top management. En effet « *tous les membres qui composent une haute direction ne sont pas automatiquement solidaires ni nécessairement convaincus de la pertinence d'un changement. Ils peuvent avoir des comportements qualifiés de « résistants».*

De même plusieurs auteurs auraient relevé la résistance des managers (Smollan, 2009). L'impact sur le changement diffèrerait aussi en fonction des acteurs selon une étude de cas réalisée par Vas et Vande Velde (2000).

«Les enjeux de pouvoir et l'étendue de leurs zones d'influence leurs confèrent une grande emprise sur l'évolution de l'organisation. Ils pourront utiliser de nombreux leviers d'actions et avoir un impact stratégique sur le devenir de la société. Au contraire, il semble que la base, ...développe effectivement des résistances au changement plus explicites mais ayant un impact beaucoup plus opérationnel sur l'évolution de l'entreprise. Leurs zones d'influence et leurs marges de manœuvre sont en effet, beaucoup plus limitées... le middle management, semble cumuler à la fois des leviers d'actions ayant un impact opérationnel et stratégique de par sa position charnière entre le Top et la Base »²²¹

Enfin la compréhension des facteurs de la résistance au changement, permettra de mieux définir les acteurs susceptibles de résister au changement. A titre d'exemple, Culmer (2012) déduit que « *les individus qui sont plus résistants au changement organisationnel le seront probablement à cause de l'effet anticipé qu'il aura sur leurs routines* », en se basant sur le fait est que la recherche de routine ait été déterminée, comme facteur de résistance par Oreg (2003).

²²¹ « *Nous entendons par impact stratégique le fait d'avoir une influence durable sur la dynamique du changement, de nombreux leviers d'actions à leur disposition et un champs d'action large (global) au sein de l'organisation. Nous entendons par impact opérationnel le fait d'avoir une influence éphémère sur la dynamique du changement, un nombre limité de leviers d'action à leur disposition et un champs d'action restreint (local) au sein de l'organisation.» (VAS and al, 2000)*

3.2. Readiness to change and behavioral support to change

Dans cette section nous mettons en relief la nécessité d'aborder d'autres réactions, en expliquant les critiques adressées au concept de résistance au changement. Nous proposons ainsi d'introduire les concepts de « Readiness to change » et « behavioral support to change » dont nous explicitons les contours.

3.2.1. Les critiques de la résistance au changement

Différentes critiques ont été énoncées concernant le concept de résistance au changement.

a) Il culpabilise et cache d'autres problèmes :

Une des critiques qui lui est adressée est relative à l'usage du concept. Ce dernier peut cacher d'autres problèmes sur lesquels les recherches devraient porter. En 1999, Dent & Goldberg, l'explique comme suit :

“Les stratégies pour surmonter la résistance au changement sont offertes indépendamment du changement voulu. Réaliser des changements de manière efficace dans des organisations requiert une action spécifique, ciblée. Si le changement anticipé va conduire à une perte de statut par certains employés, donc le domaine (ou terrain) devrait chercher et développer des stratégies pour s'occuper de la perte de statut. De même, si le changement va avoir pour conséquence la perte d'emplois, cette question devrait être traitée. Etiqueter ces problèmes difficiles comme résistance au changement ne fait que faire obstacle (ralentir)(impedes) à l'effort de changement »²²².

Par ailleurs, selon Girist (2013), Hafsi (1997) «note que la résistance est un concept culpabilisant et destructeur au niveau des individus. Le destinataire serait résistant un peu malgré lui dans la perception de celui qui le regarde et qui le juge»²²³

b) La résistance est vécue en même temps que d'autres réactions :

Plusieurs auteurs s'accordent à dire qu'aborder la résistance au changement uniquement est trop limitée et qu'il est préférable de la prendre en compte dans un ensemble plus large de réactions au changement. Pour Koller et al (2013),

²²² Dent & Galloway Goldberg, (1999). Challenging "Resistance to Change", *Journal of Applied Behavioral Science* 1999; 35; 25, Published by: SAGE Publications, p40

²²³ Girist H. (2013). *Gérer la résistance au changement : contribution de la mesure des niveaux de résistance des acteurs dans les projets de changement*, sous la direction de Vincent Cristallini. - Lyon : Université Jean Moulin (Lyon 3), 2013. Disponible sur : www.theses.fr/2013LYO30010 , p59

« *Beaucoup de chercheurs qui s'intéressent à la résistance au changement ont recourt à une vision réductionniste qui sépare la résistance au changement de l'implication au changement (commitment to change)* ». Cette vision peut être critiquée, selon l'auteur, pour les raisons suivantes :

- (i) « *le réductionnisme postule (avance) que les résultats d'un changement organisationnel sont la somme totale du comportement des individus soumis à ce changement.* » Il poursuit en citant Martin and Dawda (2002:39) : « *Etant donné que beaucoup de phénomènes psychologiques sont complexes, multidimensionnels, et dépendants du contexte la tentative de réduction de ces phénomènes à un ensemble connu d'éléments constitutifs des fins de recherche est rarement accomplie sans préjudice ou altération au phénomène en question* » ;
- (ii) la deuxième « *argument contre le réductionnisme est que la résistance au changement et l'implication dans le changement peuvent se produire simultanément et à un degré différent à l'intérieur d'un même employé ou un leader réagissant à un changement organisationnel (Foster 2010, 21).* »²²⁴

Notons que cette ambivalence dans les réponses au changement avait déjà été relevée par Piderit (2000). Cette dernière la considérant comme : « *potentiellement le type de réponse initiale le plus dominant* ». Elle les explicite plus loin comme suit : « *attitudes ambivalentes où deux perspectives alternatives sont toutes les deux fortement expérimentées (Foy, 1985; Merton, 1976;Thompson, Zanna, Griffin, 1995)* »

Ces alternatives peuvent faire partie d'une même dimension (émotionnelle, cognitive et intentionnelle) d'attitude ou de dimensions différentes. Piderit (2000) rajoute plus loin : « *je rejoins Dent, Goldberg (1999) et Merron (1993) en affirmant que nous devrions retirer l'expression « résistance au changement » et je recommande une nouvelle vague de recherche sur les réponses de l'employé au changement, conceptualisées comme des attitudes multidimensionnelles* »²²⁵.

L'avis concernant le retrait de l'expression a aussi été partagé par Dent (1999)²²⁶ d'après Ijaz and Vitalis. Enfin Piderit (2000) rappelle que « *l'ambivalence dans la dimension émotionnelle a toujours été rapporté dans la recherche* » (en citant les travaux de Russell (1980) et Watson, Clark, and Tellegen (1988), Vince and Broussine's (1996))²²⁷.

²²⁴ Koller (2013). Op cité, p5-9

²²⁵ Piderit (2000). Op cite, pp.787-789

²²⁶ Ijaz & Vitalis (2011).Resistance to Organizational Change: Putting the Jigsaw Together, p118,*International Review of Business Research Papers Vol. 7. No. 3. May 2011. Pp.112 - 121*

²²⁷ Piderit (2000) Op cité, pp.787-789

Koller et al (2013) rajoute que « *l'absence de résistance bien que plus facile à manager, n'est pas une stratégie de changement réussite. Les réponses d'obéissance ou de conformité (compliance) sont moins efficaces que l'appropriation et les réponses d'implication* ». Ainsi l'auteur propose un modèle qui expliquerait mieux les réactions au changement. Ce modèle comprend quatre types de réactions comportementales: « l'opposition », « l'inactivité », « l'obéissance » et « l'appropriation », tout en introduisant l'idée de « dynamisme ». En outre ce modèle intègre, selon l'auteur, aussi bien la résistance que l'implication.²²⁸

c) Problèmes de mesure et d'intervention :

D'autres limites sont énoncées par Bareil (2004) dont « *l'éventail d'intervention* ». Les études réalisées sur le sujet observent l'impossibilité de prédire et la mesure de la résistance au changement. Selon l'auteur peu d'interventions existent une fois que le gestionnaire a identifié les sources de résistances.

Ces sources seraient identifiables par le biais des « *interprétations psychologiques assez approfondies, que peu de gestionnaires peuvent se permettre de faire* ». En outre, les gestionnaires refusent d'aborder ce sujet par peur de l'accroître. Bareil considère également que « *peu d'études sérieuses sur le terrain (empiriques) ont été menées sur la résistance au changement. Les études empiriques et surtout transversales et diachroniques sur le sujet sont rarissimes. On ne peut pas prédire la résistance au changement. En fait, les études ne peuvent prédire ni à quel moment, ni dans quelles conditions exactes, se manifestent les résistances au changement (Brassard, 1996). Il est donc difficile de les gérer* ».

Enfin l'inexistence de **moyen de mesure** a été soulevée par l'auteur mais aussi auparavant par Giangreco en 2000. Suivant Bareil (2004), il n'existe pas de « *mesure fidèle et valide* » pour la résistance. Les moyens utilisés sont cités comme suit:

« *Lorsqu'on essaie de la décrire, on indique ses manifestations, qui sont ni plus ni moins que des manifestations aussi associées à un climat de méfiance. Ou on mesure les attitudes envers un changement et lorsqu'elles sont négatives et les auteurs concluent à de la résistance...On infère la résistance au changement à partir d'observations et de discussions. Pour le mesurer, c'est souvent par l'intermédiaire d'une tierce partie, qui elle-même, souffre de la situation et n'y est pas neutre. Peut-on parler de mesure juste et sans biais?* ».

²²⁸ Koller Op cité, pp.5-9

Giangreco (2000)²²⁹, quant à lui, avait identifié des contraintes qui rendent difficile la mesure. Il s'agirait de : (i) « *la confusion entourant la conceptualisation et sa relation avec des construits similaires* ». De ce fait l'auteur suggère d'utiliser des items qui soient « *indirects et soft* » (ii) « *l'élaboration d'une échelle d'auto-évaluation nécessite quelques précautions* » (iii) la sensibilité de la thématique risque d'aboutir à des réponses de la part des individus qui sont en accord avec ce que le système social voudrait qu'il réponde (risque d'un manque d'honnêteté).

Suivant les lectures de Visinand (2003), Bareil et Savoie (1999) avaient mis en garde quant à la mesure de la résistance par « *une tierce partie qui souffre elle-même de la situation et qui n'est donc pas neutre* » (ce qui était souvent le cas)²³⁰.

D'autres auteurs cités, à savoir, Knights et McCabe (2000) ainsi que Larsen et Tompkins (2005) affirmaient, selon Ijaz et Vitalis (2011) qu'« *il est inapproprié de nommer des comportements comme de la résistance ou autrement, sans un accord préalable concernant les critères.* ».

Zollar & Fairhurst (2007) expliquent aussi « qu'il a été suggéré qu'il y a un besoin de concevoir des critères prudents pour distinguer nettement entre la conformité et la résistance, acceptant la réalité que les personnes peuvent consentir, faire face et résister en même temps à différents niveaux de conscience »²³¹.

d) On ne résiste pas au changement et d'autres recherches méritent d'être menées

En 2011, Ijaz & Vitalis²³² mettent en lumière des éléments non résolus dans la littérature relative à la résistance au changement.

La première critique concerne le terme en lui-même. En réalité on ne résiste pas au changement mais à ses conséquences (« perte »). Plus précisément, les auteurs rappellent que Dent and Goldberg (1999) : « *indiquent que les personnes ne résistent pas au changement entant que tel, ce à quoi ils résistent est la perte qu'ils perçoivent qui sera causée dû au changement proposé (Cheng & Petrovic-Lazarevic, 2005)*».

²²⁹ Giangreco, 2000, A review of the literature and a discussion of six issues in the analysis of resistance to change, Liuc Papers n 79, Serie Economie occidentale 7, octobre 2000
<http://www.biblio.liuc.it/liucpap/pdf/79.pdf>

²³⁰ Visinand (2003) Op cité, p9

²³¹ Ijaz & Vitalis, Resistance to Organizational Change: Putting the Jigsaw Together, p118 International Review of Business Research Papers Vol. 7. No. 3. May 2011. Pp.112 - 121

²³² Ijaz & Vitalis, p118-119 Op cité.

Bovey and Hede (2001) rejoignent ces derniers en avançant que : « *l'intention de résister est déclenchée par des mécanismes de défense inadaptée, adoptée par les individus dans le but de les protéger des menaces perçues constituées par le changement proposé* »

Dent et Powley (2001) vont également dans ce sens en expliquant que : « *la résistance au changement peut être confondue avec la résistance à la perte ou la résistance à la méfiance ... etc.* ».

De plus, d'avantage de recherches devraient être conduites pour déterminer les formes de résistances au changement « *dans différents contextes de changement organisationnel* ». De même, un autre constat est relevé par l'auteur concernant le destinataire du changement : « *les directives pour surmonter la résistance au changement prescrivent différents comportements pour le changeur (changer) non pour le changé (the change)* (Dent and Goldberg, 1999)».

Enfin il propose d'analyser la résistance au changement avec d'autres paradigmes, de les diversifier, car ce serait ce manque de diversité qui pourrait être « *l'une des causes d'une explication inadéquate* » du phénomène au lieu de le considérer comme « *un phénomène strictement socio psychologique* ». A la place, il serait préférable de le considérer comme « *une réalité construite socialement (socially constructed reality) qui signifie qu'elle est contingente aux perceptions et points de vue de tous les participants du changement dans l'organisation* ».

3.2.2 L'analyse des dispositions et comportement de soutien est-elle pertinente ?

Pour obtenir une grille de lecture plus large, nous proposons d'inclure dans notre analyse des réactions, *behavioral support to change* et *readiness to change*. Herscovitch et Meyer (2002) (selon Meunier, 2010) et Orth (2002) ont étudié la résistance et les comportements de soutien comme un continuum, offrant ainsi des comportements variés.

Par ailleurs, selon Visagie et Steyn (2011) plusieurs auteurs avancent « *readiness to change* » comme l'opposé de la résistance. Ces derniers l'explicitent comme suit :

« *Most research into employee responses to organisational change initiatives has focused on attitudinal responses, resulting in a dichotomous classification of responses to change as either change readiness or resistance to change (Chreim 2006)...Change readiness, and its opposite, resistance to change, have been identified as the two primary behavioural or intentional responses to change (Armenakis, Harris & Mossholder 1993; Armenakis, Harris & Feild 1999; Armenakis & Harris 2002; Bernerth 2004)*».

Pourtant Heinrich (2004) et Hultman (1998) avaient réfuté cette opposition car la résistance était considérée comme comportementale. Ainsi tout dépend ce que l'on entendra par résister ou être disposé au changement.

Si l'on considère la résistance sous une forme et *readiness* sous une autre, les rapports changent. Suivant les résultats de McKay et al (2013) "*readiness for change may mediate the relationship between contextual antecedents and intent to resist change*". De plus, les solutions relatives à la disposition au changement peuvent servir dans le cas de la résistance. Ainsi Self et Schraeder (2009) ont élaboré une "*guidance on addressing primary sources of resistance by matching them with specific elements proposed by Armenakis et al. that lead to readiness for change*".

Si les comportements de soutien et *readiness to change* sont traités avec la résistance, ils sont aussi relevés comme étant des réactions ayant des conséquences positives. A la lecture de plusieurs auteurs, les comportements de soutien est un des facteurs permettant réussite du changement (Orth, 2002 ; Chou 2015). Le même constat a été fait concernant *readiness to change* (Shah 2009 ; Faghihi & Allameh 2012 ; Oehlich 2014).

Bernerth (2004), selon Wiener (2008) affirme que «*les chercheurs et les praticiens ont tous les deux trouvé que la disposition des employés est le facteur critique dans les efforts de changement réussis*» ». De même les deux éléments auraient une relation avec la performance.

Chung et al (2013) relève que "*Le soutien comportemental au changement montre une relation positive significative avec la performance des tâches notée par le superviseur après le changement*". Aussi selon les lectures de Shah (2009) de Madsen (2003) «*La recherche a révélé que les organisations peuvent augmenter la performance grâce à la disposition individuelle au changement, car la performance individuelle est liée à la performance organisationnelle.* »

3.2.3. Le concept de *readiness to change*

Le concept de « *readiness to change* » a connu plusieurs évolutions. En 1957, Jacobson le présente comme l'opposé de la résistance au changement (selon les lectures d'Oehlich, 2014). Ce dernier est le premier à avoir utilisé le terme *readiness* (Caliskan, 2011). Cependant suivant Oehlich (2014) :

"Il semble comme si des concepts sur readiness for change étaient présents dans les esprits des chercheurs, avant que le terme lui-même ait été inventé. Par exemple, les théoriciens du

développement organisationnel comme Knickerbocker et McGregor (1941) ont souligné que les changements qui sont faits dans les processus techniques doivent être perçus comme nécessaires par ceux que le changement affecte ».

En outre, pour Vallejo Garcia (2012) son « *fondement académique n'a peut-être pas commencé jusqu'aux premières études sur la résistance au changement* ».

Plus tard, Armenakis, Harris et Mossholder (1993) explicitent le concept en lui attribuant plusieurs composantes. Ils le définissent comme étant :

« *Les croyances, les attitudes et les intentions d'un membre de l'organisation en ce qui concerne la mesure dans laquelle les changements sont nécessaires et la capacité des organisations de réussir à faire ces changements. Readiness est décrit comme un «précurseur cognitive» à un comportement qui peut conduire à des comportements de résistance au changement ou des comportements de support au changement* ». (UCD Geary Institute, non daté).

Hanpachern (1997) rajoute d'autres dimensions au cognitif. Ce dernier explique que « *la préparation individuelle au changement (Individual readiness for change) est la mesure dans laquelle les individus sont mentalement, psychologiquement ou physiquement prêt, préparé, ou apprêté (primed), à participer à des activités de développement de l'organisation* » selon une reprise de Mangundjaya, (2013).

L'émotion fait aussi partie de readiness for change pour Bouckennooghe et al. (2009) qui la conçoivent comme un « *concept à facettes multiples qui comprend une dimension émotionnelle, cognitive et intentionnelle du changement* » (selon les lectures de Van Petegem, 2015).

Par ailleurs, d'autres auteurs l'avaient résumé en une seule dimension, tel que Huy (1999) qui le présente comme : « *degré de volonté d'envisager le changement* ». Bernerth (2004) se focalise sur les aspects mentaux de la disposition en le définissant comme « *un état mental, tout au long du processus de changement, qui révèle la réceptivité à changer la façon de penser* » (selon les lectures de Vallejo-Garcia, 2012). Il avance aussi que : la « *disposition est plus que la compréhension du changement; la disposition est plus que croire dans le changement, la disposition est une collection de pensées et intentions envers l'effort de changement spécifique* » (selon les lectures de Oehlich, 2014).

Holt et al. (2007) a proposé, quant à lui, le concept de croyance en le décomposant en plusieurs éléments. Pour lui « *la disposition au changement consiste en quatre dimensions de la croyance: (1) une personne est en mesure de mettre en œuvre le changement souhaité*

(efficacité du changement); (2) la mise en œuvre du changement est jugé appropriée (la convenance du changement); (3) la direction est engagée envers le changement (le soutien de la direction); et, (4) le changement sera bénéfique pour les membres de l'organisation (bénéfique) (Holt et al., 2007) " (selon les lectures de Abdul Aziz et al, 2015)

En outre, cette réaction peut concerner aussi bien l'individu que le groupe que l'organisation. Au niveau de l'organisation, Jones et al. (2005) le définit en intégrant les concepts de motivation et de développement des capacités comme suit :

« La disposition organisationnelle au changement (organizational change readiness) est un processus qui implique principalement la motivation et la volonté des employés; puis fait référence au concept de "développement des capacités » où d'autres composants tels que les connaissances, les compétences et les habilités de l'organisation dans son ensemble, sont effectuées pour la réussite de la mise en œuvre du changement. "(Selon les lectures de Vallejo-Garcia, 2012).

Walinga (2008) rejoint Hanpachern (1997) sur l'aspect physique et mental en explicitant la cause. Pour l'auteur ce concept « readiness for change » renvoie à *"l'état dans lequel on est mieux préparé à changer en interne parce qu'on est mieux préparé aux changements dans l'environnement »*, toujours selon les lectures de Vallejo-Garcia, 2012)

Enfin, cette réaction est apparue comme étant déterminante pour le changement. Pour Holt (2000), il s'agit d'*« une condition préalable nécessaire pour une personne ou une organisation pour réussir à changer »* selon Oehlrich (2014). Elle a aussi été liée à l'une des étapes d'adoption du changement.

En effet, Armenakis, Harris et Mossholder (1993) *" ont noté que readiness for change est similaire au concept de Lewin (1951) de décristallisation. Lewin (1951) a identifié la décristallisation d'une organisation comme une phase clé et un premier pas critique d'une organisation vers le changement... La deuxième phase, la phase de transition est alors la mise en œuvre du changement (la phase de transition) où readiness for change joue un rôle important"*, (selon une reprise de Oehlrich, 2014).

3.2.4. Les comportements de soutien au changement

Pour Meunier (2010), il serait possible d'appliquer les 3 dimensions proposées par Piderit (2000) au concept de soutien au changement.

Plusieurs auteurs, ont limité l'usage à l'aspect comportemental : *« le soutien au changement »* est présenté par Orth (2002) comme *« des comportements conformes aux objectifs de l'effort*

de changement ». Ainsi il est possible de parler de comportements qui soutiennent un changement spécifique (« *Change-Specific Support Behaviors* ») ou ceux qui appuient le changement de manière générale (« *General Support Behaviors* ») (Orth, 2002).

Concernant un changement donné il est possible d'identifier les comportements qui sont en faveur (behavioral support) de la manière suivante : « *soit en examinant directement les comportements prescrits par l'initiative de changement, soit indirectement en identifiant les comportements qui soutiennent l'objectif déclaré de l'initiative de changement* » (Orth, 2002).

De manière générale, d'après Orth (2002), Porras et Hoffer (1986) ont réalisé l'une des premières études pour déterminer les réactions comportementales qui soutiennent le changement. Ces auteurs ont ainsi demandé à des experts quels étaient les comportements qui permettent la réussite du changement organisationnel. Ces derniers ont été déterminés pour deux catégories d'acteurs « *les managers* » et « *tous les membres de l'organisation* ».

Selon Herscovitch et Meyer (2002) « *Il y a trois types de comportements qui sont un soutien au changement : compliance, cooperation and championing* » (Chou, 2015). Ces derniers sont définis comme suit :

- “ *La conformité (compliance) fait référence à la volonté des employés de faire ce qui leur est demandé par l'organisation dans la mise en œuvre du changement.* » (Chou, 2015). Plus précisément l'« *individu exerce un effort minimal et exécute un peu à contrecœur les comportements qui sont formellement requis pour soutenir directement l'initiative de changement* » (Orth, 2002). L'auteur rappelle, que « *Herscovitch et Meyer (2001) ont défini le soutien passif comme une forme de conformité* ». Kalyal (2008) explique que compliance est un « *focal behaviour* ». Le comportement focal étant des « *actions qui mènent au maintien de l'emploi auprès d'une organisation* »
- Les deux autres comportements, à savoir la « *cooperation* » et « *championing* » sont des « *Discretionary behaviors* » (Kalyal, 2008). Suivant les lectures d'Adil (2016) de Bouckenooghe et al (2014), « *les comportements discrétionnaires* » sont une forme active de soutien au changement. Ses deux formes sont explicitées de la manière suivante :
 - « *La coopération fait référence à l'acceptation par les employés de l'esprit du changement et de la volonté de faire de petits extras pour que cela fonctionne.* » (Chou, 2015). Orth (2002) explicite ce point comme suit : « *les individus qui coopèrent avec le changement en faisant des efforts supplémentaires et en tolérant les inconvénients causés par le changement* ».

- « Enfin, *championing* se réfère à la volonté des employés d'adopter le changement et de «le vendre» à d'autres. » (Chou, 2015). Plus précisément «les comportements qui caractérisent la forme la plus active de soutien étaient associés à la promotion du changement. Les champions démontrent des comportements discrétionnaires ou supplémentaires qui ne sont pas formellement requis, y compris la création du soutien et de l'enthousiasme pour le changement » (Orth, 2002).

3.3. Les outils de mesures

Il est utile de disposer d'outil pour approcher un phénomène aussi bien pour le chercheur que le manager. Cette section recense plusieurs moyens disponibles pour mesurer la résistance et la disposition au changement, notre enquête quantitative portant uniquement sur ces deux réactions.

3.3.1. Mesurer la résistance

Plusieurs auteurs ont proposé des mesures de la résistance au changement depuis Coch et French. Si plusieurs proposent des questionnaires (Meunier, 2010 ; Bovey & Hede, 2001) pour mesurer la résistance, il serait aussi possible de la reconnaître à travers le discours (Klonek et al, 2014 ; Melkonian 2006), l'observation (Béland, 2003) et les coûts cachés (Girisit, 2013). Enfin certains auteurs se sont intéressés aux mesures de la résistance pour un contexte spécifique (« rébellion anti-commerciale »²³³).

Certains se sont concentré sur :

- Une dimension : l'aspect comportementale (Herscovitch et Meyer, 2002), ou intentionnel (tel que Stanley, Meyer et Topolnytsky 2005), ou émotionnel (Willey, 1991 selon Heinrich, 2004) ou croyance (Hultman 1998 suivant Heinrich2004)
- Plusieurs dimensions de la résistance à la fois : c'est le cas de ceux qui mesure l'attitude (tel que Dunham et al, 1989) ou deux dimensions (Shapiro et Kirkman, 1999 selon Oreg et al, 2011).

²³³ Roux (2007). La résistance du consommateur : proposition d'un cadre d'analyse *Recherche et Applications en Marketing*, vol. 22, n° 4/2007

- La prédisposition : La mesure que développe Oreg en 2003 est une mesure de la « *prédisposition à la résistance au changement* » relative à la personnalité (notre traduction) (Oreg et al, 2009)
- Une mesure indirecte (Washington & Hacker, 2005)

La mesure de la résistance peut être accompagnée d'autres concepts lors de la mesure, à savoir la mesure du comportement qui soutient le changement.

Elle peut être incluse dans d'autres construits en mesurant : i) l'intention comportementale (Sagie & Koslowsky, 1994 selon Oreg et al. (2011) ; Peach, Jimmieson, & White, 2005 selon Oreg et al. (2011) ou comme l'indique certains auteurs, il s'agit de la disposition au changement sur le plan intentionnel (Madsen, Miller et John 2005 selon Oreg et al 2011) ii) l'attitude à l'égard du changement. (Dunham et al, 1989 : Piderit 1999 ; Vakola, Tsaousis et Nikolaou, 2005) iii) « *Openness toward changes* » (Wanberg et Banas, 2000).

Dans le tableau qui suit, nous nous contentons de présenter les auteurs qui ont abordé la dimension intentionnelle qui fera l'objet de notre enquête.

Encadré N° 6. La mesure de la résistance intentionnelle

Auteurs	Observations
Sagie & Koslowsky, 1994	Selon Oreg et al 2011, Les auteurs mesurent « <i>l'intention des récepteurs du changement d'avoir un comportement (intention comportementale) de résistance ou de support au changement.</i> » ²³⁴ (Notre traduction)
Miller et al. (1994)	Les auteurs ont développé une mesure de la volonté de supporter le changement organisationnel à l'aide d'item tel que : « <i>En ce moment, je suis un peu résistant aux changements proposés dans les équipes de travail</i> » ²³⁵ .
Bovey et Hede (2001)	L'intention relative à un comportement de résistance, a elle aussi été mesurée par Bovey & Hede (2001). L'outil de mesure en question est un questionnaire composé de « <i>20 items avec un intervalle de 7 points</i> » (notre traduction). ²³⁶ Cependant les items ne sont pas fournis. ²³⁷
Stanley, Meyer et Topolnytsky (2005)	Les auteurs ont développé 3 items pour mesurer « <i>l'intention des employés de résister</i> » (notre traduction) à un changement organisationnel dont : « <i>je résisterai tout effort d'imposer ce changement</i> » (notre traduction), sachant que les 2 autres items ne sont pas disponibles. ²³⁸

²³⁴ Oreg S et al (2011) Op Cit.

²³⁵ Miller, Johnson & Grau (1994), Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change, 1994, Journal of Applied Communication Research.

²³⁶ Bovey & Hede (2001)

²³⁷ Idem.

²³⁸ Stanley, Meyer & Topolnytsky (2015).

<p>Peach, Jimmieson, & White, (2005)</p>	<p>Selon Oreg et al. (2011), les auteurs mesurent « <i>l'intention des récepteurs du changement d'avoir un comportement (intention comportementale) de résistance ou de support au changement.</i> »²³⁹ (Notre traduction)</p> <p>Peach, Jimmieson, & White, (2005) explique leur mesure comme suit : il s'agit de demander « <i>aux employés d'indiquer dans quelle mesure ils ont l'intention d'adopter trois comportements spécifiques pendant les 6 prochains mois qui ont été considérées comme soutenant le processus de relocalisation. Ces activités ont inclus si les employés voudraient (i) lire des notifications au sujet de la relocalisation, (ii) consacrer du temps à l'exécution des tâches relatives à la relocalisation, et (iii) d'archives ou de détruire des fichiers obsolètes. Ces comportements ont été identifiés par l'équipe du management du changement de la relocalisation comme clé pour le soutien de la phase actuelle du changement. L'échelle de réponse a varié de 1 (Extrêmement improbable) à 7 (Extrêmement probable).</i> »²⁴⁰(notre traduction)</p>
--	--

Encadré No 6. La mesure de la résistance intentionnelle (suite)

Auteurs	Observations
<p>Madsen, Miller et John (2005)</p>	<p>Selon Oreg et al 2011, les auteurs mesurent « <i>l'intention des récepteurs du changement d'avoir un comportement (intention comportementale) de résistance ou de support au changement.</i> »²⁴¹ (Notre traduction)</p> <p>Ainsi Madsen, Miller et John (2005)²⁴² (dans le cadre de la mesure du concept de « <i>Readiness for Change</i> ») demandaient aux répondants si leur « <i>volonté ou ouverture</i> » est (Notre traduction):</p> <ul style="list-style-type: none"> • « <i>travailler plus à cause du changement</i> » • « <i>trouver des moyens pour faire échouer le changement</i> » • « <i>supporter le changement</i> » <p>L'échelle de réponse varie « <i>de 1 (très improbable) à 7 (Extrêmement probable).</i> » (l'auteur n'ayant divulgué que certains items)</p>

Oreg (2011) note que certains auteurs n'ont pas distingué les différentes dimensions de la résistance, par exemple Eby et al. (2000) mesurent "Readiness for change" à l'aide de deux items "employees here are resistant to change" et "employees here act as agents of change"

Employee Cynicism and Resistance to Organizational Change, Journal of Business and Psychology, Vol. 19, No. 4 (Summer, 2005), pp. 429-459 , Published by: Springer, Accessed: 11-07-2015

<http://www.jstor.org/www.snd11.arn.dz/stable/pdf/25092912.pdf?acceptTC=true>

²³⁹ Oreg S et al. (2011). Op Cite

²⁴⁰ Peach, Megan, Jimmieson, Nerina & White. (2005) Beliefs underlying employee readiness to support a building relocation: A theory of planned behavior perspective. Organization Development Journal, 23, pp. 9-22.

²⁴¹ Oreg S. et al (2011) Op Cit

²⁴² Madsen, Miller & Cameron , (2005). Readiness for Organizational Change: Do Organizational Commitment and Social Relationships in the Workplace Make a Difference? Human Resource Development Quarterly vol. 16, no. 2, Summer 2005, Copyright © 2005 Wiley Periodicals, Inc.

En outre, Trader-Leigh (2002) propose de reconnaître les niveaux de résistance au changement par le biais de l'analyse des entretiens. Ainsi « *trois niveaux d'intensité de résistance ont été considérés, tel que décrits par Maurer (1996).* »²⁴³ D'après cet auteur, le niveau 1 est lié au manque de compréhension. Quant au niveau 2, il s'agit d'« *une réaction émotionnelle au changement ... Il est basé sur la peur : les gens ont peur que ce changement va les amener à perdre la face, le statut, le contrôle - peut-être même leur emploi. ... Niveau 2 est profond. Quand il entre en jeu, nous pouvons sentir comme si notre survie même est en jeu. Lorsque le niveau 2 est actif, il rend la communication au sujet du changement très difficile.* ».

Enfin le niveau 3 est appelé par l'auteur « *Je ne vous aime pas* » est explicité comme suit : « *peut-être qu'ils vous aiment, mais ils ne vous font pas confiance - ou ne pas avoir confiance en votre leadership ... Mais peut-être ce n'est pas vous. Les gens peuvent résister ceux que vous représentez. La déclaration, "Salut, je suis du siège, je suis ici pour aider», laisse souvent les gens sceptiques. S'il vous arrive d'être cette personne du siège, vous allez avoir du mal à amener les gens à vous écouter. Quelles que soient les raisons de cette résistance profondément ancrée, vous ne pouvez pas vous permettre de l'ignorer.* »²⁴⁴

3.3.2. Mesurer readiness to change

Plusieurs auteurs ont développé des moyens de mesure de readiness, les éléments abordés sont : « *change process, change content, change context, and individual attributes* » (Holt. Armenakis, Field & Harris, 2007). Selon Fagernæs (2015) la majorité des outils « *n'ont pas différencié entre la disposition au changement individuelle et organisationnelle (Vakola 2014)* ». Par ailleurs, d'après Desplaces (2005), il existe trois approches pour mesurer « *individual readiness to change* », ces dernières sont présentées dans l'encadré suivant :

Encadré No 7. La mesure de readiness to change

« <i>temporal construct (i.e., stage of change)</i> » (Desplaces, 2005)	« <i>characterizes an individual readiness to take action and can be assessed using a single item reflecting the work of Prochaska and colleagues</i> » (Desplaces, 2005) Conrado Grimolizzi Jensen (2015) a eu recours à cette méthode.
« <i>an attitudinal predisposition</i> » (Desplaces, 2005)	« <i>Dispositional Characteristic reflecting the effort of Oreg (2003)</i> » (Desplaces, 2005), L'outil proposé par Vakola (2014) semble s'ancrer dans cette approche.

²⁴³ Trader- Leigh (2002) Pdf trader-leigh, 2002, p149-150

²⁴⁴Maurer (1996), Resistance to Change – Why it Matters and What to Do About It, <http://www.rickmaurer.com/wrm/>, accédé le 29/12 /2015

“an attitudinal construct with three dimensions” (Desplaces, 2005)	“based on assessing the cognitive, affective and behavioral intentions associated with a change readiness attitude developed by Desplaces & Beauvais (2004).”(Desplaces, 2005)

Holt et al. (2007) se sont concentrés sur la dimension cognitive (Oehlich, 2014). Ces derniers proposent un instrument de mesure de readiness au niveau individuel en évaluant 5

Croyances, qui sont : « (a) *discrepancy (i.e., the belief that a change was necessary)*, (b) *efficacy (i.e., the belief that the change could be implemented)*, (c) *organizational valence (i.e., the belief that the change would be organizationally beneficial)*, (d) *management support (i.e., the belief that the organizational leaders were committed to the change)*, and (e) *personal valence (i.e., the belief that the change would be personally beneficial)*. ”

Enfin plusieurs approches peuvent être combinées, Desplaces (2004) a employé la méthode considérant « readiness » comme une attitude et celle qui le conçoit comme un construit temporel.

3.4. Les facteurs des réactions au changement

La réaction des parties prenantes ayant un impact sur le changement, nous exposons dans cette section, la manière dont on doit réagir face à la résistance et les facteurs explicatifs des réactions. Selon notre analyse de la littérature, la résistance, de même que la disposition et les comportements de soutien sont les résultats du (i) mode de mise en œuvre du changement (ii) des caractéristiques du changement et (iii) des éléments de l’environnement (avant et après le changement). Nous rejoignons ainsi Oreg, Vakola & Armenakis (2011), qui identifient sur la base d’une revue des études quantitatives entre 1948 et 2007 sur les réactions au changement organisationnel une catégorie d’antécédents. Cette dernière comprend : « *les antécédents avant le changement (plus exactement les caractéristiques des récepteurs du changement et le contexte interne) et les antécédents du changement (plus exactement, le processus de changement, les bénéfices ou des désavantages perçues, et contenu du changement)* ».

3.4.1 Comment réagir face à la résistance au changement ?

Il existe plusieurs modèles qui décrivent l’évolution des réactions (« *le modèle de Lewin, les modèles associés au deuil, les modèles cognitifs et les modèles comportementaux* »). Certains

auteurs proposent des interventions pour passer d'une étape à l'autre comme Bridges (1991), Perlman et Takacs (1990), Scott et Jaffe (1992). Dans plusieurs modèles, la résistance au changement n'est qu'une étape, tandis que les modèles comportementaux n'incluent pas le stade de la résistance (Bareil, 2004). Kreitner (2004) ne l'ignore pas mais débute par l'optimisme selon Kepabci & Erkal (2009).

Selon Pieterse, Caniëls & Homan (2012), il existe deux courants. La perspective conventionnelle et la perspective critique du management du changement.

- (i) La première considère le changement organisationnel comme « *inévitable* » et positif. La résistance elle doit être surmontée, d'autres affirment que la résistance peut être une source pour « *améliorer l'efficacité du changement* ». Enfin la résistance et le changement « *peuvent et doivent être strictement managés* ».
- (ii) La perspective critique avance que « *la stabilité pourrait être un changement qui n'a pas été observé* ». De plus « *le changement n'est pas idéalisé, puisque qu'il est peu probable que tous les membres de l'organisation seront enthousiastes* » à l'égard du changement. Deux thèmes seraient dominants, la relation entre résistance et « le pouvoir » d'une part et la relation entre la résistance et le « discours » d'autre part. Trois idées sont avancées concernant le pouvoir : (a) La résistance peut être la conséquence de l'utilisation du pouvoir d'un acteur sur les personnes. (b) « *Le pouvoir sociale* » peut mener les personnes à se conformer au changement. (c) La résistance fait partie des « *jeux de pouvoir* ». Enfin les discours peuvent engendrer une incompréhension et donc une résistance et sont utilisés pour influencer les employés.

Il y a différentes façons de réagir face à la résistance, « *Selon Collerette, Delisle et Perron (1997 : p. 103), elle peut aller du respect intégral des résistances, ce qui signifie le retrait pur et simple du projet de changement pour par exemple, le proposer à nouveau à un moment plus opportun. On peut également ignorer totalement les résistances, ce qui signifie l'imposition, en passant par toute une série d'actions plus ou moins radicales. Entre les deux, il y a les stratégies de diminution ou d'élimination des résistances. Parfois, on privilégie de tolérer les manifestations de résistance.* » (Bareil, 2004).

Conner (1998), selon Bennebroek-Gravenhorst (2003), préconise d'encourager « overt resistance », car « covert resistance » peut ne pas être remarquée jusqu'à ce qu'elle face échouer le changement.

Selon Bareil (2004) « *Lewin (1975) suggère trois solutions tout en privilégiant la seconde: briser les résistances en augmentant la puissance des forces propulsives (salaire, prime, avantages, etc.), diminuer l'intensité des forces restrictives (climat de facilitation, discussions, etc.) ou les deux à la fois* ».

Hultman (2003) donne les grandes étapes pour surmonter la résistance. Premièrement il faut déterminer ce que le changement va entraîner de façon complète, ne pas être vague et ne pas se contenter de l'objectif du changement. Puis identifier « *les causes de résistance* », ce en définissant les personnes qui seront affectées par le changement, ce qui permet d'anticiper les réactions et adopter les actions nécessaires pour éviter la résistance. Par la suite, si la résistance apparaît tout de même (en se basant sur ce que les personnes font et disent), il est possible de déduire les causes hypothétiques. Suite à cela, il s'agit de « *développer une stratégie* » pour traiter les causes en réfléchissant à plusieurs solutions alternatives. Lors de l'implémentation de la stratégie, il sera important de l'introduire au bon moment et au bon rythme. Le moment sera déterminé à l'aide du « *feedback* » et de la « *communication continue* ». De même « *étant donné que les personnes répondront différemment à la stratégie* » il faut aller plus lentement avec certains. Enfin l'évaluation de l'efficacité de la stratégie doit se faire tout au long de son implémentation pour savoir si l'approche doit être modifiée. Elle est réalisée en se basant sur ce que « *les personnes font et disent* », jusqu'à la diminution ou l'élimination de la résistance.

Selon Kotter et al (2008), il est important d'identifier les sources de résistance au changement qui s'appliquent aux personnes « *qui seront affectés par un changement* » afin d'adopter l'approche qui convient pour la surmonter. Sur ce point, il précise que « *les efforts réussis partagent deux caractéristiques: Les gestionnaires utilisent les approches avec une sensibilité vis à vis de leurs forces et de leurs limites (voir la pièce I) et évaluent la situation de façon réaliste* ».

Cependant Visinand (2003) selon Bareil (2004) soutient qu'identifier l'origine de la résistance et adopter une méthode prescrite, ne permet pas automatiquement d'éliminer la résistance ou l'éviter. En effet, Bareil (2004) explique que cette logique pousse les gestionnaires à croire qu'il y a qu'une seule façon de faire.

Pour Hultman (2003) surmonter la résistance nécessite d'influencer « *les faits, les croyances, les sentiments, les valeurs et les comportements des personnes* ». Ces éléments sont selon lui inter-reliés. A titre d'exemple, le changement de croyance entraîne souvent un changement dans les autres éléments (les sentiments, les valeurs et les comportements). Une personne peut être plus « *réceptive au changement* » concernant l'un des éléments, et moins pour un autre, à un moment donné. Ainsi il serait « *une perte de temps* » de développer une stratégie visant une variable où la personne n'est pas réceptive au changement. L'auteur propose des méthodes (explicitées sous formes phrases et questions) pour influencer chaque éléments.

Cet apport rappelle la « *Theory of Planned Behavior* » qui met aussi en relief l'importance des croyances. Selon Laumer (2012), cette théorie « *présume que le comportement d'un individu est prédit par les intentions d'adopter un comportement. ...les intentions peuvent être prédites par les attitudes envers le comportement, les normes subjectives et la perception concernant le contrôle comportemental (perceived behavioral control)*²⁴⁵ qui sont déterminés par les croyances et les différences individuelles (Ajzen, 1991a)» (voir le schéma suivant) . Trois types de croyances font partie de ce modèle : « *Behavioral beliefs* », « *Normative beliefs* », « *Control beliefs* »²⁴⁶.

²⁴⁵ « *Attitude refers to the "degree to which a person has a favorable or unfavorable evaluation or appraisal of the behavior in question" (Ajzen, 1991a, p.188). Subjective norm is defined as "an individual's assessment of the extent that referent others would desire the performance or non-performance of the behavior" (Ajzen, 1991a) and perceived behavioral control refers to "the perceived ease or difficulty of performing the behavior and it is assumed to reflect past experience as well as anticipated impediments and obstacles" (Ajzen, 1991a, p. 188) » (Laumer,2012,p20)*

²⁴⁶ « *Normative, behavioral or control beliefs are an individual's cognitive evaluation of the consequences of a particular behavior. Behavioral beliefs "link the behavior to a certain outcome, or to some other attribute such as the cost incurred by performing the behavior" (Ajzen, 1991a). Attitudes are formed as people hold behavioral beliefs about the object of the attitude by "associating it with certain attributes" (Ajzen, 1991a, p. 191). Normative beliefs are concerned with the "likelihood that important referent individuals or groups approve or disapprove of performing a given behavior" and influences subjective norms (Ajzen, 1991a, p. 195). Control beliefs have an impact on perceived behavioral control and are a set of beliefs that "deals with the presence or absence of requisite resources and opportunities ... [and] ... the perceived difficulty of performing the behavior in question... based in part on past experience with the behavior" (Ajzen, 1991a, p. 196).» (Laumer, 2012)*

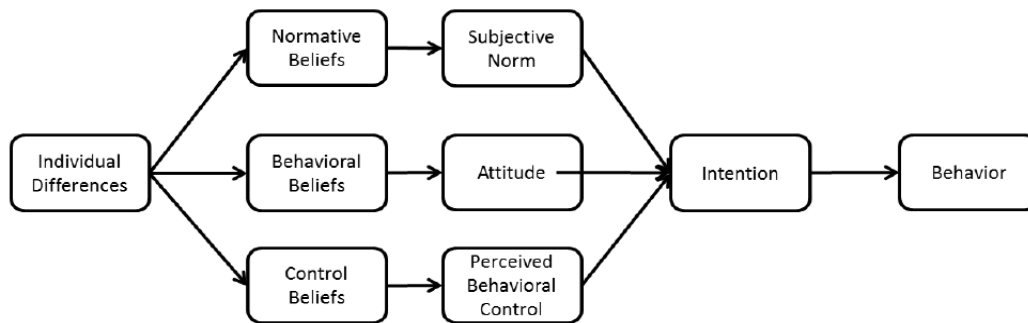


Figure 3: Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991a)

Source : Laumer (2012)

3.4.2. Le mode de mise en œuvre du changement

Sur ce plan l'attention doit se porter sur l'agent de changement, les systèmes de support, les messages à diffuser, la communication, la participation, la formation et la croyance des personnes concernant le processus. Chacun de ces éléments mérite d'être examiné en détail.

- **L'agent de changement** : Selon Armenakis et al. (1993), « l'efficacité des stratégies d'influence dépend de l'agent du changement qui les utilise. Les attribues comme la crédibilité, la fiabilité, la sincérité et l'expertise de l'agent du changement sont découvertes à partir de ce que les personnes savent à propos de l'agent et/ ou la réputation générale de l'agent...les messages qui produisent la disposition (readiness) auront plus d'influence si l'agent de changement générant ces messages a une bonne réputation dans ces domaines (Gist, 1987) ».

Plus tard, d'autres auteurs citeront parmi les sources de résistance : « *la crédibilité de l'agent.* » (Collerette, Delisle et Perron, 1997 cité par Bareil 2004), « *un manque d'expérience ou de savoir-faire parmi les gens qui ont à mettre en œuvre le changement (Metselaar, 1997).* » considéré comme étant « *les causes secondaires de résistance* » qui « *peuvent être définis comme des obstacles qui entravent directement ou indirectement l'acceptation ou la mise en œuvre du changement* » (Metselaar, 1997 selon Vos 2006). Rajouté à cela, la croyance qu'on ne peut pas faire confiance aux « *responsables du changement* », est une des causes de résistance (Hultman, 2003).

L'auteur indique différentes actions à entreprendre dans cette situation, comme « *résoudre les différends directement et en toute bonne foi* ».

Par ailleurs, selon Chou (2015) « *the findings of this study suggest that employees' behavioural support for organizational change can be enhanced by transformational*

leadership at the workplace”. L’une des définitions présentée par l’auteur concernant ce type de leadership est la suivante :

“Bass and Avolio (1994) identified four behaviors associated with transformational leaders: (1) idealized influence, which can be defined as serving as a charismatic role model to followers; (2) inspirational motivation that involves articulation of a clear, appealing, and inspiring vision to followers; (3) intellectual stimulation of follower creativity by questioning assumptions and challenging the status quo; and (4) individual consideration, which involves attending to and supporting the individual needs of followers”

- **Les systèmes de support.** La résistance peut être fonction du « *temps et des moyens fournis pour s’adapter au changement* » (Collerette, Delisle et Perron (1997) cité par Bareil, 2004). « *...Le manque de temps, du matériel ou des moyens financiers pour mettre en œuvre le changement, l’absence d’un plan de changement clair* » peut être considérés comme étant des « *causes secondaires de résistance* » qui « *peuvent être définis comme des obstacles qui entravent directement ou indirectement l’acceptation ou la mise en œuvre du changement* » (Metselaar (1997) selon Vos, 2006). D’autres ressources peuvent être fournies pour avoir une réaction positive. En effet, Shah (2009) a démontré que « *le salaire/récompenses (wages/ rewards), promotion, ..., sont corrélés positivement et de manière significatif à la variable dépendante readiness for organisational change.* ».
- **La communication.** L’origine de la résistance peut également être liée à l’absence de « *la sensibilisation* » selon Bareil (2004) s’appuyant sur les travaux de Rondeau (2002) mais aussi « *le manque d’information lorsque les décisions sont exposées sans préparation* » (Kanter (1985) d’après Vas, 2000). Le même auteur mentionne également « *la trop forte incertitude par manque d’information touchant aux étapes suivantes et aux actions futures.* ».

Kotter et al. (2008) précise en rajoutant qu’« *une mauvaise compréhension du changement et ses implications*»²⁴⁷ peut induire la résistance. Les auteurs expliquent sur ce point, que de « *telles situations se produisent souvent lorsque la confiance fait défaut entre la personne à l’origine du changement et les employés* »²⁴⁸. Ainsi suivant l’exemple qu’ils

²⁴⁷Kotter & Schlesinger (2008). Choosing Strategies for Change.

²⁴⁸Kotter & Schlesinger (2008) Idem.

donnent, l'incompréhension peut les amener à percevoir que ce changement « *pourrait leur coûter beaucoup plus qu'ils gagneront* »²⁴⁹ .

Selon Vallejo Garcia (2012), « *La création de la disposition (readiness) peut se faire à travers trois stratégies proposées par Armenakis et Fredenberger (1997) : La première stratégie consiste en des méthodes de communication persuasive - comme convaincre une personne ou un groupe de personnes de faire quelque chose; un moyen d'induire ou d'influencer certains comportements. La deuxième stratégie est l'utilisation de sources d'information externes* ». Nous verrons plus loin la troisième stratégie qui est relative à la participation.

Kotter et al (2008) propose l'éducation au sujet du changement à l'avance pour « *surmonter la résistance au changement* ». Les moyens cités par ce derniers sont : « *discussions entre deux personnes, des présentations à des groupes ou mémos et rapports* ». L'auteur relève cependant que « *l'éducation et la communication ... peut prendre beaucoup de temps si beaucoup de personnes sont impliquées* ».

- **Des messages à diffuser.** Le modèle de Armenakis and Stanley's (2002) « *a identifié 5 messages de changement qui agit comme précurseurs pour la disposition au changement (change readiness) et comprend : le besoin de changement, le changement approprié (appropriateness of the change), personal valence, change efficacy, et principal support* » (Wiener, 2008). Suivant ce dernier « *ces 5 messages de changement doivent être communiqué efficacement par les agents de changement ...* ». Dans le même sens l'auteur a identifié les questions auxquelles il faut répondre pour chacun des messages.

Ces affirmations sont confortées par Holt et al. (2007) dont les résultats suggèrent que « *readiness for change est un construit multidimensionnel influencé par les croyances parmi les employés (cf. infra 3.3.1)*. Ils ajoutent que l'instrument employé « *exploite des attitudes particulières qui donnent un aperçu des messages qui doivent être livrés pour initier et mettre en œuvre le changement de manière efficace* ». Selon eux « *une évaluation périodique de ces sentiments peut fournir l'information nécessaire pour prendre toutes actions qui peut être requises pour la réussite du changement* ».

²⁴⁹Kotter & Schlesinger (2008)Idem

- **La participation** : Coch et French (1947) suggéraient de faire participer les employés dans la planification du changement durant les réunions de groupe, face à la résistance. En effet, l'un des éléments qui peut induire de la résistance est : *«la perte de contrôle qui met en exergue que trop de choses sont faites vers les gens et trop peu sont faites par eux»* selon (Kanter (1985) d'après Vas, 2000), ce qui rejoint *« l'absence de consultation et d'implication* (Bareil, 2004).

De plus, selon Vallejo Garcia (2012), l'obtention de readiness peut être « à travers les trois stratégies proposée par Armenakis and Fredenberger (1997),... la troisième stratégie serait la participation active ».

Bennebroek-Gravenhorst (2003) propose d'inclure toutes les personnes impactées par le changement pour prévenir la résistance. Dans le même sens, pour Kotter et al (2008) *« si les initiateurs impliquent les résistants potentiels dans un certain aspect de la conception et la mise en œuvre du changement, ils peuvent souvent prévenir la résistance. Avec un effort de changement participatif, les initiateurs écoutent les personnes que le changement implique et utilisent leurs conseils»*.

Néanmoins suivant l'auteur, penser que la participation doit toujours être appliquée ou qu'il s'agit toujours d'une mauvaise idée, n'est pas réaliste.

Le cas où la participation serait appropriée est *« lorsque les initiateurs de changement croient qu'ils n'ont pas toutes les informations dont ils ont besoin pour concevoir et implémenter un changement, ou lorsqu'ils ont besoin de l'engagement sincère (wholehearted commitment) des autres pour le faire »*. Il s'agit également d'une méthode employée lorsque *« les autres ont un pouvoir considérable de résister »* (Kotter et al, 2008).

Autre avantage est que cela permet aux participants de *« traiter les problèmes »* (Kebapci & Erkal 2009). Kotter et al (2008) rappellent également qu'une *«recherche considérable a démontré que, en général, la participation mène à commitment, pas seulement la conformité (compliance)»*. Par ailleurs, elle peut *« conduire à une mauvaise solution si le processus (processus de participation) n'est pas soigneusement géré »* (Kotter et al, 2008). Autre inconvénient alors que certains changements doivent être mis en place dans l'immédiat, la participation *« peut prendre beaucoup de temps »* selon les mêmes auteurs.

Boukrif (2008) explique les différents degrés de participation selon l'urgence du changement comme suit : « *Concernant la situation dans laquelle se pose le problème du changement, pour Killing & Fry : 156, il existe trois situations de base qui peuvent être distinguées : « la situation peut être anticipative, et dans ce cas, les dirigeants ont du temps devant eux. Ils ont tout loisir de susciter des discussions sur le changement, sur ses objectifs et sur ses modalités et adopter des stratégies d'accompagnement du changement. La deuxième situation peut être réactive : le temps est compté, un événement exige une réaction rapide de la part de l'entreprise. Dans ce cas, il est impossible que la participation soit aussi large. Les dirigeants doivent au moins décider de manière directive des objectifs du changement, quitte à laisser aux acteurs quelques marges de manœuvre et de choix au niveau de la mise en œuvre. La situation peut être de crise et dans ce cas, les dirigeants n'ont plus le temps. Il leur faut sans doute opter pour une méthode directive du changement : décider des objectifs et des modalités de mise en œuvre. ».* ».

Enfin Vas & Vande Velde (2000) avancent que « *la participation et l'implication ne résoudront pas les problèmes de résistance chez les acteurs initiateurs du changement* ».

La formation : Pour Vakola (2013) « *au niveau micro, readiness est un trait malléable et peut donc être identifiée et développée au moyen de programmes de formation et de perfectionnement des employés, dans les évaluations du rendement (de la performance) et dans les processus de sélection de l'agent de changement, pour n'en nommer que quelques-uns.* ». La formation n'est pas à négliger sachant que l'une des causes de la résistance est l'absence d'« *l'habilitation* » (Bareil, 2004) s'appuyant sur les travaux de Rondeau, 2002). L'auteure explique que « *si par exemple, les employés ne sont pas formés adéquatement et au bon moment, n'ont pas l'encadrement requis, ni les ressources et le pouvoir nécessaires et qu'en plus, leur rendement n'est pas mesuré, ils risquent bien de se conforter dans leurs anciennes habitudes,* ». Enfin selon Chou, (2015) « *Self-efficacy is positively correlated with behavioral support for change....* ».

- **La planification :** Selon Armenakis et al. (1993) « Fox et al (1988) ont trouvé que des pratiques de management efficace (effective) (tel que la planification, la délégation, la communication) a influencé la coopération des employés et l'équité

perçue et ont été associés avec une plus grande disposition (readiness) de l'employé pour l'implémentation d'améliorations dans les procédures et la résolution de problème.

- « *La croyance que le processus de changement n'est pas traité correctement* » est une source de résistance (Hultman, 2003). L'auteur offre plusieurs indications dans ce cas, commençant par des actions relatives à la communication pour arriver à la fin à plusieurs accords.

Enfin plusieurs de ces éléments sont identifiés comme influençant également les comportements de soutien au changement. En effet selon Mohammad Waheedi, (2005)

“faculty members’ recognition of the value of the change (affective commitment) and their sense of duty in supporting the change (normative commitment) were best predicted by their level of involvement in the change (participation in decision making, communication, and freedom to express doubts), rather than by the transformational behaviors of the change leader.”

3.4.3. Les caractéristiques du changement

Les réactions peuvent être liées aux caractéristiques du changement. Selon Oehlich (2014), pour Beckhard et Harris (1987) les « *motivations et objectifs concernant les changements ...influencent la disposition au changement (readiness for change)* ». Pour Bareil (2004) parmi les sources de résistance au changement certaines sont « *liées au changement lui-même* ». Celles que nous avons identifiées sont :

- « *Type de changement radical : ex. downsizing* » (Bareil, 2004) ;
- « *Les coûts de confusion quand il y a trop de choses qui changent simultanément, de routines qui sont interrompues.* » (Kanter (1985) d'après Vas 2000). Dans le même ordre d'idées, on retrouve « *le syndrome du changement répétitif* ». Autrement dit « *les changements accélérés des dernières années ont fait en sorte que les gens ne résistent plus au changement mais résistent à la multitude des changements qui s'abattent constamment sur eux.* » (Bareil, 2004). Ce phénomène causerait « *résistance, anxiété et cynisme* » ;
- Les « *effets néfastes des processus du changement sur les conditions de travail, aussi bien que l'impact qu'a le changement sur les méthodes et les emplois des membres de*

l'organisation, ...le nombre d'employés touchés par le processus de changement, ou la gamme d'activités modifié » (Metselaar, 1997) sont considérés comme des « *causes primaires* » de résistance. Et l'auteur poursuit « *les causes primaires sont définies comme des antécédents de la résistance directement liées au contenus du changement* ». Ce point aborde en partie l'élément suivant à savoir les conséquences négatives du changement.

- « *le changement annoncé est complexe, peu légitimé par l'organisation et en opposition avec les valeurs du milieu....* » (Bareil, 2004). Dans le même sens concernant les comportements de soutien, Chung et al (2014) affirment que : « *Employees actively participate in change when they are personally convinced by its rationale (Herscovitch & Meyer, 2002).* »
- **Les pertes induites par le changement** sont souvent mentionnées comme motifs à la résistance. Kotter et al (2008) avancent « *la négociation et l'accord* » comme solution dans ce cas de figure, et que la personne a un « *pouvoir de résister significatif* ». Les inconvénients de cette approche sont qu'elle peut « *devenir coûteuse* » et le risque de « *chantage* ». Aussi, Hultman (2003) donne un ensemble d'indications quand les personnes « *croient que les coûts sont supérieurs au bénéfices* ». Parmi les consignes figurent l'écoute, « *déterminer les récompenses matérielles* », la démonstration « *comment les bénéfices du changement sont relatifs à leurs valeurs* ». L'auteur aborde également la croyance que « *le changement va rendre plus difficile pour eux la satisfaction de leurs besoins* ». Là aussi, des solutions sont proposées, dont « *déterminer si leurs croyances sont basées sur une information juste* », « *demander des alternatives au changement qui peuvent être plus efficaces* ».

Les pertes, causes de résistance, sont multiples et sont présentées ci-dessous :

- « *une croyance que le changement n'a pas de sens pour l'organisation,* »²⁵⁰ (Kotter et al, 2008). Autrement dit, selon les auteurs « *les personnes résistent au changement organisationnelle* » car « *ils évaluent la situation différemment de leurs managers ou de ceux qui initient le changement et voient plus de coûts que de bénéfices qui résultent du changement, pas uniquement pour eux mais pour leur entreprise aussi* ».

²⁵⁰ Kotter & Schlesinger (2008), Op Cité

- « Un désir de ne pas perdre quelque chose de valeur » : les auteurs expliquent que « dans ces cas, parce que les gens se concentrent sur leurs propres meilleurs intérêts et non sur ceux de l'organisation totale, la résistance se traduit souvent par des «politiques» ou un «comportement politique» ». ²⁵¹
- La violation du « contrat psychologique implicite» (Bauer, 1992).Ce dernier est explicité comme suit « la participation des employés aux organisations repose sur une analyse coûts-avantages individuelle (Lorsch, 1976, Hage, 1980). Un accord implicite concernant les contributions (coûts), les gains attendus (avantages) et leur solde positif définit les termes du contrat de participation. Ce contrat n'est pas formellement écrit, plutôt implicite dans la compréhension mutuelle des gens. » (Bauer, 1992:100).
- De manière générale, « L'individu a ...tendance à évaluer le changement en termes de coûts (efforts, compétences à acquérir) et de bénéfices (gains salariaux, satisfaction); dans le cas où les coûts sont supérieurs, il manifestera de la résistance. » (Bareil, 2004)
- De même, « *Scott et Jaffe (1992) expliquent la résistance par différents types de pertes associées à l'abandon de ce qui était acquis et satisfaisant: la perte de sécurité, la perte de pouvoir, la perte de l'utilité, de ses compétences, de ses relations sociales, du sens de la direction et la perte de territoire* ». Dans le même sens, selon l'auteure, on retrouve également cette idée dans l'une des « *variables causales liées au collectif ou culturel* » de (Bareil, 2004) qui est : « *le maintien des intérêts et des droits acquis* » (Collerette, Delisle & Perron, 1997 selon Bareil 2004). Certaines « *causes politiques de la résistance au changement* » renvoient à la « *...La perte de pouvoir et d'influence... Par exemple, un destinataire incertain de conserver son emploi...Un cadre qui estime qu'il va perdre son équipe...pertes... d'autorité et de ressources humaines, financières et de responsabilités*» (Bareil 2004). Cet élément fût précédemment relevé par Mullins, cité par Bennebroek-Gravenhorst (2003).
- Concernant les relations sociales Menkhoff & Kay (2000) parlent de « *menaces pour les relations sociales* » selon Greenberg et Baron, 1997: 560) ». Kotter (2008) donne l'exemple d'un nouveau travail qui impliquera des « *relations nouvelles et différentes, ainsi que la perte de certaines activités et les relations actuelles satisfaisantes* ».

²⁵¹ Kotter & Schlesinger (2008), idem

De même « *la réaffectation des responsabilités professionnelles, menacent l'intégrité des groupes d'amitié qui fournissent des récompenses sociales précieuses.* » (Greenberg & Baron 2002, selon Vos 2006).

- Sont inclus aussi « les raisons économiques » (Brenot et Tuvée 1996 d'après Vas 2000 ; Mullins (1999) cité par Bennebroek-Gravenhorst (2003)) ; « la sécurité économique » (Menkhoff & Kay, 2000.) car « tout changement sur le travail a le potentiel de menacer la subsistance des employés par exemple la perte d'emploi ou un salaire réduit » (Greenberg & Baron 2002 selon Vos, 2006).
- « Le sentiment de perdre la face quand la nécessité de changer donne aux gens le sentiment qu'ils sont stupides par rapport à leurs actions passées, surtout envers leurs pairs. » (Kanter (1985) d'après Vas 2000). Kotter et al. (2008) rajoutent sur ce point que « les gens résistent également parfois le changement organisationnel pour sauver la face; aller de pair avec le changement serait, qu'ils pensent, une admission que certaines de leurs décisions ou croyances antérieures étaient fausses. »
- Selon Bennebroek-Gravenhorst (2003) « *...Mullins (1999) traite de ...inconvenients ou perte de la liberté, ...Conner (1998) mentionne que la perte de contrôle est le plus important cause de la résistance* »

De plus, selon la recherche effectuée par Wiener (2008), les résultats des analyses de régression montrent que la «pertinence du changement» (appropriateness of the change) était un facteur significatif et dominant pour « l'intention du changement de comportement » pour les subordonnés et les superviseurs ». Ainsi, si le message diffusé ne convainc pas les personnes sur le fait que le changement soit approprié, il faut réfléchir si celui-ci est réellement approprié (Armenakis and Stanley (2002) selon Wiener, 2008 :165).

Enfin suivant l'enquête menée par Wiener (2008)« *Les résultats suggèrent que différents types de changement et les trois différents stades de changement activent différents facteurs de disposition (readiness)* ». Cependant « *les résultats n'ont pas révélé un modèle cohérent de facteurs activés de disposition pour aussi bien les différents types de changement ou les étapes de changement.* »

3.4.4. Les éléments de l'environnement.

Il est possible aussi que les causes des réactions ne soient pas liées au changement ou à sa mise en œuvre mais à l'environnement, il est possible de distinguer les facteurs selon les séquences d'apparition (i) suite à l'initiation du changement et (ii) ceux prévalant auparavant.

(i) Suite à l'initiation du changement.

« *La conviction (confiance) des employés que l'agent de changement a l'expertise nécessaire pour manager le changement* » est un facteur de disposition au changement (Vallejo-Garcia, 2012) qui entre dans ce cadre. La perception du soutien du superviseur est aussi importante, selon Chou, (2015) : “*there is a direct positive relationship between perceived supervisor support and behavioral support for change.*”. L'auteur explique le soutien du superviseur comme suit : « *employees develop general views concerning the degree to which supervisors value their contributions and care about their well-being [Eisenberger et al., 20]. ...Supervisory support is also displayed in terms of trust and a deep concern for the subordinates* ”²⁵²

Par ailleurs, les causes de la résistance qui font partie de cette catégorie sont les émotions, l'influence de personnes, « *la lecture organisationnelle que se fait le destinataire au sujet de la capacité à changer de l'organisation* » (Bareil, 2004).

- « **L'échec à reconnaître le besoin de changement** » (Greenberg & Baron, 1997: 560) ; Menkhoff & Kay, 2000 ; Vos, 2006). Ce dernier est expliqué comme suit : « *à moins que les employés de l'organisation ne reconnaissent et n'apprécient pleinement le besoin de changement, tous les intérêts acquis qu'ils peuvent avoir en gardant les mêmes choses peuvent dominer leur volonté d'accepter le changement* » (Vos, 2006). Nous y avons fait référence, précédemment dans les messages à diffuser lors de la mise en œuvre.

Hultman (2003) conseille 10 actions à entreprendre. Ces dernières sont centrées autour de l'explication, la compréhension, montrer « *comment le changement va leur permettre d'assouvir leur besoins de façon plus efficace* ».

- **Les émotions:** Kotter et al (2008) propose la « *facilitation et le support* », qui serait « *le plus utile lorsque la peur et l'anxiété sont liés au cœur de la résistance* » et quand « *les gens résistent en raison des problèmes d'ajustement.* ». Le support peut s'agir, à

²⁵² « Perceived supervisor support was assessed using 7 items developed by Cummings & Oldham (1997) (e.g., “My supervisor really cares about my well-being.”) (Paul Chou, 2015)

titre d'exemple, d'une « *formation à de nouvelles compétences, ou donner aux employés un congé libre après une période exigeante, ou simplement écouter et fournir un soutien émotionnel* ». L'auteur note cependant que cette méthode « *peut prendre beaucoup de temps, coûteux et échouer* ». Les émotions, comme facteurs de résistance, incluent :

- « *Les craintes et ...les sentiments d'insécurité*» (Brenot & Tuvée (1996:91) d'après Vas (2000))
 - « *la peur de l'inconnu* » (Collerette, Delisle et Perron (1997: 98). Selon les auteurs tout changement comporte une « *part d'inconnu* ». Il peut s'agir donc de « *bonnes comme une mauvaises surprises* ». Cette peur est « *souvent inversement proportionnelle au degré de tolérance à l'ambiguïté des personnes* »²⁵³. Ce sentiment est aussi expliqué par le fait est que « *les employés tirent un sentiment de sécurité en faisant des choses de la même façon. Ils savent qui sera leurs collègues et à qui ils sont censés écouter et répondre de jour en jour. Lorsque ces modèles bien établies et confortables sont perturbés, les conditions inhabituelles sont créées qui est un état de choses souvent rejetées.* » (Greenberg & Baron (2002) selon Vos, 2006).
 - « *Les gens résistent également au changement parce qu'ils craignent de ne pas être en mesure de développer les nouvelles compétences et les comportements qui seront exigés d'eux* » (Kotter, 2008). L'auteur explique aussi que « *le changement organisationnel peut, par inadvertance, exiger les gens à changer trop, trop vite* ».
- **Les préoccupations :** Suivant Bareil (2008) « *le destinataire, c'est-à-dire la personne touchée par le changement, aurait tendance à suivre une chronologie de sept phases de préoccupations* »²⁵⁴. Elle définit « *le concept de préoccupation (ou d'inquiétude)* » comme « *un construit cognitive-affectif qui exprime une réalité émotionnelle vécue et un état inassouvi de l'esprit qui est orienté vers un objet.* »²⁵⁵.

L'enquête menée par Meunier (2010) indique que « *les premières phases du modèle (centrées sur le destinataire, l'organisation et le changement) sont liées positivement*

²⁵³Collerette, Delisle et Perron (1997), <https://books.google.dz/books?>

²⁵⁴Meunier (2010). « Démystifier la résistance au changement: questions, constats et implications sur l'expérience du changement »

²⁵⁵Meunier (2010) idem

aux comportements de résistance et négativement à ceux de soutien. ». Ces dernières sont explicitées comme suit :²⁵⁶

- i) « La phase 2 Préoccupations centrées sur le destinataire » : durant cette phase «le destinataire s'inquiète des incidences du changement sur lui-même et sur son travail. »
- ii) « *La phase 3 Préoccupations centrées sur l'organisation* » : cette phase est caractérisée par le fait est que « *Le destinataire s'inquiète des impacts et des conséquences du changement sur l'organisation.* »
- iii) « *La phase 4 Préoccupations centrées sur le changement* » : cette préoccupation signifie que « *Le destinataire se préoccupe des caractéristiques du changement et de sa mise en œuvre* ». Quant au comportement de soutien, « *...les dernières phases (centrées sur l'expérimentation, la collaboration et l'amélioration continue) sont liées négativement aux comportements de résistance et positivement à ceux de soutien. Ainsi, plus on avance dans la séquence des phases de préoccupations, plus les comportements de soutien augmentent et ceux de résistance diminuent.*»(Meunier, 2010).

Bareil (2008) a aussi noté que les gestionnaires ont, en plus de ces phases, des « *préoccupations de gestion* ». Ainsi sur la base de « *la théorie des phases de préoccupations* » (Bareil, 2004a; Bareil et Savoie, 1999²⁵⁷ ; Bareil, 2008) elle suggère la « *gestion des préoccupations* ». Plus précisément il s'agit de réaliser une « *cartographie des groupes de destinataires touchés par une transformation* » puis réalisation d'un « *diagnostic des préoccupations* »²⁵⁸ .

L'objectif est de déterminer ce qui préoccupe les destinataires, l'intensité de la préoccupation et dans quel mesure, elle est « *partagée par une majorité* », agir en fonction de ces dernières puis répéter ce processus plusieurs fois durant le changement.

²⁵⁶ Meunier (2010), idem.

²⁵⁷Bareil (2008) «*La théorie des phases de préoccupations (Bareil, 2004a;Bareil et Savoie, 1999) stipule une séquence probable de préoccupations diversifiées à l'égard de tout changement et considère que chaque destinataire est appelé à vivre des inquiétudes normales et légitimes envers un changement. Il existe effectivement une tension chez l'humain entre le désir de changer et son besoin de sécurité. Par conséquent, la nouveauté inspirerait moins une opposition en règle, mais davantage de préoccupations*»

²⁵⁸ Bareil (2008)«*Les préoccupations peuvent être diagnostiquées de diverses façons: par entretien individuel avec un employé, en réunion d'équipe ou par questionnaire1.Il est possible d'obtenir facilement les objets de préoccupations à l'aide d'une question gagnante (Bareil, 2004a, p. 127): «Qu'est-ce qui vous préoccupe le plus, actuellement, par rapport au changement (nommer le changement)?»*»

Pour chaque phase l'auteur donne des exemples d'« *expressions courantes et des thématiques* » relatives à l'étape en question, des actions à réaliser en matière de gestion et des actions à effectuer par l'employé. Si l'on suit ces consignes, les préoccupations des acteurs ont tendance à évoluer suivant les 7 phases. Cependant « *certaines préoccupations dominantes semblent tenaces et plutôt persistantes dans le temps lorsqu'un changement majeur est imposé* » (Bareil 2008).

- l'influence de personnes peut être un facteur de résistance : on y retrouve l'une des « *causes politiques de la résistance au changement* » de Bareil (2004). Ainsi selon l'auteure « *un destinataire peut résister au changement à cause de ..., de personnes influentes auxquelles il a confiance ou pour soutenir une cause. Les forces syndicales...coalitions dominantes et influentes* ». Dans le même sens, parmi les causes de résistance, figurent le« *soutien des groupes d'intérêt ...influence des sous-groupes. Influence des personnes valorisées* ». Kotter (2008) mentionne quant à lui « *la pression du groupe de pairs ...l'attitude d'un superviseur* ».
- Pour Bareil (2004), « la lecture organisationnelle que se fait le destinataire au sujet de la capacité à changer de l'organisation lui indique la probabilité de succès de l'intégration du changement dans l'organisation. Il évalue cette probabilité avant de prendre une décision éclairée au sujet de sa réponse, positive ou non, dans le cas de la résistance. » (Bareil 2004). Hultman (2003) propose 12 actions lorsque les personnes « croient que le changement va échouer ». Ces dernières sont en lien, entre autres, avec la compréhension, l'information et la demande de suggestions.

Concernant les comportements de soutien, selon Herscovitch et Meyer (2002) l'implication est importante : « *Affective et normative commitment to a change*²⁵⁹ *sont associés avec des niveaux élevés de support comparativement à continuance commitment* ». De même suivant ces auteurs « *les composants de commitment*²⁶⁰ *se combinent pour prédire le comportement* ».

Les composants selon ces auteurs sont définis comme suit :

²⁵⁹« *Continuance commitment to change* » est définie comme la « *reconnaissance qu'il y a des coûts associés avec l'échec de fournir un support au changement* »

« *Affective commitment to change* » est présenté comme « *un désir de fournir un support au changement basé sur ses bénéfices inhérents* » (Herscovitch & Meyer (2002) selon Kalyal, 2008)

²⁶⁰ « *Commitment to change* » est définie comme « *Un état d'esprit qui lie un individu à un plan d'action jugé nécessaire pour la mise en œuvre réussie d'une initiative de changement* » (Herscovitch et Meyer, 2002 selon Kalyal, 2008)

- « *Continuance commitment to change* » est la « *reconnaissance qu'il y a des coûts associés avec l'échec de fournir un support au changement* »
- « *Affective commitment to change* » est présentée comme « *un désir de fournir un support au changement basé sur ses bénéfices inhérents* »
- "*Normative commitment to change est «un sens d'obligation de fournir un soutien au changement» et est fondée sur le sens d'obligation de soutenir le changement en échange des avantages reçus de l'organisation.*"

(ii) Éléments du contexte qui existaient avant le changement.

Les caractéristiques démographiques et la culture déterminent aussi bien la résistance que la disposition au changement. (Bauer, 1992; Wiener, 2008). De plus, les recherches de Chung et al. (2013) montrent que « *le comportement de soutien au changement* » peut être influencé par « *la conformité aux valeurs* ».

« *Les caractéristiques sociodémographiques* » avancés comme influençant la résistance sont : l'âge (Bareil, 2004 ; Bauer, 1992), « *le niveau de connaissances, d'éducation et par là, l'ouverture d'esprit.* » (Brenot et Tuvée, 1996:91 selon les lectures de Vas, 2000), la classe, le sexe (Bauer, 1992), le « *background* » (Kanter (1985) d'après Vas, 2000). Aussi deux causes évoquées par Alain, 1996 selon Bareil (2004) se rapprochent de ce dernier élément, à savoir « *le manque ...d'habileté et l'incapacité* ». Sur ce point, Hultman (2003) avance une série de mesures qui peut être prise quand les personnes « *manquent d'habileté pour réaliser le changement* », tels que : « *leur demander d'exprimer leurs soucis* », fournir « *les ressources* », « *le coaching* ».

D'un autre côté plusieurs auteurs ont cité la culture comme source de résistance. On y retrouve ainsi une partie des « *variables causales liées au collectif ou culturel* » mentionnés par (Bareil 2004). Lesquels sont « *la conformité aux normes sociales établies dans un système* » social (Collerette, Delisle et Perron, 1997 selon Bareil, 2004).

La conformité aux normes est aussi évoquée par Alain (1996) selon Bareil, 2004.

Dans ce cadre sont également incluent : « *Le caractère sacré de certaines choses en termes de tabous, rituels, mœurs et éthique* » (Collerette, Delisle et Perron, 1997 selon Bareil, 2004) et « *la tradition* » (Watson (1969) selon Bennebroek-Gravenhorst, 2003).

Selon Bareil 2004 « *certaines variables culturelles (Francesco et Gold, 1998) font en sorte que certaines cultures seraient plus ou moins réceptives au changement. Les études de*

Hofstede (2001), bien que critiquées, démontrent que les cultures les plus résistantes au changement sont caractérisées par une distance élevée du pouvoir (*high power distance*), un niveau d'individualisme faible et un degré élevé d'évitement de l'incertitude (*high uncertainty avoidance*) ». Bauer (1992) appuie cette idée, en donnant l'exemple du monde des affaires britanniques qui serait résistant au développement organisationnel dû à des facteurs culturels²⁶¹. En outre les normes des sociétés traditionnelles qui sont en contradiction avec les « *normes de la nouveauté et de l'efficacité* » liés à « *l'innovation technique et industrielle* »²⁶² conduiraient à une résistance à l'égard de ces innovations (Bauer, 1992 :105).

De ce fait, l'« *indifférence à l'expérience et à la formation professionnelle sont des manifestations de la résistance... (Beals 1977:587* » dans les sociétés traditionnelles (Bauer, 1992). De même la « *culture de «faible confiance» entre les syndicats et les employeurs montrent plus (de résistance) et différents types de résistances aux innovations techniques que les cultures avec des cultures de «haute confiance» (Littek et Heisig, 1986).* » selon le même auteur. Dans la même logique, l'auteur affirme que les « *systèmes de relations industrielles influencent la probabilité de la résistance au changement* ».

Les normes (Greenberg & Baron (2002) selon Vos 2006) et les valeurs des sous-groupes (Bareil, 2004) sont tout aussi importantes. En effet, « *...en raison du développement de solides normes sociales au sein des groupes, les pressions possibles pour effectuer des tâches d'une certaine façon peuvent exister* ».

Par ailleurs le destinataire peut résister dû « *à la perte des valeurs organisationnelles auxquelles il croyait lorsqu'il a été embauché. En ce sens, les rites, rituels, normes, langage sont des manifestations de l'intégration interne et lorsqu'ils sont affectés par un changement, ils risquent de perturber l'équilibre établi et de provoquer de la résistance.* » (Bareil, 2004).

Cette dernière réflexion rejoint ainsi « *la culture organisationnelle* » comme facteur de résistance (évoqué par Mullins (1999) repris par Bennebroek-Gravenhorst 2003).

Dans ce cas, trois courants existent, ceux qui pensent qu'on peut manager la culture, un autre qui soutient que ce n'est pas possible et le troisième qui avance que la culture peut être manipulée sous certaines conditions environnementales (Harris & Ogbonna 1998). Cependant

²⁶¹Bauer (1992) « *l'accent sur le style de gentleman à la place de l'efficacité; une tradition de respect des tabous, à savoir éviter les sujets désagréables; la valeur élevée du passé et du patrimoine; argumentation rationnelle se penche vers l'empirisme, à savoir la valeur de la nouvelle doit être prouvée par des faits avant son adoption; la valeur de la vie privée et de la maison et une méfiance corrélée contre des conseils professionnels dans les affaires de la vie quotidienne (Steele, 1977)* »

²⁶²Bauer (1992)

cette dernière fût critiquée par Robbins (1987) qui explique que « *même dans ces conditions, la gestion de la culture est susceptible d'être rendue plus difficile par l'existence de cultures fortes et de sous-cultures* ». A titre d'exemple, Cameron & Green (2009), proposent un guide pour réussir le changement culturel. Pour Schein (1999), selon Cameron & Green (2009), la culture évolue de différentes manières, certaines « *peuvent être influencées par les leaders et d'autres non* ». Enfin, Bareil (2004) propose de s'adapter à la culture, plus précisément « *le gestionnaire international quant à lui, doit être en mesure d'évaluer chacune des composantes culturelles propices à la résistance : distance du pouvoir (faible ou élevée), individualisme vs collectivisme, tolérance à l'ambiguïté élevée ou faible. Suite à ces constats, il peut adapter ses stratégies en fonction des différences culturelles, des traditions et des habitudes.* ». Hultman (2003) explique que les personnes peuvent résister si elles « *croient que le changement est incompatible avec leurs valeurs* ». Il donne ainsi plusieurs recommandations, telles que vérifier si cette incompatibilité est issue d'une perception ou si elle est réelle, demander des suggestions et dire si le changement ne peut pas être modifié, informer des bénéfiques.

« *Les relations sociales* » sont tout aussi déterminantes. Elles sont mentionnées comme facteur de R2C par Shah (2009). La résistance des personnes dépend de ces relations. En effet « *la théorie des relations sociales de Armenakis et al. (1993) ... Cette théorie soutient que les réponses aux changements dépendent du réseau de relations des individus ont. Amitié, rivalité et la confiance ou la méfiance forment un réseau de relations qui lient les membres les uns aux autres avec des voies de communication* » (Vos, 2006).

Les connaissances influent également sur la résistance et la disposition au changement. Selon Miller (2006) les « *connaissances et compétences professionnelles* » influencent la disposition des employés au changement (« *employees' readiness for change* »).

Les autres facteurs de readiness to change sont dans ce cas : le « *sentiment de fierté; attachement émotionnel...; Satisfaction et l'engagement (involvement) au travail.* » (Shah, (2009) selon Vallejo Garcia, 2012) ; « *individuals' organizational commitment* » (Madsen et al. (2005) selon Vallejo Garcia, 2012) ; la « *Résilience personnelle, ...et le turnover* » (Wanberg & Banas (2000) selon Vallejo Garcia, 2012).

En outre, les facteurs de disposition peuvent varier selon l'acteur, plus précisément « *des différences ont été observées entre le superviseur et les groupes de subordonnés. Dans l'ensemble, les superviseurs ont indiqué que la «pertinence du changement» a influencé leur «intention comportementale de changer». En revanche, le groupe de subordonnés a montré une variété de différents facteurs de disposition activés avec «la pertinence du changement» qui domine leur intention de changer »avec« change efficacy », la compréhension du changement, le« besoin de changement », la« valence personnelle », et «soutien principal»» (Wiener, 2008 :158).*

Concernant la résistance des personnes, les facteurs issue de l'environnement avant le changement sont : les caractéristiques des individus, le passé, « *La cohérence systémique* » (Watson (1969) selon Bennebroek-Gravenhorst, 2003), « *Inertie structurel* » (Greenberg and Baron, 2002 selon Vos, 2006), « *Les conditions organisationnelles* » (Bauer, 1992). Chacune de ces causes est traitée plus en détail ci-dessous

- **Les caractéristiques des individus :** qui incluent une partie des « *variables individuelles* » de (Bareil 2004). Pour cet auteur, « *selon la perspective psychanalytique, les mécanismes de défense, souvent inconscients, servent à neutraliser l'anxiété qui menace un individu lorsqu'il est la proie d'un conflit entre les exigences qui découlent de ses propres besoins et celles qui relèvent de la nouvelle réalité extérieure qui est le changement* »
- « *les traits de personnalité : Préférence pour la stabilité*» Bareil (2004). Selon les lectures de Bennebroek-Gravenhorst, 2003 de Watson (1969). De même « *les aptitudes au changement (volonté de connaissance, créativité, imagination) versus les fonctions routinières* » (Brenot et Tuvée (1996:91) d'après Vas 2000).
- Certaines personnes auraient « *de profondes assises, des formes irrationnelles psychologiques de résistance* » (Jager (2001) selon Glassman, non daté)
- De même, ont font partie «... *les préjugés* » (Brenot et Tuvée (1996:91) d'après Vas 2000.
- **Le passé (l'histoire de la personne)** a aussi un impact tel que : son « *vécu antérieur et ses expériences de vie* » (Bareil, 2004). Les habitudes (Alain 1996 selon Bareil, 2004;Collerette, Delisle & Perron, 1997 ; Selon les lectures de Bennebroek-

Gravenhorst, 2003 de Watson (1969) et ses lectures de Mullins (1999) ; Greenberg & Baron (1997) selon les lectures de Menkhoff et Kay, 2000). L'explication est que les « *emplois habituels qui sont bien apprises sont faciles à réaliser. Un travail nouveau ou modifié demande aux gens d'acquérir de nouvelles compétences. Ceci est clairement plus difficile que de continuer à effectuer le travail tel qu'il a été initialement appris.* » (Greenberg and Baron (2002) selon Vos, 2006).

Rajouté à cela « le principe de la répétition du succès » (Collerette, Delisle et Perron (1997; p. 99)) « a été démontré par les recherches en behaviorisme. » (Bareil, 2004). Aussi, « les efforts de changement auparavant infructueux: si Des personnes ou organisations ont vécu une catastrophe passée en ce qui concerne un changement organisationnel, ils sont naturellement réticents à supporter une autre tentative. » (Greenberg & Baron, 2002 selon Vos 2006). On peut aussi y inclure l'« investissement dans les ressources,...contrats passés et accords » (Mullins selon Bennebroek-Gravenhorst, 2003)

- **“La cohérence systémique et culturelle...rejet des étrangers”** (Watson selon Bennebroek-Gravenhorst, 2003). Collerette, Delisle & Perron (1997) évoquent eux « *la cohérence du système* » sociale comme source de résistance. Les auteurs l'expliquent comme suit « *le changement risque de mettre en péril cette cohérence interne, provoquant alors une montée de résistance à l'intérieur du système* »²⁶³.
- **L'inertie structurelle:** *Dans la mesure où les employés sont sélectionnés et formés pour effectuer certaines tâches et récompensés pour les faire bien, ... Cela signifie que les emplois ont une inertie structurelle. Les emplois sont donc conçus pour avoir la stabilité et à cause de cela, il est souvent difficile de surmonter la résistance créée par les forces qui créent la stabilité* » (Greenberg & Baron, 2002 selon Vos, 2006).
- **Les conditions organisationnelles.** *Les droits acquis et structures formelles,, bureaucratie..., structures informelles..., les coûts de l'innovation et absence d'alternatives... » (Bauer, 1992).*

²⁶³ Collerette, Delisle, & Perron, Le Changement Organisationnel: Théorie et Pratique, Op Cité

Selon Kotter et al (2008) lorsque les autres approches « *ne fonctionneront pas ou qu'elles sont trop coûteuses* », la manipulation et la cooptation sont généralement utilisées. Cette technique « *peut être relativement rapide et une solution non coûteuse pour les problèmes de résistance*» (Kotter et al., 2008). La manipulation est selon l'auteur « *l'utilisation très sélective de l'information et la structuration consciente des événements* ». La cooptation est quant à elle décrite comme : « *une forme commune de manipulation ... La cooptation d'un individu implique généralement de lui donner un rôle souhaitable dans la conception ou la mise en œuvre du changement. Capter un groupe implique de donner à l'un de ses dirigeants, ou à quelqu'un qu'il respecte, un rôle clé dans la conception ou la mise en œuvre d'un changement. Ce n'est pas une forme de participation, cependant, parce que les initiateurs ne veulent pas l'avis du coopté, simplement son approbation* » (Kotter et al., 2008). Cependant la manipulation « *peut conduire à de futures problèmes si les personnes se sentent manipulées* » (Kotter et al., 2008). De plus, « *la cooptation peut créer un problème différent si ceux cooptés utilisent leur capacité d'influencer la conception et la mise en œuvre des changements de façons qui ne sont pas dans les meilleurs intérêts de l'organisation* » (Kotter et al., 2008).

Autre approche qui peut être utilisée dans certains cas, est la coercition. Suivant Kotter et al. (2008), « *dans les situations où la vitesse est essentielle et où les changements ne seront pas populaires, peu importe comment ils sont introduits, la coercition peut être la seule option du gestionnaire* ». L'auteur explicite en affirmant qu'« *ils forcent essentiellement les gens à accepter un changement en les menaçant explicitement ou implicitement (avec la perte d'emplois, les possibilités de promotion, etc.) ou aller jusqu'à les licencier ou en les transférant* ». L'avantage avancé est sa rapidité et qu'elle « *peut surmonter toute sorte de résistance* ». Néanmoins cela « *peut être risqué si cela laisse les gens en colère contre les initiateurs* » Kotter et al. (2008).

Conclusion

L'un des objectifs du management du changement ou de la conduite du changement est d'obtenir le soutien nécessaire de la part des parties prenantes. Afin d'obtenir le soutien au changement et de profiter de la résistance lorsque c'est possible, il est important de se poser un certain nombre de questions : Comment est perçu le changement ? Quelles sont ses caractéristiques ? Quelles sont ses conséquences sur les parties prenantes en termes de coûts

et bénéfiques ? Les caractéristiques de l'environnement sont-elles prises en considération ? Le mode de mise en œuvre du changement utilise-t-il les leviers nécessaires ? Comment les personnes dans les différents niveaux hiérarchiques régissent tout au long du processus du changement et a-t-on pris les mesures adéquates pour y répondre ?

Sur ce point il est possible de compter sur des outils de mesure ou type de manifestations recensées dans la littérature pour identifier la réaction à laquelle on fait face. Enfin chaque changement a ses spécificités, de ce fait dans le chapitre qui suit, nous nous intéresserons plus particulièrement aux réactions à l'égard de l'introduction de l'AQ dans l'enseignement supérieur.

CHAPITRE IV

ETAT DE L'ART/ FACTEURS DE RESISTANCE OU NON A L'ASSURANCE QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'adoption d'une démarche Assurance Qualité (AQ) étant un changement, celle-ci peut susciter différentes réactions . Plusieurs auteurs ont abordé des aspects de la résistance au changement dont les facteurs et les moyens utilisés pour y faire face. Dans ce cadre nous commencerons par énoncer, les expériences au niveau mondial et leurs principaux apports pour s'intéresser par la suite aux résultats obtenus par les recherches en Afrique puis en Algérie.

4.1. Dans le monde

L'état de l'art en la matière révèle certains déterminants de la résistance dans le cadre de la mise en place de l'AQ dans l'enseignement supérieur que nous expliciterons de manière successive. Nous commencerons donc par les facteurs de résistance tels que les avantages perçus, le succès, la définition de la Qualité, les représentations du métier, en passant par quelques éléments de solutions. Puis nous terminerons par montrer que l'analyse de la divergence des points de vue des acteurs met en lumière d'autres variables pouvant influencer la résistance.

4.1.1. Perception de la participation, avantages perçus et auto-efficacité

Certaines approches en matière d'AQ rendent le changement plus difficile, Gábor Halász (non date) l'explique comme suit « *Another important linkage with far-reaching implications is the connection between managing change and managing quality. Those quality assurance approaches which stress standardisation and rigorous procedural regulation may create a less favourable environment for change than those that stress continuous quality improvement through human commitment and organisational culture.* » L'importance d'une démarche participative est également relevée par la recherche qui suit.

Shurgaia (2015) a publié une étude visant à « *identifier les variables individuelles et spécifiques au contexte qui servent pour prédire les attitudes des universitaires vis-à-vis du changement associé à l'implémentation des systèmes d'Assurance qualité interne dans les universités Géorgiennes* ». L'enquête est quantitative et a été menée auprès du « *personnel*

universitaire ((n=210) de 3 universités publiques et 2 privés localisées dans la capitale de Géorgie » (universités sélectionnées sur la base d'une stratégie d'échantillonnage)

Les résultats sont les suivants : « *La perception d'un manque de participation dans le processus de changement pourrait aboutir à la résistance au changement du personnel. Par conséquent, en vue d'écouter les résistances des académiciens à l'égard des systèmes d'assurance qualité interne, une plus grande participation des académiciens aux processus de prise de décision devrait être assurée* ».

Ce qui rejoint Kleijnen (2012), qui « *révèle que les académiciens ont tendance à préférer travailler dans des organisations qui mettent l'emphase sur de telles valeurs, comme la collaboration, un environnement de travail sain où tous les membres du personnel sont concernés (have a common stake) par le futur de l'université.* »²⁶⁴

Notons, d'après les entretiens effectués par l'auteur, que les moyens de communication en vue de la participation peuvent être suggérés par les académiciens, de même que des suggestions pour améliorer l'évaluation. A titre d'exemple « *les universitaires suggèrent la mise en place de voies de communication claires, où ils sont interrogés sur leurs opinions à propos des changements prévus relatif à l'Assurance qualité interne au moins par email* ».

Outre la participation, les avantages perçus du changement et l'auto efficacité sont tout aussi important. Shurgaia conclue également que « *les avantages perçus des conséquences tout comme la perception de la participation élevée dans le processus de changement jouent des rôles significatifs dans la définition d'attitudes positives. D'autre part, les attitudes négatives sont influencées par la perception d'une faible participation dans le processus de changement et la faible auto-efficacité* ». Cependant l'auteur relève que « *l'inclusion de plus de personnel académique par discipline aurait permis une meilleure étude de l'influence de la discipline sur les attitudes envers les systèmes de IQA (Internal Quality Assurance* »

4.1.2. Conséquences de l'AQ, avantages et inconvénients pour les universitaires

Comme mentionné précédemment, « les avantages perçus » jouent un rôle important dans l'obtention d'une attitude positive. La recherche documentaire et empirique met en relief certains inconvénients de l'AQ que pourraient subir les universitaires mais aussi les éléments positifs qui sont relevés par ces derniers.

Dans sa revue de la littérature, Shurgaia (2015), avance un certain nombre de travaux qui nous semblent apporter des réponses quant aux facteurs possibles de résistance de la part des

²⁶⁴ Tous les extraits des textes en anglais, ont été traduits en français par nos soins.

académiciens. Ces facteurs probables sont la bureaucratie et l'augmentation de la charge de travail. Ainsi suivant l'auteur « *les éléments de preuve disponibles (Papadimitriou, Ursin, Westerheijden ; Shurgaia et Valimaa, 2008; Cartwright, 2007; Newton, 2002) suggèrent que les enseignants se plaignent d'accroissement de la bureaucratie et l'augmentation de la charge de travail comme une conséquence de la mise en œuvre des dispositions de l'AQ. Newton (2002; 2000) révèle que les universitaires voient le principal résultat des systèmes d'assurance qualité interne est un jeu rituel qui ne nourrit que la bête de la bureaucratie.... (Papadimitriou et al, 2008; Harvey, 2002) aussi suggèrent que, tels que perçus par les universitaires, les mécanismes d'assurance qualité créent une considérable charge de travail et des exigences bureaucratiques excessives qui impliquent des volumes écrasants de paperasserie. »*

La perte d'autonomie comme conséquence de l'AQ est également une question qui a été soulevée par les travaux de recherche. Selon Shurgaia, M. (2015) : « *(Bellet Taylor, 2005; Laughton, 2003, cités dans Cardoso et al, 2013, p.98) démontrent que l'AQ est perçue par les universitaires que d'essayer de concevoir le monde académique à travers le langage et l'idéologie du managérialisme, qui menace des positions privilégiées des universitaires à travers de nouvelles formes de régulation utilisées dans le monde de l'entreprise ». Néanmoins, l'AQ n'est pas toujours perçue comme une menace pour l'autonomie. L'étude effectué en Géorgie montre bien que « la majorité des répondants ne sont pas d'accord sur le fait que les systèmes d'AQI menacent l'autonomie académique, même si elles indiquent que les systèmes d'AQI contrôlent le travail des universitaires »*

Parallèlement, des avantages issus des mécanismes d'AQ peuvent aussi être perçus de la part des universitaires relatifs au développement de l'enseignement, la qualité de l'apprentissage et amélioration des programmes. Ainsi suivant les lectures de Shurgaia (2015) : « *Comme quelques preuves le suggèrent, l'AQ, selon les universitaires, permet le développement de l'enseignement et de la qualité de l'apprentissage et donc profite aux étudiants, ainsi que travaux universitaires (Huusko et Ursin, 2010; Kleijnen et al, 2011) ». Dans le cas des résultats auxquels a aboutis Shurgaia (2015), ces derniers attestent que « la majorité des universitaires perçoivent les procédures d'assurance qualité interne comme un outil pour l'amélioration des programmes éducatifs et les programmes » mais sont moins d'accord sur le fait que l'AQ interne permet leur développement professionnel.*

Outre, les pratiques pour développer l'enseignement et l'apprentissage les conséquences sont perçues comme positives dû aux à l'atteinte d'objectifs pertinents. Selon l'auteur plusieurs facteurs expliqueraient la bonne évaluation des résultats de l'AQ de la part des académiciens : « *En neuf ans, depuis la création de systèmes d'assurance qualité interne (AQI) dans les universités, les services AQI ont réussi à développer des pratiques tournées vers l'intérieur qui contribuent à l'amélioration générale de l'enseignement et de l'apprentissage... le contrôle des processus éducatifs par le biais de dispositions nationales d'AQ pourrait être perçue comme une chose positive dans le contexte de la Géorgie, car il vise à améliorer la qualité douteuse de programmes éducatifs et d'éliminer la corruption généralisée et le chaos dans les universités par le biais de l'établissement de mesures de reddition de comptes* ». Dans ce cadre nous supposons que plus le système d'AQ est relativement ancien, il s'améliore et vise à répondre aux préoccupations des acteurs, plus une attitude positive sera attendue.

4.1.3. L'enseignement supérieur (ES) fait face à des freins spécifiques et généraux

Armstrong (non daté) a eu recours, quant à lui à une analyse descriptive à partir d'un cadre théorique basée sur : le business model²⁶⁵, les recherches sur le changement dans d'autres organisations, les recherches qui soulèvent les obstacles institutionnels face à l'innovation et au changement. Par ce biais, l'auteur a pour objectif d'identifier ce qui entrave le changement et l'innovation dans l'enseignement supérieur aux Etats Unis et comment ces obstacles pourraient être réduits. Même si l'objectif primaire ne semble pas porté sur qualité de l'ES, l'ensemble de réponses apportées mettent en reliefs des défis à relever pour améliorer la qualité dans ces établissements.

Freins généraux : le succès, considération financière et groupes puissants désavantagés

Certains freins sont communs à tout type d'organisation dont les éléments suivants :

- « *La majorité des changements de rupture qui mène vers de nouveaux business modèles produisent typiquement de nouvelles définitions de la valeur et de la qualité que la plupart des organisations traditionnelles qui connaissent le succès*

²⁶⁵ Les éléments du business modèle présenté par l'auteur en citant Christensen, Horn, Caldera, & Soares, 2011 sont : les ressources, les processus, la proposition de valeur, une formule de profit.

ne sont pas prêtes à accepter comme valide, même quand elles peuvent voir que les consommateurs préfèrent de plus en plus la nouvelle valeur des offres. »

- *« Les considérations financières rendent la plupart des organisations résistantes aux changements majeurs. Puisque dans le court terme plus de succès peut généralement être trouvé par des « sustaining improvements »²⁶⁶ plutôt que par un changement fondamental » ;*
- *« Même les changements mineurs à un business modèle existant peuvent ... rencontrer des obstacles internes si les groupes de pression puissants dans l'organisation craignent qu'ils seront désavantagés par ces changements ».*

Freins spécifiques à l'ES aux Etats Unis :

D'autres freins sont plus spécifiques à l'enseignement supérieur :

- Les établissements d'enseignement supérieurs aux Etats Unis sont considérés comme les meilleurs au niveau mondial *« depuis plus de la moitié d'un siècle »*, sans oublier que *« beaucoup de collèges et universités fournissent des modèles d'excellence ... de par le monde »*. Les individus ayant étudié dans ce type d'établissement, comme c'est le cas de la majorité du personnel enseignant qui exerce dans ces EES, ont tendance à résister à une autre définition de l'excellence. Ce qui pousse les enseignants à croire qu'un changement dans le business modèle de l'EES va diminuer la qualité. Cette idée que le business modèle actuel correspond à l'excellence est portée par des acteurs externes tels que : les agences d'accréditation et le département américain de l'éducation.
- *« Les enseignants permanents jouent un rôle central et puissant dans le management de l'enseignement supérieur »*. Ce double rôle de l'enseignant serait l'une des causes de la résistance au changement. L'auteur, en citant Wieman, donne l'exemple suivant *« il ne devrait pas... être surprenant que la majorité de tous les changements incrémentaux dans l'ES sont dans des domaines qui ne déqualifient pas les enseignants tels que : ... de meilleurs classes et une plus grande concentration sur la recherche universitaire. Il serait cependant plus difficile de nommer des institutions où des changements incrémentaux ont inclus une large adoption de nouvelles*

²⁶⁶« In Christensen's (Christensen, 1997) terminology, an innovation that is absorbed into an existing business model without causing a fundamental change is called *sustaining*, while an innovation that can lead to a major change in the existing business model is called *disruptive*.” (Armstrong , non daté)

approches d'enseignement et d'apprentissages qui de manière expérimentale ont conduit à une amélioration importante de l'apprentissage des étudiants »

- L'ES peut être décrit comme un mixte de business model génériques. Cette dernière ayant trois missions : *« l'éducation, la recherche et le développement social des étudiants »*. L'existence de plusieurs business model dans une organisation augmente les coûts, empêche l'optimisation de chacun de ces business model, augmente le partage de coût et rend *« quasiment impossible le calcul du coût réel de n'importe quelle activité »* ce qui *« entrave le contrôle des coûts »*.
- Il existe très peu de mesures de l'efficacité du composant éducationnel de l'enseignement supérieur qui soit largement acceptée. De ce fait, l'enseignement supérieur s'est de manière générale fortement opposé aux efforts pour créer de telles mesures.
- En outre, les activités de recherche permettant d'améliorer la réputation de l'établissement, qui a un impact considérable sur la valeur de la marque de l'éducation des étudiants, constituent une entrave à la baisse de l'activité recherche, même lorsque ce changement est nécessaire. Il note dans le même sillage que *« puisque l'emphase sur la recherche est croissante, il est probable qu'il y est une moindre propension (willingness) à changer parmi le corps enseignant et obtenir de nouvelles compétences d'enseignement qui va les détourner de leur focalisation sur la recherche »*. Suivant Armstrong, les changements incrémentaux sont mieux acceptés par les enseignants dû notamment à leur penchant la découverte, leurs choix de faire un PHD et la visibilité externe qui peut avoir de nombreux bénéfices, visibilité qui n'est pas fournie par l'enseignement.

Faire face aux blocages à l'aide d'une nouvelle GRH, la mesure des résultats et la pression externe

Enfin l'auteur met en lumière des facteurs pouvant réduire les freins au changement dans l'ES dans le temps :

- *« L'augmentation régulière du pourcentage de personnel enseignant non permanents. Le personnel enseignant occupant un poste qui ne mène pas à la permanence est recruté généralement pour ...enseigner ou réaliser des activités de recherche et est récompensé selon leur efficacité »*. Ces derniers seraient selon l'auteur *« moins*

attachés au statu quo que les enseignants ayant des postes menant à la permanence (tenure track) ».

- « *Le mouvement vers la mesure des résultats soit à travers des mesures indirectes telles que le succès dans l'emploi et les taux de remboursement de prêt ...ou à travers des mesures directes telles que l'apprentissage axé sur les compétences. Ces mesures vont examiner la valeur des substituts pour mesurer la qualité de l'enseignement supérieur telles que les ressources et processus institutionnel dans la mesure de l'efficacité du processus éducationnel ; on devrait ainsi trouver que ces substituts ont peu de valeurs, de ce fait beaucoup de barrières au changement devrait tomber* »

Notons que les mesures basées sur les ressources que remettent en cause l'auteur sont, à titre d'exemple, « **le nombre et le statut permanent du corps enseignants, la valeur et la qualité des installations, des infrastructures de communication** » tandis que les indicateurs relatifs aux processus, aussi remis en cause sont par exemple : « **l'étendu du programmes offerts, des services aux étudiants ...les taux de rétention** »

- « *Une nouvelle génération de deux innovateurs d'éducation lucratif et sans but lucratif commence à augmenter, axée sur la réduction des coûts et l'augmentation de la performance des étudiants et des résultats. Le rythme rapide de l'innovation technologique est le moteur de l'amélioration continue de leurs produits. Avec le soutien de nouveaux organismes d'accréditation, ces innovateurs pourraient commencer à mettre la pression sur de nombreux segments de l'enseignement supérieur traditionnel* ». De même des pressions aux niveaux national et international, d'ordre social et politique poussent, selon Lloyd Armstrong, vers le changement.

4.1.4. Divergences entre points de vue des acteurs dans le cadre de l'AQ

L'étude publiée par Newton en 1998 n'avait pour but de déterminer les facteurs de résistances cependant ses résultats apportent de nombreuses réponses qui pourraient expliquer la résistance. L'objectif de l'enquête menée était de déterminer si « *du point de vue des organes externes de contrôle de la qualité d'une part et les académiciens et le personnel de soutien d'autre part*» le système d'AQ de l'établissement d'enseignement supérieur (NewColl) au Royaume-Uni satisfait « *les exigences de responsabilisation interne et externe et facilite le développement de la qualité et l'amélioration pour le personnel et les étudiants* ». En se basant sur une observation participante, l'étude documentaire, une étude quantitative auprès du personnel (enseignant, chargé du support à l'enseignement, les managers), des

entretiens individuels et de groupe, le résultat est que les points de vue des acteurs diffèrent concernant les apports de l'AQ.

L'ensemble des éléments qu'expose l'auteur qui peuvent expliquer ces divergences sont, à notre sens, autant de facteurs probables de la résistance au changement. Une divergence entre les points de vue des managers et des non managers est retenue par l'auteur, sachant que les enseignants et le personnel de soutien voient le système comme orienté vers l'augmentation de la responsabilité plutôt que l'amélioration. A titre d'exemple aucun enseignant ne considère que le système AQ ait conduit à un « *développement réel de la qualité* » contrairement aux managers. Les idées avancées pouvant expliquer cette différence sont de plusieurs ordres :

- « **La résistance au changement** » rend difficile l'obtention d'un support « *nécessaire pour renforcer l'institutionnalisation du système qualité* » et sortir des « *applications rituelles* ». Un argument d'un enseignant rapporté par l'auteur peut aussi expliquer la résistance. Cet enseignant affirmait que les managers mettent en place l'AQ qui réduit l'autonomie (disempowers) les personnes alors qu'ils affirment faire le contraire. La résistance du personnel se manifeste de plusieurs manières :
 - ✓ « **Les motivations du manager** » : Ainsi Newton explique que « *l'anxiété la plus basique parmi les académiciens est que le système qualité et le contrôle qualité qu'ils soient interne ou externe sont essentiellement des outils de management qui menacent l'autonomie académique ou professionnelle* ». Autrement dit, il existe une « suspicion à l'égard des motivations des managers et du contrôle externe ou des organismes de régulation ».
 - ✓ « **La rupture de la responsabilisation réciproque et de la confiance mutuelle** ». Un extrait d'entretien reflète bien cette idée : « *est-ce que les exécutifs se préoccupent de rehausser les personnes (building people up), créant un environnement qui soit favorable et habilitant ou sont-ils occupés à appeler les personnes pour rendre compte de leurs échecs en terme de performance ... ?* »

- ✓ « *Les contraintes sur le travail d'équipe* ». Cet élément est explicité comme suit : « *l'évaluation de la qualité de l'enseignement au sujet et niveau du programme a encouragé le travail en équipe à un degré peut-être sans précédent ... Les universitaires signalent systématiquement une augmentation du nombre de programmes auxquels ils contribuent, la baisse des niveaux de dotation en personnel (postes à temps plein) en particulier, et l'augmentation des charges de l'évaluation, qui tous rendent le travail d'équipe efficace plus difficile.* »

- ✓ « *Parmi les contraintes ..., peut-être le plus influant pour la majorité du personnel académique est celle du temps. Une réduction de ressource, la hausse des taux d'encadrement, un changement d'orientation d'une culture conduit par les ressources à une résolution de problèmes, une culture dirigée vers l'amélioration impose des exigences considérables sur le personnel. Le personnel rapporte de la confusion et de résignation face à une telle demande ...les activités liées à la qualité sont perçues comme l'érosion du temps précieux à la disposition des universitaires pour ce qu'ils considèrent comme leurs activités de base que ce soit l'enseignement et l'évaluation, ou de la recherche* ». En même temps certains enseignants relèvent que les ressources diminuent et les conditions de travail se sont empirées.

Une autre différence existe entre le personnel académique et de soutien d'une part et les organes externes de contrôle de la qualité. En effet les premiers considèrent moins que les seconds que « *les résultats du système ont été suffisants pour délivrer des améliorations de la qualité pour les étudiants et le personnel* ».

Les arguments proposés qui expliquent cette divergence peuvent aussi être considérés, selon nous, comme d'autres facteurs probables de résistance. Ces derniers sont présentés par l'auteur comme suit

- « *Les procédures sont principalement utilisées pour satisfaire aux exigences externes. En effet Brennan et al. (1995) se réfèrent à des préoccupations externes de relations publiques devenue la principale motivation qui sous-tend l'auto-évaluation à des fins d'amélioration de la qualité* ». Nous déduisons ainsi que l'autoévaluation n'a pas

toujours pour finalité principale l'amélioration et peut donc conduire à une résistance de la part des destinataires.

Une recherche citée par l'auteur, confirme cette idée, en effet : « *Harvey(1995), ..., note que la gestion de la qualité de manière générale est souvent perçue par le personnel universitaire comme entraînant des couches supplémentaires de gestion. Par conséquent, la mise en œuvre peut être considérée comme impliquant une charge insupportable et inutile du travail sans profit perceptible dans le contexte académique.* ».

A titre d'exemple, dans le cas étudié, 48% des enseignants (Course Team Members) considèrent que le système AQ a conduit à « *juste une meilleure bureaucratie*». Newton appuiera par la suite notre hypothèse dans son argumentaire en affirmant (de par les entretiens effectués) que « *parmi les facteurs les plus communs qui peuvent apporter un système de qualité dans le discrédit avec le personnel est un manque d'efficacité lorsqu'il s'agit de boucler la boucle*».

- Une autre piste est avancée par un enseignant durant un entretien qui peut expliquer le fait que la qualité soit considérée comme une corvée. Selon ce dernier, les personnes sont préoccupées par autre chose (*who are run off their feet in other respects*).
- « *Bien que peu d'attention soit accordée aux services de bibliothèque et de soutien aux élèves, il n'y a aucune tentative réelle d'examiner, de manière holistique, la gamme complète de services et de processus de gestion qui ont un impact sur l'étudiant et l'apprentissage du personnel et les environnements de travail dans le sens le plus large ...des domaines d'activité ou prestations de service qui peuvent avoir une incidence sur la totalité de l'expérience des étudiants et du personnel, sont souvent exclues ou non données suffisamment d'importance dans le système formel de gestion et de rapports sur la qualité*». En outre Newton relève l'importance de la transparence « *dans le management de la qualité dans toutes les activités de l'institution* ».

En observant le deuxième volet de résultats de Newton, il est possible de déduire plusieurs éléments, qui pourraient aboutir à une résistance de la part des académiciens, à savoir : le manque de transparence, la non prise en compte des domaines considérés par les acteurs comme ayant un impact sur la qualité, un système qualité qui ne se rapproche pas de leurs préoccupations, qui n'aboutit pas à des améliorations perceptibles, enfin un système imposant une charge de travail trop importante.

Suivant l'ENQA (2012), le référentiel de l'AEQES intègre les acquis d'apprentissage dans le référentiel pour l'évaluation des programmes.

Une étude, réalisée par Legendre (2012) sur l'ES en Hongrie, montre que : « *les représentations du métier et les positions académiques des acteurs* » déterminent leurs attitudes, autrement dit, leurs résistances ou leurs coopérations (innovation), *ce vis-à-vis de la « démarche des acquis d'apprentissages »*²⁶⁷. Selon l'auteur « *dans le cas des acquis d'apprentissage, ce ne sont pas les connaissances qui priment mais leur mobilisation dans un contexte d'action, c'est-à-dire les compétences* ». Ces deux facteurs sont explicités comme suit :

- « *les enseignants qui adoptent des « stratégies de résistance » sont ceux qui occupent des positions les moins favorables dans l'espace académique. Ce sont, plus souvent, les enseignants des institutions de province, dans les filières les moins reconnues, ceux qui entretiennent peu de réseaux internationaux, dont la fonction principale est l'enseignement mais qui valorisent la recherche tout en ayant peu de publications. À l'inverse, les « innovants », sont ceux qui occupent des positions plus favorables : ils sont plus souvent dans les établissements de Budapest, dans des filières scientifiques, assurent des fonctions d'enseignement et d'organisation et ont à leur actif de nombreuses publications* »
- Les représentations du métier sont aussi déterminantes, à titre d'exemple : « *les « coopératifs »,..... Ces enseignants considèrent l'innovation pédagogique comme partie prenante de leur métier Ils s'investissent plus souvent que les autres dans des responsabilités administratives en sus de leurs activités d'enseignement et de recherche. Ils sont plus fréquemment déjà engagés dans le développement de nouveaux programmes* »

²⁶⁷Legendre (2012), « Processus de Bologne dans l'enseignement supérieur hongrois : représentations et pratiques enseignantes », *Carrefours de l'éducation* 2/2012 (n° 34), p. 211-226, URL : www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2012-2-page-211.htm. DOI :10.3917/cdle.034.0211.

4.1.5 La conduite du changement dans l'ES

Les tentatives d'application des étapes de Kotter sont nombreuses. Récemment, Grayson a expliqué la formulation d'un « projet d'amélioration de la qualité », au sud Afrique, en utilisant « le processus de Kotter en 8 étapes pour la conduite du changement ». L'auteur conclue qu'un nombre d'étapes de Kotter dans le cadre de ce projet ne peuvent être réalisées « qu'une seule fois et certaines étapes doivent être réalisées en parallèle ». En outre, la vitesse du lancement du projet est due selon lui au suivi des étapes de Kotter et l'adoption d'une démarche participative dans la formulation du projet.²⁶⁸

Plusieurs travaux ont été réalisés sur la thématique de la conduite du changement dans l'enseignement supérieur. Un de ces travaux, portant sur le cas de l'université de Minnesota en 2007 avait pour objectif « *d'identifier les composants des meilleures modèles et stratégies de conduite du changement. Les résultats obtenus devant servir à fournir des recommandations pour incorporer les meilleurs pratiques dans les processus ou approches de l'université pour optimiser son succès dans le management des initiatives de changement futures* ».

Les recommandations sont fondées sur la revue de littérature d'une part et des entretiens d'autre part. La revue de littérature a permis de comparer des modèles de conduite du changement et les facteurs les plus cités comme déterminants pour le succès d'un changement. Les facteurs retenus sont : « *La communication* », « *un plan écrit* », la prise en compte des « *facteurs humains dans la conduite du changement* », la disponibilité des ressources, leading change. Les interviewes, eux, ont été réalisés auprès des membres de l'université, issus de différents niveaux hiérarchiques, concernant certaines initiatives de changement, tout en se basant sur les thématiques identifiées précédemment durant la revue de littérature

Al Hasani et Al Orimi (2017) dans une recherche menée auprès d'EES à Oman, ont étudié « *organisational readiness* » vis-à-vis de la mise en place d'un système d'assurance qualité. Le concept de « *organisational readiness* » est mesuré en utilisant 6 éléments qui sont : « *Appropriateness of Quality Assurance system, Leadership support for Quality Assurance*

²⁶⁸ Diane Grayson, The Quality Enhancement Project: A systemic intervention for improving teaching and learning, http://www.iced2014.se/proceedings/1219_GRAYSON.pdf

system, Quality Assurance system Efficacy, PersonallyBeneficial, Communication and HR Readiness ». Ces derniers ont observé :

1. *“small differences between colleges in overall organisational readiness.”*
2. *“no significant relationship between gender, age, occupation &nationality and organisational readiness.”*

Par ailleurs aucune recherche sur la disposition individuelle à l'égard de l'Assurance qualité dans l'enseignement supérieur n'a été menée, à notre connaissance.

4.2. En Afrique

Les recherches recensées dans la région africaine, essentiellement de type recherche action, nous apprennent aussi bien sur les facteurs de résistance dans le cadre de l'AQ que les moyens pour y faire face. A ce stade d'analyse, nous prenons appui sur trois travaux, l'un réalisé au Kenya et deux autres en Tunisie

4.2.1. Etude de cas au Kenya : passer de résistant à promoteur du changement

Kamaara partage « une expérience personnelle concernant la facilitation du changement attitudinal parmi le personnel académique à l'université Moi pour soutenir l'implémentation sans heurts de l'AQ » au Kenya²⁶⁹. Basée sur une recherche action, les éléments auxquels abouti la recherche sont exposés dans la partie suivante.

Facteurs de résistance : la crainte vis-à-vis du maintien de l'emploi et la perception des liens entre les changements

L'auteur commence par expliquer comment il est passé d'un des membres résistant au changement à un des promoteurs de ce dernier. Plusieurs éléments auraient conduit à la résistance au changement. Au départ il s'agissait d'une résistance à l'encontre de la diminution des « départements académiques » qui a été proposée pour diminuer les coûts administratifs. Ce dernier a été interprété comme une manœuvre des administrateurs pour diminuer le nombre de personnel académique conduisant à la conspiration « pour résister et saboter le changement proposé ». Plus tard des « stratégies ont été élaborées pour résister et saboter » le changement consistant en l'évaluation du personnel par les étudiants.

²⁶⁹ Kamara E.K. (2011) Towards a culture of quality management at SASS - Moi University: changing lecturers' attitudes to student assessment/QM”

Ce changement a été compris comme visant à déterminer ceux qui ont une bonne performance et ceux dont la performance est faible. Le concept, selon l'auteur, étant nouveau pour la plupart, aurait augmenté les peurs. En outre cette idée a suivi une information qui est parvenue au personnel, stipulant que les contrats de performance allaient être introduits. Ce dernier fut interprété comme pouvant permettre de déterminer « qui parmi le personnel académique avait la plus faible performance et pouvait donc être renvoyé », et ce au même moment où le changement relatif aux fusions était apparu pour baisser les coûts.

- Passer de résistant à promoteur du changement : nomination, encouragement, formation et recherche action

Dans ce contexte, un événement marque l'expérience de l'auteur. Ce dernier est nommé directeur d'un nouveau département issu d'une fusion. Il rapporte qu'aucune « indication claire relative à la rationalité et l'objectif de l'introduction des changements » ne lui a été transmise. Ainsi il chercha des informations concernant ces changements (qui leur ont été « demandé d'implémenter ») auprès de managers séniors, sans qu'il puisse obtenir une réponse claire concernant « les objectifs du changement ».

Les difficultés ressenties par l'auteur sont : « *de manager le personnel académique... qui était là pour saboter la fusion des départements* » et le manque de coopération des anciens directeurs. Dans ce sillage, la fusion et sa désignation comme nouveau directeur ont été interprétées par « les membres de l'ancien département de philosophie » comme « la subordination de la philosophie aux études religieuses ». Il explique également que l'encouragement de la part d'académiciens mentors des autres universités à garder le poste et sa lecture d'un livre sur le leadership l'ont beaucoup aidé sans pour autant résoudre le problème.

L'élément marquant un tournant dans son expérience est sa participation à des cours International Deans' Course (IDC) destinés aux jeunes académiciens managers d'université. L'auteur énumère l'ensemble des connaissances acquises « *ce qu'étaient les changements dans mon université, d'où ils provenaient, ...et pourquoi ils étaient nécessaires, ...que les changements dans l'ES n'arrivaient pas dans notre université seulement mais dans le monde entier* ». Plus tard, il indiquera que « *même après avoir été nommé chef de département, il faisait partie de ceux qui voyaient le changement comme inutile, indésirable, forcé ...* » et que sans ces cours, il « *aurait probablement continué à résister au changement* » (p25).

L'un des travaux à réaliser dans ce cours par les apprenants était la mise en place d'un « *projet de plan d'action* » (PAP). Le PAP de l'auteur était intitulé : « *renforcer l'appropriation du changement dans l'enseignement supérieur pour l'assurance qualité* ». Le cours a également été utile pour répondre à la majorité des défis managériaux relevés par l'auteur dans son département. La plupart des défis pouvaient être relevés selon l'auteur sans « *décision majeures* » en dehors de son « *champs personnel en tant que chef de département durant le laps de temps du IDC* »

- L'objectif du PAP « Personal Action Plan »

L'objectif du PAP était de « *voir le personnel académique à travers l'école des arts et des sciences sociales à Moi Université et plus précisément à travers le département de philosophie et des études religieuses, apprécier et s'approprier certains changements dans l'enseignement supérieur ...* ».

Les indicateurs mis en place étaient :

- « *L'acceptation de l'implémentation des outils d'évaluation dans le département (évaluation par les étudiants).* »
- « *Développement de plans d'action personnel par au moins 30% du personnel académique à l'école.* »
- « *L'appréciation des **contrats de performance** comme principaux outils pour l'évaluation personnelle, l'amélioration de soi et la réalisation plutôt que des outils de punition utilisés par les managers.* »
- « *L'intérêt accru dans les partenariats internationaux, qui se traduit dans **plus d'activités planifiées et de compétitivité** à travers les partenariats existants entre l'école et les autres universités à l'intérieur et en dehors de l'Afrique.* »
- « *La concentration sur **le changement par l'Union du personnel académique de l'université** (University Academic Staff Union (UASU)) vers des questions de performance, benchmarking, meilleures pratiques et de **contrôle qualité**. L'agenda des réunions de l'UASU dans les 6 mois prochains devrait l'indiquer.» (p.24 -25). Il explique également qu'il croyait « *au potentiel de l'école comme leader dans la transformation de l'université en centre d'excellence, spécialement parce que l'expérience montre qu'à Moi Université, l'Ecole SASS est le leader et que les autres suivent* ».*

- Les actions entamées dans le cadre de ce plan d'action sont résumés comme suit :
 - Il s'agit d'abord du refus du poste de doyen pour ne pas accentuer la résistance au changement. En effet, selon l'auteur avoir été nommé chef de département aurait été vue comme une raison de son changement d'attitude (ne plus être résistant) et aurait été utilisé comme argument pour mobiliser les gens en vue de résister au changement. D'autres raisons expliquent le refus de cette deuxième nomination, entre autres : plus une personne est à niveau élevé dans l'université plus elle sera associée au management et vue comme un adversaire au lieu d'être comme l'un des leurs. Il sera aussi moins en mesure de « *mettre en place des plans d'action personnel avec une approche bottom up* », il serait possible d'influencer l'école en agissant sur le département en premier.
 - La communication et le lobbying avec différents acteurs font parties des principales actions réalisées, ce à travers
 - (i) « *des discussions occasionnelles avec des collègues et des officiels du UASU en vue de réaliser du lobbying et prôner un changement nécessaire et désirable.* »
 - (ii) L'utilisation de la bonne volonté des collègues à l'Ecole et DAAD Alumni.
 - (iii) Profiter des réunions du comité des responsables pour « *exploiter (harnessed) le support vers un changement positif dans l'école* ».
 - (iv) Approcher les « *les managers seniors de l'université* » pour obtenir « *le support technique* » dont il a obtenu le soutien. « *En dehors de l'université* », il a élargi ses « *réseaux et partenariats* » et continu dans ce sens pour atteindre son objectif. A titre d'exemple, il a planifié un atelier sur l'AQ à Moi Université en partenariat avec une autre université.
 - (v) Expliquer les « *bénéfices personnels d'embrasser le changement nécessaire* ». l'auteur relève que « *Le désir d'un succès professionnel semble avoir motivé beaucoup de ... collègues* »
 - Adopter une approche « *bottom up et vice versa pour empêcher l'impression que les managers de l'université forcent un changement non désiré* »
 - Déterminer « *comment atteindre les objectifs spécifiques pour arriver à l'objectif final* », préciser les activités, les étapes importantes et les ressources internes et externes nécessaires.

En outre, d'autres éléments sont relevés comme l'ayant soutenu de son projet, à savoir : l'encouragement, le coaching, la camaraderie de la part des experts. La présence physique d'un expert durant la période du PAP et l'accessibilité par voie électronique d'autres experts. La rencontre physique et la communication par email avec les collègues a permis le partage d'expérience.

L'évaluation du PAP présente de bons résultats dans l'ensemble. Ci-dessous, est présenté une synthèse des principaux objectifs de l'auteur et les réalisations :

- (i) la première étape du PAP « *était la création de la prise de conscience et le partage des résultats d'apprentissage de la première phase* » des cours. La réalisation de cet objectif s'est traduit par la communication à tous les niveaux, « *les rapports écrits* » et les procès-verbaux des réunions sont disponibles dans la documentation de l'université, tandis que les communications par mail sont privées. Des enseignants ont également demandé des modèles d'évaluation par les étudiants pour mettre en place cette pratique dans leurs cours.
- (ii) L'auteur avait aussi planifié de s'engager dans « *différentes activités pour créer la prise de conscience de la nécessité de changer ...ce qui a entraîné des discussions avec des enseignants (de manière individuelle) et le leadership du UASU²⁷¹, les bureaux du DVC²⁷² (R&E²⁷³) et DVC (P&D)* ». Cette action est considérée par l'auteur comme étant un succès. Il est à noter également que l'auteur avait fait mention parmi les résultats, l'obtention du support de 80% des membres de son département et d'un grand nombre du personnel à travers l'école, désireux de se développer, dont la majorité l'interrogeait sur les « *recherches académiques, les écrits et publications* ». Pareillement, il a reçu le soutien du « *doyen et d'un nombre significatif de chefs de département* ».
- (iii) La deuxième étape « *a été mesurée par la réception du support du DVC (R&E) et le développement d'un document de réflexion sur le management de la qualité...* ». Le résultat a été l'obtention du support du DVC (R&E) DVC (P&D²⁷⁴) pour le

²⁷¹ University Academic Staff Union

²⁷² Deputy vice chancellor

²⁷³ Research and extension

²⁷⁴ L'auteur n'explique pas cette fonction

développement de « *la politique assurance qualité de Moi université* », tandis que le document de réflexion n'a pas abouti.

- (iv) La troisième étape avait pour objectif « *l'augmentation de la prise de conscience du besoin et la désirabilité du changement et la formation de 30 membres du personnel académique sur l'AQ* ». Certaines activités n'ont pas été réalisées pour des raisons qui le dépassent (personne non disponible, la campagne nationale) ce qui a conduit à l'annulation d'un séminaire et le report de la formation (qui a effectivement eu lieu plus tard). « *Les formes complètes (terminées) d'évaluation des étudiants sont de la documentation disponible* » qui sont selon l'auteur une preuve de ce succès.
- (v) L'objectif de positionner l'école en tant que leader « *pour les réformes de l'enseignement supérieur à Moi université par rapport à l'Assurance qualité* ». Certaines activités de cette phase n'ont pas été réalisées dû aux « *violences qui ont suivi les élections* » qui l'a fait quitter le pays. Cependant le processus s'est poursuivi malgré son absence avec le soutien d'un expert, et surtout grâce à l'appropriation du processus par les membres de l'école.
- (vi) La dernière étape avait pour objectif « *l'amélioration de l'appropriation du changement* » à l'école et à l'université. Le résultat fût que « *l'université et de manière plus spécifique l'école* » a bénéficié de deux programmes dans le cadre de l'AQ. De même, « *Les unités de services et les programmes académiques ont été sujets à des procédures d'auto évaluation et des plans d'action d'amélioration pour améliorer la qualité.* »

4.2.2. Conduite du changement dans des EES en Tunisie

Différentes méthodes ont été adoptées afin de conduire le changement dans le cadre de l'enseignement supérieur en vue de mettre en place une démarche d'assurance qualité.

L'expérience tunisienne est intéressante à souligner. La question posée par Chelly et Mankai (2010) est la suivante : « La démarche Qualité étant un projet de changement, comment conduire le changement pédagogique dans l'enseignement supérieur ? » La problématique a fait l'objet d'une étude dans le cadre d'un EES en Tunisie ayant mis en place un système de management de la qualité suivant la norme ISO 9001.

Le constat que font les auteurs au début de leur recherche relative à « la démarche SMQ » est que des résultats prédéterminés n'ont pas pu être réalisés « à cause des résistances au changement traduites par des actions non verbales de refus du SMQ à son état actuel ». A titre d'exemple : « Les procédures ont été élaborées conformément à la norme ISO, et agréablement appréciées par les auditeurs tierces parties de certification INNORPI, toutefois leur mise en application s'est heurtée à des résistances organisationnelles et culturelles... ». De même une action en vue « d'informer et de former ...sur la démarche et les outils qualité » a été réalisée : « avec une présence massive des personnels administratifs, techniciens et ouvriers, des étudiants et peu d'enseignants 10% ». La méthodologie fondée sur une recherche action, une approche qualitative et quantitative donne, tour à tour, des résultats intéressants. L'une des actions réalisées est la « réunion de travail du groupe d'enseignants » en vue de déterminer « les problèmes rencontrés lors de la mise en place du SMQ au sein de l'ISET de Nabeul et qui en font que l'engagement des enseignants soit lent voire même absent ».

Dans le cadre de cette réunion plusieurs outils ont été utilisés à commencer par : le « brainstorming ». Ce dernier dont l'objectif était de « rechercher tous les problèmes probables » a abouti à une liste de problèmes posés par les enseignants dont celui de « l'engagement des enseignants » (sachant que les « familles de problème » ont été classés par « vote simple »). Puis pour « rechercher toutes les causes probables du problème engagement des enseignants ... le diagramme d'Ishikawa 1984 » a été utilisé.

Ainsi les « causes principales » recensées sont « manque de communication, pas de Culture Qualité, manque d'argent, investissement, pas de formation, choix non-respecté du RMQ (1) ». Selon les auteurs : « Le diagramme de Pareto montre clairement qu'en s'attaquant aux défauts « manque de communication », on éliminera 55,2% des réclamations relatives au désengagement des enseignants. Il montre également qu'en éliminant en plus le défaut « pas de culture Qualité » on aura un résultat de 89,2%. ... on peut éliminer presque 90 % des problèmes faisant par là un saut considérable dans la voie d'intégration des enseignants dans le processus de changement par le SMQ selon le référentiel ISO 9001 version 2000. ». Ce résultat est obtenu suite au vote simple.

En se focalisant sur les problèmes à caractère humain liés à l'engagement des enseignants, sur la base de regroupement et de déduction, les auteurs concluent que : « le processus « Ecoute Enseignants » est basé sur un trépied « 3C » faisant la congruence entre la communication, la confiance et la conscience comme une Supply Chain Management de la Qualité du

changement pédagogique ». Le processus a donc fait l'objet d'une modélisation en déterminant différents processus : ressources, moyens et mesures de surveillance. Nous pouvons résumer ce modèle autour des idées suivantes.

- Il a, entre autres, pour fonctions de « *permettre à l'ISET de Nabeul de développer la valeur de son offre par la prise en compte de l'expression du personnel pédagogique* ».
- Il repose sur un ensemble de dispositifs dont : « *Écoute de l'expression spontanée du personnel pédagogique... Analyse du contenu des échanges directs (face à face avec le personnel pédagogique). Mise en place d'une étude de satisfaction en lien avec le personnel pédagogique. Contact avec le personnel pédagogique après l'analyse des réclamations sous forme d'équipe kaizen* ».
- Il repose également sur : (i) l'engagement de la direction suivant les exigences de la norme ISO 9001 : 2008 (ii) la communication sensée amener à la confiance donc la conscience (iii) la formation et le benchmarking dans le cadre d'une équipe projet

Toujours en Tunisie, Safi (2013), propose le management socioéconomique pour « permettre aux EES Tunisiens d'atteindre leur objectif de la mise en œuvre d'une démarche qualité ». La méthodologie employée par l'auteur au cours de sa thèse est de type recherche intervention en utilisant des outils de l' « l'analyse socio-économique et du management socio-économique ».

En outre, suivant Safi « l'approche socio-économique » présente des similitudes avec les « phases d'un changement innovant ». De plus cette méthode nous semble proche de l'approche politique pour la conduite du changement (décrite précédemment). En effet, celle-ci encourage le débat pour aboutir à un accord concernant les dysfonctionnements relevés et la participation dans l'élaboration des outils de management. La recherche a produit certains résultats, présentés comme suit :

- « *L'analyse des dysfonctionnements qui ont pu être corrigés pendant le **diagnostic socio-économique**. D'une part, les entretiens semi-directifs ont permis aux acteurs de dégager plus les problèmes d'autre part, l'effet miroir a favorisé l'écoute et la prise de conscience de ces acteurs. Le diagnostic socio-économique ... a permis de mettre en œuvre une action d'évaluation des compétences et aussi de la gestion du temps du personnel des services de l'établissement.*»

- « Lorsque la pression du changement délégué est forte, il ... semble important de créer des espaces de liberté pour les acteurs au sein desquels ils déterminent les conditions et modalités de réalisation des objectifs qui leur sont propres ; c'est une modalité organique dans la démarche socio-économique »
- « La mise en œuvre du projet socio-économique a contribué à l'obtention d'une certification ISO 9001 »²⁷⁵

Enfin cette méthode avait pour objectif d'améliorer le fonctionnement de l'organisation, ce en abordant différent volets. L'« amélioration de la qualité du fonctionnement » vient en appui au « Programme d'Appui à la Qualité pour l'Enseignement Supérieur » en Tunisie.

Le concept appliqué dans ce travail est celui de la « qualité intégrale » qui signifie : « la qualité contribue effectivement à l'intégrité du fonctionnement et du management de l'organisation ...le management de la qualité évalue les Coûts-Performances Cachés dans l'entreprise et pas seulement les Coûts de Non-Qualité, et contribue à les convertir en valeur ajoutée pour l'entreprise. Cette démarche contribue à réaliser la compatibilité des variables économiques et des variables sociales ; ce qui signifie que l'entreprise pratique le Management Socio-économique ».

Cependant l'auteur souligne que : « la véritable question à traiter est celle de l'amélioration à entreprendre dans les infrastructures du fonctionnement et du management de l'organisation. Ce qui conduit à en souligner évidemment une limite au stade actuel de ce qu'il nous était possible d'envisager. »²⁷⁶

4.2.5. Expériences passées et réactions dans le cadre de l'AQ en Algérie

En Algérie, Berrouche et Berkane (2012) estiment, dans une réflexion, que la résistance au changement est l'une des contraintes possibles de l'AQ. Sur ce point, Regad (2014), dans une enquête auprès des RAQ, relève les facteurs qui expliqueraient la résistance des acteurs sensés appliqués l'AQ. Ainsi les huit sources de résistance sont :

- « la peur de l'évaluation » et « la peur de fournir un effort supplémentaire » qui obtiennent un degré d'accord très élevé.

²⁷⁵ Safi H., Le management socio-économique et la mise en œuvre d'une démarche de qualité intégrale dans un établissement d'enseignement supérieur en Tunisie, p39,55, 119, 120, 286, 293, 311.

²⁷⁶Safi H., idem. p20, 341

- Arrivent ensuite les facteurs qui obtiennent « *un niveau d'accord élevé* ». Ces derniers sont présentés suivant un ordre descendant selon le niveau d'accord obtenu comme suit : 1 « *la peur de perdre l'indépendance* », 2 « *la peur de perdre l'influence* », 3 « *la préférence pour la stabilité* », 4 « *la peur de ne pas pouvoir répondre à la nature des nouvelles tâches* », 5 « *la non participation* »
- enfin « *la faible confiance dans les résultats de l'application du système AQ* » obtient un degré d'accord moyen

Plus récemment, Benhocine (2015), dans une enquête empirique auprès de 3 universités, constate la faible efficacité des cellules AQ. Parmi les explications supposées de cette situation est la non prise en compte de la motivation pour que les membres réalisent les « *fonctions de la cellule* » et ses objectifs.

La réaction des acteurs à l'égard de l'AQ dans l'ES a été abordée sous l'angle de la résistance au changement en Algérie. Aucune recherche à notre connaissance n'a tenté d'examiner l'autre facette, à savoir la disposition au changement et les comportements de soutien au changement. Le peu de recherches qui examinent les réactions des acteurs envers l'AQ dans l'ES, s'explique par son introduction récente en Algérie. Même si l'AQ a été implémentée plus tôt dans certains établissements, ce n'est que récemment que le référentiel AQ a été publiée sur le site du ministère ce qui donne un signal à la communauté universitaire sur la volonté de l'Etat d'entamer ce changement au niveau national.

Néanmoins il est possible de profiter des expériences de changement passé dans le secteur pour en retirer des enseignements sur le fonctionnement des acteurs en Algérie. En 2014, Lekkam et Benabou ont réalisé une enquête quantitative auprès d'enseignants de dix Universités Algériennes, à l'égard du système LMD. Ainsi les auteurs relèvent que : i) « *la majorité des répondants présentent une résistance au changement en raison de l'omission du côté humain par le ministère* » ii) « *une corrélation statistiquement significative existent entre la participation au changement et l'acceptation de l'idée de changement* », de même la relation entre les deux variables est forte ii) « *plus le programme de changement est flou, plus le degré de résistance s'accroît* ».

En outre Nadia Idri (2005) s'est intéressée à la réforme LMD en Algérie, en réalisant une enquête qualitative auprès d'étudiants. Leurs résultats montrent que « *que la plupart des participants trouvent toujours que les réformes de l'éducation ne sont pas adaptées et ne reflètent pas les pratiques administratives. L'autonomie chez nos apprenants n'est toujours pas atteinte bien que la réforme le souligne* ».

Par ailleurs l'évaluation de l'enseignement est un des éléments mentionnés par le référentiel AQ, l'enquête menée par Regad peut aider à anticiper les réactions sur ce point. Regad (2015) s'est intéressé aux opinions des enseignants dans une faculté algérienne à l'égard « *des méthodes d'évaluation de la qualité de leur performances* ». Les résultats indiquent que : « *la méthode de l'autoévaluation* » (i.e. l'enseignant évalue lui-même son efficacité en matière d'enseignement) est la méthode la plus acceptée, arrive en deuxième position l'évaluation par les étudiants suivi de « *l'évaluation par les collègues* ». Par contre la méthode la moins acceptée fût « *l'évaluation de la part du chef de département* ». De même aucune différence n'a été relevée concernant l'opinion des enseignants en fonction de l'âge, le grade et le nombre d'année d'expérience. Cependant une différence a été notée lorsqu'il s'agit du sexe, les hommes étant moyennement d'accord avec le mode d'évaluation par le chef de département, tandis que les femmes ont montré un degré d'accord élevé. L'opinion des enseignants compte étant donné qu'elle peut influencer leur prise en compte ou non des résultats de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Selon Henard et al (2008), « *Another view is that the use of student feedback mainly depends on the lecturers' perception of their reliability and validity. If lecturers believe the questionnaires are biased, i.e. that the students cannot be fair judges of the quality of their teaching, then they are less likely to follow up and change their practices.*»

Conclusion

Au regard de la littérature exposée, nous pouvons donc conclure que plusieurs facteurs de résistance sont identifiés liés au :

- Processus de mise en œuvre : à savoir la perception d'une faible participation ;
- Caractéristiques individuelles : telle que la faible auto-efficacité ;
- Paramètres contextuels : où nous intégrons les spécificités de l'ES, tels que le faible nombre de mesures communément acceptées de l'efficacité de l'éducation dans l'ES, la définition admise de la qualité (qui peut être influencée par la réputation et les acteurs externes). Les caractéristiques de la gestion des ressources humaines font également parties des éléments contextuels à prendre en considération et plus précisément le statut permanent de l'enseignant. De même que l'aspect financier peut expliquer la résistance.
- Répercussions du changement, Nous supposons que les conséquences néfastes perçus auraient un effet inverse sur l'attitude, telles que la déqualification de l'enseignant, la

charge de travail, l'inexistence d'amélioration, la bureaucratie, la non prise en compte, par le système de gestion des domaines considérés comme ayant un impact sur la « *totalité de l'expérience des étudiants et du personnel* » (Newton en 1998).

Pareillement, deux causes sont fournies pour expliquer la résistance ou la coopération à l'égard de la démarche des acquis d'apprentissage, qui sont la représentation du métier et la position académique. Ces derniers peuvent donc être explorés dans le cadre de l'AQ.

Des éléments sont aussi présentés comme freins au changement, sans qu'ils ne soient traités par le biais de la résistance, qui sont : l'emphase sur la recherche dont dépend la réputation de l'EES et le business modèle de l'ES. D'autres au contraire encourageraient certains changements, à savoir la recherche vers la mesure des résultats, la visibilité, les penchants des enseignants, la pression exercée par les innovateurs, l'environnement social, politique.

Certains facteurs sont présentés comme contribuant à l'obtention d'une réaction en faveur du changement. Ces derniers sont relatifs au :

- Processus de mise en œuvre, tels que la perception de la participation élevée, l'encouragement, la communication, la formation, le lobbying, l'approche bottom up et vice versa, la planification, approche incrémentale (commencer par le département pour influencer l'école, par exemple), processus « écoute enseignant » qui favorise l'innovation et la satisfaction des enseignants. La responsabilisation, même si elle n'est pas présentée comme facteurs d'une attitude positive à l'égard du changement, pourrait être un des éléments déterminants ;
- Paramètres contextuels tels que la GRH (enseignant non permanent...), la culture qualité ;
- Les avantages perçus tel que la perception de bénéfices personnels et le désir de succès professionnel.

La recherche-action (Kamaara ,2001) a également montré l'importance de soutenir l'attitude positive de l'agent du changement. Ce à travers différents éléments, tels que ceux le coaching. De même nous supposons qu'activer dans le cadre d'un projet de recherche-action comme l'expérience menée par l'auteur en mettant en œuvre son plan d'action est également un élément de motivation. En outre l'analyse de Armstrong (2015) montre que le rôle des acteurs dans le changement n'a pas le même poids, ainsi les groupes de pressions puissants et

managers seraient des acteurs clés dans le cadre d'un changement dans l'ES. Pareillement, le rôle du middle management (chef de département) semble important dans un contexte de changement. Enfin Safi (2013), propose le management socioéconomique pour « *permettre aux EES ...d'atteindre leur objectif de la mise en œuvre d'une démarche qualité* »

Dans le cadre de l'ES Algérien, les sources de résistance sont également lié au répercutions du changement, au caractéristiques personnelles et la mise œuvre. Des éléments communs aux recherches nationales et internationales sont retrouvés à savoir : le refus de l'effort supplémentaire, la faible auto-efficacité, la non-participation, le besoin de communication.

Au vu de l'état d'avancement des connaissances relatives à ce phénomène dans le cadre de mise en place d'une démarche AQ dans l'ES, les résultats obtenus par ces recherches sont le fruit d'un contexte déterminé. A titre d'exemple, comme mentionné précédemment, l'AQ n'est pas toujours vu comme menaçant l'autonomie des enseignants suivant les études réalisées. De ce fait, la contribution que vise notre travail de recherche est d'apporter un éclairage sur le contexte de l'ES Algérien, étant donné que peu de recherche ont exploré ce domaine jusqu'à présent.

Conclusion de la partie théorique

Les connaissances sur le changement et l'AQ que nous avons présentés, nous permettent d'avoir une grille d'analyse pour comprendre le changement en cours. Des facteurs aussi bien internes (insatisfaction concernant la qualité de la part des parties prenantes) qu'externes, au système de l'enseignement supérieur Algérien, ont conduit à l'adoption d'une démarche AQ. L'environnement est caractérisé par des EES pilotes qui ont pu bénéficier de soutien pour la mise en place de l'AQ dans le cadre de projets ou programme avec l'aide de l'Union Européenne et de pays tel que la France. Le changement en Algérie mettant l'accent sur les moyens, il conviendra de : i) le compléter à l'aide d'indicateurs pour les résultats ii) comprendre les facteurs qui influencent l'apprentissage des étudiants en Algérie, afin de les intégrer dans la démarche. De même si on veut s'intéresser à l'employabilité des diplômés il est nécessaire de prendre en compte les facteurs d'employabilité en Algérie.

Par ailleurs, différents indicateurs peuvent être utilisés pour apprécier la réussite du changement dont la réalisation des objectifs visés au départ et l'adhésion. Notre revue de littérature a mis en avant une variété d'éléments pouvant être utilisées pour faciliter la mise en œuvre et anticiper les contraintes. En outre, pour la réussite de ce changement, il est possible de s'inspirer des orientations en matière de conduite du changement ou pour mettre en place les conditions nécessaires au préalable pour faciliter le changement. L'une des étapes de la conduite et du management du changement est l'identification des sources de résistance afin d'adopter les actions appropriées. Il est possible de prendre appui sur les stratégies proposées dans la littérature pour profiter de la résistance et obtenir des réactions en faveur du changement, mais tout en gardant en tête les limites de ces stratégies et qu'il n'existe pas une seule bonne manière de faire.

De nos lectures, nous retiendrons que les réactions sont en fonction des caractéristiques du changement, de l'environnement (avant et après le changement) et de la mise en œuvre. En réalité, le classement est difficile mais sert de guide. Les facteurs des réactions de ces trois facettes peuvent se situer dans la relation qu'elles entretiennent entre elles.

La réaction des parties prenantes à l'égard de l'assurance qualité (AQ), a fait l'objet de plusieurs recherches à l'échelle régionale et mondiale et dans une moindre mesure à l'échelle

nationale. La littérature sur les réactions envers ce changement nous amène à considérer que les acteurs peuvent avoir des perceptions différentes. De même, plusieurs précautions peuvent en être retenues, telles que la participation, la détermination des avantages, l'écoute, la formation...etc. Néanmoins aucune recherche, n'a abordé le concept de comportement de soutien ou de disposition au changement. De plus si la réaction des enseignants et managers a été examinée, celle des étudiants n'a pas été abordée à notre connaissance. De plus, l'assurance qualité y est fait référence comme un objet uniforme dans certains cas, tandis que dans d'autres l'attention est portée sur l'évaluation de l'enseignement.

En Algérie, les recherches dans ce domaine sont encore insuffisantes. Notre partie empirique tentera donc d'apporter de plus amples informations dans notre contexte et aborder les éléments qui n'ont pas été explorés précédemment.

PARTIE EMPIRIQUE

CHAPITRE V

CHAMP D'INVESTIGATION ET APPROCHES METHODOLOGIQUES

Ce chapitre ouvre nos travaux empiriques. Nous proposons ainsi une description globale de notre champ d'investigation, à savoir l'enseignement supérieur en Algérie. Cette description repose essentiellement sur les textes réglementaires, documents officiels et quelques recherches faisant état de la qualité des établissements d'enseignement supérieur.

Puis, nous expliquerons notre méthodologie de recherche en détail, allant de la conduite des entretiens, conception du questionnaire et terminerons par un exposé des difficultés rencontrées.

5.1. CHAMP D'INVESTIGATION : ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ALGERIE

Dans cette section, nous proposons une présentation globale de notre champ d'investigation, à savoir l'enseignement supérieur en Algérie. Nous commençons par donner (i) un aperçu général en termes de texte législatifs, chiffres, types d'établissements, les structures. Puis nous aborderons (ii) la gestion des ressources humaines du point de vue de l'évaluation relatives aux enseignants chercheurs, rémunération, rétribution et accompagnement pédagogique. Enfin nous terminerons par (iii) la qualité du fonctionnement issue d'enquêtes empiriques

5.1.1. Textes réglementaires et chiffres

La loi d'orientation sur l'enseignement supérieur de 1999²⁷⁷, modifiée en 2008²⁷⁸, fixe les dispositions fondamentales « *applicables au service public de l'enseignement supérieur* » qui relève du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS).

Pour rappel, dans son article N° 2, cette loi de 1999 précise que « *l'enseignement supérieur désigne tout type de formation ou de formation à la recherche assuré au niveau postsecondaire par des établissements d'enseignement supérieur* ».

²⁷⁷ Loi n° 99-05 du 4 avril 1999 portant sur l'orientation de l'enseignement supérieur (J.O.R.A.D.P année 1999, n° 24, pages 4-10, modifiée par la loi N° 08-05 du 23 février 2008. In **JORADP**, année 2008, n° 10, pages 33-37).

²⁷⁸ Ainsi les articles 6 à 21 de la loi n° 99-05 sont abrogés et remplacés par les articles 6 à 21. Concernant les articles qui n'ont pas été modifiés par la loi de 2008, il s'agit des missions et objectifs de l'enseignement supérieur.

Les missions de l'enseignement supérieur

Le service public de l'enseignement supérieur est une composante du système éducatif de l'Algérie. Ce service contribue ainsi selon l'article n° 3 :

- « - Au développement de la recherche scientifique et technologique et à l'acquisition, au développement et à la diffusion du savoir et au transfert des connaissances ;*
- A l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel du citoyen par la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique ;*
- Au développement économique, social et culturel de la nation algérienne par la formation des cadres dans tous les domaines ;*
- A la promotion sociale en assurant l'égal accès aux formes les plus élevées de la science et de la technologie à tous ceux qui en ont les aptitudes ».*

Les objectifs de ce service public

Cette même loi fixe des objectifs au service de l'enseignement supérieur. Dans son article N° 5, ce service doit répondre aux « besoins de la société » dans différents domaines, à savoir :

- « La formation supérieure ;*
- La recherche scientifique et technologique²⁷⁹, la valorisation de ses résultats ainsi que de la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique ».*

La loi de 2008 aborde plusieurs aspects²⁸⁰ dont l'organisation de la formation et les passerelles entre ancien système et nouveau système. Ainsi, cette loi innove avec l'introduction du système LMD (Licence, Master, Doctorat) en Algérie :

« En matière de formation supérieure, l'enseignement supérieur dispense des enseignements organisés en trois (3) cycles et participe à la formation continue (Article 6) :

Le premier cycle est sanctionné par le diplôme de licence (Article 10) ;

Le second cycle est sanctionné par le diplôme de master (Article 15) ;

²⁷⁹ Le volet recherche scientifique est exclu de notre champ d'analyse.

²⁸⁰ La formation continue, « La tutelle pédagogique », « un comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et autres établissements d'enseignement supérieur. ». Nous reviendrons plus loin sur ces aspects. De plus elle informe du devenir des centres universitaires qui sont appelé à être par la suite des universités. Des dispositions concernant « La carte des formations supérieures » sont également mentionnées.

Le troisième cycle est sanctionné par le diplôme de doctorat obtenu après soutenance d'une thèse ou présentation d'un ensemble de travaux scientifiques originaux » (Article 17).

De même elle règlemente, pour la première fois en Algérie, les conditions de création des établissements de l'ES par le secteur privé²⁸¹.

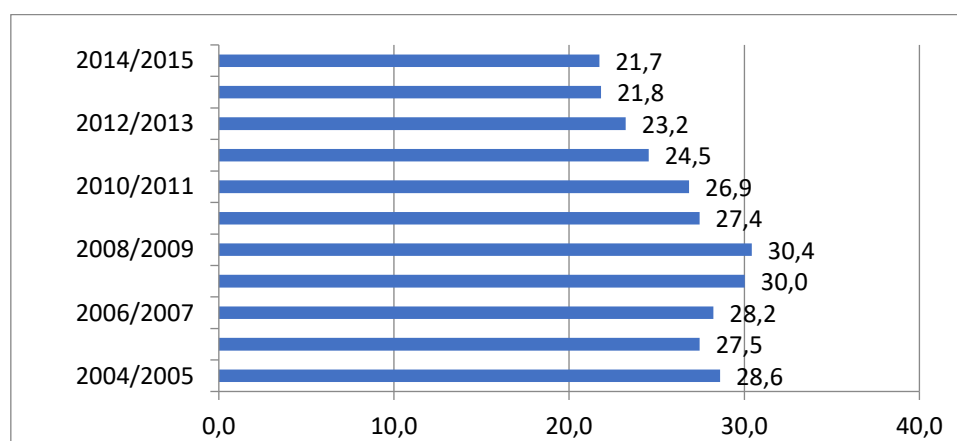
L'enseignement supérieur en chiffre

Selon les chiffres du ministère de l'enseignement supérieur, le nombre d'enseignants est en constante augmentation. Durant l'année universitaire de 2014/2015, le nombre d'enseignants tous grades confondus a atteint 53 622 employés. Le nombre total d'étudiants en 2015 est supérieure à 1 500 000 inscrits dont 60% sont des filles.

Cependant le taux d'encadrement (élève/enseignant) global a connu une baisse entre 2004 et 2006 puis entre 2009 et 2015. Puis, une augmentation peut être observée entre ces deux périodes, allant de 2006 à 2009. Cette tendance est présentée dans le graphe ci-dessous. Cependant les données affinées par l'UNESCO pour l'Algérie affichent un taux d'encadrement de 23,78 en 2014. Ainsi, selon l'analyse des données de l'UNESCO, l'Algérie est classée au niveau mondial du point de vue du taux d'encadrement à la 149e place sur 185 pays.

Graphique N° 1.

Evolution du taux d'encadrement des EES de 2004 à 2015



Source : calculé selon les données du MESRS (2004-2015)

²⁸¹ Aux dernières nouvelles, il y aurait au moins 7 établissements privés qui ont obtenu leur agrément sur plus d'une vingtaine de demandes.

5.1.2. Les établissements d'enseignement supérieur (EES)

A l'indépendance en 1962, l'Algérie ne disposait que d'une seule Université (Université d'Alger) avec deux annexes (Oran et Constantine). De même des grandes écoles existaient, à savoir, l'Ecole supérieure de Commerce (créé en 1900)²⁸², l'Ecole Polytechnique (créé en 1925)²⁸³ ou encore l'Ecole Agronomie (créé en 1905)²⁸⁴ dont les créations datent de la période coloniale²⁸⁵.

Plus de 50 ans après, l'Algérie dispose, selon les données du MESRS d'un « *réseau universitaire algérien compte Cent six (106) établissements d'enseignement supérieur répartis sur quarante-huit wilayas (48), couvrant tout le territoire national. Ce réseau est constitué de cinquante (50) universités, treize (13) centres universitaires, vingt (20) écoles nationales supérieures et dix (10) écoles supérieures, Onze (11) écoles normales supérieures et deux (02) annexes* »²⁸⁶.

Le MESRS assure aussi « *la tutelle pédagogique* » sur des établissements relevant d'autres ministères²⁸⁷. Ce réseau serait encore plus important, si on intègre tous les établissements qui relèvent d'autres secteurs (Ministère de la Défense Nationale, Ministère de l'Intérieur ou encore Ministère du Tourisme, Ministère de la Formation et de l'Enseignement professionnels...)

Formation et qualité

De plus, selon le MESRS, une « *stratégie pour l'émergence d'un système de formation de haut niveau* » a été adoptée. Cette dernière s'est traduite par les actions suivantes

- (i) « *Filières universitaires à recrutement national* ;
- (ii) *Ouverture d'instituts de technologie ; et*
- (iii) *Masters à cursus intégré de licences* »,

Les caractéristiques de ces trois leviers sont résumées comme suit :

²⁸² www.esc-alger.dz

²⁸³ www.enp.edu.dz

²⁸⁴ www.ensa.dz

²⁸⁵ Selon les archives de l'Université d'Alger.

²⁸⁶ <https://www.mesrs.dz/universites> - Accès le 19-01-2018

²⁸⁷ Il s'agit du « ministère de la défense nationale », « ministère des transports », « ministère du travail, de l'emploi et de la sécurité sociale », « ministère de la culture », « ministère des sports », « ministère de la poste et des technologies de l'information et de la communication », « ministère du tourisme »)

Encadré No 8. Les trois leviers de la nouvelle stratégie de l'enseignement supérieur

<i>Filières à recrutement national</i>	<i>Instituts de technologie</i>	Masters à cursus de licence intégrée
<p><i>Licences et Masters à recrutement national au niveau des Universités</i></p> <p><i>Conditions pédagogiques et d'encadrements particuliers</i></p> <p><i>Moyens matériels conséquents</i></p> <p><i>Formations de pointe dans des domaines à forte employabilité</i></p> <p><i>Des secteurs socioéconomiques fortement impliqués</i></p>	<p><i>Licence professionnalisante :</i></p> <p><i>40 % de formation académique et 60% de formation en milieu industriel</i></p> <p><i>Formations de pointe dans divers secteurs</i></p> <p><i>Couvrir les besoins du secteur tertiaire (services, commerces...) et du secteur secondaire (transformation, production de biens...)</i></p> <p><i>Un réseau National d'Instituts de Technologie et une coopération Internationale avec les Instituts de Technologie Européens</i></p>	<p><i>Parcours intégré licence et master dans des domaines bien particuliers</i></p> <p><i>3 partenaires incontournables :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Université</i> • <i>Laboratoires de recherche scientifique</i> • <i>Secteur socioéconomique fortement impliqué</i> <p><i>Six domaines de pointe</i></p> <p><i>Génie pétrochimique (U. Skikda)</i></p> <p><i>Génie des procédés pharmaceutiques (U. Médéa)</i></p> <p><i>Ingénierie mécanique (U. Constantine 1)</i></p> <p><i>Propulsion aérospatiale (U. Blida 1)</i></p> <p><i>Industries électroniques (U. Bordj Bou Arreridj)</i></p> <p><i>Génie des polymères (U. Sétif 1)</i></p> <p><i>« Formation en Master à Cursus Intégré de Licence : Bac + 5 ans Directement – Recrutement National » (MESRS, 2017 : PPT Futur bachelier, construis ton projet universitaire)</i></p>

Structures

Plusieurs « *organes scientifiques et académiques* » existent. Ces derniers sont présentés dans le tableau suivant, selon les missions dévolues.

Encadré No 9. Structures, Statuts et missions des organes du MESRS

Structures	Statuts et Missions
<i>Académie Algérienne des sciences et Technologies – création 2015</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Institution nationale à caractère scientifique et technologique indépendante et permanente,</i> - <i>Dotée de la personnalité morale et de l'autonomie financière</i> - <i>A pour missions de promouvoir les sciences et technologies, et renforcer leur impact dans la société.</i>
<i>Comité National d'Evaluation des Etablissements à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel et des autres Etablissements d'Enseignement Supérieur</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Organe consultatif placé auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur.</i> - <i>Chargé de l'évaluation du fonctionnement administratif, pédagogique et scientifique des établissements</i>
<i>Conseil National d'Evaluation de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Organe consultatif placé auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur.</i> - <i>Chargé de l'évaluation des stratégies et des moyens mis en œuvre dans le cadre de la politique nationale de la recherche scientifique et du développement technologique</i>
<i>Conférence Nationale des Universités (Présidée par Monsieur le Ministre)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Les organes régionaux sont : <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Conférence Régionale des Universités de l'Est, sise à l'Université de Constantine 2</i> ✓ <i>Conférence Régionale des Universités du Centre, sise à l'université de Blida 1</i> ✓ <i>Conférence Régionale des Universités de l'Ouest, sise à l'université d'Oran 1</i> - <i>Chaque Conférence Régionale est dotée d'un Comité Régional d'Evaluation CRE et a pour missions de :</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Développer les perspectives de l'enseignement supérieur ;</i> ✓ <i>Développer la carte nationale des formations ;</i> ✓ <i>Développer l'effort national de recherche universitaire...</i>

Encadré No 9. Structures, Statuts et missions des organes du MESRS (suite)

<i>Structures</i>	<i>Statuts et Missions</i>
<i>Commission nationale d'habilitation (CNH)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Composé à 50% d'enseignants et 50% de secteurs hors MESRS</i> - <i>Mission : Organe de décision intersectoriel, la CNH émet des avis et recommandations sur les dossiers d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à assurer des formations en vue de l'obtention des diplômes de licence, master et doctorat, notamment en matière de pertinence, d'employabilité en rapport avec la politique globale du MESRS et en adéquation avec le secteur socioéconomique.</i>
<i>Comités Pédagogiques Nationaux de Domaine (CPND)</i>	<p><i>Missions :</i> Organe de concertation inter universitaire, le CPND est chargé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>D'élaborer les canevas de formation ;</i> - <i>De veiller à la conformité des contenus des programmes de formation ;</i> - <i>De proposer les contenus des socles communs et référentiels pour les domaines et filières de formation...</i>

En outre, des structures de soutien, existent également qui sont :

1. L'office des publications universitaires (OPU) est chargé de :

- *« De l'édition, l'impression, la publication et la diffusion de toute les supports pédagogiques et didactiques (ouvrages, revues etc...) à des coûts très étudiés ;*
- *Du développement et de l'extension du réseau de distribution ;*
- *De la participation à la valorisation des résultats de la recherche par la promotion de l'édition et la diffusion des travaux de recherches des laboratoires, unités et centres de recherches nationaux ».*

2. L'office national des œuvres universitaires (ONOU) :

L'ONOU est chargée de l'hébergement, la restauration, le transport, les bourses, les activités scientifiques, culturelles et sportives ainsi que de la prévention sanitaire.

5.1.3. L'encadrement de la gestion des ressources humaines

Une batterie de textes réglementaires existe pour la gestion des ressources humaines (GRH) : Les statuts, Conditions et modalités de recrutement, Concours et examens, Le régime indemnitaire (Indemnités, rémunérations et rétributions), Formation, perfectionnement à l'étranger et recyclage des fonctionnaires. Nous relevons également que des textes réglementaires ont été élaborés spécifiquement pour le secteur de la santé et de la recherche²⁸⁸. En outre le statut du personnel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, est régie par :

- L'Ordonnance n° 06-03 du 19 Joumada El Oula 1427 correspondant au 15 mai 2006 portant statut général de la fonction publique (J.O.R.A.D.P année 2006, n° 46, pages 3-18).
- Une réglementation selon le profil (enseignant chercheur, administration, ouvrier, personnel du laboratoire ...)²⁸⁹

Les conditions de recrutements sont précisées dans le cas du personnel étranger et personnel enseignants²⁹⁰. Les modalités de recrutement comportent les modalités concernant les agents

²⁸⁸ tel que : Le « Décret exécutif n° 08-129 du 27 Rabie Ethani 1429 correspondant au 3 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant chercheur hospitalo-universitaire (J.O.R.A.D.P année 2008, n° 23, pages 7 - 16). », le « Décret exécutif n° 08-131 du 27 Rabie Ethani 1429 correspondant au 3 mai 2008 portant statut particulier du chercheur permanent (J.O.R.A.D.P année 2008, n° 23, pages 25 - 32) ».

²⁸⁹ « Décret exécutif n° 08-04 du 11 Moharrem 1429 correspondant au 19 janvier 2008, portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps communs, aux institutions et administrations publiques (J.O.R.A.D.P année 2008, n° 3, pages 27 -31) modifié et complété par le décret exécutif n° 16-180 du 2 Safar 1438 correspondant au 2 novembre 2016 (J.O.R.A.D.P année 2016, n°66, pages 4-18). », « Décret exécutif n° 08-05 du 11 Moharrem 1429 correspondant au 19 janvier 2008, portant statut particulier des ouvriers professionnels, des conducteurs d'automobiles et des appariteurs (J.O.R.A.D.P année 2008, n° 3, pages 3 -27) », « Décret exécutif n° 08-130 du 27 Rabie Ethani 1429 correspondant au 3 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant chercheur (J.O.R.A.D.P année 2008, n° 23, pages 16 - 25). », « Décret exécutif n° 10-133 du 20 Joumada El Oula 1431 correspondant au 5 mai 2010 portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'enseignement supérieur (J.O.R.A.D.P année 2010, n° 31, pages 4- 19). »

²⁹⁰ « Décret exécutif n° **96-370** du 21 Joumada Ethania 1417 correspondant au 3 Novembre 1996 fixant les conditions de recrutement de certains enseignants de l'enseignement et de la formation supérieurs (J.O.R.A.D.P, année 1996, n° 67, pages 4-5). », « Arrêté du 26 mai 2002 fixant les conditions d'exercice des activités d'enseignement assurées par les enseignants de l'enseignement et de la formation supérieurs qui seront recrutés en application des dispositions du décret exécutif n° **96-370** du 21 Joumada Ethania 1417 correspondant au 3 novembre 1996 (Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique année 2002). », « Décret n° **86-276** du 9 Rabie el Aouel 1407 correspondant au 11 novembre 1986 fixant les conditions de recrutement des personnels étrangers dans les services de l'état, des collectivités locales, établissements, organismes et entreprises publics (J.O.R.A.D.P année 1986, n° 46, pages 1279 -1280) »

contractuels, les cas de nomination et de désignation et l'aspect administratif lié à la situation des fonctionnaires²⁹¹.

L'établissement peut recourir à un personnel externe (si besoin est), comme l'indique le texte suivant : « *Les services de l'Etat et les établissements d'éducation et de formation peuvent, lorsque l'effectif des personnels enseignants permanents est insuffisant, et dans la limite des crédits ouverts, recourir à l'enseignement à titre d'occupation accessoire assuré par un personnel de nationalité algérienne. Les personnels susceptibles d'être appelés dans le cadre ci-dessus visé sont, en priorité, les enseignants permanents attachés au service ou à l'établissement concerné. Peuvent, en outre, être appelés à dispenser des enseignements, les fonctionnaires et agents publics les cadres et techniciens spécialistes des différents secteurs de l'activité nationale ou toute autre personne dont la formation la compétence ou le savoir faite est de nature à rénover, renforcer ou améliorer l'activité pédagogique.* » (Décret n°84-296 du 13 octobre 1984).

Enfin sont règlementées « *les conditions de recrutement et d'exercice au sein des établissements d'enseignement et de formation supérieurs des enseignants associés et des enseignants invités* » (Décret exécutif n° 01-294 , 2001), le perfectionnement à l'étranger²⁹², les « *actions de formation spécialisée préparant à l'accès aux emplois publics ainsi qu'au perfectionnement et recyclage des fonctionnaires relevant des institutions et administrations publiques* » (Décret exécutif n° 96-92 , 1996), les Concours et examens sont aussi règlementés²⁹³.

5.1.3.1. Evaluation relatives aux enseignants-chercheurs et accompagnement pédagogique

Le travail des enseignants-chercheurs est sujet à évaluation, selon l'Arrêté n° 778 du 08 juillet 2017 qui précise l'objectif, la procédure, les critères, les personnes et les organes

²⁹¹ « Décret n° 66-145 du 2 juin 1966 relatif à l'élaboration et à la publication de certains actes à caractère réglementaire ou individuelle concernant la situation des fonctionnaires (J.O.R.A.D.P année 1966, n°46, pages 447- 446) modifié par le décret n° 81-114 du 6 juin 1981 (J.O.R.A.D.P année 1981, n°23, pages 549 – 551) modifié et complété par le décret exécutif n° 95-126 du 29 avril 1995 (J.O.R.A.D.P année 1995, n°26, pages 20-22). »

²⁹² « Décret présidentiel n° 14-196 du 8 Rajab 1435 correspondant au 6 juillet 2014 portant organisation et gestion de la formation et du perfectionnement à l'étranger (J.O.R.A.D.P année 2014, n° 42, pages 11- 15). »

²⁹³ « concours, examens et tests professionnels au sein des institutions et administrations publiques », « les tarifs des prestations de services assurées par les établissements de l'enseignement supérieur érigés en centre d'examens dans le cadre de l'organisation des concours et examens professionnels au profit des institutions et administrations publiques », « le centre d'examen et fixe les modalités pratiques de l'examen final en vue de l'obtention du diplôme de l'expert-comptable ainsi que la composition du jury des délibérations », « des concours sur épreuves, examens et tests professionnels pour l'accès aux différents grades appartenant aux corps spécifiques de l'enseignement supérieur ».

chargés de l'évaluation et la possibilité d'un recours. Un bref aperçu est présenté ci-dessous.

Encadré No 10. Evaluation du travail de l'enseignant-chercheur

Objectif	« <i>L'évaluation des activités scientifiques et pédagogiques de l'enseignant chercheur a pour objet de valoriser l'effort , le rendement scientifique et pédagogique et stimuler le mérite et la compétitivité entre enseignant chercheurs et l'amélioration de la performance de l'établissement universitaire ...Les rapports annuels d'évaluation élaborés par les enseignants chercheurs sont exploités pour enrichir la banque de donnée de l'établissement universitaire et il en est tenu compte , le cas échéant , dans le parcours administratif et professionnel du concerné, la promotion dans le grade ou pour la nomination à un poste supérieur »</i>
Organes chargées de l'évaluation	<p><i>Article 5. Le rapport annuel des activités scientifiques et pédagogiques de l'enseignant chercheur est soumis au Conseil Scientifique de la Faculté, de L'institut et de l'Ecole Supérieure, selon le cas, pour évaluation, accompagné de l'appréciation du Doyen de la Faculté, ou du directeur de l'institut de l'université ou du Directeur de l'Institut du Centre Universitaire, ou du Directeur de l'Ecole Supérieure selon les fiches, dont le modèle figure en Annexe 2 du présent arrêté</i></p> <p><i>Dans le cadre de l'évaluation, le conseil scientifique doit tenir compte du grade d'appartenance de l'enseignant chercheur et les missions statutaires fixées par le statut particulier de l'enseignant chercheur. Le Conseil Scientifique peut faire appel à des enseignants chercheurs appartenant au grade de professeur pour l'éclairer dans son évaluation.</i></p>
Volets de l'évaluation	<p>L'enseignant chercheur est appelé à remplir un formulaire et à fournir toute pièce utile justifiant ses activités. Les domaines incluent sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>A- Activités pédagogiques : enseignement, production pédagogiques, encadrement pédagogique, participation aux instances pédagogiques, participation aux contrôles de connaissances des étudiants ;</i> <i>B- Activités de recherche : production scientifique, encadrement scientifique, expertise et évaluation scientifique, responsabilité et animation scientifiques ;</i> <i>C- « Contraintes rencontrées dans les activités pédagogiques et scientifiques.</i>

En outre d'autres aspects sont également encadrés, à savoir, « *l'habilitation universitaire* », « *le volume horaire* ».

Accompagnement pédagogique

Tout récemment, l'enseignant débutant peut bénéficier d'un accompagnement. L'arrêté N° 932 du 28 juillet 2016 prévoit l'organisation « *au niveau de chaque établissement d'enseignement supérieur, un accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant*

chercheur nouvellement recruté ». On retrouve dans le même arrêté une « *proposition du programme national de formation* » qui comprend plusieurs thématiques dont : « *l'Assurance qualité* », « *le LMD* », « *l'enseignement à distance* » ...etc.

En outre , « *il est créé au sein de chaque établissement d'enseignement supérieur une cellule chargée de mettre en place et de suivre un programme d'accompagnement pédagogique au profit des enseignants chercheurs conformément aux principes de la veille pédagogique* » son rôle est de « *proposer les stratégies pédagogiques d'enseignement et de formation supérieures , de la mise en œuvre du programme national d'accompagnement pédagogique et le notifier aux enseignants concernés, de sélectionner les enseignants intervenant dans la formation , d'évaluer la participation des enseignants concernés par la formation* » (l'Arrêté N° 932 du 28 juillet 2016) . La composition des membres de la cellule retenue par cet Arrêté est comme suit :

- Le « *vice-recteur de la formation supérieure des premier et deuxième cycle, la formation continue et les diplômes et la formation supérieur de graduation* » ;
- Le « *responsable de l'assurance qualité* » ;
- « *3 enseignants chercheurs (un pour l'option scientifique, un pour l'option science humaine et sociale, un pour l'option langue lettre et art) désigné par le chef d'établissements parmi les professeurs et maitres de conférences de compétences avérées en pédagogie et en didactique de l'enseignement supérieur* ».

5.1.3.2. Rémunération et rétribution

La rémunération est attribuée suivant le profil²⁹⁴, le statut de fonctionnaire²⁹⁵. Elle est fixée par la grille nationale des salaires avec des indices et des valeurs y afférentes. De même plusieurs rétributions sont données : « *prix du Président de la République pour la science et la technologie* », « *une prime d'encouragement à la direction des thèses de doctorat* »,

²⁹⁴ Par exemple pour les étranger, il y a un coefficient correcteur préciser par un texte : Arrêté interministériel du 17 Ramadhan 1432 correspondant au 17 août 2011 fixant le coefficient correcteur servant à la détermination de la rémunération des personnels étrangers recrutés au sein des établissements d'enseignement et de formation supérieurs (J.O.R.A.D.P Année 2012, n° 15, pages 32-33). »

²⁹⁵ « Décret présidentiel n° 07-304 du 17 Ramadhan 1428 correspondant au 29 septembre 2007, fixant la grille indiciaire des traitements et le régime de rémunération des fonctionnaires (J.O.R.A.D.P année 2007, n° 61 pages 7- 11) , modifié et complété par le décret présidentiel n°14-66 du 4 Dhou El Hidja 1435 correspondant au 28 septembre 2014 (J.O.R.A.D.P année 2014, n° 58 , Page 4) . »

« l'enseignant chercheur bénéficie d'une rétribution pour des activités de recherche »²⁹⁶, « la prime d'amélioration des performances pédagogiques et scientifiques de l'enseignant chercheur », « primes de rendement, d'amélioration des performances de gestion et d'amélioration des performances au bénéfice des fonctionnaires appartenant aux corps de l'enseignement supérieur ».

Notons que la rétribution pour les activités de recherche est dépendante d'une double évaluation comme suit : « La quote-part de la rétribution versée semestriellement représente 25% du montant de la rétribution annuelle, dont le service est assujéti à l'effectivité d'exercice de l'activité de recherche attestée par le responsable de l'entité de recherche. Le service du reste du montant annuel de l'allocation de recherche est assujéti à une évaluation positive par le comité sectoriel permanent de recherche scientifique et de développement technologique. » (J.O.R.A.D.P année 2010, n° 57, pages 14-15)²⁹⁷. La « prime d'amélioration des performances pédagogiques et scientifiques de l'enseignant chercheur » est attribuée suite à la notation de l'enseignant chercheur qui s'appuie sur les critères suivants (Arrêté n° 735 du 15 décembre 2010) :

- « Le respect du temps des travaux pédagogiques qui lui sont assignés
- Le respect des délais de réalisation du programme pédagogique
- La participation effective dans les travaux des comités pédagogiques et scientifiques
- La participation effective dans les activités d'évaluation des étudiants
- L'utilisation des technologies modernes dans les activités pédagogiques et de recherche » (notre traduction)

Par ailleurs « les critères de notation relatifs au service des primes de rendement, d'amélioration des performances de gestion et d'amélioration de performances pour les **fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'enseignement supérieur** » (Arrêté n°747 du 13 décembre 2011 et arrêté n°212 du 23 septembre 2012) sont :

²⁹⁶ « Décret exécutif n° 10-232 du 23 Chaoual 1431 correspondant au 2 octobre 2010 fixant les conditions d'exercice des activités de recherche par l'enseignant chercheur hospitalo-universitaire ou l'enseignant chercheur ainsi que les modalités de leur rétribution (J.O.R.A.D.P année 2010, n° 57, pages 14-15). »

²⁹⁷ Ce décret a « pour objet, de fixer les conditions d'exercice des activités de recherche par l'enseignant chercheur hospitalo-universitaire ou l'enseignant chercheur au sein des laboratoires de recherche ou des équipes de recherche créées au sein des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et des établissements publics à caractère administratif assurant une mission de formation supérieure ainsi que les modalités de leur rétribution »

- ✓ « *Respect des règles de discipline générale : 6 points,*
- ✓ *Ponctualité, assiduité : 6 points.*
- ✓ *Soin apporté aux tâches accomplies : 6 points.*
- ✓ *Rapidité dans l'accomplissement des tâches :6 points.*
- ✓ *Sens de la communication et des relations humaines : 6 points »*

En outre « l'enseignant chercheur est noté de la part du chef de département de la faculté ou de l'institut auprès de l'université ou institut auprès du centre universitaire ou chef de département de l'école hors université à qui il appartient ou par le directeur de l'annexe universitaire » (Arrêté n° 735 du 15 décembre 2010 et l'arrêté n° 904 du 18 novembre 2013)

Les indemnités sont offertes aux « *fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'enseignement supérieur* »²⁹⁸, au « *professeur émérite* »²⁹⁹.

Par ailleurs des avantages particuliers sont offerts aux « *personnels qualifiés de l'Etat des collectivités locales, des établissements et organismes publics exerçant* » dans certains lieux.³⁰⁰ Des congés scientifiques sont également attribués³⁰¹.

5-1-4 Constats : La qualité du fonctionnement

Boufalta (2016), suite à une enquête quantitative auprès d'enseignants issues de plusieurs établissements d'enseignement supérieur durant l'année universitaire (2014-2015), aboutit aux constats suivants :

- « *Il n'y a pas de soutien et d'engagement de la part de la haute direction dans les établissements d'enseignement supérieur algérien concernant l'application des méthodes modernes de management* ». Cette mesure a été réalisé à l'aide de plusieurs items qui englobent les domaines d'engagement de la haute direction concernant : la vision, la

²⁹⁸ « Décret exécutif n° 11-306 du 25 Ramadhan 1432 correspondant au 25 août 2011 instituant le régime indemnitaire des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'enseignement supérieur (J.O.R.A.D.P année 2011, n° 49, pages 12-13) modifié et complété par le décret exécutif n° 13-242 du 17 Chaâbane 1434 correspondant au 26 juin 2013 (J.O.R.A.D.P année 2013 , n° 34 , pages 19-20). »

²⁹⁹ « Décret exécutif n° 10-253 du 12 Dhou El Kaada 1431 correspondant au 20 octobre 2010 fixant le montant de l'indemnité d'éméritat ainsi que les modalités de service au profit du professeur hospitalo-universitaire émérite, du professeur émérite et du directeur de recherche émérite (J.O.R.A.D.P année 2010, n° 60, pages 11-12). »

³⁰⁰ « Décret exécutif n° 95-28 du 10 Chaâbane 1415 correspondant au 12 janvier 1995 , fixant les avantages particuliers attribués aux personnels qualifiés de l'Etat des collectivités locales, des établissements et organismes publics exerçant dans les Wilayas d'Adrar, Tamenghasset, Tindouf et Illizi (J.O.R.A.D.P année 1995, n° 4, pages 4-6), modifié et complété par le décret exécutif n° 13-210 du 30 Rajab 1434 correspondant au 9 juin 2013 (J.O.R.A.D.P année 2013, n° 31, page 7). »

³⁰¹ « Décret exécutif n° 12-280 du 19 Chaâbane 1433 correspondant au 9 juin 2012 fixant les modalités de bénéfice du congé scientifique (J.O.R.A.D.P année 2012, n° 41, pages 5-8). »

culture organisationnelle, la planification stratégique, le changement organisationnel. L'explication serait le refus du changement de la part de certains responsables dans les EES.

- « *Il n'y a pas de concentration sur les clients (étudiants, leurs parents, les entreprises, ...etc.) dans les établissements d'enseignement supérieur Algériens* »
- « *Il n'y a pas d'orientation vers l'amélioration continue dans les établissements d'enseignement supérieur Algériens* ». L'auteur rajoute également que « *les programmes de redressement ou d'évaluation (تقويم) de la performance reste purement formels* ». De même « *les programmes de stages et bourses pour développer les connaissances et terminer les thèses de doctorat ont été mal utilisés de la part de l'administration et les enseignants* ».
- « *Il n'a pas d'empowerment pour les employés dans les établissements d'enseignement supérieur Algérien* », cet aspect recouvre plusieurs dimensions tel que : la liberté dans le travail, la participation, ...etc. L'auteur rajoute que « *la participation des enseignants dans la prise de décisions reste très limitée en dehors de leur participation dans les conseils scientifiques et réunions pédagogiques au niveau des départements* ».
- « *Il n'y a pas d'efficacité du système de communication organisationnelle dans les établissements d'enseignement supérieur Algériens* ». Cette efficacité est mesurée à l'aide de plusieurs critères. Pour en citer quelques-uns, il s'agit de « *la facilité d'obtenir l'information* », « *la rapidité* »....etc.
- « *Il n'y a pas de bonne formation et motivation des travailleurs (enseignants, chercheurs ...etc) dans les établissements d'enseignement supérieur Algérien* ». L'auteur précise aussi que « *malgré l'existence d'un système de motivation claire, la majorité des enseignants ne voient pas d'égalité salariales, qu'elle soit une égalité salariale interne (les enseignants les moins gradés fournissent le double de l'effort des enseignants les plus gradés) ou d'égalité salariale externe (la différence dans les salaires entre les universités de la même région et entre les universités dans d'autres pays). Quant aux programmes de formation, beaucoup d'enseignants considèrent qu'ils ont été vidés de leur contenu et ont été mal utilisés* ».
- les réponses des personnes diffèrent dû aux caractéristiques personnelles (le diplôme, le grade, le poste).

En outre, une enquête réalisée par la banque mondiale a abouti au constat suivant : « À la lumière de l'évaluation sur les 22 institutions de l'échantillon, les universités et autres institutions d'enseignement supérieur apparaissent comme ayant un très haut niveau de formalité dans la définition de leur Mission³⁰², avec un score moyen sur cet axe de 4,1. On observe en revanche, ..., un relativement faible niveau de Gestion³⁰³ (2,9), ainsi que des faibles niveaux d'Autonomie³⁰⁴ (2,3) et de Responsabilisation³⁰⁵ (2,5) et un très faible niveau de Participation³⁰⁶(1,9). ». A Défaut de pouvoir exposer l'ensemble des résultats en détail, l'encadré ci-dessous, donne un aperçu des résultats pour chaque dimension.

Encadré No 11. Des résultats selon les dimensions de la Gouvernance des Universités

<i>Mission</i>	« Les scores individuels s'étalent entre 3.1 et 4.6, avec la plupart des institutions estimant le niveau de formalisation de leur mission comme étant maximum »
<i>Gestion</i>	« Le président des universités est toujours nommé par le gouvernement ; Il peut en général être extérieur à l'université, mais doit quasiment toujours faire partie du milieu académique. Il ne doit que dans à peine plus de la moitié des cas avoir un profil managérial ou correspondre à un profil d'emploi précis, en particulier dans les universités les plus récentes. Il n'y a généralement pas de limite institutionnelle à la durée de leur mandat. »
<i>Autonomie</i>	« Le financement de l'ensemble des institutions algériennes provient à 99% des fonds du gouvernement »
<i>Responsabilisation</i>	« très peu d'enquêtes de suivi sont mises en place par les institutions pour mesurer le taux d'emploi des diplômés, la période de chômage moyenne après le diplôme, le salaire moyen des diplômés ou les domaines d'emploi privilégiés »
<i>Participation</i>	« aucune institution n'accorde de représentation aux anciens élèves, ni même aux représentants du secteur privé, qui représentent pourtant le monde du marché du travail. »

³⁰² La définition de la : « Mission » et des « Buts des institutions » : le « Cadre légal »

³⁰³ La gestion est analysée suivant les dimensions suivantes : la « Stratégie » (exemple : les sujets discutés) , la « Sélection des preneurs de décision » , la « Performance et évaluation du personnel » (exemple : des salaires variables dépendant des performances)

³⁰⁴ L'analyse de l'autonomie concerne l' « Autonomie académique », l'« Autonomie de ressources humaines », l'« Autonomie Financière ».

³⁰⁵ La Responsabilisation est abordée sous trois angles : la « Qualité de l'enseignement » (exemple : l'existence d'un système AQ), la « Responsabilité sociale », l'« Intégrité financière » (exemple : en Algérie « des sanctions standardisées sont appliquées dans les cas de détournements »)

³⁰⁶ Concernant la participation deux aspects sont abordés : la « structure de participation des institutions » (les parties prenantes consultées) et le degré de participation des parties prenantes selon les domaines.

5.2. APPROCHES METHODOLOGIQUES

Pour rappel, la question principale qui guidera notre recherche est donc la suivante : **Comment favoriser la mise en place de l'AQ dans les EES en Algérie ?** Dans ce cadre, il s'agit de faire un état des lieux relatif aux : i) freins et facilitateurs de la mise en place de l'AQ, ii) la réaction des acteurs ii) éléments explicatifs de ces réactions.

Les hypothèses sont :

- i) Ce qui freine la mise en place de l'AQ est (a) le cadre légale inachevé et l'attente de l'approbation du référentiel AQ national (b) le besoin de formation dans le domaine de l'AQ, (c) la résistance des parties prenantes ;
- ii) Les facteurs qui facilitent le changement sont : (a) le soutien des parties prenantes (b) la culture organisationnelle de certains établissements, (c) la mise en place de systèmes d'information efficaces ;
- iii) Il n'existe pas de différence entre les écoles et les universités concernant les freins et FCS ;
- iv) Les réactions des acteurs et leurs causes varient en fonction de l'étape de la mise en place (l'action que le RAQ souhaite voir les acteurs accomplir) ;
- v) L'intention à l'égard de l'AQ est influencée par : Les caractéristiques personnelles, certaines caractéristiques de la mise en place de l'AQ, les conséquences du changement, les caractéristiques du contexte et le domaine du changement (exemple priorité).

Dans cette section, les outils d'investigation que nous utiliserons pour l'enquête approfondie dans les EES sont les suivantes (i) L'entretien exploratoire auprès des RAQ pour répondre aux trois premières hypothèses (ii) L'entretien semi-directif auprès des acteurs, cette étape a pour but de vérifier la quatrième hypothèse et a permis d'expliquer les réactions. Autrement dit elle a abouti à la formulation de la dernière hypothèse et (iii) Le questionnaire qui a pour finalité de tester notre dernière hypothèse concernant les raisons de l'intention à l'égard du changement.

Chaque étape est esquissée, de manière successive, en précisant les techniques d'exploitation mises en œuvre. Tout travail de terrain comporte des difficultés, nous ferons état de celles rencontrées et de la manière que nous avons pu les surmonter.

5.2.1. Entretiens exploratoires

L'ambition de départ était de réaliser une pré-enquête au niveau national, par mail et par téléphone. Toutefois, vu le faible taux de réponse par mail pour la région Est, l'absence de coordonnées des RAQ de la région Ouest et le temps important nécessaire pour faire une enquête nationale, nous avons décidé de nous concentrer sur la région Centre (Ecole supérieure et Université), sachant que ces EES de la région Centre représentent 44 % des établissements au niveau national.

Ces entretiens semi directif, ont été ainsi menés, en face à face, ou par téléphone ou par mail, auprès d'une vingtaine de RAQ à l'échelle nationale en 2015. Nous avons aussi consulté les sites Web de toutes les Universités et Ecoles du MESRS qui disposent d'une fenêtre sur l'AQ en 2015.

Un guide d'entretien a été conçu pour la pré-enquête autour de 3 axes : (a) les actions réalisées en matière d'AQ, (b) la principale contrainte et (c) l'élément qui aide pour la mise en place.

L'intérêt des entretiens exploratoires est de:

- Comprendre les causes qui expliqueraient le retard qu'accusent certains établissements d'enseignement supérieur en matière d'assurance qualité ;
- Dégager des pistes de solutions pour soutenir les RAQ dans la mise en place de l'AQ ;
- Vérifier que la réaction des acteurs est bien une contrainte commune que rencontrent certains établissements, ce qui a été validé ; et de
- Dégager les EES qui feront l'objet d'une enquête approfondie :

Pour analyser les entretiens, nous avons fait le choix d'une analyse thématique qui a permis de relever : les tendances en matière d'AQ, les étapes suivies, les contraintes et les principaux facteurs facilitateurs.

5.2.2. Choix des établissements et entretiens semi-directifs auprès des acteurs

Après analyse des résultats des entretiens exploratoires, nous étions en mesure de cibler les établissements pour mener une enquête approfondie selon l'état d'avancement. Cette phase a été assez perturbée, Nous reviendrons sur les difficultés par la suite.

Notre choix s'est arrêté sur deux écoles et deux universités. La raison qui explique ce choix est la diversité des contextes et des modes de mise en place. Ces derniers présentent différents degrés de participation lors de l'évaluation et l'amélioration. De même, l'un des établissements avait tenté de mettre en place la norme ISO9001 et un autre a bénéficié d'un programme concernant l'AQ avec des partenaires étrangers.

Notre objectif était, à cette étape, de déterminer les facteurs probables de résistance ou non au changement. La technique d'entretien est dans ce cas pertinente car elle permet de recueillir un nombre important d'informations.

Tout d'abord, des entretiens semis directif et directifs ont été menés auprès du RAQ de chacun des 4 établissements sélectionnés afin de comprendre les étapes suivies pour la mise en place de l'AQ et les projets de cellule AQ en matière d'AQ. A la suite de la revue de la littérature et des entretiens avec les responsables assurance qualité des établissements retenus, nous avons pu élaborer des guides d'entretiens pour les autres acteurs. Les guides d'entretiens comportent 2 rubriques, à savoir : les actions passées et l'intention. Il s'agit donc d'entretiens semi directifs.

Le guide d'entretien était au départ relativement long. Le nombre de variables a donc été réduit. Au fur et à mesure, lorsque c'était nécessaire, des modifications ont été apportées. Ces dernières sont présentées ci-dessous.

De même uniquement dans le guide d'entretien de l'Université d'Alger 2, il n'y avait pas de questions qui portaient sur l'intention générale, les questions relatives à l'intention portaient sur des actions spécifiques. Plus tard, nous avons noté l'importance de la rajouter pour les autres établissements pour mieux cerner l'intention, aussi car le plan d'action (future) de la cellule n'était pas élaboré dans certains cas.

Aussi la question d'intention spécifique dans certains cas (établissement) était formulée pour chaque action : (*Avez-vous l'intention de participer et je précise l'action*) car cela était plus adapté à la situation.

Dans le guide d'entretien de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bouzaréah, une des questions était formulée comme suit : Parmi les actions citées dans la question précédente, *A quelle action en lien avec l'AQ avez-vous participé ? Pourquoi ?* L'objectif étant d'éviter la répétition, alors qu'à l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux publics (ENSTP- Kouba), je redonnais des exemples d'actions pour cette question.

Concernant l'intention générale, à l'Université Alger 1, une des questions était formulée comme suit : *Quelles sont vos projets dans le cadre de cette démarche d'AQ ?* A l'ENS de Bouzaréah : la question a été reformulée de la manière suivante : *Qu'allez-vous faire, à l'avenir, vis-à-vis de l'AQ ?* C'est pour éviter la notion de projet.

Aussi à l'ENS Bouzaréah, nous avons rajouté la question suivante : *Qu'est ce qui pourrait vous bloquer de le faire ?* C'est concernant des changements qui n'ont pas encore été précisés (relatifs aux améliorations déterminées suite à l'auto-évaluation de l'Ecole). Il s'agit de la spécificité du cas étudié (établissement).

La réaction des personnes est ici examinée sous l'angle de l'intention et du comportement. Les questions génériques comprises dans ces rubriques sont présentées comme suit :

- **Action passée** : Q2) a) A quelle action avez-vous participé ? b) Pourquoi ?
- **Intention** est divisée en deux rubriques (générale et spécifique)

Intention générale : Q3) Quelles sont vos projets dans le cadre de cette démarche d'AQ ? b) Pourquoi ? c) Qu'est ce qui pourrait vous encourager à participer ?

Intentions spécifiques : Q4) 4-1- Parmi les actions suivantes, dans quelles actions vous souhaitez participer ? 4-2- pourquoi ? (Je donne les actions) ; Si non : 4-3- qu'est ce qui pourrait vous encourager à participer ?

Réalisation

Une série d'entretiens semi-directifs a été ainsi mené, en arabe et en français, auprès des différents acteurs (enseignants, enseignants responsables, direction, ATS et étudiants). Pour chaque acteur, un guide approprié a été élaboré. Ces entretiens ont été menés en face à face de janvier à juin 2016 auprès de quatre établissements retenus dans la région du Centre. Le nombre des entretiens menés par acteurs selon les établissements est donné dans le tableau suivant.

Tableau N° 1. Répartition des entretiens menés par acteurs selon les établissements

	Alger 2	Alger 1	ENSB	ENSTP	Total
ATS	2	2	2	3	9
Membre de la direction	2	3	2	4	11
Enseignant	4	1	1	2	8
Enseignant responsable	3	1	2	Cette catégorie n'existe pas dans cette école	6
Etudiant	3	2	2	4	11
Membre de la cellule AQ	0	1	1	1	3
Total	14	10	10	14	48
Total pour les Ecoles	24				
Total pour les universités	24				

Pour l'analyse des discours des données qualitatives, le traitement par le logiciel « Tropes » n'a pas été pertinent. Nous avons alors procédé à une analyse thématique des discours sur la procédure classique manuelle : avec découpage des discours selon la récurrence des thématiques révélées.

5.2.3. Le questionnaire

Un questionnaire a été élaboré sur la base des résultats des entretiens afin de confirmer les facteurs de résistance et de disposition au changement, du point de vue intentionnel sur une population plus large et de comprendre les différences entre les acteurs. Dans cette partie nous exposerons successivement: la population enquêtée, la réalisation de l'enquête pilote, la conception des questionnaires, la réalisation de l'enquête de terrain, enfin l'exploitation des résultats.

Population enquêtée :

Le questionnaire visait initialement plusieurs acteurs (étudiant, enseignant, enseignant-responsable, ATS, membres des cellules qualité, Direction) à l'échelle nationale (pour les différents types d'EES) selon la technique boule de neige³⁰⁷.

L'application de cette technique est utilisée lorsqu'il n'y a pas de base de données ou qu'on ne peut pas accéder à une base existante. L'exercice n'a pas pour but de généraliser mais de soulever l'existence d'un phénomène, à savoir celui de la résistance ou disposition au changement.

Au final, devant les contraintes du terrain, deux acteurs seulement ont été retenus : les étudiants et les enseignants, avec la conception de deux questionnaires – comprenant des questions identiques et d'autres spécifiques (en arabe et en langue française).

Enquête pilote

Une enquête pilote a été menée par Internet (Formulaire de Google Drive) durant le premier semestre 2017 pour le test des questionnaires. Le Questionnaire ATS a été retiré après avoir constaté le peu de réactivité des personnes contactées. Ce test a permis d'apporter les corrections. Au final, nous avons maintenu deux questionnaires (enseignants et étudiants), avec une compression du nombre d'items, estimés trop long par les répondants.

Cette enquête pilote nous a aussi permis d'effectuer un premier traitement des données, recueillies à travers « Google Forms » sous Excel. Ces données ont été transformées en numériques puis transférées sous SPSS avec la conception d'un masque de saisie. La faisabilité de l'exploitation des données a été testée avec succès.

Par la suite, l'enquête a été réalisée par la voie d'internet. Les deux questionnaires ont été mis en ligne sous Google Forms. L'enquête, proprement dite, a été lancée à compter de juillet 2017 et clôturée le 13 février 2018. Nous avons reçu 372 répondants (soit 166 étudiants et 206 enseignants)

³⁰⁷ « La méthode d'échantillonnage dite « boule de neige ». Cette dernière a été développée par Leo A. Goodman (Goodman, 1961). Cette méthode non-probabiliste propose d'échantillonner une population de la manière suivante : dans un premier temps on fait un tirage aléatoire au sein de la population cible. Puis, on demande à chacun des individus ayant été sélectionnés dans ce premier tirage d'inclure k « ami(s) » dans l'enquête. Ces derniers sont admis dans l'enquête s'ils n'y sont pas déjà présents, c'est-à-dire qu'il ne fait pas partie du tirage initial. Finalement, on peut itérer cette opération s fois. Une telle procédure d'échantillonnage est appelée « procédure d'échantillonnage boule de neige à s étapes et k noms »Acces 9/07/2016

Conception des questionnaires

Le questionnaire a été élaboré, à partir des entretiens. Nous avons déduit les facteurs expliquant l'intention et le comportement des acteurs. De ces facteurs, seuls les éléments apportant un plus aux connaissances actuelles sur la résistance et la disposition au changement à l'égard de l'AQ ont été retenus. L'objectif du questionnaire est de vérifier ces éléments d'une part et connaître la différence entre les acteurs d'autre part.

Les acteurs ciblés au moment de la conception, sont :

- *Les enseignants* (membre de la direction, enseignant sans poste de responsabilité et les enseignants responsables qui ne font partie de la direction). L'intérêt pour notre enquête par rapport aux recherches antérieures est de faire la distinction entre ces trois groupes.
- *Les étudiants et le personnel Administratif, Technique et de Soutien (ATS)* sont deux acteurs qui, à notre connaissance, n'ont pas fait l'objet de recherche dans le cadre de l'AQ. Cependant ces acteurs ont un rôle à jouer dans la mise en place de l'AQ.
- *Les administrateurs membres de la direction*. Le soutien de la direction est important pour la réalisation du changement
- *Les membres de la cellule Assurance qualité* : sachant qu'ils sont les premiers responsables de ce changement, les membres de la cellule peuvent être des enseignants, étudiants ou administrateurs.

Dans cet objectif, trois types de questionnaires ont été élaborés : (a) pour les enseignants, (b) pour les étudiants, (c) pour les administrateurs membres de la direction et aux agents technique de soutien (ATS). Cependant, comme mentionné précédemment, au final, seul deux questionnaires ont été utilisés, celui des enseignants et celui des étudiants.

La majorité des questions sont communes aux trois questionnaires et d'autres sont spécifiques aux enseignants, aux étudiants et aux membres de la cellule AQ. Pour les ATS et membres de la direction, aucune question spécifique ne leur est adressée.

Différents types de questions sont prévues :

- a) Descriptif, par exemple celles relatives à la wilaya (question DC2) ou encore au sexe (question DC4)

b) Des questions sont posées pour explorer le terrain davantage et apporter plus de précisions : la question d'opinion concernant les meilleurs moyens d'information (OP1), Les techniques d'évaluation de l'enseignement qui conviennent au répondant (à l'enseignant) (OP9), les moyens par lesquels l'acteur souhaite participer à l'AQ dans son établissement (OP2) ,les suggestions concernant l'AQ (S0).

c) Des questions filtres sont introduites pour permettre des sauts pour les personnes qui ne sont pas concernées par certaines questions. A titre d'exemple : Avoir entendu parler de la mise en place de l'AQ dans son établissement avant ce questionnaire (question A7), avoir entendu parler de la norme ISO 9001 (question A16)

d) Des questions pour tester nos hypothèses.

Les variables

Les questionnaires sont composés de rubriques identiques : identification, Opinions, Intentions et Actions passées.

Le nombre total de questions est de 57 avec plus de 39% de questions sur les actions passées, 30% pour l'identification, 16% pour les opinion et 14% pour l'intention. La durée du renseignement du questionnaire par voie électronique sous Google Drive est estimée à 10 minutes au minimum pour un initié et 30 minutes pour un profane.

Les variables incluses dans l'enquêtes sont :

- Les variables dépendantes :
 1. L'intention générale à l'égard de l'AQ (IN1)
 2. L'intention de s'informer sur la mise en place de l'AQ
 3. L'intention de faire partie d'une cellule AQ
 4. L'intention de participer à l'évaluation de l'établissement
 5. L'intention d'accepter que son travail soit évalué (Concerne les enseignants)
 6. L'intention de participer à l'amélioration (concerne les étudiants)
 7. L'intention de participer à réaliser des changements dans le domaine de son travail (Concerne les enseignants)
 8. L'intention de participer à réaliser des changements concernant la vie dans son établissement

- Les variables indépendantes sont : 1) Les caractéristiques personnelles 2) Les caractéristiques du contexte 3) Caractéristiques de la mise en place de l'AQ 4) Les conséquences 5) Les caractéristiques du domaine du changement

Nous exposons ci-dessous, les outils de mesure des variables abordées dans notre enquête.

Les caractéristiques du contexte : Ces dernières sont déterminées ci-dessous :

- 1) L'environnement : Autrement dit, les types d'établissements (ceux identifiés par le site du ministère de l'enseignement supérieur Algérien) (DC1) et la wilaya (DC2),
- 2) Les opinions concernant l'établissement
 - Le nombre de problèmes dans l'établissement (OP5)
 - Questions pour les enseignants :
 - Le nombre d'étudiants qui recherchent la qualité de la formation (OP8)

Pour l'élaboration de nos questions, nous nous sommes inspirés d'« *un manuel pour la réalisation du sondage d'opinion* » (Muchielli, 2006).

- 3) Existence de dispositifs d'évaluation pour le même domaine de travail ciblé par la nouvelle évaluation (item1) (question IN2-1),
- 4) l'amélioration des conditions de travail (item 6) (question IN2-1)
- 5) l'encouragement des responsables envers le personnel lorsqu'ils font des efforts, du bon travail (item 7) (question IN2)

Les caractéristiques personnelles :

-Les caractéristiques communes aux acteurs : L'âge (DC3), Le sexe (DC4), être membre d'un syndicat (DC5) ; être Membre d'une cellule AQ (DC8), faire partie d'un groupe chargé de l'auto-évaluation dans le cadre de l'AQ (DC9), la connaissance de la norme ISO 9001 (A16) et avoir participé à la réalisation d'une enquête auprès des étudiants sur l'enseignement par le biais d'un questionnaire (Q-A15)

-Les caractéristiques des étudiants : Le niveau d'étude (ET1-1), l'année d'étude (ET1-2), être membre d'une association d'étudiant (ET2), les valeurs et comportement concernant les études (OP7).

L'outil développé par Bonell et al. (2016) propose "4-items" pour mesurer " *commitment to academic values*" : A partir des entretiens, un autre item a été rajouté, il s'agit de : je consacre beaucoup de temps à mes études.

- Les caractéristiques des enseignants : Avoir une fonction de responsabilité (DP1), être membre de la direction (DP1-1), être un responsable qui ne fait pas partie de la direction (DP1-1), le nombre d'année d'expérience (DP2), le grade (ES1) ; Etre vacataire (ES2) ; le dernier diplôme (ES3), avoir une formation dédiée aux enseignants de l'ES sur le métier de l'enseignant (ES4) et des dimensions de l'habitudes (l'habitude de demander l'opinion des étudiants). La mesure de cette variable est présentée ci-dessous.

Des dimensions de « l'habitude » :

Il s'agit plus précisément de l'habitude de demander l'opinion des étudiants sur son enseignement. Cette variable est retrouvée uniquement dans le questionnaire des enseignants. Suivant Björk & Jansson (2008) "*One of the most recently presented measurements for habits is the Self-Reported Habit Index (SRHI) developed by Verplaken and Orbell (2003).... which consists of 12 items that characterize the five components of habit.*"

Dans notre cas, nous nous sommes concentrés sur deux dimensions de l'habitude (« *histoire de la répétition* » et le « *manque de conscience* ») qui se rapprochent de nos résultats qualitatifs. Ainsi ce sont les items correspondant à ces deux dimensions qui ont été retenus pour notre questionnaire et ont été traduits en français et en arabe pour les deux versions du questionnaire enseignant. Le comportement X qui est dans l'outil de mesure a été remplacé par : Demander l'opinion des étudiants sur votre enseignement.

Les préférences en matière d'AQ (Opinion)

- Les 3 meilleurs moyens par lesquels l'acteur souhaite être informé sur l'AQ dans son établissement (OP1). L'une des causes hypothétiques de l'intention de ne pas s'informer sur le changement est relative au moyen d'information utilisé. Cette question permet d'avoir plus de précision. Les moyens ont été déduits des entretiens et de l'observation.
- Les moyens par lesquels l'acteur souhaite participer à l'AQ dans son établissement (OP2), ces moyens ont été déduits des entretiens.
- Question pour l'enseignant :
 - les techniques d'évaluation de l'enseignement qui convient au répondant (OP9). Un des facteurs qui peut influencer l'intention d'accepter que son travail soit évalué est que le

répondant considère que le mode d'évaluation est inapproprié. Cette question a pour objectif de donner plus d'information sur cet élément. Les techniques d'évaluation ont été déduites de la revue de la littérature (Younes, 2009) et des entretiens.

Les conséquences :

- Les conséquences de l'évaluation de l'établissement : L'objectif est l'amélioration de la gestion et la formation (item1, question IN2), le temps et l'effort lié à l'évaluation de l'établissement (item8, question IN2).
- Les conséquences de faire partie d'une cellule AQ : Le temps nécessaire (item1, question IN3), rémunération supplémentaire ou attestation (item2, question IN3).
- Les conséquences de participer à réaliser des changements dans le domaine de son travail (item 2 à item 7, question IN5).
- Les conséquences de participer à réaliser des changements concernant la vie de l'établissement (items 1, 2, 3, 5, 8,7 question IN6).
- La conséquence d'accepter que son travail soit évalué : Diminution de la liberté (item 9, question IN2-1).

- Les Croyances relative à l'AQ

Dans notre cas, OP3, OP4 sont les questions relatives à la croyance, une échelle Likert a été utilisée. Cette échelle est employée pour mesurer les croyances selon Burgan, (2012). Les items sont issus de l'analyse des entretiens. (Notons que l'échelle Likert a été donc utilisée pour mesurer toutes les croyances dans ce questionnaire). Les croyances relatives aux conséquences sont :

- Les croyances relatives aux bénéfices de faire partie d'une cellule AQ (OP4)
- Les croyances relatives aux effets positifs de l'AQ (OP 3)

Caractéristiques de la mise en place de l'AQ

Les caractéristiques de la mise en place de l'AQ sont décrites ci-dessous :

- Le mode d'évaluation de l'établissement (question IN2 : item2, item 3 et 4, item 5, 6).
- Le mode d'évaluation du travail (Question IN2-1 : item 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12 ; item 6 question IN3)
- Le mode de travail de la cellule AQ : (item 3, 4,5, 6, 7, 8, question IN3)

- Le mode d'information (question IN4 : item1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).
- Le mode de mise en place des changements : (item 10, Item 17, question IN5 ; item 4 question IN6).

- Les croyances concernant la mise en place de l'AQ

Les croyances concernant la mise en place de l'AQ dans l'établissement du répondant concernent :

- (i) Le fait que le mode de mise en place est adapté :
 - ✓ La prise en compte de la réalité par la démarche AQ (item 1 Question A11),
 - ✓ Le mode de mise en place de l'AQ est adapté (item 2 Question A11),
 - ✓ Le mode d'évaluation de l'établissement qui a été utilisé est adapté (item 3 Question A11)
- (ii) L'utilisation d'une approche participative :
 - ✓ La participation des acteurs (item 4 Question A11)
 - ✓ La participation de tous les enseignants (Item 5 Question A11)
- (iii) Les résultats de la mise en place de l'AQ dans l'établissement :
 - ✓ Les résultats du travail de la cellule sont visibles (item 8 Question A11)
- (iv) La croyance concernant l'état d'avancement : le changement est concret (réel) (item 9 Question A11)

- Les connaissances de l'acteur concernant la mise en place de l'AQ dans son établissement

- Les connaissances de l'acteur concernant le début de la mise en place de l'AQ dans son établissement (A7)
- Les connaissances de l'acteur concernant l'état d'avancement de la mise en place de l'AQ dans son établissement : Ces connaissances sont relatives à
 - L'existence d'un Responsable assurance qualité dans l'établissement (A1) ;
 - L'existence d'un bureau pour le RAQ dans l'établissement (A2) ;
 - Les connaissances de l'acteur concernant les projets du responsable ou de la cellule AQ (A5) ;
 - L'existence d'une cellule AQ dans l'établissement (A7-1) ;
 - L'évaluation de l'établissement par le responsable ou la cellule AQ (A12) ;

- La réalisation d'amélioration suite à la mise en place de l'AQ (item 6 , A9) ;
- L'information relative au mode de mise en place de l'AQ dans l'établissement concerne :
 - Les tâches de la cellule AQ (A6)
 - Avoir une idée des critères de l'AQ appliquée dans l'établissement (A8) ;
- La participation de l'acteur concernant la mise en place de l'AQ dans son établissement

La croyance de l'acteur concernant son degré de participation (item 6 et 7 A11). Ces items sont issus d'un outil de mesure développé par Wanberg et Banas (2000). Dans notre cas, l'échelle de Likert a été réduite à 5 modalités allant de « *tout à fait d'accord* » à « *tout à fait en désaccord* ». Le 2^{ème} item, n'a pas été repris textuellement, mais l'idée est présente dans notre questionnaire, pour éviter la répétition. Cette idée est présente dans la question A10 où il est demandé au répondant : Parmi les actions suivantes, en relation avec l'AQ quelles sont celles que vous avez réalisées ? Dans cette question, plusieurs choix de réponses sont donnés avec en dernier, la proposition « aucune » et « autre » ou le répondant peut préciser l'action si elle n'a pas été mentionnée dans les choix de réponses précédents. Ce dernier renvoie au degré de participation effective de l'acteur explicité ci-dessous.

- Le degré de participation effective de l'acteur est mesuré par les éléments suivants :
 - ✓ S'informer sur l'AQ :
 - ❖ S'informer sur l'AQ qui est en train d'être mis en place dans l'établissement (Item 1 A10)
 - ❖ Le mode d'information :
 - Un ou des membres de la cellule AQ a pris contact avec l'acteur pour discuter de l'AQ (item3 de la Q-A9)
 - Suivre une formation en lien avec l'AQ (Item 10-1 de A10)
 - ✓ Participer à la constitution de la cellule AQ (Item 3 et 4 A10) ; (pour les enseignants, il y a un item en plus de ces deux, item 2 A10)
 - ✓ Participer à l'élaboration de document relatif à l'AQ (Item 5 Q-A10)
 - ✓ Participer à l'évaluation de l'établissement (Item 6, 7 et 8 de A10)
 - ✓ Participer à l'amélioration :
 - ❖ Proposer des améliorations (Item 9 de A10)

- ❖ Réaliser des changements suite à l'évaluation de l'établissement (Item 10 Question de A10)
 - ✓ Participer à la mise en place de la norme ISO 9001 dans l'établissement (A19)
 - ✓ Les acteurs qui n'ont réalisé aucune action (Item 11 de A10)
- Le mode de participation : les éléments ci-dessus, concernant le degré de participation à la mise en place de l'AQ, permet aussi de déterminer quel mode de participation a le plus d'influence sur l'intention
- Le mode de mise en place de l'AQ

D'autres variables sont liées au mode de mise en place, il s'agit de :

- L'adoption de normes : est constitué de deux composantes :
 - ✓ La tentative de l'établissement d'appliquer des normes qualité reconnues dans l'enseignement supérieur (exemple : référentiel national) (item 2 dans la Question A9) ;
 - ✓ La tentative de l'établissement d'appliquer la norme ISO 9001 (Question A17).
- Le projet de la cellule AQ de mettre en place des critères qualité spécifiques à l'établissement (Question A9 : item 4) ;
- Le mode de sélection des membres de la cellule AQ (qui se fait par le RAQ) (Question A9 : item 1) :
- Le travail de la cellule AQ avec l'extérieur (Question A9 : item 5) ;
- La technique utilisée pour l'évaluation de l'établissement (Question A13) ;
- Les domaines abordés lors de l'évaluation de l'établissement (Question A14)

Intention

Suite aux lectures effectuées sur la mesure de la résistance au changement, le choix s'est porté sur une approche qui permet d'appréhender, par la même occasion, des réactions positives et négatives à l'égard du changement.

Parmi l'ensemble des auteurs, n'ont pas été pris en compte, les outils de mesure qui proposent des items où les personnes risquent de donner une réponse qui semble convenable pour tous et ainsi dissimuler la vérité. En effet, certains outils de mesure proposent des items, tel que « *J'étais d'accord pour soutenir la réforme mais je ne l'ai pas fait* ». Aussi d'autres auteurs ne diffusent pas leurs questionnaires ou n'expliquent pas suffisamment comment ils l'ont conçu, ce qui rend difficile son adaptation au contexte algérien.

J'ai abouti à un outil de mesure appliqué par Peach, Jimmieson & White (2005) qui, à mon avis, peut être adapté à mon objet d'étude. L'application de cette méthode consiste à demander à la personne qui met en place le changement, ce que les parties prenantes devront effectuer pour la mise en place du changement, (exemple durant les 6 mois prochains). Pour notre part, la réalisation des entretiens auprès des RAQ nous a permis d'avoir une idée des actions que les acteurs peuvent être amenés à réaliser dans le cadre de la mise en place de l'AQ. A titre d'exemple : participer aux séances de sensibilisation, participé à l'évaluation, réaliser des améliorations...etc. Ces dernières sont par la suite transformées en items pour le questionnaire.

Dans notre cas, l'intention de l'acteur à l'égard de l'AQ a été mesurée en mesurant l'intention vis-à-vis de plusieurs activités liées à la mise en place de l'AQ (activités identifiées à la suite de nos entretiens). Ces actions sont : (Question IN1)

1. S'informer sur la mise en place de l'AQ ;
2. Participer à la constitution de la cellule AQ ;
3. Se former ;
4. Participer à l'élaboration d'un document relatif à l'AQ ;
5. Participer à l'évaluation de l'établissement ;
6. Participer à la réalisation d'une enquête sur l'enseignement auprès des étudiants ;
7. Accepter que son travail soit évalué (Question exclusive pour les enseignants) ;
8. Participer à l'amélioration :
 - ✓ **(Item 9 pour étudiant ou item 8 pour enseignant)** Proposer des améliorations ;
 - ✓ **(Item 10 pour les étudiants uniquement)** Participer à réaliser des améliorations pour l'établissement ;
 - ✓ **(Item 11 pour les étudiants, item 10 pour les enseignants)** Participer à réaliser des changements concernant la vie dans l'établissement.
 - ✓ **Pour le questionnaire des enseignants : (item 9)** Participer à réaliser des changements dans le domaine de travail pour la mise en place de l'AQ.

Après avoir testé notre outil, l'échelle de Likert a été réduite à 3 modalités, l'échelle Likert avec plus de propositions (plus que 3 points) étant considéré comme difficile selon le répondant. Ainsi les modalités retenues sont : 1) improbable, 2) ni probable ni improbable, 3) probable.

La question posée est la suivante : « Indiquer dans quelle mesure avez-vous l'intention de réaliser les actions suivantes, l'année universitaire prochaine ? » Par ce biais, il est possible de connaître si l'intention des parties prenantes est positive ou négative.

Opinion sur les facteurs qui influencent les intentions spécifiques

Demander aux personnes les éléments qui peuvent influencer le plus leur intention, est le seul moyen que nous avons identifié qui permet de démontrer une relation de cause à effet entre une intention et action future. Dans un autre contexte, on aurait pu se contenter de mettre en relation les pratiques des établissements et l'intention des acteurs. Cependant en Algérie, le développement de l'AQ étant récent, ce moyen était le seul qui pouvait déterminer les pratiques qui n'ont pas encore été mises en œuvre et qui pourraient être efficaces. De plus, l'intention est déterminée par les actions passées de l'établissement mais aussi futures. A cet effet plusieurs questions ont été posées : IN2, IN2-1, IN3, IN4, IN5, IN6.

A la suite du test du questionnaire, il est apparu que des questions de type sondage d'opinion étaient plus faciles pour le répondant, étant donné que plusieurs variables sont abordées auparavant dans le questionnaire. Les questions dans notre enquête ont donc été formulées de la manière suivante : « choisissez les éléments qui peuvent influencer le plus votre intention de... ».

Les items de ces questions ont été déduits de l'analyse des entretiens, sachant que seuls les items qui pourraient apporter une valeur ajoutée à la connaissance ont été retenus. Elaborer des items trop générique (synthétique) n'aller pas permettre d'apporter une valeur ajoutée.

Réalisation de l'enquête de terrain :

Pour la diffusion du questionnaire, nous avons opté pour la méthode boule de neige. Nous avons mené l'enquête à l'échelle nationale. L'objectif est d'assurer un nombre suffisant de réponses et de pouvoir cibler les établissements qui ont réalisé des actions en matière d'AQ. Ceci permet d'obtenir des établissements qui ont adopté des méthodes de mise en œuvre différentes (ISO ou non, participative ou non, différentes techniques d'évaluation...).

De cette façon, nous supposons que les membres de la direction et les membres de la cellule AQ, seraient plus aptes à répondre librement, étant donné que le nom de l'établissement ne figure pas et préservent davantage leur anonymat. Nous avons constaté que durant les entretiens, certains membres de la cellule et responsables étaient plus sur la réserve.

Les étudiants sont contactés dans les groupes des établissements sur les réseaux sociaux, tandis que les enseignants et membres de la direction sont contactés par mail.

Exploitation des résultats :

Pour l'exploitation des données de l'enquête par questionnaire, obtenues sous Google Drive, nous avons procédé à un transfert sous Excel. Ces données ont été transformées en numériques puis exportées sous SPSS.

Pour la description du profil des répondants, nous avons effectué un tri à plats et des croisements qui ont fait l'objet d'un test d'indépendance (Khi-deux).

La validation des construits, que nous avons mesurés à l'aide d'une échelle Likert, a été réalisée à l'aide de la méthode Analyse factorielle en Composantes Principales (ACP). Cette méthode est appropriée dans ce cas, selon Gavard-Perret et al (2008) (Nous reviendrons sur les arguments avancés, pour son utilisation, dans le chapitre 8). Notons que nous avons tenté d'utiliser l'analyse factorielle des correspondances multiples (AFCM) néanmoins les résultats obtenus étaient plus logiques dans le cas de l'ACP.

Par la suite, nous avons eu recours au test de fiabilité (Cronbach alpha) pour les échelles de mesures que nous avons déduites de l'étape précédente (ACP). Certaines échelles composées uniquement de deux items ont été testées en utilisant le test de Spearman Rho (test de validité) et le test d'additivité de Tukey.

Afin de déduire les facteurs qui déterminent le plus l'intention des acteurs à l'égard des actions spécifiques liées à l'AQ, nous nous sommes appuyés sur le tri à plat et le test d'indépendance du Khi² pour identifier les différences entre acteurs. Enfin, la relation entre les différents facteurs et l'intention générale a été identifiée par le biais du test d'indépendance (Khi-deux) et la régression logistique binaire.

5.2.4. Difficultés de terrain

Les difficultés rencontrées concernent :

- La difficulté de conduire des entretiens avec des RAQ, en raison de l'intervention de certains responsables.
- Plusieurs RAQ ont refusé la réalisation de l'enquête dans leurs établissements. Un d'entre eux a expliqué que les acteurs n'avaient pas à donner leur opinion étant donné qu'ils ne maîtrisaient pas le sujet de l'Assurance qualité. Dans d'autres situations, le RAQ n'a pas

donné d'explication à son refus ou a interrompu sa collaboration sans donner d'explication. Enfin un RAQ a exprimé son désintérêt vis-à-vis de la réalisation de l'enquête dans son établissement. Aussi, la réticence de RAQ à l'égard des questions relative à la résistance dans les entretiens devant être menés avec les autres acteurs.

- Le refus de certains chefs d'établissements de donner leur accord pour la réalisation de l'enquête (dans une école, une université). A l'université, le recteur étant récent, un responsable a expliqué qu'aborder le sujet de la qualité alors que le recteur venait d'occuper son poste depuis peu n'était pas possible. Nous notons que dans cette dernière situation le RAQ avait donné son accord et le nombre d'entretiens réalisé avec ce dernier était important. Dans une école, le chef d'établissement a exprimé son désaccord concernant la réalisation d'une enquête par une personne externe à l'établissement selon le RAQ.
- Il est arrivé que des enseignants ne fussent pas disponibles à accorder des entretiens ou poursuivre l'entretien en cours. Un enseignant avait estimé que l'entretien ne devait pas dépasser 15min.
- La difficulté de réaliser une enquête nationale auprès des catégories ciblées initialement étant donné le temps limité.
- La difficulté pour certains membres de cellule AQ à émettre des critiques.
- Plus rare, la réticence pour l'étudiant de s'exprimer librement ou d'accorder un entretien.

Etant donné les difficultés rencontrées, nous avons eu recours à plusieurs intermédiaires qui ont contacté d'autres acteurs pour obtenir l'accord des chefs d'établissement. Il s'agissait d'ATS, responsables, enseignants, syndicat des étudiants. L'hypothèse est que dans ce cas, une relation de confiance a pu être établie.

Plusieurs déplacements ont été réalisés, pour compléter les entretiens interrompus. Pour pouvoir accéder à plusieurs RAQ, nous avons dû réaliser plusieurs déplacements et rechercher les coordonnées des RAQ pour les appels téléphoniques.

Conclusion

De ce chapitre nous retenons que la gestion et la gouvernance des EES restent à parfaire, néanmoins plusieurs mécanismes qu'ils soient nouveaux ou anciens existent dans l'enseignement supérieur pour l'amélioration de la qualité.

La réaction des acteurs jouant un rôle important dans les changements de manière générale dont les intentions, nous avons exposé les différents construits et les outils de mesures en vue d'explorer ce phénomène à l'égard de l'AQ. L'ensemble des éléments sont dans notre cas issus d'entretiens réalisés dont les résultats seront discutés dans les chapitres qui suivent.

Les outils de mesure devront quant à eux être testés.

CHAPITRE VI

IMPLEMENTATION DE L' AQ DANS LA REGION CENTRE

Introduction

Afin de profiter des expériences passées des EES en matière d' AQ, nous exposons dans ce chapitre les difficultés et leviers lors de la mise en place du changement. Les différents résultats proviennent des entretiens menés auprès des responsables Assurance Qualité (RAQ) de la région centre. Nous commencerons par les Ecoles Supérieures puis nous examinerons les discours des RAQ des Universités. Enfin, nous tenterons une analyse comparative entre les Ecoles et les Universités.

6.1. L' AQ dans les Ecoles Nationales Supérieures (ENS)

Notre analyse commence par présenter L' AQ dans les Ecoles, puis nous ferons un examen des contraintes et ensuite on verra les éléments censés faciliter sa mise en place.

6.1.1 La mise en place de l' AQ dans les ENS

Les entretiens réalisés auprès des RAQ des ENS révèlent une hétérogénéité concernant l' état d' avancement en matière d' AQ. Ainsi en 2015, certaines ENS étaient en phase de mise en place de la norme ISO 9001, d' autres n' avaient pas encore de RAQ. A l' heure actuelle (décembre 2017), la quasi-totalité des ENS ont désigné un RAQ. Les pratiques énoncées, par ces derniers, en matière de démarche qualité, sont également diverses. Ainsi les tendances observées sont les suivantes :

- La mise en place de la norme ISO 9001 version 2008 est engagée. Dans les établissements ayant décidé de mettre en place cette norme, des enquêtes ont été conduites auprès des étudiants, à titre d' exemple un RAQ nous a informé que « *l' enquête satisfaction des étudiants a touché le département X* » (E4).
- Si dans la majorité des cas, le responsable de la mise en place du système de management de la qualité (SMQ) est aussi en charge de l' AQ (autrement dit, le RAQ). Une ENS se distingue en nommant deux responsables distincts.

- Un autre élément de différenciation est le fait est qu'un seul établissement sur l'ensemble ait mentionné la réalisation du SWOT³⁰⁸ pour l'Ecole. Enfin dans ce groupe d'ENS, un RAQ s'est déjà lancé dans la préparation d'un plan d'actions pour l'auto-évaluation.
- Dans une moindre mesure, d'autres ENS ont réalisé une opération d'auto-évaluation sur la base du référentiel national, leur point commun est la participation des étudiants en tant que répondant.

Les actions suivies, concernant la mise en place de l'AQ, varient d'un établissement à un autre, de même que la chronologie de certains événements et le contenu de ces derniers n'a pas été explicité par tous.

A travers l'analyse des informations recueillies, nous pouvons dégager les étapes suivantes :

1. **Désignation** du RAQ: l'expression suivante explique ce processus « *C'est le directeur qui m'a nommé* » (E12).
2. **Formation du RAQ par la CIAQES**, comme l'indique le responsable qualité d'une école : « *La CIAQES a réuni des représentants de chaque établissement (RAQ), il y a eu des formations (...) la CIAQES a vu ce qu'il y a dans le monde pour expliquer aux RAQ. On a participé à l'élaboration du référentiel qualité national (...) Fin 2013, le référentiel national a été adopté mais finalisé vers mars 2014. On attend que ce référentiel soit adopté par le ministère (...) On s'est basé sur le référentiel élaboré par le projet Tempus*» (E4).
3. **Désignation des membres de la Cellule Assurance Qualité (CAQ)** : les membres de la CAQ peuvent être constitués d'enseignants, administrateurs et étudiants. Le mode de choix des membres de la cellule AQ varie d'un établissement à un autre (ces derniers sont soit désignés par le directeur soit proposés par le RAQ, puis validé ou corrigé par le directeur). Les propos suivants explicitent ce processus :
« *Le nombre des membres est de dix. Leurs spécialités: économie, statistique, droit, informatique, administration (...) La cellule est diversifiée. Elle est constituée d'enseignants, d'administrateurs, d'enseignants administrateurs. Au niveau national, cela diffère, il n'y a que des administrateurs ou enseignants. Quand j'ai été nommé, ma vision est que la cellule doit être diversifiée. Les membres (les noms) ont été suggérés par le RAQ et proposés au directeur puis le directeur a rajouté*

³⁰⁸ SWOT: *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats* (Forces, Faiblesses, Opportunités et Menaces)

des personnes. Qui est le premier responsable de la qualité ? C'est le directeur. La cellule d'AQ a été mise en place, elle est directement rattachée au directeur général » (E9).

Dans un autre cas, le choix semble être centralisé au niveau de la direction comme nous informe ce RAQ « *C'est le directeur qui désigne les membres de la cellule ».*

La représentativité est également évoquée par certains : « *il y a une cellule, c'est le RAQ qui propose des membres au directeurs, le RAQ doit proposer ...il faut au moins un de chaque département ...Il n'y a pas que des enseignants ...il y a un ingénieur de laboratoire, plus des membres représentant les différents départements de l'Ecole ».* Enfin les étudiants, même s'ils ne figurent pas parmi les membres actuellement, seront introduits par un responsable qualité, qui explique que « *La cellule qualité est constituée d'enseignants, responsables administratifs et bientôt d'étudiants » (E2).*

Quelques **actions spécifiques** peuvent être relevées à ce stade. Il s'agit, par exemple, de

- La réalisation d'un SWOT ;
- La proposition de critères Qualité : cette démarche nous a été transmise par un RAQ comme suit : « *j'ai élaboré un plan d'action que j'ai remis au directeur (...) je l'ai élaboré tout seul. Je l'ai remis au directeur (...) j'ai proposé des critères pour qu'on se base là-dessus (...) J'avais des idées, je voulais connaître les mesures de qualité aux Etats Unis et à l'étranger, les critères de classement des universités » (E1)*
- La réalisation de recensement en vue de déterminer les capacités d'enseignement dans le domaine de la Qualité et la Métrologie. Ce recensement est illustré par ces propos : « *En tant qu'institution à l'échelle Africain (...) on a présenté, on a fait une auto-évaluation de l'AQ à l'Institut X (...) Une auto-évaluation de toute l'école. Quels sont les modules enseignés en qualité ? Par exemple, en technologie, (...) Quels sont les départements qui ont des modules sur la qualité ? Quels sont les départements qui enseignent un module sur la qualité ? Quel est le nombre d'heures enseignées ? Qui sont les enseignants ? (...) Je crois c'est ce qu'on nous avait demandé dans le cadre du projet QUESAMED³⁰⁹, c'est de faire une autoévaluation » (E2).*

³⁰⁹ QESAMED «Qualité en enseignement supérieur agronomique en Méditerranée ». C'est l'intitulé du projet retenu pour une période de trois ans (2014 - 2016), dans le cadre du programme sectoriel TEMPUS de l'UE.

- Le mode d'**organisation du travail de la Cellule Assurance Qualité (CAQ)** est aussi identifié à travers les discours. A titre d'exemple, un RAQ nous explique comment la CAQ travaille « *la première réunion a eu lieu juste après la nomination officielle, la mise en place de la cellule, l'adoption du règlement intérieur (...) j'ai préparé un projet de plan de travail, il a été discuté avec les membres et adopté (...) Les rencontres régionales ou réunions de la cellule, il y a eu un rapport qui a été remis au directeur* » (E9).

La répartition du travail s'est effectuée comme suit « *les tâches ont été distribuées d'après le projet du référentiel d'AQ dans les domaines et d'autres tâches nécessaires au bon fonctionnement de la cellule. Chacun s'occupe d'un domaine* » (E9).

Notre interlocuteur explique les tâches nécessaires au bon fonctionnement de la cellule) :

« *Par exemple : l'informatique, le site et autres. Le membre s'occupe du domaine en s'approfondissant dans ce domaine, en l'étudiant, en réunissant les documents, proposer des suggestions dans ce domaine dans le contenu, dans l'application sans ignorer les autres aspects. Celui qui s'occupe de la formation, ceci ne signifie pas qu'il ne s'occupe pas des infrastructures, des relations extérieures, le travail doit être coordonné* ». Un autre RAQ explique la fréquence des rencontres : « *c'est très irrégulier, c'est en fonction de l'avancement avec la CIAQES* » (E2).

4- Les questions relatives à l'**information et la formation** apparaissent comme des actions qui sont organisées. Ces propos illustrent des actions :

« *L'envoi à travers la boîte mail des dossiers au sujet de l'AQ, aux membres de la cellule et les enseignants dont leurs adresses mail sont disponibles au niveau de la cellule (...) une page dans le site, réserver une boîte mail spécifique à la cellule mais à la fin de l'année, il y avait le problème de l'établissement n'a pas versé les frais du site à l'entreprise qui fait l'hébergement ; Après paiement de la somme, le site a été rendu. Ce denier a retardé la page et la boîte mail. Maintenant il faut renouveler la page. La documentation : on a acheté beaucoup de documents, livres et revues (...) ils se trouvent au niveau de la cellule puis ils seront déposés à la bibliothèque. Des documents, livres et revues qui concernent l'AQ dans l'ES* » (E9).

La formation a aussi pris la forme de stage pour le RAQ à l'étranger concernant la mise en place de la norme ISO 9001.

5- Le mode de **sensibilisation** varie de l'interne à l'externe (ou mixte). Celle-ci est réalisée par le biais de « *séminaires* », « *journée sur l'AQ* » et « *des ateliers de la CIAQES* ». A titre d'exemple, un RAQ met en relief l'externalisation de la

sensibilisation : « on a pu convaincre la direction de mettre en place un SMQ, donc un consultant externe sensibilise le personnel à la Qualité, à commencer par les enseignants ». (E4)

Le contenu des communications est en lien avec la nécessité du changement et l'explication de la démarche choisie. A titre d'exemple, les thématiques abordées selon les cas sont « une sensibilisation à ISO 9001 et au référentiel ».

Les discours qui nous ont été tenus mettent les enseignants comme premier public visé lors des séances de sensibilisation, viennent après - les administrateurs puis les étudiants. Cette expression met en exergue cet aspect « j'ai fait (...) de la sensibilisation pour les enseignants et administration ». De même « C'est un public d'enseignant, les étudiants viennent mais très peu ».

6- Evaluation de l'état d'avancement : Cette dernière est réalisée à travers : « une deuxième réunion au sujet de l'évaluation de l'étape précédente »

7- La mise en place d'ISO 9001 :2008.

Plusieurs établissements ont entrepris la mise en place de la norme. Au moment de nos entretiens, ces derniers étaient à différents états d'avancement, accompagnés par un bureau d'études externe ou non. Le client final est considéré, selon les cas, comme étant l'étudiant ou l'employeur. Les réponses qui suivent illustrent ces deux cas de figure :

« L'étudiant est un client et un produit mais il n'est pas habilité à déterminer ce qu'il veut, les entreprises, les chercheurs, les ministères à travers : les réseaux sociaux où ils annoncent les compétences recherchées, et le retour (feedback) des anciens étudiants » ou bien « le client pour le SMQ sera considéré à court terme comme étant l'étudiant, mais à long terme on vise à ce que ça soit les entreprises...Difficile de faire une enquête auprès de tous les recruteurs des diplômés de l'Ecole, et d'identifier leurs besoins et satisfaction » (E4-1).

Un établissement se distingue par sa certification à la norme ISO avant la formation des RAQ par la CIAQES. Dans ce dernier cas, la certification en 2005 a été précédée par une décision d'un ministère pour mettre en place une norme qualité en 2002 et un décret.

Parmi les actions relevées dans cet établissement, l'évaluation et l'accompagnement fourni au personnel :

« La déclaration de la politique qualité. Les documents, on est obligé de reprendre chaque fois (...) Quand on lance un nouveau produit (...) on fait une enquête satisfaction systématiquement, sur les 50 modules, on essaye de couvrir (...) Audit interne chaque année,

tous les processus sont visés. L'audit interne c'est une fois par an pour les processus. Audit externe, elle se fait une fois par an par l'organisme certificateur (...) On fait des formations chaque année (...) les cours, on a fait l'année passée, ça touche les nouvelles recrues, systématiquement. On revient à la communication, on vise les enseignants et administration » (E5).

Dans une autre situation, un ensemble de facteurs ont incité le RAQ à aller vers la certification. Ces derniers sont : les connaissances du RAQ concernant cette norme, « *la liberté dans l'application* » qu'elle donne, le fait est qu'il y ait « *des écoles et universités qui se certifient ISO 9001* », en comparaison avec d'autres normes, celle-ci est la « *plus appropriée pour l'adapter* » et « *plus facile à appliquer* » (E5).

Plusieurs objectifs sont aussi avancés, à savoir: la sensibilisation du « *personnel à la qualité* » par un consultant externe, la formalisation de ce qui est fait à l'aide de « *procédures* » qui permet par la suite d'améliorer. Enfin toujours selon le RAQ, la norme « *ISO 9001 va permettre la notoriété de l'établissement* ». Même si la notoriété est souhaitée, un RAQ souligne que « *l'objectif n'est pas vraiment la certification* » suite à la mise en place de la norme. En revanche, cette dernière serait « *plus compliquée que le référentiel* » et elle est aussi plus chère. En effet comme le relève un RAQ : « *le coût économique de la certification, une des raisons pourquoi on est parti vers le référentiel surtout pour les années à venir* » (E5).

Les entretiens révèlent aussi que l'idée d'aller vers une certification ISO 9001 peut émaner du RAQ. L'un d'entre eux l'affirme comme suit : « *C'est moi (le RAQ) qui a proposé, la direction a donné son ok, dû aux exigences du ministère et aussi car il s'y connaît (le directeur)* » (E4).

Plusieurs RAQ ont aussi affirmé vouloir combiner entre la norme ISO 9001 et le Référentiel Qualité National, comme l'explique ces RAQ, après la mise en place de la norme ou simultanément:

« *La mise en place du SMQ selon ISO 9001/ 2008 (...) On commence parallèlement à mettre en place une démarche d'AQ. Un autre référentiel qu'on utilise* » ou encore : « *On a pour objectif d'aller vers ISO 9001/2008 ... Après je vais introduire la formation et le cadre de vie* » (E4).

Enfin, un établissement se singularise en étant soumis à un « *audit de la conformité avec les exigences de la convention* » (E5) internationale liée à l'activité du secteur.

8-La sensibilisation est réalisée, à titre d'exemple, par le biais de Conférences à l'Ecole ou de simple « *photocopie de document* ». Cette étape apparaît clairement dans le discours d'un RAQ comme suit : « *Après nous nous intéresserons à l'AQ en nous basant sur le référentiel. En janvier, on va expliquer l'AQ, la différence avec le SMQ, le présenter à tout le monde. On va mettre en place la cellule qualité. Le référentiel national va permettre d'évaluer les établissements* » (E4).

Outre la distinction entre les deux démarches, les thématiques portent également sur « *l'importance d'être évalué, une amélioration continue* », « *expliquer aux parties prenantes la nécessité de repenser les croyances et pratiques admises à travers une self-reflection* » (E7). Dans ce dernier exemple, l'objectif selon ce RAQ est « *d'augmenter la prise de conscience sur le besoin urgent de développer une culture qualité interne, et d'autre part, de promouvoir l'introduction du management interne de la qualité* ».

9- L'auto-évaluation.

L'auto-évaluation réalisée par les RAQ interrogés diffère sur le contenu et le profil des répondants. Les domaines concernés par l'évaluation sont « *hygiène, emploi du temps, tel module, activité sportive* » ou uniquement « *l'évaluation des modules* » par les étudiants ou en se basant sur « *le référentiel national qui a été élaborés lors des différences séances de formation des RAQ (bien qu'il n'ait pas encore été publié officiellement)* ».

Dans certains cas, les répondants sont uniquement les étudiants et dans d'autres, on retrouve en plus des étudiants, le personnel académique et les administrateurs. Il est à noter aussi que, dans certains cas, l'évaluation des modules par les étudiants est réalisée avant l'évaluation sur la base du référentiel. On relève également que dans cette dernière situation, une reconduction de l'opération de sensibilisation à l'AQ est prévue, avant l'évaluation fondée sur le référentiel.

En outre, pour réaliser cette auto-évaluation, un plan d'actions est préparé par le RAQ en se posant les questions de : « *Quand, Comment, Qui ...* ». Le mode de passation du questionnaire est également précisé par un autre RAQ qui consiste à présenter les questions « *on line* ». Aussi, il a été souligné que « *l'un des aspects clés qui encourage une auto-évaluation honnête est de clarifier dès le début, que l'objectif de l'exercice n'est pas d'identifier les personnes ou les départements qui ont une faible performance en vue de les sanctionner, mais plutôt viser l'investigation collective de l'auto-amélioration* » (E6).

10- Plan d'action pour l'amélioration de la qualité: Pour ce qui est du plan d'actions pour l'amélioration de la qualité, l'expression suivante explicite cette étape comme suit:

« Nous avons aussi développé un premier draft du plan d'actions pour l'amélioration de la qualité que nous présenterons aussi lors du prochain workshop ». Cet Atelier a pour but de « discuter les mécanismes qui peuvent aider dans l'amélioration des niveaux de qualité ».

De plus, une action supplémentaire est identifiée sans qu'on puisse la situer exactement dans le temps. Cette dernière est relative à l'installation d'une « *Commission au sein de l'établissement pour l'amélioration de l'architecture des enseignements et du règlement des études* ».

6.1.2. Contraintes au changement dans les écoles

Plusieurs types de contraintes sont identifiées : **i)** caractéristiques à l'échelle nationale, **ii)** le contexte au sein de l'établissement **iii)** les caractéristiques du RAQ et des personnes chargés de mettre en place l'AQ, **iv)** le mode de mise en place

Les résultats des entretiens montrent qu'il existe des contraintes communes entre ENS et d'autres spécifiques. Les contraintes récurrentes sont relatives aux statuts, à la question de rémunération du RAQ, à l'inexistence de bureau, à l'implication des personnes chargées de la mise en place de l'AQ, l'implication des étudiants dans l'autoévaluation, la réaction des enseignants vis-à-vis de l'évaluation des enseignants par les étudiants, à la charge de travail des personnes désignées, à la formation, absence de document officiel et enfin à la charge de travail du RAQ.

i) caractéristiques à l'échelle nationale

- L'absence de statut officiel du RAQ ou de la cellule qualité

Les réponses qui vont dans ce sens sont comme suit : « *S'il y a un statut officiel, il est dans l'organigramme. La structure AQ, c'est ce qu'on demande (...) il faut que le référentiel soit officiel et le statut de la structure, le statut du RAQ* » (E5).

D'autres extraits apportent plus de détails en précisant : « *La structure n'existe pas dans l'organigramme de l'Ecole. Le ministère doit obliger de la mettre en place, la rattacher à la direction. Elle n'a pas de statut, on le fait à titre bénévole. Celui qui le fait, c'est celui qui est convaincu* » (E8).

Concernant le statut du RAQ, des questions sont posées : « *Moi je suis full time enseignant. Comment va être géré la position du RAQ ? Dans les entreprises économiques, le RAQ ne fait que ça* » ou encore « *Dans le site du ministère j'ai trouvé un décret concernant la cellule qualité, mais je n'ai pas trouvé : est-ce que cette cellule donne des propositions ? La relation avec les départements ? Je n'ai pas trouvé de détails dans le circulaire, j'aurais aimé avoir ces informations, moi ce que j'ai compris, je donne des propositions, après je fais le suivie de la qualité* » (E5).

D'une manière générale, un autre RAQ affirme qu'`

« *...il est encore tôt de parler de contraintes. Mais encore une fois, les textes réglementaires sur les prérogatives des RAQ n'existent pas* ». Par ailleurs, la situation pourrait s'améliorer d'après un RAQ qui explique que : « *Le décret exécutif relatif au statut de l'école, (il a 10 ans), il va être renouvelé, on nous a demandé des avis, parmi les suggestions est qu'il y ait un RAQ dans chaque école* »

-L'absence de «document officiel du référentiel d'AQ» en 2015

Parmi ces RAQ , on note des réponses telles que : « *On attend que ce référentiel soit adopté par le ministère* ». Cependant, dans la plupart des cas, cet élément n'est pas indiqué lorsque la question des principales contraintes est évoquée.

-Absence de rémunération

Les discours des RAQ à ce sujet sont multiples. A titre d'exemple, un RAQ affirme que « *jusqu'à présent c'est du bénévolat (...) une des contraintes c'est le financement (...) Est-ce qu'ils nous payent ?* ».

Une forme de compensations existerait dans certains cas. Cet extrait de discours est une illustration: « *Je ne suis pas rémunéré, d'autres RAQ sont bien rémunérés, mais à mon niveau non, je ne surveille plus les examens c'est une compensation. Il n'y a aucune loi, pour dire que je dois être rémunéré, je le comprends* » (E10).

La non rémunération d'enseignants chargés de mettre en place l'AQ, apparait dans cette déclaration : « *ISO 9001 va demander des efforts supplémentaires, il y a ...pilotes de processus, ils enseignent, ils ne sont pas rémunérés plus* » (E4).

- « **L'absence de mesures d'encouragement** : l'exemple mentionné par un RAQ est l'absence de

« *prix annuel de la qualité du MESRS récompensant la ou les meilleure(s) pratique(s) en*

matière d'AQ) » Néanmoins le RAQ (E7) qui mentionne cet élément considère qu'il est trop tôt pour parler de contraintes. L'absence d'un Prix est selon lui évoquée par l'ensemble des RAQ lors des séances de formation. Enfin, ce point n'est cité que par un établissement ayant réalisé une opération d'auto-évaluation.

-Besoin de formation et d'accompagnement

Les expressions suivantes illustrent cette idée tout en donnant des explications et des solutions : « *Jusqu'à maintenant on était en formation (les RAQ). La 2^{ème} phase, qui était prévue, est une autre formation concernant la mise en œuvre des procédures qualité, (...) on attend ...* » (E12).

Dans le même ordre d'idées, un autre RAQ affirme que « *la prochaine étape, c'est d'accompagner les RAQ pour mettre en place le SMQ, lui dire par quoi commencer, ...c'est le rôle du ministère* » (E4).

D'autres explicitent les raisons de cette insuffisance comme suit : « *Ce RAQ lorsqu'il a vu qu'il n'avancait pas, il m'a demandé de prendre la relève. Il m'a donné les supports de cours mais ça ne remplace pas la formation* » (E1).

En outre, les questions suivantes sont aussi soulevées par certains : « *Est-ce que la CIAQES est autonome ? Est-ce qu'ils ont un budget ? Quel référentiel ?* ». Ce RAQ explique qu'il y a un référentiel au niveau national mais se pose des questions quant à la référence, tout en précisant qu'il a raté les dernières sessions de formation.

-En outre, le fait que **plusieurs établissements soient en retard** en matière d'AQ n'incite pas le RAQ à fournir plus d'effort. Cette hypothèse est déduite de la réponse d'un RAQ à une question relative à l'état actuel de la démarche qualité dans son Ecole, comme suit « *Pas grand-chose... jusqu'à présent c'est du bénévolat ... tous sont au début* ».

-Une autre contrainte met l'accent sur **la caractéristique de l'enseignement supérieure** et semble être liée à la charge de travail, celle-ci est exprimée comme suit « *La période des examens et vacances freine, pas la peine durant cette période d'aller vers les pilotes (avant la période, pendant et après)* » (E4). De même, nous relevons, « *le manque d'autonomie* » et « *les régulations externes restrictives* » (E10). Ces deux derniers sont relevés par le RAQ comme pouvant entraver l'installation d'une culture de la qualité.

ii) le contexte au sein de l'établissement :

L'inexistence de bureau pour la cellule qualité au sein de l'EES

Différentes expressions dénotent ce besoin : « *je suis RAQ ...normalement j'ai mon bureau* ». D'autres l'expliquent par un manque de volonté comme suit : « *s'il y avait une volonté, il est possible de fournir un bureau. Les universités de Tamanrasset, un bureau est dédié, équipé, secrétariat et tous les autres aspects qui concernent la gestion. L'instruction à l'enseignement supérieur aborde cet aspect, porte sur le fait que les directeurs doivent fournir tous les moyens nécessaires au bon fonctionnement ...* » (E9).

Contraintes liées à la direction ou à une situation conjoncturelle

Les freins relevant de la Direction, à savoir « *l'engagement de la direction* », la succession de directeurs en une année. Les propos suivants illustrent ce dernier frein : « *l'instabilité... succession de directeur à chaque fois c'est reporté. J'espère que cette année ça va démarrer* » (E2). Une des explications proposées du faible engagement de la direction est que : « *la direction n'est pas sensibilisée sur l'importance de cette structure, si le ministère demande à la DG de rendre compte sur la mise en place de l'AQ... la responsabilité est partagée : le ministère en premier lieu, la DG en deuxième lieu et la structure d'AQ en dernier lieu* » (E2). A l'opposé, certains affirment ne pas avoir ce problème d'engagement de la direction ou semble l'avoir en partie surpassé, de même que dans certains cas, l'engagement a été un tremplin. Le discours suivant montre une évolution dans l'engagement de la direction : « *On a pu convaincre la direction de mettre en place un SMQ ...il faut que l'appui de la direction soit actif. En 2010 on en a parlé mais ça ne passait pas. En 2014, ça a été plus facile car tout le monde en parle, le ministère, un texte qui parle de l'AQ, une structure (la loi d'orientation 2009 de l'ES, les arrêtés de création de la CIAQES, le CNE (Comité Nationale d'Evaluation, il a eu sa 1^{ère} réunion en septembre 2012)* » (E4). En outre, concernant la décision de se certifier ISO 9001, un RAQ avance les propos suivants : « *C'est moi qui a proposé. La direction a donné son ok, dû aux exigences du ministère et aussi car il s'y connaît (le directeur)* »

- La délocalisation de l'école, l'effet psychologique qu'elle a sur les enseignants et administrateurs d'une part et le manque de pertinence de réaliser l'évaluation à ce moment-là, dû au changement prochain des infrastructures de l'école, d'autre part. En effet cet extrait explique que :

« Il y a une phase transitoire dont est passée l'école ..., un problème en lien avec le directeur, les enseignants ont été affectés d'un point de vue psychologique dû à ce déplacement et ce qu'il engendré comme frayeurs pour les enseignants et administrateurs. Le problème du transport, il y avait un rejet de la part des enseignants et étudiants et a conduit à une revendication de la part des enseignants et administrateurs, on part ou non. La question de l'adaptation... L'effort qu'on réalise dans l'évaluation pour ...des structures quel est son objectif, pour la correction ou non, et nous on sait qu'on se déplace vers la nouvelle école. » (E9).

Néanmoins selon ce dernier, la délocalisation a également eu des effets positifs sur l'AQ que nous verrons plus loin.

- « L'entrée en grève de la part des étudiants pendant plus d'un mois » (E9).
- L'absence de secrétaire et un département AQ dans l'EES : Comme l'indique un RAQ : « je suis RAQ ...normalement j'ai mon bureau secrétaire ...c'est d'installer dans la structure ...une structure ...pourquoi pas un département » (E2).

Le facteur humain

-Le manque d'implication de personnes chargées de la mise en place de l'AQ³¹⁰ : Un RAQ exprime cette contrainte comme suit : « Tu te trouves seul à travailler » (E3). Certains de ces RAQ ont observé une évolution positive dans le temps concernant les comportements de personnes chargées de mettre en place l'AQ. A contrario, peu de RAQ affirment que la « qualité des membres de la cellule Assurance Qualité » (E4) est un des éléments qui les a aidés à la mise en place de l'AQ. Autre illustration venant d'un RAQ qui a démissionné et qui explique qu'il a interrompu sa formation.

-Le manque d'implication des étudiants dans l'auto-évaluation : Le manque d'implication est évoqué par ces propos : « Les étudiants demandent si l'enquête va être lue. Les étudiants liquidait le questionnaire. Le questionnaire avait été transmis une semaine avant l'examen ou le jour de l'examen lorsqu'ils finissent l'examen », ou encore « Questions on line ...échantillon pas représentatif, ... chaque fois on faisait des lettres de rappel, les étudiants ne répondaient pas » (E4-1). Par ailleurs, d'autres RAQ qui ont enquêté auprès des étudiants n'ont pas exprimé de cette difficulté. Enfin la réflexion d'un RAQ qui n'a pas

³¹⁰ Les personnes chargées de mettre en place l'AQ comprend des membres de la direction et des enseignants.

encore réalisé d'évaluation donne une indication quant à l'état cognitif des étudiants au début du changement : « *Les étudiants ne pensent pas que le système va fonctionner* » (E4-1).

-La réaction des enseignants vis-à-vis de l'évaluation des enseignements par les étudiants :

La réaction des enseignants quant à l'évaluation des enseignements par les étudiants apparaît comme étant une difficulté commune. Certaines déclarations montrent les démarches adoptées par les RAQ :

« *C'est quelque chose de nouveau, le problème d'être évalué... il y a beaucoup qui ont répondu ...nerveux, ne répondent pas aux questions...ils le voient comme une critique personnelle. Au bout de 3 évaluations successives, on verra si vraiment il y a un problème dans le module et ce n'était pas un conflit avec l'enseignant. On n'a pas divulgué les résultats* ». ou encore « *il y a une résistance face à l'évaluation des enseignements, car une évaluation à la fin de chaque module sera introduite. Mais on va le faire doucement ...* » (E3).

Ajoutons à cela, d'après une responsable AQ, les enseignants considèrent qu'il n'est pas possible d'évaluer l'enseignement car cela revient à évaluer l'enseignant. Par ailleurs, un RAQ semble avoir anticipé cette éventuelle contrainte et ne l'a pas perçu lors de l'évaluation. La démarche appliquée par ce dernier est explicitée comme suit : « *les enseignants le savent de bouche à oreille, pas tous, je ne veux pas choquer les esprits* » (E10).

Néanmoins, ce RAQ affirme que lorsqu'il informe des enseignants quant à l'évaluation des enseignements, leur réaction est favorable. Par la suite, il compte faire apparaître « *les résultats globaux* » des évaluations pour améliorer. Nous relevons également que, durant cet entretien, un enseignant présent a proposé au RAQ d'élargir cette opération à d'autres étudiants. Le RAQ a répondu favorablement et a demandé à ce que cette personne l'aide à le faire.

Dans le cas d'une Ecole certifiée ISO 9001:2008, la contrainte n'est pas explicite. Néanmoins la méthode employée est de prendre un échantillon pour réaliser l'évaluation des modules par les étudiants. L'évaluation est systématique lorsqu'il s'agit d'un nouveau module, ainsi celle-ci ne concerne pas toujours les mêmes modules chaque année.

-Certains enseignants ne croient pas aux chances de réussite de la démarche qualité et le manque d'attrait des séances de sensibilisation. Ces éléments apparaissent dans le discours, tels que :

« Certains enseignants considèrent que ça ne va marcher car ce n'est pas fait pour nous », « un consultant externe sensibilise le personnel à la qualité, à commencer par les enseignants ...on a fait 5 ou 6 séances de sensibilisation, il y a beaucoup de gens qui ont raté les 5, on a ramené un consultant externe » et « ...il y a avait des séances de sensibilisation mais les gens n'assistaient pas ...Au début ...il y avait 5 qui ont assisté, après 17 personnes ont assisté...après 5 personnes ont assisté » (E4).

Ce problème relatif à la sensibilisation est retrouvé aussi auprès d'autres RAQ mais n'est pas avancé comme difficulté de manière spontanée, mais plutôt après avoir été interrogés sur ce sujet (E3). Dans le cadre de la mise en place de la norme ISO 9001, l'une des difficultés mentionnées est le fait est que certaines personnes « ne voient pas l'intérêt de la démarche qualité car ils disent qu'il n'y a pas de qualité » (E3).

Le Financement

Les problèmes d'ordre financiers sont ainsi mis en avant par des RAQ qui sont à des stades différents de mise en place de l'AQ (application de la norme ISO 9001, opération d'auto-évaluation, sensibilisation). A titre d'exemple, cet extrait fait état que : « ...l'établissement n'a pas versé les frais du site ... Ce dernier a retardé la page et la boîte mail. Maintenant il faut renouveler la page » (E8). D'autres anticipent cet obstacle, lorsque le moment de réaliser des améliorations arrivera, ce qui nécessitera un budget.

Y a-t-il un problème d'employabilité ?

Les RAQ ont aussi des opinions divergentes concernant l'évaluation de l'employabilité de leurs diplômés. Pour certains, le problème d'employabilité ne se pose pas pour leurs établissements, tandis que d'autres affirment que l'enquête sur l'insertion des diplômés fait partie de leurs projets, même si l'employabilité n'est pas problématique dans leurs cas.

Cependant, nos entretiens ne sont pas sans limites. En effet, la présence d'un tiers, dans certains cas, durant l'entretien avec le RAQ, peut influencer les réponses de ces derniers.

iii) les caractéristiques du RAQ et des personnes chargées de mettre en place l'AQ

- ***Charge de travail du RAQ*** : La charge de travail n'est pas toujours vue par les responsables qualité comme une difficulté majeure, sauf exception. Ce discours illustre ce cas de figure « Avec les concours j'ai pris du retard, concours d'accès en master et

doctorat... Je suis enseignant, après je suis devenu chef département » (E1). Néanmoins, lorsqu'il lui est demandé si on le décharge d'heures de cours, ce dernier explique que : « Ça ne pose pas de problème, c'est une petite école, les concours sont périodiques » (E1). La charge de travail peut être aussi liée à l'encadrement des étudiants ou l'enseignement et la recherche. Enfin, il se peut que l'état d'avancement explique cette différence de perception.

- ***L'engagement du RAQ dans la recherche*** : A titre d'exemple, un RAQ qui a démissionné explique qu'il a interrompu sa formation de RAQ dû à : « *l'engagement dans la recherche et l'enseignement* » (E11)

- ***La charge de travail de personnes désignées pour la mise en place de l'AQ (hors RAQ)*** : Comme l'indique un RAQ : « *ISO 9001 va demander des efforts supplémentaires, ...pilotes de processus, ils enseignent, ils ne sont pas rémunérés en plus* » (E3). Un autre RAQ confirme la charge de travail en affirmant que : « *certains se plaignent de la charge, ils enseignent en même temps* » (E4).

- ***La formation initiale et besoin de formations des personnes de la cellule qualité*** : La formation initiale peut être une contrainte. Le RAQ explique cette idée en comparant les membres de la cellule qualité, comme suit : « *...Notre formation, moi et ...fait qu'on comprend plus la démarche qualité* » (E3). Un autre responsable Assurance qualité rejoint ce dernier et inclue d'autres variables concernant les RAQ, à savoir la différence dans le grade et la maîtrise des langues comme faisant partie des problèmes au niveau nationale. La formation des personnes constituant la cellule Qualité dans le domaine de l'Assurance qualité est demandé par ces derniers comme suit : « *la formation se faisait pour les RAQ (...) ils disent pourquoi que toi tu pars (...) Pour la CIAQES 2, il y aura la formation pour les membres de la cellule, c'est des échos, peut être ça va les motiver* ». (E10). Le manque de formation des personnes chargées de mettre en place l'AQ semble aussi être vécu par des RAQ qui se sont engagés dans la mise en place de la norme ISO 9001. Même si ce dernier n'est pas explicitement avancé comme étant un frein, comme le montre la réponse qui suit: « *Certains ...ont donné des indicateurs mais pas tous mesurables* » (E4).

- Une autre variable implicite apparaît s'agissant du ***manque d'expérience***, celle-ci apparaît dans la réponse suivante : « *On a voulu essayer, pour voir la faisabilité, comment*

l'intégrer ... la plateforme » ou « certaines questions ont été mal comprises, il fallait revoir le questionnaire... » (E10).

iv) Le mode de mise en place

Des difficultés liées à la norme ISO 9001 : Certains éléments évoqués par des responsables qualité qui sont en cours de mise en place de la norme ISO 9001 semblent lié au mode de mise en place :

- La charge de travail du responsable qualité relative à la mise en place de la norme ISO 9001, apparait dans la remarque suivante : « *Trop de tâches que je dois faire. Je dois faire la saisie* ». (E4).
- La nécessité de « *changer les habitudes* » de l'administration et la nécessité de « *former les gens* » ce qui demande « *beaucoup de temps* » et de travail. (E6).
- Certaines expressions montrent aussi des opinions de RAQ concernant certains aspects de la norme ISO 9001 : « *Pendant l'audit, il s'occupait plus des non conformités documentaires, ce qui n'était pas très intéressant* » (E4).
- -les mécanismes afin de combiner, entre l'application de la norme et ISO 9001:2008 et la nécessité d'aller vers le référentiel. L'expression suivante indique une des solutions proposées : « *Je ne peux pas aller vers le référentiel et lâcher ISO ... une des solutions, c'est d'élargir le périmètre* » (E5).

L'organisation en matière d'AQ

Le rang hiérarchique de certains membres de la CAQ affaiblit le leadership du RAQ à l'égard de ces derniers. Pareillement, le nombre important de subordonnés est un élément pouvant rendre difficile le rôle de motivateur du RAQ. Enfin, la durée d'occupation du poste pourrait influencer le comportement du RAQ même si cette relation n'est pas explicitement mentionnée, l'un d'autre eux l'évoque comme suit: « *il y a un mandat logiquement le mandat est terminé* » (E2).

6.1.3. Eléments facilitant la mise en place

Les entretiens auprès des RAQ des ENS nous ont permis d'identifier ce qui facilite la mise en place de l'AQ en Algérie. Huit éléments sont déduits : il s'agit principalement de (i) L'achèvement des changements en cours en vue de l'amélioration ; (ii) Les moyens supplémentaires (le travail en réseau, le recours à un consultant) et disposé du

référentiel national ; (iii) L'engagement de la direction, l'adhésion des personnes et le management du changement ; (iv) Connaissances, formation, expérience et conviction (v) L'effort du RAQ et un des membres de la cellule AQ ; (vi) Les éléments qui influencent le comportement du RAQ (personnalité, conséquence attendue, compensation). Enfin d'autres avantages sont notés en lien avec ; (vii) les caractéristiques du RAQ (être membre de la CIAQES, avoir un poste de responsabilité) ; (viii) le management (formalisation) ; et (ix) les caractéristiques de l'établissement (taille, niveau de qualité).

i) Achèvement des changements en cours

L'achèvement des changements en cours en vue de l'amélioration avant l'auto-évaluation. Dans notre cas, le RAQ a mentionné le fait de fournir l'infrastructure et moyens matériels adaptés. Cet élément permet d'améliorer le domaine « infrastructure », évoqué dans le référentiel AQ. Pour le RAQ étant donné que l'échéance pour le déplacement de l'Ecole était proche, il fallait attendre la résolution de ce point.

L'objectif de l'évaluation étant d'identifier les lacunes pour les corriger. Plus précisément, il s'agit du « *déplacement vers un établissement neuf qui dispose de structures adaptées telles que : fournir des bureaux aux enseignants, une bibliothèque, un nouveau bâtiment. Les chaises, les salles, les tables étaient dans le passé inadaptées, ce problème était po (...); il y a eu du retard, inexistence de bibliothèque, problème d'eau, inexistence d'internet, qui ont été résolus dans des étapes plus tard* » (R1).

ii) Les moyens supplémentaires

Les moyens humains et matériels supplémentaires, à travers le travail en réseau et le recours à un consultant peuvent faciliter la mise en place. Selon un RAQ, le point positif de la région est « *qu'ils ont réunis les établissements universitaires de l'Est pour réaliser des rencontres sur l'AQ. Une première rencontre, une deuxième rencontre à Skikda, j'étais dans la deuxième rencontre. Ainsi l'appui financier et logistique est disponible à leurs niveaux* » (E9). Deux RAQ ont bénéficié de l'aide d'un consultant externe pour mettre en place la démarche qualité. Ce facteur a été explicitement évoqué : « *Aucun facteur ne m'a aidé à part le consultant* » (E4). Enfin, on peut rajouter le fait de disposer du référentiel national. En effet, de nos observations certains RAQ disposent du référentiel AQ tandis que d'autres non. Ce dernier nous informe aussi que le référentiel national va permettre d'évaluer les établissements.

iii) Engagement de la direction, adhésion des personnes et management du changement

Plusieurs RAQ ont relevé l'importance de l'engagement de la direction pour effectuer le changement. L'environnement externe est un élément qui permet de convaincre la direction de l'établissement, comme l'indique l'expression suivante :

« On a pu convaincre la direction de mettre en place un SMQ (...) En 2010 on en a parlé mais ça ne passait pas. En 2014, ça été plus facile car tout le monde en parle, le ministère, un texte qui parle de l'AQ, une structure (...) les arrêtés de création de la CIAQES, le CNE (comité nationale d'évaluation, il a eu sa 1^{ère} réunion en septembre 2012) » (E4).

D'autres facteurs peuvent aussi influencer la direction. Un RAQ explique qu'il a proposé à la direction, de se certifier ISO 9001. Cette dernière a donné son OK, dû aux exigences du ministère et de la connaissance du directeur en la matière. De même, un autre RAQ met l'accent sur la *« réceptivité de plusieurs collègues »* (E7).

Un des interviewé rajoute, quant à lui, le rôle des autres acteurs et met en exergue par la même occasion l'importance du management du changement : *« je ne peux pas dire que ça va réussir à 100% tout dépend de l'adhésionL'adhésion de la direction et des personnes. Ici je vais doucement vers mes collègues »* (E6).

iv) Connaissances, formation, expérience et conviction

Les connaissances antérieures du RAQ, membres de la cellule et des acteurs facilitent la mise en place de l'AQ. L'expression suivante illustre cette idée : *« Je suis auditrice Qualité »* (E6). Cette dernière précise qu'elle avait une formation en *« Management de la Qualité »* avant de suivre la formation de la CIAQES. *« ... Notre formation, moi et mon collègue fait qu'on comprend plus la démarche qualité. Moi j'enseigne la norme ISO 9001 »* (E3). *« Certains responsables ont commencé à sensibiliser les gens. C'est plus facile quand les gens connaissent déjà ISO 9001, certains connaissaient déjà ISO 9001 »* (E4.1). L'expérience professionnelle est également importante. A titre d'exemple, un des RAQ explique *« il y aura une autre enquête qui va être faite avec les étudiants sortants »*. L'objectif était de connaître *« la nature de l'emploi, le type de contrat, leurs avis par rapport à la formation »* dans le cadre d'un *« observatoire d'insertion et vie étudiante »*. Il précise enfin qu'il a travaillé *« dans un laboratoire d'insertion en France »* (E4).

En outre, certains mettent l'accent sur le contenu de la formation qui est dispensée en vue de mettre en place le changement. Un des RAQ propose de revoir le contenu de la formation

comme suit : « *Je crois qu'il faut une formation au-delà. Quel est le référentiel qui est à adopter ? Qui convient le mieux ? On a tendance à imiter* » (E8).

Le RAQ doit également connaître les enjeux. L'expression qui suit en montre l'importance : « *on accepte de bosser parce qu'on connaît les enjeux, enjeux énormes internationaux* » (E12). Plus encore, le stage pour le RAQ aide aussi à la mise en place. Un des interviewé nous a en effet informé qu'il a « *fait un stage à l'étranger* ».

Par ailleurs un des RAQ précise les acteurs qui doivent impérativement avoir une formation dans le domaine : « *On fait des formations chaque année. Si on ... ISO 9001/2015 on doit former les pilotes processus. Vous ne pouvez pas parler d'AQ si les personnes ne sont pas formées. La première action pour réussir la démarche qualité c'est de former les personnes qui sont concernées* » (E12).

v) L'effort du RAQ et un des membres de la cellule AQ

Pour certains répondants, ce qui facilite la mise en place de l'AQ dans l'établissement est l'effort fourni par eux-mêmes avec le soutien d'un collègue : « *Rien, c'est moi qui travaille ...seule et avec mon collègue* » (E3). Un autre RAQ évoque quant à lui, son « *Engagement personnel* » (E7).

vi) Les éléments qui influencent le comportement du RAQ

Plusieurs RAQ ont mis l'accent sur les éléments qui influencent leur propre comportement. Ces derniers étant considérés par les répondants comme facilitant la mise en place de l'AQ.

- La personnalité : La personnalité du RAQ influence l'effort fournie « *c'est un engagement moral, je suis du genre quand on me donne (du travail) je le fais* » (R11).
- Les conséquences attendues : Un RAQ peut s'investir s'il pense que l'AQ peut avoir des retombés considérés comme positives. La réponse qui suit apporte plus précision : « *J'y crois beaucoup, madabiya (j'aimerai bien) que ça s'améliore. auto-évaluation, audit interne, audit externe, accréditation, classement entre école et université, tout le monde cherche le classement. La dernière fois qu'ils ont classé Ouargla sur quel critère ? Avec le référentiel, on sera tous évalué sur une même base, on verra qui travaille et qui ne travaille pas. Ça sera une fierté pour nous* » (E10).
- L'une des compensations est présentée par l'un des interviewés comme suit: « *je ne surveille plus les examens* ». Cependant, elle n'est pas mise en avant comme un élément facilitateur même si le RAQ nous informe qu'il s'agit d'une compensation.

(vii) les caractéristiques du RAQ

D'autres éléments ont aussi été évoqués par les RAQ qui semblent selon nous avoir facilité le changement dans leur établissement. Il s'agit des caractéristiques du RAQ :

Etre membre de la CIAQES Même si le répondant ne le présente pas comme élément facilitant la mise en place. Un RAQ étant membre de la CIAQES bénéficie aussi des avantages. L'expression suivante illustre notre point de vue « *je suis membre de la CIAQES depuis (...) On a organisé (...) des ateliers de la CIAQES* » (E6).

Avoir un poste de responsabilité Concernant la mise en place de la démarche qualité, le RAQ répond qu'ils sont au stade de la formation: « *la formation c'est elle qui prend beaucoup de temps ... Je suis responsable de la formation continue et des RAQ* » (E6).

(viii) le management (formalisation). Ce point de vue est illustré dans la réponse suivante : « *Le deuxième objectif est de formaliser tout ce que nous faisons (les procédures). On est accompagné par le bureau ...il est sur la liste du ministère de la PMI. On ne peut pas améliorer, si ce n'est pas formalisé* » (E4).

(ix) caractéristiques de l'établissement (taille, niveau de qualité) : Certains RAQ des universités ont évoqué les éléments qui selon eux facilitent la mise en place de l'AQ dans les écoles. Il s'agit de la taille de l'établissement et le niveau de qualité existant.

6.2. L'AQ dans les Universités

L'examen de l'AQ dans les Universités se fera en trois temps, d'abord la pratique, puis les facilitateurs et enfin les contraintes.

6-2-1 L'AQ en pratique dans les universités

Plusieurs actions ont été réalisées au niveau des universités pour mettre en place l'AQ. Cependant, l'état d'avancement en la matière diffère d'un établissement à un autre. Dans la partie qui suit, nous donnons un aperçu des étapes suivies pour la mise en place de l'AQ dans les Universités sur la base de nos entretiens.

(i) Désignation du RAQ

Le RAQ peut être choisi parmi ceux ayant un poste de responsabilité tel que vice-recteur et conserver ce dernier poste tout en étant RAQ. De même un RAQ nous informe qu'il était membre de la cellule AQ avant d'être RAQ. Dans certains établissements, deux RAQ se sont succédés. La méthode de désignation du RAQ est expliquée par l'un des interviewés : « *c'est sûre c'est le recteur qui a choisi X... c'est lui qui était coordinateur* » d'un projet antérieur dans le domaine de l'AQ (U3). Le répondant suppose que c'est pour cette raison qu'ils ont choisi l'ancien RAQ. Toujours suivant le RAQ actuel, l'ancien avait deux fonctions, il a donc demandé à ce qu'on le remplace, vu qu'il était membre de la CIAQES. Il poursuit en expliquant que le choix s'est porté sur lui en tant que second RAQ car il avait une formation. Enfin, la formation initiale du RAQ n'est pas automatiquement en lien avec le management.

(ii) Formation du RAQ

Plusieurs moyens peuvent être utilisés pour améliorer les connaissances du RAQ en matière d'AQ. La première d'entre elles consiste à suivre la formation donnée par la CIAQES. Ainsi, plusieurs RAQ affirment en avoir bénéficié. Aussi, il est possible également d'effectuer des stages. A titre d'exemple, un des interviewés nous explique sa démarche: « *au début je voulais faire un petit stage là-bas pour voir comment fonctionne la cellule ainsi de suite. Elle m'a donné, même, même les coordonnées des personnes qui sont habilitées à me donner une invitation, après je n'ai pas suivi.* » (U7).

De même, certains RAQ ont assisté à des conférences et colloques relatifs à l'AQ. Aussi, des RAQ ont obtenu des formations en lien avec l'enseignement supérieur, dans le cadre de programme avec partenaires étranger (PAPS)³¹¹, même si l'établissement n'est pas partie prenante dans le cadre de programme. Cette dernière a concerné par exemple : « *La Gestion de projet en Assurance qualité* » (U7). Dans le même sens, un RAQ nous informe que dans le cadre de l'AUF, il a pu bénéficier de quelques formations avant de faire l'autoévaluation, ainsi « *la formation c'est surtout comment faire le rapport, modalité d'écriture du rapport d'auto évaluation* » (U3)

³¹¹ PAPS-ERS = Programme d'appui à la politique sectorielle de l'Enseignement Supérieur, financé par l'Union Européenne ; « *Formation doctorale et insertion des chercheurs aux réseaux R&D européens en lien avec le R4* » (doc PAPS devis 2014 2015) ;

(iii) Les moyens ont été fournis

Certains RAQ nous ont mentionné la mise à disposition de moyens pour ce dernier. C'est le cas de cet interviewé : « *le recteur m'a tout donné, sincèrement, il m'a donné un bureau, il m'a donné toute l'infrastructure, la logistique qu'il faut* » (U7).

(iv) Mise en place des cellules AQ et élaboration de textes:

Pour la mise en place, une cellule AQ est installée pour l'ensemble de l'université. Cette dernière est accompagnée de textes visant son organisation. Un RAQ aborde ce point comme suit : « *j'ai préparé des projets de textes fondant la cellule. Ce travail qui contient le règlement intérieur visant son organisation, ses missions, et le mécanisme de son fonctionnement* » (U1). Le nombre des membres en incluant le RAQ peut être de 3 personnes ou plus. Cependant, pendant la période d'entretien, certains affirmaient que la cellule n'existe pas encore au niveau de leur établissement. Aussi, la constitution de la cellule est accompagnée d'un texte règlementaire. Un RAQ en parlant de sa désignation répond comme suit « *nommé, on ne peut pas dire ça, il n'y a pas ...d'arrêté, il y a eu une lettre adressée à la CIAQES je représente l'université à la place de l'ancien RAQ, en principe l'arrêté doit comporter les noms de tous les membres de la cellule* » (U2). Aussi suivant un autre RAQ, il y aurait un « *arrêté signé par le ministre par la cellule qualité* » (U6).

Des cellules AQ sont également mises en place pour chaque Faculté et Institut dans certaines universités. De plus, une cellule d'auto-évaluation est constituée dans certain cas. Selon un des répondants « *ça serait l'idéal, d'avoir même au niveau des départements* » (U3).

La procédure pour la désignation des membres de la cellule AQ nous a été explicitée dans l'un des établissements de la manière suivante : « *Le conseil scientifique a nommé les membres de la cellule qualité la première fois, il donne un avis. Le vice-recteur a contacté les doyens* » (U3). Ainsi chacun a proposé quelqu'un « *pour constituer la cellule Qualité de l'université. Le recteur informe le conseil scientifique, si une personne ne leur a pas plu, ils l'auraient signalé* » (U3).

Concernant la mise en en place de cellule AQ au niveau des Facultés, « *Chaque membre a vu avec le Doyen, quels sont les membres qui vont l'aider. En concertation entre le Doyen et le RAQ de la Faculté*» (U3). Par ailleurs, le RAQ peut aussi avoir un pouvoir en la matière, si l'on en croit un autre répondant. Concernant les cellules des Facultés, un RAQ nous répond comme suit « *à chaque fois que je trouve de bons éléments, je les place* ». (U6)

En général, le principe de représentativité des acteurs est adopté pour le choix des membres de la cellule. De manière générale, un RAQ nous explique que dans la cellule il doit y avoir :

étudiants, enseignants et personnel administratif. Dans les exemples qui suivent, la présence d'un membre de l'administration dans la cellule est également mise en avant. La représentation concerne aussi les organes de l'université comme l'indique ce RAQ « *La cellule qualité est au niveau du Rectorat de l'Université. Après on a formé les cellules qualité des Facultés et Instituts (la) Cellule qualité (est constitué de) 9 représentant des instituts et universités et de l'administration, RAQ* ». (U6)

Plus précisément, selon ce RAQ, les étudiants, l'administration, l'Institut et chaque Faculté a un représentant dans la cellule. Dans un autre établissement, un vice-recteur fait partie de la cellule de l'université.

S'agissant des cellules des Facultés, sa composante est comme suit dans une des universités : « *Chaque cellule : un RAQ, un représentant de chaque département, un étudiant ou deux, un administrateur* » (U6).

(v) **Formation et information des membres des cellules AQ**

La formation des membres est réalisée à travers le partage des documents de la CIAQES. Le RAQ peut expliquer oralement. Dans certains cas, les membres peuvent participer à une formation donnée dans le cadre de programmes avec un partenaire étranger. A titre d'exemple un des interviewés explique :

« *Généralement c'est le RAQ qui a le plus de formation dans le cadre de la CIAQES. Il y a des cours avec des sessions ouvertes. La CIAQES fait une formation. Le RAQ doit disséminer les documents aux autres. Les personnes qui assistent à la formation font la formation pour les autres. Ce n'est pas systématique. C'est à la demande, car ils ont les documents, c'est autour d'une table ... Durant la formation on est déjà 40. Par contre, le PAPS, il y a généralement 4 à 6 universités* » (U3) par « résultat » pour la formation.

Ainsi « *Le PAPS prévoit des fois, ils nous disent vous pouvez ramener 2 ou 3, c'est arrivé qu'il y a un expert qui vient donner un cours pour tout le monde pour les membres des cellules on ramène aussi d'autres enseignants* » (U3)

(vi) **Projets ou programme avec partenaire étranger**

Certains des établissements ont bénéficié de ce type de soutien dans le cadre du projet Aqi-Umed, du programme PAPS, et du projet de l'AUF³¹² dans le domaine de l'AQ.

³¹² AUF= Agence Universitaire de la Francophonie

(vii) *Elaboration du référentiel*

Selon les établissements, les RAQ ont pu contribuer à l'élaboration d'un référentiel. Certains des répondants évoquent l'élaboration du référentiel national, comme l'indique cet interviewé : « *le référentiel qu'on a fait, le hic il est la (...) on a fait un référentiel national (...) un référentiel national mais qui peut s'adapter, le RAQ peut le faire adapter à son université ou à son milieu* » (U7). Un autre RAQ évoque quant à lui l'adaptation du référentiel AqiUmed à leur établissement dans le cadre du PAPS.

(viii) *Evaluation et auto-évaluation :*

1- Plusieurs types d'évaluation ont été effectués selon les cas dont certaines étaient achevées. Il s'agit : d'enquête d'insertion auprès des anciens étudiants, élaboration de fiche d'appréciation pour les étudiants, réalisation de l'évaluation de l'enseignement, « *un questionnaire pour les responsables (chef département)* » qui « *a été transmis lors des réunions* » (U6), élaboration de questionnaire destinés aux enseignants, l'évaluation de la rentrée universitaire, auto-évaluation de l'établissement.

Sur ce dernier point, il est à noter que très peu d'Universités avaient réalisés une autoévaluation de leurs établissements en 2015. Sur l'ensemble, un établissement bénéficiant de programme et projets avec partenaire étranger avait réalisé plusieurs auto-évaluations. Par ailleurs, une Université a également entamé une auto-évaluation sans pour autant bénéficier de ce soutien. A titre d'exemple, dans un établissement « *Pour l'AUF, il y avait la faculté X, (dont) un domaine uniquement (a été évalué) et la faculté Y, on a évalué un seul département, le département Z* » (U3).

Cependant, l'auto-évaluation n'est pas automatiquement accompagnée d'amélioration. Selon un RAQ « *les actions d'amélioration (reviennent à la décision du) le premier responsable de l'établissement. Une fois le rapport transmis,*» (U3) Suivant ce dernier, c'est les responsables qui se chargent du reste après l'autoévaluation.

S'agissant de l'évaluation de l'enseignement, un des RAQ a effectué sa propre évaluation auprès des étudiants et a transmis le questionnaire auprès de quelques enseignants.

(ix) *Participation des étudiants à la démarche qualité*

Un des RAQ nous explique la contribution des étudiants dans la mise en place de l'AQ comme suit : « *(concernant) les étudiants en général, on prend (ceux en) fin de cycle, ils*

préparent un master sur l'AQ et un en première année pour apprendre, activer, distribuer, faire activer ses collègues, ils vont répondre sérieusement aux questions » (U6).

(x) Information et sensibilisation :

L'information et la sensibilisation se font auprès de plusieurs acteurs par le biais de réunions, communications interpersonnelles, rencontres, conférences. Dans le cadre du suivi de la mise en place, le RAQ réalise des comptes rendus qu'il transmet à la direction.

A titre d'exemple, dans une Faculté X, *« la conférence (sur l'AQ) a été réalisée la matinée »*. Un des RAQ a eu recours à la revue de l'université: *« Il y a eu un article sur l'AQ dans la revue de l'Université pour que les gens comprennent, c'est moi qui a rédigé l'article fin 2014 ou début 2015 » (U2).*

Les réunions ont également été utilisées : *« Des petites tables rondes avec des enseignants de la Faculté ST, de la Faculté de Droit, de la Facultés de sciences humaines, et aussi une avec .les différents responsables de l'Université ...vice-recteur et ...le recteur aussi avec eux. Pour le moment c'est ce que j'ai fait (...) Moi-même j'ai fait peut-être 3 réunions ou 4... avec les responsables de formation, avec les vices doyens, doyen, après j'ai fait une avec le Rectorat, ...le Recteur, ...le SG, le service comptabilité, ...» (U7).*

(xi) Réunion avec la CIAQES :

La mise en place de l'AQ étant encadrée à l'échelle nationale par la CIAQES, les RAQ effectuent des réunions avec cette dernière. Un des RAQ parle de cette étape comme suit *« On a fait une réunion, on a fait une réunion à Alger. Le mois de mars je pense (...) les étapes vous les trouverez dans le site internet de la CIAQES (...) une réunion pour faire une feuille de route » (U7).*

- xii) **Les projets :** les projets varient d'un établissement à un autre selon l'état d'avancement.

6.2.2. Facilitateurs de l'AQ à l'université

Quatre éléments peuvent faciliter la mise en place de l'AQ en Algérie, selon l'expérience passée des RAQ et leurs souhaits. Il s'agit (i) du soutien des acteurs (ii) des moyens (matériels, projet et programme avec partenaire étranger et tout élément permettant d'enrichir les connaissances du RAQ sur l'AQ, renforcer la formation à l'AQ) et (iii) des

caractéristiques personnelles (le réseau social et le poste de responsabilité, Volonté et conscience professionnelle du RAQ).

(i) Le soutien des acteurs :

a) Le soutien du rectorat : Le soutien peut être de différentes formes selon l'établissement, il peut s'agir de promesses, fournir les moyens matériels ou autres actions. Un des RAQ présente cet élément facilitateur: « *Le nouveau Recteur ... nous a promis de prendre au sérieux notre projet en commençant par la recomposition de la cellule pour qu'elle soit représentative et mettre à notre disposition tous les moyen nécessaires.* » (U5). Le soutien peut se manifesté par le bais de moyens également : « *... alors que le rectorat il s'est engagé pour faciliter ..., ils ont » donné « un local, un pc, des consommables, on attend les chaises ... j'ai dit ce n'est pas ça le plus important, ...un PC pour introduire le questionnaire, ... »* (U2). Ainsi, dans ce cas, malgré, les moyens fournis, le RAQ avait rencontré d'autres difficultés que nous aborderons ultérieurement. Le RAQ qui suit explique son importance :

« Mais il y a deux semaines, j'ai parlé avec le nouveau recteur et il m'a promis de prendre ce processus en charge et de faire de son mieux pour la réussite de l'AQ afin d'améliorer notre établissement. Et je lui ai donné le travail préparé auparavant et j'attends sa réponse, car on ne peut rien faire sans la base juridique qui nous donne la légitimité et qui entraine la possibilité de travailler. ... » (U1).

Dans un autre EES, c'est la collaboration des Doyens qui est présentée comme un facteur qui aide à la mise en place du changement. Cependant le RAQ émet des doutes comme suit : « *Je risque de me retirer si je vois qu'il n'y a pas de collaboration réelle* » (U2). En outre, les connaissances du Recteur peuvent influencer son comportement. En effet, un des RAQ nous a informé que le Recteur a écrit sur l'AQ, et qu'il cherche tout le temps. Dans une autre université, c'est la conviction du Recteur qui expliquerait son comportement selon le RAQ : « *moi personnellement ...je n'ai pas eu de soucie parce que j'ai eu un recteur qui a été complètement, très coopératif avec nous, qui a vraiment compris la nécessité de cette cellule et qui a compris la nécessité de l'assurance qualité carrément et qui nous a ouvert les portes ... »* (U10)

b) Le soutien des autres acteurs : L'aide des acteurs peut aussi se manifester durant la mise en mise de l'AQ, c'est ce qui est mis en avant par le RAQ qui suit : « *on a une*

*grande salle pour l'AQ ...Elle se trouve dans le département Parfois on a besoin de quelque chose, le département nous aide ... on a demandé à la direction de scolarité si elle a les données sur l'insertion, elle n'avait pas, il n'y a pas de structure dans l'université pour ça. L'adjoint de direction de service de post graduation et recherche scientifique l'a fait dans un institut » (U3). La conviction des acteurs est aussi mentionnée. Un des interviewés qui a rencontré des difficultés, explique quant à lui que la conviction des acteurs pourrait lui faciliter la mise en place de l'AQ. Sa réponse est la suivante : « *Moi je suis convaincu. C'est la conviction des gens voilà ... sinon jamais, c'est la conviction des gens, sinon, c'est la foi en cette démarche, c'est-à-dire les enseignants, les étudiants, les travailleurs les fonctionnaires ...toute la communauté universitaire doit adhérer ... » (U7). Le RAQ explique également, ce qui facilite l'adhésion de certaines personnes : « *il y a des gens qui croient, généralement les gens qui ont fait de l'industrie, ailleurs, pas en Algérie, ...trois enseignants, ils ont fait l'école donc, ils ont fait les universités françaises, ils croient à ça, parce qu'ils ont, ils le connaissent » (U7).***

Enfin, certains RAQ ont aussi bénéficié d'une réaction positive mais ne figurent pas parmi les leviers de l'implémentation dans leurs discours. Dans ce cadre, on peut citer le comportement de soutien des étudiants et des responsables. Selon l'expérience d'un RAQ, en général les étudiants acceptent de répondre au questionnaire qui est élaboré (la compréhension du LMD ...). De même les responsables ont tous répondu à son questionnaire, et n'ont pas eu de problème (U6). Cette différence de perception peut se comprendre lorsqu'on sait que le RAQ occupe une fonction auprès du Recteur.

- c) Le soutien de personnes externes : L'exemple qui suit montre l'intérêt d'être en contact avec les acteurs externes : « *Elle m'a donné toute la documentation nécessaire, elle m'a fait même des contacts avec d'autres personnes, parce qu'au début je voulais faire un petit stage là-bas pour voir comment fonctionne la cellule ainsi de suite, elle m'a donné, même, même les coordonnées des personnes qui sont habilitées à me donner une invitation, après je n'ai pas suivi, j'ai pas. Justement elle c'est une responsable assurance qualité, j'ai senti dans ses messages qu'elle est une responsable assurance qualité, et elle fait partie d'une direction Assurance qualité, ... un organisme, une direction assurance qualité, au sein (d'une université française) ...je ne me rappelle pas ... » (U7)*

(ii) **Les moyens :**

a) **Les moyens matériels :** Parmi les facteurs facilitateurs, un RAQ évoque les moyens fournis : « *Ce qui nous a facilité c'est ...les moyens, salles de tirage ... on n'avait pas de budget, il fallait courir voir le Recteur on a une grande salle pour l'AQ ...le rectorat la désignait Elle se trouve dans le département X de la faculté Y* » (U3)

b) **Projet et programme avec partenaire étranger :** Dans ce cadre, plusieurs conséquences positives sont mentionnées en termes de : formation, encadrement, auto-évaluation, expérience acquise, adaptation du référentiel Aqi Umed à l'établissement, mise en place de cellules AQ dans chaque Faculté en vue de l'auto-évaluation, sensibilisation, moyens matériels et soutien en vue de l'amélioration. Concernant le dernier point, un des RAQ nous a informé que leur établissement a bénéficié du PAPS Dans le domaine des TIC et insertion. L'expression suivante illustre ces apports :

« *J'ai participé à Aqi Umed. PAPS a balayé tout à partir du référentiel, il a balayé toutes les étapes. La formation sur l'AQ, ils ont fait une formation transversale. Management, conduite de projet, comment conduire une réunion, la communication. On a mené le projet Aqi Umed en premier lieu, on a fait une auto évaluation ...Ce qui nous a facilité c'est la formation surtout, les experts qui nous entouraient... des moyens on a acquis dans le cadre du projet ... PC portable ... c'est arrivé qu'il y a un expert qui vient donner un cours pour tout le monde pour les membres des cellules on ramène aussi d'autres enseignants* ». (U3)

Concernant le projet AUF, le RAQ explique qu'il y a eu une « *Auto évaluation, cours sur comment faire le rapport, rencontre, réunion* ». (U3)

c) **Renforcer la formation à l'AQ :** le renforcement des capacités est un élément qui faciliterait l'implémentation de l'AQ. Suivant un interviewé : « *Je pense la chose la plus importante, la pierre angulaire de tout ça, c'est la formation, la formation des gens à l'assurance qualité, je pense qu'il faut le faire d'une manière assez claire avant d'entamer un processus puis de sélectionner les gens qu'il faut, c'est surtout la formation, que on s'est formé nous-même et ça n'a pas été facile, ça... ça nous a énormément manqué ...* » (U10)

Ceci explique pourquoi nous avons également relevé des éléments qui ont pu faciliter la mise en place de l'AQ selon nous, mais qui ne sont pas mis en avant par les RAQ

comme leviers aidant à l'implémentation. Il s'agit des formations, documents ou rencontres permettant d'enrichir les connaissances du RAQ sur l'AQ :

- ✓ Les membres de la cellule AQ dispose des documents fournis par la CIAQES au RAQ durant la formation.
- ✓ Formation dans le cadre du programme de la CIAQES : certains RAQ ont suivi les formations dispensées par la CIAQES, qui selon nous peuvent faire la différence entre anciens et nouveaux RAQ.
- ✓ Formation dans le cadre d'un programme international : Un des responsables AQ nous a expliqué qu'il suivait « *les formations du PAPS* » (U6), même si son établissement n'avait pas été retenu . Un autre RAQ nous a aussi informé qu'il dispose de support de cours : « *j'ai un fascicule dans le bureau c'est un classeur du PAPS ...La Gestion de projet en AQ, ...par exemple vous voulez faire une enquête comment il faut faire, vous voulez faire une auto-évaluation comment il faut faire, ... comment échantillonner si vous voulez votre temps, comment ...vos actions ...donc tout ça on l'a appris avec des experts du PAPS* ».
- ✓ Disposer du référentiel national : Un des RAQ affirme qu'il avait les versions brouillons du référentiel national.
- ✓ Assister à une rencontre : Un des RAQ déclare qu'il a participé en Mars 2014 à une conférence internationale à Bruxelles sur les problèmes d'implémentation de l'AQ au niveau de la Méditerranée et au niveau de l'Europe. Selon nous, ce type de rencontre permet d'enrichir les connaissances en matière d'AQ et peut faciliter la mise en place. Un autre répondant a aussi bénéficié d'une expérience similaire : « *on a fait une rencontre avec des canadiens à Tlemcen, on a un peu ressenti ce concept qualité, c'est-à-dire les avenants d'un service AQ au sein de l'université particulièrement à l'université ...Ils ont expliqué comment fonctionne une cellule qualité au niveau de l'université, c'est comme une cellule de veille. C'est comme des conseillers... une cellule de veille* » (U7).
- ✓ Réaliser des formations qui soutiennent l'amélioration : Un RAQ mentionne cet élément : « *j'ai fait des formations avec TEMPUS ...le résultat R4* » (U7). Ce dernier selon un document du PAPS concerne l' « *appui au renforcement de la formation doctorale et au développement de la participation des chercheurs aux programmes R&D européens (R4)* »

✓ L'étude comparative :

Des études comparatives sont estimées nécessaires pour améliorer les connaissances en matière d'AQ. Il semble qu'offrir un modèle pour la mise en place de l'AQ interne puisse faciliter le travail du RAQ. La réponse suivante illustre cette idée :

« ...si vous allez faire une étude comparative entre , entre ...université Algérienne qui a fait son , c'est une proposition que je vous donne , qui a fait ...sa cellule , qui fonctionne , comme celle ... , qui fonctionne bien avec une autre en France , pourquoi en France , ... elle sera une référence pour nous ,elle sera une référence pour nous , sincèrement , ça serait une référence pour nous pour faire ressortir nos points faibles, ... une cellule qualité qu'on a supposé active ainsi de suite , mais on l'a comparant à une cellule en France, ou en Belgique , on la comparant à ces cellules ,on trouve que la cellule est de loin, est de loin médiocre enfin, elle n'est pas au même diapason que celle de la Belgique ou de la France, vous allez faire ressortir des recommandations dans votre thèse et elle sera bénéfique pour nous, pour, pour l'université » (U7).

(iii) Caractéristiques personnelles

a) Le réseau social et le poste de responsabilité :

Pour l'autoévaluation dans le cadre de Aqi Umed, un des répondants explique qu'ils ont choisi là où il y a le RAQ car c'est plus facile, d'aller voir les gens. Notons également que ce RAQ était aussi membre de la CIAQES.

b) **Volonté et conscience professionnelle** du RAQ : Selon un RAQ *« Ce qui permet d'avancer est la conscience professionnelle, ce qui motive »* (U6). De même, un autre répondant explique que *« c'est la volonté personnelle qui a fait qu'on a pu avancer »* (U10)

c) Le RAQ occupe aussi une fonction au Rectorat : Sur ce point, il s'agit de l'opinion d'un RAQ sur un autre établissement. Son point de vue est le suivant : *« à l'établissement X ... ils ont fait quelque chose, pourquoi , parce que le RAQ (occupe une fonction au Rectorat) vous voyez (...) Ou par exemple à l'établissement Xils ont fait beaucoup de chose, pourquoi ? parce que le responsable assurance qualité est (au rectorat), c'est-à-dire il a accès au donné, il peut faire des enquêtes , il a un personnel ,il a un personnel qui peut lui faire peut lui faire donc tout ce ... »* (U7). En effet selon nos entretiens, un des RAQ était au rectorat dans une Université - ce dernier avait réalisé quelques activités en matière d'AQ

6.2.3. Les contraintes de la mise en place de l'AQ dans les universités

Les difficultés recensées peuvent être regroupées en trois groupes : (A) le contexte ; (B) les contraintes personnelles et caractéristiques du RAQ (C) les difficultés de management.

A) Le contexte

Au niveau du contexte, six freins sont observés : (a) les caractéristiques de l'AQ à l'échelle nationale (b) la résistance au changement (c) l'inexistence de compensation (d) le manque de moyen, de temps... (e) Grève et conflits d'éthique (f) les problèmes relatifs aux experts. Les cinq derniers éléments concernent ainsi l'environnement interne de l'institution.

(a) *Les caractéristiques de l'AQ à l'échelle nationale*

Cet élément fait référence à la législation, le manque de suivi de la part de la CIAQES, les sites pilotes, l'inexistence de directive et la tendance du *Statu Quo*. Sur le plan de la législation, un RAQ affirmait que le référentiel est au niveau de la CIAQES et qu'ils vont le publier. Concernant un autre projet attendu, un interviewé précise qu'il « attend un texte du ministère » (U8) car selon lui, il y aura une organisation nouvelle en matière de qualité, mais ce n'est pas officiel. Dans le même sens, un RAQ déclare : « Pour le moment on a attend , parce que on a fait, donc on a fait un référentiel nationale (...), on a validé l'autre , le référentiel , maintenant on attend , on attend l'aval du ministère ,pour , pour l'activer quoi , pour faire des audites interne , des audites interne , pour , évaluer , une auto-évaluation , (...) on a pas de statut si vous voulez au niveau de , au niveau de parce que si je vais mener l'enquête sur la qualité d'une formation disons par exemple la qualité par exemple (...) maintenant je vais faire passer le questionnaire aux enseignants un simple enseignant peut vous dire d'une manière toute simple , vous êtes qui pour faire cette enquête , vous voyez» (U7).

Un suivi renforcé est également souhaité de la part de la CIAQES, comme l'explique ce répondant : « On nous demande une fois le bilan mais ils ne cherchent pas » (U6).

Par ailleurs, dans le but de l'expérimentation, des sites pilotes ont été mis en œuvre, ceci explique, selon nous, le sentiment de l'inexistence d'obligation pour les autres RAQ. L'expression qui suit, émise dans un établissement ayant connu un retard, illustre cette situation :

« Mais ce qu'ils veulent faire exactement c'est d'avoir des sites pilotes, des universités pilotes, là où on va faire une auto-évaluation complète, (...) ça veut dire elle va toucher les 5

domaines, au niveau des sites pilotes, ils vont toucher les 5 domaines, vous savez qu'une auto-évaluation pour 5 domaines... » (U7).

Autres attentes sont les directives relatives à l'implémentation de l'AQ qui est exprimée ainsi : *« premièrement on n'a pas quelque chose de concret c'est-à-dire de la tutelle, on n'a pas de directive bien définie de la tutelle » (U7).* Une tendance du *Statu Quo* est ressentie parmi les RAQ. L'expression qui suit montre son effet entre les établissements :

« Le RAQ de ..., mais maintenant il m'a dit que je ne fais rien du tout je n'ai rien à faire , je n'ai rien entre les mains vous voyez, qu'est-ce que je dois faire , je n'ai pas , je n'ai pas de feuille de route je n'ai pas de directives, qu'est-ce que je dois faire, lancer une enquête pour qui, vous êtes qui pour lancer une enquête, vous voyez, il y a pleins de questions que se posent le RAQ pour avancer dans le travail assurance qualité, c'est pour cette raison pratiquement toutes les cellules sont en veille » (U7).

(b) La résistance au changement à plusieurs niveaux

Le refus du changement mentionné par les RAQ concerne la Direction, l'administration, les enseignants, les étudiants et les membres de la cellule AQ.

La Direction

Le discours qui suit, montre l'impact du facteur humain :

« Malheureusement l'ancien recteur était passif envers ce projet et envers l'assurance qualité en général, le fait qui nous a découragés... La peur du changement a tous les niveaux : administration, enseignants. » (U1). La même remarque est notée par un autre RAQ : *« Le chef supérieur n'avait pas de conviction (...) n'était pas convaincu (...) dirigé par des gens autoritaires ».* En parlant du chef supérieur, l'interviewé explique que ce dernier considéré l'AQ comme *« un truc passager »*. De manière générale, un interviewé explique que *« L'engagement de l'ancienne administration n'était pas sérieux » (U5).* La direction peut ralentir ou bloquer la constitution de la cellule AQ, l'une des raisons possibles est le refus de la méthode choisie pour sélectionner les membres. Dans un autre cas, des doyens se sont opposés à l'auto-évaluation. Un des RAQ a été confronté à ce type de situation et nous explique son expérience :

« La cellule n'a pas été installée (...) j'ai sollicité tous les doyens et directeurs d'instituts (...) Je les ai sollicités ainsi que tous les chefs de départements de l'université., je les ai tous sollicités pour qu'ils me conseillent des noms pour les représentants, je voulais des personnes qui puissent travailler avec l'administration et moi, parmi ces personnes j'ai choisi, pour que

les choses se font dans la collaboration, pas dans la confrontation (...) avec les chefs de département (...). Le doyen des (...) m'a donné 2 noms, un pour représenter la faculté et un pour représenter le département de (...), en fait, en réalité je n'ai besoin que le représentant de la faculté (...) qui va travailler au niveau de la cellule, il m'a donné un seul nom, il ne m'a pas donné le choix : c'est un piège, il me donne le choix entre une personne qu'il a choisie et une que j'ai choisie (...) les autres doyens ont tous remis à septembre...» (U2)

Plusieurs RAQ ont émis des solutions. L'une d'entre elles est qu' « *il faut un coup de pouce pour que le chef d'établissement y croit, donne les moyens. Accompagner les RAQ, donner de l'importance. Il faut qu'il soit le bras droit du chef d'établissement, faire des colloques pour les gens adhèrent* » (U9). Autre proposition est de lever une des contraintes mentionnées précédemment relatives à la réglementation afin de résoudre le problème du manque d'adhésion des personnes en général :

« Sans la coopération efficace et active de l'administration rien ne peut se changer, autre chose et dans le but d'encourager les gens à adhérer dans les processus de l'assurance qualité, l'importance du rôle du RAQ et de la cellule qualité doit se traduire clairement dans les textes réglementaires du côté des missions et des pouvoirs et de la part des droits et des privilèges. » (U5) Ainsi selon nous, la première contrainte qu'il est nécessaire de lever est la résistance de la direction.

Les enseignants

Suivant un RAQ, « *les enseignants* » pensent « *qu'on va les contrôler* » (U9). De manière générale, ce dernier rajoute que « *ici quand on dit je suis RAQ* » les personnes disent « *il veut monter, ils sont venus pour me contrôler* ».

En outre, un interviewé évoque la situation actuelle de son établissement qui indique les résistances potentielles de la part des enseignants : « *le grand problème pour la recherche ou l'AQ c'est la stratégie de mise en échec. Il y a tout un réseau pour veiller à ce que ça soit un échec, un réseau informel, mais en ce qui concerne l'AQ, (...) car il y a une résistance, normalement il y a une spécialité (...) on doit répondre à une demande sur le terrain, la personne soit opérationnelle (...) il y a eu une résistance, certains considèrent que leur programme est parfait, un enjeu de pouvoir, ...chaque spécialité (est) l'otage d'une personne et de sa cour, les personnes qu'il a encadrées (...) ce n'est pas un problème, si le groupe travaille dans le sens de l'intérêt de la formation, le problème (...) c'est que ça ne l'est pas toujours, tout le monde se plaint de la formation en ...* » (U2).

Ainsi les sources de résistance des enseignants peuvent être liées aux réseaux informels, à leurs croyances, leurs habitudes et acquis au sein de leur établissement.

Les étudiants

Un RAQ pose également le problème des étudiants qui ne voudraient pas selon lui que « *leur traintrain soit changé* » (U2), qui ne travaillent pas beaucoup, veulent avoir un diplôme qu'ils ne méritent pas. Cependant, ce dernier précise qu'il dramatise en parlant des étudiants. Nous en déduisons que ce ne sont pas tous les étudiants qui recherchent la qualité. Ainsi, les intérêts personnels et les étudiants ayant des difficultés peuvent freiner mais voulant tout de même avoir leur année peut freiner l'amélioration.

Autre constat d'un autre RAQ concerne le manque d'investissement des étudiants. Suivant ce dernier, il y a des étudiants choisis pour chaque Faculté. Au début de l'année, le RAQ leur a expliqué que c'est une occasion pour expliquer leur problème, qu'il va leur envoyer des emails, des documents. Ce dernier précise que, jusqu'à présent, personne ne lui a remis des propositions. Selon nous, dans ce dernier cas de figure, il est probable que le mode de communication soit la source du problème, car les étudiants ont répondu oralement au RAQ. En effet, les étudiants peuvent avoir peur de s'exprimer en s'identifiant par mail ou avoir des problèmes en matière de langue ou tout simplement ne veulent pas fournir un deuxième effort.

Membres de la cellule AQ

Quant aux membres des cellules AQ, c'est le manque d'implication qui pose problème comme l'indique ce RAQ « *certaines cellules sont inactives, ils ne viennent pas aux réunions. Dans la cellule on a mis des vices doyens, directeurs d'instituts, mais après quand on fait une réunion ils ne viennent pas, ils s'excusent, alors on ne les invite plus, la même chose pour eux, ils ne sont pas convaincus de l'utilité, ils travaillent, ils ne sont rémunérés. Pour eux c'est comme toutes les réformes Algériennes, donc peut-être ils n'y croient pas. Moi je dirais c'est surtout leurs occupations* » (U3). L'autre explication à ce comportement est que les séances de travail se déroulent trois après-midis par semaine. Selon l'interviewé, il fallait discuter des critères, de ce fait le travail prend du temps, Nous concluons que résoudre le problème de résistance des membres de la direction, peut en partie remédier à l'implication de la cellule AQ selon sa composante.

Autre inconvénient est l'abandon des activités de la cellule par les membres comme l'explique ce RAQ « *on ne trouve pas les gens pour nous aider(...) ce n'est pas tout le monde qui est resté, on les a remplacé, ils ne viennent pas, 2 personnes durant Aqi Umed sont*

parties, on était à 5 vers juin. Parmi les 5, il y en a qui ont dit on est fatigué, on ne reprend plus » (U3)

(c) L'inexistence de compensation

Pour certains RAQ, l'inexistence de compensation à ce moment-là était appropriée comme le montre ce discours : *« aucune compensation pour le moment, un minimum qui soit fait pour exiger, la politique des petits pas, un local c'est déjà ...évaluation...arrêté ...rémunération ..., il ne faut pas que les gens se braquent (...) il ne faut pas qu'ils viennent pour quelques heures supplémentaires » (U2)*. Par contre, pour d'autres RAQ, cela constitue un véritable frein comme l'indique les expressions ci-dessous :

« Manque de motivation de la part de l'administration, il n'y a ni réduction ni rémunération (...) celui de l'établissement « Z » il s'est engagé, il rémunère, il fait tout mais les autres ils ne veulent pas suivre. Il y a des Recteurs qui sont impliqués donc ils rémunèrent ... si je ne suis pas rémunéré, je ne fais plus d'autoévaluation, ou réduction de charge » (U3).

« On ne peut pas faire travailler un professionnel sans être payé, un RAQ qui n'est pas payé, payer quelque chose qui se fait, c'est pour ça dans les universités, ils s'en occupent pas. Personne dans cet établissement n'est rémunéré ». En outre, ce RAQ explique qu'il faut *« récompenser par une attestation de formation. Payer les gens pour qu'ils se forment » (U6)*.

Un autre discours va dans le même sens : *« Toutes les choses abstraites, volontaire, volontariat, bénévolat, ce n'est pas, ce n'est pas possible, il y a des gens qui parlent maintenant de rémunération, comme les RAQ par exemple, ils demandent la rémunération, c'est légitime, ils vous disent je ne vais pas travailler moi pour c'est-à-dire gratuitement, ce n'est pas facile » (U7)*.

L'inexistence de compensation a eu plusieurs conséquences, à savoir le manque d'implication des membres de la cellule AQ et la difficulté d'amener les personnes à être membres.

« Le problème c'est comment, les gens, ils ont beaucoup de mal à convaincre les gens de cette démarche et comment donc voulez-vous qu'on ait une cellule pour chaque (structure), comment avoir des personnes bénévoles pour travailler dans des cellules appartenant à chaque faculté, vous voyez parce que pour le moment, on travaille en bénévolat vous savez » (U7).

Une raison sous-jacente est mise en avant par un interviewé : *« Le recteur a dit verbalement, oui, au doyen, les doyens attendent un écrit, mais le recteur ne peut pas faire d'écrit, sur*

quelle base de charge » (U3) ; ce qui explique suivant ce dernier que les personnes attendent les textes.

(d) Le manque de moyen (le manque d'effectif et de temps)

Selon les cas, il peut s'agir de « *manque d'effectifs* » (U3). Pour y remédier, un RAQ propose de changer l'organisation actuelle en matière d'assurance qualité :

« À mon avis, il faut installer pas une cellule, un organisme complet (...) dans l'organigramme de l'université il faut avoir une direction d'assurance qualité comme il se fait partout dans le monde et là vous avez des spécialistes en assurance qualité, vous avez des spécialistes en (...), vous avez des spécialistes en traitement de données, ainsi de suite, et là vous pouvez travailler, vous pouvez avancer, sinon impossible et même le ministère est convaincu de ça, même les gens de la CIAQES (...) Je vous dis, il faut que tout le monde s'implique, s'implique dans la chose, impossible, une ou deux personnes il font quelque chose (...) il faut une grande cellule qualité » (U7).

Nous relevons cependant, dans un autre établissement que former une cellule AQ n'a pas pu aboutir en raison de résistance au changement. Cet élément est expliqué plus en détail dans la partie relative à la résistance. Par ailleurs, le temps disponible limite les actions. Un RAQ explique ce point plus en détail : *« On a mené le projet Aqi Umed en premier lieu, on a fait une to évaluation, Auto évaluation du département X de la faculté Y, le domaine formation car on n'avait pas le temps. La durée du projet a un certain temps : 1. formation 2. Elaboration du référentiel 3. Auto évaluation. Généralement on se dit on évalue beaucoup plus mais avec le temps on voit que c'est difficile à faire donc on rétrécit » (U3).*

(e) La grève et les conflits :

La grève peut décourager le RAQ à entamer la mise en place de l'AQ qui souhaite le réaliser dans un climat plus serein. Plus encore, concernant une grève des étudiants, un des interviewés explique le problème comme suit :

« Il semblerait qu'il y a deux poids deux mesures dans l'histoire des transferts mais je pense que ça relève, plus de calcul de politiciens (...) Est-ce que c'est vrai ? je ne sais pas (...) Est ce qu'il y a eu des exceptions dans les secteurs pour les enfants de la famille enseignante ? (...) Les étudiants n'ont pas à nous interdire des exceptions pour les enfants des enseignants et travailleurs (...) si on ne règle même pas leurs problèmes (...) Choisir la filière de leurs choix (...) c'est le seul avantage que peuvent avoir les enseignants, dans chaque secteur il y a

des avantages » (U2). La résolution des problèmes du personnel a pour objectif de les motiver. Ainsi, les conflits en matière de principes ou d'éthique entre acteurs peuvent selon nous freiner le changement.

(f) Les problèmes relatifs aux experts

Un des avantages des établissements bénéficiant de programme ou projet avec des partenaires étrangers est le soutien de consultants. Cependant, cette procédure n'est pas sans problèmes, c'est ce qu'explique le RAQ suivant :

« Je sais que quand je suis parti, les résultats devaient être finis et publiés en fin d'année 2014. Or ça n'a pas été fait parce que il y eu plusieurs problèmes : il y a eu deux facultés qui n'ont pas accepté les différents spécialistes qui étaient venus de l'Union Européenne et donc il y a eu du retard... c'était, parce qu'on devait faire des évaluations des personnes. ...Il y avait certains RAQ qui n'étaient pas d'accord, qui n'ont pas apprécié certaines personnes envoyées et qui n'avaient pas les capacités requises » (U10).

B) Les contraintes et caractéristiques personnelles du RAQ

Les contraintes personnelles relevées sont les raisons familiales, la maladie. La charge de travail peut aussi constituer un frein, un RAQ qui occupe le poste de chef de département indique cette difficulté :

« Je suis un peu pris par les enseignements, par la direction du département, Je ne passe pas du tout au bureau d'ailleurs même ... j'ai lâché, parce que normalement on a des formations chaque semaine, des formations de 3 jours j'ai vu que ça va empiéter sur les enseignements, (...) l'université, ils vont voir quelqu'un qui travaille pas (...) ils commencent à parler de lui, (...) Je suis enseignant, je suis chef de département, donc il y a beaucoup de personnel, ce n'est pas facile» (U7). L'impact du départ en retraite et de la démission des RAQ, sur le changement dépend lui de la capacité à trouver rapidement un remplaçant au RAQ qui puisse poursuivre le changement.

C) Les problèmes en matière de management :

Au niveau du management, nos entretiens ont révélé quatre problèmes, à savoir : (i) le manque de compréhension lié à la mise en place de l'AQ, (ii) la perception de difficulté liée au type d'établissement, (iii) la difficulté de convaincre et la peur vis-à-vis des réactions des enseignants et (iv) des difficultés inhérentes à des étapes de la mise en place.

(i) Le manque de compréhension et de formation. :

Le RAQ peut ne pas entamer l'implémentation par manque de maîtrise du changement d'un point de vue pratique. En effet, un des RAQ nous explique sa situation comme suit : « *j'ai trouvé déjà la cellule installée, (...), d'ailleurs même si on fait une réunion (...), donc c'est toujours de la théorie, c'est toujours. C'est-à-dire on n'a pas un plan d'actions à faire, parce que on a rien reçu de la tutelle* » (U7). Un autre RAQ a également mentionné la difficulté liée au manque de formation : « *on s'est formé nous-mêmes et ça n'a pas été facile, ça ... ça nous a énormément manqué...* » (U10). Concernant la formation donnée au RAQ, ce dernier répond comme suit : « *Je pense qu'on a été quand même à la base, mais elle n'est pas complète* » (U10).

(ii) La perception de difficulté lié au type d'établissement.

Plusieurs RAQ affirment qu'il est plus facile de l'implémenter dans un établissement de petite taille (exemple : Ecole) que de l'instaurer à l'Université. Les expressions ci-dessous mettent en évidence les raisons avancées qui sont en lien avec le nombre de personnes, les bonnes relations interpersonnelles, le réseau social, le niveau de qualité, le nombre de spécialités, la perception relative à l'adhésion des personnes :

« *L'école, c'est une poignée d'enseignants (...) ils s'entendent merveilleusement (...) A l'université (il y a) beaucoup d'étudiants c'est très difficile, les écoles et instituts c'est facile, les enseignants se connaissent, se respectent* » (U9).

« *À part les grandes écoles, à mon avis, à part les grandes écoles, ils n'ont pas beaucoup d'effectifs étudiants, ils n'ont pas beaucoup de problèmes, ils peuvent l'instaurer facilement, mais à l'université, il y aura beaucoup de pains sur la planche (...) l'école, c'est pas une université, ..., en terme d'effectifs d'étudiants, c'est pas grand-chose, en terme de spécialités, vous n'avez pas grand-chose, vous voyez, déjà la qualité elle existe chez eux, la qualité avant d'avoir la cellule la qualité est toujours assurée là-bas, pourquoi ? Parce que, ils ont, ils ont de très bons étudiants, ils ont de très bons enseignants, ainsi de suite (...) c'est facile les gens peuvent adhérer, on peut avoir toujours de la résistance mais pas autant qu'à l'université* » (U7)

(iii) La difficulté de convaincre et la peur vis-à-vis des réactions des enseignants

L'une des actions durant le changement concerne la communication et la sensibilisation des acteurs. Cet aspect du changement semble difficile à réaliser, l'expression suivante illustre la situation :

« Oui, oui c'est pas facile de les convaincre parce qu'il y a beaucoup de résistance (...) c'est un nouveau concept, si vous voulez démarche, et d'ailleurs tout à fait au début, les gens pensaient à ce que le Responsable Assurance Qualité va faire la fonction d'un gendarme, il va contrôler les absences, (...) donc les gens étaient un peu réticents, et cette réticence toujours elle est là, tant qu'on a pas commencé à travailler, d'ailleurs dans une rencontre avec les enseignants, il y a un enseignant qui a posé une question (...) donc il a posé un problème de Data Show un manque de Data Show pour parler de qualité, vous voyez ? (...) il m'a dit, monsieur là vous parlez de qualité, moi-même ce matin, j'ai voulu faire mon cours avec un Data Show, je n'ai pas trouvé de data show au niveau du secrétariat du département. Donc comment voulez-vous parler de la qualité tant que des moyens ne sont pas disponibles ? Là j'ai trouvé qu'il y a un peu de problème en terme de conviction, c'est-à-dire les gens n'arrivent pas à comprendre exactement ce que, de quoi s'agit-il ? » (U7).

La peur à l'égard de la résistance des enseignants vis-à-vis de l'évaluation de l'enseignement peut bloquer le RAQ dans son projet. Le discours suivant est un exemple :

« J'ai plusieurs fois écrit à une dame (à l'étranger), parce que l'année passée j'ai réfléchi à faire (...) Un feedback des étudiants pour chaque module, c'est-à-dire qui ont suivie des formations (...) après, vous savez, je ne l'ai pas fait, parce que j'avais une crainte que j'aurais des problèmes avec des enseignants, mais j'avais préparé des questionnaires, des trucs pour les étudiants, comme des fiches d'appréciation. Mais je n'ai pas pu le faire parce que le cadre juridique donc fait défaut, (...) un enseignant, il vous trouve en train de distribuer des, des questionnaires à ses étudiants (...) vous risquez des problèmes, des problèmes avec eux » (U7)

(iv) Des difficultés inhérentes à des étapes de la mise en place

L'implémentation de l'AQ dans un EES, passe par différentes étapes. Certaines étapes semblent difficiles à réaliser de manière efficace pour certains RAQ. Des exemples ont été mentionnés précédemment. Par ailleurs, d'autres nécessitent d'être approfondis pour en comprendre les causes. Les étapes concernées sont : la sensibilisation, l'auto-évaluation, l'évaluation de l'enseignement.

A titre d'exemple, un des interviewés affirme que pour l'instant ils n'ont pas invité d'expert, par peur que l'assistance soit très faible. En effet, quand le RAQ organise une rencontre, les gens n'assistent pas. Concernant le questionnaire pour l'évaluation de l'enseignement, certains refusent de le diffuser. Un RAQ explique que selon lui « Les enseignants ont une réticence (...) D'après moi par peur d'être contrôlés » (U6).

Par ailleurs, la réalisation d'une auto-évaluation par le biais d'une enquête a abouti à un faible taux de réponse dans le cas suivant : « 500 exemplaires à l'ensemble pour voir les préoccupations des étudiants. Ils doivent transmettre aux étudiants, enseignants, membres de l'administration. J'ai récupéré 10% au niveau de département X , 4% au niveau département Y. Tout le reste a été reporté à septembre » (U2)

6.3. Analyse comparative des résultats entre Ecoles et Universités

Cette section a pour objectif de savoir si les RAQ des écoles et universités font face aux mêmes freins et disposent de leviers similaires pour la mise en place du changement.

6.3.1. Beaucoup de facteurs facilitateurs en commun

Les entretiens effectués auprès des RAQ des écoles et universités, permettent d'identifier un certain nombre d'éléments communs (aux deux groupes) qui facilitent la mise en place de l'AQ. La majorité n'a pas été évoquée par les recherches antérieures en matière d'AQ. Il s'agit de :

i. Moyens fournis, à savoir le recours à un ou plusieurs consultants.

En effet si dans une Ecole de la région centre on a eu recours à un cabinet de consulting, les universités ont pu bénéficier de projets ou programmes étrangers et donc également de consultants. Le fait que certains établissements aussi bien école et université disposaient du référentiel national et donc d'un outil de travail est également un avantage commun. Pour Marc Thiébaud, (2013) « *Avoir une équipe « porteuse » compétente, informée, concernée, et pouvoir s'appuyer sur des systèmes organisationnels ...qui soutiennent le changement* » sont des facteurs initiaux permettant le succès du changement. Concernant l'AQ, les consultants peuvent renforcer les équipes de travail. Cependant, ce bénéfice est obtenu à condition que les dits experts aient les compétences nécessaires, d'où la difficulté qui sera mentionnée plus tard.

ii. De manière implicite, est apparu le fait que le RAQ ait également un poste de responsabilité au sein de son établissement ou au niveau d'un ministère. De manière générale, Pineault et al (2005) selon Racine et autre (2005) cite les « ressources suffisantes pour permettre l'introduction du changement, des organisations qui

favorisent le changement désiré et qui soutiennent les professionnels responsables de sa réalisation » parmi les conditions de succès. Ce principe s'applique donc à tout type de ressource. La ressource, dans ce cas, est le pouvoir que lui confère le poste. D'autres ressources seront également mentionnées dans la partie qui suivra relative aux moyens.

- iii. Le soutien des personnes dont la direction. Sachant que l'accent est d'avantage mis concernant le rectorat mais qui peut s'expliquer par le fait est que les RAQ interrogés sont ceux de l'ensemble de l'université et non de la faculté. Ce qui conforte les résultats de Farges & Grimault (1999) qui ont relevé, « *la volonté de la direction* » parmi les quatre facteurs clés de succès à la réussite d'une démarche qualité. De même, obtenir le soutien des acteurs à l'égard du changement avait été aussi mis en avant par Nguyen, (2016) et Mulu (2012). Regad (2013) avait cité en Algérie, parmi les facteurs clés de succès, « *le soutien de la direction avec ses différents niveaux à l'application du système AQ* ».

D'autres éléments ne sont pas identiques mais relèvent des mêmes rubriques :

- (i) Les moyens fournis (le travail en réseau, les moyens matériels, renforcer la formation à l'AQ et tout élément permettant d'enrichir les connaissances du RAQ sur l'AQ). Le « *Travail en réseau* » avait également été relevé par Farges & Grimault (1999) comme l'un des facteurs clés de succès à la réussite d'une démarche qualité. De manière générale, Nguyen (2016) avait évoqué, quant à lui, les ressources et les opportunités que les acteurs peuvent offrir pour la démarche qualité. Suivant Ganseuer (2017), il est important de s'occuper du « *perfectionnement du personnel* ». L'attention doit se porter également sur le perfectionnement des connaissances dans le domaine de l'assurance qualité. Cette différence de point de vue s'explique par la mise en place encore récente et en cours de l'AQ dans l'ES. Dans notre situation, c'est l'amélioration des connaissances en matière d'Assurance qualité.

Les caractéristiques du RAQ (le réseau social, la conscience professionnelle, la volonté personnelle, la personnalité, conséquence attendu). Ces résultats concordent partiellement avec Ganseuer, (2017) selon qui il faudrait que « *l'objectif et l'avantage* » d'appliquer les processus d'amélioration de la qualité, « *soient clairs et transparents* ». D'après nos résultats, il s'agit davantage de conséquences attendues par l'acteur lui-même. Nos remarques

rejoignent également, en partie, le « *leadership exemplaire* » qui est mis en avant comme élément facilitateur par Nguyen, (2016). L'un des aspects de ce leadership suivant l'auteur est d'être un exemple soit même afin d'encourager le personnel. Dans notre cas, il s'agit moins d'encourager les autres que d'avoir les caractéristiques qui poussent le RAQ à entamer le processus de changement dans un EES où l'AQ n'est pas suffisamment soutenue d'un point de vue réglementaire.

D'autres facteurs liés au contexte (l'achèvement des changements en cours en vue de l'amélioration) et le management (la formalisation et le management du changement) n'ont été mentionnés uniquement que par les RAQ des écoles. L'existence d'une compensation a été mentionnée par un RAQ dans une Ecole mais ne semble pas avoir un grand impact sur le comportement. Sur l'ensemble des facteurs, rien n'indique qu'un élément facilitant la mise en place soit lié au type d'établissement à une exception près. En effet, l'ensemble des éléments peuvent être transposés aux écoles et aux universités. En outre, les caractéristiques liées au type d'établissement (taille, niveau de qualité...) ne sont pas perçues par les RAQ des Ecoles mais de la part des RAQ des universités envers les écoles. La question de la taille avait été abordée dans la littérature.

6.3.2. Les difficultés sont-elles spécifiques ?

Quel que soit le type d'établissement (école ou université), les réponses indiquent que les contraintes se situent à trois niveaux : l'environnement à l'échelle nationale, l'environnement interne de l'établissement, les caractéristiques des personnes chargées de mettre en place l'AQ (RAQ et/ ou autres personnes) et les problèmes de management.

Dans les deux types d'établissements, des difficultés communes sont apparues à différents niveaux. D'autres ont été évoquées uniquement par les RAQ des Ecoles ou Universités. Nous commencerons donc par traiter les aspects partagés puis spécifiques à chaque niveau :

- 1) L'environnement à l'échelle nationale : le problème en matière de législation (absence de référentiel officiel et de statut pour le RAQ) et l'état d'avancement des autres établissements en matière d'AQ sont mis en avant aussi bien dans les écoles que dans les universités. L'importance du « *cadre légal* » avait aussi été noté par Mulu , (2012) auparavant. En Algérie, « *le manque d'attention du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique concernant l'élaboration de documents pour*

cette politique », et « *la haute direction de l'université n'a pas inclus la cellule AQ dans son organigramme* » sont cités parmi les freins par Regad (2013). En outre, l'argument de l'état d'avancement des autres EES rejoint le constat fait par Benhocine (2015) concernant la faible efficacité des cellules AQ dans 3 universités. Les sites pilotes et les problèmes relatifs aux experts sont apparus comme frein uniquement au niveau de l'université. Par ailleurs, pour les Ecoles, sont évoqués les caractéristiques de l'enseignement supérieur, « *le manque d'autonomie* » et « *les régulations externes restrictives* ». Cette dernière observation rejoint Farges & Grimault (1999) pour qui « *l'autonomie des établissements* »³¹³ est un des facteurs clés de succès à la réussite d'une démarche qualité.

- 2) L'environnement interne à l'établissement : L'environnement peut décourager le RAQ. Ces contraintes se manifestent aussi bien dans les écoles que dans les universités, il s'agit de :
- (i) L'absence de compensation plus précisément l'absence de rémunération du RAQ et des personnes chargées de mettre en place l'AQ. Par ailleurs, l'absence des mesures d'encouragement est relevée dans les deux cas avec une divergence quant aux mesures souhaitées. Ce résultat concorde avec l'explication donnée par Benhocine (2015) concernant la faible efficacité des cellules AQ qui est due à « *la non prise en compte du facteur motivationnel pour que les membres de la cellule réalisent les fonctions et objectifs de la cellule* ».
 - (ii) La résistance au changement : Plusieurs formes de résistances de la part de la direction, des enseignants, étudiants et personnes chargées de mettre en place l'AQ, sont mentionnées par les RAQ. Par ailleurs, le comportement des administrateurs est aussi une contrainte, si au niveau de l'université on parle de refus, dans une école, on fait plutôt allusion à la nécessité de changer leurs habitudes. Les habitudes sont une des composantes de la culture de l'organisation. Ce dernier nous rappelle ainsi le constat fait Yahyaoui & Mechnen (non daté) concernant l'assurance qualité, à savoir que « *l'amélioration de son application fait face à une difficulté de changement dans la culture organisationnelle à la faculté* ». Regad (2013) avait également évoqué, comme frein au changement, la résistance au changement et le fait est que « *la haute direction de l'université n'a*

³¹³ Farges & Grimault (1999). Démarches de Progrès dans les Organismes de Formation, Université, http://www.utc.fr/~farges/Qualite/Q_formation/Q_formation.html

pas suivie l'état d'avancement dans l'opération d'application du système AQ ».

Nos conclusions montrent que la direction peut avoir des comportements variés et plus contraignants vis-à-vis du changement.

- (iii) Le manque de moyen en termes d'effectif, ainsi les RAQ, qu'il soit d'une école ou université, proposent qu'il y ait un département chargé de l'Assurance qualité. La disponibilité de ressources humaine en quantité suffisante est en effet l'un des facteurs clés de succès selon Ganseuer (2017) qui propose également des solutions à ce type de situation. Pour notre part, nous avons pu montrer que cette difficulté apparaît au début du changement. En outre, la limite de temps est un frein pour mettre en place l'AQ dans l'ensemble de l'université tandis que le manque de moyen financier et l'inexistence de bureau est évoqué au niveau de l'école. Cette distinction soutient davantage l'hypothèse que la taille de l'établissement a une répercussion sur les contraintes. La mise en place de l'AQ au niveau de l'université nécessitant plus de temps tandis que les moyens matériels sont plus disponibles à l'université. Ce point conforte ainsi la littérature consultée précédemment qui montre qu'aussi bien la petite taille de l'organisation que la grande taille a un effet positif sur le changement. Autrement dit, chacun aurait des avantages et inconvénients. Pour Ganseuer (2017) parmi les facteurs clés de succès, figure la nécessité de prendre en compte « *la durée* » lors de la formulation du plan d'action. Cette consigne répond donc à la contrainte de temps évoquée précédemment. Concernant le financement, Ramrajsingh & Hassanaly (2010) avaient mentionné l'investissement pour la certification qui figure parmi les contraintes. Dans notre cas, la question du financement n'est pas seulement liée à la certification mais aussi à d'autres activités d'AQ.
- (iv) Les grèves peuvent pousser le RAQ à retarder la mise en place, quel que soit le type d'établissements. En outre, au niveau de l'université, un conflit entre enseignants et étudiants a été perçu. Ce dernier est aussi susceptible de freiner les changements nécessaires. Ce point nous amène aussi au fait que la qualité est relative (Kis, 2005 ; Liu, 2016) d'où l'intérêt d'arriver à un consensus entre les différents acteurs de l'établissement.
- (v) D'autres difficultés ont été soulevées uniquement au niveau des écoles qui sont : l'existence d'un autre changement en cours (la délocalisation de l'école), la succession de directeurs en une année, la charge de travail des chefs de département.

En effet, Collerette (2008) avait énoncé parmi les pratiques pouvant impacter négativement le changement : i) « *des changements « trop fréquents » (des vagues de changement se succédant à un rythme élevé, sans période de consolidation et de répit) »* ii) « *des changements « trop nombreux » (trop de projets différents en même temps dans l'organisation) »*. Le premier problème se retrouve donc dans l'établissement qui a connu une instabilité de la direction. Par ailleurs, la délocalisation se rapproche davantage de la deuxième contrainte évoquée par l'auteur. Cependant, dans notre cas, c'est le climat engendré par la délocalisation et la logique du RAQ en matière d'auto-évaluation qui explique le retard.

- 3) Les caractéristiques des personnes chargées de mettre en place l'AQ : la charge de travail du RAQ et la démission du RAQ sont des contraintes communes. Safi (2012) en Tunisie avait elle aussi remarqué que des personnes abandonnent le projet d'amélioration en cours de route. Ce phénomène doit donc être examiné de plus près. Les Ecoles ont, elles, mis davantage l'accent sur les autres personnes en charge de l'AQ. Ainsi, les difficultés sont relatives à la formation initiale des personnes dans la cellule qualité, au manque de formation des personnes constituant la cellule qualité dans le domaine de l'assurance qualité, à la charge de travail de personnes désignées pour la mise en place de l'AQ (hors RAQ). Le manque de formation des personnes sensées mettre en place l'Assurance en Algérie avait été mentionné en 2012 par Berrouche et Berkane, ce qui démontre que 3 ans après le problème demeure toujours d'actualité. Quant à la problématique liée à la charge de travail, elle nous rappelle les propos de Reilly & Jongsma (2009) qui expliquaient que les services d'AQ des grands EES devaient inclure un personnel permanent alors que suivant ce dernier, les services sont composés d'enseignants qui travaillent à temps partiel. Au niveau de l'université, d'autres contraintes personnelles sont évoquées, il s'agit de la maladie, de la retraite et des raisons familiales.
- 4) Les problèmes liés au management. Les problèmes communs en matière de management sont : le manque d'attrait des séances de sensibilisation, le besoin de formation des RAQ, le besoin d'accompagnement des RAQ pour la mise en place de l'AQ, les contraintes rencontrées lors de l'évaluation de l'enseignement, les contraintes rencontrées lors d'une enquête (enquête satisfaction ou auto-évaluation) et la charge de travail du responsable qualité induite par la démarche qualité. Le dernier

point est donc étroitement lié au manque d'effectifs. Les problèmes relatifs à l'évaluation de l'enseignement confirment les propos de Reilly & Jongsma (2009) qui avançaient la difficulté de réaliser un sondage auprès des étudiants dû aux croyances des enseignants. Le besoin d'accompagnement et de formation du RAQ rejoint l'importance « *d'habiliter les personnes concernées, accroître leurs compétences, les aider tout au long de la transition* » (Thiébaud, 2013). Ce dernier faisant parti des facteurs permettant le succès du changement selon le même auteur. Plus encore, il importe de distinguer entre formation et encadrement. Dans l'administration publique, les personnes ne savent pas exactement quoi faire, l'accent est mis plutôt sur la formation, les orientations générales (Collerette 2008).

- L'université se différencie elle par : la perception qu'il est plus difficile de mettre en place l'AQ comparativement à une école, la difficulté de convaincre et la peur vis-à-vis des réactions des enseignants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. Si Ramrajsingh & Hassanaly (2010) avaient mentionné la difficulté de faire adhérer les personnes et le temps nécessaire pour cette adhésion, nos résultats portent à croire que cette difficulté est accentuée au niveau de l'université. La difficulté de mettre en place l'AQ dans une université est liée à différentes variables dans les discours des RAQ dont le niveau de qualité. Cette opinion est partagée par El-Abidi (2008) suivant Belhadef & Ferahi (2013) mais aussi par Mulu (2012). Ces derniers n'évoquent pas le concept de niveau qualité explicitement mais se réfèrent à un ensemble de critères qui décrit la qualité actuelle des EES ou les contraintes que rencontre l'EES pour améliorer sa qualité telle, que le nombre d'étudiant par rapport à la capacité de l'établissement. De même, ce résultat va dans le sens que les « *changements simples sont plus susceptibles d'être adoptés que les complexes.* » (Rogers, 1995 selon les lectures de Austin, 2008). Ainsi, il importe selon nous de simplifier et clarifier la mise en place de l'AQ pour les RAQ des universités.
- D'autres avantages ont été attribués par les RAQ des universités concernant les écoles. Cet élément appuie l'idée suivant laquelle l'impact de la taille sur le changement dépend de la « *corrélation de taille de l'organisation avec d'autres variables* » (Frambaeh & Schillewaert, 2002, p. 165) ». Les autres variables citées par les RAQ sont : i) le nombre de personnes, et le nombre de spécialités, ii) les bonnes relations interpersonnelles, le réseau social et la perception relative à l'adhésion des personnes. Le nombre renvoie à la taille de l'établissement qui nous semble proche de l'idée de complexité mentionnée précédemment. De plus, si l'on revient aux recherches

antérieures, les bonnes relations interpersonnelles et le réseau social facilitent la disposition au changement. De même, suivant, Pineault et al. (2005) selon Racine et al. (2005) évoquaient parmi les conditions de succès d'un changement « *le développement d'une relation de confiance entre les professionnels impliqués et les gestionnaires* ».

En outre, la nécessité de « *former les gens* » ce qui demande « *beaucoup de temps* » et de travail a été relevé uniquement dans une école. Cette information complète le constat fait par Benhocine (2015) selon qui les cellules AQ se concentraient davantage sur la formation de ses membres plutôt que sur l'information et l'auto-évaluation.

D'autres contraintes ont été évoquées uniquement dans les écoles et sont liées au mode de mise en place de l'AQ. Ainsi, les difficultés sont liées au : rang hiérarchique de certains membres de la cellule qualité, le nombre important de subordonnés comme élément pouvant rendre difficile le rôle de motivateur du RAQ, la durée d'occupation du poste, certains aspects de la norme ISO 9001 et combiner entre l'application de la norme et ISO 9001 version 2008 et la nécessité d'aller vers le référentiel. L'ensemble de ces facteurs sont donc plus liés à un choix antérieur en matière de mise en place de l'AQ qu'au type d'établissement. En effet, notre enquête a porté uniquement sur la région centre, mais si l'on observe les établissements dans les autres régions, nous remarquons qu'une université a également tenté de mettre en place la norme ISO 9001.

Conclusion

Nous concluons que notre hypothèse de départ concernant les freins est validée : le besoin de formation, le cadre légal inachevé, l'attente de l'approbation du référentiel AQ nationale, et la résistance au changement font partie des contraintes au changement. L'hypothèse concernant le soutien des parties prenantes comme élément facilitateur est aussi confirmée. Les deux autres éléments ne sont pas retrouvés dans notre enquête : la culture et les systèmes d'information ne sont pas perçus comme étant les éléments qui ont facilité la mise en place de l'AQ. Notre troisième hypothèse est infirmée, ainsi il existe bien une différence entre les écoles et les universités. Notre recherche se distingue sur deux plans : (i) il s'agit d'une comparaison entre université et écoles dans l'ES Algérien qui n'a pas été réalisée auparavant dans le contexte de la mise en place de l'AQ ; (ii) l'enquête qualitative a permis de mettre en relief des éléments qui n'ont pas été abordés lors des recherches antérieures. Plusieurs facteurs évoqués dans les recherches menées en Algérie et à l'étranger ont été confirmés. Nos résultats ont permis de dégager les leviers et freins de changement spécifiques et communs) aux deux types d'établissements dans la région centre. Nous avons déterminé les moyens et outils de management qui peuvent être mis en œuvre pour faciliter la mise en place de l'AQ. Les caractéristiques du RAQ pouvant l'amener à entamer le changement ont été précisées. Le climat au sein de l'établissement, en termes de conflits, grèves, achèvement des changements en cours en vue de l'amélioration, peut pousser les RAQ à retarder le changement. Les considérations à l'échelle nationale, à savoir les sites pilotes mis en place doivent être pris en considération pour comprendre les différences en termes d'état d'avancement. Aussi, le RAQ doit s'adapter au rythme de l'enseignement supérieur qui peut ralentir le changement. D'autres aspects qui n'avaient pas été abordés sont les contraintes d'ordre personnelles du RAQ et la formation initiale des membres de la cellule AQ. Aussi, plusieurs difficultés relatives en management et au mode de mise en place de l'AQ ont été mises en lumière.

CHAPITRE VII

FOCUS SUR DEUX ECOLES ET DEUX UNIVERSITES DE LA REGION CENTRE

Dans ce chapitre, nous présentons nos résultats au niveau micro. Dans ce cadre, notre enquête s'est portée sur quatre établissements d'ES dont nous présenterons brièvement les caractéristiques et la démarche suivie pour mettre en place le changement. Enfin, les comportements des parties prenantes (enseignants, enseignants responsables, étudiants, membres de la direction, ATS) sont analysés pour en comprendre les causes à chaque étape de l'instauration de l'AQ.

7.1. Vue d'ensemble des établissements cibles

Dans la partie qui suit, nous présentons les quatre établissements qui ont fait l'objet d'étude de cas. Il s'agit de l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP) d'Alger, l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah (ENSB), l'Université d'Alger 1 et l'Université d'Alger 2. (cf. Les encadrés N°12 et N° 13, Annexe 1).

7.1.1. L'Assurance Qualité à l'ENSTP

La mise en place de l'AQ à l'ENSTP est passée par plusieurs étapes. La reconstitution des étapes parcourues a été faite sur la base d'un entretien conduit auprès du RAQ de l'ENSTP en février 2016. La démarche commence par la sensibilisation en passant par les différentes phases intermédiaires jusqu'à l'adoption d'un plan d'action 2016.

I. La sensibilisation à l'AQ :

En 2013, deux formations des RAQ des EES de la Région centre ont été réalisées dans le cadre des actions de la CIAQES au sein de l'ENSTP. Le RAQ a donc saisi l'occasion pour demander au directeur d'inviter tous les enseignants à l'évènement par mail. En outre, une affiche est placée à l'Ecole pour informer le public

II. Un consultant externe :

La mise en place du SMQ selon ISO 9001/ 2008 a commencé en fin janvier 2014. L'Ecole a fait appel à un bureau d'études qui est « *sur la liste du ministère de la pme-PMI* ». Les objectifs, d'après le RAQ, sont :

- a) Engager un « *consultant externe (qui) sensibilise le personnel à la qualité, à commencer par les enseignants* ». La priorité donnée à la sensibilisation est liée à la faible participation des enseignants (12,5%) durant la formation de 2013 ;
- b) « *Formaliser tout ce que nous faisons (les procédures)* » car sans cela aucune amélioration ne serait possible ;
- c) « *Former une personne d'un niveau élevé qui allait devenir RMQ* ».

En outre, l'un des bénéfices attendus de la norme est la notoriété de l'établissement.

III. Deux conférences sur l'AQ

Il y a eu l'organisation d'un évènement de mars 2015 à l'Ecole qui était destiné à la présentation du « *référentiel national* ». La présentation du RAQ était limitée « *à 30, 40 min, pour les laisser les gens poser les questions* » afin de « *susciter leur collaboration* ». Si au début, des retards ont été enregistrés à cause de « *contretemps* », par la suite *la date ainsi que l'horaire* « *a été retenue au conseil de direction* » et « *deux journées distinctes* » ont été fixées, sachant que le RAQ était disponible et que « *les cours de la matinée se terminent à 11h* ».

L'invitation à la conférence s'est faite par le biais d'affichage, sachant que « *tout le monde* » était convié. De même le RAQ a « *insisté à ce que le directeur envoie un mail aux enseignants pour leur dire : il y a le RAQ de l'Ecole qui va présenter* ». L'assistance était constituée principalement d'enseignants « *(12 sur 40 enseignants)* ». Une deuxième conférence a été organisée à laquelle 12 enseignants ont aussi assisté. Outre les enseignants, des membres de la direction et responsable de la recherche se sont également déplacés pour assister à la conférence de mars. A contrario, les étudiants ne sont pas venus. Durant cette phase « *les membres de la 2^{ème} cellule n'étaient pas encore membres* », et « *faisaient partie de l'assistance* ».

Néanmoins, durant la présentation, la réalisation d'une auto-évaluation n'a pas été annoncée. Les messages diffusés sont, entre autres, que :

- L'évaluation est importante pour l'amélioration, « ...ça va permettre à chacun de s'améliorer »,
- Il s'agissait aussi de « les ramener graduellement pourquoi ce choix, pourquoi pas ISO, pourquoi pas ENQA, justifier le choix ». En ce qui concerne ISO, l'argument a été avancé comme suit : « regardez ce que demande ISO (documenter...), ça va demander des années et des années, le référentiel est plus accessible »

IV. Constitution de la nouvelle cellule AQ :

Selon le RAQ : « la nouvelle cellule AQ ... désignée par une décision de la direction le 10 mai », a été installée le 28 mai 2015 ». Elle est composée de deux personnes désignées par les 2 chefs de département, la « responsable SMQ » et une autre personne proposée par le RAQ. En outre, les 2 personnes des départements, ont été « identifiées avant, le hasard a voulu qu'elles fassent parties des 2 départements, elles assistaient régulièrement aux séances relatives au SMQ, ce qui montrait leur intérêt »

V. Auto-évaluation et la définition d'un plan d'action

L'auto-évaluation de même que la définition du « plan d'action 2016 » (actions d'amélioration pour 2016) ont été effectués entre le « 1er septembre » et le « 26 novembre » 2015. Durant cette période, « 10 réunions de la cellule » ont eu lieu. L'auto-évaluation qui a duré « 6 semaines » avait pour but de « tirer des pistes d'amélioration » et de « s'approprier le référentiel ». Concernant le dernier objectif, le RAQ affirme qu'aujourd'hui, ils peuvent « en parler sans lire le référentiel ». Sa mise en œuvre est passée par plusieurs actions :

- a) Afin d'élaborer la « démarche pour la mise en œuvre du référentiel national », une partie de l'auto-évaluation a été réalisée durant l'été par le RAQ concernant 9 champs du référentiel de la CIAQES. Toutefois, la réflexion sur la démarche a commencé à partir de mars 2015. L'auto-évaluation entreprise par le RAQ a adopté l'une des méthodes préconisées dans la démarche à savoir : « la notation des preuves associée aux critères composant la référence ». Les 9 champs ont été choisis en fonction des informations dont il disposait au sujet de l'Ecole grâce à son expérience de 30 ans au sein de l'établissement.

Enfin la démarche a été présentée aux autres RAQ des EES, afin de les former, « dans les 3 régions, fin novembre et début décembre 2015 ».

- b) A la rentrée universitaire, le document explicitant la démarche était prêt. Elle a été appliquée à l'Ecole « le 1^{er} septembre » en poursuivant l'auto-évaluation avec les

membres de la cellule. L'opération a été réalisée uniquement par les membres de la cellule pour « *dégager des pistes de travail* » et ainsi donner l'exemple.

Selon le RAQ : « *Pour l'équipe c'est bien de se fixer un objectif, terminer l'auto-évaluation au bout de 2 mois* ». Ce dernier rajoute que dans le cas contraire, les personnes peuvent se demander ce que fait la cellule et se dire qu'il n'y a aucun résultat. L'organisation a été progressive avec une « *répartition des tâches au fur et à mesure* ». En outre, la répartition des domaines et références a été faite en fonction de « *la disponibilité* » des membres, de même « *chacun prend la partie qui l'intéresse, ce qu'il peut traiter, d'abord en termes de quantité* », sachant que tout le référentiel doit être examiné. Dans ce cadre, un calendrier a été élaboré où est indiquée la prise en charge des références et leur répartition par semaine durant l'auto-évaluation, par exemple : « *1^{ère} semaine : Equipe : domaine formation : F11 (référence)* ». Cependant le document n'a pas été rempli durant toute l'opération. Le travail individuel a été complété par des réunions pour « *s'assurer de la bonne compréhension* », connaître les échéances des membres concernant la fin de leurs tâches et négocier la date de la prochaine réunion. Puis « *entre 2 réunions, chacun ...va traiter telle ou telle référence* ».

Pour l'auto-évaluation, les 2 méthodes de notation ont été utilisées : noter la référence directement et noter les preuves pour obtenir la note de la référence.

- Lorsqu'il s'agit de noter la référence directement (« *évaluer l'état d'application de la référence* ») : « *C'est uniquement les membres qui ont noté* » après lecture de son contenu et discussion. Pour le RAQ, concernant les parties prenantes, il n'est pas possible « *les déranger à chaque fois* », par contre « *là où on a des doutes, on peut les associer* ». Enfin, ce dernier explique aussi qu'il connaît bien l'Ecole, et que l'établissement est petit.
- Lorsque les preuves sont notées pour obtenir la note de la référence, l'auto-évaluation est passée par l'exécution des tâches suivantes :
 - i. Evaluer l'applicabilité de chaque champ : 2 champs ne sont pas applicables : I4 : infrastructure d'hébergement, I5 : Infrastructure sportive et culturel (le terrain de foot relève de la résidence, ce n'est pas une activité de l'établissement) ;
 - ii. Evaluer l'applicabilité de la référence : A titre d'exemple, 6 références ne sont pas applicables, relatives à l'hébergement et la restauration ;
 - iii. Chaque membre « *Pour chaque référence (applicable)* » dont il a la charge examine « *l'ensemble des critères de la référence considérée* » et donne « *une appréciation quant à leur couverture de la référence* ». Pour cela, il s'agit de

- voir si les éléments mentionnés dans la référence, sont retrouvés dans les critères. Les réunions permettent d'effectuer des exemples ensemble ;
- iv. Chaque personne de la cellule AQ, mentionne pour chaque critère (relatifs à ses références) « *s'il est appliqué ou non* ». Dans le cas où cette dernière l'ignore, elle peut aller voir la structure, supposée en lien avec ce critère ;
 - v. L'évaluation de la pertinence du critère est faite suite à sa lecture et éventuellement après discussion lors des réunions de la cellule en fonction du temps disponible ;
 - vi. Evaluer l'état d'application de chaque preuve : cette tâche est accomplie par chaque membre. En d'autres termes, l'attribution d'une note à chaque preuve est réalisée par la personne chargée de la référence qui comprend la preuve en question. Il s'agit d'estimer « *son taux de réalisation* ». Puis, quand la cellule « *se réunit* », les membres « *essayent de comprendre* » comment chacun a procédé » et discutent de la note qui a été attribuée. De plus, le RAQ a aussi préparé un logiciel devant servir à faciliter l'auto-évaluation. Au départ, des indications ont été introduites concernant certaines preuves pour la personne qui donne une note. A titre d'exemple, quand doit-elle donner la note 100 ? Cependant, ce travail de conception concernant les indications est « *trop fastidieux* ». Le logiciel a été utilisé mais la note est attribuée sans suivre d'indication, comme mentionné précédemment. Ce logiciel a également été présenté aux autres RAQ, à titre d'exemple, sans être transmis pour le moment ;
 - vii. L'évaluation de la pertinence de la preuve: la pertinence de la preuve se discute et se décide par la cellule, sachant que la mise en place des critères pour évaluer la pertinence de la preuve est difficile ;
 - viii. Le calcul de la note de chaque critère est réalisé par chaque membre selon la référence dont il est chargé. Comme expliqué dans la démarche « *La note du critère considéré est égale à la somme des notes des preuves du critère divisée par le nombre de preuves du critère* »³¹⁴. Autrement dit c'est la « *moyenne des notes des preuves* ». Puis un tableur a été utilisé pour vérifier qu'il n'y avait pas d'erreur ;

³¹⁴Lerari, M. (2015). Démarche pour la mise en oeuvre du référentiel National, CIAQES p23

- ix. Le calcul de la note de chaque référence : la note sur 4 est « *égale à la somme des notes des critères de la référence divisée par le nombre de critères de références* ». Ces notes serviront par la suite à déterminer les références à cibler lors des actions d'amélioration ;
- x. Le calcul de la note de chaque champ sur 4 est égale à la moyenne des notes des références « *(applicables)* » du champ ;
- xi. Le calcul de la note de chaque domaine sur 4 est égale à la moyenne des notes des champs faisant partie du domaine en question ;
- xii. Porter « *les notes des 7 domaines sur un graphe de type radar gradué* »

Aussi à côté de chaque note de référence, domaine, champ, critère, preuve, des commentaires sont notés avec la participation de chacun des membres. Dans « *les réunions* », le RAQ s'assure « *de la bonne compréhension* », il explique le type de commentaire à mettre, à savoir, la raison qui justifie cette note (« *pourquoi la note* »), « *donner des propositions* » et « *ne pas mettre la direction doit faire* ».

Chaque membre identifie également les acteurs, concernés par la mise en œuvre, de chaque référence, domaine, champ, critère, preuve. Pour déterminer les acteurs, les membres se fondent, sur leurs connaissances préalables concernant l'établissement. De même l'acteur consulté lors de l'auto-évaluation peut orienter le membre vers d'autres personnes. Ainsi, parfois pour un élément, un acteur ou trois sont notés. L'identification des acteurs sert, entre autres, à les interroger, si besoin, afin d'obtenir des informations nécessaires à l'auto-évaluation et les consulter afin qu'ils valident les actions d'amélioration.

L'auto-évaluation a donc été réalisée sur la base des connaissances des membres concernant le fonctionnement de l'établissement et des entretiens auprès d'acteurs de l'Ecole. A la question, pourquoi n'avoir pas utilisé de questionnaire, le RAQ avance qu'un questionnaire de 60 questions pour l'autoévaluation va pousser le répondant à répondre rapidement aux questions.

Pour cette première évaluation, l'affectation de coefficient de pondération aux preuves et aux critères pour affiner l'évaluation n'a pas été effectuée, car ce n'« *était pas l'objectif* » (toute en sachant que le logiciel développé « *permet d'introduire des coefficients de pondération* ».)

Concernant l'action facultative qui consiste en l'évaluation de pertinence des références ou la proposition de nouvelles références, le RAQ affirme qu'on peut proposer de nouvelle référence pour le référentiel institutionnel, mais vu le caractère national du référentiel, la pertinence des références n'est pas évaluée. Notons également qu'au moment de l'entretien,

l'Ecole ne disposait pas de référentiel institutionnel propre adapté à partir du référentiel national. En revanche, l'action facultative qui consiste en l'évaluation de la pertinence des règles d'interprétation, était prévue mais n'a pas été effectuée. Selon le RAQ, ce n'était pas le moment, ça serait ouvrir trop de champs et ce n'est pas le plus important maintenant. Ainsi, la cellule n'a pas ajouté des « *critères et preuves spécifiques à l'établissement* ».

En outre, si la question de reformuler les critères ou en ajouter n'était pas « *l'urgence* », le RAQ souligne que si un jour la cellule souhaite le faire, il suffira de voir les notes A, B, C déjà attribués, (sachant qu'elles sont attribuées pour évaluer la pertinence du critère et évaluer la « *couverture de la référence* » par « *l'ensemble des critères de la référence* »).

Enfin, l'auto-évaluation a abouti à un rapport constitué du « *relevé des observations de l'autoévaluation* ».

Dans le document relatif à la « *récapitulation des résultats* » (« *Annexe 3* »)³¹⁵, « *les pistes d'amélioration ont été introduites ...pour chaque champ,* » en mettant « *des commentaires pour chaque référence* ». Les pistes peuvent être pour satisfaire une preuve ou un critère, et il s'agit de tout élément susceptible d'aider à la solution du problème relevé. Elles sont notées lorsqu'un membre a une idée, et sont aussi issues de la discussion entre les personnes de la cellule AQ.

Concernant le choix des actions d'améliorations pour 2016, la décision s'est portée sur les éléments dont le score était le plus bas. De plus, si beaucoup de pistes d'amélioration étaient notées dans l'étape précédente, pour le plan d'action, peu d'actions ont été retenues. Une « *grille de décision* » a également été utilisée pour se focaliser sur ce qui est important et faisable pour la cellule. A titre d'exemple, une action qui est considérée comme non faisable est : « *définir une politique* » car « *il faut demander l'avis de tout le monde* ». Parmi les actions d'amélioration recensées figure la mise en place d'un « *point chaud* » internet³¹⁶. Cependant, ce dernier n'a pas été inclus dans le plan d'action pour ne pas mettre uniquement ce que la direction doit faire. Ainsi, il s'agit pour le RAQ de commencer par donner l'exemple, soumettre des actions d'amélioration et non dire : « *vous vous devez faire ça* ».

Par ailleurs, le RAQ rappelle qu'il est possible pour un autre établissement de choisir d'améliorer les éléments où l'établissement est bon.

Parmi les actions d'améliorations prévues pour 2016 : un questionnaire pour le secteur utilisateur pour identifier les besoins de l'environnement y compris en matière de recherche.

³¹⁵Lerari , Op Cite p27

³¹⁶Lieu public équipé d'un système de connexion sans fil à Internet pour un grand nombre d'utilisateurs.
<http://www.lexiquedumanagement.com/index.php/component/content/article/1-management/1222-point-chaud-de-reseau.html>

Concernant leur prise en charge par les membres de la cellule, « *chacun a choisi une action* » afin d'en « *être le pilote* » et la mettre en œuvre, tandis que d'autres seront réalisées par « *toute la cellule* ». Pour la mise en œuvre « *chaque personne chargée de l'action d'amélioration définit les améliorations* » « *planifier le critère* », ce en déterminant les actions, les acteurs, les échéances ...etc. Outre la planification, la nécessité de l'adhésion des acteurs concernés est aussi mise en avant, à titre d'exemple : *F11 : F112 : « action d'amélioration, élaborer un document », puis « proposer le document aux acteurs », et « tenir compte de leur remarques ».*

Si un plan d'action 2016 a été décidé, il est possible que toutes les actions ne soient pas réalisées à court terme. Dans le cas contraire, si les actions d'améliorations ont pu être achevées avant l'échéance, d'autres seront lancés.

VI. Une Journée sur l'AQ : une action de restitution

La « *journée Rencontre Débats* », le 1er février, avait pour objet la présentation des « *résultats de l'auto-évaluation et le plan d'action 2016* ». Il s'agissait aussi d' « *essayer d'attirer de nouvelles personnes pour collaborer* ». Les communicants étaient constitués aussi bien du RAQ que de « *3 membres de la cellule* ». C'est lors d'une « *réunion préparatoire* » qu'il a été décidé la partie que doit présenter chacun.

Le public d'une quarantaine de personnes était cette fois varié, avec la présence de :

- Membres de la direction, enseignants (moins de 20), responsable pédagogique et responsables de la recherche ;
- 4 RAQ des « *établissements environnant* » dont 3 ont pris la parole. A ce sujet, notre interlocuteur nous précise qu'il a « *tenu à ce que l'unique établissement certifié ISO 9001 soit présent* » ;
- Quelques étudiants, sachant « *qu'après les examens, une bonne partie des étudiants était partie chez eux* » et des « *membres ATS* » étaient présents.

La rencontre a été l'occasion d'informer les acteurs au sujet des activités de la cellule, autrement dit que la cellule formule « *des propositions aux acteurs qui seront validées ou pas* ». A titre d'exemple, il a été expliqué qu'un document pour évaluer la recherche allait être produit, qu'il leur sera envoyé et qu'ils peuvent le critiquer.

VII. « Le conseil de direction a discuté le plan d'Actions pour 2016 » :

L'ordre du jour du « *Conseil de direction (le 2 février)* » était « *l'Assurance Qualité* » et « *le bilan de ce qui a été fait par la cellule depuis le début de cette année* ». Le procès-verbal relève « *20 actions à entreprendre* » dont « *transférer aux différents organes de l'école* » :

- ✓ D'une part, « *un bilan* » de ce que la cellule a fait. Outre la cellule AQ « *chaque structure devait envoyer un bilan, en fin d'année, au conseil de direction* » et « *à tous les membres du conseil de direction élargie, tous les responsables de structure de l'établissement* » ;
- ✓ D'autre part, « *les différentes actions à entreprendre* ».

Ainsi les documents qui ont été envoyés au Conseil de direction sont : « *le relevé des actions, plan d'action 2016* » et « *le référentiel* ».

Les autres projets en matière d'AQ :

Durant l'entretien sur l'historique de l'AQ à l'Ecole, les projets futurs relatifs à la cellule AQ ont été abordés. Ces derniers sont résumés comme suit :

- « *Un club scientifique* » a été contacté par le RAQ pour « *organiser une manifestation* » pour parler de l'AQ et de ramener les premières années qui vont rester longtemps à l'école (4ans et plus)
- Le souhait que dans « *1 ou 2 ans* » une auto-évaluation soit réalisée par un « *comité de pilotage* ». Les membres de la cellule accompagneront *en tant qu'experts*, expliqueront ce qui n'est pas clair, le but étant « *d'impliquer d'autres personnes* ». La suggestion du RAQ pour choisir les membres du comité de pilotage est de demander aux structures importantes de proposer une personne, en tout leur nombre sera 5 ou 6 personnes. Néanmoins, comme il a été souligné, l'évaluation déjà réalisée, donne du travail à la cellule « *pour 3 ans* » en termes d'améliorations à matérialiser.

Enfin, l'établissement a également participé à l'enquête de la banque mondiale sur la gouvernance des EES et a élaboré un plan d'action à la suite de ses résultats³¹⁷. « *L'enquête* »

³¹⁷. Les EES qui ont participé à l'enquête, ont été « *invitées à préparer leur plan d'action* » (source : document fourni par le RAQ de l'école)

devenir des diplômés » de la promotion de juin 2014 » faisait partie de ce plan d'action. Par la suite, les résultats concernant les diplômés ont été diffusés à l'école.

7.1.2. L'AQ à l'ENSB

Les actions réalisées dans cette école en matière d'AQ sont les suivantes :

- Tout d'abord avant la désignation du RAQ, il est à noter que ce dernier a l'habitude de réaliser son auto-évaluation en tant qu'enseignant par le biais des étudiants. Des pratiques relatives à l'AQ existaient donc bien avant. Les questions que le RAQ pose aux étudiants sont « *3 choses qu'ils aiment ?* », « *3 choses qu'ils détestent ?* » Ces deux questions sont pour avoir « *le profil psychologique des étudiants* », la « *maturité de l'étudiant* » Autre question que le RAQ pose aux étudiants : « *comment vous vous voyez dans 10 ans ?* » . En « *fin d'année* », le RAQ pose 3 questions, il nous les explicite comme suit : « *3 choses qu'ils ont aimé chez moi ?* », « *3 choses qu'ils ont pas aimé chez moi ?* », un message personnel pour « *l'amélioration de mes pratiques* »
- Pour le RAQ les séances d'information sur l'AQ, avait pour objectif d'impliquer tout le monde pour ne pas avoir un obstacle des collègues. Le RAQ l'explique comme suit : « *on a fait ça en 3 fois, en début d'année et en fin d'année plus une sensibilisation de couloir, la rencontre que fait le directeur avec tout le personnel en début et fin d'année* » le but est de les sensibiliser pour qu'ils viennent faire partie de la cellule AQ. La sensibilisation de couloir signifie qu'elle a été réalisée par le biais de discussion avec le RAQ dans les couloirs sur l'AQ. Concernant l'invitation à la rencontre, ce fût par le biais d'affichage, convocation papier, au chef de département, le chef de département envoie un mail à ses collègues.
- La cellule AQ a été créée : Elle est composée d'un représentant pour chaque département, autrement dit « *5 enseignants représentants de département* » plus un représentant administrateur responsable d'une sous-direction (qui est le représentant pour l'administration).
- La réalisation d'une auto-évaluation est, elle, explicitée comme suit :

Pour cette école, l'autoévaluation a été réalisée de différentes manières. Un questionnaire en format papier a été distribué, à tout le monde (enseignant, étudiant, tous les employés « *du directeur jusqu'à l'agent de propreté* »), « *tout en respectant celui qui dit je ne veux pas le faire* ». La réponse se fait sur place. Les questions posées sont : a) « *dans le secteur dans lequel vous travaillez, qu'est ce qui selon vous marche plutôt bien ?*». b) « *dans votre*

secteur, qu'est ce qui selon vous fonctionne moins bien ? » L'objectif étant de « *ne pas rester sur une note négative* » c) la troisième question était : « *quelle solution proposez-vous pour le point (N°2)* ». La logique derrière cette action est de « *sensibiliser* », montrer au répondant qui « *il a le droit à la réflexion* » puis « *dans ce qu'il propose* » voire « *avec le responsable de l'école basé sur leur proposition, bâtir un plan d'actions* ». Lors de la passation du questionnaire, les deux premières questions ont été reformulées comme suit : « *qu'est ce qui marche bien ?* », « *En quoi ça ne va pas ?* ». Pour le RAQ, l'intérêt de la première question est de débiter par une « *note positive* ». Sur la base des réponses, il s'agit pour le RAQ de créer des catégories (synchrétisme) c'est les véritables, les domaines, des éléments spécifiques à l'établissement. En analysant les réponses, différents domaines sont apparus : le domaine administration, l'infrastructure, le domaine programme, la communication, la pédagogie, le niveau des élèves... en tout 12 domaines ont été déduits. Selon le RAQ, pour certains, ils n'avaient pas le temps de répondre, d'autres ne répondent pas mais le taux de réponse montre qu'ils sont favorables.

L'année suivante a été marquée par l'élaboration d'un rapport par les responsables de structure avec des personnes. Elle a été suivie par une synthèse orale, un par un, devant le RAQ et le directeur. Ainsi, un maximum de notes a été pris. Le RAQ l'explique comme suit : « *le directeur a décidé de faire des assises, c'est un travail réfléchi entre le directeur et la cellule* ». Le contenu du rapport contenait les éléments suivants : "*sur les 5 ans qui sont passés, qu'est-ce qu'ils ont réalisé comme projet personnel pour améliorer le service dont ils étaient responsables ? Quelles sont les difficultés devant lesquels ils se sont retrouvés ou ils se retrouvent actuellement ? Que peut faire l'enseignement supérieur pour améliorer leurs conditions de travail ?* ». De plus selon le RAQ, ils ont déterminé pour les 5 ans les objectifs et d'autres questions ont été posées, à savoir : Est-ce qu'ils sont à l'aise ? Est-ce qu'ils aspirent à un autre poste ? Présenter le service ? L'importance de leur service ? Ce qui fonctionne bien ? Moins bien ? Le rapport était « *à remettre 15 jours avant les assises. Pendant les 15 jours, il y a une lecture de tous les rapports en mai 2015. Pour chaque service, ...avoir relevé les points pertinents, et sensibles pour rendre les rencontres extrêmement précises, directes et efficaces, dans le but de : comprendre le fonctionnement inhérent à l'école, mettre en exergue tout ce qui ne se dit pas* ».

L'un des objectifs visés était là aussi : de « *dégager un plan d'actions sur le court, moyen et long terme construit par et pour tous* » les acteurs de l'ENS. Outre les actions purement internes, l'école a participé à l'enquête de la Banque mondiale sur la gouvernance (en tant que répondant) (La carte de positionnement). Dans ce cadre, c'est le RAQ et certains acteurs qui

ont fourni l'information requise. Enfin, Il y eu un nouveau directeur qui a respecté ce qui était fait avant. Quand le directeur est parti, tout a été réexpliqué au directeur : « *Amélioration spécifique à chaque secteur* », Les responsables de structures qui sont venus aux assises ont construit le rapport avec les personnes.

Les projets pour la cellule suivant le RAQ sont :

- Le directeur doit décider de l'orientation de la cellule AQ, « *quelle est la marge de manœuvre* » du RAQ, « *Est-ce qu'elle (la cellule) a un pouvoir de décision* »
- Le RAQ hésitait pour le futur « *entre appliquer le référentiel, ..., ou l'appliquer avec un écart* ». Sur ce point, « *l'écart, c'est par rapport à ce qui fonctionnerait à l'université et pas à l'école normale* » Exemple à l'école : il y a la question de la coordination entre les 2 ministères, le retard dans la signature de contrat d'emploi mais pas de problème de coordination entre les départements.

7.1.3 L'AQ à l'Université Alger 2

Les étapes suivies pour la mise en place de l'AQ selon le RAQ sont les suivantes :

- 1) Désignation d'un premier RAQ, (date non déterminée).
- 2) Désignation du deuxième RAQ par le Recteur en février 2014 dans « *une lettre adressée à la CIAQES* » sur la base d'une « *liste* » de personnes.
- 3) Fourniture de moyen matériels (fin 2014) : selon la RAQ : « *le Rectorat ...s'est engagé pour faciliter ..., ils (nous) ont (donné) un bureau ...au Rectorat* », « *un PC, des consommables, on attend les chaises* ».
- 4) La RAQ a réalisé un programme d'actions pour l'année. La RAQ explique qu'au début, elle était « *très ambitieuse tout en sachant pertinemment* » qu'elle risquerait de ne pas le faire mais qu'elle s'adaptera.
- 5) Suivi de la presse et constitution d'un fond documentaire.
- 6) Parution d'« *un article sur l'AQ dans la Revue de l'Université* (revue non déterminée) *pour que les gens comprennent* ». Cet article a été rédigé par la RAQ « *fin 2014 ou début 2015* ». Concernant le contenu de l'article, il s'agissait pour la RAQ de
 - « *Présenter l'AQ* » ;
 - Montrer qu'il « *est important qu'on procède à l'auto-évaluation pour pouvoir corriger avant que ça soit imposé par l'extérieur* » ;

- Avancer qu'il « *vaut mieux que ça soit nous qui imposons notre propre grille au lieu que ça soit imposer* » ;
 - Informer qu'il « *il y aura de toute façon une évaluation externe* » ;
 - « *Dire qu'il y a une AQ, le recteur veut diffuser la culture de l'AQ, on ne va pas avoir d'obstacle de la part de l'administration* ».
- 7) Début de la démarche pour la mise en place de la cellule AQ : Afin de constituer la cellule AQ de l'université, la RAQ affirme avoir contacté en 2015 « *Les doyens de toutes les facultés et chefs de département de toutes les facultés à Bouzaréah et directeurs d'instituts* » afin qu'ils suggèrent des personnes. L'objectif de cette approche est d'aboutir à « *des personnes qui puissent travailler avec l'administration* » et la RAQ. La deuxième étape souhaitée par la responsable est qu'elle choisisse « *parmi ces personnes ... pour que les choses se font dans la collaboration* ». Le contact avec les responsables s'est fait « *par téléphone puis face à face* ». La RAQ a expliqué qu'elle était RAQ, qu'elle avait un questionnaire et « *qu'il y avait une cellule AQ à monter* »
- Au moment de l'entretien, un chef de département avait « *... donné un nom pour la faculté et un nom pour le département* »
- 8) Des « *entretiens informels* » ont été réalisés par la RAQ, toute l'année 2014 (février à février). Il s'agit d'« *une tournée d'observation, de contact direct* » avec des « *enseignants, étudiants, travailleurs..., du planton jusqu'au responsable, chef de département, chef de bureau (administratif) toutes les facultés de Bouzaréah, tous les départements j'ai discuté avec eux, étudiants dans la cour, dans des salles* », et doyens d'une faculté. En outre, les enseignants interrogés font partie de tous les départements, y compris ceux hors de Bouzaréah³¹⁸. L'objectif était de connaître « *leurs préoccupations* » et « *avoir des informations sur ce qu'ils attendent* ». Les entretiens informels ont été réalisés auprès de « *centaines* » de personnes dans le cadre de discussions. La RAQ explique sa démarche comme suit : « *Au départ je discute avec eux, quand je deviens plus précise, je me présente* » en tant que RAQ. L'explication donnée est que l'AQ est un système qui allait permettre d'évaluer de façon objective, situer les points forts et points faibles, s'améliorer, répondre aux normes internationales.

³¹⁸ Le RAQ a profité des bons de ramadan distribués à l'université, ce qui a attiré les enseignants et travailleurs

Les enseignants et travailleurs ont été interrogés sur : « *les conditions de travail* ». Par contre, le type de questions adressées aux étudiants était : « *quels sont les problèmes que vous avez, que pensez-vous de la formation, que pensez-vous de la recherche, la communication* ». Enfin, la RAQ souligne le fait que « *Nous avons une culture de l'oral* »

9) La réalisation d'une enquête (passation d'un questionnaire en 2015) pour déduire les priorités : il s'agit d'une « *enquête générale, préliminaire* » pour connaître « *les préoccupations* ». L'objectif est d'avoir « *une idée de comment ils perçoivent, ce que pensent les étudiants, enseignants, personnels administratifs des différents axes nécessaires, ..., servant de référence à l'AQ, car c'est sur ces axes que doit être établi le référentiel* ». Par la suite « *le choix des références ...pour l'implémentation de l'AQ sera en fonction des préoccupations de la communauté universitaire* ». Les questionnaires ont été remis par la RAQ en main aux intermédiaires. Dans le cas des départements qui « *sont à Bouzaréah* », ils ont été transmis aux « *Chefs de Département* », qui ont « *pris les questionnaires* » et les ont « *remis aux Directeurs des études car ce sont eux qui ont à faire aux enseignants et étudiants* ». Dans le cas des Instituts et d'une Faculté, qui se situent ailleurs, les questionnaires ont été transmis aux Directeurs et au Doyen. Dans certains cas, la RAQ a participé (directement) à la distribution des questionnaires « *aux enseignants, étudiants* ».

Au moment de distribuer le questionnaire, la RAQ avançait aux personnes :

- Qu'il est mieux qu'on s'évalue nous même au lieu de critères étrangers ;
- De même « *il y a un référentiel au niveau du ministère, ...mais on peut l'adapter en fonction des besoins* » ;
- « *Il vaut mieux qu'on s'auto-évalue et qu'on se corrige, qu'on s'engage dans une démarche qualité plutôt que l'évaluation externe et qu'on nous impose une démarche* » ;
- « *C'est pour dégager les priorités pour l'auto-évaluation* ».

Les axes du questionnaire transmis, sont « *ceux du (projet du) référentiel national : Formation, recherche, gouvernance à l'université, la vie à l'université, infrastructure, coopération internationales et inter universitaire, relation avec l'environnement socio-économique* ».

Les questions pour chacun des axes précédemment cités : sont « *que pensez-vous ?* ». La question juste après cette dernière est : « *causalités ?* ». Cette dernière

question est pour demander aux répondants d'expliquer selon lui les raisons qui font que la situation est telle qu'elle est, telle qu'il l'a décrite.

Concernant les questions d'identification, selon la RAQ, il y avait des cases à cocher pour s'identifier en tant : qu'étudiant ou enseignant ou administratif. En ce qui concerne l'explication de l'objectif du questionnaire, la RAQ répond comme suit : *« je ne l'ai pas mis dans le questionnaire par souci d'économie ...c'est une erreur »*

Le nombre total des questionnaires transmis est de *« 500 exemplaires à l'ensemble »*. Enfin, la direction s'est impliquée aussi bien dans le *« les tirages »* que dans *« la saisie »* de *« la fiche de dépouillement »*.

Contact avec les grévistes et la direction

Durant la mise en place de l'AQ, nous relevons que la RAQ a pris contact avec les étudiants grévistes, les a informé qu'elle était RAQ et parlé du changement. Ainsi, cette dernière a expliqué que dans le cadre du changement, il s'agit d'identifier les problèmes pour que l'université atteigne un niveau satisfaisant. Elle les a également interrogés sur les raisons de la grève et s'ils avaient reçu le questionnaire. Cependant, ces derniers ont affirmé qu'il ne leur a pas été transmis. La même la RAQ affirme qu'il y a une réticence lorsqu'elle a demandé aux grévistes la plateforme de revendication étant donné que les étudiants n'auraient pas transmis leurs revendications par écrit, elle a cependant pris leurs tracts.

Par ailleurs, des comptes rendus sur les actions en matière d'AQ sont transmis au recteur, la RAQ l'explique comme suit : *« Au départ ma volonté était de faire 1 par mois , après je l'ai fait à chaque fois qu'il y avait quelques chose à dire »*.

Les projets :

La RAQ annonce une série de projets qui sont : L'analyse de résultats, l'organisation d'une Conférence, la constitution de la Cellule AQ, la réalisation d'une auto-évaluation.

- Analyse des Résultats de l'Enquête :

Il s'agit pour la RAQ de *« ... récupérer les réponses »* (de l'ancien questionnaire), afin de *« choisir sur quel élément du référentiel ...évaluer »*. A cet effet, la RAQ traitera les réponses du questionnaire, avant la conférence. Elle communiquera *« au Recteur les résultats »* dans le détail, en indiquant ce qui préoccupe les enseignants, étudiants et administrateurs, ce qui est commun (*« les axes qui constituent une préoccupation*

majeure pour l'ensemble de la communauté universitaire ») et typique. Elle proposera le champ à évaluer avant la conférence, puis le Recteur prendra la décision finale concernant ce point.

- ***Organiser une conférence***

Avant son départ, le « recteur ... a demandé » à la RAQ « d'organiser des conférences avec la famille universitaire, enseignants, étudiants ». La conférence permettrait de « donner les résultats du questionnaire pour les départements qui les ont renseignés ». La rencontre contribuera à soulever « ce qui pose problème » pour l'aborder par la suite durant l'auto-évaluation. De même, ce sera l'occasion de faire un appel pour demander à l'assistance : qui veut faire partie de la cellule AQ ? Puis proposer leurs noms à l'administration.

Lors de notre entretien , il était prévu qu'elle soit réalisée « avant les vacances de printemps » afin que les personnes puissent assister. Il a été évoqué la possibilité de « faire 2 conférences » ou « programmer les horaires avec le vice-recteur chargé de la pédagogie (qui est actuellement le recteur intérimaire) » ou décharger les enseignants.

- ***Constituer la cellule AQ***

La CAQ devrait être composée d'une personne « par faculté et institut et école, un administratif (n'importe quelle personne) de l'administration, je pense que ce serait bien que ça soit du rectorat, un étudiant... ».

Réalisation d'une auto évaluation :

- « Après les vacances, lancer l'opération d'auto-évaluation (avril- mai) ». La priorité en termes de domaine et de champ qui seront sujets à évaluation, sera décidée entre la RAQ et le Recteur. Concernant sa réalisation, la RAQ nous informe qu'elle accompagnera « peut-être » mais elle ne la fera pas elle-même. L'opération concernera les départements dont les acteurs ont répondu au premier questionnaire sur les préoccupations. L'auto-évaluation utilisera les preuves car, selon la RAQ, il faut prouver, sinon « dans ce cas tout est satisfaisant ». Elle se basera sur les références de la CIAQES avec une possibilité de mettre en place des critères spécifiques aux départements. Concernant le rajout de références, elle explique qu'il y en a suffisamment. Le mode de collecte de l'information souhaité est : « ...est un

questionnaire de façon à ce que ce sont les mêmes questions qui vont être posées, mais le renseigner tout de suite, de façon à ce que la personne ...reviennent avec un questionnaire rempli » que la cellule va élaborer. Les questions seront au sujet des critères et des preuves. Les répondants seront : les étudiants, les enseignants, l'administration en matière de suivi d'octroi des enseignements. Quant aux acteurs qui seront chargés de la réalisation de l'autoévaluation, il reviendra à la cellule d'en décider, au vu des moyens. Par ailleurs, la RAQ avait aussi évoqué la possibilité d'affiner les questions autour des axes prioritaires et à nouveau soumettre ces questionnaires à un échantillon pour pouvoir mettre en place un processus d'implémentation d'AQ, changer ce qui ne va pas, pour proposer comment le régler.

- Proposer qu'un « *membre de la cellule (soit) dans le bureau de façon à ce que, qui que ce soit, puisse avoir un interlocuteur* » et recevoir les doléances, la presse, doctorat. En effet, la RAQ avait mentionné durant nos entretiens, le fait « *d'assurer une permanence, ...le bureau soit toujours occupé ...* ».

Désignation d'un nouveau RAQ : en effet la RAQ affirme qu'elle ne partira pas « *avant qu'on ait trouvé quelqu'un* ».

Procédure pour réaliser les améliorations :

La RAQ a aussi été interrogée sur la procédure prévue pour mettre en œuvre des améliorations. Pour la RAQ, dans le cas de cet établissement, il s'agit de « *Pointer le problème à régler, ensuite, voir les possibilités de correction. Tout dépend du problème. Ce n'est pas le travail de la cellule de proposer des solutions mais elle peut le faire. On peut contribuer avec ceux qui sont à la base du problème et ceux qui peuvent le résoudre* ».

Une formation en matière d'AQ pour les membres de la cellule AQ :

Suivant notre interlocutrice, la formation se fera peut-être par sa doctorante, qui a eu une formation dans le domaine de la qualité avec une entreprise. La RAQ a aussi parlé de mettre dans la Cellule Qualité des personnes qui ont des bases dans la qualité. Il est également possible de voir si c'est possible d'intégrer les membres de la cellule qualité dans la formation donnée par la CIAQES.

7.1.4 L'AQ à l'Université Alger 1

La mise en place de l'AQ à l'Université d'Alger 1 est passée par les actions suivantes :

- **Nomination** du RAQ de l'Université.
- **Constitution des Cellules.** Dans le cadre du PAPS, la cellule au niveau de l'Université a été mise en place en novembre 2014 et la constitution des cellules de la majorité des Facultés (autrement dit : médecine, sciences islamiques, droit). La cellule de l'université est constituée de six membres (dont le RAQ) sachant qu'il y a 2 représentants par Faculté (le RAQ est un enseignant responsable de la faculté de médecine). Les membres sont en contact par mail et se réunissent si besoin. La cellule est au niveau de la faculté centrale, elle dispose de personnes permanentes. Ces dernières sont une Secrétaire Générale (une enseignante qui est plus présente que les autres membres, elle est régulièrement dans le bureau) et une assistante (secrétaire) (administrative affectée à l'AQ). Selon nos entretiens, il est prévu d'avoir une compensation financière. La faculté de Droit l'a appliquée.
- La réalisation d'une « *Formation pour les membres* » de la cellule de l'université.
- L'Université a enrichi le domaine « Recherche » du référentiel national d'AQ (*Le projet de référentiel national adopté à la fin de l'année 2014*) : Plusieurs établissements ont travaillé sur l'enrichissement du référentiel national « *La cellule de l'université d'Alger a été chargée d'évaluer le domaine relatif à la recherche. Trois journées ont été consacrées à cette tâche, les 8 et 26 et 28 avril 2015. Pendant les deux premières journées, la cellule de l'université a travaillé sans l'intervention d'un expert, avant d'être rejointe par une experte européenne le 28 avril 2015. Le 13 mai 2015, la version modifiée et enrichie du domaine recherche du référentiel national a été présentée, ...en présence de l'experte européenne.* ». Pour l'enrichissement du domaine recherche du référentiel national d'AQ, les cellules AQ des Facultés ont été mobilisées.
- **Implémentation du référentiel.** Chaque cellule a mis en place le référentiel national pour la première année de chaque Faculté à partir du référentiel national. Ils ont rédigé un référentiel pour la première année, dans le cadre d'un exercice d'application. Trois facultés ont travaillé sur les domaines de la formation, vie à l'université. Une faculté a travaillé sur la formation, vie à l'université, structure de la Faculté. Le tout en se basant sur le projet de référentiel national de la CIAQES.
- Egalement « *..., a eu lieu la présentation du référentiel de chaque Faculté. Chaque référentiel a fait l'objet de discussions et de propositions de modifications.* »³¹⁹ « en

³¹⁹Rapport des activités de la CAQ de la Faculté de droit d'Alger Saïd Hamdine (document fourni par mail)

présence d'un expert européen. Les différentes facultés ont rendu compte de leurs travaux en matière d'assurance qualité et exposé les référentiels enrichis et soumis à discussion. Au cours de cette journée »³²⁰ (Il s'agit dans ce cas, de référentiels adaptés aux facultés)

- ***La réalisation d'une autoévaluation*** par différentes cellules (3 facultés) pour le cycle gradué concernant le domaine de la formation et de la recherche. L'auto-évaluation a été poursuivie pour les autres années de manière informelle. Cette « auto diagnostique », a été effectuée à l'aide du référentiel. Des réunions ont eu lieu entre des cellules des facultés et université, et d'autres concernant uniquement les cellules des Facultés. Les problèmes ont été déterminés.
- ***Elaboration du plan d'actions*** : la présentation du plan d'actions à la Direction (le recteur, doyen, vice-recteur, SG et chef de cabinet) et enrichissement du plan avec les problèmes soulevés par les mêmes acteurs de cette direction :
 - Le plan d'actions a été validé par la direction (le recteur et les doyens) ;
 - L'élaboration du syllabus du département de médecine ;
 - La charte qualité a été revisitée. Cette dernière a été élaborée par la cellule pour avoir une certaine visibilité auprès de la communauté.
 - La rubrique dans le site web de l'université était en cours de construction au moment de notre entretien avec la RAQ de l'université. Il était prévu d'inclure la charte et les actions dans la page de l'AQ. Cette dernière a été proposée par la cellule et le recteur, qui sont tombés d'accord.

Il est à noter que l'université a bénéficié du programme PAPS. L'université a profité du soutien des experts européens pour : i) la sensibilisation des cellules AQ de l'université d'Alger 1 à l'AQ, ii) la formation à : l'évaluation, à l'élaboration du référentiel AQ. Dans le cadre de cette formation, *« la phase de rédaction du référentiel propre à chaque faculté a été entamée »*. *« L'inexistence d'un référentiel national a été pareillement évoquée ; c'est le référentiel de l'AQUI-UMED (Référentiel Assurance Qualité Interne dans des Universités de la Méditerranée) qui a servi de référence lors des travaux des cellules assurance qualité ; le référentiel national algérien ayant été adopté en octobre /novembre 2014. »*.

« Le 11 mars 2015.... Un questionnaire établi par la cellule de la faculté de médecine, à destination des étudiants a été présenté aux autres cellules. Les débats qu'il a suscités ont permis de le modifier et de l'enrichir ».

³²⁰Rapport des activités de la CAQ de la Faculté de droit Op cite

Enfin, selon la RAQ, la « *priorité c'est la formation il y a des problèmes dans la formation, le 1^{er} métier de l'université c'est la formation* ».

Les actions projetées dans le future sont quant à elles :

- Compléter la cellule de l'université par d'autres membres venant des autres facultés de l'université. Il y a 2 personnes qui vont venir de la faculté des sciences et 1 personne du centre d'enseignement intensif de langue.
- Les actions d'amélioration prévues en mars-juin sont :
 - ✓ « *L'élaboration des syllabus* » (pour les facultés de droit et science islamique) : « *Le syllabus sera rédigé avec « les enseignants confirmés* », les responsables des départements et des modules.
 - ✓ La « *Formation des jeunes enseignants* », réaliser un Séminaire où les membres de la cellule AQ parleront du « *du syllabus et Assurance qualité* ». La formation portera sur les techniques pédagogiques, éventuellement l'université fera appel à d'autres personnes pour intervenir. La formation concernera chaque faculté, où tout le monde sera invité. Au Moment de notre entretien avec la RAQ, la réunion était en train d'être préparée
 - ✓ « *Le travail sur les ressources documentaires (valider les polycop)* » : cette action se fera après la réalisation des syllabus. Des discussions seront effectuées avec les responsables des comités pédagogiques et comité scientifique des départements... pour en connaître la faisabilité et ce qui se fait déjà. En outre « *chacun va essayer de mettre ça en place dans sa faculté* »
 - ✓ Les actions d'amélioration ont été suggéré par « *La cellule, les doyens, les recteurs, tous les vices recteurs, recteur* ». Une priorisation a été effectuée sur l'ensemble des actions, le reste a été reporté pour l'année prochaine.
- Formation des membres des cellules des autres facultés et réaliser d'autres formations des membres de la cellule de l'université.

La cellule, les doyens, le recteur, tous les vices recteurs, ont priorisé sur l'ensemble des actions d'amélioration et ont laissé le reste pour l'année prochaine.

- L'année prochaine, sera réalisé :
 - ✓ Le 1^{er} audit interne et le rapport concernant « *tous les domaines* » du « *référentiel* » pour au moins un département par faculté dont médecine.
 - ✓ La distribution d'un questionnaire pour les étudiants concernant la formation (sachant que c'est la priorité).

De l'aide sera demandé à l'administrateur, si le questionnaire est réalisé.

Mise en place de l'AQ à la faculté de droit

Pour nos entretiens, nous avons opté pour l'une des facultés de l'université d'Alger 1 à savoir la faculté de droit. Les actions accomplies en matière d'AQ sont déduites de la documentation de la cellule qui nous a été transmise. Ces dernières sont :

- 1- *« Une cellule a été mise en place durant l'année 2014... Dans le cadre de l'exécution du programme d'appui à la politique sectorielle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, la cellule assurance qualité de la faculté de droit (CAQFD), a commencé à travailler en février 2014 »*
- 2- Les membres de la cellule *« ont suivi un cycle de formation animés par des experts étrangers avant que le doyen ne l'institue officiellement par décision n°12/15 du 03 février 2015 »*
« La première réunion a eu lieu à la faculté de droit avec l'intervention de deux experts européens le 13 février 2014. La journée a été consacrée à la sensibilisation à l'assurance qualité des membres des quatre cellules de l'Université d'Alger 1 (la cellule de l'Université, les cellules des facultés de droit, de médecine et des sciences islamiques). Il faut également noter, pour la première et..., la dernière fois, la participation de cinq (5) étudiants en première année de licence en droit. »
- 3- *« L'élaboration du référentiel » de la faculté « a été précédée par une analyse approfondie des textes régissant les différents secteurs d'activité de l'université, ainsi que ceux relatifs au système LMD. Il convient de relever que cette tâche d'envergure a nécessité plusieurs séances de travail. S'ensuivit une réflexion sur les objectifs de notre institution (la faculté). Les membres de la cellule ont établi un état des lieux de tous les secteurs et types d'activités de notre faculté. De nombreuses réunions ont été dédiées au système LMD et à son application dans notre institution. Plusieurs segments ont été au centre des discussions. Partant de l'idée que l'assurance qualité permet d'anticiper les problèmes, ceux auxquels est confrontée la faculté de droit ; alors qu'elle doit relever un grand nombre de défis, ont été inventoriés... Une réflexion a été menée sur les solutions possibles aux fins d'améliorer la qualité de l'enseignement dans notre institution ainsi que les conditions de « vie » en son sein. »*

- 4- *« Dans la phase préparatoire du référentiel, les membres de la CAQFD ont passé en revue l'ensemble des domaines susceptibles d'y être intégrés ; de l'accueil des étudiants et des personnels, au contrôle des connaissances et apprentissages, en passant par le choix des programmes, la formation des enseignants, la répartition des charges pédagogiques, les méthodes d'enseignement, et l'information du public. En outre, l'élaboration du référentiel de(la) faculté a requis beaucoup de temps et une attention particulière de la part des membres de la cellule. Ainsi, le choix de chaque domaine, de chaque champ a été débattu et justifié. De même, les références par champ retenu, et les preuves ont été soigneusement sélectionnées sur la base d'échanges entre les membres de la cellule. ».* la cellule a décidé *« à l'unanimité de retenir cinq domaines. Le domaine de la formation...Le domaine de la gouvernance...Le domaine de la vie à l'université...Le domaine des infrastructures...Le domaine des relations avec l'environnement socio- économique »*
- 5- *« Lors des dernières réunions de (la) cellule, l'accent a été mis sur le planning des activités pour l'année universitaire 2015/2016. »*

Plan d'Actions de la CAQ Faculté

Dans le plan d'actions de la cellule AQ, *« des actions... doivent être menées en étroite collaboration avec la communauté universitaire, à savoir : la Direction de la Faculté ; les enseignants-chercheurs ; les personnels techniques et administratifs ; les étudiants de la Faculté. »*. Les éléments suivant y sont inscrits :

1. *« Information sur la démarche assurance qualité et ses enjeux et sur les travaux réalisés dans ce domaine par la CAQFD » ;*
2. *« Sensibilisation sur l'importance de la démarche assurance qualité et la nécessité d'adhérer à cette démarche » ;*
3. *« Présentation des actions concrètes à réaliser, à savoir » :*
 - a) *« Elargissement de la composante de la Cellule Qualité de la Faculté aux responsables administratifs, personnels et étudiants devant participer à cette démarche » ;*
 - b) *« Définition du programme d'évaluation à adopter pour la mise en œuvre de la démarche » ;*
 - c) *« Définition de la méthode de présentation des résultats de la mise en œuvre de la démarche » ;*
 - d) *« Valorisation des résultats de la démarche, par divers moyens » ;*

- e) « Création d'une fenêtre « assurance qualité » au niveau du site Internet de la Faculté » ;
- f) « Institution d'une fiche de renseignement « assurance qualité », devant être établie par tous les enseignants concomitamment avec la signature du PV de fin d'année universitaire et contenant les noms, prénoms, grade, spécialisation et adresse e-mail de chaque enseignant » ;
- g) « Généralisation de l'utilisation des TIC dans l'enseignement (initiation des enseignants et des étudiants à l'utilisation des TIC) ».

Le plan d'action comportait également des « *Recommandations* » qui sont :

- i. « *L'organisation d'une journée d'études sur la pédagogie à l'université.*
- ii. *L'institution au niveau de la Faculté de trois (3) prix pour récompenser chaque année la meilleure thèse de doctorat, le meilleur mémoire de magistère et le meilleur mémoire de master ;*
- iii. *La rédaction d'un projet d'établissement ;*
- iv. *La rédaction d'un questionnaire destiné aux étudiants ;*
- v. *L'organisation de rencontres avec le personnel administratif, les étudiants et l'ensemble des enseignants autour de l'assurance qualité. »*

7.2. Comportements des acteurs vis à vis des actions passées

Pour la mise en place de l'AQ dans l'ES, les acteurs sont amenés à prendre part à différentes actions, à savoir : la mise en place de la cellule AQ, suivre une formation sur l'AQ, l'élaboration d'un document, s'informer sur le changement, participer à l'évaluation (autoévaluation de l'établissement, évaluation de l'enseignement), participer à réaliser des actions d'amélioration, Ce sont donc les comportements à l'égard de ces actions qui seront analysés de manière successive.

7.2.1. Mise en place de la cellule et formation

Pour cette catégorie, sur l'ensemble des interviews, nous retiendrons des discours qui s'expriment, de manière inégale, sur ces éléments. Ils proviennent des 4 établissements ciblés. L'ensemble des acteurs se sont exprimés à l'exception des étudiants.

Facteurs communs à la résistance et au comportement de soutien :

Pour s'engager dans une action ou non, faudrait-il susciter l'intérêt des personnes ? C'est ce qui ressort le plus de nos entretiens. L'intérêt peut être lié à différentes raisons, telles que : le temps nécessaire à la réalisation de la tâche, et de manière implicite les répercussions qu'à la formation sur l'individu ou son lien avec la position occupée. Les expressions suivantes donnent un exemple de positions opposées : Un acteur évoque la formation qu'il suit de la manière suivante : « *C'est intéressant pour nous à titre individuel et pour notre position* » (C10)

Concernant l'acte de rejoindre la cellule, un interviewé nous répond comme suit : « *L'Assurance qualité, ça ne m'intéresse pas (parce que) car c'est prenant, lire un guide d'une norme, c'est trop fastidieux, s'ils me la donnent en équation mathématique* » (C6)

Dans notre cas (l'exemple de C6), ce sont donc les tâches en lien avec les activités de la cellule et le temps nécessaire à sa réalisation qui peuvent repousser les futurs membres.

Pour que les acteurs se proposent comme membre de la cellule AQ ou coopèrent, la perception d'être capable de réaliser les tâches qui ont découlent joue un rôle. L'expérience professionnelle peut dissuader de s'engager dans la mise en place d'une autre norme de management de la qualité à laquelle on n'a pas l'habitude. Toujours concernant les habitudes, le fait de réaliser une ou des améliorations chaque année, explique le fait d'intégrer la cellule AQ. Par ailleurs, les formations offrent un cadre qui permet aux participants de s'exercer et de réaliser par la même occasion des actions qui appuient la mise en place de l'AQ. Concernant le fait de rejoindre la cellule, un acteur répond comme suit « *Je n'ai pas voulu, (parce que) je m'étais impliqué dans ISO (ailleurs). Ça (l'assurance qualité mis en place par la cellule) paraît flou. C'est beaucoup plus difficile* » (C6).

En outre, des freins externes aux acteurs peuvent intervenir et limiter leur comportement de soutien à cette étape. C'est le cas lorsque les individus ignorent la procédure qui a permis la constitution de la cellule AQ : « *Je pense c'est le directeur qui a proposé les membres* » (D4).

Facteurs spécifiques

La perception de bénéfice pour l'établissement peut expliquer le fait qu'une personne ait rejoint la cellule AQ et assiste aux réunions de la cellule. Ainsi, un membre d'une cellule AQ explique son adhésion à la cellule comme suit : « *...parce que je veux améliorer le niveau, l'enseignant doit être sérieux, il doit être exemplaire* » (A10). Dans le même sens, une personne peut adhérer à la cellule si elle considère qu'il y a « *beaucoup de problèmes* » (D10) et la possibilité de réaliser beaucoup de changements.

Autre gain possible est la réalisation d'un travail plus satisfaisant. Un autre membre d'une cellule AQ explique que le chef de département lui avait proposé de travailler dans la scolarité mais qu'il a refusé et préfère le domaine de la qualité.

Comme indiqué précédemment, la perception de bénéfices peut expliquer également l'implication (dans le sens comportement de soutien) dans une formation. De manière implicite, il est possible de rajouter la réalisation d'une formation à l'étranger comme élément d'incitation. « *Je suis rentré par curiosité ... A l'étranger, ils vont nous montrer comment...* » (C10). De nos résultats, nous supposons qu'une personne curieuse est plus susceptible d'assister à une formation, en lien avec l'AQ.

A contrario, une personne peut se retirer si la charge de travail le contraint ou que l'action est consommatrice de temps, comme l'explique cette personne : « *J'ai assisté à une formation avec M « X » une séance, après je me suis retiré, (parce que) j'avais une surcharge de travail* » (C8). Cet acteur explique aussi que la période de début de l'année est celle où la charge de travail se fait ressentir.

De plus, le manque de compréhension peut être, comme nous l'avions vu, l'une des causes de résistance. La perception d'un manque de clarté des critères qualité peut dissuader certaines personnes d'être membre de la cellule. Le flou donne une impression de difficulté : « *Ça paraît flou ... on ne peut prendre des critères d'un établissement à l'étranger et l'appliquer* » (C6). Ce cas de figure apparaît lorsqu'il s'agit de mettre en place des critères qualité spécifiques à l'établissement.

L'inexistence d'une instruction ou d'une sollicitation du premier responsable de l'établissement ou de la Direction est l'argument avancé par certains pour ne pas coopérer avec le RAQ. Le responsable refuse, dans l'exemple que nous avons, de désigner des personnes pour être membre d'une cellule AQ. Cette situation peut se comprendre davantage lorsqu'on sait que la fonction de Responsable Assurance Qualité est nouvelle en Algérie, et que la réglementation n'a pas encore intégrée cette fonction dans l'organigramme. Dans un autre cas, le responsable refuse d'être membre de la cellule : « *... la cellule existait, j'étais révolté, il aurait dû faire participer tout le monde, on est des enseignants, ce n'est pas une propriété privée. ... RAQ m'a dit vient avec moi, moi j'ai dit, non, ils ne m'ont pas appelé* » (A6).

Enfin, la nécessité d'assurer une permanence ou la charge de travail est une contrainte évoquée pour contribuer à mettre en place la norme ISO 9001. Ainsi, l'un des acteurs nous informe qu'il a donné son « *accord au début pour participer* » et qu'il a « *constaté qu'avec ses « différentes charges » que ce n'était pas possible* » (C13).

7.2.2. Elaboration d'une référence qualité :

La référence qualité peut renvoyer à un référentiel assurance qualité ou une charte de l'EES ou la norme ISO 9001 adaptée à l'établissement. Les discours que nous exploitons ci-dessous sont ceux des membres de la Direction et des ATS d'une Grande Ecole.

Les autres établissements n'apparaissent pas dans cette rubrique pour la simple raison qu'ils ne sont pas arrivés à cette étape du changement et ont préféré réaliser d'autres actions avant l'élaboration de la référence. En outre, même si une université est passée par cette étape, la tâche incombe uniquement aux membres de la cellule.

Premièrement, la mise en place de l'AQ se réalise en même temps que les activités courantes. La nécessité d'assurer une permanence ou la charge de leur travail est la seule contrainte fréquemment évoquée. A titre d'exemple, une répondante l'explique comme suit : « *On ne pouvait pas laisser le bureau (...) Deux personnes sont parties* » (C9).

D'autres éléments réapparaissent dans ces discours sans pour autant être évoqué, cette fois ci, de manière explicite comme raison du comportement de soutien. Nous retrouvons, les bénéfices perçus. Quand une personne explique que son groupe est « le seule » à avoir réalisé (la tâche x) qui était nécessaire à cette mise en place de l'AQ, on peut comprendre que le bénéfice est la fierté.

La capacité de réaliser le changement est aussi mis en avant de manière implicite. Pour adapter ou mettre en place une référence, la simplicité au début semble nécessaire comme l'explique ce responsable : « *Les indicateurs pour l'instant c'est simple ... Un indicateur le plus simple que je peux mesurer* » (C10). La réalisation d'une formation offre un cadre propice aux acteurs pour élaborer un document pour l'établissement pouvant servir à l'AQ. Un répondant explique qu'il a contribué à cette action en notant que « *c'est un petit exercice* » (C10) durant la formation.

De même, un membre de la cellule aborde la formalisation (décrire le processus) et le rôle de la formation qu'il a reçu. Ainsi, l'interviewé explique que, durant la formalisation, il a proposé des modifications car il avait fait une formation de développement personnel. Cette formation lui a permis de comprendre ce qu'est un objectif SMART, une mission, une vision. En outre, il est important de prendre en compte les spécificités de l'enseignement supérieur en Algérie. Un acteur nous informe qu'après l'explication du formateur servant à l'élaboration de documents, il l'a informé, qu'il « *ne peut pas sortir* » (C10) d'un certain cadre réglementaire, il y a des codifications déjà, des documents produits, il y a déjà un principe.

7.2.3. S'informer sur l'AQ ou sur l'ISO

Le volume de discours réunis pour la phase d'information est la plus consistante. Trois des établissements sur les 4 sélectionnés affirment être passés par cette étape par le biais de moyens différents. De même, deux des EES ont ciblé l'ensemble des acteurs. Ainsi, les discours traités proviennent ici de l'ensemble des acteurs et principalement des 3 établissements. Nos résultats indiquent que s'informer au sujet du changement est lié au mode de mise en place du changement, aux dysfonctionnements existants, à l'implication et aux caractéristiques personnelles. Ce sont donc ces éléments qui seront traités ci-dessous :

Mode de mise en place du changement

Communication et Besoin d'information

Pour que les acteurs s'informent sur l'AQ dans leur établissement, il faudrait d'abord qu'ils aient connaissance du changement en cours dans l'enseignement supérieur ou de l'existence d'un RAQ dans leur établissement, ce qui n'est pas toujours le cas.

Le besoin d'information peut survenir suite à un événement lié à la cellule AQ. Cet événement peut être l'annonce d'une rencontre prochaine sur l'AQ ou la distribution d'un questionnaire ou notre enquête. Ce besoin incite la majorité des acteurs à rechercher l'information par eux même auprès des membres de la cellule AQ ou des enquêteurs (D3). C'est le cas de cette interviewé : (C5) : « *de temps en temps, si j'ai une question à leur poser, quand la date de la présentation s'approchait* »

En outre, en dépit de la diffusion d'informations lors de l'assemblée générale ou le rapprochement du RAQ auprès des personnes, une diffusion supplémentaire d'information peut être attendue. Dans ce cas, certains peuvent ne pas faire de recherche mais attendent d'autres informations et plus de précisions. En parlant du RAQ, un acteur explique que :

(B12) « *(Le RAQ) est venue pour distribuer les formulaires et tout. Je l'ai aidé pour distribuer un questionnaire aux enseignants et étudiants mais où est arrivé son travail, je ne sais pas. (Le RAQ) n'a pas fait de grandes explications, (Le RAQ) a juste dit : on est un groupe qui travaille sur la qualité (...) je ne sais pas s'il y a une conception de la qualité* »

Canaux d'information et relation interpersonnelles

Plusieurs acteurs, qui n'ont pas consulté l'information diffusée, évoquent les canaux

d'information utilisés et en proposent d'autres. Le site internet pour certains acteurs fait qu'ils ne le consultent pas et ainsi ignorent si une nouveauté sur l'AQ y est introduite. Autre situation, l'acteur accède au site mais ne voit pas l'information.

C1 : « *La 1ère chose quand je rentre au site, Je rentre directement à la plate-forme* »

C7 : « *Je consulte le site, je l'ai pas vu* »

C4 : « *je ne l'ai pas vu, je ne consulte pas le site parce que j'ai jamais eu besoin de le consulter, il n'est pas vraiment mis à jour si on a besoin de l'actualité, (on consulte) l'affichage* »

La personne peut ne pas s'informer si le canal utilisé par la cellule pour informer les acteurs, a des dysfonctionnements comme un site internet qui n'est pas attractif. L'étudiant qui suit l'explique ainsi : « *Le site est mal organisé, on ne trouve pas l'actualité* » (C3). Un étudiant a donc proposé qu'il soit alimenté en affichant « *les notes, les cours, publier des articles de temps à autres* » (C4).

Aussi, comme mentionné précédemment, des personnes expliquent avoir l'habitude de recourir au site pour obtenir une information spécifique et donc ne consulte pas la rubrique AQ.

Le recours à la publication d'un article dans une des revues de l'université constitue aussi un problème. Dans ce cas, l'acteur n'est pas informé au sujet de l'AQ dans son établissement (de l'article publié sur l'AQ) lorsqu'il ne dispose pas de la revue.

(B4) « *les articles dans les revues de l'université, c'est très rare qu'on les voit. C'est l'université qui distribue au département, on n'a pas tous les numéros. Il y a les revues de chaque faculté. Chaque faculté reçoit sa revue (...) Je suis membre du Comité de lecture de la revue de l'université. Peut-être ce n'est pas tous les enseignants qui ont eu une copie* »

Dans ce cas, plusieurs personnes peuvent ignorer l'existence d'un RAQ. Aussi l'habitude de consulter la revue de son département non les autres, explique le fait que la personne ne soit pas informée, c'est le cas de cet ATS : « *Non (parce que) chaque département a sa revue* » (B8). Ainsi si la cellule AQ utilise un canal d'information que l'acteur n'a pas l'habitude d'utiliser, il ne sera pas informé. Un étudiant nous a expliqué dans ce sens, qu'ils ont l'habitude d'être informé par le biais de l'affichage et que l'information sur l'AQ n'a pas été affichée. L'expression suivante illustre la nécessité de recourir aux canaux d'information adaptés : (C2) « *je ne l'ai jamais consulté, ils ne l'ont pas affiché...* ».

Le recours à d'autres moyens d'information est proposé par les acteurs. Les canaux privilégiés par les acteurs pour obtenir des informations sur l'AQ dans leur établissement

sont : (C13) « *le mail* », l'affichage, les réseaux sociaux, « *une journée d'étude spécialisée sur la qualité* » (D6), la distribution de « *résumés* » (D6), une rencontre d'information sur l'AQ en invitant « *tous les travailleurs* » (B9). La communication interpersonnelle n'est pas du tout acceptée par certains, comme mode d'information. Les avantages des réseaux sociaux sont mis en avant par un étudiant qui explique que « *dans le groupe, dès que quelqu'un met une photo, affiche quelque chose* » il y a une notification (C3).

Concernant les personnes qui ont été informées, ce fût par le bais de réunion, discussions avec les membres de la cellule et enquête pour l'évaluation. A titre d'exemple, ces personnes rapportent leur rencontre avec les membres :

C1 : « *C'était avec X et Y, j'étais invité pour la conférence, quelques-uns des étudiants ont été invités, elles nous ont expliqué un peu les choses ; elles nous ont dit que l'école fait des démarches pour qu'elle sera de qualité...* »

C4 : « *une fois ils nous ont donné des questionnaires à remplir..., ils vont mettre en place ISO, ils ont parlé de cette cellule aussi, qu'est-ce que c'est que ce système, l'Assurance qualité je ne me rappelle pas (...)* C'était notre chargé de cours donc ils nous parlaient de ça de temps à autre » C5 : « *les membres de la cellule, ce sont nos collègues on parlait de ça ... (le RAQ), il a envoyé un email et je pense il a affiché, je n'ai pas assisté à sa présentation, donc ils ont dit on va faire une autre séance, ...il m'a envoyé un email la 2ème fois* »

Notons que, dans le deuxième extrait, l'enseignant est le RAQ qui contribue à la sensibilisation de ses étudiants. Une personne ne peut pas s'informer auprès du RAQ sur le changement si elle ignore qui est le RAQ. Par contre être en contact avec le RAQ, si par exemple il s'agit de son enseignant, donne accès à l'information. De même, dans certain cas, si la personne est informée du nom du RAQ, cette dernière nous explique qu'elle ne connaît pas cet enseignant, ce qui est donc un frein également. De la même manière, les relations avec les membres de la cellule permettent de s'informer comme mentionné par (C5) précédemment. De même, préserver les relations peut inciter à assister à une rencontre d'information sur le changement, c'est qui apparait dans cet interview : « *j'ai assisté à leur présentation bilan, il se fatigue, et je ne pars pas les voir !* » (C6).

Le temps ,le moment , et la charge de travail

Pour plusieurs répondants, leur absence aux rencontres sur l'AQ ou leur non consultation de documents AQ, est dû au manque de temps. Les personnes qui ne sont pas venues aux

rencontres parlent de déplacement, de travail courant, du départ en retraite, du jour choisi pour l'évènement ou encore de la charge d'étude. La surcharge de travail est également mentionnée lorsqu'il s'agit de lire un document : « *c'est un samedi j'avais des DS³²¹ donc, je n'ai pas pu assister ... J'avais la semaine qui suit un DS, C'est pour ça je préparais pour mon DS* » (C1). Lors de la communication il est important de prendre en compte la durée liée à son annonce. Le répondant qui suit insiste sur le facteur temps : « *la dernière (fois) ils ont affiché une semaine avant, on était tous au courant (...) Ils ont ramené des personnes pour exposer (...) Je n'ai pas assisté à aucune, (parce que) car il le faisait toujours le lundi ...je pense ils n'affichaient pas à temps* ». (C5)

Le type d'information

. Dans notre cas, la résistance est cognitive. Nous avons rencontré des personnes informées mais non satisfaites, comme le montre l'expression suivante : « *il a lu le contenu en même pas 15 minutes..., je pensais au moins que la cellule distribue les résumés, le cadre juridique* » (D6).

Les attentes évoquées en termes d'informations sont relatives aux éléments suivants : Comment le projet d'AQ permet d'obtenir la qualité, les moyens d'améliorations, l'enseignement, « *le cadre juridique de la cellule* » (D6), l'organisation de la cellule AQ, ses actions réalisées, « *ses résultats* » (D6), les outils et méthodologie scientifique suivies, hypothèses, aussi est ce que la cellule essaye d'expliquer la différence de performance des étudiants en termes de note, la formation des membres. A titre d'exemple, un acteur s'interroge comme suit : « *Quand ils ont fait la cellule, on pensait, elle va nous dire ce qu'il faut faire dans l'enseignement, qu'est-ce que je dois améliorer pour arriver à la qualité ...est ce que la cellule est de la proposition du Directeur ou le ministère...après les résultats elle les donne à nous ou au directeur ou à un haut conseil d'état de l'enseignement. ...est ce qu'elle fait un questionnaire* » (D6).

Pour une personne qui ignorait l'existence d'un RAQ, la priorité est d'expliquer « *Pourquoi il faut l'AQ ? Comment ? Les résultats qui vont aboutir ?* » (B9). D'autres recherchent : des textes, un document de travail, des règles de conduites, ce qu'il faut faire avec un suivi après 6 mois, comment un chef de département peut parler de Qualité et puisse juger de la qualité de son département. Un membre de la cellule AQ dit quant à lui avoir assisté aux rencontres car le sujet abordé était l'AQ.

³²¹ DS = devoir surveillé

L'obligation : l'absence d'obligation peut expliquer l'absence d'effort pour s'informer sur le changement. En effet, une des réponses d'un enseignant responsable était comme suit : « *non pas parmi les rencontre que le directeur nous a demandé d'assister* » (D5). Par ailleurs, un enseignant, membre de la direction, nous relate l'évènement de la manière suivante : « *le jour où ils ont installé la cellule, on a fait la réunion avec le directeur et les chefs de département, le directeur a dit il y a une cellule qui a été créé, X la représente, représentant de l'école au niveau du ministère* » (D7). Ainsi dans ce cas, il s'agit d'une réunion d'où l'aspect obligatoire.

Autre variables liés à la manière de mettre en place du changement

Notre étude apporte davantage de précisions sur les méthodes de mise en œuvre, qui focalisent l'attention des parties prenantes et influencent leurs efforts visant à s'informer.

Une personne peut ne pas se tenir informée si elle s'oppose au mode de mise en œuvre. Ainsi si on l'interroge sur une information diffusée, les interviewés évoquent dans leur discours le manque de participation des acteurs, le mode d'évaluation et la normalisation, la rapidité du changement

Plusieurs interviewés n'ont pas lu un document relatif à l'AQ. L'un d'eux explique ce comportement par l'opinion suivante : C12 : « *(parce que) je ne suis pas d'accord avec la personne, comment il gère, sa vision. La qualité, je vois les manques, à l'Ecole, les anomalies, on les règle, après on normalise ... il y en a qui ne termine pas le programme ... mais il faut être sur site pas dans un bureau* »

Le mode d'évaluation souhaité par l'acteur est de combiner le questionnaire, l'entretien et l'observation. Un autre explique que la cellule aurait dû s'entretenir avec lui, étant donné son poste de responsabilité. Il rajoute que la cellule travaille seule avec l'extérieur et ne fait pas participer les acteurs.

Nous en déduisons que le mode de participation compte également et doit différer selon les acteurs. Dans un autre cas, la résistance est cognitive et n'a pas de lien avec le comportement qui lui est dû au moyen de communication. Pour cet acteur, le minimum est de demander des suggestions des professeurs.

De plus, une personne peut ne pas s'informer si l'application d'une norme est considérée comme rapide : C11 : « *la dernière fois, ils ont fait pour ISO, alors je ne suis pas partie. On veut intégrer la qualité dans l'enseignement, pour intégrer l'Assurance qualité, comment l'intégrer ..., pas pour l'Ecole, la recherche, entre enseignant et étudiant, après on se dit,*

pourquoi pas on se certifie ».

Le mode d'organisation peut expliquer l'absence de responsable durant les rencontres (réunions) sur l'AQ. C'est le cas lorsque ce dernier a une personne pour se charger de « *gérer la qualité* » dans son département.

Les dysfonctionnements

En outre, parmi les personnes qui ne se sont pas informés, certains ont évoqué les problèmes dans l'établissement comme suit : « *je ne peux pas parler d'Assurance qualité, alors que la qualité de base on a pas, internet est mort, 2 mégas pour toute l'école, renouveler certains ordinateurs* » (C11).

L'implication

Le fait de sentir qu'il est nécessaire de s'informer sur son établissement, a incité à s'informer sur le changement comme l'explique cette enseignante : « *je fais partie de l'école, donc je dois savoir ce qui se passe à l'école, pas spécialement l'Assurance qualité* » (C5).

Caractéristiques personnelles :

Le fait d'avoir l'intention de prendre sa retraite (exemple départ en retraite dans quelques mois) explique l'absence d'effort pour s'informer sur le changement.

L'importance donnée à la formation explique le manque d'intérêt pour l'AQ. Ainsi, si l'information diffusée était plus orientée vers la formation, cela pourrait intéresser cette catégorie de personne. Ainsi, un étudiant nous explique que ce qui l'intéresse lui et les étudiants est le e-learning. Une enseignante exprime le même intérêt comme suit : « *non, le site je vais à la plateforme, pour le SMQ je ne consulte pas* » (C6) L'absence d'implication dans des activités en dehors des études peut expliquer l'absence d'information sur l'AQ, c'est ce qu'évoque cet étudiant : « *Non ... (Parce que) nekra wa nrouh...hada maken* » (B1) – qui veut dire, j'étudie et je pars, c'est tout).

De même avoir entendu parler de l'AQ et connaître une personne dans ce domaine, a incité à s'intéresser au changement, c'est ce que mentionne cet enseignant membre de la direction : « *je me suis intéressé (...)parce que je connaissais Mr X ... avant il était à l'école, ... quand il s'est lancé dans ces affaires, c'est lui qui m'en a parlé, peut être une quinzaine, ils nous avaient fait une présentation à l'école* » (C10). L'interviewé nous également informé qu'il y a longtemps, Une entreprise a demandé la certification ISO, il fallait donc qu'il se renseigne et il est allé toute suite voir la première personne qu'il connaissait. Il a également rajouté que quand on est en poste (poste de responsabilité), on doit savoir qui fait quoi.

Spécialité

Quand les acteurs parlent de leur connaissance sur la mission, le rôle du RAQ, ou sur l'AQ dans l'ES en Algérie, certains avancent leur spécialisation comme raison de leur méconnaissance. Un des répondants avait dans ce sens relevé que l'AQ et la Qualité sont en relation avec le côté économique. Pour ce dernier, la qualité est un terme nouveau et émet l'hypothèse que les personnes dans les sciences dures connaissent plus ce terme. B13 : « *Quelle est sa fonction, elle assure quoi, elle cherche quoi, l'AQ ce n'est pas mon domaine* ».

7.2.4. L'évaluation

L'évaluation est une étape importante durant la mise en place de l'AQ. Afin que les différentes parties prenantes prennent part, il est nécessaire de tenir un ensemble d'éléments explicités ci-dessous.

Le changement et le mode de mise en place

Dans cette étape, les éléments déterminants sont : le mode d'évaluation, le type d'évaluation, l'autorité qui soutient l'enquête, la réaction des autres, la perception de bénéfices, les questions plus opérationnelles concernant la bonne conception du questionnaire et sa passation, enfin la relation avec l'étudiant. Dans certains cas, le répondant aborde le mode de mise en place de l'AQ dans son ensemble (rythme du changement et la gestion du projet).

Si certains établissements ont entamé l'évaluation des enseignements, cette dernière peut concerner certaines années uniquement. Ainsi, tous les enseignants ne sont pas automatiquement concernés.

Quant à l'auto-évaluation, lorsqu'elle se fait par le biais d'une enquête par questionnaire ou entretien, elle peut ne pas toucher toutes les personnes. Certaines n'auront donc pas participé.

Si on fait participer les chefs de département à l'évaluation, il est à prendre en considération que lors du changement de ce responsable, on se retrouve avec une personne qui n'a pas contribué.

Cet aspect est important lorsqu'on sait que l'un des objectifs de cette participation est de faire face à la résistance au changement. La même réflexion peut être portée sur les étudiants : pour les enquêtes de satisfaction ou d'évaluation, chaque année, des nouveaux étudiants arrivent. Quelles que soient les initiatives menées par les RAQ : élaboration de rapports par les responsables, enquête satisfaction, carte de positionnement, plusieurs personnes ne sont pas informées.

Dans certains cas, des enseignants demandaient l'avis des étudiants sur l'enseignement avant la mise en place de l'AQ. Cependant là encore, des acteurs du même établissement l'ignorent. Différents types d'évaluation existent. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants est celle qui est considérée par certains acteurs comme inappropriée. Le discours suivant exprime cette position : « *Si c'est la façon, ce n'est pas l'étudiant qui dit si t'es bien ou non. L'opinion, des étudiants est diverse. La base de la compétition, c'est l'innovation. Il y a des enseignants qui continuent de parler de l'histoire ancien qui n'a pas de sens, c'est un programme officiel* » (D6).

Dans le même sens, un autre acteur est moins catégorique, pour lui cette évaluation n'est pas pertinente dans toutes les situations. L'évaluation ne peut pas être appliquée en « *première année* » (D5) parce que les étudiants n'ont pas d'expérience.

Le répondant explique qu'en première année il n'y a pas de module qui leur enseigne « *la façon de retirer le livre qui leur enseigne la façon d'apprendre, la méthode de recherche* ». La personne nous informe qu'en principe il enseigne en première année. En fin d'année, après avoir passé du temps avec les étudiants, il les interroge « *juste dans les paroles générales* » sur leurs problèmes dans les études, « *dans l'apprentissage* » (D5). Il est à noter que cet acteur, étant étudiant est passé par ce type d'évaluation en post graduation.

En effet, outre les conseils pédagogiques qui permettent d'obtenir un feedback des étudiants, plusieurs réponses indiquent que des enseignants ont déjà adopté ce type de pratique. L'un des enseignants qui a adopté cette méthode, explique son comportement comme suit « *c'est venu naturellement, ça dépend de la relation qu'on a avec l'étudiant, ça dépend des gens* » (C6). Suivant ce dernier, le but recherché est que ça sert à cette promo et la promo suivante. Outre s'intéresser aux opinions des étudiants, les étudiants eux-mêmes ont une responsabilité quant à leur participation. Cette dernière peut être influencée par le mode de passation du questionnaire comme le montre cette réponse :

« *Ah oui ...je n'appelle pas ça un questionnaire. La secrétaire du département nous les a distribués et a demandé à les reprendre 5 min après ! Pas le temps de rédiger ... je me souviens vaguement qu'il voulait savoir s'il y avait un problème avec un des modules... Comme je te l'ai dit, je n'ai pas pris ce formulaire au sérieux (...) La faute revient à la secrétaire du département, elle les a distribués à la fin d'un TD, et a exigé de les reprendre tout de suite... J'ai répondu au questionnaire par des oui et des non, rien de sérieux (...) Comme c'était la fin du cours, il y avait certains qui étaient déjà sortis. Ce n'est pas tout le monde qui a répondu. Il fallait une certaine quantité de feuille rendues, elle les a eus donc ça lui convenait* » (D2).

L'évaluation de l'enseignement en interrogeant les étudiants oralement un à un peut les inciter à donner leurs opinions. C'est ce qui ressort de l'expérience de cet étudiant : « *non parce que tout le monde a dû répondre, Oui mais tu peux passer (skip) si tu n'as rien à dire* » (D1). Cependant selon une autre étudiante donner son opinion sur l'enseignement par écrit anonymement peut inciter davantage les étudiants à répondre « *Oui c'est beaucoup mieux, parce que comme je te l'ai dit, les étudiants ont peur* » (D2).

La bonne conception du questionnaire apparaît, dans le cas d'une auto-évaluation d'un établissement comme élément déterminant : (B4) : « *Il y a certaines questions qu'on n'avait pas compris. On se demandait c'était pour qui, le contexte, l'objectif. Un agent nous avait ramené un paquet, on aurait aimé qu'il y ait un petit aperçu du contexte. ...je n'ai pas répondu à toutes les questions... (parce que) je n'avais pas compris ce qu'il voulait dire, les questions n'étaient pas très claires, le genre de réponses à quoi ils s'attendaient, à quoi ils voulaient en venir* ».

Enfin, lorsqu'on parle à une personne sur une enquête de satisfaction, la réponse peut concerner le changement dans son ensemble et ne répond pas à la question. Les aspects abordés touchent au rythme du changement et la gestion du projet : « *on est très loin d'être (certifié) ISO. J'aime (que) le changement soit concret (...) il n'y a pas de feuille de route, comment obtenir ISO, avec des étapes, après chaque étape on fait un bilan* » (C11).

La personne soutient qu'il faut mettre des échéances (6 mois), après 5 ans, 6 ans il est possible d'atteindre l'objectif.

Importance donnée aux études, à la formation

L'étudiant peut ne pas contribuer sérieusement à l'évaluation de l'enseignement s'il ne donne pas d'importance à ses études. L'étudiant qui suit relate son expérience :

« *Nous avons répondu vaguement. Ça s'est passé en 2014, nous sommes en 2016. J'estime qu'il faut le faire chaque année, car l'étudiant grandit, évolue et son opinion change au fil des années. Personnellement, en 2014 je ne me souciais pas autant de mes études* » (D2).

L'étudiante explique la raison qui l'a poussé à donner son opinion sur l'enseignement lorsque le professeur l'a demandé : « *Contrairement aux autres, je trouve que je suis entièrement concernée par ces problèmes qui se posent. Je suis future enseignante donc si je n'agis pas aujourd'hui, quand est-ce que je le ferai ?* » (D2).

Les responsabilités actuelles

De façon plus subtile, il apparaît que le fait d'occuper un poste de responsabilité peut amener à participer à l'autoévaluation. Un enseignant responsable nous informe de sa contribution

comme suit : « *Chaque chef de service a préparé le rapport, en tant que chef de département, j'ai présenté mon rapport, le chef de service qui était avec moi a présenté son rapport La présentation devant le chef de l'établissement et le responsable de la cellule AQ, on leur a remis le rapport* » (D7).

La participation

Un des enseignants nous relate la méthode de participation qui a été adoptée pour l'évaluation des programmes comme suit : un questionnaire est élaboré pour : la « *qualité pour la méthode d'enseignement, qualité pour le contenu du programme, suggestion des étudiants* » (C11). L'enseignant souligne également le temps dédié et la méthode suivie : « *on l'a étudié pendant 1 ans, c'est nous les enseignants, on voit la majorité, les gens qui sont sérieux* » (C11). Plusieurs équipes d'enseignant sont constitués suivant les modules qui se ressemblent. Pendant 1 année, ils font plusieurs réunions, chaque groupe émet des propositions, « *après ils vont se réunir encore une fois, jusqu'à ce qu'ils convergent* » (C11).

Mon enseignant est le RAQ

Un élément est peut-être à prendre en considération mais implicite cette fois ci, le fait que les étudiants ayant participé à une enquête aient comme enseignant le responsable qualité : « *une fois ils nous ont donné des questionnaires à remplir ..., ils vont mettre en place ISO, ils ont parlé de cette cellule aussi ce qu'est, ce système, l'Assurance Qualité, je ne me rappelle pas* » (C4). Le répondant rajoute que le questionnaire « *concernait l'enseignement, X était notre chargé de cours donc ils nous parlaient de ça de temps à autre* ».

L'obligation et cadre légal

Face à l'évaluation de l'enseignement, on retrouve la notion d'obligation comme contrainte à cet acte, cet acteur donne la justification suivante : (D6) « *c'est un programme officiel* ». Dans d'autres cas, l'acteur participe à l'enquête pour l'évaluation de l'établissement ou de l'enseignement, sachant qu'une autorité soutient l'enquête, Les expressions suivantes, illustrent la contrainte ressentie (B4) : « *...un agent qui avait été envoyé par le Décanat, ils ont récupéré ça à la fin. On nous a dit remplissez. Donnez aux étudiants, ça vient du rectorat. Je n'ai pas répondu à toutes les questions* ». D'après une étudiante, « *Elle a dit que c'est pour le directeur donc forcément il fallait le faire* » (D2).

Un autre enseignant nous relate son expérience en soulignant le cadre légal et la procédure administrative dans l'établissement : « *questionnaire auprès des étudiants, on le fait depuis*

qu'on a commencé la révision des programmes, quand la loi l'a permis, on n'a pas vu uniquement les suggestions des étudiants (mais aussi) les suggestions des entreprises, parce que c'est eux qui vont utiliser le produit » (C11). L'enseignant nous a également expliqué que le chef de département a décidé pour son département, puis l'idée de l'enseignant est validée par le conseil de direction, elle est appliquée par tout le monde.

Un membre de la direction nous explique quant à lui qu'il y a une instruction du ministère qui l'a incité à faire participer les étudiants cette année, comme suit : *« ... cette année, il y a un écrit ministériel pour faire participer l'étudiant, il donne ses préoccupations... les délégués des étudiants, posent leurs problèmes dans le comité pédagogique, nous on transmet aux responsables des unités, même au sens contraire » (B7). Le cadre légal est aussi mis en avant par une enseignante comme un facteur qui a poussé à l'évaluation de l'enseignement : « avant l'école prépa, il n'y avait pas de CP (Comité Pédagogique), après le nouveau système, les délégués assistent, cette fois-ci ils ont demandé l'avis des étudiants avant le conseil, il m'a montré, il a un registre, il marque tout, je devais savoir ce qu'ils ont dit sur moi » (C5).*

L'évaluation peut concerner l'établissement dans son ensemble. Sur ce point, la méthodologie suivie compte, même si elle peut ne pas dissuader la personne de participer. C'est le cas, lorsque l'évaluation se fait sur la base d'une grille prédéterminée. Ces propos illustrent l'opposition à ce type de méthode : *« on l'a fait, juste parce qu'on nous a demandé de le faire, tu sens ce n'est pas comme ça qu'il faut (le faire) » (D6)*

Perception de dysfonctionnement

La perception de dysfonctionnement permet de percevoir la nécessité de réaliser une évaluation. Cependant, l'enseignant peut percevoir une mauvaise qualité de l'enseignement et être contre l'évaluation de l'enseignement par les étudiants car d'autres facteurs entrent en jeu (croyance sur l'évaluation approprié, cadre légal). Par ailleurs, un enseignant peut être incité à réaliser l'évaluation s'il perçoit des problèmes et donc une nécessité. Concernant le programme, un enseignant membre de la direction, nous a informé qu'il a demandé à ce que la question du volume horaire soit abordé dans le questionnaire destiné aux étudiants car ces derniers se sont plaints de la répartition du volume horaire entre les modules. La réponse ci-dessous illustre l'impact de la nécessité de réaliser une évaluation selon les cas :

« Chaque 2, 3 ans, on aura un retour d'expérience, on refait le questionnement (parce que) il y a des cours qui deviennent obsolètes » (C11) ;

« Si c'est la façon, ce n'est pas l'étudiant qui dit si t'es bien ou non ... Il y a des enseignants qui continue de parler de l'histoire ancien qui n'a pas de sens ...pour améliorer les choses, selon la volonté de l'enseignant » (D6).

Le manque de temps

L'enseignant peut ne pas réaliser l'évaluation de l'enseignement par manque de temps comme l'explique cet interviewé : « je ne l'ai pas fait, peut-être (parce que) il n'y a pas le temps, au début je leur demande, je leur donne la méthode avec laquelle je travaille avec » (D4).

C'est également l'argument avancé pour ne pas répondre à une enquête dans le cadre de l'autoévaluation de l'établissement, comme l'indique cette réponse : « j'ai pas répondu, (parce que) j'avais pas le temps » (B12).

Anticiper la réaction, la réaction du groupe et type d'étudiant

Des individus peuvent ne pas se lancer dans une action car il anticipe la réaction des autres personnes : C11 : « *polycope dans 2 ou 3 ans on peut le faire, à valider, ...ça rentre dans la qualité de l'enseignement si on veut réussir, il faut le mettre doucement ... doucement, il y a toujours des conservateurs* ».

Dans ce cas, l'individu n'instaure pas une nouvelle évaluation systématique car il anticipe la réaction des autres personnes. Un interviewé explique quant à lui que l'évaluation de l'enseignement était prévue : « *on avait dit, on va le faire chaque année* » (C6) mais que ça ne s'est pas fait. L'hypothèse concernant ce propos est qu'outre la raison affichée du répondant, la réaction du groupe a aussi influencé son comportement.

Enfin, rappelons-nous de l'enseignant qui ne pouvait pas mettre en pratique l'évaluation pour les étudiants en première année. Cet aspect entre donc aussi dans les caractéristiques de l'environnement.

Les ressources, capacité et fonction occupée

Le fait d'avoir un environnement favorable au changement (comme des volontaires), facilite la mise en place de l'évaluation de l'enseignement dans son cours. C'est ce que nous retenons de l'expérience suivante : « *on a passé un questionnaire pour les étudiants, il y a 2 ans de ça, mais c'était trop long pour eux ...une s'est porté volontaire pour le concevoir, la saisie, que pour les étudiants de 1ère et 2ème année DMS* » (C6). De plus, notre interlocuteur explique qu'il était prévu que l'évaluation soit réalisée chaque année, mais qu'ils ne l'ont pas faite et

que l'opération était difficile : qualité du cours, qualité du TP³²², suivi du TP par rapport au cours. Par ailleurs, une enseignante qui réalise l'évaluation par les pairs dans son cours nous a expliqué comme a-t-elle appris cette pratique :

« Je fais de la recherche sur les méthodes d'enseignement, j'essaye de me mettre à jour pour transmettre de la meilleure façon à nos étudiants, j'ai l'habitude de le faire, on est un groupe d'enseignant qui le font... officieusement ... Peut-être c'est parce que on enseigne les langues donc on est plus ouverts par rapport aux techniques pédagogiques » (B4).

De par sa fonction de responsabilité, une personne peut soumettre sa proposition d'instaurer une nouvelle évaluation des étudiants (procédure de soutenance) à un comité qui la valide et peut la faire appliquer. C'est le cas de cette interviewée *« J'ai transmis cette proposition au comité scientifique, ils ont accepté » (B7).*

Réaliser le changement après un certain temps :

Comme nous l'avons vu dans l'expression précédente, la décision du projet d'évaluation s'est faite en incluant l'idée qu'elle sera réalisée après quelques années. Cette idée doit être replacée dans son contexte, à savoir que l'établissement a vécu plusieurs changements simultanés.

Perception de bénéfiques :

Nos observations concordent avec Orth (2002) selon qui *« la perception des bénéfiques du changement »* a de fortes relations avec le soutien au changement. En effet, un des acteurs explique qu'il a proposé (en dehors des actions du RAQ) avec ses adjoints un changement dans l'objectif d'obtenir des retombées positives, le changement est explicité comme suit : *« quand l'étudiant termine, le responsable de l'unité, distribue aux enseignants, ils choisissent le sujet, ils lisent pendant 3 jours, ils font un rapport, si c'est positif les 3, il soutient, si c'est négatif, on appelle l'encadreur et l'étudiant pour qu'il corrige pour donner un niveau scientifique acceptable » (B7).*

Pareillement, les individus peuvent avoir des projets comme l'évaluation des polycopiés dans le cas précédent avec comme idée le bénéfice que cela peut avoir en termes de *« qualité de l'enseignement » (C11).*

³²² TP : Travaux pratiques

De même, la participation à l'évaluation peut s'expliquer par les avantages qui seront reçus. L'ATS qui suit nous explique avoir participé à une enquête, certains aspects de cette enquête abordent l'assiduité et les raisons. Les questions qui étaient posées sont les suivantes : « *qu'est-ce qu'il vous manque comme information dans votre travail, les lois, les logiciels ...etc., les horaires de travail qui vous convient, est ce que le travail vous le faites à temps, qu'est-ce qui vous empêche d'être à jour, comment vous venez au travail, est ce que vous venez à l'heure, pourquoi vous sortez tôt* » (D8). L'avantage perçu est exprimé comme suit :

« la responsable des stages, elle a fait passer un questionnaire dans tous les services, elle prenait en considération les suggestions ... selon les moyens qu'elle a, pour savoir sur le travail, si il y a un manque dans les moyens, pour nous et les responsables, quand elle réunit les informations, elle part au responsable du personnel et le directeur, elle avait proposé au directeur, il lui a dit oui ... elle, elle nous cherchait les stages, elle nous dit, elle passe dans les services, est ce que ça vous aide dans cette période, ça c'est bien, on sort de la routine ...des stages, il respire, il apprend plus, pas forcément notre domaine, pas que la comptabilité publique, surtout économique » (D8).

Enfin, l'évaluation de l'enseignement est adoptée si la personne considère que cette action aura un impact positif sur son travail :

« ...c'est une façon de les amener à réfléchir...questionnaire d'évaluation. Il y a des idées moi aussi ça m'aide, ce n'est pas une science exacte, les étudiants ont des styles d'apprentissage différents » (D10)

L'habitude des associations d'étudiant

Les membres d'une association d'étudiants ont plus de facilité pour exprimer leurs opinions sur l'enseignement lorsqu'il leur ait demandé, ce par habitude et dû à leur réseau social comme l'explique cette étudiante : « *Oui, nous étions 3 ou 4 à répondre (...) Nous sommes comme les "leaders" du groupe, donc s'il y a quoi que ce soit c'est toujours nous qui réclamons ... comme (parce que) nous avons créé un club culturel au sein de l'école, du coup on connaît plus de monde ce qui nous permet de se mettre à l'avant si je puis dire ça* » (D2)

L'expérience passée

L'expérience passée explique la prise de position actuelle à l'égard de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Ainsi, un enseignant ayant participé à l'évaluation de l'enseignement quand il était étudiant influence son opinion. Un enseignant qui n'a pas adopté cette pratique nous explique qu'en post-graduation, un enseignant avait réalisé cette action et qu'il considère qu'elle ne peut pas être réalisée en première année. Son expérience, en tant

qu'étudiant, nous a été rapportée comme suit : « *un enseignant en X, presque tous les doctorants, il les a encadrés, il nous a distribué des feuilles anonymes, quelles sont les choses positives dans le cours ? Les choses négatives ? Des suggestions, ce qu'on veut trouver dans les cours ? A la fin d'année Il enseignait au magister* » (D5).

L'âge

Le facteur de l'âge est relevé par une enseignante responsable comme source de résistance : « *les vieux (...) ils ont l'habitude de travailler d'une certaine manière, ils ne travaillent pas en groupe (...) ils sont moins flexibles dans les méthodes d'enseignement, c'est un cours magistral, les jeunes il y a plus d'interactions, ils acceptent mieux la critique, les autres sont moins ouverts (...) il y a certains anciens (qui) refusent qu'on marque qu'ils sont présents* » (B4).

7.2.5. Amélioration

Contrairement aux autres étapes de l'AQ, l'amélioration est celle où le comportement de soutien se fait davantage ressentir que la résistance. Les facteurs traités ci-dessous sont donc ceux liés au soutien des acteurs.

Perception de bénéfices :

Une personne peut proposer durant l'autoévaluation, un changement ayant une répercussion positive sur sa personne tel qu'une possibilité de promotion. Durant l'autoévaluation, un ATS a fait la proposition suivante « *l'administrateur qui est administrateur principal ou qui a un master, une possibilité pour avoir un poste plus gradé* » (D9). Nous remarquons que sur l'aspect de l'amélioration, plusieurs personnes se sont engagées dans des actions de ce type, hors démarche AQ mise en place par les RAQ et que la perception de bénéfices y est fréquemment citée. Parmi ces changements figure la modification des programmes. Cette dernière permet selon un répondant (C11) de :

- Actualiser ;
- Diminuer la surcharge des études ressentie par les étudiants en éliminant les chapitres perçus par ces derniers comme inutiles ;
- Enlever tout ce qui n'est pas important, ce que les étudiants ont fait en 3^e année, c'est la même chose pour la 2^e année.

On constate également la perception de bénéfice pour le travail du responsable (D4) qui a réalisé un changement en utilisant les réseaux sociaux.

Dysfonctionnements

Les dysfonctionnements sont à la source de plusieurs propositions d'améliorations. Ces propositions ont été transmises à la cellule AQ et au premier responsable dans le cadre de l'auto-évaluation. Le répondant qui suit, illustre cette logique : (D8) : « *J'ai proposé qu'ils nettoient autant qu'ils peuvent (...) 1 mois, 2 mois, ils louent un camion pour emmener les ordures (...) Avant ce n'était pas comme ça, c'était propre* ».

Outre la propreté, les propositions d'amélioration sont diverses et concernent l'aspect matériel, le respect de la répartition des tâches, le respect du patrimoine naturel, améliorer le site internet de l'établissement et ainsi remplacer l'affichage, « *le service minimum* » (D4), « *le nombre de personnel insuffisant, les agents* » (D4), le nombre d'enseignant, de femmes de ménages, enlever le surnombre dans les salles.

Dans le même sens, la formulation d'un projet d'amélioration peut être la conséquence d'un changement qui a échoué dans le passé. A titre d'exemple, un groupe s'est fixé comme projet de valider les polycopés et de les mettre sur internet. Ce projet est formulé sachant qu'une tentative a déjà été entreprise par la direction qui a demandé aux enseignants de mettre sur internet leurs polycopés mais un très faible taux d'enseignants l'a fait.

En d'autres termes, la perception de dysfonctionnement et donc de la nécessité de changement encourage à participer à l'amélioration de l'établissement. Enfin dans certaines réponses, les interviewés abordent par la même occasion, les efforts réalisés par la Direction en termes d'amélioration.

Capacité de réaliser le changement

En faisant leurs propositions, certains suggèrent aussi la procédure pour les réaliser ou donnent la raison du dysfonctionnement ou soulignent la faisabilité. Le discours suivant illustre cette position : (D4) : « *enseignant, on peut ramener un vacataire, femme de ménage ils font une annonce* ».

L'acteur qui propose une amélioration tout en décrivant la procédure indique qu'il perçoit la capacité de l'établissement de réaliser le changement suggéré. Cette capacité peut expliquer en partie l'implication (comportement) des personnes dans cette phase d'amélioration.

Un responsable peut user de moyens externes à son établissement, comme le montre cette réponse « *j'ai créé une page Facebook, même si ce n'est pas officielle, je ne vais pas les*

attendre mais je gère ce qui concerne le département » (D4). L'ATS peut également proposer des améliorations à l'aide de formations dispensées dans le cadre de l'AQ. L'acteur qui suit nous raconte son expérience : « On avait des formations ...on est passé sur tous les services, on note des observations, ce qu'ils font bien, est ce qu'il y a un manque. Dans certains services, ils travaillent avec la méthode qu'on leur a dit ... Durant la formation, il avait parlé de ce point-là (C7). L'ensemble de ces acteurs disposent donc de ressources pour implémenter l'amélioration souhaitée. Un étudiant appuie ce constat et exprime-lui, le manque de moyen fourni : " J'ai des amis dans des unions ou organisations ...et à chaque fois ils demandent de faire des excursions ou des événements (...) et, l'administration leur répond que le budget ...ne permet pas" (D1).

Les habitudes

Un enseignant responsable nous a informés des propositions d'amélioration qu'il a faites durant l'autoévaluation en précisant que lorsque c'est quelque chose de réalisable, le directeur le fait concernant par exemple : « *les tableaux magiques, le nombre de data-show a augmenté* » (D4). Nous concluons que l'habitude de voir que la direction réalise des améliorations incite les personnes à y participer.

Décision de la tutelle

Suite à une décision du ministère, une révision des programmes a été réalisée dans l'un des établissements enquêtés qui a abouti à la validation d'un programme modifié, actualisé de l'enseignement X.

Réaliser le changement après un certain temps dû à la résistance

Dans certain cas, l'amélioration est perçue comme faisable après un certain temps, comme l'explique cet enseignant : « *...polycopies ..., , les mettre sur internet ...si on veut réussir, il faut le mettre doucement ..., doucement, il y a toujours des conservateurs* » (C11).

Le pouvoir durant le changement

Ce point n'est pas abordé directement par les répondants comme raison de leur comportement. Néanmoins à plusieurs reprises, le pouvoir apparaît comme thème récurrent, cela peut s'expliquer par le poste de responsabilité. A titre d'exemple, voici la réponse d'un enseignant qui décrit la mise en place d'un nouveau programme : « *le conseil scientifique on leurs dit, c'est bon ou non* » « *on a des critères* » « *que je ne dépasse pas 30h par semaine* »

(C11). Cet aspect apparaît également dans la réponse d'un ATS : « *on note des observations, ce qu'ils font bien, est ce qu'il y a un manque ...dans certains services, ils travaillent avec la méthode qu'on leur a dit* » (C7).

7.2.6. Les acteurs qui n'ont participé à aucune action

Plusieurs interviewés n'ont participé à aucune action liée à l'AQ. Les deux raisons sont : la récente nomination du répondant au poste de responsabilité, le fait d'avoir un membre de son département qui est chargé de l'AQ. Nous relevons également que l'un des répondants avait mentionné qu'il n'appréciait pas le RAQ, le conflit dans ce cas peut être la source de résistance.

L'approche AQ basé sur la norme est également évoquée (C12) : « *je n'ai pas participé, (parce que) ça sert à rien de normaliser les choses loin de la réalité* ». Cette réalité peut signifier les conseils pédagogiques (les discussions entre représentants des étudiants et enseignants et l'analyse dans un climat libre).

La démarche non participative d'une université en termes d'évaluation et d'amélioration est aussi l'une des explications. Les propos suivants illustrent cet état de fait : (A9) : « *je n'ai pas de relation avec la cellule qualité, ils ne sont pas venus me parler* ».

Discussion des résultats

De nos résultats précédents, il apparaît que des facteurs soient spécifiques à certaines étapes et d'autres communes. Nous exposons dans cette partie les différentes thématiques analysées et l'apport de notre recherche.

Charge de travail et charge d'étude

Pour Guilmot et Vas (2012) « *...il n'est pas rare de voir les cadres intermédiaires souffrir d'une double tension : il leur est demandé de mettre en œuvre le changement tout en assurant la continuité des activités courantes ...Ainsi ne sachant pas comment satisfaire aux différentes exigences, il n'est pas rare de voir des cadres intermédiaires se comporter de façon ambivalente...* ». Dans notre cas, La nécessité d'assurer une permanence ou la charge de travail est une contrainte évoquée pour contribuer à mettre en place la norme ISO 9001 ou élaborer un document. Une personne peut également se retirer d'une formation si la charge de travail le contraint. Parmi les personnes qui ne sont pas venues aux rencontres (pour

s'informer), certains ont évoqué le travail courant ou encore de la charge d'étude. A notre connaissance, la charge d'étude est une explication au comportement des étudiants en période de changement qui n'a pas été évoquée par les recherches antérieures. La surcharge de travail est également mentionnée lorsqu'il s'agit de lire un document sur l'AQ. A notre connaissance, aucune relation n'a été établie, jusqu'à maintenant, entre la surcharge de travail liée aux activités courantes et la résistance au changement.

Les habitudes

Selon plusieurs auteurs, le changement lorsqu'il contredit les habitudes est source de résistance. De nos entretiens, nous déduisons que le fait d'avoir certaines habitudes peut amener à rejoindre la cellule AQ, ou donner son opinion sur l'enseignement (l'habitude de réaliser des améliorations, l'habitude des associations des étudiants de transmettre les réclamations). De même, l'habitude de la direction, de réaliser des améliorations, influence le comportement des personnes à l'égard de l'amélioration.

Les dysfonctionnements :

Les problèmes dans l'établissement peuvent avoir différents effets sur le comportement.

Une personne peut adhérer à la cellule si elle considère qu'il y a beaucoup de dysfonctionnements. Aussi, un enseignant peut être incité à réaliser l'évaluation s'il perçoit des problèmes et donc une nécessité de changement. Les dysfonctionnements sont également à la source de plusieurs propositions d'améliorations. A l'opposé, parmi les personnes qui ne se sont pas informées, certains expliquent qu'il est inapproprié de parler de l'AQ, étant donné l'absence d'un minimum de qualité. Le modèle de Armenakis and Stanley's (2002) « *a identifié 5 messages de changement qui agit comme précurseurs pour la disposition au changement (change readiness) et comprend : le besoin de changement, le changement approprié (appropriateness of the change) ...* ». Nos résultats conforte donc le modèle et suggère qu'au début du changement, la séance de sensibilisation est pour thématique la qualité et non l'AQ, afin d'introduire le concept d'AQ et que le changement ne soit pas perçu comme inapproprié.

La résistance

Bareil (2004) remarque également que « *les gestionnaires semblent réfractaires à ...parler* » de la résistance au changement, de peur « *d'amplifier le phénomène* ». Dans le cadre de l'AQ, des individus peuvent ne pas instaurer une nouvelle évaluation systématique (amélioration)

car ils anticipent la réaction des autres acteurs. Aussi le mode d'évaluation de l'enseignement est préféré par l'étudiant lorsque celui-ci permet d'éviter la résistance de ses camarades à participer (l'écrit de façon anonyme au lieu de l'oral). Ainsi le questionnaire n'est pas le seul acteur qui se préoccupe de la résistance mais les étudiants également.

Le type de changement et ses bénéfices

Parmi les causes de la résistance, Bareil (2004) cite des raisons « *liées au changement lui-même* ». Pour ce qui est de mettre en place une démarche qualité, il semble que lorsque le changement est l'application d'une norme, les conséquences peuvent aller jusqu'à ne pas prendre part délibérément, à aucune action relative à l'AQ. Dans une moindre mesure, l'acteur nous a exprimé son opposition à la méthodologie suivie, à savoir l'évaluation de l'établissement basée sur une grille prédéterminée, en nous informant qu'il y a participé.

Nos observations concordent aussi avec Orth (2002) selon qui « *la perception des bénéfices du changement* » a de fortes relations avec le soutien au changement. Les répercussions positives attendues ont en effet un impact sur les comportements durant la mise en place de l'AQ, plus précisément : suivre une formation, participer à l'autoévaluation, la réalisation d'une amélioration, par contre la relation avec l'élaboration d'un document n'est pas claire.

Le soutien d'une autorité, obligation et cadre légale

L'inexistence d'une instruction du premier responsable de l'établissement ou de la Direction explique le refus du responsable, de désigner des personnes pour être membre d'une cellule AQ. Pareillement, l'absence d'obligation (exemple : réunion obligatoire) peut expliquer l'absence d'effort pour s'informer sur le changement.

Concernant l'évaluation, l'acteur participe à l'enquête pour l'évaluation de l'établissement ou de l'enseignement, sachant qu'une autorité soutient l'enquête. De plus s'agissant de l'évaluation de l'enseignement, elle peut être exécutée suite à une obligation et cadre légale.

Comme mentionné précédemment, suite à une décision du ministère, une révision des programmes a été réalisée dans l'un des établissements enquêtés qui a abouti à la validation d'un programme modifié, actualisé de l'enseignement X.

Nos conclusions concordent avec ceux de Herscovitch and Meyer (2002). Selon Kalyal (2008), Herscovitch and Meyer (2002) « *ont trouvé que les trois composants de commitment to the change se sont corrélés positivement avec compliance* ». La nécessité d'obligation se rapproche du concept de « *Continuance commitment to change* » qui fait partie des trois composants : « *Normative commitment to change est un sentiment d'obligation de soutenir le*

changement ...et repose sur le sentiment d'obligation de soutenir le changement en échange d'avantages reçus de l'organisation ».

La participation

Le responsable refuse d'être membre de la cellule en l'absence d'une sollicitation du premier responsable de l'établissement ou de la direction. De même, parmi les thématiques abordées lorsqu'on interroge sur une information diffusée, il y a le manque de participation des acteurs. Enfin, un des enseignants nous a relaté la méthode participative qui a été adoptée pour l'évaluation des programmes. Ces constats confortent l'affirmation de Kanter (1985) d'après Vas (2000), à savoir, que «*la perte de contrôle qui met en exergue que trop de choses sont faites vers les gens et trop peu sont faites par eux* » peut induire de la résistance. Pour notre part, il apparaît que le mode de participation au changement compte également et doit différer selon les acteurs.

Limiter le temps nécessaire à l'AQ

Le temps nécessaire pour réaliser une tâche de la cellule l'AQ explique le refus de prendre part de rejoindre la cellule AQ. De même, le refus de suivre une formation est lié au temps nécessaire. Le manque de temps explique le fait que les personnes ne s'informent pas sur le changement, ne participent pas à l'autoévaluation ou ne réalisent pas l'évaluation de l'enseignement. Bareil (2004) avait expliqué que lorsque les coûts sont supérieurs aux bénéfices, ce dernier est source de résistance. Dans ce cas, c'est le temps investi qui est le coût.

Les capacités, les ressources et la formation :

Pour que les acteurs se proposent comme membre de la cellule AQ, coopèrent, réalisent l'évaluation de l'enseignement, la perception d'être capable de réaliser les tâches joue un rôle. Il en est de même mais de manière implicite lorsqu'il s'agit d'élaborer un document. La réalisation d'une formation offre un cadre propice aux acteurs pour élaborer un document pour l'établissement pouvant servir à l'AQ et permet aux personnes de suggérer des améliorations. De même, un acteur peut réaliser une amélioration s'il dispose des ressources nécessaires. S'il estime que l'établissement dispose de ressources adaptées, ce dernier peut proposer les moyens à utiliser pour réaliser le changement.

En outre, le fait que l'enseignant ne soit pas responsable de la conception et de la saisie à réaliser l'évaluation peut expliquer le fait qu'il réalise l'évaluation de l'enseignement. Ces

tâches dans ce cas sont ceux d'un autre enseignant volontaire. En outre, le fait d'avoir un poste de responsabilité permet de transmettre ses suggestions concernant l'instauration d'une nouvelle évaluation. Ces résultats confortent les propos de (Bareil, 2004) pour qui l'une des causes de la résistance est l'absence de « *l'habilitation* ».

Information et compréhension

Avoir entendu parler de l'AQ et connaître une personne dans ce domaine incitent à s'intéresser au changement (s'informer). Par ailleurs, le refus de rejoindre la cellule AQ peut s'expliquer si la personne n'a pas compris ce qu'est le changement (AQ) ou qu'elle estime que les critères qualité ne sont pas clairs. Ce qui conforte l'idée selon laquelle « *le manque d'information lorsque les décisions sont exposées sans préparation* » est source de résistance (Kanter (1985) d'après Vas, 2000).

Canaux d'information, type d'information et organisation d'un évènement

Autre problème rencontré est le fait que les personnes ne s'informent pas sur le changement. L'une des raisons est le recours à des canaux d'information qui ne sont pas adaptés. Ce constat rappelle les propos de Garcia (2016) qui conseille de « *choisir les supports ...les plus adaptées* » aux « *cibles internes* ». Nos entretiens ont permis également de suggérer un ensemble de moyens de communication proposés par les acteurs. De même, être en contact avec les membres de la cellule explique le fait que des personnes se soient informées sur l'AQ. Outre le moyen utilisé, certains ont manifesté leur insatisfaction en matière d'information diffusées sur l'AQ et nous ont exprimé leurs interrogations. Selon Kanter (1985) d'après Vas (2000) « *Le manque d'information lorsque les décisions sont exposées sans préparation* » est un facteur de résistance. Cet état de fait nous amène à suggérer la démarche proposée par Bareil (2008) en contexte de changement :

«Les préoccupations peuvent être diagnostiquées de diverses façons : par entretien individuel avec un employé, en réunion d'équipe ou par questionnaire ...Le diagnostic des préoccupations offre aussi des éléments pour ajuster, raffiner et peaufiner plusieurs types d'intervention. Entre autres, le plan de communication...peut être mieux adapté aux besoins des différents sous-groupes, en fonction de leurs préoccupations du moment et selon des médias de communication efficaces (Collerette, Schneider et Legris, 2003, p. 53) »

Aussi, le jour choisi pour organiser l'évènement et la durée liée à son annonce expliquent l'absence des personnes durant les rencontres sur l'AQ. Il s'agit d'une question opérationnelle mentionnée par Branchaud (2009) dans son guide pratique pour l'organisation d'un évènement.

Le mode d'évaluation

Le désaccord sur le mode d'évaluation adopté par le RAQ explique que la personne ne s'informe pas sur le changement. L'enseignant peut résister dans certains cas au mode d'évaluation et non à l'évaluation elle-même. Différentes prises de positions existent à l'égard de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants : ceux qui sont contre, ceux qui l'ont adopté, ceux qui l'appliquent en prenant en compte le profil des étudiants et s'intéressent à l'apprentissage plutôt qu'à la satisfaction, ceux qui considèrent qu'elle ne peut pas être appliquée en 1^{ère} année. Ces prises de positions variées complètent le constat fait par Younes en 2007 qui distingue parmi les enseignants entre protagoniste et antagoniste qui selon l'auteur « *témoignent de conceptions différentes de l'activité d'enseignement* ». L'une des raisons qui expliquent l'adoption de cette pratique est la relation avec l'étudiant.

Enfin, l'implication (comportement) des étudiants dans l'évaluation de l'enseignement peut être influencée par le mode de passation du questionnaire. De même, la mauvaise conception du questionnaire d'autoévaluation a été relevée comme un facteur de résistance.

Caractéristiques personnelles :

Un ensemble de caractéristiques personnelles explique le fait de ne pas s'informer sur le changement : intention de partir en retraite, importance donnée à la formation plutôt qu'à l'AQ, l'absence d'implication dans des activités en dehors des études et avoir un poste de responsabilité. En outre, l'étudiant peut ne pas contribuer sérieusement à l'évaluation de l'enseignement s'il ne donne pas d'importance à ses études. D'après la littérature consultée, ces éléments n'ont pas été abordés dans la littérature concernant les comportements à l'égard de l'AQ. Enfin, l'influence de l'âge sur la résistance à l'évaluation ne peut pas être déduite des entretiens, cependant il s'agit d'une observation faite par l'un des répondants (enseignant responsable). Cependant, selon Regad (2015), aucune différence n'a été relevée concernant l'opinion des enseignants, à l'égard « *des méthodes d'évaluation de la qualité de leur performances* », en fonction de l'âge. De même, l'expérience passée peut expliquer la résistance à l'égard de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE). Dans notre cas, l'enseignant qui a expérimenté l'EEE tant qu'étudiant en poste graduation estime qu'il n'est

pas possible de le réaliser pour les étudiants de première année. L'influence du passé avait déjà été mentionné autrement. En effet « *les efforts de changement auparavant infructueux* : » sont source de résistance selon Greenberg & Baron (2002) (d'après les lectures de Vos 2006).

Le mode d'organisation ou conflit :

Le fait d'avoir un membre de son département qui est chargé de l'AQ est l'argument avancé pour ne pas avoir pris part à aucune action liée à l'AQ. Cet aspect n'a pas été étudié dans les recherches antérieures consultées. Par ailleurs, le conflit peut être lui aussi source de résistance, ce qui rappelle que Shah (2009) avait mentionné « *Les relations sociales* » comme facteur de R2C.

Timing, Rythme du changement et gestion de projet

Une personne peut ne pas s'informer si l'application d'une norme est considérée comme rapide. Le timing est aussi important, dans certain cas l'amélioration ou l'évaluation est perçue comme faisable après un certain temps. De même, l'acteur peut ne pas être d'accord avec le mode de mise en place de l'AQ si ce dernier estime que la cellule AQ n'applique la gestion de projet (pour instaurer le changement) ou que le rythme du changement ne lui convient pas. Ces résultats confirment l'idée de Giangreco & Peccei (2005) (selon Donjean et al, 2012) qui affirment que « *la résistance au changement est moins souvent liée au contenu du changement en lui-même qu'à la manière dont le changement est mis en place* ». Tout au long de notre discussion des résultats, nous avons pu préciser les différents aspects de la mise en œuvre qui peuvent influencer le comportement.

Conclusion :

Les quatre établissements étudiés durant notre enquête qualitative ont révélé différentes approches pour mettre en place l'AQ. La participation des acteurs est adoptée selon les cas et pratiquée au moment de l'autoévaluation ou de l'amélioration. La mise en place de l'AQ peut combiner l'utilisation d'un référentiel AQ et la norme ISO9001. Lors de ce changement différents comportements peuvent apparaître, allant du soutien à la résistance, selon l'action (étape) qui doit être réalisée. Ces comportements peuvent être expliqués par des facteurs communs aux différentes étapes ou spécifique. Néanmoins, nos conclusions proviennent d'une enquête qualitative et ne permettent pas de prendre en compte les différences entre acteurs. Une enquête quantitative permettra d'apporter plus de précision dans le chapitre suivant.

CHAPITRE VIII

POPULATION ENQUETEE ET VALIDATION DES CONSTRUIITS

Cette analyse se fonde sur les résultats d'une enquête par questionnaire auprès des enseignants et étudiants suite à des entretiens menés auprès de plusieurs parties prenantes. Ce chapitre commence par donner une description du profil des répondants. Dans une deuxième section, on présente la validation des construits ainsi que le niveau de fiabilité des outils de mesure.

8.1. Description des répondants

Des questions communes ont été posées aux enseignants et étudiants concernant le type d'établissement, la région, le sexe, l'âge, le fait d'être membre de la cellule AQ et de faire partie d'un groupe chargé de l'autoévaluation. Les résultats sont présentés ci-dessous :

Tableau No 2. Caractéristiques communes de la population enquêtée.

Indicateur	Modalités	Étudiant	Enseignant	Ensemble
Etablissement	<i>Université et centre universitaire</i>	59,0	76,2	68,5
	<i>Grandes Ecoles</i>	41,0	23,8	31,5
Région	<i>Centre</i>	46,1	57,4	52,3
	<i>Est ou Ouest</i>	53,9	42,6	47,7
Sexe	<i>Masculin</i>	48,8	67,0	58,9
	<i>Féminin</i>	51,2	33,0	41,1
Âge	<i>25 ans ou moins</i>	56,6	0,5	25,5
	<i>De 26 à 35 ans</i>	39,2	25,2	31,5
	<i>De 36 à 45 ans</i>	3,0	35,9	21,2
	<i>Plus de 45 ans</i>	1,2	38,3	21,8
Membre CAQ et/ou groupe autoévaluation	<i>Au moins une responsabilité</i>	4,2	21,8	14,0
	<i>Aucune responsabilité</i>	95,8	78,2	86,0
Ensemble		100,0	100,0	100,0
N		166	206	372

La population enquêtée est constituée de 372 enseignants et étudiants. La plus grande partie des enseignants et étudiants font partie d'universités et centre universitaires. La répartition entre la région centre d'une part et les autres régions, est équilibrée. La grande partie des étudiants ont moins de 36 ans tandis que les enseignants se situent plus dans la classe d'âge supérieur à 36 ans. De manière générale, il y a presque autant de femmes que d'hommes parmi les répondants. Cependant lorsqu'on observe le statut, les enseignants hommes sont deux fois plus que les femmes. Enfin une minorité a une responsabilité en lien avec l'AQ. Autrement dit moins de 15 % des répondants sont membres de la cellule AQ et/ ou membres d'un groupe d'autoévaluation. Sur ce dernier point, le taux d'enseignants est cinq fois plus important que celui des étudiants.

Après avoir examiné ces caractéristiques communes, nous proposons d'exposer celles spécifiques à chacun d'entre eux (étudiants puis enseignants).

Tableau No 3. Caractéristiques des étudiants répondants

Indicateur	Modalité	Pourcentage
Niveau d'étude	<i>Licence LMD</i>	18,1
	<i>Prépa</i>	10,2
	<i>Ingénieur (après prépa)</i>	13,9
	<i>Master</i>	28,3
	<i>Doctorat</i>	29,5
Année d'étude	<i>Première année</i>	22,3
	<i>Dernière année</i>	31,9
	<i>Autre année</i>	45,8
Membre d'une association d'étudiants	<i>Non</i>	91,0
	<i>Oui</i>	9,0

De ces premiers résultats, on observe qu'un peu plus de la moitié des étudiants sont inscrits en master ou doctorat. La catégorie la plus importante est celle des étudiants qui sont ni en première ni en dernière année, soit autre année. Enfin une minorité affirme être membre d'une association d'étudiants (moins de 10%).

Tableau No 4. Caractéristiques des enseignants répondants

Indicateur	Modalités	Pourcentage
Nombre d'années d'expérience professionnelle	<i>Moins de 11 ans</i>	51,5
	<i>Plus de 11 ans</i>	48,5
Membre d'un syndicat	<i>Oui</i>	11,7
Fonction de responsabilité	<i>Oui</i>	35,0
Membre de direction ou non	<i>Je suis membre de la direction</i>	24,3
	<i>Je suis un responsable mais je ne fais pas partie de la direction</i>	10,7
Grade	<i>Professeur</i>	20,4
	<i>Maitre de conférences A</i>	29,1
	<i>Maitre de conférences B</i>	16,5
	<i>Maitre-assistant B</i>	7,8
	<i>Maitre-assistant A</i>	22,3
	<i>Assistant</i>	3,9
Statut Vacataire	<i>Oui</i>	6,3
Dernier diplôme	<i>Doctorat</i>	67,0
	<i>Magister</i>	29,6
	<i>Master</i>	3,4
Formation au métier de l'enseignant	<i>Non</i>	77,2
	<i>Oui</i>	22,8

Du tableau ci-dessus, la répartition en termes de grade est relativement équilibrée à l'exception des maitres-assistants B qui constituent la minorité des répondants. La majorité a un doctorat. Le nombre d'années d'expérience a été construit sur la base des réponses données, deux classes ont été formées en prenant comme référence la médiane. Ainsi les groupes ayant moins de 11 ans et plus de 11 ans sont homogènes. Moins de 10 % d'entre eux enseignent en tant que vacataires. Quant à la formation, plus de 50% affirment ne pas avoir une formation au métier de l'enseignant. En outre, un peu plus d'un tiers ont une fonction de responsabilité dont la majorité est membre de la direction. Enfin une minorité 11,7 % affirme être membre d'un syndicat.

8.2. Outils de mesure des réactions des acteurs

Dans notre enquête, des questions avec une échelle de types Likert ont été formulées dans l'objectif de construire des indices (exemple : l'indice de l'intention générale à l'égard de l'AQ). Les variables (items) ont été recodées dans un premier temps. Autrement dit, un score a été attribué à chaque réponse.

Concernant les questions dont l'échelle de Likert est de 5 points (pour OP3 et OP4), l'échelle a été transformée en 3 points afin d'éliminer les valeurs extrêmes. Le score a été attribué comme suit :

- Tout à fait d'accord ou D'accord : +1
- Sans avis : 0
- En désaccord ou tout à fait en désaccord : - 1

L'indice est calculé après avoir réalisé l'ACP et le *test alpha de Cronbach*. Pour calculer l'indice nous avons additionné les scores des items qui sont liées à un même construit. Ainsi si le score total a un signe négatif, la personne est en désaccord et s'il est positif la personne est plutôt d'accord.

Plusieurs auteurs nous ont amené adopter l'ACP pour l'échelle Likert (après avoir recodé les variables) :

Selon Gail Sullivan (2013) : « *Developed in 1932 by Rensis Likert¹ to measure attitudes, the typical Likert scale is a 5- or 7-point ordinal scale used by respondents to rate the degree to which they agree or disagree with a statement. In an ordinal scale, responses can be rated or ranked, but the distance between responses is not measurable* ». Saporta et al. (non daté) avancent que : « *Le plus souvent, l'ACP traite des variables numériques obtenues à l'issue de mesures. Mais elle permet aussi le traitement de variables ordinales comme des notes ou des rangs.* ».

Selon Gavard-Perret et al. (2008), « *l'analyse factorielle en composantes principales* » est adaptée lorsque les variables sont des variables « *intervalle ou rapport* ». L'échelle de type Likert est « *une échelle d'intervalle* » (Gavard-Perret et al, 2008). Pour cet auteur « *une échelle est dite d'intervalle si les distances entre chacune des modalités successives sont égales. Ainsi la différence d'opinion entre un répondant ayant choisi la modalité 1 (pas du tout d'accord) et un autre ayant choisi la modalité 2 (plutôt pas d'accord) est supposée être semblable à celle entre deux répondants ayant respectivement choisi les modalités 3 (plutôt d'accord) et 4 (tout à fait d'accord)* ». Cependant comme nous l'avons vu précédemment, ce

point de vue est critiqué. Ainsi le fait d'avoir recodé les variables permet de les considérer comme numériques.

8.2.1. Résultats des Analyses en composantes principales

Cette section présente les résultats des ACP faites d'abord sur l'ensemble de la population enquêtée, puis sur trois sous populations : les étudiants, les enseignants et une population qui a déjà entendu parler de l'AQ avant notre enquête. Les ACP sont réalisées de manière standard pour l'ensemble des construits.

8.2.1.1. ACP sur l'ensemble de la population enquêtée.

Nous réalisons une analyse regroupant 19 variables (mentionnées dans les questions OP3, OP4 et IN1 et OP5). L'objectif est de réduire le nombre de variables qui représentent les construits suivants : l'intention générale à l'égard de l'AQ, les croyances relatives aux bénéfices de faire partie d'une cellule AQ, les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ, l'opinion concernant les problèmes dans l'établissement.

372 personnes ont répondu aux questions. Nous dépassons le minimum de 100 participants au total³²³. La matrice de corrélation indique que plusieurs variables sont corrélées, la factorisation est donc possible. (Voir le tableau de la Matrice de corrélation).

L'indice KMO est de 0,867 peut être qualifié de méritoire. Il nous indique que les corrélations entre les items sont de bonne qualité.

Le résultat du test de sphéricité de Bartlett est très significatif (p tend vers 0,000, p est inférieur à 0,05). Nous rejetons donc l'hypothèse nulle du test de sphéricité de Bartlett. Pour rappel, l'hypothèse nulle atteste que « *les variables sont indépendantes les unes des autres* », autrement dit, la matrice de corrélation serait une matrice d'identité. Les corrélations ne sont donc pas toutes égales à zéro. Nous pouvons donc poursuivre l'analyse.

³²³Interprétation, <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/interdependance/analyse-en-composantes-principales/interpretation.php> Accédé le 5/3/2018

Tableau No 5. Matrice de corrélation ensemble des enquêtés.

	OP5	IN11	IN12	IN13	IN14	IN5	IN16	IN17	IN19	IN111	OP31	OP32	OP33	OP34	OP35	OP41	OP42	OP43	OP44
OP5	1,000	-,087	-,064	-,097	-,125	-,046	-,045	-,040	-,026	-,008	-,050	-,042	-,028	,041	-,012	-,081	-,013	-,106	-,035
IN11	-,087	1,000	,395	,382	,341	,347	,346	,374	,408	,465	,161	,108	,205	,127	,158	,150	,179	,145	,060
IN12	-,064	,395	1,000	,339	,451	,435	,442	,323	,386	,367	,081	,083	,189	,117	,109	,151	,183	,040	,021
IN13	-,097	,382	,339	1,000	,279	,372	,385	,425	,409	,456	,028	,079	,130	,181	,098	,077	,212	,005	,013
IN14	-,125	,341	,451	,279	1,000	,458	,368	,310	,387	,426	,119	,151	,209	,161	,154	,160	,145	,067	-,028
IN5	-,046	,347	,435	,372	,458	1,000	,546	,409	,370	,377	,105	,048	,230	,231	,176	,149	,225	,016	,098
IN16	-,045	,346	,442	,385	,368	,546	1,000	,511	,600	,554	,127	,043	,142	,091	,152	,114	,134	,016	,071
IN17	-,040	,374	,323	,425	,310	,409	,511	1,000	,571	,500	-,018	,020	,056	,066	,131	,071	,127	-,039	-,042
IN19	-,026	,408	,386	,409	,387	,370	,600	,571	1,000	,647	,081	,145	,108	,088	,213	,108	,109	-,058	-,046
IN111	-,008	,465	,367	,456	,426	,377	,554	,500	,647	1,000	,103	,100	,151	,174	,190	,198	,228	,022	,012
OP31	-,050	,161	,081	,028	,119	,105	,127	-,018	,081	,103	1,000	,437	,474	,377	,380	,504	,385	,224	,125
OP32	-,042	,108	,083	,079	,151	,048	,043	,020	,145	,100	,437	1,000	,430	,370	,389	,412	,351	,233	,058
OP33	-,028	,205	,189	,130	,209	,230	,142	,056	,108	,151	,474	,430	1,000	,481	,495	,386	,517	,180	,133
OP34	,041	,127	,117	,181	,161	,231	,091	,066	,088	,174	,377	,370	,481	1,000	,456	,334	,434	,086	,139
OP35	-,012	,158	,109	,098	,154	,176	,152	,131	,213	,190	,380	,389	,495	,456	1,000	,381	,328	,143	,122
OP41	-,081	,150	,151	,077	,160	,149	,114	,071	,108	,198	,504	,412	,386	,334	,381	1,000	,508	,264	,161
OP42	-,013	,179	,183	,212	,145	,225	,134	,127	,109	,228	,385	,351	,517	,434	,328	,508	1,000	,197	,163
OP43	-,106	,145	,040	,005	,067	,016	,016	-,039	-,058	,022	,224	,233	,180	,086	,143	,264	,197	1,000	,298
OP44	-,035	,060	,021	,013	-,028	,098	,071	-,042	-,046	,012	,125	,058	,133	,139	,122	,161	,163	,298	1,000

Tableau No 6. Indice KMO et test de Bartlett ensemble des enquêtés.

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,867
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	2288,605
	ddl	171
	Signification de Bartlett	,000

En observant la deuxième colonne du tableau variance totale expliquée, nous remarquons que quatre facteurs (ou composantes) ont une valeur propre plus élevée que 1. Nous les conservons donc pour l'analyse. Mis en communs, ces 4 facteurs permettent d'expliquer 54,935 % de la variance. Comme les facteurs 5 à 19 n'expliquent pas suffisamment de variance, ils ne sont pas retenus.

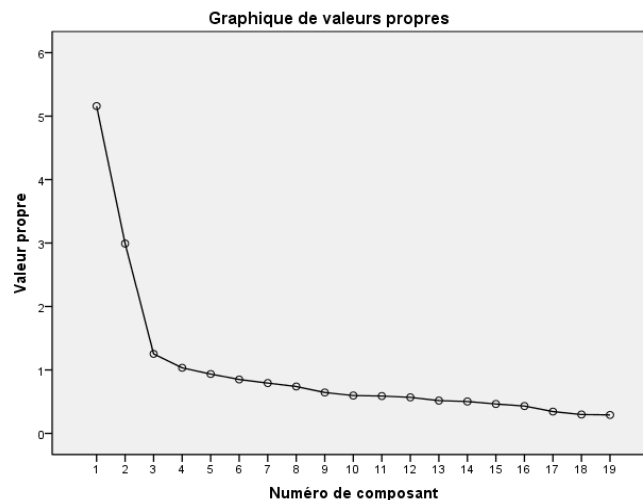
Tableau No 7: Variance totale expliquée ensemble des enquêtés.

Composante	Valeurs propres initiales			des facteurs retenus			retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	5,158	27,150	27,150	5,158	27,150	27,150	4,407	23,196	23,196
2	2,992	15,748	42,898	2,992	15,748	42,898	3,579	18,837	42,034
3	1,253	6,597	49,495	1,253	6,597	49,495	1,338	7,042	49,076
4	1,034	5,440	54,935	1,034	5,440	54,935	1,113	5,860	54,935
5	,935	4,922	59,857						
6	,850	4,472	64,329						
7	,793	4,175	68,504						
8	,739	3,890	72,394						
9	,645	3,394	75,788						
10	,597	3,142	78,929						
11	,589	3,098	82,028						
12	,568	2,990	85,018						
13	,517	2,720	87,738						
14	,503	2,645	90,383						
15	,464	2,441	92,823						
16	,431	2,268	95,092						
17	,344	1,810	96,901						
18	,298	1,568	98,469						
19	,291	1,531	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Pour s'assurer du bon nombre de facteurs à retenir nous regardons le graphique des valeurs propres. La cassure intervient au cinquième facteur, « à partir duquel la courbe tend au parallélisme avec l'axe des abscisses ». Nous ne retenons donc que les quatre facteurs pour l'analyse.

Graphique No 2. Valeurs propres ensemble des enquêtés.



Examen de la matrice des composantes (sans rotation) »

Avant de faire la rotation, nous observons que certains items sont plus corrélés avec le facteur 1 comme l'item « *participer à réaliser des changements concernant la vie dans mon établissement* » tandis que d'autres sont d'avantage corrélés au facteur 3 (Item : apporte des avantages). Cependant plusieurs variables sont corrélées à différent facteurs. De même les corrélations se ressemblent d'un facteur à l'autre. Par exemple, l'item « améliorer la qualité de l'enseignement » obtient une corrélation de 0,545 sur le facteur « 1 » et de 0,527 sur le facteur « 2 ». Il est donc difficile d'établir quelles variables vont réellement avec quel facteur.

Tableau No 8. Matrice des composantes avant rotation ensemble des enquêtés.

	Composante			
	1	2	3	4
participer à réaliser des changements concernant la vie dans mon étab	,692	-,350	-,063	,063
Participer à l'éval de mon établissement	,655	-,405	,039	,136
proposer des améliorations	,654	-,429	-,145	-,020
Participer à l'élaboration d'un doc	,634	-,258	,059	,147
m'informer sur la mise en place de l'AQ	,595	-,217	,194	-,042
suivre une formation en lien avec l'AQ	,587	-,224	,075	-,254
Faire partie de la cellule AQ	,582	-,278	,116	-,073
passer un questionnaire pour les étudiants concenant l'enseignement	,569	-,461	-,075	,059
proposer des personnes pour la cellule	,558	-,315	,015	,022
améliorer la qualité de l'enseignement	,545	,527	-,141	-,014
améliorer l'enseignement et enseignement sup	,537	,459	-,047	,100
améliorer la situation de l'établissement	,502	,438	-,226	,025
améliorer la qualité de la gestion	,481	,465	-,276	,146
améliorer l'image	,439	,572	-,036	-,127
appliquer des normes internationales	,416	,528	-,123	-,234
améliorer classement ou image	,492	,519	,068	-,094
apporte des avantages	,198	,361	,646	,078
prend peu de temps	,147	,261	,578	,574
problèmes dans l'établissement	-,105	,005	-,489	,682

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 4 composantes extraites.

« Examen de la matrice des composantes après rotation »

Après la rotation Varimax nous constatons que l'ensemble des variables présentent une forte corrélation avec l'un des facteurs et une corrélation nulle ou faible avec les autres facteurs. De la 1ère variable à la 9^{ème} variable sont celles qui ont une forte corrélation avec le facteur 1. De même, allant de la 10^{ème} variable à la 16^{ème} variable ont une forte corrélation avec le facteur 2. La 17^{ème} et 18^{ème} variable ont une forte corrélation avec le facteur 3. Enfin la 19^{ème} variable a une forte corrélation avec le facteur 4.

Tableau No 9. Matrice des composantes après rotation ensemble des enquêtés.

	Composante			
	1	2	3	4
Participer à l'éval de mon établissement	,775	,040	,072	,069
proposer des améliorations	,773	,081	-,165	,037
participer à réaliser des changements concernant la vie dans mon étab	,766	,136	-,032	,058
passer un questionnaire pour les étudiants concenant l'enseignement	,730	-,018	-,083	,073
Participer à l'élaboration d'un doc	,674	,136	,127	,064
proposer des personnes pour la cellule	,637	,070	,004	-,012
Faire partie de la cellule AQ	,634	,096	,047	-,148
m'informer sur la mise en place de l'AQ	,614	,128	,142	-,167
suivre une formation en lien avec l'AQ	,594	,167	-,070	-,281
améliorer la qualité de l'enseignement	,129	,757	,064	,014
améliorer l'image	,015	,715	,090	-,133
appliquer des normes internationales	,013	,699	-,051	-,173
améliorer la qualité de la gestion	,118	,692	,019	,227
améliorer la situation de l'établissement	,146	,682	-,009	,098
améliorer classement ou image	,094	,675	,183	-,163
améliorer l'enseignement et enseignement sup	,172	,666	,183	,062
prend peu de temps	,021	,090	,849	,155
apporte des avantages	-,021	,224	,671	-,305
problèmes dans l'établissement	-,068	,006	-,041	,842

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 5 itérations.

Étiquettes des facteurs

Nous pouvons nommer le facteur « 1 » : l'intention générale à l'égard de l'AQ. Les questions (items) renvoient toutes intentions à l'égard des actions pour la mise en place de l'AQ.

Le facteur « 2 » peut être nommé : « les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ sur l'établissement et l'enseignement supérieur ». En effet dans ce cas, les questions abordent les différentes conséquences que peut avoir l'AQ.

Nous pouvons nommer le facteur « 3 » : « les conséquences sur la personne lié au fait de rejoindre la cellule AQ ». Les deux items liés au facteur « 3 » abordent les deux effets qu'il peut y avoir sur l'individu en faisant partie de la cellule. Enfin, le facteur « 4 » peut être nommé, « opinion concernant les problèmes dans l'établissement »

L'ACP a permis d'effectuer des corrections par rapport à nos hypothèses de départ (conception du questionnaire) :

- Deux items font parties du deuxième construit (facteur 2) et non le troisième (facteur 3). Ces items sont : i) contribuer à améliorer le classement ou l'image de mon établissement ii) Contribuer à améliorer l'enseignement et l'enseignement supérieur.
- Le troisième construit a été reformulé en apportant plus de précision comme indiqué ci-dessus (Facteur 3)

8.2.1.2. ACP sur les personnes qui ont déjà entendu parler de l'AQ

Nous réalisons notre analyse sur 28 variables (mentionnées dans les questions OP3, OP4 et IN1, OP5 et A11). L'objectif est de réduire le nombre de variables en cinq qui représentent les construits suivants : l'intention générale à l'égard de l'AQ (IN1), les croyances relatives aux bénéfices de faire partie d'une cellule AQ (OP4), les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ (OP3), l'opinion concernant les problèmes dans l'établissement (OP5), les croyances concernant la mise en place de l'AQ (A11)

L'analyse porte dans ce cas sur 144 personnes, étant donné qu'uniquement une partie des répondants est concernée par la question A11. Nous dépassons le minimum de 100 participants au total³²⁴.

³²⁴Interprétation, <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/interdependance/analyse-en-composantes-principales/interpretation.php> Accédé le 5/3/2018

La matrice de corrélation indique que plusieurs variables sont corrélées, la factorisation est donc possible. L'indice KMO est de 0,823 peut être qualifié de méritoire. Il nous indique que les corrélations entre les items sont de bonne qualité.

Le résultat du test de sphéricité de Bartlett est très significatif (p tend vers 0,000, p est inférieur à 0,05). Nous rejetons donc l'hypothèse nulle de ce test.

En observant la deuxième colonne du tableau variance totale expliquée, nous remarquons que six facteurs (ou composantes) ont une valeur propre plus élevée que 1. Nous les conservons donc pour l'analyse. Mis en communs, les 6 facteurs permettent d'expliquer 63,593% de la variance. Comme les facteurs 7 à 28 n'expliquent pas suffisamment de variance, ils ne sont pas retenus.

Pour s'assurer du bon nombre de facteurs à retenir nous regardons le graphique des valeurs propres. La cassure intervient au septième facteur. Nous ne retenons donc que les six facteurs pour l'analyse.

« Examen de la matrice des composantes (sans rotation) »

Avant de faire la rotation, nous observons plusieurs variables sont corrélés à différents facteurs. Par exemple, l'item « le mode de mise en place est adapté » obtient une corrélation de 0,421 sur le facteur 1 et de 0,546 sur le facteur 2.

« Examen de la matrice des composantes après rotation »

Après la rotation Varimax, nous constatons que la majorité des variables présentent une forte corrélation avec l'un des facteurs et une corrélation nulle ou faible avec les autres facteurs. Cependant la variable « *les résultats du travail de la cellule sont visibles* » est corrélée fortement avec le facteur « 3 » (0,517) et le facteur « 4 » (0,683). Nous retirons donc cette variable et recommençons l'analyse.

Les mêmes étapes ont été exécutées et l'ensemble des conditions étaient réunies. Néanmoins, lors de l'analyse de la matrice des composantes après rotation, certaines corrélations se ressemblent d'un facteur à un autre concernant deux variables : OP43 et A119. Ces deux dernières ont donc été retirées pour refaire l'ACP. Les résultats finals s'avèrent satisfaisants, ces derniers sont présentés ci-dessous :

La matrice de corrélation indique que plusieurs variables sont corrélées, la factorisation est donc possible. L'indice KMO est de 0,813 peut être qualifié de méritoire. Il nous indique que les corrélations entre les items sont de bonne qualité. Le résultat du test de sphéricité de

Bartlett est très significatif (p tend vers 0,000, p est inférieur à 0,05). Nous rejetons donc l'hypothèse nulle du test de sphéricité de Bartlett.

Tableau No 10:

Matrice de corrélation des acteurs ayant entendu parler de l'AQ.

Variable	OP31	OP32	OP33	OP34	OP35	OP41	OP42	OP44	A111	A112	A113	A114	A115	A116	A117	OP5	IN1	IN2	IN3	IN4	IN5	IN6	IN7	IN9C	IN11C
OP31	1,000	,553	,664	,549	,546	,644	,479	,095	-,168	-,090	-,039	-,054	,111	-,151	-,160	,045	-,149	-,093	-,036	-,178	-,221	-,104	,022	-,110	-,089
OP32	,553	1,000	,612	,566	,542	,516	,431	,135	-,249	-,278	-,087	-,147	-,217	-,113	-,061	,015	-,125	-,105	-,114	-,172	-,153	-,064	-,052	-,210	-,218
OP33	,664	,612	1,000	,725	,702	,578	,632	,133	-,206	-,138	-,082	-,157	-,190	-,060	-,100	,019	-,230	-,179	-,179	-,305	-,283	-,099	-,073	-,189	-,172
OP34	,549	,566	,725	1,000	,650	,494	,550	,110	-,167	-,136	-,073	-,077	-,093	-,054	-,036	-,049	-,127	-,157	-,171	-,247	-,274	-,137	-,068	-,145	-,218
OP35	,546	,542	,702	,650	1,000	,453	,562	,180	-,263	-,213	-,154	-,210	-,116	-,109	-,088	-,100	-,164	-,199	-,184	-,232	-,300	-,242	-,185	-,261	-,295
OP41	,644	,516	,494	,494	,453	1,000	,675	,111	-,162	-,214	-,078	-,102	-,150	-,191	-,189	,083	-,191	-,157	-,119	-,164	-,195	-,078	-,076	-,127	-,216
OP42	,479	,431	,632	,560	,562	,675	1,000	,126	-,101	-,197	-,113	-,091	-,141	-,088	-,073	,160	-,170	-,170	-,226	-,165	-,206	-,125	-,130	-,121	-,303
OP44	,095	,135	,133	,110	,180	,111	,126	1,000	-,082	,011	-,001	-,157	-,045	-,104	-,104	-,016	-,032	-,010	-,019	,105	-,165	-,085	,122	,113	,013
A111	-,168	-,249	-,206	-,167	-,263	-,152	-,101	-,082	1,000	,477	,490	,481	,400	,214	,321	-,146	,018	-,013	,157	,061	-,003	-,034	-,108	,030	,105
A112	-,090	-,278	-,138	-,136	-,213	-,214	-,197	,011	,477	1,000	,460	,448	,466	,277	,405	-,069	,027	-,016	,096	,043	-,057	-,071	-,083	,019	,043
A113	-,039	-,087	-,082	-,073	-,154	-,078	-,113	-,001	,400	,460	1,000	,619	,530	,231	,252	-,155	,003	,015	,143	-,007	,102	-,058	-,100	-,149	,073
A114	-,054	-,147	-,157	-,077	-,210	-,102	-,091	-,157	,481	,448	,619	1,000	,559	,315	,314	-,074	,213	,037	,204	,069	,140	,072	-,008	-,026	,048
A115	-,111	-,217	-,190	-,093	-,116	-,150	-,141	-,045	,400	,466	,530	,559	1,000	,382	,419	-,109	,015	-,077	,161	-,011	,016	-,088	-,091	-,071	-,051
A116	-,151	-,113	-,060	-,054	-,109	-,191	-,088	-,105	,214	,277	,231	,315	,382	1,000	,458	-,083	,107	,121	,122	,004	,094	-,032	-,081	-,004	-,043
A117	-,160	-,061	-,100	-,036	-,088	-,189	-,073	-,104	,321	,405	,252	,314	,419	,458	1,000	-,060	-,024	,065	-,021	,086	-,085	-,085	-,222	-,091	-,073
OP5	,045	,015	,019	-,049	-,100	,093	,160	-,016	-,146	-,068	-,155	-,074	-,109	-,083	-,080	1,000	-,128	-,130	-,170	-,185	-,154	-,073	-,144	-,080	-,083
IN1	-,149	-,125	-,230	-,127	-,164	-,191	-,170	-,032	,018	,027	,003	,213	,015	,107	-,024	-,128	1,000	,366	,311	,339	,341	,321	,345	,444	,484
IN2	-,093	-,105	-,179	-,157	-,199	-,157	-,170	-,010	-,013	-,016	,015	,037	-,077	,121	,065	-,130	,366	1,000	,375	,440	,599	,365	,365	,490	,356
IN3	-,036	-,114	-,179	-,171	-,184	-,119	-,226	-,019	,157	,086	,143	,204	,161	,122	-,021	-,170	,311	375	1,000	,368	,388	,366	,453	,437	,497
IN4	-,178	-,172	-,305	-,247	-,232	-,164	-,165	,105	,061	,045	-,007	,069	-,011	,004	,086	-,185	,339	,440	,368	1,000	,436	,352	,360	,442	,462
IN5	-,221	-,153	-,293	-,274	-,300	-,195	-,206	-,065	-,003	-,057	,102	,140	,016	,094	-,085	-,154	,341	,559	,388	436	1,000	,678	,460	,450	,443
IN6	-,104	-,064	-,089	-,137	-,242	-,078	-,125	-,085	-,034	-,071	-,068	,072	-,088	-,032	-,085	-,073	,321	,589	,386	,352	,678	1,000	,560	,561	,508
IN7	,022	-,052	-,073	-,068	-,185	-,076	-,130	,122	-,108	-,083	-,100	-,008	-,091	-,081	-,222	-,144	,345	,365	,453	,360	,460	,560	1,000	,622	,566
IN9C	-,110	-,210	-,188	-,145	-,261	-,127	-,121	,113	,030	,019	-,149	-,026	-,071	-,004	-,091	-,080	,444	,490	,437	,442	,450	,561	,622	1,000	,592
IN11C	-,089	-,218	-,172	-,218	-,295	-,216	-,303	,013	,105	,043	,073	,048	-,051	-,043	-,073	-,083	,484	,356	,497	,462	,443	,508	,566	,592	1,000

En observant la deuxième colonne du tableau variance totale expliquée, nous remarquons que six facteurs ont une valeur propre plus élevée que 1. Nous les conservons donc pour l'analyse. Mis en communs, les 6 facteurs permettent d'expliquer 65,116 % de la variance.

Tableau No 11.

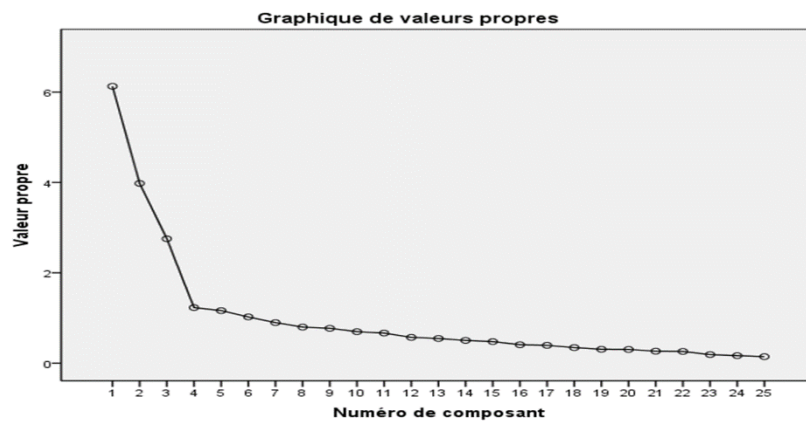
Variance totale expliquée des acteurs ayant entendu parler de l'AQ

Composante	Valeurs propres initiales			des facteurs retenus			retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	6,128	24,512	24,512	6,128	24,512	24,512	4,703	18,810	18,810
2	3,979	15,915	40,427	3,979	15,915	40,427	4,511	18,042	36,853
3	2,754	11,015	51,442	2,754	11,015	51,442	3,177	12,708	49,561
4	1,230	4,921	56,363	1,230	4,921	56,363	1,595	6,381	55,942
5	1,164	4,654	61,017	1,164	4,654	61,017	1,169	4,675	60,618
6	1,025	4,098	65,116	1,025	4,098	65,116	1,125	4,498	65,116
7	,898	3,590	68,706						
8	,799	3,197	71,903						
9	,772	3,089	74,992						
10	,697	2,788	77,780						
11	,666	2,665	80,445						
12	,572	2,287	82,731						
13	,546	2,185	84,916						
14	,504	2,017	86,933						
15	,478	1,912	88,845						
16	,408	1,634	90,479						
17	,395	1,581	92,060						
18	,345	1,379	93,439						
19	,307	1,229	94,668						
20	,304	1,218	95,886						
21	,266	1,063	96,949						
22	,260	1,042	97,991						
23	,190	,760	98,751						
24	,167	,669	99,420						
25	,145	,580	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Pour s'assurer du bon nombre de facteurs à retenir nous regardons le graphique des valeurs propres. La cassure intervient au septième facteur. Nous ne retenons donc que les six facteurs pour l'analyse.

Graphique No 3. Valeurs Propres des acteurs ayant entendu parler de l'AQ



« **Examen de la matrice des composantes (sans rotation)** »

Avant de faire la rotation, nous observons que certaines variables sont corrélées à différents facteurs. De même les corrélations se ressemblent d'un facteur à l'autre. Par exemple, l'item « proposer des améliorations » obtient une corrélation de 0,556 sur le facteur « 1 » et de 0,539 sur le facteur « 2 ». Il est donc difficile d'établir quelles variables vont réellement avec quel facteur.

Tableau No 12.

Matrice des composantes des acteurs ayant entendu parler de l'AQ

Matrice des composantes après rotation ^a						
	Composante					
	1	2	3	4	5	6
Participer à l'éval de mon établissement	,795	-,020	-,075	-,018	-,262	,089
proposer des améliorations	,790	-,110	-,067	-,014	,233	,128
passer un questionnaire pour les étudiants concernant l'enseignement	,752	,004	-,060	-,238	,119	-,046
participer à réaliser des changements concernant la vie dans mon étab	,737	-,174	,102	-,199	,122	-,015
Participer à l'élaboration d'un doc	,728	-,173	-,004	,029	-,290	-,059
Faire partie de la cellule AQ	,710	-,072	-,113	,276	-,124	-,025
proposer des personnes pour la cellule	,634	-,061	,258	-,091	-,007	-,147
suivre une formation en lien avec l'AQ	,613	-,200	-,018	,126	,247	-,098
m'informer sur la mise en place de l'AQ	,583	-,121	,036	,089	,000	-,087
améliorer la qualité de l'enseignement	-,143	,868	-,095	-,007	,049	-,025
améliorer l'image	-,030	,801	,039	-,194	,027	,039
améliorer la qualité de la gestion	-,133	,795	-,067	,068	,059	-,116
améliorer classement ou image	-,085	,769	-,027	-,197	-,015	,205
améliorer l'enseignement et enseignement sup	-,135	,757	-,082	,046	,057	,271
améliorer la situation de l'établissement	-,240	,747	-,197	,056	,125	-,262
appliquer des normes internationales	-,087	,726	-,181	-,008	-,059	-,103
le mode d'éval de l'établissement est adapté	-,011	-,013	,818	-,005	-,085	-,137
la cellule fait participer les acteurs	,116	-,022	,796	,135	-,228	,022
la démarche AQ prend en compte la réalité	,002	-,173	,720	,061	,046	,002
la cellule fait participer tous les enseignants	-,058	-,099	,711	,284	-,001	-,073
Le mode de mise en place est adapté	-,031	-,169	,680	,237	,236	,061
j'ai un certain contrôle sur le changement	-,085	-,079	,327	,766	,050	-,008
j'aurais pu contribuer aux décisions	,051	-,056	,261	,743	-,107	-,037
prend peu de temps	,050	,144	-,049	-,063	,834	-,023
problèmes dans l'établissement	-,157	-,004	-,110	-,040	-,025	,903

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normal

« Examen de la matrice des composantes après rotation »

Après la rotation VARIMAX nous constatons que l'ensemble des variables présentent une forte corrélation avec l'un des facteurs et une corrélation nulle ou faible avec les autres facteurs. De la 1^{ère} variable à la 9^{ème} variable sont celles qui ont une forte corrélation avec le facteur 1. De même, allant de la 10^{ème} variable à la 16^{ème} variable ont quant à elle une forte corrélation avec le facteur 2. Les 17^{ème} et 21^{ème} variables ont quant à elle une forte corrélation avec le facteur 3. Les 22^{ème} et 23^{ème} variables ont une forte corrélation avec le facteur 4. La variable 24 est corrélée fortement avec le facteur 5, tandis que la variable 25 est corrélée avec le facteur 6.

Étiqueter les facteurs

Nous pouvons nommer le facteur « 1 » : l'intention générale à l'égard de l'AQ. Les questions (items) renvoient toutes intentions à l'égard des actions pour la mise en place de l'AQ. Le facteur « 2 » peut être nommé : « les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ sur l'établissement et l'enseignement supérieur ». En effet dans ce cas, les questions abordent les différentes conséquences que peut avoir l'AQ. Nous pouvons nommer le facteur « 3 » : les croyances concernant le fait sont que le mode de mise en place est adapté. Enfin, le facteur « 4 » peut être nommé, « La croyance de l'acteur concernant son degré de participation ». Le facteur « 5 » reflète la conséquence sur la personne en termes de temps consommé, lié au fait de rejoindre la cellule AQ. Le facteur « 6 » peut être nommé, « opinion concernant les problèmes dans l'établissement »

Ainsi, l'ACP a permis d'apporter des précisions par rapport à nos hypothèses de départ (conception du questionnaire) concernant les deux types de croyances relatives aux effets de l'AQ et les deux croyances concernant la mise en place (mise en place adapté et participation de l'acteur).

8.2.1.3. ACP sur les étudiants

Nous réalisons notre analyse sur 26 variables (mentionnées dans les questions OP3, OP4 et IN1 OP5 et OP7). L'objectif est de réduire le nombre de variables qui représentent les construits suivants : l'intention générale à l'égard de l'AQ, les croyances relatives aux bénéfices de faire partie d'une cellule AQ, les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ, l'opinion concernant les problèmes dans l'établissement, les valeurs et comportement à l'égard des études.

Avec un échantillon de 166 étudiants, nous dépassons le minimum de 100 participants au total. La matrice de corrélation indique que plusieurs variables sont corrélées, la factorisation est donc possible. L'indice KMO est de 0,715 peut être qualifié de très bien. Le résultat du test de sphéricité de Bartlett est très significatif (p tend vers 0,000, p est inférieur à 0,05). Nous rejetons donc l'hypothèse nulle du test.

En observant la deuxième colonne du tableau « variance totale expliquée », nous remarquons que neuf facteurs ont une valeur propre plus élevée que 1. Nous les conservons donc pour l'analyse. Mis en communs, ces 9 facteurs permettent d'expliquer 65,133% de la variance.

Pour s'assurer du bon nombre de facteurs à retenir nous regardons le graphique des valeurs propres. La cassure intervient au cinquième facteur, « *à partir duquel la courbe tend au parallélisme avec l'axe des abscisses* ». Nous ne retenons donc que les 9 facteurs pour l'analyse.

Suite à l'examen de la matrice des composantes après rotation, nous avons observé que certaines variables sont corrélées à différents facteurs. De même les corrélations se ressemblent d'un facteur à l'autre : « suivre une formation », « peu de temps », « Elaboration d'un document »

Nous les avons donc retirés pour réaliser un autre ACP. Cette fois-ci d'autres variables devaient être supprimées : « m'informer », « normes internationales », « je réussis mieux », « améliorer classement ou image », « avoir de bons résultats »

Nous les avons donc supprimés et réalisés un autre ACP, cette fois-ci les variables devant être supprimées étaient : « améliorer la situation de l'établissement », « continuer ou compléter mes études ». Ces variables ont été supprimées, ainsi l'ACP a été exécutée, à ce niveau une autre variable devait être retirée, il s'agit de « intention de faire partie de la cellule AQ ».

La matrice de corrélation indique que plusieurs variables sont corrélées, la factorisation est donc possible. L'indice KMO est de 0,790 peut être qualifié de très bien. Le résultat du test de sphéricité de Bartlett est très significatif (p tend vers 0,000, p est inférieur à 0,05). Nous rejetons donc l'hypothèse nulle du test de sphéricité de Bartlett.

En observant la deuxième colonne du tableau « variance totale expliquée », nous remarquons que neuf facteurs ont une valeur propre plus élevée que 1. Nous les conservons donc pour l'analyse. Mis en communs, ces 4 facteurs permettent d'expliquer 57,487 % de la variance. Suite à la suppression de la variable nous sommes passés de 62,099 % à 57,487 %.

Pour s'assurer du bon nombre de facteurs à retenir nous regardons le graphique des valeurs propres. La cassure intervient au cinquième facteur, « *à partir duquel la courbe tend au*

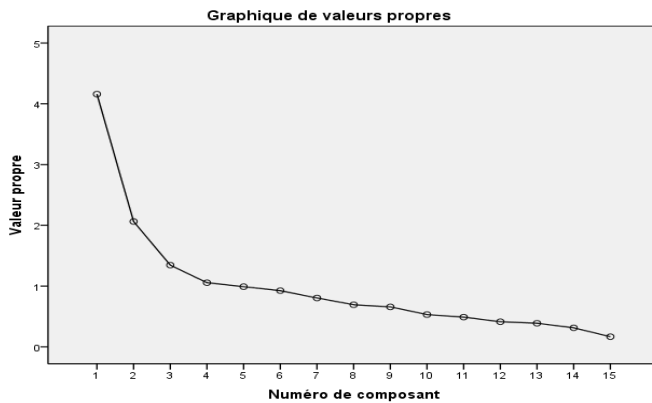
parallélisme avec l'axe des abscisses ». Nous ne retenons donc que les 4 facteurs pour l'analyse.

Tableau No 13. Variance totale expliquée des étudiants

Composante	Valeurs propres initiales			des facteurs retenus			retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	4,159	27,728	27,728	4,159	27,728	27,728	4,041	26,939	26,939
2	2,063	13,751	41,479	2,063	13,751	41,479	1,997	13,311	40,251
3	1,345	8,968	50,448	1,345	8,968	50,448	1,480	9,866	50,116
4	1,056	7,040	57,487	1,056	7,040	57,487	1,106	7,371	57,487
5	,991	6,605	64,092						
6	,925	6,168	70,260						
7	,805	5,365	75,625						
8	,693	4,622	80,247						
9	,658	4,385	84,632						
10	,532	3,544	88,176						
11	,490	3,266	91,442						
12	,413	2,756	94,198						
13	,389	2,593	96,791						
14	,314	2,091	98,882						
15	,168	1,118	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Graphique No. 4. Des valeurs propres des étudiants



« Examen de la matrice des composantes (sans rotation) »

Plusieurs facteurs sont corrélés aux facteurs « 3 » et « 2 ». De même les corrélations se ressemblent d'un facteur à l'autre. Par exemple, l'item « 13 » obtient une corrélation de 0,455 sur le facteur « 2 » et de 0,512 sur le facteur « 3 ». Il est donc difficile d'établir quelles variables vont réellement avec quel facteur.

Tableau No 14. Matrice des composantes avant rotation des étudiants

	Composante			
	1	2	3	4
participer à réaliser des améliorations pour mon établissement	,844	,094	,106	-,013
participer à réaliser des changements concernant la vie dans mon étab	,836	,000	,014	-,098
proposer des améliorations	,794	-,251	,060	-,002
Participer à l'éval de mon établissement	,787	-,111	-,041	-,065
répondre à un questionnaire sur l'enseignement	,695	-,256	,200	,179
passer un questionnaire pour les étudiants concenant l'enseignement	,659	-,281	-,112	,096
proposer des personnes pour la cellule	,603	-,039	-,134	-,134
améliorer l'enseignement et enseignement sup	,309	,658	-,289	-,144
améliorer la qualité de l'enseignement	,189	,651	-,176	-,126
améliorer l'image	,161	,560	-,127	,069
Je fournis beaucoup d'effort à l'école (à l'université)	,051	,462	,680	,234
améliorer la qualité de la gestion	,160	,427	-,520	,195
Je consacre beaucoup de temps à mes études	,171	,455	,512	,309
apporte des avantages	,027	,236	,316	-,683
problèmes dans l'établissement	,035	,052	-,182	,536

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 4 composantes extraites.

« Examen de la matrice des composantes après rotation »

Après la rotation Varimax nous constatons que l'ensemble des variables présentent une forte corrélation avec l'un des facteurs et une corrélation nulle ou faible avec les autres facteurs. De la 1ère variable à la 7ème variable sont celles qui ont une forte corrélation avec le facteur 1. De même, allant de la 8ème à la 11ème variables ont une forte corrélation avec le facteur 2. La 12ème et 13ème variables ont une forte corrélation avec le facteur 3. Enfin la 14ème et 15ème variables ont une forte corrélation avec le facteur 4.

Tableau No 15. Matrice des composantes après rotation des étudiants

	Composante			
	1	2	3	4
proposer des améliorations	,832	-,069	,006	-,007
participer à réaliser des changements concernant la vie	,815	,183	,053	,091
participer à réaliser des améliorations pour mon	,802	,215	,201	,056
Participer à l'éval de mon établissement	,790	,102	-,035	,029
répondre à un questionnaire sur l'enseignement	,737	-,176	,174	-,124
passer un questionnaire pour les étudiants concenant l'enseignement	,701	-,052	-,122	-,163
proposer des personnes pour la cellule	,594	,173	-,119	,069
améliorer l'enseignement et enseignement sup	,141	,776	,044	,098
améliorer la qualité de l'enseignement	,029	,689	,127	,123
améliorer la qualité de la gestion	,036	,625	-,137	-,324
améliorer l'image	,020	,565	,194	-,050
Je fournis beaucoup d'effort à l'école (à l'université)	-,042	,066	,849	,079
Je consacre beaucoup de temps à mes études	,069	,158	,749	-,052
apporte des avantages	-,006	,116	,114	,772
problèmes dans l'établissement	,005	,092	,077	-,557

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation :
a. La rotation a convergé en 5 itérations.

Étiquette les facteurs

Nous pouvons nommer le facteur « 1 » : l'intention générale à l'égard de l'AQ. Les questions (items) renvoient toutes intentions à l'égard des actions pour la mise en place de l'AQ. Le facteur « 2 » peut être nommé : « les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ sur l'établissement et l'enseignement supérieur ». En effet dans ce cas, les questions abordent les différentes conséquences que peut avoir l'AQ. Nous pouvons nommer le facteur « 3 » : « l'effort consacré aux études » qui est composé des deux comportements : « Je fournis beaucoup d'effort à l'école (à l'université) », « Je consacre beaucoup de temps à mes études ». Enfin, le facteur « 4 » peut être nommé, « les avantages de faire partie de la cellule pour les étudiants », ce dernier est composé de : la croyance que faire partie de la cellule apporte des

avantages et l'opinion concernant les problèmes dans l'établissement. Notons que plus le nombre de problème est considéré comme important, les avantages de rejoindre la cellule diminuent.

8.2.1.4. ACP sur les enseignants

L'analyse porte sur les enseignants uniquement, autrement dit 206 répondants. Nous dépassons le minimum de 100 participants au total³²⁵. Nous réalisons notre analyse sur 4 variables (mentionnées dans les questions IN1Y, OP3X3, OP4X3 et A21X). L'objectif est de réduire le nombre de variables à quatre qui représentent les construits suivants : l'intention générale à l'égard de l'AQ, les croyances relatives aux bénéfices de faire partie d'une cellule AQ, les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ, deux dimensions de l'habitude de demander l'opinion des étudiants sur son enseignement

La matrice de corrélation indique que plusieurs variables sont corrélées, la factorisation est donc possible. L'indice KMO est de 0,864 peut être qualifié de méritoire. Il nous indique que les corrélations entre les items sont de bonne qualité.

Le résultat du test de sphéricité de Bartlett est très significatif (p tend vers 0,000, p est inférieur à 0,05). Nous rejetons donc l'hypothèse nulle.

En observant la deuxième colonne du tableau Variance totale expliquée, nous remarquons que cinq facteurs (ou composantes) ont une valeur propre plus élevée que 1. Nous les conservons donc pour l'analyse. Mis en communs, les 5 facteurs permettent d'expliquer 64,228%

De la variance. Comme les facteurs 6 à 26 n'expliquent pas suffisamment de variance, ils ne sont pas retenus. Pour s'assurer du bon nombre de facteurs à retenir nous regardons le graphique des valeurs propres. La cassure intervient au sixième facteur. Nous ne retenons donc que les cinq facteurs pour l'analyse.

« Examen de la matrice des composantes (sans rotation) »

Avant de faire la rotation, nous observons plusieurs variables sont corrélées à différent facteurs. Par exemple, l'item « améliorer le classement ou l'image » obtient une corrélation de 0,511 sur « le facteur 1 » 0,441 sur « le facteur 2 ».

³²⁵Interprétation, <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/interdependance/analyse-en-composantes-principales/interpretation.php> Accédé le 5/3/2018

« Examen de la matrice des composantes après rotation »

Après la rotation Varimax, nous constatons que la majorité des variables présentent une forte corrélation avec l'un des facteurs et une corrélation nulle ou faible avec les autres facteurs. Cependant la variable « Suivre une formation (IN14) » est corrélée fortement avec le facteur « 1 » (0,442) et le facteur « 4 » (0,511). De même la variable « prend peu de temps (OP44) » est corrélée fortement avec le facteur « 5 » (0,428) et le facteur « 4 » (0,476). Nous retirons donc ces deux variables et recommençons l'analyse.

Les mêmes étapes ont été exécutées et l'ensemble des conditions était réunies. Néanmoins, lors de l'analyse de la matrice des composantes après rotation, les corrélations de la variable « apportent des avantages (OP43) » avec le facteur 2 (0,399) et le facteur 5 (0,540) se ressemblent. Cette dernière a donc été retirée pour refaire l'ACP.

Cette fois encore l'ensemble des conditions était réuni. Avec cet ACP, 4 facteurs uniquement se démarquent. En observant la deuxième colonne du tableau variance totale expliquée, nous remarquons que quatre facteurs (ou composantes) ont une valeur propre plus élevée que 1. Nous les conservons donc pour l'analyse. Mis en communs, les 4 facteurs permettent d'expliquer 64,049 de la variance. Néanmoins, lors de l'analyse de la matrice des composantes après rotation, la variable « faire partie d'une cellule (IN12) » obtient des corrélations qui se ressemblent avec « le facteur 1 » (0,576) et « le facteur 4 » (0,431). Cette dernière a donc été retirée pour refaire l'ACP. Ainsi un autre ACP a été réalisé qui a été pertinent. Les résultats sont présentés ci-dessous.

La matrice de corrélation indique que plusieurs variables sont corrélées, la factorisation est donc possible. L'indice KMO est de 0,860 peut être qualifié de méritoire. Il nous indique que les corrélations entre les items sont de bonne qualité.

Tableau No 16. Matrice de corrélation des enseignants

	IN1Y	IN3Y	IN5Y	IN6Y	IN7Y	IN9CY	IN9Y	IN11CY	IN11Y	A21X	A22X	A23X	A24X	A25X	A26X	OP31X	OP32X	OP33X	OP34X	OP35X	OP41X	OP42X
IN1Y	1,000	,366	,417	,356	,452	,457	,532	,476	,436	-,020	-,069	-,093	-,110	-,111	-,066	,207	,134	,247	,223	,253	,214	,217
IN3Y	,366	1,000	,367	,369	,457	,436	,467	,431	,365	,044	-,032	-,007	-,062	-,210	,074	,047	,066	,151	,216	,134	,076	,265
IN5Y	,417	,367	1,000	,578	,352	,456	,442	,380	,370	,036	,065	-,055	-,054	-,093	,043	,158	,142	,305	,244	,251	,167	,215
IN6Y	,356	,369	,578	1,000	,533	,619	,511	,524	,492	-,063	-,045	-,065	-,064	-,058	-,060	,124	,089	,184	,112	,203	,167	,101
IN7Y	,452	,457	,352	,533	1,000	,624	,492	,558	,569	,115	,062	,039	-,006	-,137	,055	,019	,065	,086	,082	,148	,111	,166
IN9CY	,457	,436	,456	,619	,624	1,000	,658	,663	,731	-,067	-,123	-,159	-,165	-,221	-,110	,118	,126	,189	,130	,276	,142	,194
IN9Y	,532	,467	,442	,511	,492	,658	1,000	,716	,532	-,015	-,069	-,098	-,090	-,154	-,052	,159	,174	,255	,244	,226	,243	,204
IN11CY	,476	,431	,380	,524	,558	,663	,716	1,000	,637	,009	-,033	-,051	-,073	-,160	-,044	,081	,108	,190	,227	,263	,210	,251
IN11Y	,436	,365	,370	,492	,569	,731	,532	,637	1,000	-,047	-,069	-,118	-,138	-,208	-,064	,086	,080	,154	,160	,196	,175	,203
A21X	-,020	,044	,039	-,068	,115	-,067	-,015	,009	-,047	1,000	,814	,579	,700	,087	,787	-,031	,053	,046	,042	-,007	,190	,168
A22X	-,069	-,032	,065	-,045	,062	-,123	-,069	-,033	-,069	,814	1,000	,642	,743	,175	,723	-,032	,059	,024	,032	-,017	,133	,101
A23X	-,093	-,007	-,055	-,085	,039	-,159	-,098	-,051	-,118	,579	,642	1,000	,788	,278	,556	-,024	,105	,026	,104	-,042	,107	,106
A24X	-,110	-,082	-,054	-,064	-,006	-,165	-,090	-,073	-,138	,700	,743	,788	1,000	,267	,724	-,048	,083	,037	,069	-,067	,139	,125
A25X	-,111	-,210	-,083	-,058	-,137	-,221	-,154	-,160	-,208	,087	,175	,278	,267	1,000	,165	-,044	-,037	-,025	,008	-,111	-,023	-,107
A26X	-,066	,074	,043	-,088	,055	-,110	-,052	-,044	-,064	,767	,723	,556	,724	,165	1,000	-,046	,101	,082	,070	-,039	,171	,179
OP31X	,207	,047	,158	,124	,019	,118	,159	,081	,086	-,031	-,032	-,024	-,048	-,044	-,046	1,000	,600	,579	,512	,556	,625	,447
OP32X	,134	,086	,142	,089	,065	,126	,174	,108	,080	,053	,059	,105	,083	-,037	,101	,600	1,000	,555	,464	,530	,453	,440
OP33X	,247	,151	,305	,184	,088	,189	,255	,190	,154	,046	,024	,026	,037	-,025	,082	,579	,555	1,000	,629	,650	,499	,507
OP34X	,225	,216	,244	,112	,082	,130	,244	,227	,160	,042	,032	,104	,069	,008	,070	,512	,464	,628	1,000	,570	,443	,507
OP35X	,253	,134	,251	,203	,148	,276	,226	,263	,196	-,007	-,017	-,042	-,067	-,111	-,039	,556	,530	,650	,570	1,000	,475	,477
OP41X	,214	,076	,187	,167	,111	,142	,243	,210	,175	,190	,133	,107	,138	-,023	,171	,625	,453	,489	,443	,475	1,000	,630
OP42X	,217	,265	,215	,101	,169	,164	,284	,251	,203	,169	,101	,106	,125	-,107	,179	,447	,440	,507	,507	,477	,630	1,000

Le résultat du test de sphéricité de Bartlett est très significatif (p tend vers 0,000, p est inférieur à 0,05). Nous rejetons donc l'hypothèse nulle.

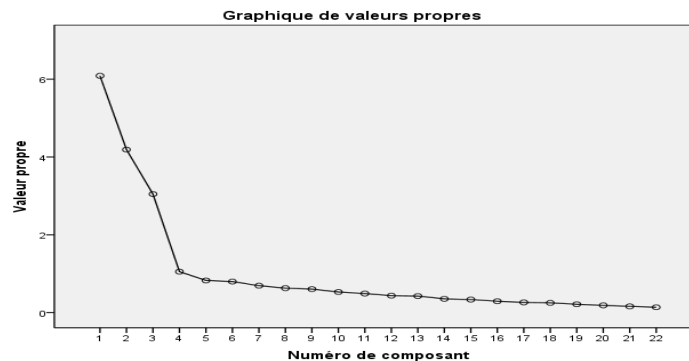
En observant la deuxième colonne du tableau variance totale expliquée, nous remarquons que quatre facteurs (ou composantes) ont une valeur propre plus élevée que 1. Nous les conservons donc pour l'analyse. Mis en communs, les 4 facteurs permettent d'expliquer 65,336% de la variance. Comme les facteurs 5 à 22 n'expliquent pas suffisamment de variance, ils ne sont pas retenus.

Tableau no 17. Variance totale expliquée des enseignants

Composante	Valeurs propres initiales			des facteurs retenus			retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	6,086	27,663	27,663	6,086	27,663	27,663	5,045	22,930	22,930
2	4,189	19,041	46,704	4,189	19,041	46,704	4,256	19,343	42,274
3	3,047	13,848	60,553	3,047	13,848	60,553	3,945	17,930	60,203
4	1,052	4,783	65,336	1,052	4,783	65,336	1,129	5,133	65,336
5	,827	3,760	69,096						
6	,798	3,626	72,722						
7	,692	3,146	75,868						
8	,629	2,860	78,728						
9	,605	2,750	81,478						
10	,530	2,410	83,888						
11	,490	2,226	86,114						
12	,435	1,979	88,092						
13	,425	1,932	90,024						
14	,354	1,608	91,632						
15	,335	1,524	93,156						
16	,293	1,330	94,486						
17	,263	1,194	95,680						
18	,250	1,138	96,817						
19	,215	,976	97,793						
20	,187	,849	98,642						
21	,161	,732	99,374						
22	,138	,626	100,000						

Pour s'assurer du bon nombre de facteurs à retenir nous regardons le graphique des valeurs propres. La cassure intervient au cinquième facteur. Nous ne retenons donc que les quatre facteurs pour l'analyse.

Graphique No 5 Des valeurs propres des étudiants



« Examen de la matrice des composantes (sans rotation) » : Avant de faire la rotation, nous observons plusieurs variables sont corrélées à différents facteurs. Par exemple, l'item « améliorer le classement ou l'image » obtient une corrélation de 0,531 sur « le facteur 1 » et 0,394 sur « le facteur 2 ».

#Tableau No 18 : Matrice des composantes avant rotation des enseignants

	Composante			
	1	2	3	4
Participer à réaliser des changements dans le domaine de mon travail	,743	-,148	,272	,023
Proposer des améliorations	,740	-,271	,351	,023
Participer à réaliser des changements dans la vie de mon établissement	,725	-,149	,349	,001
Accepter que mon travail soit évalué	,673	-,223	,338	-,047
Participer à l'évaluation de mon établissement	,634	-,183	,326	,331
m'informer	,632	-,123	,166	,056
Passer un questionnaire pour les étudiants	,612	-,085	,484	-,022
Participer à l'élaboration d'un document	,608	-,029	,196	,229
améliorer la situation de l'établissement	,606	,179	-,482	,015
améliorer la qualité de l'enseignement	,598	,299	-,501	,072
améliorer l'enseignement et enseignement supérieur	,571	,371	-,332	-,248
Poser des personnes	,551	-,082	,295	-,248
améliorer la qualité de la gestion	,545	,300	-,437	,072
améliorer classement ou image	,531	,394	-,383	-,052
appartient à ma routine	-,102	,841	,320	,080
je fais automatiquement	-,049	,812	,373	-,037
je fais depuis longtemps	-,020	,799	,331	-,133
je fais fréquemment	,009	,795	,379	-,199
je fais sans y penser	-,081	,760	,280	,130
améliorer l'image	,494	,229	-,613	,065
appliquer des normes internationales	,462	,328	-,489	,018
je n'ai pas à penser	-,226	,279	,019	,813

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. 4 composantes extraites.

« Examen de la matrice des composantes après rotation » : Après la rotation VARIMAX nous constatons que la majorité des variables présentent une forte corrélation avec l'un des facteurs

et une corrélation nulle ou faible avec les autres facteurs. De la 1^{ère} variable à la 9^{ème} variable sont celles qui ont une forte corrélation avec le facteur 1. De même, allant de la 10^{ème} variable à la 16^{ème} variable ont quant à elle une forte corrélation avec le facteur 2. La 17^{ème} et 21^{ème} variable ont quant à elle une forte corrélation avec le facteur 3. Enfin la 22^{ème} variable a une forte corrélation avec le facteur 4.

Tableau No 19 : **Matrice des composantes après rotation des enseignants**

	Composante			
	1	2	3	4
Proposer des améliorations	,848	,078	-,121	-,079
Participer à réaliser des changements dans la vie de mon établissement	,805	,118	-,011	-,088
Participer à réaliser des changements dans le domaine de mon travail	,780	,183	-,047	-,067
Passer un questionnaire pour les étudiants	,771	-,021	,113	-,095
Accepter que mon travail soit évalué	,768	,066	-,075	-,138
Participer à l'évaluation de mon établissement	,763	,070	-,076	,245
m'informer	,631	,204	-,070	-,020
Participer à l'élaboration d'un document	,626	,207	,013	,163
Proposer des personnes	,595	,078	,054	-,310
améliorer la qualité de l'enseignement	,152	,823	,011	,050
améliorer l'image	,021	,815	-,095	,048
améliorer la situation de l'établissement	,188	,768	-,083	-,019
améliorer la qualité de la gestion	,144	,747	,042	,055
appliquer des normes internationales	,037	,746	,053	,013
améliorer le classement ou l' image	,128	,735	,162	-,058
améliorer l'enseignement et enseignement supérieur	,171	,712	,179	-,259
je fais automatiquement	-,019	,018	,894	,043
je fais fréquemment	,018	,040	,894	-,125
appartient à ma routine	-,084	,037	,889	,168
je fais depuis longtemps	-,025	,059	,871	-,056
je fais sans y penser	-,065	,047	,794	,208
je n'ai pas à penser	-,145	-,031	,197	,854

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de la variance.
a. La rotation a convergé en 5 itérations.

Étiqueter les facteurs

Nous pouvons nommer le facteur « 1 » : l'intention générale à l'égard de l'AQ. Les questions (items) renvoient toutes intentions à l'égard des actions pour la mise en place de l'AQ. Le facteur « 2 » peut être nommé : « les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ sur l'établissement et l'enseignement supérieur ». En effet dans ce cas, les questions abordent les différentes conséquences que peut avoir l'AQ. Nous pouvons nommer le facteur « 3 » : « deux dimensions de l'habitude de demander l'opinion des étudiants sur son enseignement ». Enfin, le facteur « 4 » peut être nommé, « ne pas avoir pensé à demander l'opinion des étudiants sur son enseignement »

8.2.2. L'analyse de la consistance interne des construits

Suite aux ACP, nous avons pris la précaution de tester le niveau de fiabilité des indicateurs construits avec des outils pertinents et appropriés. Le test Alpha de Cronbach est mobilisé pour indiquer le seuil de corrélation inter-items. Pour ce faire, nous suivons la procédure retenue par SPSS.

8.2.2.1. Test de fiabilité de l'intention générale

Dans cette partie est présentée l'analyse de la consistance interne de l'échelle de mesure « Intention générale à l'égard de l'AQ », suivant le *test alpha de Cronbach*. Nous réalisons le test dans un premier temps sur l'ensemble des répondants (372 personnes). Nous relevons que le test de non-additivité de Tukey n'est pas significatif ($\text{sig} = 0,477$ qui est supérieur à 0,05), il n'y a donc pas de preuve d'interaction multiplicative. La valeur du coefficient alpha de Cronbach de la consistance interne est de 0,866, il dépasse le seuil minimum requis de 0,70. Ceci indique une bonne consistance interne des items dans l'échelle. La matrice de corrélation inter item montre que tous les items sont corrélés positivement (la majorité des $r > 0,3$).

En observant la corrélation entre chaque élément et l'échelle totale, nous constatons que toutes les corrélations sont supérieures à 0,3. La consistance est maximisée en conservant tous les items, puisque si nous en retirons un, la consistance va diminuer.

Tableau No 20 : Statistiques de l'ensemble des items de l'intention générale

	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	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
IN11	1,90	19,583	,538	,315	,857
IN12	2,17	19,293	,556	,347	,856
IN13	2,17	19,496	,536	,309	,858
IN14	2,05	19,413	,532	,340	,858
IN15	2,14	19,245	,592	,419	,852
IN16	1,87	18,580	,673	,526	,844
IN17	1,85	19,090	,606	,420	,851
IN19C	1,69	19,284	,680	,554	,845
IN11C	1,86	18,884	,681	,533	,844

Nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que notre échelle permettant d'évaluer l'intention générale à l'égard de l'AQ est composée de 9 éléments mesurés sur une échelle en

trois points allant de « improbable » à « probable ». Il est à noter que lorsque le test est effectué sur un échantillon de 144, le test est toujours probant (le test valide l'échelle).

8.2.2.2. Test de fiabilité du construit « mise en place est adapté »

Dans cette partie est présentée l'analyse de la consistance interne de l'échelle de mesure « les croyances concernant le fait est que le mode de mise en place est adapté », suivant le *test alpha de Cronbach*. Nous relevons que le test de non-additivité de Tukey n'est pas significatif (sig = 0,277 qui est supérieur à 0,05), il n'y a donc pas de preuve d'interaction multiplicative. Il s'agit de l'une des conditions pour réaliser le test de Cronbach alpha.

La valeur du coefficient alpha de Cronbach de la consistance interne est de 0,829 ; il dépasse le seuil minimum requis de 0,70. Ceci indique une bonne consistance interne des items dans l'échelle. La matrice de corrélation inter item montre que tous les items sont corrélés positivement ($r > 0,4$).

En observant la corrélation entre chaque élément et l'échelle totale, nous constatons que toutes les corrélations sont supérieures à 0,3. La consistance est maximisée en conservant tous les items, puisque si nous en retirons un, la consistance va diminuer.

Tableau No 21: **Statistiques de total des éléments de la croyance que la mise en place est adaptée.**

	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	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
la démarche AQ prend en compte la réalité	,52	5,832	,577	,349	,808
Le mode de mise en place est adapté	,72	5,772	,580	,345	,807
le mode d'éval de l'établissement est adapté	,62	5,496	,676	,474	,781
la cellule fait participer les acteurs	,56	5,326	,680	,486	,779
la cellule fait participer tous les enseignants	,84	5,296	,621	,403	,797

Nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que notre échelle permettant d'évaluer « la croyance que la mise en place de l'AQ est adaptée » est composée de 5 éléments.

8.2.2.3. Fiabilité de l'indicateur « degré de participation »

Nous avons réalisé l'analyse de la consistance interne de l'échelle de mesure « le degré de participation », suivant le *test alpha de de Cronbach*.

L'échantillon des répondants était de 144 personnes. Cependant le test de non-additivité de Tukey était significatif (sig = 0,000 qui est inférieur à 0,05), il y a donc une interaction multiplicative. Les items sont présentés ci-dessous. Il est à noter que plusieurs combinaisons ont été réalisées et qu'aucune n'a aboutie à un test de non-additivité de Tukey qui ne soit pas significatif. Nous n'avons donc pas pu valider notre échelle de mesure du degré de participation de l'acteur.

j'ai proposé des personnes pour la cellule
j'ai rejoint la cellule
j'ai participé à l'élaboration d'un doc
j'ai participé à l'évaluation de mon étab
j'ai donné mon opinion aux membres de la cellule
j'ai donné des informations précises aux membres de la
j'ai proposé des améliorations à réaliser
j'ai participé à réaliser des changements suite à l'éval
j'ai suivie une formation

8. 2.2.5. *Fiabilité « intention générale des étudiants »*

Dans cette partie est présentée l'analyse de la consistance interne de l'échelle de mesure « l'intention générale des étudiants à l'égard de l'AQ », suivant le *test alpha de Cronbach*. Nous relevons que le test de non-additivité de Tukey n'est pas significatif (sig = 0,745 qui est supérieur à 0,05), il n'y a donc pas de preuve d'interaction multiplicative.

La valeur du coefficient alpha de Cronbach de la consistance interne est de 0,873 il dépasse le seuil minimum requis de 0,70. Ce ci indique une bonne consistance interne des items dans l'échelle. La matrice de corrélation inter item montre que la tous les items sont corrélés positivement (la majorité des r sont supérieur à 0,3).

En observant la corrélation entre chaque élément et l'échelle totale, nous constatons que toutes les corrélations sont supérieures à 0,4. Cependant la consistance n'est pas maximisée en conservant tous les items, puisque si nous en retirons l'item « proposer des personnes pour la cellule », la consistance va augmenter. Nous allons donc retirer cet item.

Tableau No 22: Statistiques des éléments constituant intention générale des étudiants

	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	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
participer à réaliser des améliorations pour mon établissement	2,08	11,576	,725	,681	,845
participer à réaliser des changements concernant la vie dans mon étab	2,14	11,446	,742	,678	,843
Participer à l'éval de mon établissement	2,07	11,474	,698	,493	,849
proposer des améliorations	1,94	11,912	,731	,563	,846
répondre à un questionnaire sur l'enseignement	1,89	12,315	,617	,474	,860
passer un questionnaire pour les étudiants concernant l'enseignement	2,17	11,971	,582	,425	,865
proposer des personnes pour la cellule	2,42	12,475	,495	,287	,876

Après retrait de l'item, nous avons réitérer le test, les résultats sont présentés ci-dessous.

La valeur du coefficient alpha de Cronbach de la consistance interne est de ,876 il dépasse le seuil minimum requis de 0,70. Ceci indique une bonne consistance interne des items dans l'échelle. La matrice de corrélation inter item montre que tous les items sont corrélés positivement ($r > 0,3$).

En observant la corrélation entre chaque élément et l'échelle totale, nous constatons que toutes les corrélations sont supérieures à 0,3. la consistance est maximisée en conservant tous les items, puisque si nous en retirons un, la consistance va diminuer.

Tableau No 23:

Corrélation éléments définitifs constituant l'intention générale des étudiants

	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	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
participer à réaliser des améliorations pour mon établissement	2,04	8,683	,730	,681	,846
participer à réaliser des changements concernant la vie dans mon étab	2,11	8,667	,722	,662	,848
Participer à l'éval de mon établissement	2,04	8,617	,697	,489	,852
proposer des améliorations	1,90	8,948	,746	,563	,845
répondre à un questionnaire sur l'enseignement	1,86	9,252	,642	,472	,862
passer un questionnaire pour les étudiants concernant l'enseignement	2,13	9,097	,567	,403	,876

Nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que notre échelle permettant d'évaluer « l'intention générale des étudiants à l'égard de l'AQ » est composée de 6 éléments.

8.2.2.4. Fiabilité du construit « effets sur l'établissement »

Dans cette partie est présentée l'analyse de la consistance interne de l'échelle de mesure « *les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ sur l'établissement et l'enseignement supérieur* », suivant le *test alpha de Cronbach*.

L'ensemble des répondants

L'échelle de mesure est constituée des items de la question OP3 et de deux items de la question OP4.

Dans un premier temps nous réalisons le test sur un échantillon de 372 personnes (l'ensemble des répondants). Les résultats sont présentés ci-dessous. Nous relevons que le test de non-additivité de Tukey est significatif ($\text{sig} = 0,003$ qui est inférieur à 0,05), il y a donc une interaction multiplicative. (La condition du test de cronbach alpha n'est pas remplie).

Après avoir réalisé plusieurs tests, en changeant la combinaison des items, nous avons aboutie à deux combinaisons qui permettent d'obtenir un test de non-additivité de Tukey qui n'est pas significatif. Notre choix s'est porté sur la combinaison qui permet d'obtenir la valeur de cronbach alpha la plus élevée. Ainsi les items retenus sont :

OP31X3 : l'assurance qualité va améliorer l'image de l'établissement à l'étranger (exemple le classement)

OP32X3 : l'assurance qualité va permettre d'appliquer des normes internationales

OP33X3 : la mise en place de l'assurance qualité permettra d'améliorer la qualité de l'enseignement

OP34X3 : la mise en place de l'assurance qualité permettra d'améliorer la qualité de la gestion

Dans ce cas, le test de non-additivité de Tukey n'est pas significatif ($\text{sig} = ,727$ est supérieur à 0,05)

La valeur du coefficient alpha de Cronbach de la consistance interne est de 0,749 il dépasse le seuil minimum requis de 0,70. Ce ci indique une bonne consistance interne des items dans l'échelle. La matrice de corrélation inter item montre que tous les items sont corrélés positivement ($r > 0,3$). En observant la corrélation entre chaque élément et l'échelle totale, nous constatons que toutes les corrélations sont supérieures à 0,3. La consistance est

maximisée en conservant tous les items, puisque si nous en retirons un, la consistance va diminuer.

Tableau No 24 : Statistiques de total des éléments d'impacts de l'AQ

	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	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
appliquer des normes internationales	2,28	1,680	,519	,274	,704
améliorer la qualité de l'enseignement	2,27	1,595	,598	,361	,661
améliorer la qualité de la gestion	2,32	1,624	,514	,278	,708
améliorer l'image	2,29	1,614	,545	,306	,690

Nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que notre échelle permettant d'évaluer « *les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ sur l'établissement et l'enseignement supérieur* » est composée de 4 éléments.

Personnes qui ont entendu parler de l'AQ

A Présent nous effectuons le test sur un échantillon de 144 personnes, autrement dit uniquement les personnes qui ont entendu parler de l'AQ dans leur établissement.

Nous relevons que le test de non-additivité de Tukey n'est pas significatif (sig = ,095 qui est supérieur à 0,05), il n'y a donc pas de preuve d'interaction multiplicative.

La valeur du coefficient alpha de Cronbach de la consistance interne est de ,856 il dépasse le seuil minimum requis de 0,70. Ce ci indique une bonne consistance interne des items dans l'échelle. La matrice de corrélation inter item montre que tous les items sont corrélés positivement ($r > 0,4$).

Tableau No 25:

Statistiques de total des éléments Impact de l'AQ de la sous population

	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	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
améliorer l'image	2,31	2,242	,680	,481	,824
appliquer des normes internationales	2,30	2,281	,634	,417	,843
améliorer la qualité de l'enseignement	2,28	2,079	,806	,658	,773
améliorer la qualité de la gestion	2,36	2,023	,690	,538	,824

En observant la corrélation entre chaque élément et l'échelle totale, nous constatons que toutes les corrélations sont supérieures à 0,4. La consistance est maximisée en conservant tous les items, puisque si nous en retirons un, la consistance va diminuer. (voir le tableau Statistiques de total des éléments). Nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que notre échelle permettant d'évaluer « *les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ sur l'établissement* », est composée de 4 éléments.

Tous les enseignants

A Présent nous effectuons le test sur un échantillon de 206 enseignants. Nous relevons que le test de non-additivité de Tukey n'est pas significatif (sig = 0,722 qui est supérieur à 0,05), il n'y a donc pas de preuve d'interaction multiplicative. La valeur du coefficient alpha de Cronbach de la consistance interne est de 0,833 il dépasse le seuil minimum requis de 0,70. Ce ci indique une bonne consistance interne des items dans l'échelle. La matrice de corrélation inter item montre que tous les items sont corrélés positivement ($r > 0,4$).

En observant la corrélation entre chaque élément et l'échelle totale, nous constatons que toutes les corrélations sont supérieures à 0,4. La consistance est maximisée en conservant tous les items, puisque si nous en retirons un, la consistance va diminuer. Nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que notre échelle permettant d'évaluer « *les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ sur l'établissement* », est composée de 4 éléments.

Tableau No 26: Statistiques de total des éléments d'impacts de l'AQ des enseignants

	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	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
améliorer l'image	2,21	2,140	,673	,465	,784
appliquer des normes internationales	2,19	2,167	,636	,430	,800
améliorer la qualité de l'enseignement	2,19	2,089	,711	,515	,767
améliorer la qualité de la gestion	2,24	2,114	,630	,432	,804

Les enseignants qui ont entendu parler de l'AQ

A présent nous effectuons le test sur un échantillon de 120 personnes, autrement dit uniquement les enseignants qui ont entendu parler de l'AQ dans leur établissement.

Nous relevons que le test de non-additivité de Tukey n'est pas significatif ($\text{sig} = ,110$ qui est supérieur à 0,05), il n'y a donc pas de preuve d'interaction multiplicative. La valeur du coefficient alpha de Cronbach de la consistance interne est de 0,884 il dépasse le seuil minimum requis de 0,70. Ce ci indique une bonne consistance interne des items dans l'échelle. La matrice de corrélation inter item montre que tous les items sont corrélés positivement ($r > 0,4$). En observant la corrélation entre chaque élément et l'échelle totale, nous constatons que toutes les corrélations sont supérieures à 0,4. La consistance est maximisée en conservant tous les items, puisque si nous en retirons un, la consistance va diminuer. (voir le tableau Tableau : Statistiques de total des éléments). Nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que notre échelle permettant d'évaluer « *les croyances relatives aux effets positifs liées à l'AQ sur l'établissement* », est composée de 4 éléments.

Tableau No 27: Statistiques de total des éléments impacts de l'AQ des étudiants

	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	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
améliorer l'image	2,25	2,424	,779	,623	,839
appliquer des normes internationales	2,24	2,538	,678	,477	,876
améliorer la qualité de l'enseignement	2,24	2,336	,822	,686	,822
améliorer la qualité de la gestion	2,32	2,285	,721	,556	,864

8. 2.2.6. Fiabilité du construit « l'intention générale des enseignants »

Le test de non-additivité de Tukey n'est pas significatif ($\text{sig} = 0,257$ qui est supérieur à 0,05), il n'y a donc pas de preuve d'interaction multiplicative. La valeur du coefficient alpha de Cronbach de la consistance interne est de 0,896 il dépasse le seuil minimum requis de 0,70. Ce ci indique une bonne consistance interne des items dans l'échelle. La matrice de corrélation inter item montre que tous les items sont corrélés positivement ($r > 0,3$). En observant la corrélation entre chaque élément et l'échelle totale, nous constatons que toutes les corrélations sont supérieures à 0,5. La consistance est maximisée en conservant tous les items, puisque si nous en retirons un, la consistance va diminuer. Nous sommes maintenant en

mesure d'affirmer que notre échelle permettant d'évaluer « *l'intention générale des enseignants à l'égard de l'AQ* » est composée de 9 éléments.

Tableau No 28 : Statistiques de total des éléments constitutifs de l'intention générale des enseignants

	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	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
m'informer	2,7184	21,315	,580	,376	,891
Poser des personnes	3,0340	21,389	,537	,310	,895
Participer à l'élaboration d'un doc	3,0097	21,336	,555	,404	,893
Participer à l'éval de mon établissement	2,7718	20,460	,666	,529	,884
Passer un questionnaire pour les étudiants	2,6456	20,679	,675	,500	,883
Proposer des améliorations	2,5388	20,552	,789	,693	,875
Participer à réaliser des chang dans le domaine de mon travail	2,7136	20,469	,734	,618	,879
Participer à réaliser des chang dans la vie de mon étab	2,6942	20,506	,739	,629	,879
Accepter que mon travail soit évalué	2,4951	21,100	,690	,591	,883

8. 2.2.7. Fiabilité de l'indicateur « *histoire de la répétition pour les enseignants* »

Au départ nous avons réalisé le test de cronbach sur les deux dimensions de l'habitude (« *l'histoire de répétition* » et « *le manque de prise conscience* »). Cependant le test de test de non-additivité de Tukey était significatif. Autrement dit la condition pour réaliser le test de cronbach n'était pas remplie. Nous avons donc refait l'analyse de la consistance interne de l'échelle de mesure, en nous concentrons uniquement sur « *l'histoire de répétition* » concernant le fait de demander l'opinion des étudiants sur son enseignement. Les résultats sont présentés ci-dessous. Nous relevons que le test de non-additivité de Tukey n'est pas significatif (sig = ,088 qui est supérieur à 0,05), il n'y a donc pas de preuve d'interaction multiplicative. La valeur du coefficient alpha de Cronbach de la consistance interne est de 0,889 il dépasse le seuil minimum requis de 0,70. Ceci indique une bonne consistance interne des items dans l'échelle. La matrice de corrélation inter-items montre que tous les items sont corrélés positivement ($r > 0,7$).

En observant la corrélation entre chaque élément et l'échelle totale, nous constatons que toutes les corrélations sont supérieures à 0,5. La consistance est maximisée en conservant tous les items, puisque si nous en retirons un, la consistance va diminuer.

Nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que notre échelle permettant d'évaluer « *l'histoire de répétition* » concernant le fait de demander l'opinion des étudiants sur son enseignement est composée de 3 éléments.

Tableau No 29 : Statistiques de total des éléments constituant histoire de répétition des enseignants

	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	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
je fais fréquemment	1,4757	5,412	,789	,632	,840
appartient à ma routine	1,8592	4,922	,758	,575	,866
je fais depuis longtemps	1,5777	4,889	,807	,658	,820

8.2.3 Fiabilité des indicateurs composés de deux items

Pour les construits constitués de deux items nous avons opté pour le test de Spearman qui est adapté aux variables ordinales pour la validation. Ce dernier est accompagné du test de non-additivité de Tukey. Les résultats sont les suivants.

8.2.3.1. Conséquences sur la personne

Le test a été réalisé sur les deux items : « Etre membre de la cellule apporte des avantages » et « Etre membre de la cellule prend peu de temps » sur une base de 372 répondants. Le coefficient de corrélation est de 0,302 ce qui représente une corrélation positive moyenne entre les deux variables. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatérale). Nous relevons également que le test de non-additivité de Tukey n'est pas significatif il n'y a donc pas de preuve d'interaction multiplicative.

8.2.3.2. Croyance de l'acteur concernant son degré de participation

Le test a été réalisé sur les deux items : « j'aurais pu contribuer aux décisions » et « j'ai un certain contrôle sur le changement ». Le nombre de répondant dans ce cas est de 144 personnes. Le coefficient de corrélation est de 0,443 ce qui représente une corrélation positive moyenne entre les deux variables. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatérale).

Nous relevons également que le test de non-additivité de Tukey n'est pas significatif ($\text{sig} = 0,347$ qui est supérieur à $0,05$) il n'y a donc pas de preuve d'interaction multiplicative.

Les tests ont également été réalisés sur un échantillon de 120 enseignants. Le coefficient de corrélation est de $0,469$ ce qui représente une corrélation positive moyenne entre les deux variables. La corrélation est significative au niveau $0,01$ (bilatérale). Nous relevons également que le test de non-additivité de Tukey n'est pas significatif ($\text{sig} = 0,833$ qui est supérieur à $0,05$) il n'y a donc pas de preuve d'interaction multiplicative.

8.2.3.3. Effort consacré aux études

Le test a été réalisé sur les deux items : « Je fournis beaucoup d'effort à l'école (à l'université) » et « Je consacre beaucoup de temps à mes études ». Le nombre de répondant dans ce cas est de 183 personnes (autrement dit l'ensemble des étudiants). Le coefficient de corrélation est de $0,340$ ce qui représente une corrélation positive moyenne entre les deux variables. La corrélation est significative au niveau $0,01$ (bilatérale). Nous relevons cependant que le test de non-additivité de Tukey est significatif ($\text{sig} = ,002$ qui est inférieur à $0,05$) il y a donc une interaction multiplicative.

8.2.3.4. Avantages pour l'étudiant de faire partie de la cellule

Le test a été réalisé sur les deux items : « Etre membre de la cellule AQ apporte des avantages » et « problèmes dans l'établissement ». Le nombre de répondant dans ce cas est de 183 personnes (autrement dit l'ensemble des étudiants). Le coefficient de corrélation est de ($-0,005$) ce qui indique l'absence de corrélation. La corrélation n'est pas significative au niveau $0,01$ (bilatérale) ($\text{sig} = 0,947$).

8.3. Réactions globales des acteurs

Dans cette section, nous exposerons un descriptif de la réaction globale des acteurs à l'égard du changement. Nous commencerons par leur intention. Puis leurs croyances concernant les conséquences possibles de l'AQ et l'idée de rejoindre une cellule AQ.

Nous présenterons par la suite, leur degré d'information et de participation des répondants au changement. Nous aborderons également leurs différentes opinions et croyances liées à la mise en place. Plus précisément, leurs croyances concernant la bonne mise en œuvre de l'AQ dans leurs établissements, leurs préférences en matière de moyens d'information, de participation à l'AQ et techniques d'évaluation de l'enseignement. Enfin un aspect de

l'habitude des enseignants (répétition) est abordé, concernant le fait de demander l'opinion des étudiants sur l'enseignement.

8.3.1. Mesurer l'intention des acteurs

Pour mesurer l'intention des acteurs, nous avons procédé à la construction de trois indices : le premier global (en deux variantes), le second spécifique aux étudiants et le dernier aux enseignants. La construction de l'indice est faite à partir de la somme des scores obtenus pour chaque item.

Deux variantes de l'indice global de l'intention des acteurs

A la lecture du tableau suivant, nous observons que la majorité des répondants est ambivalente et qu'une minorité est favorable à l'ensemble des actions ou au contraire résistante à tous.

Tableau No 30. Répartition des scores de l'intention générale des acteurs

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-9,00	15	4,0	4,0	4,0
	-8,00	4	1,1	1,1	5,1
	-7,00	5	1,3	1,3	6,5
	-6,00	9	2,4	2,4	8,9
	-5,00	16	4,3	4,3	13,2
	-4,00	15	4,0	4,0	17,2
	-3,00	6	1,6	1,6	18,8
	-2,00	12	3,2	3,2	22,0
	-1,00	16	4,3	4,3	26,3
	0,00	16	4,3	4,3	30,6
	1,00	28	7,5	7,5	38,2
	2,00	24	6,5	6,5	44,6
	3,00	34	9,1	9,1	53,8
	4,00	28	7,5	7,5	61,3
	5,00	28	7,5	7,5	68,8
	6,00	32	8,6	8,6	77,4
	7,00	38	10,2	10,2	87,6
8,00	25	6,7	6,7	94,4	
9,00	21	5,6	5,6	100,0	
	Total	372	100,0	100,0	

Sur la base de ces scores, deux variables ont été élaborées. La variable (INGclasse2) permet de distinguer les personnes plutôt résistantes (qui ont obtenu un score total négatif) et neutre (score 0) de ceux qui sont favorables (score total positif).

Tableau No. 31 Répartition des répondants selon leurs intentions (première variante)

	Effectifs	Pourcentage
faible intention (plutôt résistant et neutre)	114	30,6
forte intention (plutôt favorable)	258	69,4
Total	372	100,0

On constate que la majorité des répondants a une intention globale favorable à la participation aux actions liées à l'AQ.

La deuxième variable (INGclasse) distingue ceux qui ont une très forte intention de participer à l'AQ (le score est supérieur à 3 points) du reste des répondants. L'avantage de cette variable est qu'elle permet de séparer les répondants en deux groupes relativement homogènes en termes d'effectif.

Tableau No. 32.

Répartition des répondants selon leurs intentions (deuxième variante)

	Effectifs	Pourcentage
faible intention	200	53,8
Très forte intention	172	46,2
Total	372	100,0

Cette deuxième variante montre que presque la moitié des répondants ont une forte intention de participer au changement.

L'intention générale des étudiants à l'égard de l'AQ

Nous rappelons que l'intention générale des étudiants à l'égard de l'AQ comprend des items additionnels spécifiques aux étudiants.

Pour obtenir la variable intention générale des étudiants nous avons créé deux groupes. Le premier comprend les personnes ayant obtenu un score de 0 ou négatif. Autrement dit, les personnes plutôt résistantes ou neutres. Le deuxième groupe comprend les personnes ayant un score total positif donc des personnes plutôt favorables à la participation aux actions de l'AQ.

Tableau No 33. Indice de l'intention générale des étudiants

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	-6,00	10	6,0	6,0
	-5,00	1	,6	6,6
	-4,00	4	2,4	9,0
	-3,00	1	,6	9,6
	-2,00	7	4,2	13,9
	-1,00	10	6,0	19,9
	,00	12	7,2	27,1
	1,00	16	9,6	36,7
	2,00	12	7,2	44,0
	3,00	10	6,0	50,0
	4,00	19	11,4	61,4
	5,00	21	12,7	74,1
	6,00	43	25,9	100,0
	Total	166	100,0	

Tableau No.34. Répartition d'étudiants selon leur intention face à l'AQ

		Effectifs	Pourcentage
Valide	Faible intention	45	27,1
	forte intention	121	72,9
	Total	166	100,0

On observe que plus de deux tiers des étudiants ont une intention générale qui va dans le sens de la participation aux actions liées à l'AQ. Seule une minorité est davantage résistante ou neutre.

Un autre indice a également été créé (IN1c13) qui différencie entre ceux qui ont une très forte intention des autres (étant donné les résultats obtenues avec le premier indice lors des croisements)

L'intention générale des enseignants

L'intention générale des enseignants à l'égard de l'AQ comprend certains items spécifiques. Une minorité des enseignants ont l'intention de ne participer à aucune action ou au contraire à l'ensemble des actions liées à l'AQ. La majorité est ambivalente : ils ont l'intention de participer à quelques actions. Ils sont également pour la plupart favorables à participer à l'AQ, étant donné que la majorité a obtenu un score supérieur à 0 (71,4 % des enseignants).

Tableau No 35.

Scores total pour des enseignants concernant leur intention générale

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	-9,00	11	5,3	5,3
	-8,00	1	,5	5,8
	-7,00	4	1,9	7,8
	-6,00	6	2,9	10,7
	-5,00	5	2,4	13,1
	-4,00	7	3,4	16,5
	-3,00	2	1,0	17,5
	-2,00	9	4,4	21,8
	-1,00	6	2,9	24,8
	,00	8	3,9	28,6
	1,00	17	8,3	36,9
	2,00	14	6,8	43,7
	3,00	15	7,3	51,0
	4,00	16	7,8	58,7
	5,00	18	8,7	67,5
	6,00	18	8,7	76,2
	7,00	19	9,2	85,4
8,00	12	5,8	91,3	
9,00	18	8,7	100,0	
Total		206	100,0	

La variable intention générale des enseignants peut être élaborée de différentes manières. Nous avons dû élaborer plusieurs variables pour obtenir un résultat satisfaisant lors des croisements (nous le verrons lors dans les parties qui suivent).

Ainsi il est possible de faire la différence entre ceux qui sont plutôt neutres ou résistants (ceux qui ont obtenu un score 0 ou moins) par rapport à ceux qui sont plutôt favorables (score supérieur à 0). Il est possible également de distinguer entre les groupes ayant un score supérieur à 4 points par rapport aux autres. Enfin on peut différencier entre ceux qui ont obtenu un score supérieur à 5 points et les autres.

Dans les deux derniers cas, la différence est entre ceux qui ont une forte intention de participer à l'AQ par rapport au reste des répondants. Les deux derniers choix se rapprochent le plus de la médiane.

8.3.2. Les connaissances sur l'AQ et le degré de participation

Selon notre enquête, un peu plus d'un tiers des personnes ont entendu parler de l'AQ dans leur établissement, avant ce questionnaire (38,7 %). Donc plus de moitié n'ont pas été informés dans leur EES. Sur les 372 répondants moins d'un tiers affirme qu'un RAQ a été désigné (32 %) et la majorité n'avait aucune idée des tâches de la cellule avant ce questionnaire (42,5%), tandis que 39% avait une idée vague et seule 18,5% avait une idée précise. Sur l'ensemble des personnes qui ont entendu parler de l'AQ, moins d'un tiers affirment qu'il existe une cellule AQ. (31,7 %) et avait pour la plupart (43,8 %) une idée vague des critères AQ appliqués dans leur établissement.

Par ailleurs, nous proposons aussi de mesurer la participation des répondants. Pour ce faire, nous avons attribué un score à chacun des items du construit « degré de participation ». La question relative à la participation a été adressée à ceux qui ont entendu parler de l'AQ dans leur établissement soit 144 personnes. Le résultat ci-dessous représente le score total.

Tableau No 36: Indice du degré de participation de la sous population

		Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-2,00	26	18,1	18,1
	-1,00	17	11,8	29,9
	,00	49	34,0	63,9
	1,00	27	18,8	82,6
	2,00	25	17,4	100,0
	Total	144	100,0	
Manquante	Non Concerné	228		
Total		372		

Tableau No 37.

Répartition de l'ensemble des répondants selon le degré de participation

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Neutre ou plutôt en désaccord	92	24,7	63,9	63,9
	plutôt d'accord	52	14,0	36,1	100,0
	Total	144	38,7	100,0	
Manquante	Système manquant	228	61,3		
Total		372	100,0		

Sur ce point, la majorité des répondants ne sont pas « d'accord » ou « tout à fait en désaccord » ou « neutre » avec les items proposés. Autrement dit, ces derniers ont une faible participation. Concernant cet élément aucune différence statistiquement significative n'est notée entre les enseignants et étudiants ($\chi^2 = 0,214$).

8.3.3. Les croyances sur les effets du changement

Nous proposons de mesurer les croyances des répondants à deux niveaux : d'abord leurs positions quant à l'impact de l'AQ puis sur les conséquences au fait de rejoindre la CAQ.

Construction d'un indice de la croyance des acteurs sur l'impact possible de l'AQ

Suite aux tests effectués dans les parties précédentes, nous avons déduit que la croyance concernant l'impact que peut avoir l'AQ sur l'établissement est constituée de 4 items. Pour chaque item un score est attribué, ce qui nous donne un indice global.

Tableau No 38: Indice global de la croyance des acteurs sur l'impact de l'AQ

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	-4,00	8	2,2	2,2
	-3,00	1	,3	2,4
	-2,00	3	,8	3,2
	-1,00	5	1,3	4,6
	,00	11	3,0	7,5
	1,00	10	2,7	10,2
	2,00	50	13,4	23,7
	3,00	64	17,2	40,9
	4,00	220	59,1	100,0
	Total	372	100,0	

Une minorité est neutre ou n'est pas d'accord concernant les effets positifs que peut avoir l'AQ (7,5% des répondants). Ainsi nous avons préféré élaborer une variable qui différencie entre ceux qui ont obtenu un score de (+ 4) soit un peu plus de 50% des répondants et les autres.

Tableau No 39. Répartition des répondants selon la croyance de l'impact

	Effectifs	Pourcentage
autre (ambivalent, neutre, résistant)	152	40,9
d'accord ou tout à fait d'accord	220	59,1
Total	372	100,0

Un peu plus de la moitié est « d'accord ou tout à fait d'accord » avec chaque impact positif que peut avoir l'AQ. Les personnes ambivalentes sont celles qui peuvent être « d'accord » concernant un effet et « en désaccord » pour un autre. Elles sont considérées comme neutres, si elles sont « d'accord » avec deux items et « en désaccord » avec deux autres. Les résistants sont ceux qui estiment que l'AQ n'aura pas ces conséquences. Enfin il n'y a pas de différence significative entre les enseignants et les étudiants suivant le test du khi-deux (sig = 0,645).

Conséquences sur la personne suite à l'intégration de la cellule

Les croyances concernant les conséquences liées au fait de rejoindre la cellule sont mesurés à l'aide deux items dont le score total est présenté ci-dessous.

Les personnes qui sont globalement neutres sur cette question constituent le plus grand groupe avec 31,7 % des répondants. Ces derniers considèrent que faire partie de la cellule AQ a des conséquences négatives et positives.

Tableau No 40. Indice mesurant la conséquence de faire partie d'une cellule AQ

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	-2,00	39	10,5	10,5
	-1,00	38	10,2	20,7
	,00	118	31,7	52,4
	1,00	68	18,3	70,7
	2,00	109	29,3	100,0
	Total	372	100,0	

Aussi on peut différencier entre deux groupes relativement homogènes qui sont « neutres » ou « en désaccord » ou « totalement en désaccord » d'une part avec les effets positifs (52,4%) et ceux qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » d'autre part (47,6%).

8.3.4. Opinions concernant la mise en place de l'AQ

Quatre éléments d'opinion sont analysés pour la mise en place de l'AQ : d'abord la croyance que la mise en place de l'AQ soit adaptée, puis l'opinion sur le mode de participation, ensuite l'opinion des acteurs sur les moyens d'information et enfin l'opinion sur les techniques d'évaluation des enseignements.

La croyance concernant la mise en place de l'AQ dans l'établissement

Chaque item du construit « *la croyance que la mise en place de l'AQ est adaptée* » s'est vu attribué un score. Encore une fois la question fût posée à ceux qui avaient entendu parler de l'AQ dans leur établissement.

A la lecture des scores obtenus, on remarque qu'une minorité est « en désaccord » ou « tout à fait en désaccord » avec l'ensemble des items proposés. Il en est de même pour ceux qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec toutes les affirmations concernant la mise en place. La majorité est donc ambivalente.

Tableau No 41: Mesure la croyance quant à la mise en place de l'AQ

		Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-5	7	4,9	4,9
	-4	5	3,5	8,3
	-3	7	4,9	13,2
	-2	10	6,9	20,1
	-1	11	7,6	27,8
	0	35	24,3	52,1
	1	16	11,1	63,2
	2	11	7,6	70,8
	3	10	6,9	77,8
	4	4	2,8	80,6
	5	28	19,4	100,0
	Total	144	100,0	
Manquante	Système manquant	228		
Total		372		

Tableau No 42: Répartition des répondants quant à la mise en place de l'AQ

		Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord ou neutre	75	52,1	52,1
	Plutôt d'accord ou tout à fait d'accord	69	47,9	100,0
	Total	144	100,0	
Manquante	Système manquant	228		
Total		372		

Dans ce cas, les groupes de personnes qui considèrent la mise en place de l'AQ dans leur établissement comme adapté (score total positif) et ceux qui ne partagent pas cette croyance (score total négatif ou nul) sont deux groupes homogènes. Enfin aucune différence significative n'a été relevée entre les enseignants et les étudiants (suivant le test du khi2 = 0,823).

L'opinion sur les modes de participation préférée des acteurs

Lors des entretiens, nous avons constaté que certains rejoignent la cellule AQ mais abandonnent le projet en cours de route. L'une des solutions est de répartir les différentes

tâches entre les différents acteurs. Les modes de participation préférés des acteurs peuvent nous éclairer sur ce point.

Selon nos résultats, les étudiants souhaitent d'avantage être membres de la cellule AQ que les enseignants (39,2% contre 29,6% pour les enseignants). Cependant lorsqu'il s'agit de l'élaboration d'un questionnaire ou guide d'entretien, les enseignants plus que les étudiants souhaitent participer (23,8% des enseignants contre 12,0% des étudiants). Il en est de même concernant la participation à des rencontres sur l'AQ : 56,3% des enseignants ont opté pour ce choix tandis que moins de la moitié (42,8%) des étudiants ont coché cette option. Concernant les autres modes de participation préférés, aucune différence significative n'apparaît entre les acteurs, dont le fait d'être RAQ.

Tableau No 43: Résultats des modes de participations souhaités des acteurs

	Valeur du khi-Deux	Signification asymptotique (bilatérale)
Membre de la cellule AQ	3,739*	0,053
Participer à des rencontres sur l'AQ (assister ou communiquer)	6,741**	0,009
Elaboration questionnaire ou guide d'entretien	8,384**	0,004

* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5%. **Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 1%.

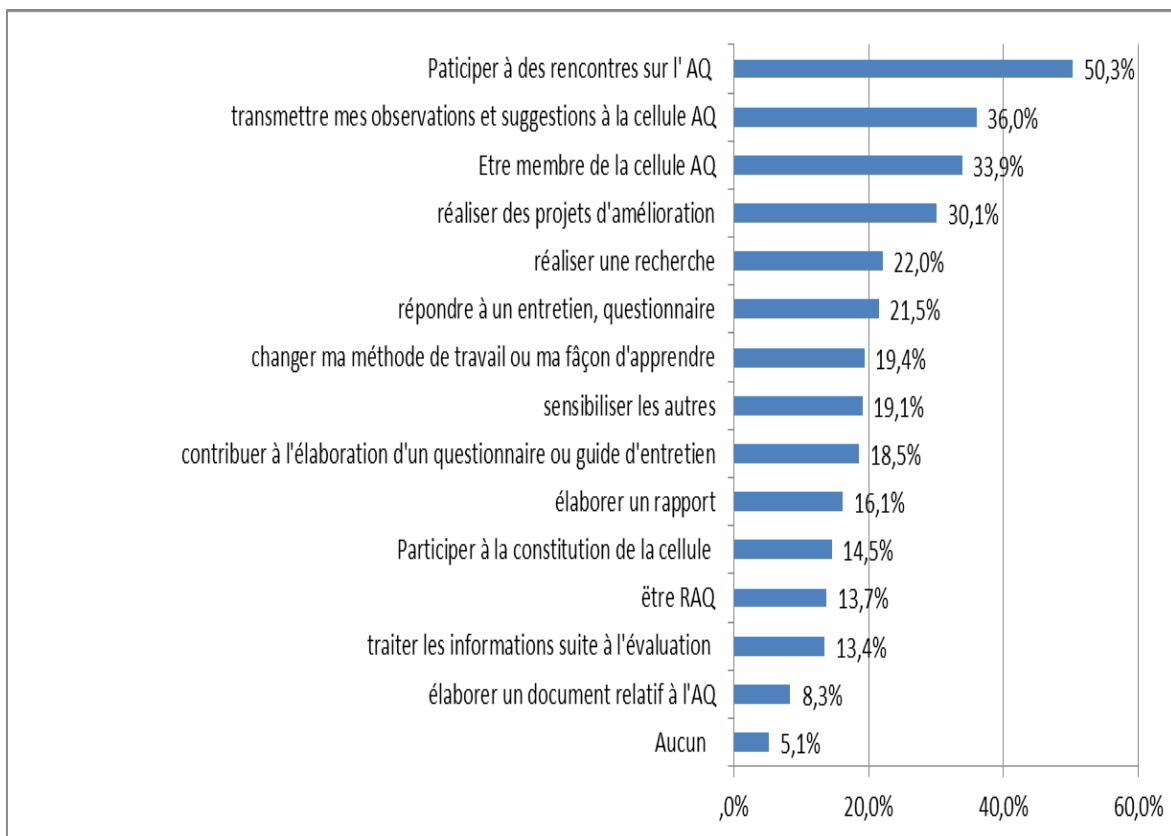
Nos résultats concernant les préférences des acteurs sont les suivants (cf. le graphique No 6) :

- Une minorité (5,1%) des acteurs ne souhaitent participer à « aucune action » liée à l'AQ, ce qui concorde avec les résultats de l'intention.
- Un peu plus de moitié (50,3%) des répondants souhaitent « participer à des rencontres sur l'AQ ». Ce mode de participation occupe donc la première place. Ce dernier est suivi par le souhait d'être « membre de la cellule AQ » qui est mentionné par près d'un tiers des personnes. A la quatrième place, se trouve « la réalisation de projet d'amélioration » qui est souhaité par un peu moins d'un tiers des répondants (30,1%).

D'autres modes de participations sont souhaités par un peu plus d'un cinquième des acteurs, à savoir : « réaliser une recherche », et « répondre à un entretien ou questionnaire ». A titre d'exemple, le discours suivant illustre l'intérêt de la recherche : « Il est possible que la conférence seule ne suffît pas... sous le slogan : dans le but de réaliser la qualité de l'enseignement dans l'université de X et laisser le champ ouvert pour travailler et le plus important est de prendre en considération les résultats ... trouver des solutions qui traitent les problèmes à la racine. » (B5).

En outre, près d'un cinquième des personnes ont choisi : i) le fait de changer sa méthode de travail ou sa façon d'apprendre ii) sensibiliser les autres. Enfin une minorité ont coché : i) contribuer à l'élaboration d'un questionnaire ou guide d'entretien (18,5%) ii) élaborer un rapport (16,1%). En dernier (moins d'un sixième des répondants) souhaite « participer à la constitution de la cellule », « Etre RAQ », « traiter les informations suite à l'évaluation » ou encore « élaborer un document relatif à l'AQ ».

Graphique No 6. Opinions concernant les modes de participation à l'AQ



L'opinion sur les moyens d'informations

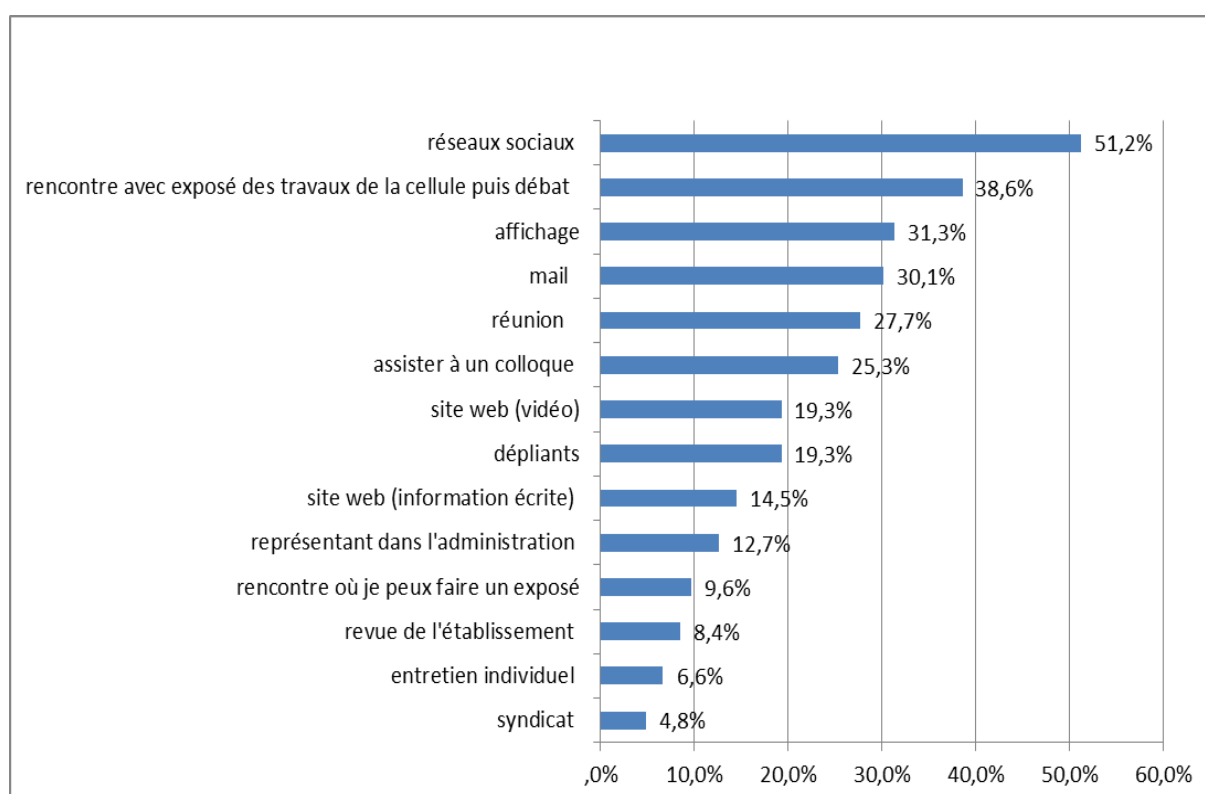
L'utilisation du moyen d'information considéré comme approprié par l'acteur est supposé influencer l'intention de s'informer. Nous avons donc recherché les moyens préférés par les répondants, à titre descriptif. La préférence pour plusieurs moyens d'information est dépendante du type d'acteur. Les résultats des enseignants et étudiants sont donc présentés séparément. Il est à noter que le test du khi-deux ne pouvait être effectué pour le moyen d'information « syndicat » étant donné qu'une cellule a obtenu un effectif théorique inférieur à 5.

Tableau No. 44. Significativité des items relatifs aux moyens d'informations

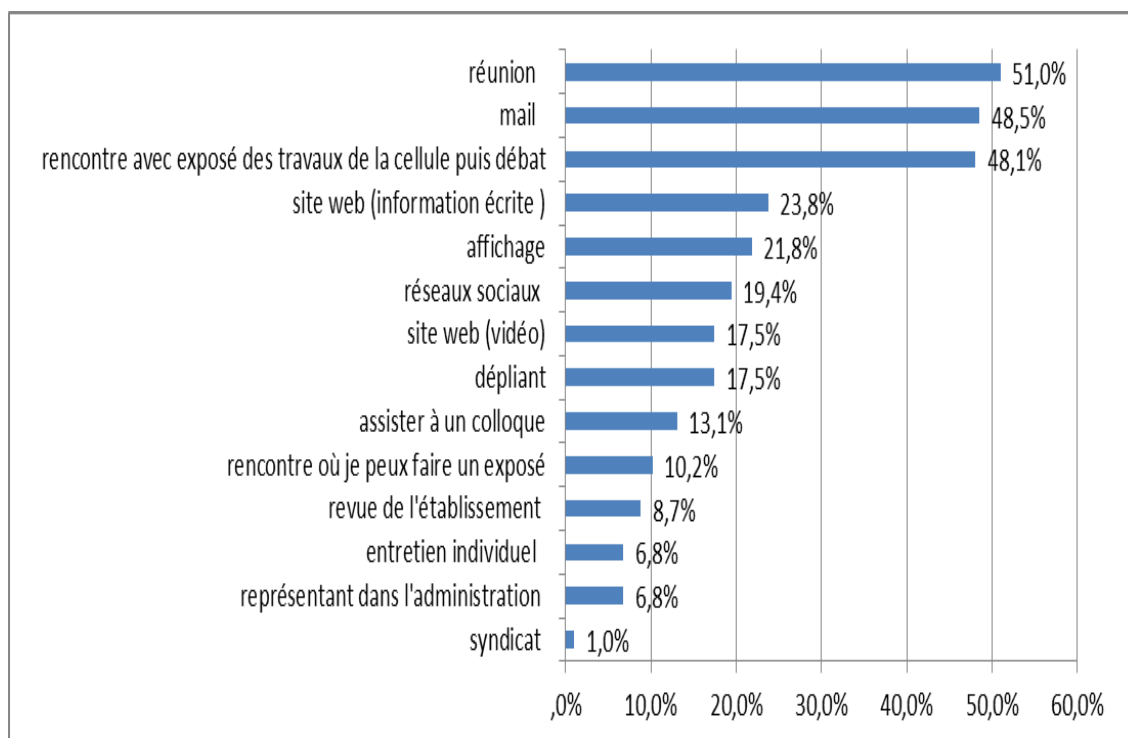
	Valeur	Signification asymptotique (bilatérale)
Réunion (exemple réunion de travail)	20,624***	,000
Représentant dans l'administration	3,697*	,055
Dépliants	0,200	,655
Réseaux sociaux (exemple : Facebook)	41,631***	,000
Affichage	4,286*	,038
Rencontre avec exposé des travaux de la cellule puis débat	3,373	,066
Rencontre où je peux faire un exposé	0,032	,859
Assister à un colloque	9,048**	,003
Site web (vidéo)	0,200	,655
Site web (information écrite)	5,072*	,024
Revue de l'établissement	0,011	,917
Mail	12,966***	,000
Entretien individuel	0,004	,948

* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5%. **Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 1%. ***Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 0,1%.

Graphique No 7. Moyens d'information préférés par les étudiants



Graphique No 8. Moyens d'information préférés par les enseignants



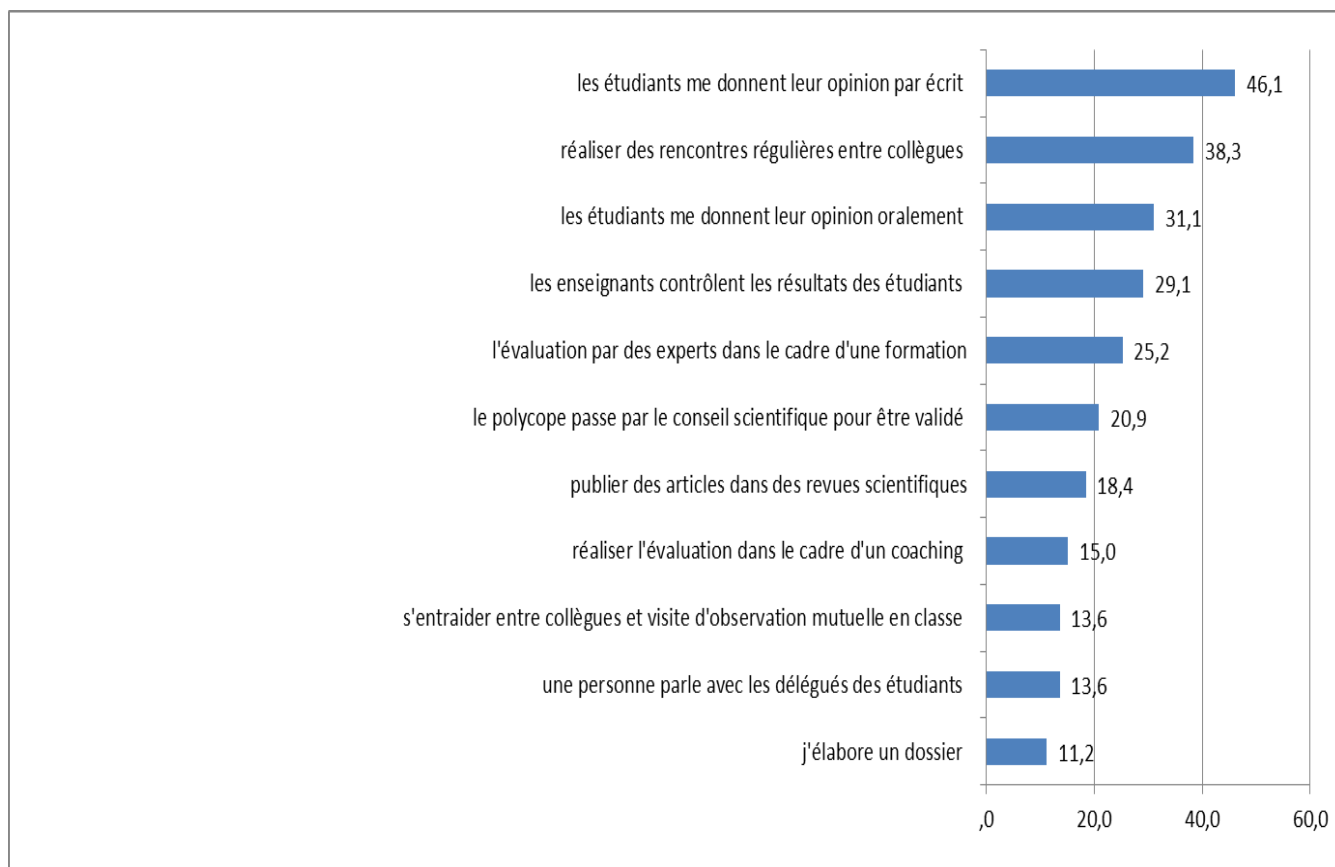
De nos résultats il apparaît qu'un moyen d'information soit préféré aussi bien par les étudiants que par les enseignants, à savoir la « *rencontre avec exposé des travaux de la cellule puis débat* ». Ce dernier fait partie du Top 3 parmi les moyens d'information. Cependant il n'occupe pas la première place. En effet « *le recours à la réunion* » est privilégié, sachant que plus de moitié des enseignants l'ont choisi, suivi par « *le mail* ». Par ailleurs, les « *réseaux sociaux* » occupent la première place pour les étudiants (un peu plus de la moitié). En outre, près d'un quart des étudiants ont choisi « *l'affichage* » qui devient ainsi le troisième moyen préféré par les étudiants.

Les opinions concernant les techniques d'évaluation de l'enseignement

L'une de nos hypothèses (que nous allons vérifier par la suite) est qu'une personne peut accepter que son travail soit évalué si la technique d'évaluation de l'enseignement lui convient. Cette section permet de déterminer quelles sont les techniques que les enseignants acceptent le plus.

Graphique No 9.

Techniques d'évaluation de l'enseignement qui convient aux enseignants



On observe que la technique d'évaluation que les enseignants ont le plus choisie est celle relative à la transmission par les étudiants de leur opinion à l'enseignant par écrit en répondant à des questions précises (un peu moins de la moitié des enseignants).

En deuxième place vient « *la réalisation des rencontres régulières entre collègues* » pour discuter de leur enseignement et des façons de l'améliorer, sachant que plus d'un tiers des enseignants ont fait ce choix.

Puis un peu plus d'un quart des répondants ont opté pour les techniques suivantes : (i) les enseignants contrôlent les résultats des étudiants par le biais des tests et examens construits par les enseignants ; (ii) les productions d'étudiants, les observations de performance d'étudiants, (iii) les observations en cours et les autoévaluations des étudiants et enfin (iv) l'évaluation par des experts (pédagogie...) dans le cadre d'une formation.

Un peu plus d'un sixième des enseignants ont opté pour la validation du polycopé par le conseil scientifique et la publication des articles dans des revues scientifiques pour diffuser une pratique d'enseignement.

8.3.5 Demander l'opinion des étudiants sur son enseignement

La répétition est une dimension de l'habitude que nous avons retenue pour notre analyse suite au test de l'ACP et cronbach alpha réalisés précédemment. Cette dimension concerne dans le cadre de notre enquête la demande d'opinion des étudiants sur l'enseignement.

Ce dernier est un construit constitué de 3 items, chaque item est codé de (2) « tout à fait d'accord » à « tout à fait en désaccord » (-2) sur une échelle de Likert à 5 points. La somme des scores permet de calculer un indice.

Tableau No 45.

Indice mesurant la demande d'opinion des étudiants sur son enseignement

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	-6,00	7	3,4	3,4
	-5,00	1	,5	3,9
	-4,00	1	,5	4,4
	-3,00	14	6,8	11,2
	-2,00	7	3,4	14,6
	-1,00	10	4,9	19,4
	,00	9	4,4	23,8
	1,00	19	9,2	33,0
	2,00	23	11,2	44,2
	3,00	30	14,6	58,7
	4,00	12	5,8	64,6
	5,00	18	8,7	73,3
	6,00	55	26,7	100,0
	Total	206	100,0	

Les personnes, ayant une forte répétition, qui demandent le plus l'opinion des étudiants sur l'enseignement constitue le groupe le plus important avec 26,7%. De même seule 23% ont une répétition moyenne ou très faible (score nulle ou négatif). Ainsi nous avons décidé de créer deux groupes relativement homogènes, ceux qui ont une forte répétition (55,8%) soit un score de +2 ou plus et les autres qui dans ce cas, ont une répétition qui peut être considérée comme relativement faible par rapport ce groupe (44,2%).

Conclusion

Ce chapitre nous a permis d'effectuer une première présentation des répondants suivant les caractéristiques personnelles communes et spécifiques selon le statut (enseignants et étudiants). Il a également permis d'aboutir à des outils de mesure pour plusieurs construits tels que l'intention et la croyance concernant l'assurance qualité. Ce résultat a été obtenu après avoir réalisé plusieurs ACP et tests (de fiabilité et de corrélation...). Ces derniers devront être validés par des recherches ultérieures dans des contextes différents.

CHAPITRE IX

ANALYSE DE L'INTENTION DES ACTEURS RELATIVE A L'ASSURANCE QUALITE

Ce chapitre vise à identifier les causes qui expliquent le fait qu'une personne ait l'intention ou non de participer à l'implémentation de l'assurance qualité. L'analyse est réalisée en deux temps. La première section est une analyse de l'intention des acteurs vis-à-vis de la participation à des **actions spécifiques** de l'AQ, avec une inclusion de discours pour illustrer les observations. La deuxième section présente les résultats des régressions logistiques binaires pour examiner l'**intention générale des acteurs**. Cette dernière est étudiée pour l'ensemble des répondants mais aussi sur des sous populations.

9.1. Intention à l'égard d'actions spécifiques de l'AQ

Cette section propose une analyse des résultats de l'intention des acteurs (étudiants & enseignants) en rapport aux six actions spécifiques relatives à l'AQ, à savoir : participer à l'évaluation de l'établissement, intégrer la CAQ, s'informer sur la mise en place de l'AQ, participer à réaliser des changements dans le travail ou réaliser des améliorations pour l'établissement, réaliser des changements dans la vie de l'établissement et enfin, accepter que son travail soit évalué. Pour rappel, pour chaque action, nous avons demandé de sélectionner quatre éléments sur l'ensemble des items. Ces items avaient été relevés de nos entretiens, et peuvent être des facteurs encourageants ou décourageants. Un test a été appliqué systématiquement pour mesurer les distinctions entre les deux acteurs. Afin d'illustrer les données, nous avons recours à des extraits d'entretiens conduits auprès des acteurs des quatre établissements enquêtés de la région centre.

9.1.1 Participer à l'évaluation de l'établissement

Le test de Khi-deux de Pearson montre que les éléments qui influencent l'intention des acteurs de participer à l'évaluation de l'établissement est indépendant du type d'acteur, à une exception près : la nécessité que la participation ne demande pas beaucoup d'efforts ou de temps (voir tableau ci-dessous). Ce dernier ne fait pas partie des 4 éléments les plus influents sur l'intention de l'ensemble des acteurs mais est choisi par près d'un tiers des répondants.

Cependant si l'on observe la catégorie des étudiants uniquement, il occupe la troisième position.

Tableau No 46 : Relation entre les facteurs qui influencent l'intention de participer à l'évaluation de l'établissement et le statut (type d'acteur)

	Khi-2 de Pearson
<i>Objectif améliorer formation et gestion</i>	,462
<i>Technique d'évaluation ne me convient pas</i>	1,081
<i>Mode d'évaluation ne permet pas de s'exprimer suffisamment</i>	,497
<i>Prend en compte les suggestions des organes scientifiques</i>	3,506
<i>Diagnostiques par une structure externe</i>	,151
<i>La personne n'est pas habituelle</i>	1,655
<i>Responsable n'encourage pas le bon travail</i>	,724
<i>Pas beaucoup d'effort</i>	4,574*

* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5%.

Nos entretiens montrent que la personne peut avoir l'intention de participer à une enquête (de satisfaction, ou enquête auprès des étudiants³²⁶ ou répondre à un questionnaire pour l'autoévaluation de l'établissement, participer à réaliser une autoévaluation), à condition que cela n'exige pas beaucoup de temps ou à condition d'avoir le temps.

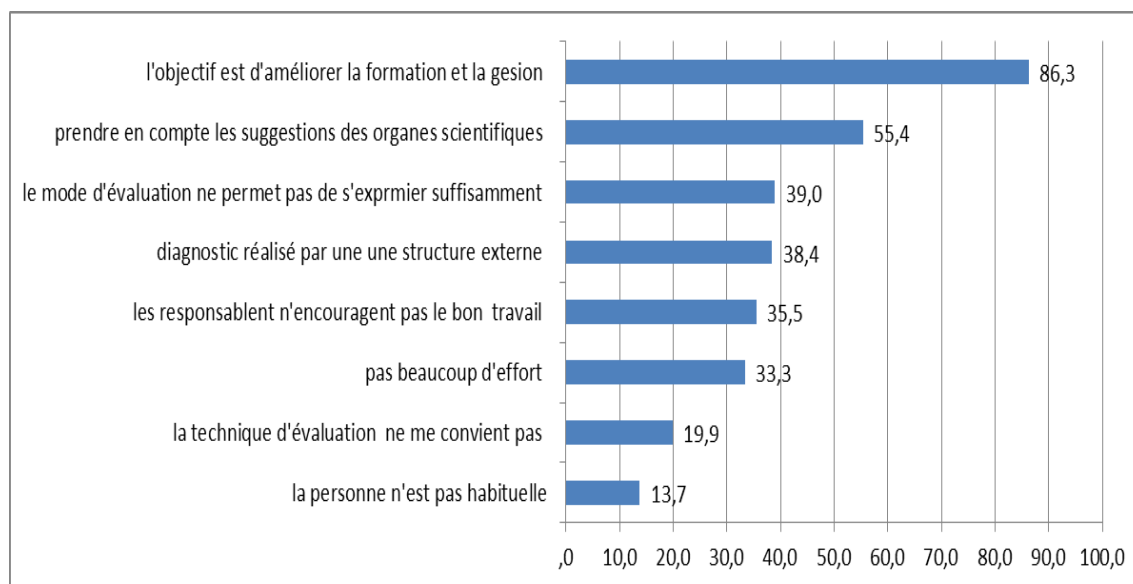
Par ailleurs, le refus d'élaborer un questionnaire pour l'auto-évaluation est dû au fait que cela demanderait trop de travail.

A la question « *Avez-vous l'intention de participer à l'enquête, si on vous le demande pour une évaluation de l'établissement* », la réponse d'un étudiant illustre l'insistance sur le temps : « *A 80% je participe, je veux participer mais comme je disais le temps, sauf si c'était bref, 2h de temps je donne mon avis normal* » (C1)

Les choix de l'ensemble des répondants sont illustrés dans le graphique ci-dessous.

³²⁶ En répondant au questionnaire ou le distribuer

Graphique No 10 : Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des acteurs de participer à l'évaluation de l'établissement



Nos résultats indiquent que l'ensemble des facteurs sont susceptibles d'influencer l'intention. Sur l'ensemble, quatre items arrivent en tête, les deux premiers sont mentionnés par plus de 50% des personnes.

1) Plus de 85% affirment que si l'évaluation a pour objectif d'améliorer la gestion et la formation, cela les encouragerait à participer à l'évaluation de l'établissement.

L'intention de participer à la réalisation d'une auto-évaluation est due à la perception qu'il n'y a pas de retombées négatives ou au contraire l'existence d'effets bénéfiques. Si l'enquête quantitative a démontré l'importance de l'une des conséquences positives attendues, les interviews en ont identifié plusieurs. Ces derniers sont :

a) Certains ne sont pas centrés sur la personne : (i) Développement de l'établissement, Améliorer la formation et la gestion. Certains précisent pour les générations à venir ou rajoutent que cela aura une conséquence positive pour l'enseignant. (ii) Bénéfices pour tout le monde, il s'agit de l'intérêt général et l'intérêt de la société.

b) D'autres conséquences sont liées à la personne : (i) Le travail de l'auto-évaluation n'est pas une tâche ingrate (elle donne envie) ; (ii) Donner son point de vue et possibilité qu'il soit pris en compte ; (iii) Pour améliorer les conditions de travail, faciliter le travail et améliorer la qualité de son travail ; (iv) Si l'auto-évaluation est réalisée en faisant part des problèmes de l'établissement dans le cadre d'une rencontre, elle permet de penser aux solutions ensemble, trouver des solutions aux problèmes pédagogiques ; et (v) Réaliser une action avant de partir

en retraite (ainsi partir en beauté). L'une des réponses qui reflète ces cas de figure est la suivante : « *on passe 8h ici, donc tu veux que ton travail soit bien, donne une bonne image, ... si on me donne l'occasion, si tu donnes des propositions ...ça va participer à faciliter ton travail* » (B8)

2) plus de 50% avancent également le fait que la cellule AQ prend en compte les suggestions des organes scientifiques de l'établissement comme élément encourageant.

S'agissant d'un membre de la direction, lorsqu'on demande son intention de participer à l'autoévaluation en répondant à un questionnaire, ce dernier a réclamé la participation du conseil scientifique, tout adhérant à l'enquête par questionnaire. Concernant l'utilisation du questionnaire pour l'autoévaluation, l'interviewé explique que c'est :

« Pour avoir la conscience générale de tous les enseignants, tous les grades, en même temps on prend les suggestions de ces organes scientifiques, je ne me suffis pas de cette méthode, mais on accepte, mais le questionnaire (...) Questions ouvertes et fermées mais il ne suffit pas seul, il faut l'avis des organes élus qui gèrent, on aura les idées de ceux-là et les idées des autres, on aura la meilleure idée » (B7)

3) 39% ont mentionné le fait que le mode d'évaluation ne permet pas au répondant de s'exprimer suffisamment (donner son opinion, idées pour améliorer) serait décourageant.

Les entretiens ont montré que ce qui incite une personne à prendre part à l'autoévaluation de l'établissement est l'approche participative lors de l'évaluation. La réponse qui suit en est un exemple : « *il est possible que je participe ... Parce que les propositions des étudiants, les employés vont faire attention à des choses, des choses auxquels ils n'y ont pas pensé* » (A9)

4) le fait que le diagnostic fait par une structure externe serait encourageant pour 38, 4 % des répondants. Nos entretiens ont démontré que l'intention ou le souhait de prendre part à l'autoévaluation dépend de la méthode employée. L'un des interviewés explique la procédure qu'ils souhaitent pour l'autoévaluation comme suit : « *Le diagnostic fait par une structure autonome ... elle peut être influencée, qui ne dépend pas de la faculté (ou) du rectorat* » (B10).

Enfin, 35,5% des personnes ont estimé que si les responsables ne motivent pas le personnel quand ils font des efforts, du bon travail est décourageant. Ce facteur ne fait donc pas partie des quatre premiers choix pour l'ensemble des répondants, mais n'est pas

négligeable. En effet plus d'un tiers l'ont choisi. Ainsi on peut en déduire qu'il s'agit de personnes qui s'intéressent à l'environnement qui permet l'amélioration.

Les facteurs les moins influents

Près de 20 % des personnes considèrent que si la technique d'évaluation ne leur convient pas, cela influencera le plus leur intention de participer à l'évaluation de l'établissement. Les expressions ci-dessous illustrent l'impact des techniques de l'auto-évaluation sur l'intention des individus :

« Dès fois les questionnaires, les gens ne sont pas impliqués à 100%, pas suffisamment, je préfère des entretiens que des questionnaires, je répondrai sans grande conviction, parce qu'il y a des questions qui sont ambiguës » (B4)

« Si c'est une conférence avec 400 personnes, comment je vais donner mon opinion, si on n'est pas 400, on peut dire vous n'êtes pas d'accord, mais qu'est-ce que vous proposez, conférence de 50 personnes, groupes de travail de 20 personnes » (B6)

Moins de 15% des répondants estime qu'il serait décourageant si la personne avec ils parlent durant l'évaluation, n'est pas celle avec qui ils ont l'habitude d'exprimer leurs problèmes.

Le refus d'une nouvelle évaluation s'explique par le fait qu'il existe déjà des mécanismes pour évaluer le même domaine. De même ce refus peut être dû au fait que la personne perçoit qu'il y a un chevauchement des responsabilités. Autrement dit que relever les problèmes dans l'établissement ne fait pas partie des prérogatives du RAQ. Aussi une personne peut ne pas avoir l'intention de participer à l'autoévaluation si elle estime que cela ne fait partie de son rôle mais relève des responsables. L'expression qui suit montre l'impression de redondance, l'interviewé parle du RAQ comme suit :

« Tu ne peux pas parler des problèmes, (parce qu') elle n'est pas responsable, généralement on parle avec le syndicat ou le recteur de l'université (...) le syndicat fait une réunion et ils ramènent les responsables, le recteur ou le vice-recteur ou secrétaire générale tous les travailleurs parlent de son intérêt, intérêt général, ils écoutent après ils font un rapport » (B9)

9.1.2 Faire partie d'une cellule AQ

Notre test montre que deux éléments qui influencent l'intention des acteurs de participer à l'évaluation de l'établissement sont dépendants du type d'acteur. Ces derniers font également parties des facteurs les plus influents. Nous présenterons donc dans la partie qui suit, les résultats des enseignants et étudiants séparément.

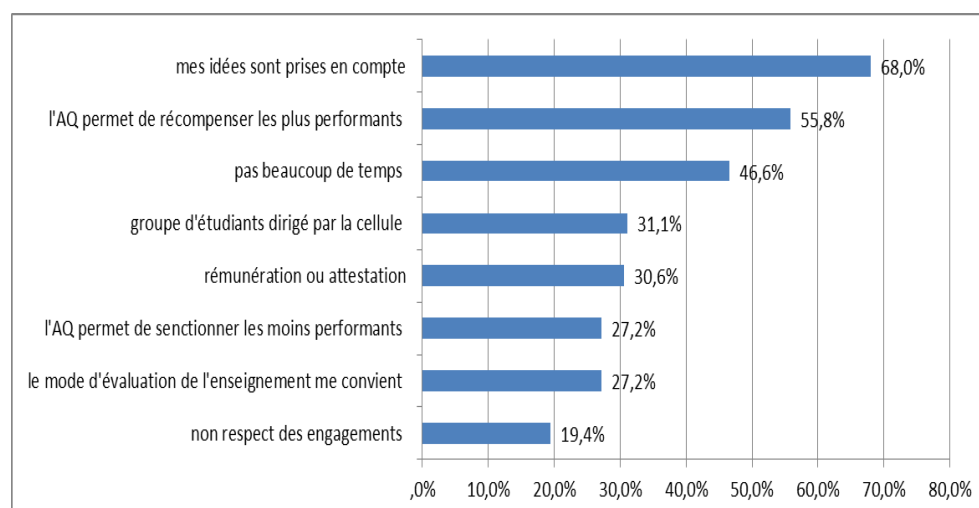
Tableau No 47. Relation entre les facteurs qui influencent l'intention de faire partie d'une cellule AQ et statut (type d'acteur)

	Khi-2 de Pearson
« Pas beaucoup de temps »	6,264*
« Rémunération ou attestation »	7,110**
« Mes idées sont prises en compte »	,818
« Groupe d'étudiant dirigé par la cellule (encourageant) »	1,329
« Non-respect des engagements (décourageant) »	,012
« Mode d'évaluation de l'enseignement me convient (encourageant) »	1,261
« L'AQ permet de sanctionner les moins performants (encourageant) »	,897
« L'AQ permet de récompenser les plus performants (encourageant) »	3,280

* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5%. ** Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 1%.

Les deux schémas suivants indiquent les réponses des enseignants puis étudiants qui nous permettent de procéder à une analyse comparative.

Graphique No 11. Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des enseignants de faire partie d'une cellule AQ



Sur l'intention, les trois premiers sont communs aux deux acteurs.

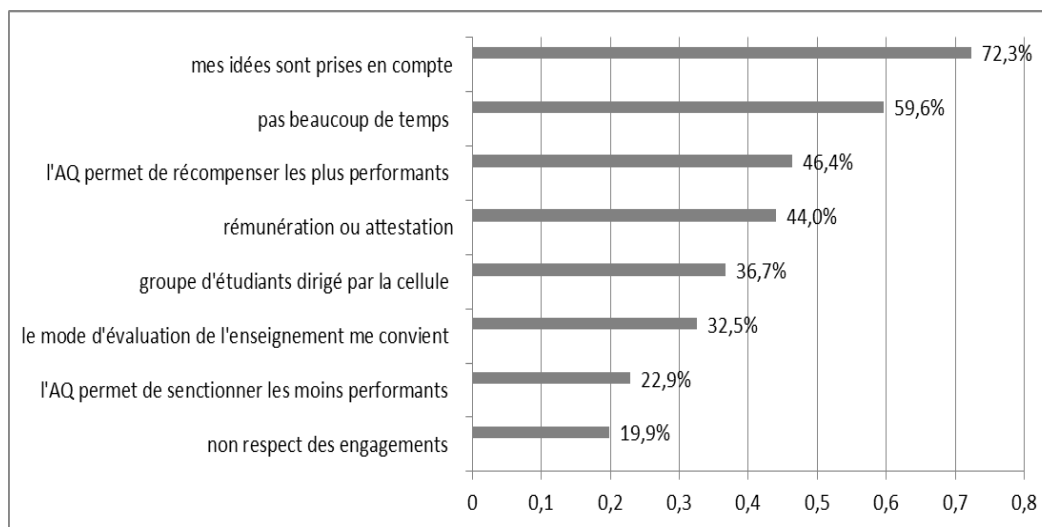
Les idées de la personne sont prises en considération : Cet item est en première position dans les deux cas de figure, (avec plus de 60% pour les enseignants ainsi que pour les étudiants).

Si la personne émet le souhait de faire partie de la cellule AQ, l'adoption de l'approche participative lors des travaux de la cellule est considérée comme importante. C'est également l'élément qui encourage à rejoindre la cellule. De même, la nécessité qu'on propose à la personne d'en faire partie est une condition pour formuler l'intention. Cependant cette condition n'est pas émise par tous les répondants. A titre d'exemple, les répondants ci-dessous mettent en avant leur souhait d'une méthode de travail participative :

« Bien sûre je voudrai, j'espère qu'on va m'écouter ... j'ai des idées une expérience, écouter les idées des autres » (B6)

« S'ils me disent de venir, j'assiste, je donne mon avis, travailler avec eux » (B9)

Graphique No 12 : Hiérarchie des facteurs qui influencent le plus l'intention des étudiants de faire partie d'une cellule AQ



Deux autres éléments sont aussi bien évoqués par les enseignants et étudiants. Cependant, l'importance accordée est différente selon l'acteur :

- **Les actions demandées par la cellule ne prennent pas beaucoup de temps**

Les étudiants considèrent plus que les enseignants que si les actions demandées par la cellule ne prennent pas beaucoup de temps, cela influencera leur intention de faire d'une cellule AQ. Ainsi cet élément est en deuxième position pour les étudiants. Plus précisément plus de la

moitié des étudiants l'atteste tandis que 46,6 % ; des enseignants l'avancent comme important, il occupe ainsi la troisième position dans leurs choix.

De manière générale, une personne peut résister à faire partie de la cellule AQ ou de réaliser une tâche de la cellule par manque de temps. La charge de travail le long de l'année universitaire influence l'intention de faire partie de la cellule AQ ou de réaliser certaines tâches de la cellule AQ (exemple : passer au bureau régulièrement pour relever les doléances ...). A titre d'exemple, un ATS nous explique que même en plus de son travail, il est possible qu'elle fasse en partie, étant donné que la charge de travail est au début et fin d'année. Ainsi, la personne explique qu'elle « *ne pense pas être beaucoup libre avec eux* » durant cette période.

L'organisation des tâches de la cellule en termes de temps influence sur l'intention de les réaliser et de faire partie de la cellule AQ. Par exemple, l'intention de suivre une formation dans le domaine de l'AQ dans l'enseignement supérieur dépend de la durée de la formation, l'intention de passer au bureau de la cellule régulièrement pour accueillir des parties prenantes dépend du temps qui devra être alloué à cette tâche. Un membre de la direction aborde ce facteur comme suit : « *Oui, bien sûr, ça dépend de la durée, une semaine maximum, il y en a qui font des formations intensives de 4 jours, comment on évalue, les indicateurs* » (B6). De même une étudiante explique ses contraintes de la manière suivante : « *Je ne peux pas te dire que je vais rejoindre la cellule, je n'ai pas le temps, je serai coincé avec la cellule, j'ai les études ici à la faculté, et des cours en plus en français à l'université de X* » (B3).

Le fait d'être en fin de cycle et en fin d'année universitaire est source de résistance pour faire partie de la cellule AQ, comme l'explique cet étudiant : « *oui (je suis en en master 2) ... Non je crois (je ne vais pas faire partie de la cellule AQ) ... (parce que) moi il me reste un mois au maximum* » (B1)

-Rémunération supplémentaire ou une attestation : Les étudiants, comparativement aux enseignants, considèrent davantage que s'il y a une rémunération supplémentaire ou une attestation, cela influencera leur intention de faire d'une cellule AQ (44 % des étudiants). Il s'agit du quatrième facteur pour les étudiants, alors qu'il ne figure pas parmi les 4 premiers facteurs des enseignants.

En effet, les personnes durant les entretiens ont attribué, au fait de rejoindre la cellule AQ un certain nombre de conséquences positives. A titre d'exemple, un ATS affirme que ce qui peut l'encourager à faire partie de la cellule est une « *rémunération supérieur ou attestation pour être promu* » (B8). Une étudiante avance quant à elle ses raisons comme suit : « *Bien sûr, déjà ça te permet d'avoir de l'expérience côté administration, des renseignements, en lère*

année on a fait des cours comment gérer une société, comment gérer une administration, mais il n'y a pas de pratique, ça va m'aider à avoir de la pratique, à changer certaines choses » (A1). Notons cependant que son domaine de formation n'était pas lié à la gestion, il s'agissait uniquement d'un module.

- L'AQ permet de récompenser les plus performants

Le fait que l'AQ permet de récompenser les plus performants (individus) est considéré comme encourageant. Il s'agit du deuxième élément important dans le groupe des enseignants et le troisième parmi les étudiants.

Cette idée est retrouvée lors de nos entretiens. Il est arrivé que la personne émette son intention de faire partie de la cellule AQ tout en précisant la méthode à suivre pour l'évaluation de l'enseignement, qui a pour effet la sanction ou la récompense. La première méthode suggérée est la suivante : *« si une commission vient de temps en temps , le contrôle c'est double , ça permet de considérer ou de sanctionner , donc l'enseignant va faire des efforts pour s'améliorer , améliorer son cours , sa relation avec les étudiants ...la commission constituée d'enseignants qui ne sont pas des collègues qui viennent d'une autre université ou département , chaque enseignant fait partie d'une commission , les commissions doivent changer ... pour que la commission ne sent pas qu'elle un pouvoir ... un pouvoir sur tout »* (B4).

La deuxième méthode d'évaluation est quant à elle explicitée comme suit : *« ...il s'assoie au fond dans le cours, évaluation par les pairs, un enseignant demande à son collègue, il choisit son collègue qui va être objectif, surtout...si l'enseignant a été son étudiant »* (B4)

Cependant moins d'un tiers des étudiants et enseignants ont choisi l'item « l'AQ permet de sanctionner les moins performants ». De même 27,2 % des enseignants et 22,9% des étudiants ont mis avant le fait que le mode d'évaluation de l'enseignement leur convient comme facteur influençant le plus leur intention.

Groupe d'étudiants dirigé par la cellule AQ

En dernière position sur les quatre facteurs, pour les enseignants, le fait qu'un groupe d'étudiants dirigé par la cellule AQ est mis en place soit encourageant (31,1 %). En effet une étudiante explique sa condition pour rejoindre la cellule AQ :

« ... (D'autres étudiants motivés par ce projet) Il faut une équipe solide (plusieurs étudiants) dirigés par les responsables du projet » (D2)

Enfin en dernière place (avec près de 20 % des étudiants ou enseignants), figure le non-respect des engagements, de la part des membres de la cellule AQ, envers leur programme.

9.1.3 Intention de s'informer sur la mise en place de l'AQ

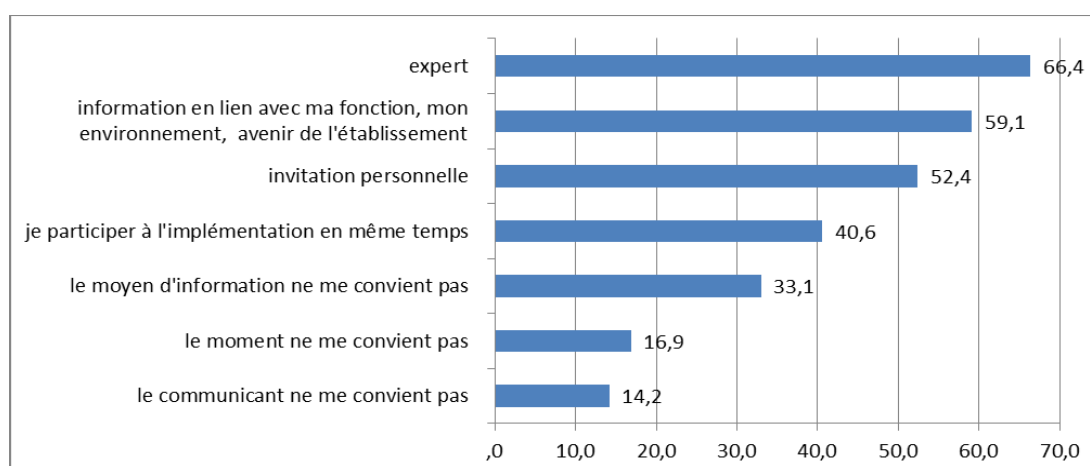
Notre test montre que deux facteurs, censés impacter l'intention de s'informer, sont dépendants du type d'acteur. Ces derniers ne font cependant pas partie des éléments les plus influents.

Tableau No 48 : Relation entre les facteurs qui influencent l'intention de s'informer sur la mise en place de l'AQ et statut (type d'acteur)

	Khi-deux
Moyen d'information ne me convient pas (décourageant)	4,082*
Invitation personnelle (encourageant)	,042
Expert (encourageant)	2,241
Le communicant ne me convient pas (décourageant)	1,684
Information en lien avec ma fonction, environnement, avenir de l'établissement (encourageant)	,453
Je participe à l'implémentation en même temps (encourageant)	,118
Le moment ne me convient pas	3,668*

* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5%.

Graphique No 13 : Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des acteurs de s'informer sur la mise en place de l'AQ



Les étudiants considèrent plus que les enseignants que si le moyen d'information ne leur convient pas ou que l'information est diffusée à un moment qui ne leur convient pas, cela influencera leur intention de s'informer.

Tableau No 49 : Le statut versus les facteurs du moment et du moyen

	Le moment ne me convient pas	Moyen d'information ne me convient pas (décourageant)
	Oui	Oui
Etudiant	21,1%	38,6%
Enseignant	13,6%	28,6%

Le moyen d'information utilisé influence l'intention de s'informer, comme l'explique ces étudiants :

« Si j'ai un vide entre les heures, pourquoi pas, les étudiants aiment lire quand ils sont libres ... je préfère une page sur internet, un site, j'aime les rencontres et un résumé de la réunion sur internet (quand) je rate la rencontre » (A2)

« C'est à eux de m'informer, je ne vais pas chercher, non, soit un site internet ou Facebook, des moyens les plus utiliser » (C3)

L'intention d'assister à une rencontre sur l'AQ dépend du moment choisi pour le déroulement de l'évènement, de la charge de travail ou d'étude à ce moment. Elle dépend aussi de l'information à l'avance concernant l'évènement et des ressources nécessaires. Les expressions ci-dessous reflètent toute l'importance du timing et les contraintes qui sont en lien :

« Ça m'intéresse, lorsque ça me convient dans le temps, si la conférence est à 16h, je n'ai pas de véhicule ... » (B13)

« Ça dépend de la disponibilité, ça ... à une période de l'année où l'enseignant n'est pas très pris par l'examen, juste avant les vacances d'été, ou au début de l'année, ... » (B11)

« Je pourrais y aller, juste pas dans les heures de TD » (A1)

« Bien sûre, à condition (si) qu'on y soit invité, ou avisé à l'avance, ...très souvent on apprend à la dernière minute » (B4)

Outre l'analyse des spécificités des acteurs, nos résultats indiquent que les quatre points qui déterminent l'intention de s'informer (quel que soit l'acteur) sont :

(i) plus de 60% des répondants estiment qu'il serait encouragé que ce soit des experts qui donnent l'information et répondent aux questions. En effet, il apparaît de nos entretiens que ce qui pourrait encourager à assister à une conférence sur l'AQ est la présence d'experts. A l'opposé, une minorité (moins de 15%) ont mis en avant le fait que le communicant ne leur convienne pas. Ce résultat démontre que l'expertise est le critère le plus déterminant.

En outre, plus de 50% s'accordent concernant les deuxième et troisième facteurs, considérés comme encourageants. Ces derniers sont explicités ci-dessous.

(ii) l'information diffusée (le sujet) est en lien avec la fonction de la personne, son environnement ou avec l'avenir de l'établissement, est encourageant :

L'intention de s'informer est expliquée par l'intérêt porté au sujet abordé. L'intérêt peut être lié à plusieurs raisons comme le fait que le thème entre dans le domaine de recherche actuelle ou future de l'enseignant ou d'encadrer un étudiant dans le domaine du management ou suivre une formation dans le domaine de la gestion. Aussi ce qui incite une personne à s'informer (par exemple en assistant à une rencontre sur l'AQ) est d'obtenir certaines informations sur le changement, comme l'indiquent les discours suivants :

« Je peux assister à la rencontre, je comprends l'assurance qualité, pour connaître les objectifs » (A9)

« Si j'y assiste j'en ai besoin, avant d'avoir l'information sur son application j'aurai une idée de comment le système va changer » (B8)

« Bien sûr je vais partir, pour entendre, voir ce qu'il y a de bien, pas bien » (B9)

« ...on aimerait bien savoir à quelle étape on est » (C5)

Autre information recherchée : connaître les aspects du changement qui conviennent ou non à l'acteur. Parmi les personnes qui ont l'intention de s'informer, une d'entre elles demande d'intensification de la communication. Enfin il est possible qu'une personne qui s'est investie dans l'amélioration et accorde un intérêt à la qualité, explique en partie son intention de s'informer sur l'AQ. Néanmoins dans ce cas, la relation de cause à effet n'est pas clairement exprimée dans le discours.

(iii) l'invitation personnelle incite à s'informer : A titre d'exemple, la réponse d'un membre de la direction a été la suivante : *« Oui, bien sûr, il faut m'inviter, j'irai avec 2 ou 3 personnes » (B6).*

iv) Enfin en quatrième position, un peu plus de 40 % des personnes estiment que s'informer et de participer par la même occasion à l'implémentation de l'AQ serait encourageant.

Selon nos entretiens, le minimum serait de pouvoir donner son avis. Les réponses ci-dessous expriment ce besoin de participation :

«... ... (durant) la conférence, vous donnez des idées centrales et l'objectif , après on va passer à un atelier pour faire l'application des idées, comment un administrateur peut développer un projet, les enseignants, on va faire un projet , dans la conférence, on explique les principes dans l'AQ , les ateliers, les personnes passent à l'implémentation , (vont) apprendre à développer un projet qui reflète ces principes, je vais voir si j'ai compris ces principes , ..., un des buts de ces ateliers, voir s'ils sont convaincus de ces principes et qu'est-ce qu'ils veulent ajouter , ..., dans l'atelier , leur dire , quel principes sont intéressants à appliquer ? Pourquoi ? , ils ont la parole, ..., la personne dans les ateliers disent 4 principes ça va ...leur dire comment vous voulez le changer,..., échelonner ça sur une année , travailler par faculté ... à l'étranger il y a les SIG,(spécial intérêts group) , les gens vont travailler sur la résolution d'un problème » (B6). Notons également que la personne demande qu'il y ait un suivi par la suite.

Un autre enseignant membre de la direction, qui a l'intention de s'informer si une conférence est organisée, a proposé qu'il y ait : *« des rencontres d'experts, des anciens enseignants, au niveau des facultés, des commissions, ils parlent de ces points-là, parler de ça dans les conseils scientifiques, ils font des propositions qu'ils envoient à la cellule » (B7)*

9.1.4 Intention de participer à réaliser des changements dans le domaine de travail ou amélioration pour l'établissement

Cette question a été reformulée différemment selon qu'on s'adresse aux enseignants ou aux étudiants, mais comporte les mêmes items (Facteurs). Ainsi il a été demandé aux enseignants de déterminer les facteurs qui influencent le plus l'intention de participer à réaliser des changements dans le domaine de leur travail. Par ailleurs les étudiants ont été interrogés sur leur intention de participer à réaliser des améliorations pour leur établissement.

Le Khi2 indique que trois facteurs censés impacter l'intention de participer à réaliser des changements (dans le domaine du travail ou amélioration pour l'établissement) sont dépendants du type d'acteur (voir le tableau ci-dessous). Certains de ces facteurs

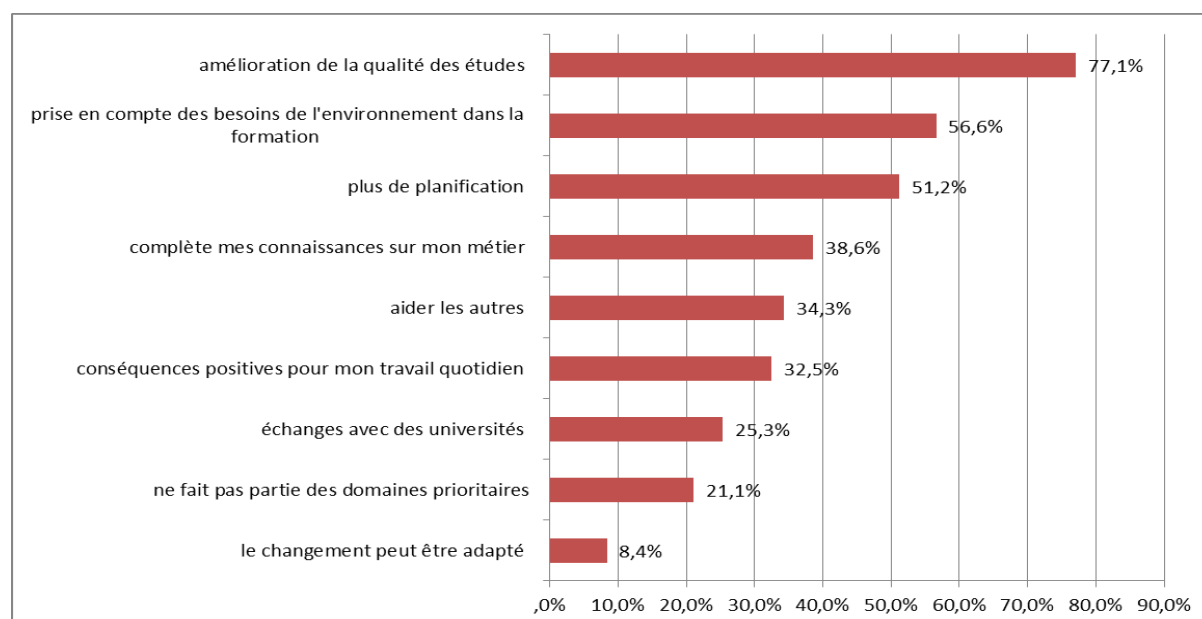
apparaissent, selon le cas (le type d'acteurs) parmi les éléments qui influencent le plus l'intention. De ce fait nous exposeront les résultats des enseignants et étudiants séparément.

Tableau No 50. Résultat du test du khi-deux des items relatifs au changement

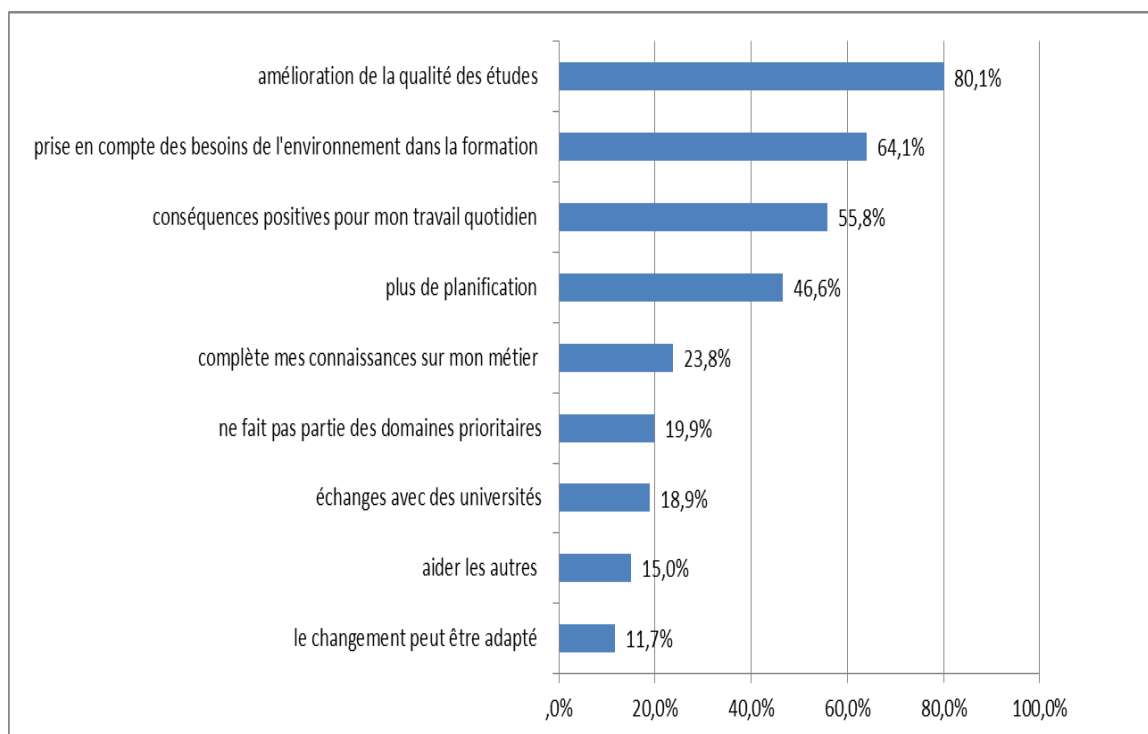
Ne fait pas partie des domaines prioritaires	,079
Plus de planification (encourageant)	,780
Prise en compte des besoins de l'environnement dans la formation (encourageant)	2,140
Amélioration qualité des études	,491
Conséquences positives pour mon travail quotidien	20,122***
Complète mes connaissances sur mon métier ((encourageant)	9,479**
Aider les autres (encourageant)	18,938***
Le changement peut être adapté (encourageant))	1,037
Echanges avec des universités (encourageant)	2,189

** Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 1% *** Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 0,1%
Les réponses des enseignants et étudiants sont présentées les schémas ci-dessous.

Graphique No 14. Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des étudiants de participer à réaliser des améliorations pour son établissement



Graphique No 15. Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des enseignants de participer à réaliser des changements dans le domaine de son travail



En observant les deux premiers facteurs, on peut relever que les enseignants et étudiants partagent un même avis concernant les éléments dont dépendra le plus leurs intentions.

Améliorer la qualité études

La modalité « *si je pense que le changement peut améliorer la qualité des études pour les étudiants* » arrive en tête. Plus de 75% des étudiants et enseignants qui ont mis en avant cette condition.

Plusieurs acteurs ayant affirmé leur intention de participer aux actions d'amélioration ont mis en avant les bénéfices de ces actions. Parmi les bénéfices perçus ou attendus par les acteurs ayant une disposition de réaliser les actions proposées, figurent : une amélioration du contenu enseigné et une aide concernant les études (la compréhension). La réponse qui suit illustre l'une des conséquences attendues :

« Oui, notre méthode à la faculté, on écrit encore sur le tableau, ...notre spécialité est dans les sciences humaines, les sciences sociales, mais les autres facultés ils utilisent les moyens de communication modernes, même ça serait bien d'utiliser, (pour) rattraper ce qui se passe dans les autres universités et autres pays ... on aimerait qu'elle soit parmi les Ières » (A4)

- **Prendre en compte les besoins de l'environnement**

En deuxième position, plus de 50% des répondants (enseignants et étudiants) estiment qu'il serait encourageant que le changement permette de prendre en compte les besoins de l'environnement (exemple : entreprise) dans la formation des étudiants.

Parmi les bénéfices perçus ou attendus par les acteurs ayant une disposition de réaliser les actions d'amélioration proposées, figure : le changement conforte leurs idées sur les méthodes idéales de formation et de recherche. Il s'agit de la perception que la conception des recherches, des programmes et des cours doit se faire d'une certaine manière (adapter aux besoins des entreprises) (C5, C12).

Les troisième et quatrième éléments diffèrent selon l'acteur.

- **Les conséquences positives du changement sur leur travail quotidien**

Les enseignants plus que les étudiants (55,8% des enseignants) donnent de l'importance à leurs croyances concernant les conséquences positives du changement sur leur travail quotidien. Il s'agit ainsi du 3^{ème} facteur le plus important pour leur intention.

Nos entretiens avaient démontré que l'utilité pour le métier ou l'amélioration du travail (d'enseignant ou administratif) fait parties des bénéfices perçus, par les personnes ayant une disposition à l'égard des actions d'amélioration. A titre d'exemple : la résolution de certains problèmes que rencontre l'enseignant dans l'enseignement et les bénéfices en termes de planification et prévision. Les résultats concernant la planification sont présentés ci-dessous.

- **La planification**

En quatrième position, 46,6% des enseignants estiment qu'il serait encourageant que le changement permette davantage de planification. Pour les étudiants (51,2 %), les retombés en termes de planification arrivent en 3^{ème} position. Néanmoins, aucune différence significative n'apparaît concernant ce choix, selon les acteurs.

- **Complète les connaissances sur le métier**

Nos entretiens avaient indiqué que l'objectif de l'apprentissage et de se développer, (comme profiter de ceux qui ont une longue expérience à la Faculté), est l'un des bénéfices attendus, de la part des personnes, ayant une disposition pour réaliser une action d'amélioration.

Concernant les étudiants la condition que le changement complète les connaissances sur le métier de la personne occupe la 4^{ème} place (38,6% d'étudiants). De plus une différence

significative existe entre enseignants et étudiants sur ce point. Les étudiants y accordant plus d'importance que les enseignants.

- Aider les autres

Outre ces opinions dominantes, une autre moins répandue présente un lien avec le type d'acteur, davantage liées aux étudiants. Plus précisément 34,3 % des étudiants contre 15 % des enseignants avancement que « *si c'est pour aider les autres personnes c'est encourageant* ». A titre d'exemple, une étudiante avait expliqué que si elle travaille ailleurs, elle pourra toujours donner un coup de main dans les études, si les étudiants ne comprennent pas quelque chose. Il en est de même, si l'action aide à trouver des stages.

- Le changement peut être adapté

Ce facteur est le moins influent aussi bien auprès des étudiants (8,4%), qu'auprès des enseignants (11,7%). Le fait d'être souple, lors de la mise en œuvre du changement, de pouvoir l'adapter à des difficultés rencontrées est un élément encourageant pour son application dans le futur.

L'intention est ambiguë dans certains cas ; il est difficile de distinguer entre résistance passive ou disposition. L'acteur perçoit des bénéfices pour les jeunes enseignants, non pour lui, ce qui semble pouvoir influencer son intention pour qu'il soit disposé est l'adaptation de l'outil (syllabus) :

A3 : « *il est bien, c'est important (...) ça reste un bon but à réaliser pour ne pas laisser les nouveaux enseignants dans la nature le volet pédagogique, ça peut les aider à les intégrer dans leur carrière, le syllabus adapté selon les grades, selon les étudiants* »

Lorsqu'on l'interroge sur son intention d'utiliser le syllabus, la réponse est comme suit « *oui, bien sûr c'est son travail (le travail de l'enseignant), ça ne peut pas être contraignant, c'est facile s'il trouve des difficultés, il peut utiliser internet pour faire la présentation par mail ou une page web personnelle* » (A3)

Le changement ne fait pas partie des domaines prioritaires à améliorer :

Moins d'un quart des étudiants et moins d'un quart des enseignants estime que cet élément fait partie des facteurs qui puisse influencer le plus leur intention.

Certains refusent le changement en avançant qu'il ne s'agit pas d'une priorité et qu'il y a d'autres changements à réaliser. Par ailleurs le fait d'éviter que le changement ait des effets négatifs sur les domaines ou aspects considérés comme prioritaires contribue à inciter

l'individu à participer à ce changement. L'expression ci-dessous en est un exemple : « *Si je m'occupe, je ne vais pas fragiliser la formation d'ingénieur au profit de choses secondaires* » (C12)

Ainsi une des conditions émises pour réaliser le changement dans le futur est que ce dernier ne perturbe pas l'enseignement. Autre critère utilisé pour déterminer les priorités en matière de changement est : le budget de l'ES que le domaine consomme et l'existence de dysfonctionnement.

- Echanges avec des universités

Cette condition est considérée comme importante par 18, 9% des enseignants et 25,3% des étudiants. L'échange avec les universités dans le domaine de l'AQ peut inciter la personne à réaliser un changement (avoir l'intention de le faire). Dans notre cas, lorsqu'il a été question de demander à un interviewé s'il a l'intention de participer à la rédaction d'un projet d'établissement, l'une des suggestions était « *l'échange avec des universités, faire des séminaires* » (A6).

9.1.5. Réaliser des changements concernant la vie dans l'établissement

Le test d'indépendance indique que trois facteurs, censés impacter l'intention de participer à réaliser des changements concernant la vie dans l'établissement, sont dépendants du type d'acteur. Ainsi les enseignants accordent plus d'importance à l'amélioration des relations humaines et l'écoute des acteurs, tandis que les étudiants s'intéressent davantage au développement des connaissances dans d'autres domaines. (Voir le tableau ci-dessous)

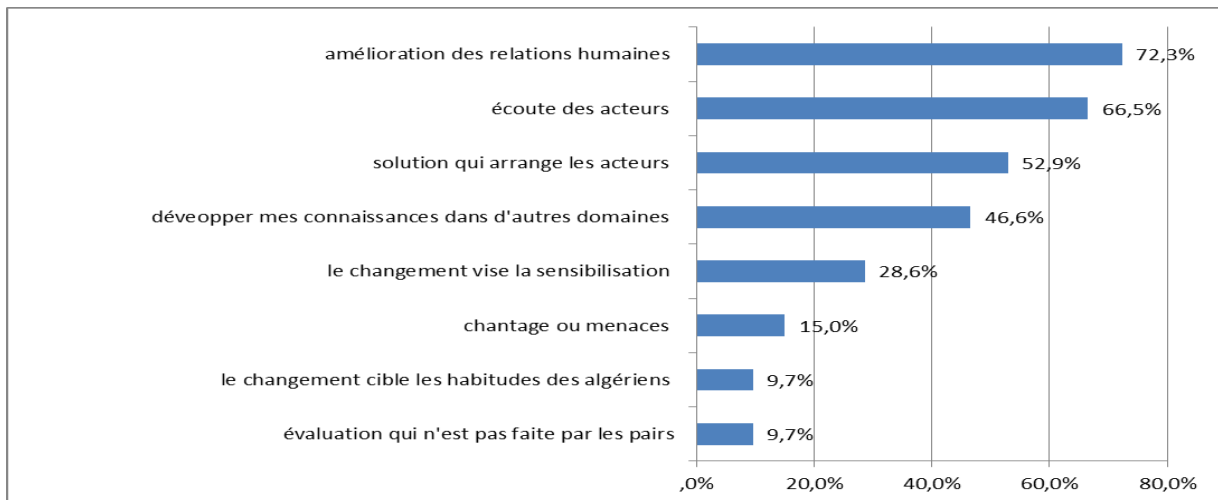
Tableau No 51 : Relation entre les facteurs qui influencent l'intention de participer à réaliser des changements concernant la vie dans l'établissement et statut

	Valeur du Khi-deux
Amélioration des relations humaines	5,503*
Développe mes connaissances dans d'autres domaines	24,910****
Chantage ou menaces (décourageant) »	0,027
Ecoute des acteurs	3,811*
Solution qui arrange les acteurs	0,819
Change cible les habitudes des algériens (décourageant)	3,58
Vise la sensibilisation	0,472
Evaluation qui n'est pas faite par les pairs	0,811

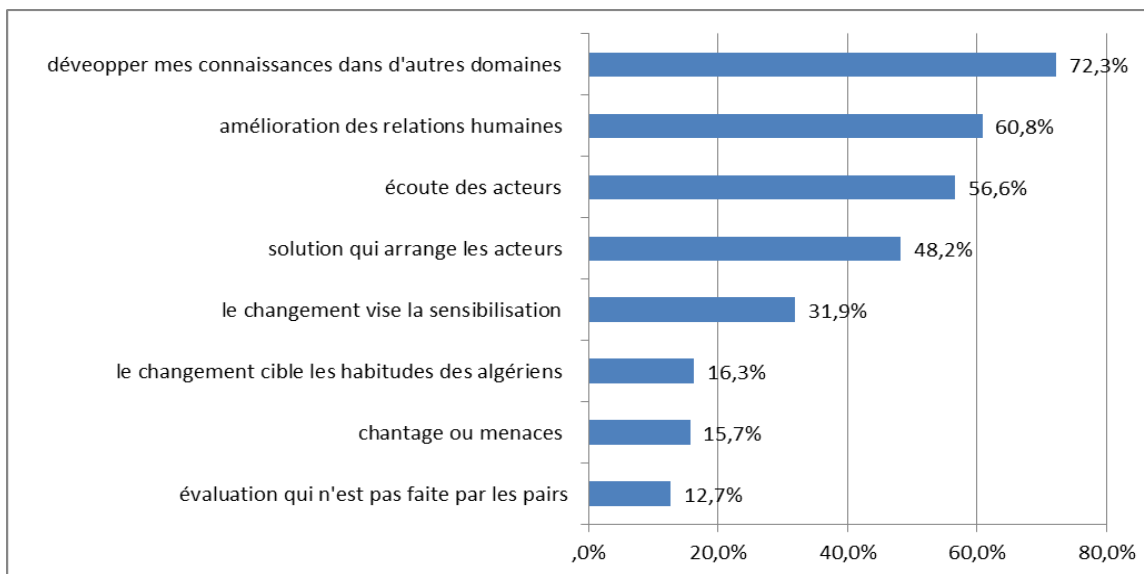
* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5%. **** Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 0,1%

Les facteurs qui dépendent du type d'acteurs, font aussi parties des quatre éléments considérés comme les plus importants par les répondants (ceux qui influencent le plus l'intention). Nous présentons donc les résultats des enseignants puis étudiants dans les schémas ci-dessous.

Graphique No 16 : Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des enseignants de participer à réaliser des changements concernant la vie dans son établissement



Graphique No 17 : Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des étudiants de participer à réaliser des changements concernant la vie dans son établissement



De nos résultats, il apparait que les enseignants et étudiants dépendent des mêmes facteurs au regard des quatre premiers. Cependant l'ordre d'importance diffère d'un groupe à un autre.

Les trois facteurs dépendants du type d'acteur sont explicités ci-dessous :

- **Développer ses connaissances dans d'autres domaines :**

Les étudiants, plus que les enseignants, mettent en avant la condition que le changement permette de développer leurs connaissances dans d'autres domaines. Cette réponse occupe donc la première place auprès des étudiants (plus de 70%) et la quatrième place auprès des enseignants (46,6%). A titre d'exemple, un des étudiants explique son intention d'assister à une rencontre sur l'éthique et la déontologie dans son école comme suit :

« J'aime bien assister à des rencontres dans plusieurs domaines pour me développer. Quand on assiste à des rencontres pareilles on apprend » (C1)

- **L'amélioration des relations humaines :**

Nos interviews ont montré que l'amélioration des relations est l'un des bénéfices attendus qui peut expliquer l'intention. Nous y incluons, entre autres, la collaboration (A4), l'amélioration des relations entre les enseignants et le renforcement du « *respect entre enseignants et étudiants* » (C5). Par ailleurs, les enseignants plus que les étudiants (plus de 70%), ont opté pour la condition que le changement peut contribuer à l'amélioration des relations humaines dans l'établissement. Ce dernier arrive en premier dans le groupe des enseignants et en deuxième pour les étudiants (62,8%).

- **L'écoute des parties prenantes :**

66,5% des enseignants contre 56,6% d'étudiants considèrent que si le changement est réalisé après l'écoute des enseignants, étudiants et administration, cela les encouragerait. Il s'agit donc du deuxième facteur dans le groupe des enseignants et du troisième dans le groupe des étudiants.

Les discours recueillis ont indiqué que la participation a un impact positif sur l'intention de réaliser une action. Ainsi, plusieurs éléments entrent dans ce cadre : la prise en considération des suggestions de l'individu, faire participer tous les enseignants, écouter les acteurs pour que le changement puisse convenir à tous, permettre à la personne d'émettre des propositions, une discussion minutieuse sur le changement. La suggestion suivante en est un exemple : *« je suis tout le temps pour écouter les étudiants mais il faut tamiser, écouter l'enseignant, écouter tout le monde et dégager une solution optimale qui arrange les acteurs principaux : enseignant, étudiant, administration, ... : les services, les labos, la cellule » (C12)*. Ce discours nous amène également à un autre facteur, abordé ci-dessous.

Une solution qui convient les parties prenantes :

Enfin 52,9% des enseignants et 48,2% étudiants posent la condition que le changement soit une solution qui arrange les étudiants, l'administration, les enseignants, le personnel, autrement dit l'ensemble des parties prenantes. Ce dernier arrive donc en quatrième pour les étudiants et troisième pour les enseignants.

- Le changement vise la sensibilisation :

Un peu plus d'un quart des répondants estime que si le changement vise la sensibilisation, cela les encouragerait. En effet durant nos entretiens, nous avons constaté que la sensibilisation à titre d'exemple (la sensibilisation à l'éthique) est l'un des bénéfices attendus d'une action d'amélioration.

Les facteurs les moins influents sont présentés ci-dessous. Ces derniers ont été choisis par moins d'un quart des répondants **(i)** S'il y a du chantage ou menaces de personnes qui ne sont pas d'accord avec ce changement. **(ii)** si le changement cible un problème qui est en lien avec les habitudes des algériens c'est décourageant. Dans l'environnement externe, l'accent est mis pour certains sur la culture à l'échelle nationale. A la question avez-vous l'intention d'assister à une rencontre sur l'éthique et la déontologie. La réponse est la suivante : « *ça ne m'intéresse pas l'éthique parce que je sais que ça n'existe pas en Algérie* » (C3). Le même argument relatif à la culture est avancé quand on demande si la personne a l'intention d'appliquer un code d'éthique et de déontologie spécifique à l'institution (qui complète le règlement intérieur) : « *Impossible (de dire il ne faut pas favoriser les gens de la région) (parce que) chaque région fait comme ça* » (C3). Il est à noter que cet acteur se plaint de ce problème. Il affirme toutefois qu'un code d'éthique ne peut pas changer cet état de fait. **(iii)** Si j'estime qu'il y aura une évaluation qui n'est pas faite par les pairs (collègues du même grade) c'est décourageant. A titre d'exemple, un membre de la direction, répond comme suit, lorsqu'on lui demande son intention d'assister à une rencontre sur l'éthique et la déontologie : « *quand on est universitaire, on ne peut être évalué que par nos pairs* » (C10).

9.1.6. Intention d'accepter que son travail soit évalué

Les quatre premiers éléments qui influencent le plus l'intention d'accepter que son travail soient évalués, sont exposés comme suit :

- 1- L'utilisation de critères internationaux : un peu plus de 70% des répondants estiment que si les critères d'évaluation sont des critères internationaux, cela influencera leur intention. Sachant que c'est leur utilisation qui est considérée comme bénéfique. A titre d'exemple, un des interviewés avait répondu concernant la mise en place de critères pour évaluer la recherche, qu'à l'échelle internationale, l'évaluation de la recherche se fait par le biais de la publication, le nombre de fois que l'article est cité. Selon ce dernier on est obligé de se plier aux critères mondiaux pour avoir de la visibilité et il ne faut pas réinventer la roue. Cette remarque rappelle également un autre facteur, l'existence au préalable de dispositif d'évaluation pour le même domaine, mais qui n'a pas été choisi par un nombre élevé de répondants (nous le verrons par la suite).
- 2- Comprendre les difficultés : près de la moitié des personnes ont choisi le fait est que l'évaluation cherche aussi à comprendre les difficultés et conditions de travail. En effet, lors des entretiens, un ATS avait expliqué que la RAQ avait bien fait de réaliser des entretiens au sujet des conditions de travail, car elles permettent d'obtenir une bonne performance. Cet élément était considéré comme important par l'interviewé pour comprendre les causes de la faible performance.
- 3- L'amélioration des conditions de travail : près d'un tiers (32%) des répondants ont mis en avant le fait est que les conditions de travail ne soient pas améliorées au préalable. Une enseignante s'était plainte des conditions de travail comme suit : *les conditions professionnelles sont fatigantes, il est possible que le plus grand département du point de vue du nombre d'étudiants, nous on a plus de souffrance, ...* » (B5)
- 4- Les remarques issues de l'évaluation : plus d'un quart des personnes (30,6%) ont choisi le fait est que les remarques issues de l'évaluation sont considérées comme impolies. L'une des conditions des interviewés évoquées durant les entretiens, pour avoir un retour d'expérience des étudiants sur l'enseignement était que la réponse de l'étudiant soit polie. Ainsi un des enseignants explique ses conditions comme suit : *« si la question est au sujet de la méthode d'enseignement, la réponse doit être méthodologique, ne pas blesser quelqu'un, exemple : l'enseignant continue d'enseigner l'ancienne loi ... peut-être il y a des enseignants qui ont 50 d'expériences ... il y a des mots de la rue, ... (il faut être) poli (que ça soit réalisé) d'une façon polie »* (A4)

- Le mode d'évaluation : dans une moindre mesure, plus précisément 27,7% soit un peu plus d'un quart des répondants, estiment que si c'est un mode d'évaluation qu'ils considèrent inapproprié, cela influencera leur intention.

A titre d'exemple, parmi les conditions ou préférences des répondants évoquées durant nos entretiens, pour avoir un retour d'expérience des étudiants sur l'enseignement figurait les propos suivants : « le chef de département parle avec les délégués », « l'action soit réalisée par quelqu'un qui ne fait pas partie de l'établissement ».

Graphique No 18 : Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des acteurs d'accepter que son travail soit évalué



D'autres facteurs ont obtenu moins d'un quart des répondants. Ces derniers sont : (i) le fait qu'il existe déjà un dispositif d'évaluation pour le même domaine (domaine de travail), ce qui est considéré comme décourageant (ii) s'il s'agit de se critiquer les uns les autres, c'est décourageant. Durant nos entretiens, nous avons constaté qu'il est considéré que dans une école, il n'est pas possible de se critiquer les uns les autres car il y a peu de professeurs, et chacun a son domaine. Dans ce cas, l'environnement peut être perçu comme un frein au changement et ainsi conduire à une résistance (ne pas adhérer). (iii) si la personne décide des actions qu'elle va réaliser pour s'améliorer (iv) la liberté est réduite, à titre d'exemple, le refus de participer à la réalisation des syllabus puis par la suite que les polycopés soient validés s'explique par le fait de percevoir qu'il y a une conséquence indésirable. La réponse d'un enseignant a été : « c'est une atteinte à la liberté, il a le diplôme, ...c'est un fonctionnaire dans l'établissement public » (A3). (v) les résultats ne sont pas diffusés aux autres. Enfin

moins d'un dixième ont choisi : « *si je décide qui va m'évaluer* », « *si je décide sur quoi on va m'évaluer* ». Nous avons proposé ces conditions aux répondants car jusqu'à présent, nous avons relevé que certains enseignants évaluaient eux-mêmes leur enseignement de façon libre, en décidant des questions à poser aux étudiants et ils disposaient des résultats directement.

9.2. Analyse de l'intention générale

Après cette analyse de l'intention des acteurs, de contribuer aux actions spécifiques, nous passons maintenant à l'étude de l'intention générale. Cette exploration est réalisée à travers la réalisation d'une série de tests et régressions logistiques binomiales. La régression est utilisée pour déterminer l'impact (aussi infime soit il) de nouveaux éléments qui n'ont pas été mentionnés dans la littérature sur l'intention. Ainsi, nous ne cherchons pas à développer un modèle complet qui explique un maximum de variance du phénomène, étant donné que nous avons mis de côté, délibérément des aspects déjà connus qui pourrait influencer la réaction. On présentera : d'abord les résultats de l'ensemble des répondants d'une manière globale. Puis nous ferons une sélection en portant notre attention, uniquement, sur ceux qui ont déjà entendu parler de l'AQ. Enfin l'analyse des spécificités des acteurs sera présentée en traitant les résultats des enseignants et étudiants pris de manière séparée.

9.2.1. Facteurs déterminants l'intention générale pour l'ensemble des répondants

Dans un premier temps, nous exposons l'analyse de l'intention de l'ensemble des répondants, autrement dit tous types d'acteurs confondus. Au début nous avons tenté de déterminer si les facteurs influencent l'intention en distinguant entre ceux qui sont plutôt favorables et les autres (neutres ou plutôt résistants). Puis nous avons cherché à savoir si des éléments qui ne semblent pas influencer l'intention dans le cas précédent vont devenir pertinents, en distinguant cette fois ci entre les personnes qui ont une « très forte intention » d'une part et ceux qui ont une « intention relativement faible » d'autre part.

9.2.1.1 L'intention de l'ensemble des répondants : les disposés au changement vs les autres

L'indice d'intention (ING_{classe2}) dans ce cas, fait la distinction entre ceux qui sont « neutre ou plus résistants » d'une part et ceux qui sont « plus disposés » d'une autre part (score supérieur à 0). Le test d'indépendance Khi² (concernant les questions communes), donne les résultats suivants :

- L'intention n'est pas indépendante de 4 variables : Etre membre de la cellule AQ et/ou membre d'un groupe autoévaluation (DC8DC9), les croyances relatives aux effets positifs que peut avoir l'AQ sur l'établissement (OP3classe), nombre de problèmes dans l'établissement (OP5dic2), Avoir une connaissance des tâches de la cellule (A6dic)
- L'intention est indépendante des autres variables : Avoir distribué un questionnaire sur l'opinion des étudiants (A152), la croyance concernant les conséquences liées au fait de rejoindre la cellule (OP4cl), avoir entendu parler de l'AQ dans l'établissement (A7), être membre d'un syndicat (DC5), le type d'établissement (DC1dic), la région (DC2dic), le Sexe (DC4), existence d'un RAQ (A1dic). (0 cellules ont un effectif théorique inférieur à 5.)

Tableau No 51 : Test d'indépendance et d'association pour les facteurs retenus de l'intention générale concernant l'ensemble des répondants (1)

Variabiles croisée avec Intention générale	Khi-deux de Pearson	Signification asymptotique (bilatérale)	Phi	Signification approximée
Problèmes dans l'établissement	3,792*	0,051	-0,101*	0,051
Idées sur les tâches de la cellule	5,554**	0,018	0,122*	0,018
Membre d'une cellule et/ou d'un membre groupe autoévaluation	8,398**	0,004	0,150**	0,004
Impact de l'AQ sur l'établissement	4,644*	0,031	0,112*	0,031

* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5% ** Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 1%

Suivant le coefficient de phi la relation entre chacune des variables et l'intention est négligeable.

Tableau No 52 : Intention vs opinion concernant le nombre de problèmes dans l'établissement

		Faible intention	Forte intention	
Problèmes dans l'établissement	Peu ou moyen	24,2%	75,8%	100,0%
	Nombreux	34,0%	66,0%	100,0%

Par ailleurs, sur l'ensemble des personnes qui considèrent que les problèmes sont « nombreux » près de trois tiers ont une forte intention de prendre part à l'AQ, soit moins que ceux qui considèrent que les problèmes sont « peu ou moyen ».

Pour éviter la multi colinéarité, nous avons réalisé un test du Khi2 entre le groupe de variables dont dépend l'intention (DC8DC9, OP3classe, OP5dic2, A6dic). Nous en avons déduit que trois régressions peuvent être réalisées comportant des variables indépendantes l'une de l'autre (i) OP3 classe et OP5dic2 (ii) DC8DC9 et OP5 dic2 (iii) A6dic et OP5dic2)..

Déterminants de l'intention générale : nombre de problèmes dans l'établissement et impact possible de l'AQ

La régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes : « l'opinion concernant le nombre de problèmes dans l'établissement » (OP5dic2) et « la croyance concernant l'impact que peut avoir l'AQ sur son établissement » (OP3classe). La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow, celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les variables prédites et observées (sig=0,809). Le modèle arrive à classer convenablement 69,4% (plus de deux tiers) des individus.

Le modèle explique 3 % (le R² de Nagelkerke = 0,030) de la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 53 : Variables dans l'équation concernant l'ensemble des répondants (1)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
OP3classe	,462	,229	4,081	1	,043	1,587	1,014	2,485
OP5dic2	-,448	,248	3,255	1	,071	,639	,393	1,039
Constante	,843	,576	2,145	1	,143	2,324		

On observe que le coefficient de Wald pour uniquement une des deux variables introduites est significatif. On rejette donc pour cette variable que le coefficient est égal à 0. Par conséquent, elle contribue à l'amélioration du modèle. Le coefficient de Wald pour la constante n'est pas significatif. De même, l'intervalle de confiance, dans le cas d'une variable uniquement (OP3classe), ne comprend pas le 1,0 donc le « odds ratio » correspondant à cette variable, est statistiquement significatif.

On constate qu'une personne qui croit que l'AQ peut avoir un impact positif sur son établissement (concernant l'ensemble des dimensions mentionnées) aura près de deux fois plus de chance (Exp(B)= 1,587) d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée.

On observe dans le tableau ci-dessous que près de trois quarts des personnes qui sont d'accord avec les effets positifs que peut avoir l'AQ ont forte intention de prendre part aux actions dans le cadre du changement, soit plus que ceux qui sont ambivalent ou neutre ou qui ne croient pas en l'impact positif que peut avoir l'AQ.

Tableau No 54 :

Intention générale vs la croyance concernant l'impact l'AQ sur l'établissement

		Faible intention	Forte intention	
Impact de l'AQ sur l'établissement	Autre (ambivalent, neutre, résistant)	36,8%	63,2%	100,0 %
	D'accord ou tout à fait d'accord	26,4%	73,6%	100,0 %

Déterminant de l'intention générale : Avoir une connaissance des tâches de la cellule (A6dic) et nombre de problèmes dans l'établissement (OP5dic2)

La régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes : avoir connaissance des tâches de la cellule (A6dic) et l'opinion concernant le nombre de problèmes dans l'établissement (OP5dic2). La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow, celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig.= 0,915) entre les variables prédites et observées.

Le modèle arrive à classer convenablement 69,4% (plus de deux tiers) des individus. Le modèle explique 3,7 % (le R^2 de Nagelkerke = ,037) de la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 55 : Variables dans l'équation concernant l'ensemble de la population (2)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
OP5dic2	-,483	,248	3,782	1	,052	,617	,379	1,004
A6dic	,772	,332	5,395	1	,020	2,164	1,128	4,153
Constante	,730	,573	1,627	1	,202	2,076		

On observe que tous les coefficients de Wald pour les deux variables introduites sont significatifs. On rejette donc pour chaque variable que le coefficient est égal à 0. Par conséquent, chacune contribue à l'amélioration du modèle.

Le coefficient de la constante n'est pas significatif. De même, l'intervalle de confiance, dans le cas d'une variable uniquement (A6dic), ne comprend pas le 1,0 donc le « odds ratio » correspondant à cette variable, est statistiquement significatif.

On constate qu'une personne qui connaît avec précision les tâches de la cellule AQ aura deux fois plus de chance ($\text{Exp}(B)= 2,164$) d'avoir l'intention de participer à l'AQ.

Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée. En effet si l'on observe nos résultats le pourcentage de personnes qui ont une « idée très précise » sur les tâches de la cellule et qui sont favorable, sont supérieurs à ceux qui sont favorables et qui ont « aucune idée ou idée vague ».

Tableau No 56 : Intention Générale vs Idée sur les tâches de la cellule

		Faible intention	Forte intention	
Idées sur les tâches de la cellule	Aucune idée ou une idée vague	33,3%	66,7%	100,0%
	Une idée très précise	18,8%	81,2%	100,0%

Déterminant de l'intention générale : Le nombre de problèmes dans l'établissement et être membre d'une cellule AQ et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation

La régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes : « Etre membre d'une cellule AQ et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation » (DC8DC9) et l'opinion concernant « le nombre de problèmes dans l'établissement » (OP5dic2). La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow, celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (0,985) entre les variables prédites et observées. Le modèle arrive à classer convenablement 69,4% (plus de deux tiers) des individus. Le modèle explique 4,8 % (le R^2 de Nagelkerke = ,048) la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 57 : Variables dans l'équation concernant l'ensemble des répondants (3)

	A	E.S.	Wald	Ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
OP5dyco2	-,454	,249	3,315	1	,069	,635	,390	1,035
DC8dc9	1,151	,424	7,348	1	,007	3,160	1,375	7,262
Constante	,302	,639	,223	1	,637	1,352		

On observe que le coefficient de Wald pour uniquement une des deux variables introduites est significatif. On rejette donc pour cette variable que le coefficient est égal à 0. Par conséquent, elle contribue à l'amélioration du modèle. Le coefficient de Wald pour la constante n'est pas significatif. De même, l'intervalle de confiance, dans le cas d'une variable uniquement (DC8DC9), ne comprend pas le 1,0 donc le « odds ratio » correspondant à cette variable, est statistiquement significatif. On constate qu'une personne qui est « membre d'une cellule et/ou d'un groupe d'autoévaluation » aura 3 fois plus de chance d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Enfin 2 valeurs éloignées ont été trouvées. En effet, près de 90% des personnes qui sont membres d'une cellule AQ et/ou membres d'un groupe d'autoévaluation ont une forte intention contre deux tiers lorsqu'ils n'en font pas parties.

Tableau No 58: Intention générale vs membre d'une cellule et/ ou d'un groupe d'autoévaluation

		Faible intention	Forte intention	
Membre d'une cellule et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation	Non	33,4%	66,6%	100,0%
	Oui	13,5%	86,5%	100,0%

9.2.1.2. L'intention de l'ensemble des répondants : Très favorable vs les Autres

Le nombre de répondants (tout type d'acteurs) est de 372. Avant de réaliser la régression, il faut sélectionner les variables, un test du Khi2 a été réalisé entre les variables (à l'exception des variables qui concernent uniquement les 144 répondants) avec l'intention générale à l'égard de l'AQ. Les résultats sont comme suit : Une relation significative existe entre 5 variables et l'intention générale, à savoir : « Etre membre de la cellule AQ et/ou membre d'un groupe autoévaluation » (DC8DC9), « existence d'un RAQ » (A1dic), « Avoir une connaissance des tâches de la cellule » (A6dic), « les croyances relatives aux effets positifs que peut avoir l'AQ sur l'établissement » (OP3classe), « avoir distribué un questionnaire sur l'opinion des étudiants » (A152).

Tableau No 59 : Test d'indépendance et d'association pour les facteurs retenus de l'intention générale concernant l'ensemble des répondants (2)

Les variables	Valeur du Khi2 de Pearson	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur de Phi	Signification approximée
Membre de la cellule AQ et/ou membre d'un groupe autoévaluation (DC8DC9)	17,519***	0,000	0,217***	0,000
Existence d'un RAQ (A1dic)	5,991**	0,014	0,127**	0,014
Les croyances relatives aux effets positifs que peut avoir l'AQ sur l'établissement (OP3classe)	13,362***	0,000	0,190***	0,000
Idées sur les tâches de la cellule (A6dic)	18,546***	0,000	0,223***	0,000
Avoir distribué un questionnaire sur l'opinion des étudiants (A152)	10,583***	0,001	0,169***	0,001

* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5%. **Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 1%.

***Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 0,1%.

0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5

Les autres variables n'ont pas de relation avec l'intention générale, il s'agit du : le type d'établissement (DC1), la région (DC2), le Sexe (DC4), être membre d'un syndicat (DC5), nombre de problèmes dans l'établissement (OP5), avoir entendu parler de l'AQ dans l'établissement (A7), la croyance concernant les conséquences liées au fait de rejoindre la cellule (OP4cl), le souhait d'être RAQ (OP21). (0 cellules ont un effectif théorique inférieur à 5).

Tableau No 60 : Intention générale vs connaissances concernant l'existence d'un RAQ

		Faible intention	Très forte intention	
Connaissance concernant l'existence d'un RAQ	Non ou je ne sais pas	58,1%	41,9%	100,0%
	Oui	44,5%	55,5%	100,0%

Un peu plus de moitié des personnes qui ne savent pas si un RAQ existe ou estime qu'il n'y a pas de RAQ dans leurs établissements ont une faible intention de participer à l'AQ. Cependant la relation entre les deux variables est négligeable.

Tableau No 61. Intention générale vs connaissances sur les tâches de la CAQ

		Faible intention	Très forte intention	
Idées sur les tâches de la cellule	Aucune idée ou une idée vague	59,1%	40,9%	100,0%
	Une idée très précise	30,4%	69,6%	100,0%

Plus de la moitié des personnes qui ont une « idée très précise » des tâches de la cellule AQ ont une très forte intention de participer au changement. Dans ce cas, la relation avec l'intention est positive et faible.

Tableau No 62. Intention générale vs membre d'une cellule et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation

		Faible intention	Très forte intention	%
Membre cellule et/ ou membre d'un groupe d'autoévaluation	Non	58,1%	41,9%	100,0%
	Oui	26,9%	73,1%	100,0%

La majorité des personnes qui sont membre d'une cellule AQ et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation ont une très forte intention à l'égard de l'AQ. Ainsi la relation avec l'intention est positive et faible.

Tableau No 63. Intention générale vs croyance concernant l'impact de l'AQ

		Faible intention	Très forte intention	%
Impact de l'AQ sur l'établissement	Autre (ambivalent, neutre, résistant)	65,1%	34,9%	100,0
	D'accord ou tout à fait d'accord	45,9%	54,1%	100,0

La majorité des personnes qui sont ambivalent ou neutre concernant l'impact positif que peut avoir l'AQ sur l'établissement ou estime que l'AQ ne peut pas avoir ces conséquences ont une faible intention de participer à l'AQ. La relation avec l'intention est négligeable.

Tableau No 64. Intention générale vs participer à un sondage d'opinion sur l'enseignement

		Faible intention	Très forte intention	%
Distribuer un questionnaire sur l'opinion des étudiants	Non	57,7%	42,3%	100,0%
	Oui	35,8%	64,2%	100,0%

Plus de la moitié des personnes qui ont distribué un questionnaire pour connaître l'opinion des étudiants sur l'enseignement ont une très forte intention de participer au changement. La relation avec l'intention est négligeable.

Déterminants de l'intention : Evaluation de l'enseignement et croyance concernant l'impact

L'une des conditions pour réaliser la régression logistique est qu'il n'est pas de forte corrélation entre les variables indépendantes, le test du khi2 a été réalisé entre les variables indépendantes pour sélectionner celles qui peuvent faire partie d'un même modèle. Suite au test du Khi2, seule deux variables sont indépendantes, l'une de l'autre et peuvent être introduite dans le modèle. Ainsi, la régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes : la croyance concernant l'impact possible de l'AQ (OP3classe) , avoir distribué un questionnaire pour connaître l'opinion des étudiants sur l'enseignement (A152). La méthode « entrée » a été utilisée, autrement dit les deux variables ont été introduite d'un bloc en une seule opération. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow, celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig. = 0,975) entre les variables prédites et observées.

Le modèle arrive à classer convenablement 59,1% des individus. Le modèle explique 8, 1% (le R² de Nagelkerke = ,081) de la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 65 : Variables dans l'équation concernant l'ensemble de la population (3)

		A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
								Inférieur	Supérieur
Etape 1 ^a	OP3classe	,777	,220	12,433	1	,000	2,175	1,412	3,350
	A152	,877	,285	9,484	1	,002	2,403	1,375	4,198
	Constante	-2,428	,502	23,378	1	,000	,088		

a. Variable(s) entrées à l'étape 1 : OP3classe, A152.

On observe que tous les coefficients de Wald pour les deux variables introduites sont significatifs. On rejette donc pour chaque variable que le coefficient est égal à 0. Par conséquent, chacune contribue à l'amélioration du modèle. De même, l'intervalle de confiance ne comprend pas 1,0 donc le « odds ratio », dans le cas des deux variables, est statistiquement significatif.

Suivant le sens des coefficients A et Exp(b), on constate que la relation est positive pour les deux variables indépendantes. Autrement dit que la croyance concernant l'impact de l'AQ sur l'établissement et avoir passer un questionnaire sur l'opinion des étudiants prédisent l'intention de participer aux actions liées à l'AQ. On observe qu'une personne qui considère que l'impact de l'AQ sur son établissement peut être positif aura 2 fois plus de chance

(Exp(B)= 2, 175) d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Aussi une personne qui a passé un questionnaire sur l'opinion des étudiants sur l'enseignement aura 2 fois plus de chance (Exp(B)= 2, 403) d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée.

9.2.1.3. Focus sur l'accès au RAQ et information concernant les projets de l'AQ

L'un des moyens qui permet l'accès au RAQ est le fait qu'il dispose d'un bureau, cependant nos résultats indiquent que l'intention à l'égard de l'AQ est indépendante du fait que le RAQ dispose d'un bureau ou non. Par ailleurs, l'intention est dépendante de l'information concernant les projets du RAQ ou de la cellule AQ uniquement dans un seul cas. Cette dernière semble être déterminant lorsqu'on compare ceux qui ont une très forte intention avec les autres personnes. Par contre elle ne joue pas de rôle lorsqu'on compare ceux qui sont plutôt résistant à ceux qui sont plutôt disposé à participer à l'AQ. Autrement dit, on peut supposer qu'une personne ne résistera pas forcément si elle n'est pas au courant des projets de la cellule AQ mais que si elle est informée, il y a des chances qu'elle soit très disposée.

Tableau No 66. Test d'indépendance et d'association des facteurs concernant l'intention générale d'une sous population qui affirme qu'il y a un RAQ

	Valeur du Khi-deux de Pearson	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur du coefficient Phi	Signification approximée
Le RAQ a un bureau vs intention générale (INGclasse2)	0,186	,911		
Le RAQ a un bureau vs intention générale (INGclasse)	5,39	,068		
Informations sur les projets AQ vs intention générale (INGclasse 2)	0,469	,493		
Informations sur les projets AQ vs intention générale (INGclasse)	8,352**	,004	,265	,004

0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.

On observe que la relation entre l'intention générale (INGclasse2) et avoir des informations sur les projets est positive et faible.

Tableau No 67. Intention générale (INGclasse2) et informations sur les projets AQ

		faible intention	Très forte intention	
informations sur les projets AQ	non	35	26	61
		57,4%	42,6%	100,0%
	oui	18	40	58
		31,0%	69,0%	100,0%

Plus de deux tiers des répondants qui ont des informations concernant les projets du RAQ ou cellule ont une très forte intention de participer à l'AQ. Dans le cas contraire, un peu plus de la moitié ont une faible intention de prendre part au changement.

9.2.2 Les acteurs qui ont entendu parler de l'AQ

Maintenant, notre attention sera portée uniquement sur les personnes (enseignants et étudiants) qui ont entendu parler de l'AQ. Ces derniers avaient répondu à des questions additionnelles spécifiques qui portent, entre autres, sur la mise en place de l'AQ et leurs connaissances. Comme dans la sous-section précédente nous étudierons l'intention sous deux angles (deux variantes de notre indice).

9.2.2.1 Les personnes résistantes ou neutre vs les personnes plutôt favorables

L'intention générale (INGclasse2) est dépendante dans ce cas du fait d'être membre de la cellule AQ et/ou membre d'un groupe autoévaluation (DC8DC9) et avoir une connaissance des tâches de la cellule (A6dic). Cependant l'intention est indépendante des autres éléments : Avoir une idée sur les critères de l'AQ dans son établissement (A8dic), le fait est que cellule va mettre des critères spécifiques à l'établissement (A94dic) , le fait que l'établissement a été évalué (A12dic), l'existence d'une cellule AQ (A71dic), mise en place adapté (A11cl), croyance concernant son degrés de participation (A1167cl), Choix des membres par le RAQ (A91dic), l'établissement tente d'appliquer des normes qualité reconnues (A92dic), un ou plusieurs membres de la cellule sont venus me voir pour entretien (A93dic), la cellule travaille avec l'extérieur (A95dic), la réalisation d'améliorations suite à la mise en place de l'AQ (A96dic), l'existence d'un RAQ (A1dic), les croyances relatives aux effets positifs que peut avoir l'AQ sur l'établissement (OP3classe), avoir distribué un questionnaire sur l'opinion des étudiants (A152), le type d'établissement (DC1), la région (DC2dic), le Sexe (DC4), nombre de problèmes dans l'établissement (OP5dic2), la croyance concernant les conséquences lié au fait de rejoindre la cellule (OP4cl) (*0 cellules ont un effectif théorique inférieur à 5*). Enfin le fait d'être membre d'un syndicat (DC5) n'a pas pu être traité vu le faible effectif (*1 cellule a un effectif théorique inférieur à 5*).

Tableau No 68. Test de deux facteurs dépendants de l'intention générale (INGclasse2) concernant une sous population (base 144)

	Valeur du Khi-deux de Pearson	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur de Phi	Signification approximée
Membre d'une cellule et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation VS intention générale	7,928**	,005	,235**	,005
Idées sur les tâches de la cellule VS intention générale	5,198*	,023	,190*	,023

0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.

* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5% ** Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 1%

La relation est faible est positive entre l'intention générale à l'égard de l'AQ et le fait d'être membre d'une cellule et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation tandis qu'elle est négligeable avec le fait d'avoir des idées sur les tâches de la cellule AQ.

Tableau No 69. Intention générale vs avoir connaissances des tâches de la cellule AQ

		Faible intention	Forte intention	%
Idées sur les tâches de la cellule	Aucune idée ou une idée vague	34,10%	65,90%	100,00%
	Une idée très précise	34,10%	65,90%	100,00%

Tableau No 70. Intention générale VS être membre d'une cellule et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation

		Faible intention	Forte intention	%
Membre d'une cellule et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation	Non	34,0%	66,0%	100,0
	Oui	11,4%	88,6%	100,0

On observe que sur l'ensemble des personnes qui ont une idée très précise sur les tâches de la cellule AQ, plus de trois quarts ont une forte intention de participer à l'AQ. Par ailleurs le pourcentage baisse lorsque les personnes n'ont aucune idée ou une idée vague concernant les tâches de la cellule AQ à deux tiers Il en est de même pour les personnes qui sont membres d'une cellule AQ et/ou membres d'un groupe d'autoévaluation. Enfin suivant le test du khi-deux les deux variables, « être membre d'une cellule AQ et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation » et « idée sur les tâches de la cellule AQ » sont dépendantes l'une de l'autre, on ne peut donc pas effectuer une régression en utilisant ces deux variables en même temps.

9.2.2.2. Les personnes qui ont une très forte intention vs les autres

Le nombre de personnes qui ont entendu parler de l'AQ dans leur établissement est de 144. Ce groupe de personnes ont répondu à des questions communes qui leur étaient adressées spécifiquement et d'autres questions communes pour l'ensemble des répondants (372 personnes). Le résultat du test du Khi2 indique que sur l'ensemble de ces variables, l'intention générale à l'égard de l'AQ (INGclasse) est dépendante de 7 variables,

Tableau No 71. Test des variables ayant un impact sur l'intention générale (base 144)

Variables croisées avec l'intention générale	Valeur du Khi2	Sig
Avoir une idée sur les critères de l'AQ dans son établissement (A8dic)	12,146***	,000
Le fait est que cellule va mettre des critères spécifiques à l'établissement (A94dic)	5,795*	,016
Le fait que l'établissement a été évalué (A12)	6,729**	,009
Les croyances concernant l'impact que peut avoir l'AQ sur son établissement (OP3classe)	7,267**	,007
Le fait est que la personne a distribué un questionnaire sur l'opinion des étudiants (A152)	8,707**	,003
Avoir une idée sur les tâches de la cellule (A6dic)	14,616***	,000
Être membre d'une cellule AQ et/ou membre d'un groupe autoévaluation (DC8DC9)	13,333***	,000

0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5

* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5% ** Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 1%
 *** Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 0,1%

Avant de réaliser une régression logistique sur la base de 144 (incluant ces variables), il faut d'abord vérifier qu'elles ne soient pas fortement corrélées entre elles (entre les 7 variables indépendantes). Nous avons donc réalisé un test du Khi2 en croisant ces variables. Le résultat montre qu'il est possible de réaliser plusieurs régressions logistiques suivant les groupes de variables qui sont indépendantes les unes des autres (OP3classe et A8dic ; OP3classe et

A94dic ; OP3classe et A12dic ; OP3classe et A152 ; OP3classe et A6dic ; OP3classe et DC8DC9). Ainsi chaque paire de variables fera l'objet d'une régression, l'ensemble des variables ne peut faire partie d'une seule régression logistique binaire à cause de la corrélation forte entre les variables.

Enfin, l'intention (INGclasse) pour ce groupe de personnes est indépendante de : l'existence d'un RAQ (A1dic), la région (DC2dic), type d'établissement (DC1dic), le sexe (DC4), être membre d'un syndicat (DC5), la croyance concernant les conséquences lié au fait de rejoindre la cellule (OP4cl), nombre de problèmes dans l'établissement (OP5dic), la réalisation des améliorations suite à la mise en place de l'AQ (A96dic), le fait que la cellule travaille avec l'extérieur (A95dic), le choix des membres par le RAQ (A91dic), le fait est que l'établissement tente d'appliquer des normes qualité reconnues (A92dic), le fait que un ou plusieurs membres de la cellule sont venus voir la personne pour un entretien (A93dic), la croyance concernant son degrés de participation (A1167participCL), l'existence d'une cellule AQ (A71dic), le fait que la mise en place soit adapté (A11cl) (*0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5*).

Déterminant de l'intention générale : idée sur les tâches de la cellule AQ et Impact que peut avoir AQ sur l'établissement

La régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes (A6dic et OP3CL). La méthode « entrée » a été utilisée, autrement dit les deux variables ont été introduite d'un bloc en une seule opération. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elle contribuerait donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow , celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig=0,364) entre les variables prédites et observées.

Le modèle arrive à classer convenablement 65,3% (presque deux tiers) des individus. C'est-à-dire que les deux variables permettent de prédire l'intention de l'individu de participer aux actions liées à l'AQ avec un risque d'erreur d'un peu plus d'un tiers (34,7%).

Le modèle explique 18,4% (le R^2 de Nagelkerke = 0,184) de la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ. Ce dernier est jugé satisfaisant compte tenu du caractère exploratoire et original de cette étude.

Tableau No 72 : Variables dans l'équation base 144 (1)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
OP3classe	,990	,399	6,152	1	,013	2,690	1,231	5,880
A6dic	1,349	,372	13,122	1	,000	3,854	1,857	7,998
Constante	-3,486	,896	15,126	1	,000	,031		

On observe que tous les coefficients de Wald pour les deux variables introduites sont significatifs. On rejette donc pour chaque variable que le coefficient est égal à 0. Par conséquent, chacune contribue à l'amélioration du modèle. De même, l'intervalle de confiance ne comprend pas le 1,0 donc le « odds ratio », dans le cas des deux variables, est statistiquement significatif. Suivant le sens des coefficients A et Exp(b), on constate que la relation est positive pour les deux variables indépendantes. Autrement dit que la croyance concernant l'impact de l'AQ sur l'établissement et avoir connaissance des tâches de la cellule AQ avant notre enquête prédisent l'intention de participer aux actions liées à l'AQ. On observe qu'une personne qui considère que l'impact de l'AQ sur son établissement peut être positif (sur l'ensemble des dimensions mentionnées durant l'enquête) aura 2 fois plus de chance (Exp(B)= 2, 690) d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Aussi une personne qui connaît avec précision les tâches de la cellule AQ aura près de 4 fois plus de chance (Exp(B)= 3, 854) d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée. Lorsqu'on observe les réponses des personnes qui ont entendu parler de l'AQ, on constate que : i) plus de la moitié des personnes qui sont d'accord avec l'effet positifs que peut avoir l'AQ ont une très forte intention. A l'opposé les personnes qui sont neutres ou ne sont pas d'accord concernant l'ensemble des effets ou certains d'entre eux, ont pour la majorité une faible intention. ii) En outre, ceux qui ont une idée très précise des tâches de la cellule ont pour la majorité une très forte intention contrairement à ceux qui ont aucune idée ou une idée vague.

Tableau No 73 : Impact possible de l'AQ vs intention

		faible intention	Très forte intention
impact de l'AQ sur l'établissement	autre (ambivalent, neutre, résistant)	65,1%	34,9%
	d'accord ou tout à fait d'accord	40,6%	59,4%

Tableau No 74. Connaissances des tâches de la cellule vs intention

		Faible intention	Très forte intention	
Idées sur les tâches de la cellule	Aucune idée ou une idée vague	61,2%	38,8%	100,0%
	Une idée très précise	28,8%	71,2%	100,0%

Déterminant de l'intention générale : Croyance concernant l'impact et Etre membre de la cellule et ou d'un groupe autoévaluation

La régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes : la croyance concernant l'impact positif que peut avoir l'AQ (OP3cl) et être membre d'une cellule AQ et/ou d'un groupe d'autoévaluation (DC8DC9). La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow , celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig= 0,444)entre les variables prédites et observées. Le modèle arrive à classer convenablement 63,2% (presque deux tiers) des individus. Le modèle explique 17, 7% (le R² de Nagelkerke = 0,177) la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 75. Variables dans l'équation base 144 (2)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
OP3classe	1,001	,398	6,329	1	,012	2,722	1,248	5,940
DC8dc9	1,419	,413	11,821	1	,001	4,132	1,841	9,278
Constante	-3,448	,901	14,636	1	,000	,032		

On observe que tous les coefficients de Wald pour les deux variables introduites sont significatifs. On rejette donc pour chaque variable que le coefficient est égal à 0. Par conséquent, chacune contribue à l'amélioration du modèle. De même, l'intervalle de confiance ne comprend pas le 1,0 donc le odds ratio, dans le cas des deux variables, est statistiquement significatif.

Suivant le sens des coefficients A, on constate que la relation est positive pour les deux variables indépendantes. Autrement dit qu'une personne qui considère que l'impact de l'AQ sur son établissement peut être positif aura presque 3 fois plus de chance (Exp(B)= 2, 722) d'avoir l'intention de participer à l'AQ. De même si la personne est membre de la cellule AQ et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation, elle aura 4 fois plus de chance d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée.

Suivant les réponses obtenues, trois quart des personnes qui sont membres d'une cellule/et ou membre d'un groupe d'autoévaluation ont une très forte intention, contrairement à ceux qui ne le sont pas.

Tableau No 76. Intention vs membre d'une cellule et/ou d'un groupe d'autoévaluation

		Faible intention	Très forte intention	
membre d'une cellule et ou membre d'un groupe d'autoévaluation	Non	58,0%	42,0%	100,0%
	Oui	25,0%	75,0%	100,0%

Déterminant de l'intention générale : connaître les critères de l'AQ et croyance concernant l'impact

La régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes : la croyance concernant l'impact positif que peut avoir l'AQ (OP3cl) et connaître les critères de l'AQ appliqués dans son EES (A8dic). La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow, celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig.=997) entre les variables prédites et observées. Le modèle arrive à classer convenablement 62,5% (presque deux tiers) des individus. Le modèle explique 16, 1% (le R² de Nagelkerke = 0,161) de la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 77. Variables dans l'équation Base 144 (3)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
OP3classe	,930	,393	5,590	1	,018	2,535	1,172	5,479
A8dic	1,378	,437	9,961	1	,002	3,966	1,686	9,330
Constante	-3,214	,873	13,539	1	,000	,040		

On observe que tous les coefficients de Wald pour les deux variables introduites sont significatifs. Par conséquent, chacune contribue à l'amélioration du modèle. De même, l'intervalle de confiance ne comprend pas le 1,0 donc le odds ratio, dans le cas des deux variables, est statistiquement significatif. On constate que la relation est positive pour les deux variables indépendantes. Autrement dit qu'une personne qui considère que l'impact de l'AQ sur son établissement peut être positif aura 2 fois plus de chance (Exp(B)= 2, 535) d'avoir l'intention de participer à l'AQ. En outre, une personne qui connaît les critères de l'AQ appliqués dans son établissement aura presque quatre fois plus de chance d'émettre l'intention de participer au changement. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée.

Nos résultats indiquent également que plus de trois quart des personnes qui avaient une idée très précise des critères AQ dans appliqués dans leur établissement ont une très forte intention de

prendre part aux actions dans le cadre de l'AQ. A l'opposé un peu plus de la moitié des personnes qui ont aucune idée ou une idée vague ont une faible intention.

Tableau No 78 : Intention vs connaissance des critères AQ appliqués dans l'établissement

		Faible intention	Très forte intention	
Idée sur les critères AQ dans l'établissement	Aucune idée ou une idée vague	56,6%	43,4%	100,0%
	Une idée très précise	23,7%	76,3%	100,0%

Déterminant de l'intention générale : croyance concernant l'impact et avoir participé à une enquête d'opinion auprès des étudiants sur l'enseignement

La régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes : la croyance concernant l'impact positif que peut avoir l'AQ (OP3cl) et avoir distribué un questionnaire sur l'opinion des étudiants (A152). La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow, celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig=0,923) entre les variables prédites et observées. Le modèle arrive à classer convenablement 61,8% (plus de la moitié) des individus. Le modèle explique 15,9 % (le R² de Nagelkerke = 0,159) la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 79 : Variables dans l'équation Base 144 (4)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
OP3classe	1,190	,406	8,577	1	,003	3,286	1,482	7,284
A152	1,381	,444	9,691	1	,002	3,978	1,668	9,491
Constante	-3,659	,988	13,712	1	,000	,026		

On observe que tous les coefficients de Wald pour les deux variables introduites sont significatifs. Par conséquent, chacune contribue à l'amélioration du modèle. De même, l'intervalle de confiance ne comprend pas le 1,0 donc le « odds ratio », dans le cas des deux variables, est statistiquement significatif.

On constate que la relation est positive pour les deux variables indépendantes. Autrement dit qu'une personne qui considère que l'impact de l'AQ sur son établissement peut être positif aura 3 fois plus de chance d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Aussi une personne qui a déjà participé à une enquête d'opinion auprès des étudiants sur l'enseignement en distribuant

un questionnaire, a presque quatre fois plus de chance de formuler l'intention de participer aux actions liées à l'AQ. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée.

On constate que la majorité des personnes qui ont participé à un sondage d'opinion auprès des étudiants sur l'enseignement (en distribuant un questionnaire) ont une très forte intention de prendre part au changement, contrairement à ceux qui n'ont pas pris à part à ce type de sondage.

Tableau No. 80 Intention vs avoir distribué un questionnaire sur l'opinion des étudiants

		Faible intention	Très forte intention	Ensemble
Distribuer un questionnaire sur l'opinion des étudiants	Non	55,1%	44,9%	100,0%
	Oui	27,0%	73,0%	100,0%

Déterminant de l'intention générale : croyance concernant l'impact et l'adoption de critères spécifiques à l'établissement

La régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes : la croyance concernant l'impact positif que peut avoir l'AQ (OP3cl) et la mise en place de critères qualité spécifiques à l'établissement par la cellule dans le futur (A94dic). La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow , celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig=0,732) entre les variables prédites et observées. Le modèle arrive à classer convenablement 62,5% (plus de la moitié) des individus. Le modèle explique 11,7 % (le R² de Nagelkerke = 0,117) la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 81: Variables dans l'équation base 144 (5)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
OP3classe	1,023	,388	6,960	1	,008	2,780	1,301	5,943
A94dic	,927	,393	5,567	1	,018	2,526	1,170	5,454
Constante	-1,927	,702	7,529	1	,006	,146		

On observe que tous les coefficients de Wald pour les deux variables introduites sont significatifs. Par conséquent, chacune contribue à l'amélioration du modèle. De même, l'intervalle de confiance ne comprend pas le 1,0 donc le « odds ratio », dans le cas des deux variables, est statistiquement significatif.

On constate que la relation est positive pour les deux variables indépendantes. Autrement dit qu'une personne qui considère que l'impact de l'AQ sur son établissement peut être positif aura presque 3 fois plus de chance d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Aussi si la personne sait que la cellule va mettre en place des critères qualité spécifiques à l'établissement, cette dernière aura 2 fois plus de chance d'émettre l'intention de participer au changement. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée.

Les réponses recueillis montrent que plus de la moitié qui savent que la cellule va mettre en place des critères spécifiques à l'établissement ont une très forte intention de participer à l'AQ. Dans le cas contraire, un peu plus de la moitié ont une faible intention.

Tableau No 82 : Intention (INGclasse) vs mise en place de critères spécifiques

		faible intention	Très forte intention	
La cellule va mettre en place des critères spécifiques à l'établissement	Non/ je ne sais pas	54,5%	45,5%	100,0%
	Oui	32,6%	67,4%	100,0%

Déterminant de l'intention générale : croyance concernant l'impact et l'évaluation de l'établissement

La régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes : la croyance concernant l'impact positif que peut avoir l'AQ (OP3cl) et le fait est que l'établissement a été évalué par le responsable AQ ou la cellule AQ (A12dic). La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow, celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig= 0,244) entre les variables prédites et observées. Le modèle arrive à classer convenablement 52,1% (un peu plus de la moitié) des individus. Le modèle explique 11,6 % (le R² de Nagelkerke = 0,116) la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 83. Variables dans l'équation Base 144 (6)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
OP3classe	,951	,386	6,056	1	,014	2,587	1,213	5,516
A12dic	,877	,371	5,582	1	,018	2,403	1,161	4,971
Constante	-1,839	,693	7,034	1	,008	,159		

On observe que tous les coefficients de Wald pour les deux variables introduites sont significatifs. Par conséquent, chacune contribue à l'amélioration du modèle. De même, l'intervalle de confiance ne comprend pas le 1,0 donc le « odds ratio », dans le cas des deux variables, est statistiquement significatif.

On constate que la relation est positive pour les deux variables indépendantes. Autrement dit qu'une personne qui considère que l'impact de l'AQ sur son établissement peut être positif aura presque 2 fois plus de chance d'avoir l'intention de participer à l'AQ. En outre, si l'individu sait que son établissement a été évalué par la cellule AQ ou le RAQ, il aura deux fois plus de chance d'avoir l'intention de prendre part aux actions liées à l'AQ. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée.

Nos résultats montrent que deux tiers des personnes qui savent que leur établissement a été évalué ont une très forte intention de participer au changement. A l'opposé plus de la moitié des personnes qui ne le savent pas ou pensent que cela n'a pas été réalisé ont une faible intention.

Tableau No 84. Intention générale vs l'évaluation de l'établissement

		Faible intention	Très forte intention	
L'établissement a été évalué	Non ou je ne sais pas	55,9%	44,1%	100,0%
	oui	33,3%	66,7%	100,0%

9.2.2.3. Focus sur les techniques d'évaluation et domaines d'évaluation

L'intention à l'égard de l'AQ n'est pas indépendante de l'utilisation du questionnaire pour l'évaluation de l'établissement, ce lorsqu'on compare ceux qui ont une très forte intention par rapport aux autres. Il en est de même pour l'entretien. Par contre, elle est indépendante de l'utilisation de l'observation.

Concernant les domaines, l'intention de participer à l'AQ est indépendante de l'évaluation de certains domaines (la recherche ou de la gouvernance et la gestion ou la vie de l'établissement ou de l'infrastructure ou de la relation avec l'environnement ou de la coopération). La relation entre les autres domaines et autres techniques avec l'intention n'a pas pu être examinée étant donné le faible nombre de répondants (le non-respect de la condition du Khi-deux).

Tableau No 85 : Test d'indépendance et d'association concernant les techniques d'évaluation et domaines d'évaluation

	Valeur Khi-deux de Pearson	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur Phi	Signification approximée
Questionnaire * intention générale (INGclasse)	4,836	,028	,308	,028
Entretien * intention générale (INGclasse)	4,194	,041	,287	,041
Observation * intention générale (INGclasse)	1,7	,192		
Recherche * intention générale (INGclasse)	1,94	,164		
Gouvernance et gestion * intention générale (INGclasse 2)	0,071	,789		
Gouvernance et gestion * intention générale (INGclasse)	0,039	,843		
Vie de l'établissement * intention générale (INGclasse 2)	0,316	,574		
Vie de l'établissement * intention générale (INGclasse)	0,354	,552		
Infrastructure * intention générale (INGclasse)	0,16	,689		
Relation avec l'environnement * intention générale (INGclasse)	0,04	,842		
Coopération * intention générale (INGclasse)	0,042	,838		

La relation entre l'intention générale et le fait de savoir que son établissement a été évalué par le biais d'un questionnaire, est positive et modérée. Quant à l'utilisation de l'entretien comme technique d'évaluation de l'établissement, la relation avec l'intention est positive et faible.

Tableau No 86. L'intention vs l'utilisation de l'entretien pour évaluer l'établissement

		Faible intention	Très forte intention	Ensemble
Entretien	Non	14	18	32
		43,8%	56,3%	100,0%
	Oui	3	16	19
		15,8%	84,2%	100,0%

Tableau No 87. L'intention vs l'utilisation du questionnaire pour évaluer l'établissement

		Faible intention	Très forte intention	
Questionnaire	Non	11	11	22
		50,0%	50,0%	100,0%
	Oui	6	23	29
		20,7%	79,3%	100,0%

On observe que plus de trois quarts des personnes affirmant que l'évaluation de leur établissement a eu recours à « l'entretien » ont une intention de participer à l'AQ qui est très forte. Il en est de même pour l'utilisation du « questionnaire ».

9.2.2.4. Focus sur les formes de participation

L'intention est dépendante de certaines formes de participation : le fait d'avoir rejoint la cellule AQ, avoir participé à la constitution de la cellule AQ en rejoignant et/ou proposant des personnes pour qu'ils intègrent la cellule AQ. De même l'intention générale à l'égard de l'AQ est dépendante du fait de n'avoir réalisé aucune action dans le cadre de l'AQ (nous avons listé 11 actions allant de l'information, la formation à la réalisation de changement). Concernant les autres formes de participation nous n'avons pas pu prouver que l'intention en dépend (dans notre cas, l'intention est indépendante de ces éléments). De même dans certains cas, l'effectif était trop petit pour pouvoir vérifier la relation (avoir proposé des personnes pour la cellule vs intention (INGclasse2) ; avoir donné des informations précises aux membres de la cellule vs intention (INGclasse2) ; avoir participé à réaliser des changements suite à l'évaluation vs intention (INGclasse2), avoir suivi une formation vs intention (INGclasse2).

Tableau No 88.

Relation entre les formes de participation selon les 2 variantes de l'Intention Générale

Variables croisées avec intention générale	Valeur du Khi-deux de Pearson	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur de Phi	Signification approximée
J'ai rejoint la cellule vs (INGclasse 2)	6,679**	,010	,215**	,010
J'ai rejoint la cellule vs (INGclasse)	9,2**	,002	,253**	,002
Aucune action vs (INGclasse)	6,958**	,008	-,220**	,008
Avoir participé à la constitution de la cellule vs (INGclasse 2)	9,73*	,002	,260*	,002
Avoir participé à la constitution de la cellule vs (INGclasse)	9,772*	,002	,261*	,002

* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5%
1%

** Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 1%

La relation est donc positive avec le fait de rejoindre la cellule et avoir participé à la constitution de la cellule mais est négative avec le fait de n'avoir réalisé aucune action dans le cadre de l'AQ.

Tableau No 89.

Intention générale (INGclasse) vs avoir participé à la constitution de la cellule

		Faible intention	Très forte intention	Ensemble
Avoir participé à la constitution de la cellule	Non	63	53	116
		54,3%	45,7%	100,0%
	Oui	6	22	28
		21,4%	78,6%	100,0%

Tableau No 90. Intention générale (INGclasse2) vs constitution de la cellule

		Faible intention	Forte intention	Ensemble
Avoir participé à la constitution de la cellule	Non	38	78	116
		32,8%	67,2%	100,0%
	Oui	1	27	28
		3,6%	96,4%	100,0%

Près de 100% des personnes qui ont participé à la constitution de la cellule AQ (en proposant des personnes et/ ou en rejoignant la cellule) sont plutôt favorables lorsqu'on observe leur intention de participer à l'AQ, contre 67,2% lorsqu'ils n'ont pas pris part. Le même constat est fait lorsqu'il s'agit d'avoir rejoint la cellule AQ, sauf que le pourcentage baisse pour ceux qui n'ont pas rejoint à 68,9%.

En outre, plus de trois quarts des personnes qui ont participé à la constitution de la cellule AQ ont une très forte intention. Ce pourcentage baisse et atteint un peu moins de la moitié lorsque les personnes n'ont pas participé. Le même constat est fait pour ceux qui sont d'avoir rejoint la cellule AQ. Enfin plus de la moitié des personnes qui ont réalisé au moins une action dans le cadre de l'AQ ont une très forte intention de participer au changement (AQ).

Tableau No 91. Intention (INGclasse2) vs avoir rejoint la cellule AQ

		Faible intention (Plutôt résistant et neutre)	Forte intention (Plutôt favorable)	Ensemble
J'ai rejoint la cellule	Non	38	84	122
		31,1%	68,9%	100,0%
	Oui	1	21	22
		4,5%	95,5%	100,0%

Tableau No 92: Intention (INGclasse) vs avoir rejoint la cellule AQ

		Faible intention	Très forte intention	Ensemble
J'ai rejoint la cellule	Non	65	57	122
		53,3%	46,7%	100,0%
	Oui	4	18	22
		18,2%	81,8%	100,0%

Tableau No 93 : Intention (INGclasse) vs n'avoir réalisé aucune action dans le cadre de l'AQ

		Faible intention	Très forte intention	Ensemble
Aucune action	Non	37	56	93
		39,8%	60,2%	100,0%
	Oui	32	19	51
		62,7%	37,3%	100,0%

9.2.3 L'intention des enseignants

Dans cette partie nous traitons de l'intention de l'ensemble des enseignants. Lors du croisement avec trois indices de l'intention générale des enseignants avec les variables spécifiques des enseignants (questions dédiées aux enseignants), nous avons constaté que seule trois variables était corrélée avec l'intention générale (ING5) qui est : l'opinion des enseignants concernant le nombre d'étudiants qui recherchent la qualité de la formation (OP8dic), l'âge (DC3x), avoir une fonction de responsabilité (DP1).

En outre sur un ensemble de variables communes (question communes aux deux acteurs), quatre variables sont dépendante de l'intention (DC8DC9, A1dic, A6dic, OP3CL). L'intention est indépendante des autres éléments spécifiques aux enseignants : être membre d'un syndicat (DC5), être membre de la direction (DP11), être vacataire (ES2), le suivie d'une formation dédiée aux enseignants (ES4), le nombre d'année d'expérience (DP2X), le grade (ES1X), le dernier diplôme (ES3X), « l'histoire de répétition » concernant le fait de demander l'opinion des étudiants sur son enseignement (A21répétitionCL) (0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5).

Tableau No 94.

Test d'indépendance pour les éléments qui influencent l'intention des enseignants

Variables croisées avec l'intention générale	Valeur du Khi2	Signification asymptotique (bilatérale)
L'opinion des enseignants concernant le nombre d'étudiants qui recherchent la qualité de la formation (OP8dic)	5,186*	0,023
L'âge (DC3x)	3,680*	0,055
Avoir une fonction de responsabilité (DP1)	9,527**	0,002
Etre membre d'une cellule AQ et/ou membre groupe autoévaluation (DC8DC9)	12,075***	0,001
Connaissances existence RAQ (A1dic)	7,468**	0,006
Avoir une idée sur les tâches de la cellule (A6dic)	12,950***	0,000
Impact de l'AQ sur l'établissement (OP3CL)	3,729*	0,053

0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5

* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5%.

** Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 1%.

*** Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 0,1%.

Sur l'ensemble des variables qui sont dépendantes de l'intention, certaines sont indépendantes entre elles. Chaque groupe peut faire l'objet d'une régression logistique (OP3CL et DC3x et DP1 et OP8dic ; DC8DC9 et DC3x ; A1dic et DC3x ; A6dic et DC3x)

Déterminants de l'intention des enseignants : l'âge, le poste de responsabilité, impact de l'AQ et l'opinion concernant le nombre d'étudiants qui recherchent la qualité de la formation

La régression qui explique le plus de variance de l'intention est celle constituée des variables du premier groupe que nous présentons ci-dessous : La régression a été réalisée en incluant quatre variables indépendantes (OP3CL, DC3x, DP1, OP8dic). La méthode « entrée » a été utilisée, autrement dit les deux variables ont été introduite d'un bloc en une seule opération.

Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow, celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig= 0,106) entre les variables prédites et observées. Le modèle arrive à classer convenablement 64,6 % (presque deux tiers) des individus. Le modèle explique 12,7% (le R² de Nagelkerke =0,127) de la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 95: Variables dans l'équation concernant les enseignants (1)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
OP8dicpeu	-.639	,300	4,539	1	,033	,528	,293	,950
OP3classe	,583	,314	3,455	1	,063	1,792	,969	3,314
DP1	,818	,310	6,957	1	,008	2,266	1,234	4,162
DC3X	,565	,308	3,357	1	,067	1,760	,961	3,221
Constante	-2,117	,736	8,275	1	,004	,120		

On observe que les coefficients de Wald pour deux variables introduites (OP8dic et DP1) sont significatifs. On rejette donc pour chaque variable que le coefficient est égal à 0. Par conséquent, chacune contribue à l'amélioration du modèle. S'agissant des deux autres (OP3classe, DC3X), les coefficients de Wald ne sont pas significatifs. De même, l'intervalle de confiance, dans le cas des deux variables (OP8dic, DP1) uniquement, ne comprend pas le 1,0 donc le odds ratio est statistiquement significatif. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée.

Nous avons donc refait la régression en incluant uniquement les deux variables (OP8dic), (DP1). La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow, celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig.=876) entre les variables

prédites et observées. Le modèle arrive à classer convenablement 63,6 % (Plus de la moitié) des individus. Le modèle explique 9% (le R^2 de Nagelkerke = 0,09) de la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 96 : Variables dans l'équation concernant les enseignants (2)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
DP1	,901	,304	8,794	1	,003	2,463	1,357	4,468
OP8dicpeu	-,633	,295	4,609	1	,032	,531	,298	,946
Constante	-,422	,236	3,195	1	,074	,656		

On observe que les coefficients de Wald pour deux variables introduites (OP8dic et DP1) sont significatifs. On rejette donc pour chaque variable que le coefficient est égal à 0. Par conséquent, chacune contribue à l'amélioration du modèle. De même, l'intervalle de confiance, dans le cas des deux variables (OP8dic, DP1), ne comprend pas le 1,0 donc le odds ratio est statistiquement significatif. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée. Cependant le coefficient de Wald pour la constante n'est pas significatif, nous avons donc réalisé une autre régression en conservant les variables et en excluant la constante. La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour une des deux variables (uniquement) prédictives hors de l'équation est significative, elle contribuerait donc probablement à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow, celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig=0,172) entre les variables prédites et observées.

Le modèle arrive à classer convenablement 58,3% (Plus de la moitié) des individus. Le modèle explique 12% (le R^2 de Nagelkerke = 0,120) de la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 97. Variables dans l'équation concernant les enseignants (3)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
DP1	,642	,270	5,666	1	,017	1,900	1,120	3,224
OP8dicpeu	-,958	,230	17,300	1	,000	,384	,244	,603

On observe que les coefficients de Wald pour deux variables introduites sont significatifs. On rejette donc pour chaque variable que le coefficient est égal à 0. Par conséquent, chacune contribue à l'amélioration du modèle. De même, l'intervalle de confiance, dans le cas des

deux variables, ne comprend pas le 1,0 donc le odds ratio est statistiquement significatif. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée. Suivant le sens des coefficients A, on constate que la relation est positive pour une variable et négatif pour l'autre. On observe qu'une personne qui occupe une fonction de responsabilité aura presque 2 fois plus de chance d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Aussi une personne qui estime que peu d'étudiant s'intéresse à la qualité de la formation aura une probabilité moindre d'avoir l'intention de participer à l'AQ.

Suivant les résultats obtenus, plus de deux tiers des enseignants qui n'ont pas une fonction de responsabilité ont une faible intention de prendre part à l'AQ, tandis qu'un peu plus de la moitié qui ont une fonction de responsabilité ont une très forte intention. En outre, un peu plus de deux tiers des enseignants qui estiment que peu ou très peu d'étudiants dans l'établissement recherchent la qualité de la formation ont une faible intention de participer au changement. Ce pourcentage baisse à un peu plus de la moitié dans les autres cas de figures.

Tableau No 98 : Intention des enseignants vs fonction de responsabilité

		Faible intention	Très forte intention	Ensemble
Fonction de responsabilité	Non	67,9%	32,1%	100,0%
	Oui	45,8%	54,2%	100,0%

Tableau No 99 : Intention des enseignants vs étudiants recherchant la qualité de la formation

		Faible intention	Très forte intention	Ensemble
Le nombre d'étudiants dans l'EES qui recherchent la qualité de la formation	Autre (moyen ou nombreux ou très nombreux/ je ne sais pas)	52,0%	48,0%	100,0%
	Très peu ou peu	67,6%	32,4%	100,0%

Déterminant de l'intention des enseignants : l'âge et être membre d'une cellule AQ et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation

La régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes : l'âge (DC3x), être membre d'une cellule et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation (DC8DC9). La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow, celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (0,687) entre les variables prédites et observées.

Le modèle arrive à classer convenablement 65,5 % (presque deux tiers) des individus. Le modèle explique 9,4 % (le R^2 de Nagelkerke =,094) la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 100. Variables dans l'équation concernant les enseignants (4)

	A	E.S.	Wald	Ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
DC3X	,523	,301	3,015	1	,082	1,687	,935	3,043
DC8dc9	1,161	,353	10,836	1	,001	3,192	1,599	6,370
Constante	-2,569	,621	17,103	1	,000	,077		

On observe que le coefficient de Wald uniquement pour une des deux variables introduites (DC8DC9) est significatif. On rejette donc pour cette variable que le coefficient est égal à 0. Par conséquent, elle contribue à l'amélioration du modèle. De même, l'intervalle de confiance, dans le cas uniquement de cette variable ne comprend pas le 1,0 donc le « odds ratio » est statistiquement significatif. Suivant le sens du coefficient A, on constate que la relation est positive pour cette variable (DC8DC9). On observe qu'une personne qui est membre de la cellule AQ et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation aura 3 fois plus de chance ($\text{Exp(B)}= 3,192$) d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée.

On relève que la majorité des enseignants qui sont membres d'une cellule AQ et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation ont une très forte intention de prendre part au changement, contrairement à ceux qui ne sont pas membres.

Tableau No 101 :

Intention vs membre d'une cellule et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation

		Fiable intention	Très forte intention	%
Membre d'une cellule et ou membre d'un groupe d'autoévaluation	Non	66,5%	33,5%	100,0
	Oui	37,8%	62,2%	100,0

Déterminent de l'intention des enseignants : existence d'un RAQ (A1dic) et l'âge (DC3x)

La régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes : L'âge (DC3X) et l'existence d'un RAQ (A1dic). La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow , celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig= 0,964) entre les variables prédites et observées. Le modèle arrive à classer convenablement 62,6 % (plus de la moitié) des individus. Le modèle explique 6,8 % (le R² de Nagelkerke = ,068) la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ.

Tableau No 102 : Variables dans l'équation concernant les enseignants (5)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
DC3X	,530	,298	3,168	1	,075	1,698	,948	3,043
A1dyco	,768	,293	6,895	1	,009	2,156	1,215	3,825
Constante	-1,537	,467	10,850	1	,001	,215		

On observe que le coefficient de Wald pour une des deux variables introduites, uniquement, est significatif. On rejette donc pour cette variable que le coefficient est égal à 0. Par conséquent, elle contribue à l'amélioration du modèle. De même, l'intervalle de confiance, dans le cas de cette variable uniquement, ne comprend pas le 1,0 donc le « odds ratio » est statistiquement significatif. Suivant le sens des coefficients A, on constate que la relation est positive pour cette variable indépendante. On observe qu'une personne qui sait qu'il y a un RAQ dans son établissement aura 2 fois plus de chance (Exp(B)= 2, 156) d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée.

On note que plus de deux tiers des enseignants qui pensent qu'il n'y a pas de RAQ ou ne savent pas s'il y en a, ont une faible intention de participer à l'AQ. Ce pourcentage baisse à un peu plus de la moitié lorsqu'ils sont au courant de l'existence d'un RAQ dans leur EES.

Tableau No 103 : Intention des enseignants vs existence d'un RAQ

		Faible intention	Très forte intention	Ensemble
Existence d'un RAQ	Non ou je ne sais pas	69,2%	30,8%	100,0%
	Oui	50,5%	49,5%	100,0%

Déterminent de l'intention des enseignants : L'âge et avoir connaissance des tâches de la cellule

La régression a été réalisée en incluant deux variables indépendantes : L'âge (DC3X) et avoir une idée sur les tâches de la cellule (A6dic). La méthode « entrée » a été utilisée. Les valeurs de la statistique score pour chaque variable prédictive hors de l'équation sont toutes significatives, elles contribueraient donc probablement toute à l'amélioration du modèle. En examinant le test de Hosmer-Lemeshow, celui-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative (sig=0,158) entre les variables prédites et observées. Le modèle arrive à classer convenablement 65,5 % (Près de trois tiers) des individus. Le modèle explique 10,1 % (le R² de Nagelkerke = 0,101) la variance de l'intention vis-à-vis des actions en lien avec l'AQ. #

Tableau No 104: Variables dans l'équation concernant les enseignants (6)

	A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
							Inférieur	Supérieur
DC3X	,543	,302	3,232	1	,072	1,721	,952	3,109
A6dic	1,126	,325	12,026	1	,001	3,082	1,631	5,824
Constante	-2,624	,621	17,873	1	,000	,072		

On observe que le coefficient de Wald pour une des deux variables introduites, uniquement, est significatif. On rejette donc pour cette variable que le coefficient est égal à 0. Par conséquent, elle contribue à l'amélioration du modèle. De même, l'intervalle de confiance, dans le cas de cette variable uniquement, ne comprend pas le 1,0 donc le « odds ratio » est statistiquement significatif. Suivant le sens des coefficients A, on constate que la relation est positive pour cette variable indépendante. On observe qu'une personne qui a connaissance des tâches de la cellule aura 3 fois plus de chance (Exp(B)= 3, 082) d'avoir l'intention de participer à l'AQ. Enfin aucune valeur éloignée n'a été trouvée.

Nos résultats montrent la majorité des enseignants qui n'ont aucune idée ou une idée vague au sujet des tâches de la cellule AQ ont une faible intention de participer à l'AQ contrairement à ceux qui ont une idée très précise.

Tableau No 105 : Intention des enseignants vs connaissances des tâches de la cellule AQ

		Faible intention	Très forte intention	Ensemble
Idées sur les tâches de la cellule	Aucune idée ou une idée vague	67,8%	32,2%	100,0%
	Une idée très précise	40,4%	59,6%	100,0%

Focus sur l'âge des enseignants

Dans les modèles que nous avons élaboré précédemment l'âge ne semble pas impacter l'intention des enseignants, cependant une relation existe en les deux comme mentionné précédemment. Les résultats détaillés sont présentés ci-dessous.

Tableau No 106 : Intention des enseignants vs l'âge

		Faible intention	très forte intention	
Age	Moins de 45 ans	65,4%	34,6%	100,0%
	plus de 45 ans	51,9%	48,1%	100,0%

On remarque que le pourcentage de personnes qui ont une très forte intention, est plus important lorsqu'il s'agit des personnes de plus de 45ans, en comparaison avec ceux qui ont moins de 45 ans. Cependant la relation avec l'intention est négligeable (valeur de Phi= 0,134, signification approximée =0,055).

9.2.4 L'intention des étudiants

L'intention générale de participer au changement (IN1CL) est indépendante de plusieurs caractéristiques personnelles d'étudiants, à savoir : l'âge, le niveau d'étude, l'année d'étude, le sentiment de réussite dans les études, vouloir compléter ses études. Par ailleurs, elle est dépendante de l'importance donnée au fait d'obtenir de bons résultats (nous entendons par là : notes, moyenne). La même observation est faite concernant l'intention générale (IN1CL3), Autrement dit, en observant la différence entre ceux qui ont une très forte intention et les autres.

Tableau No 107 : Résultats du test d'indépendance pour les caractéristiques des étudiants selon la première variante de l'indice Intention générale

Croisement des variables avec Intention Générale	Valeur du Khi-deux de Pearson	Signification asymptotique (bilatérale)
Classe d'Âge	1,505	,220
Niveau d'étude (doctorat ou pas)	0,075	,784
Année d'étude (autre année ou non)	0,045	,833
Niveau d'étude (master ou doctorat vs autre)	0,119	,730
Année d'étude (dernière année ou pas)	0,972	,324
Année d'étude (première année ou pas)	0,725	,394
Je sens que je réussie dans cet établissement	0,586	,444
Continuer ou compléter mes études et important	0,115	,735
Avoir de bons résultats est important	5,085	,024*
Je fournis beaucoup d'effort à l'école/l'université)	,096	,756
Je consacre beaucoup de temps à mes études	,346	,557

0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5 * Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5%

La relation est négligeable entre l'intention générale à l'égard de l'AQ et l'importance donnée au fait d'avoir de bons résultats (la valeur du coefficient phi =0,175, Signification approximée =0,024). Enfin, le nombre de répondants qui sont membres d'une association d'étudiant (ET2) est trop faible, le test du χ^2 ne peut pas être réalisé.

Tableau No 108. Résultats du test d'indépendance pour les caractéristiques des étudiants selon la deuxième variante de l'indice Intention générale

Croisement des variables avec l'intention générale	Valeur Khi-deux de Pearson	Signification asymptotique (bilatérale)
Classe d'Âge	0,392	,531
Je fournis beaucoup d'effort à l'école/ l'université	0,227	,633
Je consacre beaucoup de temps à mes études	0,302	,583
Je sens que je réussie dans cet établissement e	0,117	,732
Continuer ou compléter mes études est important	0	1,000
Avoir de bons résultats est important	4,59	,032*
Niveau d'étude (doctorat ou non)	0,029	,865
Année d'étude (dernière ou première année vs autre)	0	1,000
Niveau d'étude (Master ou doctorat vs autre)	0,099	,753
Année d'étude (Dernière année ou pas)	0,028	,868
Année d'étude (Première année ou pas)	0,035	,852

0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5 ,

* Dénote le rejet de l'hypothèse nulle à 5%

Tableau No 109 : Intention des étudiants (IN1CL) vs avoir de bons résultats est important

		Faible intention	Forte intention	
Avoir de bons résultats est important	Pas tout à fait d'accord	40,5%	59,5%	100,0%
	Tout à fait d'accord	22,6%	77,4%	100,0%

Tableau No 110 : Intention des étudiants (IN1CL3) vs avoir de bons résultats est important

		Faible intention	Très Forte intention	
Avoir de bons résultats est important	Pas tout à fait d'accord	64,3%	35,7%	100,0%
	Tout à fait d'accord	45,2%	54,8%	100,0%

On remarque que la majorité des étudiants qui ne considèrent pas qu'avoir de bons résultats soit important ont une faible intention de participer au changement, contrairement à ceux qui donnent de l'importance à l'obtention de bons résultats (Une différence est également relevée lorsqu'on change d'indice).

9.3. Propositions pour mettre en place l'AQ

L'enquête quantitative a permis de relever des suggestions des répondants pour la mise en place de l'AQ.

Les propositions sont résumées comme suit :

- L'obtention d'un bon niveau de qualité nécessite une vraie volonté politique ;
- L'approche générale pour la mise en place de l'AQ doit intégrer de la rigueur et la participation de toutes les parties prenantes. Il est également recommandé de consulter des enseignants de différentes spécialités. De même la direction doit lui accorder une grande importance. En outre il est souhaité que le rythme du changement ne soit pas rapide et la réalisation d'un suivi de l'ensemble des domaines de l'opération. Les deux propos suivants illustrent ces idées :

« Toutes les composantes de l'université doivent y participer et donner leurs avis et de façon la plus libre et démocratique possible » (EF2)

« L'AQ doit être une préoccupation majeure de la direction de l'établissement et l'essaimer jusqu'au niveau des départements » (EF3) ;

- Communiquer sur l'AQ en présentant ses avantages, notons que certains mettent l'accent sur les responsables, d'autres sur les enseignants. Aussi l'explication officielle du changement pour tous les enseignants est nécessaire avant la mise en place d'une cellule AQ :

« Il faut sensibiliser les responsables sur l'assurance qualité, et son importance » (EF4) ;

« Une AG d'explication pour tous les enseignants avant la mise en place de la cellule AQ » (EF6) ;

- L'organisation pour mettre en place l'AQ, nécessite la création d'un vice rectorat qui y soit dédié et inclure les anciens pour mettre en place le changement. De même il est important de mettre en place des critères précis pour la sélection des membres, choisir les RAQ sur la base de la compétence et non par affinité et fournir des spécialistes dans ce domaine. Les discours suivants abordent cet aspect :

« L'AQ doit être l'apanage des seuls sages des institutions qui ont vécu l'enseignement et la recherche et constatent leur faiblesses et non pas le fait d'une

commission nait de copinage ... seuls les très anciens de par leur expérience peuvent apporter l'amélioration » (EF7) ;

« Mettre en place un vice rectorat (ou sous-direction pour une école supérieure) chargé de l'assurance qualité et de l'évaluation » (EF8) ;

« Il faut que les responsables soient des personnes élues et non nommées !!! » (EA1) ;

« Il faut nommer à la tête des cellules AQ des personnes dotées de compétence ... et non sur la base de l'entente. Des personnes qui ont de faibles compétences conduira à la médiocrité » (EA2).

- Changer l'accès aux postes de responsabilité et s'assurer de la qualité des responsables. Ainsi le discours suivant soulève : l'importance de *« la qualité et la crédibilité des responsables du ministère et des universités »* (EF11) pour la réussite de l'AQ. D'autres mettent l'accent sur l'accès au poste de responsabilité : *« Il faut démocratiser l'accès aux postes de responsabilité à l'université »* (EF12), *« donner une plus grande liberté dans le choix des responsables des universités, doyens et responsables de département »* (ETA1)
- Rendre obligatoire la mise en place de cellules AQ et activer les cellules au niveau (des départements et facultés...). De même, fournir le cadre légal et les moyens pour la cellule AQ. Ces dernières doivent être récompensées (récompenses matérielles et immatérielles) et soumises à des programmes de la part de la CIAQES. Un organe auprès du ministère devrait suivre les changements proposés par les cellules AQ pour leur donner plus de crédibilité. Le discours qui suit est un exemple :
« L'élaboration d'un décret relatif aux prérogatives de la CAQ; les responsables des établissements doivent mettre en place les moyens humaines et matériels pour le bon fonctionnement de la CAQ; ... Mise en place d'un système de rémunération pour encourager les membres de la CAQ. » (EF10) ;
- L'autoévaluation doit prendre en compte les spécificités de l'établissement et ce, en adaptant le référentiel national et en tenant compte des améliorations souhaités par les parties. Aussi il s'agit de rechercher le bien être de l'enseignant et de l'étudiant. De même les critères doivent être adaptés au contexte algérien de manière générale. Enfin, la réalisation d'enquêtes périodiques (annuelle ou semestrielle) est souhaitée, ces dernières doivent être publiées puis réaliser des changements en fonction de ces résultats. Les réponses qui suivent illustrent ces propositions :
« Le questionnaire d'évaluation doit être adapté pour chaque établissement en prenant en compte le référentiel national. » (EF13) ;
« En ce qui concerne l'application de l'assurance qualité dans notre établissement, le premier point qui intéressait les enseignants était d'améliorer les conditions de vie universitaire (ergonomie). Ce point n'a pas eu l'intérêt qu'il mérite par les responsables de la cellule AQ » (EF14) ;

« L'expérience avec mon établissement est qu'à force de se noyer dans la 'paperasse' et les 'procédures' on a fini par oublier la vraie mission d'un établissement universitaire. Aujourd'hui tous se lancent dans une course 'vers l'excellence', au détriment du bien-être de l'enseignant et de l'étudiant » (EF15).

- D'autres ont émis leur opinion sur l'évaluation de l'enseignement en étant soit pour l'évaluation de manière générale soit pour un type d'évaluation de l'enseignement. A titre d'exemple, un répondant précis qu'il ne se souhaite pas que l'évaluation soit faite par les pairs car les personnes ont le même niveau. Certains pointent la nécessité d'améliorer les conditions de vie des enseignants et conditions de travail. Enfin il est également mentionné la nécessité de prendre en considération les résultats de l'auto-évaluation pour améliorer la qualité des enseignements au sein des établissements MESRS. Les expressions suivantes sont des exemples :

« L'évaluation des enseignants ne doit pas se faire par le Conseil scientifique de l'établissement mais par un organisme extérieur (ou des personnes de même grade extérieurs) » (EF13) ;

« Il est temps que l'enseignant soit évalué pour plus de performance » (EF14)

« L'assurance Qualité est une bonne chose mais, il faut d'abord donner aux enseignants les moyens de travailler ensuite aller leur demander des comptes. Un enseignant qui n'a pas de logement de fonction, pas de bureau, pas de voiture, ... et on ose lui demander un travail de qualité?!!! » (EF15) ;

« Réaliser ... l'évaluation continue par le biais d'un site internet officiel de l'université ou du ministère ou le site personnel de l'enseignant agréé par le directeur de l'université ou le conseil scientifique de l'université ou le ministère de l'enseignement supérieur » (EA3) ;

- Réaliser des améliorations : Parmi les propositions figurent, améliorer l'enseignement suite à l'autoévaluation, et se focaliser sur les méthodes de recrutement. Dans leurs discours, les étudiants ont soulevé d'autres aspects à savoir : i) la nécessité de réaliser des activités culturelles, sportives et scientifiques, et éliminer la bureaucratie à l'université ii) lutter contre le favoritisme, la corruption, le harcèlement au sein des EES, l'abus administratif excessif à l'université iii) bien accompagner la formation doctorale, iv) l'utilisation des NTIC pour l'information, la communication et la formation, de même « créer une plateforme nationale pour les cours qui permet l'échange de connaissances entre universités » (ETA2) v) l'échange des étudiants entre EES, vi) améliorer les œuvres universitaires. vii) « éloigner les objectifs politiques étroits de l'université » (RTA1) viii) améliorer l'enseignement et les moyens matériels d'étude, la formation des enseignants et fournir les bibliothèques en livres de qualité qui encourage la recherche scientifique et facilite les études. Aussi une des suggestions pour l'amélioration de l'enseignement est de « Créer une cellule pour contrôler

les cours et TD et déterminer leur efficacité et leur compatibilité avec les critères internationaux » (ETA2). Enfin « changer certaines méthodes d'enseignement et de gestion des EES et en premier l'évaluation des étudiants » (ETA3). Les propos ci-dessous illustrent ces idées :

« Il faut prendre en considération les résultats de l'auto-évaluation pour améliorer la qualité des enseignements au sein des établissements » (EF17) ;

« il y a au sein des établissements universitaire un grave problème de corruption ou il est question de favoriser les membres de la famille de chacun au détriment du mérite ... favoriser le mérite et respecter les droits et libertés des étudiants ... la faute n'est pas aux étudiants mais aux enseignants, administrateurs et gérants de ces établissements qui durant la distribution des notes, des attestations de major de la promotion des mentions en Master ou en doctorat des postes d'enseignants vacataires... arrêter leur pression et harcèlement morale sur les gens qui méritent vraiment » (ETF1) ;

« ...redéploiement des universités (mobilités intra-nationales, intermaghrébines et africaines et euro-méditerranéennes, réseautage des universités) et création des programmes d'excellence et d'échange à l'image du programme Erasmus » (ETF2) ;

- Diffuser la culture qualité auprès de l'ensemble des parties prenantes dont les partenaires socioéconomiques. De même « La qualité est liée à l'éthique et la conscience professionnelle ». (ETA4). La mise en place de mécanismes d'encouragement : Donner un certificat à l'étudiant suite à sa participation à l'AQ pour qu'il puisse l'intégrer dans son CV. Enfin certains considèrent que l'AQ est un début pour l'amélioration de leur établissement et que le changement doit se poursuivre. Néanmoins pour certains, l'AQ ne réussira pas dans les conditions actuelles des universités.

9.4. Discussions et Conclusions

Après avoir exposé nos résultats, cette dernière section nous impose un retour à nos interrogations de départ et nos lectures théoriques.

Le domaine du changement

Dans certains cas l'intention peut être influencée par le domaine du changement. Ainsi moins d'un quart des enseignants ou étudiants considère que si le changement ne fait pas partie des domaines prioritaires à améliorer, cela influencera leur intention. Plus précisément, il s'agit de

l'intention de participer à réaliser des améliorations pour l'établissement (pour les étudiants) ou participer à réaliser des changements dans le domaine du travail (pour les enseignants).

La notion de priorité rappelle que l'une des sources de résistance est le fait que *«le changement annoncé est ...peu légitimé par l'organisation ...»* (Bareil, 2004). Dans le même sens concernant les comportements de soutien Chung et al (2014) re-affirment que : *«Employees actively participate in change when they are personally convinced by its rationale (Herscovitch & Meyer, 2002). »*. Cependant l'importance de la perception des acteurs concernant les changements prioritaires à réaliser n'a pas été mentionnée selon nos lectures, par les recherches en matière d'AQ ou de changement.

Egalement moins d'un cinquième des enseignants ou étudiants estime que si le changement cible un problème qui est en lien avec les habitudes des algériens les découragerait à participer à réaliser des changements concernant la vie de leur établissement. En effet, dans ce cas le changement est perçu comme difficile, étant donné qu'il est lié à une culture nationale, tel que l'éthique. Ainsi adopter une solution locale dans un établissement n'est pas considérée comme efficace. Cette idée confirme que l'une des causes de la résistance est *« la lecture organisationnelle que fait le destinataire au sujet de la capacité à changer de l'organisation »* (Bareil, 2004)

Les conséquences du changement

Mariam Shurgaia (2015) conclue également que *« les avantages perçus des conséquences ...jouent des rôles significatifs dans la définition d'attitudes positives. »*. Dans notre cas, nous avons pu identifier les avantages qui pourraient influencer la réaction des personnes dans l'ES Algérien, de même celles liées à des étapes spécifiques de l'AQ et les différences entre acteurs.

Croire que l'AQ peut avoir un impact positif sur son établissement explique l'intention de prendre part aux actions liées à l'AQ. Plus précisément, il s'agit de croire que l'assurance qualité va : i) améliorer l'image de l'établissement à l'étranger (exemple le classement), ii) permettre d'appliquer des normes internationales ii) permettre d'améliorer la qualité de l'enseignement iv) permettra d'améliorer la qualité de la gestion. Ceci a été confirmé pour l'ensemble des personnes sans distinction entre les acteurs. C'est ce qui permet de faire la différence entre ceux qui sont davantage résistants et ceux qui sont plus favorables, de même entre ceux qui sont très favorables et les autres. En outre, si on observe ceux qui ont entendu parler de l'AQ, cet élément distingue entre ceux qui ont une très forte intention et les autres personnes.

Si l'on examine le changement dans ces différents aspects, on constate que différentes conséquences peuvent avoir un effet sur l'intention de faire partie d'une cellule AQ, de participer à l'évaluation de l'établissement, de réaliser des changements et accepter que son travail soit évalué. C'est ce que nous exposons ci-dessous, étape par étape :

- A) Une grande majorité des répondants ont affirmé que si l'évaluation a pour objectif d'améliorer la gestion et la formation, cela les encouragerait à participer à l'évaluation de l'établissement. Une autre conséquence particulière de l'évaluation de l'établissement impact l'intention d'y prendre part. Plus précisément, la nécessité que la participation ne demande pas beaucoup d'efforts ou de temps est choisie par près d'un tiers des répondants. Nous relevons sur ce point, que les étudiants y accordent une plus grande importance en comparaison avec les enseignants.
- B) Dans le même sens, les étudiants estiment, plus que les enseignants, que si les actions demandées par la cellule ne prennent pas beaucoup de temps, cela influencera leur intention de faire d'une cellule AQ. Ce dernier fait également partie des conditions choisies aussi bien par les étudiants que par les enseignants. De même, les étudiants considèrent, plus que les enseignants, que s'il y a une rémunération supplémentaire ou une attestation, cela influencerait leur intention de faire partie d'une cellule AQ.
- C) L'intention de participer à réaliser des changements dans le domaine de son travail ou l'intention de participer à réaliser des améliorations pour l'établissement est influencée par les retombés possibles de cette participation. Plus précisément, il s'agit des conséquences suivantes : i) plus de planification ii) prendre en compte les besoins de l'environnement dans la formation iii) amélioration de la qualité des études iv) conséquences positives pour le travail quotidien v) compléter les connaissances sur le métier vi) aider les autres personnes. Nous notons à ce niveau également que des distinctions existent entre acteurs. Les étudiants accordent plus d'importance que les enseignants au fait d'aider les autres et compléter les connaissances sur le métier. Par ailleurs, les enseignants, plus que les étudiants, donnent de l'importance à leurs croyances concernant les conséquences positives du changement sur leur travail quotidien.

L'intention de participer à réaliser des changements concernant la vie dans l'établissement est elle aussi influencée par les conséquences que nous avons énumérées, à savoir : l'amélioration des relations humaines, développer les connaissances dans d'autres domaines, les chantages et menaces, aboutir à une solution qui arrange l'ensemble des parties prenantes, la sensibilisation, la réalisation d'une évaluation par les pairs.

Notons que les étudiants, plus que les enseignants, mettent en avant la condition que le changement permette de développer leurs connaissances dans d'autres domaines. D'un autre côté, les enseignants, plus que les étudiants, ont mis en avant la condition que le changement peut contribuer à l'amélioration des relations humaines dans l'établissement.

D) Enfin s'agissant des éléments qui peuvent impacter l'intention des enseignants d'accepter que leur travail soit évalué, seule une minorité (un peu plus d'un dixième) souligne la diminution de la liberté.

Les caractéristiques du contexte

Suivant Armstrong (ND), les établissements d'enseignement supérieurs aux Etats Unis sont considérés comme les meilleurs au niveau mondial. Les individus ayant étudié dans ce type d'établissement, comme c'est le cas de la majorité du personnel enseignant qui exerce dans ces EES, ont tendance à résister à une autre définition de l'excellence. Ce qui pousse les enseignants à croire qu'un changement dans le business modèle de l'EES va diminuer la qualité. Selon plusieurs résultats que nous avons obtenus, une mauvaise opinion de la qualité de l'environnement peut être source de résistance pour mettre en place l'AQ ou des actions en lien avec ce changement. Dans notre cas, suivant les modèles que nous avons conçus, le nombre de problèmes dans l'établissement, ne semble pas impacter l'intention des personnes. Cependant une relation négative existe en les deux. Ceci a été confirmé pour l'ensemble des personnes sans distinction entre les acteurs. C'est ce qui permet de faire la différence entre ceux qui sont davantage résistants et ceux qui sont plus favorables. Aussi un enseignant qui considère que peu d'étudiants s'intéressent à la qualité de la formation aura une probabilité moindre d'avoir l'intention de participer à l'AQ (Très forte intention vs autre). Plus d'un tiers des personnes ont estimé que si les responsables n'encouragent pas le personnel quand ils font des efforts, du bon travail, cela les découragerait à participer à l'évaluation de l'établissement. Ainsi on peut en déduire qu'il s'agit de l'environnement qui permet l'amélioration. De même si les conditions de travail ne sont pas améliorées au préalable, cela influencera l'intention d'une bonne partie (près d'un tiers) des enseignants d'accepter que leur travail soit évalué.

Dans une moindre mesure, s'il existe déjà un dispositif d'évaluation pour le même domaine (domaine de travail), cela les découragerait à accepter que leur travail soit l'objet d'une évaluation. Il s'agit là de l'importance de la légitimité du changement, en l'occurrence, de l'évaluation. Cet aspect n'a pas été mentionné concernant l'évaluation de l'enseignement dans le cadre de l'AQ, jusqu'à présent.

Les caractéristiques personnelles

Selon, Newton (1998), les points de vue des acteurs (« *des organes externes de contrôle de la qualité d'une part et les académiciens et le personnel de soutien d'autre part*») diffèrent concernant les apports de l'AQ. Pour notre part, nous avons constaté que certains profils sont plus disposés à participer à l'AQ. Etre membre de la cellule AQ et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation influence l'intention de participer au changement (encourageant). Ceci a été confirmé pour l'ensemble des personnes sans distinction entre les acteurs. C'est ce qui permet de faire la différence entre ceux qui sont davantage résistants et ceux qui sont plus favorables. Aussi il s'agit d'un élément de différenciation lorsqu'on observe ceux qui ont entendu parler de l'AQ en comparant entre ceux qui ont une très forte intention et les autres personnes. Ce constat est aussi adapté pour l'intention des enseignants (très forte intention vs faible intention). De plus les enseignants qui occupent une fonction de responsabilité sont plus disposés à participer à l'AQ (très forte intention vs autre). Aussi même si la relation de causalité n'a pu être prouvée, dans le cadre des modèles utilisés, il semble qu'une relation existe entre l'âge des enseignants et leurs intentions (les enseignants les plus âgés étaient plus disposés à participer au changement).

Regad (2014), dans une enquête auprès des RAQ, avait relevé que l'un des facteurs qui expliqueraient la résistance des acteurs sensés appliqués l'AQ est la « *la peur de l'évaluation* ». Notre étude montre qu'avoir passé un questionnaire concernant l'opinion des étudiants sur l'enseignement soit déterminant (encourageant). Cette remarque est aussi valable lorsqu'on observe ceux qui ont entendu parler de l'AQ. Autrement dit une personne qui a pris part à une action d'évaluation est plus disposé. Cet élément est plus compréhensible si l'on considère que l'évaluation de l'enseignement est l'élément du changement qui peut être source de résistance.

L'intention générale de participer au changement (Résistant ou neutre vs favorable , très forte intention vs autre) est indépendante de plusieurs caractéristiques personnelles d'étudiants, à savoir : l'âge, le niveau d'étude, l'année d'étude, le sentiment de réussite dans les études, vouloir compléter ses études. Par ailleurs elle est dépendante de l'importance donnée au fait d'obtenir de bons résultats (nous entendons par là : note, moyenne). Ce dernier représente un indicateur de l'importance donnée aux études. L'explication qui peut lui être attribué :, une personne qui se soucie de ses études accordera plus d'importance à l'AQ. De même la participation à l'AQ peut être considérée comme un moyen pour obtenir de bons résultats en

ayant un environnement approprié. Ce facteur n'a pas été abordé à notre connaissance par la littérature en matière d'AQ.

Certaines caractéristiques de la mise en place de l'AQ

Certaines approches en matière d'AQ rendent le changement plus difficile, si l'on se base sur les affirmations de Gábor Halász (non date). Pour notre part nous faisons également référence à l'impact de l'approche mais différemment. En effet, savoir que la cellule va mettre en place des critères qualité spécifiques à l'établissement, est un facteur qui influence positivement l'intention de participer au changement. Si on observe les personnes qui ont entendu parler de l'AQ : Cette dernière semble être déterminant lorsqu'on compare ceux qui ont une très forte intention avec les autres personnes. Ce dernier peut être un élément, selon nous, qui indique à la personne que le changement est approprié. Le modèle de Armenakis and Stanley's (2002) « *a identifié 5 messages de changement qui agit comme précurseurs pour la disposition au changement (change readiness) et comprend : ...le changement approprié (appropriateness of the change)* » (Wiener, 2008)

Il existe un aspect qui n'a pas été abordé jusqu'à présent que nous avons pu relever dans le cadre de notre enquête : il y a une relation positive entre l'utilisation de certaines techniques d'évaluation de l'établissement (questionnaire vs entretien) et l'intention des personnes. Par contre l'intention est indépendante de l'utilisation de l'observation (ce lorsqu'on compare ceux qui ont une très forte intention aux autres). De même l'intention de participer à l'AQ est indépendante de l'évaluation de certains domaines.

Si la participation a été soulignée comme étant essentielle dans le cadre du changement et dans le cadre de l'AQ, les formes de participation qui ont un impact sur les réactions pour ce type de changement, n'ont pas été abordées par les recherches antérieures. Suivant nos résultats, l'intention est dépendante de certaines formes de participation : i) le fait d'avoir rejoint la cellule AQ, ii) avoir participé à la constitution de la cellule AQ en rejoignant et/ou proposant des personnes pour qu'ils intègrent la cellule AQ. De même, elle est dépendante du fait de n'avoir réalisé aucune action dans le cadre de l'AQ.

L'information est un des leviers du management du changement de manière générale, pour peu que les acteurs prêtent attention. Elle constitue également une étape lors de la mise en place de l'assurance qualité. Nos résultats confortent les recherches antérieures. L'intention des acteurs de s'informer dépend, à différents degrés, de l'ensemble des éléments identifiés :

i) la convenance du moyen d'information, Ce constat rappelle les propos de Perruchot-Garcia (2016) qui conseille de « *choisir les supports ...les plus adaptées* » aux « *cibles internes* ».

ii) l'invitation personnelle. L'invitation est généralement utilisée pour l'organisation d'un événement. Dans le cadre de notre enquête, elle prend un autre sens étant donné qu'il s'agit-là d'un moyen pour donner de l'importance à l'acteur durant le changement. Cet aspect n'a pas été abordé par les recherches sur le changement, alors qu'elle peut expliquer la résistance des enseignants responsables à s'informer sur le changement.

iii) le communiquant (expert, convenance du communiquant). En effet, suivant Armenakis et al. (1993), « *l'efficacité des stratégies d'influence dépend de l'agent du changement qui les utilise. Les attribues comme la crédibilité, la fiabilité, la sincérité et l'expertise de l'agent du changement sont découvertes à partir de ce que les personnes savent à propos de l'agent et/ ou la réputation générale de l'agent...les messages qui produisent la disposition (readiness) auront plus d'influence si l'agent de changement générant ces messages a une bonne réputation dans ces domaines (Gist, 1987)* ».

iv) le sujet est en lien avec la fonction de la personne, son environnement ou l'avenir de l'établissement. De cette manière l'information répond aux trois premières phases de préoccupation des acteurs énoncée par Bareil (2008).

v) la participation tout en s'informant : Si la participation lors d'un changement a été évoquée dans la littérature, nous soulignons pour notre part, l'importance de combiner entre information et participation.

vi) Le moment de la diffusion de l'information. Branchaud (2009) qui s'intéresse plus particulièrement à l'organisation des événements souligne l'importance de « *choisir la période idéale pour la tenue de l'évènement* ». Pour notre part nous affirmons que ce critère doit être respecté lors de l'information de manière générale.

Enfin les étudiants considèrent plus que les enseignants que si le moyen d'information ne leur convient pas ou que l'information est diffusée à un moment qui ne leur convient pas, cela influencera leur intention de s'informer. Cette différence entre acteurs n'a pas été soulignée à notre connaissance, par les recherches précédentes.

Selon, Lekkam et Benabou (2014) qui ont réalisé une enquête quantitative auprès d'enseignants de dix Universités Algériennes, à l'égard du système LMD, « *plus le programme de changement est flou, plus le degré de résistance s'accroît* ». Dans le cadre de l'AQ, nous avons identifié les informations diffusées qui peuvent être déterminantes :

- Ainsi, connaître avec précision les tâches de la cellule AQ incite à participer au changement. Ceci a été confirmé pour l'ensemble des personnes sans distinction entre les

acteurs. Aussi dans le cas de ceux qui ont entendu parler de l'AQ, ce résultat est valable si on compare entre ceux qui ont une très forte intention et les autres. Il est également valable pour les enseignants (forte intention vs faible intention)

- De même, nous avons remarqué concernant les personnes qui affirment qu'il existe un RAQ au sein de leur établissement, qu'une relation positive subsiste entre l'intention (très forte intention vs les autres personnes.) et l'information concernant les projets du RAQ ou de la cellule AQ.
- S'agissant des personnes qui ont entendu parler de l'AQ, on a constaté qu'une personne qui connaît les critères de l'AQ appliqués dans son établissement a d'avantage l'intention de participer au changement (très forte intention vs les autres personnes.).
- Un enseignant qui sait qu'il y a un RAQ dans son établissement aura plus de chance d'avoir l'intention de participer à l'AQ.
- Enfin savoir que son établissement a été évalué par la cellule AQ ou le RAQ, encourage à participer à l'AQ. Si l'on considère les personnes qui ont entendu parler de l'AQ, cette dernière semble être déterminante lorsqu'on compare ceux qui ont une très forte intention avec les autres personnes. Les deux derniers éléments montrent que l'information concernant l'état d'avancement concernant le changement est importante.

En outre, l'évaluation de l'enseignement a fait l'objet de plusieurs écrits dans le cadre de la mise en place de l'AQ. Selon, Henard et al (2008). « *the use of student feedback mainly depends on the lecturers' perception of their reliability and validity. If lecturers believe the questionnaires are biased, i.e. that the students cannot be fair judges of the quality of their teaching, then they are less likely to follow up and change their practices.* » Nous le rejoignons sur l'importance de la méthode d'évaluation en y incluant plusieurs aspects. En effet, l'intention d'accepter que son travail soit évalué est influencé par le mode d'évaluation, à savoir : la croyance que le mode d'évaluation soit approprié, l'utilisation de critères internationaux, le fait de se critiquer les uns les autres (qui est décourageant), les remarques issues de l'évaluation (soient adaptées), le fait de chercher à comprendre les difficultés et conditions de travail, la non diffusion des résultats aux autres. D'autres facteurs mettent l'accent sur l'autonomie : le fait que la personne décide sur quoi on va l'évaluer, le fait que la personne décide des actions à réaliser pour s'améliorer suite aux résultats, le fait de décider qui va évaluer. Newton (1998) avait en effet expliqué que « *l'anxiété la plus basique parmi les académiciens est que le système qualité et le contrôle qualité qu'ils soient interne ou externe sont essentiellement des outils de management qui menacent l'autonomie académique*

ou professionnelle ». Ainsi, les trois moyens que nous avons évoqués permettent de répondre à ce souci d'autonomie.

Enfin, à notre connaissance, aucune recherche n'a été menée sur l'intention des acteurs de réaliser les actions suivantes ; le fait de rejoindre une cellule AQ, participer à l'évaluation de l'établissement, réaliser des changements dans le domaine de son travail, réaliser des changements concernant la vie dans son établissement, réaliser des améliorations pour son établissement. Cependant en observant les raisons des réactions à l'égard de ces activités, certains aspects nous envoient à des études précédentes sur le changement.

On constate que sur trois plans, la nécessité de la participation est mentionnée sous différents aspects : i) l'intention de participer à réaliser des changements concernant la vie dans son établissement est influencée par la réalisation du changement après l'écoute des enseignants, étudiants et administration (pour plus de la moitié des enseignants ou étudiants), ii) la prise en considération des idées de la personne qui peut impacter l'intention de faire partie d'une cellule, iii) la possibilité de s'exprimer suffisamment et la prise en compte des suggestions des organes scientifiques de l'établissement lors de l'évaluation de l'établissement. Ces propositions rejoignent la suggestion faite par Chelly et Mankai (2010), dans le cadre de la mise en place de la norme ISO 9001, à savoir l'« *écoute de l'expression spontanée du personnel pédagogique... Analyse du contenu des échanges directs (face à face avec le personnel pédagogique). Mise en place d'une étude de satisfaction en lien avec le personnel pédagogique. Contact avec le personnel pédagogique après l'analyse des réclamations sous forme d'équipe kaizen* ».

De même nous avons évoqué la nécessité que la personne à qui s'adresse le répondant durant l'évaluation de l'établissement soit celle, avec qui, il a l'habitude d'exprimer ses problèmes. Pour Bareil (2004) « *le gestionnaire international quant à lui, doit être en mesure d'évaluer chacune des composantes culturelles propices à la résistance :.... Suite à ces constats, il peut adapter ses stratégies en fonction des différences culturelles, des traditions et des habitudes.* ». Il s'agit dans notre cas, d'adapter la procédure de l'évaluation de l'établissement aux habitudes des acteurs, pour ne pas se heurter à la résistance.

Aussi, comme mentionné précédemment « *les avantages perçus des conséquences* » du changement impact la réaction (Mariam Shurgaia, 2015). Ainsi l'intention de rejoindre une cellule peut être impactée à différents degrés par son mode de travail, autrement dit : sanctionner les moins performants et récompenser les plus performants. De même l'intention de participer à réaliser des changements dans le domaine de son travail ou de participer à réaliser des améliorations pour son établissement est influencée par la réalisation d'échanges

avec des universités. Ainsi ces échanges peuvent aboutir à plusieurs bénéfices comme mieux s'informer sur le changement, observer des contextes d'apprentissages différents.

Un élément de la mise en œuvre nous rappelle également le concept de changement approprié. En effet, l'intention de participer à réaliser des changements dans le domaine de son travail ou de participer à réaliser des améliorations pour son établissement est influencé par le fait est que le changement proposé peut être adapté (modifié).

Par ailleurs, l'intention de rejoindre une cellule peut être impacté par le respect de leur engagement vis-à-vis de leur programme. Cet élément entre dans le cadre de la crédibilité de la cellule AQ et la confiance. En effet, «*un manque d'expérience ou de savoir-faire parmi les gens qui ont à mettre en œuvre le changement (Metselaar, 1997).* » sont considérés comme étant «*les causes secondaires de résistance* » (Metselaar, 1997 selon Vos 2006). Ces dernières «*peuvent être définies comme des obstacles qui entravent directement ou indirectement l'acceptation ou la mise en œuvre du changement* » (Metselaar, 1997 selon Vos 2006). Rajouté à cela, la croyance qu'on ne peut pas faire confiance aux «*responsables du changement* », est une des sources de résistance (Hultman, 2003).

D'autres modes de mise en place ont également un effet sur la réaction des acteurs mais n'ont pas été étudiés précédemment. Ces éléments sont les suivants :

- Le mode d'évaluation de l'établissement influence l'intention d'y participer plus précisément il s'agit de : la convenance de la technique d'évaluation de l'établissement et la réalisation du diagnostic par une structure externe.
- De même la convenance du mode d'évaluation de l'enseignement a un impact sur l'intention de faire partie d'une cellule AQ, pour plus d'un quart des répondants (aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants).
- Aussi l'intention de rejoindre une cellule peut être impactée à différents degrés par son mode de travail, autrement dit : le fait qu'un groupe d'étudiants dirigé par la cellule, soit mis en place (est encourageant). Ce facteur est davantage compréhensible lorsqu'on sait que cela va permettre d'avoir de ressources humaines pour réaliser les changements, permettre la participation des étudiants et leur motivation. Cette motivation obtenue grâce au travail de groupe et leur encadrement.

Enfin nous avons mis en exergue les préférences en matière de participation à l'AQ et les canaux d'informations souhaités, qui n'avaient pas été explorées jusqu'à maintenant en Algérie. De même, les différentes techniques d'évaluation qui conviennent aux enseignants ont elle aussi été dévoilées, en apportant ainsi plus de précision au recherches antérieures.

Conclusion générale

La mise en place de l'AQ vient en réponse, entre autres, au souci d'améliorer la qualité des établissements d'enseignement supérieur en Algérie. Ce nécessaire développement arrive dans un contexte de massifications de l'enseignement supérieur et de dysfonctionnements en matière de gestion. Pendant une certaine période le changement a mis du temps à être généralisé. De même, l'assurance qualité est uniquement au stade de l'AQ interne. Cette phase d'attente et d'essai pour certains RAQ, dans le cadre de programme avec partenaire étrangers ou non, a été une opportunité pour nous de réaliser notre recherche. Notre questionnement principal était : Comment favoriser la mise en place de l'AQ dans les EES en Algérie ?

Ainsi nous avons répertorié les freins mais aussi les éléments facilitateurs à travers les entretiens des RAQ de la région centre. Notre hypothèse de départ concernant les freins est validée. Ainsi le besoin de formation, le cadre légale inachevé, l'attente de l'approbation du référentiel AQ nationale et la résistance au changement font partie des contraintes au changement. Cependant elles ont pu être dépassées par certains RAQ. L'hypothèse concernant le soutien des parties prenantes comme élément facilitateur est également confirmé. Par ailleurs les deux autres éléments ne sont pas retrouvés dans notre enquête, autrement dit, la culture et les systèmes d'information n'ont pas été évoqués comme étant les éléments qui ont facilité la mise en place de l'AQ.

En outre, notre troisième hypothèse est infirmée, étant donné qu'il existe bien une différence entre les écoles et les universités.

Les raisons des réactions (comportement et intentions) ont pu être analysées en prenant quatre EES comme étude de cas. Ces comportements peuvent être expliqués par des facteurs communs aux différentes étapes ou spécifique. L'analyse de contenu des discours a ensuite permis d'élaborer des items pour le questionnaire destiné à l'ensemble des acteurs.

Notre enquête quantitative a permis quant à elle de valider les raisons qui sont à la base des intentions des acteurs (étudiants et enseignants). Nous confirmons donc notre hypothèse de départ à savoir que l'intention à l'égard de l'AQ est influencée par les caractéristiques personnelles, certaines caractéristiques de la mise en place de l'AQ, les conséquences du changement, les caractéristiques du contexte et le domaine du changement (exemple : les priorités).

Contraintes et Leviers du changement

Nos résultats indiquent que les écoles et universités ont des facteurs facilitateurs communs, D'autres facteurs facilitateurs ne sont pas partagés, mais peuvent être transposés.

Concernant les leviers, les résultats des recherches antérieures sont confirmés sur l'assurance qualité à savoir : le soutien de la direction et le soutien des acteurs à l'égard du changement, l'importance du travail en réseaux, des moyens (matériel) et le management du changement.

Des nouveaux éléments sont relevés, à savoir :

- i) La formation et les moyens : Pour notre part, nous mettons en avant le perfectionnement des connaissances dans le domaine de l'AQ qui a été un levier du changement. Jusqu'à présent en Algérie, les recherches avaient mis l'accent sur le manque de formation que nous aborderons par la suite. De même, le fait de disposer du référentiel national d'AQ et de consultants pour mettre en place le changement.
- ii) Nous rajoutons les caractéristiques du RAQ qui sont : les conséquences attendues par ce dernier, le réseau social, la conscience professionnelle, la volonté personnelle. Cet ensemble de traits amène le RAQ à entamer le changement alors que le cadre réglementaire n'est pas fin prêt. Il est possible que la personnalité joue un rôle également. Cependant en l'absence de test psychologique, nous ne pouvons l'affirmer de façon catégorique. Nous rajoutons également, le fait que le RAQ ait également un poste de responsabilité soit un facteur facilitateur.
- iii) Par ailleurs le contexte, à travers l'achèvement des changements en cours en vue de l'amélioration facilite le changement.
- iv) Enfin le management, à travers la formalisation des processus, est perçu par le RAQ comme aidant à améliorer la qualité.

Quel que soit le type d'établissement, les contraintes sont au niveau : national, l'environnement interne de l'établissement, les caractéristiques des personnes chargées de mettre en place l'AQ et les problèmes de management. Des contraintes communes et spécifiques aux écoles ou universités ont été identifiées. Certains résultats indiquent que des difficultés soient liées au type d'établissements :

- i) La limite de temps est un frein pour mettre en place l'AQ dans l'ensemble de l'université (exemple : le projet AqiUmed) ;
- ii) Le manque de moyen financier et l'inexistence de bureau sont évoqués au niveau des Ecoles Supérieures ;
- iii) La perception qu'il est plus difficile de mettre en place l'AQ à l'Université comparativement à une Ecole, de même la difficulté de convaincre et la peur vis-à-vis des réactions des enseignants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. La difficulté de mettre en place l'AQ dans une université est liée à différentes variables, dont le niveau de qualité.

Nous confirmons l'existence de certains freins en Algérie, qui ont été évoqués par les recherches antérieures. Ces derniers sont : l'absence de référentiel officiel à cet époque, l'absence de statut pour le RAQ dans l'organigramme, le manque d'autonomie, le manque d'effectifs, le volume de travail des personnes chargées de mettre en place l'AQ, le manque de formation des membres de la cellule AQ dans le domaine de l'AQ, les contraintes rencontrées lors de l'évaluation de l'enseignement. S'il avait déjà été mentionné la non prise compte « du facteur motivationnel » (Benhoucine, 2015) des membres de la cellule AQ, nous soulignons l'absence de rémunération du RAQ et des personnes chargées de mettre en place l'AQ et des mesures d'encouragement. Nous savions auparavant que la résistance au changement pouvait se manifester lors de la mise en place de l'AQ. Nous rajoutons que celle-ci peut se manifester aussi de la part des membres de la direction, des enseignants, étudiants et personnes chargés de mettre en place l'AQ. Par ailleurs nous avons mis en lumière d'autres facteurs qui n'ont pas été mentionnés. Ces derniers sont liés aux éléments suivants:

- L'environnement sectoriel, national et international : Plus précisément, l'état d'avancement (le retard) des autres établissements en matière d'AQ, les problèmes relatifs aux experts, l'existence de sites pilotes qui peut être utilisés comme arguments pour les autres établissements et les caractéristiques de l'enseignement supérieur (exemple : vacances);
- Le climat interne de l'EES : les grèves qui poussent le RAQ à retarder la mise en place du changement, les conflits entre enseignants et étudiants peuvent également freiner les changements nécessaires, l'existence d'un changement en cours, la succession de directeur en un court laps de temps.

- Les caractéristiques des personnes chargées de mettre en place l'AQ : la démission du RAQ et ses contraintes personnelles (maladie, départ en retraite, raisons familiales)
- Les difficultés de management : le manque d'attrait des séances de sensibilisation , le besoin d'accompagnement des RAQ pour la mise en place de l'AQ, les contraintes rencontrées lors d'une enquête (enquête satisfaction ou autoévaluation), la nécessité de former les gens ce qui demande beaucoup de temps et de travail
- Des difficultés liées au mode de mise en place de l'AQ . On peut évoquer, dans ce cadre, le rang hiérarchique de certains membres de la cellule AQ qui rend difficile l'autorité du RAQ, le nombre important de subordonnés qui rend difficile le rôle de motivateur du RAQ, certains aspects de la norme ISO 9001 (tels que charge de travail induite et la conformité documentaire considérée comme peu intéressante), la difficulté de combiner entre l'application de la norme ISO 9001 version 2008 et la nécessité d'aller vers le référentiel.

Comportements des acteurs

La réalisation d'entretiens pour l'analyse des comportements, dans certains EES était appropriée à cette étape du changement en Algérie, étant donné que la mise en place de l'AQ était à ses balbutiements. De nos résultats, il apparaît que des facteurs soient spécifiques à certaines étapes et d'autres communs. De manière générale, notre apport aux connaissances antérieures peut être résumé en sept points

- i) La surcharge de travail liée aux activités courantes de travail et la charge d'étude sont sources de résistance ;
- ii) Le fait d'avoir certaines habitudes peut amener à rejoindre la cellule AQ, ou donner son opinion sur l'enseignement. De même l'habitude de la direction de réaliser des améliorations influence le comportement des personnes à l'égard de l'amélioration ;
- iii) La perception des dysfonctionnements peut aussi bien expliquer la participation de la personne à différentes actions liées à l'AQ mais peut également le dissuader de s'informer, estimant qu'il est inapproprié de parler d'AQ étant donné le niveau actuel de qualité perçu ;
- iv) Le mode de participation au changement doit différer selon les acteurs (exemple : une sollicitation de la part de la direction est nécessaire pour certains) ;

v) Un ensemble de caractéristiques personnelles explique le fait de ne pas s'informer sur le changement, à savoir : l'intention de partir en retraite, l'importance donnée à la formation (des étudiants) plutôt qu'à l'AQ, l'absence d'implication dans des activités en dehors des études. En outre, l'étudiant peut ne pas contribuer sérieusement à l'évaluation de l'enseignement, s'il ne donne pas d'importance à ses études ;

vi) Une personne peut ne pas s'informer si l'application d'une norme est considérée comme précipitée ;

vii) Le fait d'avoir un membre de son département qui est chargé de l'AQ constitue un argument avancé pour ne pas avoir pris part à aucune action liée à l'AQ

Enfin, dans certains cas, l'enseignant peut résister au mode d'évaluation et non à l'évaluation de l'enseignement en tant que telle.

Outre notre apport, nous confirmons certains résultats antérieurs sur le changement, la communication et la conduite d'enquête à savoir : i) une personne peut résister à mettre en place un changement car elle anticipe la réaction des autres. ii) Aussi l'adoption d'une norme peut être source de résistance. iii) Les répercussions positives attendues ont un impact sur les comportements durant la mise en place de l'AQ iv) l'effet positif sur le comportement, du soutien d'une autorité, de l'obligation et du cadre légal v) l'importance de limiter le temps nécessaire à l'AQ vi) l'importance de disposer des capacités et des ressources nécessaires pour réaliser les changements induits par l'AQ.vii) l'impact de l'information et la compréhension sur la réalisation des actions en lien avec l'AQ. viii) l'importance de recourir à des canaux d'information adaptés, de répondre aux besoins en matière d'informations et de la bonne organisation des événements (timing) lors de la communication ix) l'importance de la bonne passation et conception du questionnaire lors des évaluations.

Les facteurs de l'intention des acteurs

Notre enquête à l'échelle nationale, nous a permis d'identifier les facteurs influençant l'intention des acteurs (enseignant, étudiant) à l'égard de l'AQ de manière générale et à l'égard d'actions spécifiques liées à l'AQ. La prise en compte de ces facteurs lors du changement peut faciliter l'instauration de l'AQ. Ces derniers sont les suivants :

- Certains facteurs sont liés au type d'acteur. Autrement dit, certains influencent davantage l'intention des enseignants tandis que d'autres sont liés aux étudiants, ce s'agissant de la réalisation de certaines actions liées à l'AQ.
- Certains profils sont plus disposés à participer à l'AQ. Les caractéristiques personnelles qui sont déterminantes (encourageantes) ont ainsi été mises en exergues : les enseignants responsables, enseignants âgés, membres d'une cellule AQ et/ou d'un groupe d'autoévaluation, l'importance qu'accorde l'étudiant au fait d'obtenir de bons résultats et avoir participé à un sondage d'opinion auprès des étudiants sur l'enseignement.
- Croire en un ensemble de conséquences déterminées, que peut avoir l'AQ sur son établissement impact l'intention générale à l'égard de la participation au changement. Ces attentes qui ont un impact sont ainsi dévoilées pour la première fois. Nous avons également déterminé les effets qui peuvent impacter l'intention de prendre part à certaines actions.
- S'agissant du contexte, une opinion négative de la qualité de l'environnement dans l'EES peut être source de résistance pour mettre en place l'AQ ou des actions en lien avec ce changement(exemple : l'opinion des enseignants concernant les étudiants). De même, dans une moindre mesure, l'existence d'un dispositif d'évaluation pour le même domaine (qui sera sujet à évaluation) peut entraîner le refus de soumettre son travail à évaluation.
- Il existe une relation entre le mode de mise en place de l'AQ et la disposition des personnes à prendre part aux actions pour le changement. Ces dernières prennent quatre formes :
 - i) savoir que la cellule va mettre en place des critères Qualité spécifiques à l'établissement, ceci s'explique par la perception que le changement est approprié ;
 - ii) Savoir que le questionnaire ou l'entretien a été utilisé pour l'évaluation de l'établissement. Cette relation peut se comprendre également par la perception que la technique est adaptée.
 - iii) Certaines formes de participation sont en lien avec l'intention générale à l'égard de l'AQ. Plus précisément il s'agit du fait d'avoir rejoint la cellule et avoir participé à la constitution de la cellule. Nous confirmons par ailleurs la relation négative entre l'absence de participation aux actions liées à l'AQ (information, formation, réalisation de changement...etc.) et la faible disposition au changement.

- iv) Avoir certaines informations spécifiques concernant le changement encourage à y prendre part. (exemple : connaître avec précision les tâches de la cellule)

Nous avons déterminé également les éléments qui influencent l'intention de s'informer. Nous avons ainsi confirmé plusieurs éléments évoqués dans les recherches antérieures.

Concernant l'évaluation de l'enseignement, nous avons identifié un ensemble d'aspects de la mise en œuvre lors de l'évaluation qui peuvent influencer l'intention d'accepter que son travail soit évalué, qui n'ont pas été évoqués, à notre connaissance, dans les recherches antérieures.

En outre nous avons pu relever des facteurs qui influencent l'intention de : i) rejoindre la cellule AQ, ii) de participer à l'évaluation de l'établissement iii) réaliser des changements dans le domaine de son travail iv) réaliser des changements concernant la vie dans son établissement v) réaliser des améliorations pour son établissement.

Notons que des aspects de la mise en place ont un effet sur la réaction des acteurs mais n'ont pas été étudié précédemment. Ces éléments sont les suivants :

- Le mode d'évaluation de l'établissement influence l'intention d'y participer plus précisément il s'agit de : la convenance de la technique d'évaluation de l'établissement et la réalisation du diagnostic par une structure externe.
- De même la convenance du mode d'évaluation de l'enseignement a un impact sur l'intention de faire partie d'une cellule AQ, pour plus d'un quart des répondants (aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants).
- Aussi l'intention de rejoindre une cellule peut être impactée par le fait qu'un groupe d'étudiant dirigé par la cellule soit mise en place (est encourageant). Ce facteur est d'avantage compréhensible lorsqu'on sait que cela va permettre d'avoir davantage de ressources humaines pour réaliser les changements et permet la participation des étudiants et leur motivation par le travail en groupe et leur encadrement.

Enfin, l'intention de réaliser des changements dépend de la prise en compte des priorités et de la difficulté de réalisation par l'organisation quand celle-ci est liée aux habitudes.

Limites et Perspectives

Notre enquête présente néanmoins des limites. Nos résultats quantitatifs ne doivent pas être généralisés pour l'ensemble des enseignants et étudiants en Algérie. Aussi des aspects de notre cette enquête n'ont pas pu être exploités étant donné le faible nombre de réponses pour

certaines questions, par exemple membres des syndicats, les vacataires. Si notre enquête visait au départ plusieurs acteurs, étant donné la limite de temps et la faible réactivité de certains, nous nous sommes concentrés sur deux acteurs uniquement. Les entretiens menés sur les comportements des acteurs ne peuvent pas être généralisés, également ils ouvrent des pistes de recherche.

Les perspectives de recherches concernent :

- La réalisation d'analyse approfondie concernant d'autres acteurs à l'égard du changement, tels que le personnel de soutien, les membres de la direction et les membres de la cellule AQ ;
- Plusieurs outils ont été élaborés et ont été proposés pour mesurer des construits (tels que l'intention à l'égard de l'AQ, les croyances concernant l'impact possible de l'AQ, la mise en place de l'AQ) ces derniers peuvent être validés ou non dans d'autres contextes ;
- Nous avons pu aboutir à des résultats originaux qui doivent maintenant être testés dans le cadre d'une comparaison régionale au niveau du Maghreb.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages, Cours, Rapports

AFNOR (ND). État de la qualité totale, <http://www.bivi.qualite.afnor.org/ofm/audit-et-auto-evaluation/vii/vii-10/vii-10-20>

AFNOR (ND). Dossier ISO 9000 <Http://www.bivi.qualite.afnor.org/ofm/certification-iso-9000/i/i-16/2>

AFNOR (ND). Comment peut-on définir la qualité totale ?
<http://www.bivi.qualite.afnor.org/actualites/question-de-la-semaine/comment-peut-on-definir-la-qualite-totale>.

Aqi-Umed (2013). European Commission Tempus, Le projet Aqi-Umed, Objectifs, mise en œuvre, résultats et diffusion, Renforcement de l'assurance qualité interne dans des universités de la Méditerranée : Algérie, Maroc, Tunisie - 2010-2013

https://www.auf.org/media/adminfiles/AqiUmed_v3.pdf , accédé le 19/01/2016

Autissier, D. & Moutot, J.M. (2003), *Pratiques de la conduite du changement : Comment passer du discours à l'action*, edDunod, Paris.

http://www.mpu.usj.edu.lb/ressources/culture_qualite/pratiques_conduite_de_changement.pdf

Autissier, D., Geon-Derumez, I. et Vas, A. (2014) Conduite du changement : concepts clés, p3, <http://medias.dunod.com/document/9782100705740/Feuilletage.pdf>

Baddari, K., Boubakour, F. & Herzallah, A. (2013). *Assurance-Qualité dans l'enseignement supérieur : Conduire et réussir l'autoévaluation*. Edition OPU, Alger. 146p.

Bakouche, S. (2012). Cours N° 1 « Introduction à la Qualité » par Sadek Bakouche, accessible sur le site de la CIAQES <http://www.ciaques-mesrs.dz>

Banque Mondiale (2012). Rapport sur la Gouvernance des Universités en Algérie.

http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/TED/SABER_TED_University_governance_Algeria.pdf

Benstaali, B. & Berkane, Y. (2012). Module 4 : évaluation de la Qualité des enseignants dans les établissements universitaires Evaluation de la Qualité des Programmes Universitaires, Formation des Responsables d'Assurance Qualité (RAQs), <http://www.ciaques-mesrs.dz/>, accédé le 10/01/2016

Boubakour, F. (2013). Bilan de formation des Responsables Assurance Qualité (R.A.Q) des établissements universitaires rattachés à la CRU Est - *Conférence régionale des Universités de l'Est*.

Boubakour, F. (ND). Assurance Qualité Interne et Autoévaluation : des principes a la mise en œuvre, *4e session de formation des responsables d'assurance qualité des établissements d'enseignement supérieur (MESRS), Formation RAQ*, <http://www.ciaques-mesrs.dz/> ,accédé le 10/01/2016

Bouzid, N. & Berrouche, Z. (2012), Module II - Assurance qualité dans l'enseignement supérieur, Session III : du 21 au 23 octobre 2012 in *Bilan de formation des Responsables Assurance Qualité (R.A.Q) des établissements universitaires rattachés à la CRUEst Mai 2013* <http://www.umc.edu.dz/Bilan%20Final%20RAQ%20CRUEst%20septembre%202013.pdf>

Branchaud, L. (2009). « *L'organisation d'un événement Guide pratique* ». Ed. Presses de l'université du Québec, Québec.

Burke W.W., Lake, D.G.& Paine, J.W. (2009). *Organizational Change: a Comprehensive Reader*, 2008, ed. W.Burke, San Francisco.

Cameron, E. & Green, M. (2009). *Change Management: A Complete Guide to the Models, Tools & techniques of Organizational Change*, 2^e Edition. Cogan Page. London. 385p.

CIAQES (2016). Référentiel National de l'Assurance Qualité, Algérie. En ligne

Collerette, P., Delisle, G. & Perron, R. (1997). *Le Changement Organisationnel : Théorie et Pratiques*.P94, <https://books.google.dz/books?>

Crozier, M & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système : Les contraintes de l'action collective*. Edition du Seuil, Paris.

CSE (2012).*L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre. Le conseil supérieur de l'éducation (CSE) du Québec*, Février 2012, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0476.pdf>

Dejean, J. (2007). Les démarches qualité dans l'Enseignement Supérieur, Chapitre, p 21/22 in Heldenbergh Anne. *Les démarches qualités dans l'enseignement supérieur en Europe*, Ed. L'Harmattan, Paris. Accès limité Google books en ligne.

Desbiens, F. et Dagenais, C. & Joubert, P. (2002). *De l'innovation au changement : les leçons tirées des projets québécois financés par le Fonds pour l'adaptation des services de santé (FASS)*. Ministère de la Santé et des Services Sociaux, Québec

Donjean, C. et al (2012), « *Vers une politique de communication interne socialement responsable en période de changement* », Rapport de recherche réalisé pour le compte du SPF Emploi, Travail et Concertation sociale avec le soutien du Fonds Social Européen », LASCO, Université Catholique de Louvain, Belgique

Ernoul, R. (2010). *Le grand livre de la qualité*, p. 10 Edition Afnor, Paris

Gavard-Perret, M-L., Gooteland, D., Haon, C. & Jolibert, A. (2009). *Méthodologie de la Recherche: Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, Edition Pearson-Education, France, 435p.

Gilet-Goinard, F. & Seno, B. (2009).*La boîte à outils du Responsable Qualité*, Edition Dunod, Paris. 191p

Grouard, B. & Meston, F. (1998). *L'entreprise en mouvement: conduire et réussir le changement*; 4ed Dunod (2005). 384p.

Haefliger, S. (2003). *Le changement, quelques modestes éclairages théoriques*, publications KPMG, Lausanne, 53p

Harzallah, A. (2015). Support de cours de la Session 4 : Autoévaluation Etablissement universitaire. <http://www.ciaques-mesrs.dz/> accédé le 10/01/2016

ISO (2005). Document ISO 9000 : 2005, - *Système de Management de la Qualité : Principes et Vocabulaires*, 38p. Edition électronique ISO, Suisse.
<https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-3:v1:en>

Jaccard, M. (2010). *Objectif qualité – introduction aux systèmes de management de performance et de durabilité*. Edition Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne. 392p.

Kotter, J. (2015). *Conduire le Changement: Feuille de route en 8 étapes*. Editions Nouveaux Horizons, Fr. Traduction Française de l'ouvrage original "Leading Change" (1996) US.

Lerari, M. (2015). Démarche pour la mise en œuvre du référentiel National, CIAQES

Lishman, J (2007). *Handbook for Practice Learning in Social Work and social care: Knowledge and Theory*. Google Books On line 345p.

Martin, M. & Parikh, S. (2017). *Quality management in higher education: Developments and drivers Results from an international*. Ed. IIEP/UNESCO/IAU - France
<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002602/260226E.pdf>

Martin, M.& Stella, A. (2011). *Module N° 1 « Faire des choix fondamentaux pour l'Assurance Qualité Externe»*. Ed. IIEP, UNESCO, Paris.

Martin, M. & Stella, A. (2007). *External quality assurance in Higher Education : making choice*. Ed. UNESCO/IIEP. 107p

MESRS (2012). *L'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie : 50 ans d'histoire (1962-2012)*, Alger.128p. <https://www.mesrs.dz>, Accédé le 22 décembre 2013.

MESRS (ND). Pourquoi les réformes – le Dossier, *Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Journées d'Etudes Souk Ahras*,
<http://univ-soukahras.dz/LE-POURQUOI-DES-REFORMES.pdf>

Miliani, M. (2013). CIAQES, Module 5 : Compétences Complémentaires, [http://www.univ-setif.dz/CAQ/documentations/AQ%20dans%20l'ES%20\(session%206%20Skikda%20Mai%202013\).pdf](http://www.univ-setif.dz/CAQ/documentations/AQ%20dans%20l'ES%20(session%206%20Skikda%20Mai%202013).pdf)

Miliani, M. & Benstaali, B. (2012), Introduction à la qualité, formation des RAQs,
<http://www.ciaques-mesrs.dz/COURS%20CIAQES/I-A%20Introduction%20%C3%A0%20la%20qualit%C3%A9final.pdf>

<http://www.ciaques-mesrs.dz/COURS%20CIAQES/I-B%20Introduction%20%C3%A0%20la%20qualit%C3%A9final%20supplement.pdf>
accédé le 10/01/2016

Muchielli, R. (1979). *Opinion et Changement d'Opinion: Applications pratiques*. Edition ESF, Entreprise Moderne d'Édition, Librairies Techniques. Séminaire Permanent en sciences humaines, 1979, Paris.

Muchielli, R. (1982). *L'Analyse de Contenu des documents et des communications: Connaissance du problèmes et Applications pratiques*. Edition ESF, Entreprise Moderne d'Édition, Librairies Techniques. Séminaire Permanent en sciences humaines, Paris.

Muchielli, R. (1982). *Le Questionnaire dans l'enquête psycho-sociale et Applications pratiques*. 7e Edition ESF, Entreprise Moderne d'Édition, Librairies Techniques. Séminaire Permanente en sciences humaines, Paris

OCDE (2011). *La Recherche et L'innovation dans l'Enseignement: l'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – La mondialisation*, 430p. Paris.
<http://ifgu.auf.org/media/document/9609042e.pdf>

PAPS (2014-2015). *Programme d'appui à la politique sectorielle de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique en Algérie*, Devis programme (Extrait) période de croisière N° 2 DU 01/05/2014 AU 31/10/2015

Perruchot-Garcia, V. (2016). « *Dynamiser sa communication interne. Les meilleurs pratiques pour accompagner les mutations dans l'entreprise* », 2ème édition. Ed. Dunod, Paris.

Pichault, F. (2009). *Gestion du changement. Perspectives théoriques et pratiques. Etudes de cas*, Bruxelles : Editions De Boeck.

Premier Ministère. (2016). *Le référentiel Marianne*, Version 2016. France
http://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/fichiers-attaches/referentiel_marianne-sept-2016-web.pdf - Accès le 14/4/2017

Racine, P & Grégoire, L. (2005). Facteurs de réussite de l'implémentation d'un programme des services à bas seuil : revue de littérature. *Agence de développement de réseaux locaux des services de santé et de services sociaux de ma capitale nationale ; Direction de la Santé publique ; Québec*. 26p.

Randhahn, S & Niedermeier, F. (2017). Introduction à la gestion de l'information au sein des établissements d'enseignement supérieur | Module 4. 131p In: Collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne
<http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=43412>

Randhahn, S & Ganseuer, C. (2017). La gestion de la qualité et ses liens avec la gestion de l'enseignement supérieur | Module 5, 102p. In: Collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne. DOI: <http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43413>

Rees, G. & Hall, D. (2013), *Managing change*, Published by the CIPD,

<http://shop.cipd.co.uk/shop/bookshop/media/cms/pdf/bookstorepdfs/leading-managing-and-developing-people-4th-edition---a-sample-chapter.pdf>

Reilly, J. & Jongsma, A. (2010). *Des pratiques en évolution : la contribution de Tempus à la réforme de la gouvernance universitaire*, documentation Tempus, Publication CE, 60p, Belgique

Sage, C. (2011). Présentation du Projet TEMPUS AQI-UMED 158889-TEMPUS-2009-FR-SMGR . *Atelier Pays au Sud de la Méditerranée. Chargée de programmes, CIEP (Centre international d'études pédagogiques), Commission européenne TEMPUS, Journée nationale d'information TEMPUS, 21 novembre 2011, 19p.*<http://docplayer.fr/6186190-Centre-international-d-etudes-pedagogiques-1-avenue-leon-journault-92318-sevres-france.html>

Saporta, G & Niang, N. (2009). Analyse en composantes principales : application à la maîtrise statistique des procédés. Chapitre 1. 24p. https://cedric.cnam.fr/fichiers/art_465.pdf

Tremblay, K. & Kis, V. (2008) Assuring and Improving Quality chapter v5, pp
In Santiago et al (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* Vol 1. Ed. OCDE. Paris.

UCD Geary Institute (ND) *Psychological Constructs and Organisational Factors Influencing the Acceptance or Rejection of Organisational Change*, Dublin University, UK, 21p.

UNESCO/IIEP (2011). *Faire des choix fondamentaux pour l'Assurance Qualité Externe ; les Cinq Modules*. Edition UNESCO/IIEP 273p.

UNESCO (2011). *Assurance externe de la qualité: options pour les responsables de l'enseignement supérieur: modules de formation IIEP* , Paris.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182478f.pdf> Accès 12/2/2014

UNESCO (2004). *L'enseignement Supérieur dans une société mondialisée*. Document Cadre de l'UNESCO, 30p. Ed. UNESCO, Paris.

UNESCO (1998). *Dossier spécial : Enseignement supérieur*, Ed. UNESCO, Paris
<http://www.iiep.unesco.org/fr/focus-on-higher-education/quality-assurance-in-higher-education> Accès 20/4/2014.

UNESCO (1998). Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, *L'enseignement supérieur au XXIe siècle Vision et actions*, Paris, 5-9 octobre 1998.
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm. Accès 20/4/2014.

Wilhelm, M. (2014) Rapport de méthodes Echantillonnage boule de neige : La méthode de sondage déterminé par les répondants. Ed. Office Fédéral de la Statistique, Suisse. 60p
<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/349363/master>

Woodhouse, D. (1999). Qualité et Assurance Qualité, Chapitre 2, p.33-40 in « *Qualité et Internationalisation de l'Enseignement Supérieur* » programme pour la gestion des établissements de l'enseignement supérieur, OCDE. Paris, 296p.

Thèses, Mémoires

Baird, M. (2002). "The Global Influence of New Public Management: Case Studies from Africa", *Master's Program for Public Administration, Villanova University, Edited by Ray Heitzmann*<https://fr.scribd.com/document/57691448/Global-Influence-of-New-Public-Management> Accédé 02/02/2017

Bauer, M. (1992). "A Functional Analysis of Responses to Technical Change in a Swiss Bank" PHD Thesis Psychology. University of London.

Béland, P. (2003). *Implantation d'un changement technologique à Hydro-Québec : un nplan de déploiement visant la mitigation d'une résistance au changement anticipée*. Mémoire Msc. Ecole ds relations industrielles, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal. Canada ; 2016p

Benzaida, Y. (2008). *Contribution à la Conduite du Changement pour l'Evolution du Système Entreprise*. Thèse Doctorat. Sciences de l'ingénieur [physics]. Université Montpellier II - Sciences et Techniques du Languedoc, 2008. FR. 155p.

Bouckenooghe, D. (2009). "What Is Crucial in Developing a Positive Attitude Toward Change ? The Role of Content, Context, Process and Individual Variable in Understanding Readiness for Change". *Dissertation Thesis -Ghent, Belgium: Ghent University. Faculty of Economics and Business Administration, 369p*

Boukrif, M. (2008). « *Ingénierie et pilotage du changement organisationnel : contribution à la réflexion sur le changement organisationnel et managérial dans les entreprises algériennes face aux défis de l'ouverture sur l'économie de marché*. ». Thèse Doctorat ès Sciences de Gestion Option : Gestion des Entreprises, Université A- MIRA Bejaia - Faculté de Droit et des Sciences Économiques Département des Sciences de Gestion, Bejaia.

Brits, H.J. (2010). *Quality in Higher Education, Chapter 3. A model for the integration of quality management, planning and resource allocation at South African universities*. Ph.D. Dissertation. Vanderbijlpark: North-West University.

Burgan, S. (2012). *A case study of change recipients beliefs on the adoption of project management*. Phd Thesis, Indiana Wesleyan University. USA, 235p.
<https://pqdtopen.proquest.com/doc/1420356001.html?FMT=AI>

Caliskan, O. (2011). *Investigation of the Relationship between Teachers' Readiness for Organizational Change and Resilience*. Msc Thesis. Deeparment of Educational Administration and Planing. Safya, Turkey. 120 p

Culmer, N. P. (2012). *IT Changes : an exploration of the Relationship between Motivation, Trust and Resistance to change in Information Technology*, PHD Thesis, Educational Policy and Leadership Studies (Higher Education) in the Graduate College of The University of Iowa, US. 216p

Damaj, K. (2013). *La transformation des organisations publiques au Liban et son impact sur leurs performances, en lien avec la satisfaction des usages*. Thèse Doctorat, LIRSA , Conservatoire National des Arts et des Métiers (CNAM), France. 423p.

Dardour, I.L. (2006). *Piloting of the organizational change and Research Intervention in*

Extreme context, from a model with phases to a model with options, for the case of the joint Venture SGHQ in China. These Doctorat - Humanities and Social Sciences. Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris, 2006. 504p.

Desplaces, D.E. (2004). *A multi-level approach to individual readiness to adopt enterprise resource planning software.* PHD Thesis. University of Rhode Island. 188p.

Fagerneas, K.L.M. (2015). *Measuring Change Readiness : How to successfully quantify readiness to change.* Master Thesis, University of Oslo 50p.

Girist, H. (2013) *Gérer la résistance au changement : contribution de la mesure des niveaux de résistance des acteurs dans les projets de changement*, sous la direction de Vincent Cristallini. - Lyon : Université Jean Moulin (Lyon 3), 2013. www.theses.fr/2013LYO30010.

Jones, L.M. (2007). *An Examination of Social Influence Effects on Commitment to Change and Implementation Behaviors.* PHD Thesis. Department of Management at the Kenan-Flagler Business School, UNC, North Carolina, USA. 128p

Kalyal, H. J. (2008). *“Factors affecting Commitment to Change and its Outcomes among Public Sector Managers in Pakistan”* - PHD program in Business administration - NUST Business School - National University of Science et Technology - Islamabad. - 196p

Kebapci, S. & Erkal, H. (2009) *Resistance to Change : a Constructive Approach for Managing Resistant Behaviour*, Msc thesis, Baltic Business School Sweden..90p.

Kleijnen, J.C.B.M. (2012). *Internal quality management and organisational values in higher education Conceptions and perceptions of teaching staff.* Thesis PHD, University of Maastrich, Netherlands. 131p+ Annexes,

Laumer, S. (2012). *Resistance to IT- Induced Change. Theoretical foundation and empirical evidence*, These PHD, Faculty of Business Informatics and Applied Computer Science of Otto Friedrich University of Bamberg, GER, 208p

Metselaar, E.E. (1997). *Assessing the willingness to change: Construction and validation of the DINAMO ;* These PHD. Vrije Universiteit te Amsterdam, Netherlands. 177p.

Meunier, S. (2010). *« Le changement organisationnel : prédiction des comportements de soutien et de résistance par le biais des préoccupations »*, Thèse Doctorat en Psychologie, Université de Montréal, Montréal.

Meziani, M. (2008). *La gestion de la qualité par la certification et la compétitivité des entreprises : cas de l'entreprise portuaire de Béjaïa*, Thèse de Doctorat en Gestion, FDSE/DSG, Université de Bejaia. Algérie

Mulu, N.K. (2012). *Quality and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: Critical Issues and practical implications.* PHD thesis. University of Twente, Pays Bas, 317p

Nguyen, H.T.L. (2016) *Quality assurance in higher education in Vietnam: A case-study.* PHD Thesis, The College of Education, Victoria University, AUS– 336p.

http://vuir.vu.edu.au/33258/1/NGUYEN%20Hang%20-Thesis_classified%20-%20nosignatures.pdf

Oehlich, B. (2014). *Developing an instrument to measure readiness for change in the German public sector -comparative study between civil servants and non-civil servants of the Deutsche Bahn AG*. Phd Thesis, Edinburgh Napier University, UK. 283p.

Orth, M.S. (2002). *Factors related to resistance and support of Organizational Change*, PHD Thesis, Department of Psychology, Colorado State University Fort Collins, Colorado. USA.

Perotti, C. (2011). *Contribution méthodologique au changement organisationnel : facilitation par l'appropriation et l'accompagnement de l'Homme dans les projets. Application dans un grand groupe aéronautique*. Thèse Doctorat. Business administration. Institut National Polytechnique de Lorraine -INPL, 2011.210p

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*. These de Doctorat en Science de Gestion, *Business administration*. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2012. French. <NNT : 2012CNAM0839>.

Saleemi, O.H. (2011). *Exploration of Resistance to Change by People within Organisations and its behaviours*. Thesis Msc Operations & supply Chain Management. School of Engineering & Technology Faculty of Science, Technology & Creative Arts, University of Hertsfordshire, UK, 35p.

Schneider, M. (2005). “*Commitment to organisational change: The case of information system innovation*”. A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the award of the Degree of Master of Business Science in Organisational Psychology, University of Cape Town, South Africa.

Senay, C. (2006). « *La gestion des résistances au changement dans le processus de fusion municipale : le cas de la ville de Longueuil* ». Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en communication, Université du Québec, Montréal.

Shah, N. (2009). *Determinants of Employee Readiness for Organizational Change* Thèse PHD. Brunel Business School. Brunel University, London. UK 268p.

Shurgaia, M. (2015). *Academics coping with quality: a study of attitudes towards quality assurance in Georgian higher education*, Memoire Master. Georgia

Smollan, R. C. (2009). “*The Emotional Rollercoaster of organisational change: affective responses to organisational change, their cognitive antecedents and behavioural consequences*”. PHD Thesis in Management, Massey University, Auckland, New Zealand.

Vignal, J. (2011). *Les managers de proximité et les changements : quels sont les difficultés, les rôles et les comportements des Chefs de groupe face aux changements organisationnels ?* Mémoire, gestion & Management, LEST UMR 7317 Master 2 Recherche en Economie du Travail et Gestion des Ressources Humaines, Faculté d’Economie et de Gestion, Aix-Marseille Université

Visinand, M. (2003). *Le rôle attendu des professionnels RH lors d’un changement organisationnel*. Mémoire Msc. HEC Montreal, Canada. 157p

Waheedi, M. (2005). *Commitment to Change in Pharmacy Schools: Does Leadership Matter?* Thèse Doctorat. Auburn University, Alabama, USA. 207p.

Wiener, K.K.K. (2008). *Dynamic Change Process: How do cognitive Readiness drivers inform change agents on Employee Behavioural Change Intention*. PHD Thesis. Masters in Clinical Psychology (University of Queensland, Queensland); Australia, 272p.

Yordanov, Y. (2012) *Un modèle systémique d'analyse de changement dans les organisations : le cas de l'analyse de l'implantation du projet PATH de l'OMS Europe en France*. Thèse de Doctorat en Organisation des Soins Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal, Canada & Université de Nantes (FR). 631p.

Zid, R. (2006). *Comprendre le changement organisationnel à travers les émotions*, Mémoire Maitrise Université du Québec à Montréal, Canada ; 168p.
http://www.irec.net/upload/File/memoires_et_theses/710.pdf

Articles

Abdul Aziz, N.A., Fook F.S., Asimiran S. & Hassan A. (2015). Readiness to implement Change in *Journal of Arts, Science & Commerce, Vol. VI, Issue – 1, January 2015 [12]*

Adil, M.S. (2016). Impact of Change readiness on commitment to technological change, focal and discretionary behaviours: Evidence from the manufacturing sector of Karachi
In *Journal of Organizational Change Management, Vol. 29 Issue 2 pp. 222 - 241*
<http://dx.doi.org/10.1108/JOCM-11-2014-0198>

Al Hassani, M. & Al Orimi, H. (2017). Quality Assurance And Readiness For Change In The Higher Education Organizations: An Exploratory Study In Colleges Of Applied Sciences in Oman. *Communication OQNHE Conference 2017, Muscat, 21-22 March Quality Management & Enhancement in Higher Education*

Armenakis, A.A. et al, (2009) "Reflections: our Journey in Organizational Change Research and Practice". In *Journal of Change Management, Vol. 9, No. 2, 127–142, June 2009, United States* 9:2, 127-142.

Armenakis, A.A.& Harris, S.G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness", *Journal of Organizational Change Management, Vol. 15 Issue: 2, pp.169-183*, <https://doi.org/10.1108/09534810210423080>

Armstrong, S.J. (2015) Social accountability and nursing education in South Africa, *Global Health Action. 2015; 8: .* Published online 2015 May 11th.
doi: 10.3402/gha.v8.27879

Austin, M et al. (2008). « Impact of Organizational Change on Organizational Culture: Implications for Introducing Evidence-Based Practice». P.321-359, In *Journal of Evidence-Based Social Work (The Haworth Press)*.United States.

Bareil, C. (2004) « La résistance au changement : synthèse et critique des écrits ». *In cahiers du CÉTO, n° 04-10 – Août 2004., HEC Montréal.*

Bareil, C. (2008). « Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement ». *In TÉLESCOPE, Revue d'analyse comparée en administration publique, Vol. 14 n°3, automne 2008. Québec.*

Bennebroek Gravenhorst, K.M. (2003). A Different View on Resistance to Change, *Paper for "Power Dynamics and Organizational Change, 11th EAWOP Conference in Lisbon, Portugal, 14-17 May 2003*<http://docplayer.net/5698891-A-different-view-on-resistance-to-change.html>

Benziane, A. (2014). L'Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire : Constat d'étape, CERIST, Alger.
<http://www.if-algerie.com/algerie/cooperation/universitaire/a-benziane-dir-enpo-lmd.pdf>

Bernerth, J. (2004). Expanding Our Understanding of the Change Message.
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1534484303261230>

Berrouche, Z. & Berkane, Y. (2012). « Projet d'application d'un système Assurance Qualité dans les établissements d'enseignement supérieur en Algérie réalité et perspective », *La seconde conférence arabe internationale sur l'Assurance qualité dans l'enseignement supérieur (IACQA'2012), Gulf University. Bahrain.*

Beso, A. et al. (2008). Implementing and using Quality Assurance: Strategy and practice a selection of paper from the 2nd European Quality Assurance. 98p.
http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/2nd%20Forum%20-%20Implement.%20&%20Using%20QA_final.pdf

Björk, P. & Jansson, T. (2008): 'Travel Decision Making – The Role Of Habit.' *Tourismos: An International Multidisciplinary Journal of Tourism* 3(2), pp. 11-34
Online at <http://mpr.aub.uni-muenchen.de/25360/>

Bonell, C., Shackleton, N., Fletcher, A., Jamal, F., Allen, E., Mathiot, A., Markham, Wolfgang A., Aveyard, P. and Viner, R.. (2016) Student- and school-level belonging and commitment and student smoking, drinking and misbehaviour. *Health Education Journal*. University of Warwick, UK; doi: 10.1177/0017896916657843

Boohene, R & Asamoah A.W. (2012), Resistance to Organisational Change: A Case Study of Oti Yeboah Complex, *International Business and Management Vol. 4, No. 1, 2012, pp. 135-145.* DOI:10.3968/j.ibm.1923842820120401.1040

Bouزيد, N. (2010). La qualité dans l'enseignement supérieur et son évaluation, pp.149-160 in *Actes du Colloque de Skikda. 20 et 21 novembre, Université 20 Août 1955 Skikda. Organisé par Le Consortium des Universités : Skikda, Guelma, Biskra, Oum el Bouaghi, Tebessa et Ouargla, Les enjeux de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur « Année Universitaire 2010-2011 généralisation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur ».* Algérie.

Bovey, W.H. & Hede, A. (2001), Resistance to organizational change: the role of cognitive and affective processes. *Leadership & Organization Development Journal*, MCB University Press. Pp 372-382. DOI: 10.1108/01437730110410099

Brau-Antony, S. & Jourdain, C. (2009). L'évaluation de la formation initiale des enseignants en IUFM : questions théoriques, méthodologiques et perspectives.
In Potoki-Malicet et Niclot. *Former des professionnels de la formation en Europe*. Edition Epures.

Calame, P. (2009). Un seul critère de qualité pour l'Université : prépare-t-elle les élites dont le monde aura besoin demain ? *Intervention de Pierre Calame à la conférence mondiale sur l'Enseignement supérieur. UNESCO – 7 juillet 2009*
<http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-420.html>

Canard, F. (2006). La place des acquis des étudiants dans les démarches d'assurance qualité des universités. *15ème Colloque International de la Revue Politiques et Management Public “ L'action publique au risque du client ? “ client-centrisme ” et citoyenneté ”, Lille, France.*
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00268292/document>

Charbonneau, M. (2012). « Nouveau management public », in L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*.
http://www.dictionnaire.enap.ca/dictionnaire/docs/definitions/defintions_francais/nouveau_m_p.pdf

Charlier, J-E. (2010). Définir la qualité de l'enseignement supérieur. *Poste par Bick*
<http://ep.ens-lyon.fr/EP/colloques/colloque-la-sociologie-de-l2019education-et-les-recompositions-de-l2019etat-a-l2019heure-de-la-globalisation-et-de-la-construction-europeenne/definir-la-qualite-de-l2019enseignement-superieur>,
Dernière modification 08/11/2010 – Accès le 24/5/2017

Chelly, M.A. & Mankai, S. (2010). « Réussir le changement pédagogique dans l'enseignement supérieur : l'expérience de mise en place d'un dispositif « écoute enseignant ». *Communication présentée au 26^e colloque de l'AIPU, Rabat, Maroc.*

Cherbal, F. (2004). La réforme LMD et les vrais enjeux, 2^e partie.
Article dans El Watan, repris par Djairess, <http://www.algerie-dz.com/article1073.html>

Chergui, K. (2012). « Le management des institutions de l'enseignement supérieur en Algérie : l'orientation vers la Qualité Totale » *in revue des sciences humaines, Université de Biskra, N° 27/28, p7-22. Algérie.*

Chou, P. (2015). The importance of Supervisor Support during Organizational Change.
The SIJ Transactions on Industrial, Financial & Business Management (IFBM), Vol. 3, No. 1, January 2015

Chung, G.H. et al. (2014). « How do employees adapt to organizational change driven by cross-border M&As? A case in China ” *in Journal of World Business N° 49 – Elsevier, Columbia*

Collerette, P. (2008). Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique. *In revue Télescope, Vol 14 No 3. Pp 33-49*

http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_14_no_3/Telv14n3_Collerette.pdf

Commeiras, N & Loubès, A. (2002). La grande distribution entre stratégie et gestion des ressources humaines : le vécu des chefs de rayon au moment de la centralisation des achats. <http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2002commeiras-loubes030.pdf>

Contandriopoulous, A.P., Denis, J.L. Toutai, N. & Rodriguez, R. (2001). Intégration des soins : concepts et mise en œuvre. *In revue Ruptures, 8(2) : 38-52.*

Cordelier, B. & Montagnac-Marie, H. (2008). Conduire le changement organisationnel ? *in revue Communication et organisation, 33 | 2008, 8-16.*

Coris, M., Frigant, V. & Lung, Y. (2009). Changements organisationnels et diversité des formes institutionnelles. *Cahiers du GREThA. n° 2009-23, UMR CNRS 5113, Université de Bordeaux GREThA, France.* <http://ideas.repec.org/p/grt/wpegrt/2009-23.html>.

Cussó, R. (2006). « La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n°5. Paris.*

Dent, E.B. & Goldberg, S.G. (1999). « Challenging Resistance to Change", *in Journal of Applied Behavioral Science 1999; 35; 25, Published by SAGE Publications, New York.*

Dent, E.B. & Powley, E. (2001). Employees Actually Embrace Change: The Chimera of Resistance

http://www.huizenga.nova.edu/jame/EmployeesActuallyEmbraceChange_files/EmployeesActuallyEmbraceChange.htm

Dill, D. (2000). "Designing Academic Audit: Lessons Learned in Europe and Asia" *Journal Quality in Higher Education Volume 6, 2000 - Issue 3, United Kingdom*

Dunham, R.B. et al (1989). The development of an attitude toward change instrument. *In Journal Organizational Development ed. Barnek, 22p.*

aghghi, A. & Allameh, S.M. (2012). Investigating the Influence of Employee Attitude toward Change and Leadership Style on Change Readiness by SEM (Case Study: Isfahan Municipality) in *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences November 2012, Vol. 2, No. 11 ISSN: 2222-6990*

Farges, G. et Grimault, A. (1999), Démarches de Progrès dans les Organismes de Formation, *Université de Technologie de Compiègne, Thèse d'Etude Mastère NQCE, UTC, 1999, p 37*

http://www.utc.fr/~farges/Qualite/Q_formation/Q_formation.html

Ganseuer, C. & Randhahn, S. (2017). La gestion de la qualité et ses liens avec la gestion de l'enseignement supérieur. Ed. Randhahn, S. & Niedermeier, F., *Collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne.* Duisbourg/Essen : DuEPublico.

<http://dx.doi.org/10.17185/dupublico/43413> Module 5. 102p.

Giangreco, A. (2000). A review of the literature and a discussion of six issues in the analysis of resistance to change, *Liuc Papers n 79, Serie Economia oziendale 7, ottobre 2000*

<http://www.biblio.liuc.it/liucpap/pdf/79.pdf>

Grayson, D. (2014). *The Quality Enhancement Project: A systemic intervention for improving teaching and learning*, http://www.iced2014.se/proceedings/1219_GRAYSON.pdf

Guilmot, N. & Vas, A. (2012). « Fabrique du changement : Analyse des pratiques des cadres intermédiaires », *Working Paper – Louvain School of Management Research Institute, Belgique*.

Hafsi, T. & Demers, C. (2003). *Comprendre et mesurer la capacité de changement des organisations*, Editions Transcontinental inc. 2003 3^{ième} Edition. Fiche de lecture de Vandangeon-Derumez I. in *Question(s) de Management, 2012 N° 0. p.136 ; IMCF - DOI : 10.3917/qdm.121.0125*

Harris, L.C. & Ogbonna, E. (2006). Employee responses to culture change efforts *In Human Resource Management Journal*,; Vol 8, No 2. Pp.78-92.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1748-8583.1998.tb00168.x>

Harvey, L. (2004). *Analytic Quality Glossary*, Quality Research International, Quality of Assurance <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/assurance.htm>. Assurance

Harvey, L. & Green, D. (1992). Defining Quality. Revised paper.
<http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Green%201992%20Defining%20quality%20pre%20publication%20draft.pdf> . Accès le 25 décembre 2015.

Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education, 43:4, pp. 427-441*

Harzallah, A. (2014). Les chemins de la Qualité en Algérie ? *CIAQES Info Janvier/février, Alger*

Held, D.(1999) Développer et Piloter l'implication des collaborateurs. *In Employeur Suisse, Vol 8, No 4. 9p.*

Hénard, F. (ND). *Retenir la Leçon : Etude sur l'enseignement de qualité dans l'enseignement supérieur*. Edition OCDE, Paris.13p. <https://www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/47465929.pdf>

Herscovitch, L. and Meyer, J. P. (2002). “Commitment to organizational change: Extension of a three-component model”. *In Journal of Applied Psychology, Vol 87(3), Jun 2002, United States*.

Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S. & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *Journal of Applied Behavioral Science, 43, 232-255. Google Scholar, SAGE Journals*

Hultman, K. (2003) Resistance to Change, Managing. Synthesis. *In Encyclopedia of Information Systems, Volume 3, pp 693-705.*

Huy Q.N. (1999). Emotional Capability, Emotional Intelligence, and Radical Change, in *The Academy of Management Review, Vol. 24, No. 2 (Apr., 1999), pp. 325-345*
DOI: 10.2307/259085. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/259085>

Idri, N. (2005). The LMD System Experience as a Struggle between the Educational Development and Reform: An Analytical Study of the Endeavour of the Academic Year 2004/2005 in *Bejaia University with Suggested Solutions. Rencontres Internationales sur le Dispositif LMD – Problèmes et Perspectives 4-5 Dec, 2005, Université de Bejaia*

Ijaz, S. & Vitalis, A. (2011). "Resistance to Organizational Change: Putting the Jigsaw Together", *International Review of Business Research Papers Vol. 7. No. 3. May 2011. Pp.112 – 121. Australia.*

Joly, J. (2001). « L'expérience d'un service de formation continue universitaire certifié ISO 9001 ». *Département d'éducation Permanente, université L.Pasteur, Strasbourg. Communication. Séminaire Introduction de la démarche qualité dans l'enseignement supérieur Partage d'expériences.* In Recueil des interventions 13 &14/09/2001 Université Pierre Mendès France, Grenoble 2 document réalisé par G. Lapierre, F. Marquet et F. Schmitt

Kamaara, E. K. (2011). "Towards a culture of quality management at SASS - Moi University: changing lecturers' attitudes to student assessment/QM" in Meyer p et al. "*Challenges for Faculty Management at African Higher Education Institutions*" pp. 15-32, ed. UAS - Osnabruck (2011) Germany.

Keita, V.M. (2008). Appropriation des valeurs organisationnelles à la direction de la coordination et des affaires académiques : Obstacles et leviers, 2008 ,[http://www.csss-iugs.ca/c3s/data/files/Appropriation de valeurs organisationnelles DCAA obstacles et leviers%20 V Keita.pdf](http://www.csss-iugs.ca/c3s/data/files/Appropriation_de_valeurs_organisationnelles_DCAA_obstacles_et_levi_ers%20_V_Keita.pdf)

Klonek, F.E., Lehman-Willenbrock H. & Kauffeld S. (2014). Dynamics of Resistance to Change: A Sequential Analysis of Change Agents in Action, *Journal of Change Management*, DOI: 10.1080/14697017.2014.896392

Kohoutek, J., & Westerheijden, D. F. (2014). Opening up the black box. In H. Eggins (Ed.), *Drivers and barriers to achieving quality in higher education* (pp. 165-175). Rotterdam: SENSE publishers. DOI: [10.1007/978-94-6209-494-9_13](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-494-9_13)

Koller, Ron & Fenwick, Rick (2015). Is Obedience, Not Resistance, the Real Organizational Change Killer? *Change Management: An International Journal*, [S.l.], p. 25-36, Jan. 2015. ISSN 2327-9176.

Available at: <<http://www.i-scholar.in/index.php/CMIJCG/article/view/57282>>. Accessed: 13 May. 2015

Kotter, J. P. & Schlesinger, L. A. (2008). "Choosing Strategies for Change". In *Harvard Business Review, Best of HBR, July–August 2008.USA.*

Langley, A. & Denis, J.L. (2006). Les dimensions négligées du changement organisationnel. R. Lines, I. G. Stensaker et A. Langley (dir.), *New Perspectives on Organizational Change and Learning*, Bergen, Fagbokforlaget, p. 136-161.

Lau, E. & Kong, J.J. (ND). Identification of constraints in construction of projects to improve performance. 9p. <https://www.irbnet.de/daten/iconda/CIB4451.pdf>

Laumer, S. (2011). Why do people reject technologies? A literature-based discussion on the phenomena “resistance to change” in information systems and managerial psychology research. *Otto-Friedrich University Bamberg, Centre of Human Resources Information Systems, Feldkirchenstraße 21, 96052 Bamberg, Germany, 12p.*

Legendre, F. (2012), « Processus de Bologne dans l'enseignement supérieur hongrois : représentations et pratiques enseignantes », *Carrefours de l'éducation* 2/2012 (n° 34), p. 211-226, www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2012-2-page-211.htm. DOI :10.3917/cdle.034.0211.

Lewin, K. (1947). « Frontiers in Group Dynamics », in *Journal Human Relations*, vol. 1, p. 5-41.

Liu, S. (2016). *Quality Assurance and Institutional Transformation, Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance*, DOI 10.1007/978-981-10-0789-7_2 <https://www.springer.com/cda/content/document/cda.../9789811007873-c2.pdf>

Le Pavec, C. (2011) Management par les processus, Un pas vers le changement de conduite ? http://fr.slideshare.net/yasminemuse1/savedfiles?s_title=note-dapprofondissement-clepavec-desto-c19&user_login=CorinneLEPAVEC

Machin, A. et al. (2008). “Predicting employees’ commitment to and support for organizational change” *In Australian and New Zealand Journal of organizational psychology*, Volume 2, pp. 10-18.

Macredie, R.D, Sandom, C. & Paul, J.R. (2012). Modelling for Change: An Information Systems Perspective on Change Management Models, p4, <http://www.isys-integrity.com/Assets/Papers%20%26%20Presentations/SANDOM%20Modelling4Change98.pdf>

Madsen, S.R., Miller, D. & John, C.R. (2005) Readiness for Organizational Change: Do Organizational Commitment and Social Relationships in the Workplace Make a Difference? *In Human Resource Development Quarterly*, vol. 16, no. 2, Wiley Periodicals, Inc. pp 213-233.

Mangundjaya, W.L.H. (2013). Leadership, Readiness to change and Commitment to change 7th. *International Management Conference: "New Management for the New Economy"*, November 7th-8th, 2013, Bucharest, Romania.

Maurer, R. (1996), Resistance to Change – Why it Matters and What to Do About It? <http://www.rickmaurer.com/wrm/>, accédé le 29/12 /2015

McKay, K., Kuntz, J.R.C. & Naswall, K. (2013). The Effect of Affective Commitment, Communication and Participation on Resistance to Change: The Role of Change Readiness *New Zealand Journal of Psychology* Vol. 42, No. 1, 2013. Pp 55-66.

Menkhoff, T. & Kay, L. (2000). Managing Organizational Change and Resistance in Small and Medium-Sized Family Firms, *Research and Practice in Human Resource Management*, 8(1), 153-172.

Merclay, P. (2006). Les réformes de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone. <http://calenda.org/197888?lang=pt>

Meyer, F. (2012). Les vidéos d'exemples de pratiques pour susciter le changement. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*. 28(2).
<https://www.researchgate.net/publication/303194966>

Mezache, N. (2015). Réponses aux Défis. In *Bulletin d'information de la commission nationale d'implémentation de l'assurance qualité en enseignement supérieur N° 3- Algérie*, <http://www.ciaques-mesrs.dz/CIAQES%20INFO/CIAQES%20N3%20A4.pdf>, accédé le 10/01/2016

Miliani, M (2014). Assurance Qualité dans le monde islamique – *QA Islamic*. In *CIAQES Info, janvier -février.2014, Alger*.

Miliani, M. (2012), La feuille de route de la cellule assurance qualité : *Planification et défis, CIAQES*.
<http://www.umc.edu.dz/vf/images/assurance-qualite/pr.%20miliani%20mohamed.pdf>

Miller, V., Johnson, J. & Grau, J. (1994). Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change. In *Journal of Applied Communication Research N° 22, Ed Routledge pp.59-80*

Minelli, et al. (2006) The impact of research and teaching evaluation at universities: Comparing an Italian and a Dutch case. *Quality in Higher education*, 12(2), pp 109-124 SSN 1353-8322 print; 1470-1081 online/06/020109-16, Taylor & Francis
DOI: 10.1080/1353832060091666

Newton, J. (1998). "Feeding the beast or improving quality? Academic staff perceptions of quality assurance and quality monitoring", *Paper presented at Higher Education Close Up, an international conference from 6-8 July 1998 at University of Central Lancashire, Preston. UK*.

Newton, J. (2001). "Views from below: academics coping with quality", *Keynote presentation at the Sixth QHE Seminar, Birmingham. UK, 26th May, 2001*.

Nguyen, M.H., Phan A.C. & Matsui Y. (2017). Contribution of Quality Management Practices to Sustainability Performance of Vietnamese Firms, *In MDPI Sustainability 2018, 10, 375*.

Nyenya, T. & Gabi, B. (2016). The Impact of the Quality Assurance Unit on Quality Improvement in Zimbabwe Open University. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE) Volume 3, Issue 2, February 2016, PP 88-96 ISSN 2349-0373 (Print) & ISSN 2349-0381 (Online)*

Okeke, N. (2015). What are the Barriers? Why do these barriers exist? 12p LinkedIn.

Oreg, S, Vakola, M. & Armenakis A. (2011). Change Recipients' Reactions to Organizational Change- A 60-Year Review of Quantitative Studies I, *Journal Of Applied Behaviour Science, Volume: 47 issue: 4, page(s): 461-524*
<https://doi.org/10.1177/0021886310396550>

Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15:1,73-101, DOI: 10.1080/13594320500451247

Piallat, E. (2011). Acceptabilité de l'implantation d'armoires à pharmacie gérées par le système plein vide dans deux services de chirurgie digestive et analyse des facteurs prédictifs d'une adhésion à ce changement. *Pharmaceutical sciences*. 2011.

Pardo Del Val M. & Martínez Fuentes, C. (2013). Resistance to change: A literature review and empirical study, 22p. <https://www.uv.es/~pardoman/resistencias.PDF>

Peach, M., Jimmieson, N.L & White, K.N. (2005). Beliefs underlying employee readiness to support a building relocation: A theory of planned behavior perspective. *Organization Development Journal*, 23pp. 9-22.

Pettigrew, A.M. (1987). Theoretical, Methodological and Empirical Issues in Studying Change. *Journal of Management Studies*, 24 (4). pp. 420-426
<http://eureka.sbs.ox.ac.uk/1491/>

Pfeffer, J. (2005). Changing mental models: HR's Most Important Task. *Human Resource Management*. May 20, 2005, Vol. 44, Issue 2, Pages 123–128
<https://www.gsb.stanford.edu/faculty-research/publications/changing-mental-models-hrs-most-important-task>

Piderit, S.K. (2000). “Rethinking resistance and recognizing Ambivalence: A Multidimensional view of attitudes toward an organizational change” in *Academy of Management Review* Vol. 25, N° 4, pp.783-794, New York.

Pillou, J.F. (2014). « La Qualité », <http://www.commentcamarche.net>

Pillou, J.F. (2004). Introduction à la qualité,
<http://web.maths.unsw.edu.au/~lafaye/CCM/qualite/qualite-introduction.htm>

Ramrajsingh, A. & Hassanaly, P. (2010). La démarche qualité dans le service public : un exemple d'application dans l'enseignement supérieur, in *Revue Humanisme et Entreprise* 2010/4 (n° 299), p. 69-80. DOI 10.3917/hume.299.0069

Recardo, R.J. (1995). Overcoming Resistance to Change. *National Productivity Review/Spring 1995*, 9p. John Wiley & Sons, Inc. UK

Rondeau, A. (1999). Transformer l'organisation. Vers un modèle de mise en œuvre. *Gestion. Ecole des HEC de Montréal*. Vol 24 (3), 148-157.

Rousseau, R. & Bareil, C. (2013). « Évolution de l'appropriation et des préoccupations des cadres intermédiaires en contexte de changements simultanés », *Question(s) de management* 2013/2 (N° 3), p. 81-100. DOI 10.3917/qdm.132.0081

Roux, D. (2007). La résistance du consommateur : proposition d'un cadre d'analyse, Dominique Roux, *Recherche et Applications en Marketing*, vol. 22, n° 4/2007

Self, D.R. & Schraeder, M., (2009) "Enhancing the success of organizational change: Matching readiness strategies with sources of resistance", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 30 Iss: 2, pp.167 – 182. <http://dx.doi.org/10.1108/01437730910935765>

Soenen, G. & Melkonian, T. (2016). Fairness and commitment to change in M&As: The mediating role of organizational identification in *European Management Journal*. DOI: 10.1016/j.emj.2016.10.005

Soparnot, R. (2004) L'évaluation des modèles de gestion du changement organisationnel : de la capacité de gestion du changement à la gestion des capacités de changement », in *revue Gestion*, 2004/4 Vol. 29, p. 31-42. DOI : 10.3917/riges.294.0031

Stanley, D., Meyer, J., & Topolnytsky, L. (2005). Employee Cynicism and Resistance to Organizational Change. *Journal of Business and Psychology*, 19(4), 429-459. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25092912>

Stensaker, B. (2007), « Les liens entre l'image de marque et l'évolution des organisations », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 19/1, pp 1-18 <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v19-art1-fr>.

Stimac, H. & Katic, S. (2015) Quality Assurance in Higher Education. *Interdisciplinary Management Research*, Vol. 11. pp 581-591. https://econpapers.repec.org/article/osijournal/v_3a11_3ay_3a2015_3ap_3a581-591.htm

Sullivan, G.M. & Artino A.R. (2013). Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales , in *Journal Grad Med Educ*, Vol 5(4), p 541-542, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3886444/> accédé le 7/3/2018

Thiébaud, M. (2013). « Neuf facteurs de succès des changements organisationnels ». <http://www.f-d.org/facteurschangement.PDF> Accédé le 09/09/2016

Trader-Leigh, K.E. (2002) "Case study: identifying resistance in managing change", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 15 Issue: 2, pp.138-155, <https://doi.org/10.1108/09534810210423044>

Vakola, M (2013). Multilevel Readiness to Organizational Change: A Conceptual Approach in *Journal of Change Management*, 13:1, 96-109, DOI: 10.1080/14697017.2013.768436

Vakola, M. & Nikolaou, I. (2005). Attitudes toward Organizational Change: What is the Role of Employee's Stress and Commitment, *Employee Relations*, vol. 27, p. 160-174.

Van Damme, D. (2004). Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education: A Conceptual Framework and a Proposal. Pp 127-159 http://vhu.edu.vn/trang/wp-content/uploads/2015/03/2.Standards-and-Indicators_Van-Damme.pdf

Vas, A. & Lejeune, C. (2011). Identité, changement et proximité organisationnelle. Une étude comparée d'écoles de gestion européennes. in *Revue Française de Gestion* 37(213):171-187. DOI: 10.3166/rfg.213.171-187

Vas, A. & Vande Velde, B. (2000). « La résistance au changement revisitée du top management à la base : une étude exploratoire » *Communication IX^{ème} Conférence internationale de management stratégique : perspectives en management stratégiques - AIMS 2000 – Montpellier.*

Viau, R. & Joly J. (2001). La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir, *Université de Sherbrooke, Canada.*
http://www.uquebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas_Viau.pdf

Walinga, J. (2008). Toward a Theory of Change Readiness: The Roles of Appraisal, Focus and Perceived Control. *In Journal of Applied Behavioral Sciences; 33p. Vol XX, N° X, DOI: 10.1177/0021886308318967.*

Wanberg, C.R. & Banas, J.T. (2000). Predictors and Outcomes of Openness to Change a reorganizing workplace. *In Journal of Applied Psychology 2000, Vol. 85, No. 1, 132-142*

Washington, M. & Hacker, M. (2004). Why change fails: Knowledge counts. *In Leadership & Organization Development Journal Vol. 26 No. 5, 2005 pp. 400-411*
Emerald Group Publishing Limited. DOI 10.1108/01437730510607880

Younes, N. (2009). Multidimensionalité de l'évaluation de l'enseignement universitaire dans la littérature anglophone, 14p in Bedin, V. « *L'Evaluation à l'Université : Evaluer ou Conseiller ? 309p* Ed. Presses Universitaires de Rennes. France.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01121475/document>

Younes, N. (2007). « À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? » *In Revue française de pédagogie, N°161, octobre-décembre 2007, France*

LISTE DES REFERENCES EN LANGUE ARABE

رقاد, أ, ص (2015). تقييم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسة التعليم العالي دراسة إستطلاعية لإتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير في جامعة فرحات عباس – سطيف 1 – نحو أساليب تقييم جودة أداهم . *مجلة العلوم الاقتصادية و علوم التسيير* , 15 , 133-170
<http://www.univ-ecostetif.com/uploads/62015.pdf>

بوفالطة, م, س . (2016) *تطبيق الأساليب الحديثة للإدارة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه).* جامعة قسنطينة 2 . قسنطينة

رقاد, ص ., & لعكيكة, ي (2016). معوقات تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية : دراسة حالة الجامعات العمومية الجزائرية. *المجلة الجزائرية للدراسات المحاسبية والمالية*, 3 , 107-119

<https://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-03-2016/4576-9>

أحمد بني أحمد , ر ., & علي حوامدة , ب. (غير مؤرخ) التحسين المستمر في الجامعات الأردنية المتقدمة للحصول على شهادة ضمان الجودة من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن . *مجلة دراسات و أبحاث*, 7(19) , 102 - 118
. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2241>

لقام, ح. و بن عبو, ج. (2014). نظام LMD في الجزائر : بين حتمية التغيير و مظاهر المقاومة . دراسة ميدانية على مستوى بعض الجامعات الجزائرية. *المجلة الجزائرية للاقتصاد و الإدارة* , (1)5 , 6-13.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/13692>

يحياوي, أ.د., بوكميش, ل.أ.د., و بوحميد, ل. (2016). دور التخطيط الإستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي بالجامعات الجزائرية : دراسة حالة جامعة باتنة. مداخلة أثناء المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي

<http://sustech.edu/files/workshop/20160504103739477.pdf>

يحياوي, أ.د., و مشنان, أ.ب. (غير مؤرخ). أهمية تغيير الثقافة التنظيمية لتحسين تطبيق متطلبات ضمان الجودة بالجامعة : دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير بجامعة باتنة. *مجلة الإستراتيجية و التنمية*, 5, 42-69.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/8168>

بلهادف, ر. و فراحي, ع. ا. (2013, أكتوبر), التعاون الاورو-عربي في قطاع التعليم العالي وانعكساته على ضمان الجودة في الجامعات العربية دراسة تقييمية لمشروع « Altair »

مداخلة تم تقديمها أثناء الملتقى الدولي حول : معايير ضمان الجودة و تطوير آلياتها بمؤسسات التعليم العالي

<chrome-extension://gbkeegbaiigmenfmjfcldgdpimamgkj/views/app.html>

بن حسين, س. (2015). تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء و تطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر. *مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية* , 18 , 207-220.

<https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/8489/1/S1816.pdf>

بوزيد, أ.د., و بن حسين, د. س. (2017). ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر – عل المستوى المؤسستي –
الإمكانيات و المتطلبات. *مجلة العلوم الإجتماعية* , 23 , 8-28.

ANNEXES

- I- ENCADRES DES ETABLISSEMENTS ENQUETES
- II- QUESTIONNAIRE TYPE
- III- LISTE DES ENCADRES, SCHEMAS, TABLEAUX ET GRAPHIQUES

ANNEXE I

Tableau No 1: Présentation des Ecoles

	L'ENSTP¹	ENSB²
Création	« Créée par l'état Algérien en 1966. » « C'est la première école de formation d'ingénieurs en bâtiment, travaux publics et hydraulique. »	« L'E.N.S.L.S.H d'Alger a été créé par décret exécutif N° 84-206 du 18 Août 1984. En l'absence d'infrastructure pédagogique, l'école n'a pu s'acquitter des mesures qui lui étaient dévolues qu'à partir de 1991.
Evolution	« En 1985, l'école qui fonctionnait initialement sous la tutelle du ministère des travaux publics est érigée en institut national de formation supérieure et passe sous une double tutelle. La tutelle pédagogique est confiée au ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique tandis que la tutelle administrative est exercée par le ministère des Travaux Publics. En 1998, l'école devient établissement universitaire et passe sous la tutelle unique de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.	« Ainsi, de 1991 à 1998, l'école a assuré la formation des étudiants de toutes les filières dans des locaux sis à l'annexe de l'université d'Alger (le Caroubier). Depuis septembre 1998, l'E.N.S.L.S.H exerce toutes ses activités dans les locaux de l'ex-Institut de Technologie de l'Education de Bouzaréah, sis au 93, Rue Ali Rempli – Alger. »
Diplômés	L'ENSTP s'est forgée une dimension internationale, elle a permis la formation de 2500 ingénieurs nationaux et plus de 200 ingénieurs étrangers provenant des pays arabes et d'Afrique (Tunisie, Syrie, Mauritanie, Mali, Burundi, Sénégal, Cameroun, Tchad...).	
Types de formation (diplômes)	« Les formations disponibles à l'ENSTP sont : <ul style="list-style-type: none"> • Ingéniorat. • Post-graduation. • Post-graduation Spécialisée. • Formation Continue. » 	l'Ecole Normale « forme des enseignants dans les trois profils suivants : <ul style="list-style-type: none"> • PES Professeur de l'enseignement secondaire. • PEF Professeur de l'enseignement fondamental. • PEP Professeur de l'enseignement primaire »
Domaine de formation, organisation pédagogique et moyens	L'école comprend : <ul style="list-style-type: none"> • Des « <u>Classes Préparatoires</u> » • Un « Département Infrastructures de Base » • Un « Département Matériaux & Structures » 	Elle« est chargée de la formation des enseignants au profit de l'éducation nationale ». Elle« comprend actuellement cinq (05) Départements pédagogiques : <ul style="list-style-type: none"> • Langue et Littérature Arabes, • Langue Française, • Langue Anglaise, • Histoire-Géographie • Philosophie

¹<http://www.entp.edu.dz/index.php/accueil-horizontal>

²<http://www.ensb.dz/>

<p>Infrastructure</p>	<p>L'école dispose d'une « plate-forme » qui permet de « <u>Déposer un devoir</u> »³ et la « <u>Rédaction d'un document</u> »⁴, accéder à des cours, livres, sujet, « règlement intérieur », « planning », « modalité d'évaluation », Chat⁵, test⁶, « Affichage des Notes »⁷. Il est possible de réaliser des sondages⁸. Elle peut comporter des forums⁹</p>	<p>« L'ENS dispose actuellement d'une infrastructure à usage pédagogique comprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 amphithéâtre dont la capacité est 120 places • 5 salles de cours de 100 places chacune • 41 salles de travaux dirigés • 3 salles informatiques de 30 pc chacune • 1 salle internet de 40 places • 3 laboratoires de langue • 4 salles de télé-enseignement • 1 centre de calcul » <p>L'école dispose d'un espace étudiant qui permet d'accéder aux résultats de délibération et d'un espace enseignant (pour entre autres les cours que dispensent les enseignants...) L'école a donc intranet¹⁰ mais aussi internet (avec une ligne privée) pour les enseignants chercheurs et étudiants.</p>
<p>La recherche</p>	<p>L'école dispose d'une revue « LA REVUE ALGERIE EQUIPEMENT » L'École dispose également d'un laboratoire de recherche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'école publie les revues suivantes ✓ « L'éducation et l'épistémologie ✓ La revue du chercheur ✓ La revue de l'arabe ✓ La revue du laboratoire d'histoire et géographie » • L'École est constituée de 5 laboratoires de recherche

³ « Devoir : permet aux enseignants de noter et faire des commentaires sur des fichiers déposés par les étudiants, ou une réalisation faite en ligne ou hors ligne ...Le devoir est une activité effectuée à distance et qui fonctionne par dépôt d'un document sur la plate-forme. L'enseignant publie le sujet, les consignes, les dates limites de devoir et choisit un mode d'évaluation...L'étudiant rédige son document sur un outil de traitement de texte ou autre et dépose son document achevé sur la plate-forme via l'interface devoir ». L'étudiant peut également modifier le travail qu'il a remis à condition de respecter la date limite.

⁴ « Wiki : ensemble de documents web qui peuvent être modifiés par différentes personnes »

⁵ Il « permet aux participants de tenir une conversation en temps réel par Internet »

⁶ « Tous les résultats des étudiants aux tests sont sauvegardés dans le dossier de l'étudiant et peuvent être visualisés par l'enseignant et par l'étudiant. »

⁷ « Lorsqu'il clique dans la partie Administration sur, l'étudiant obtient un tableau avec la liste de toutes les activités notées du cours et pour chacune d'elle, sa note et l'évaluation de l'enseignant »

⁸ « Sondage : enseignant pose une question et donne un choix de réponses. Elle peut être pratique pour sonder rapidement les étudiants pour stimuler la réflexion sur un sujet donné, pour permettre au groupe de voter sur le déroulement du cours ou pour rassembler des consentements pour la participation à une recherche »

⁹ « Le forum est un espace de discussion et d'échange entre étudiants, ou entre étudiants et enseignants. Remarque : Pour pouvoir utiliser un forum, votre enseignant doit avoir ajouté cette possibilité dans le cours. »

¹⁰ L'intranet « relie les départements et services et salles d'informatique... »

Tableau No. 2. Description des Universités Cibles

	L'université d'Alger 1 ¹¹	L'université d'Alger 2 ¹²
Evolution	<ul style="list-style-type: none"> • « L'Université d'Alger, première université en Algérie (université-mère), fut fondée en 1909» • L'université de Bouzaréah a été créée le 22 octobre 2009 (Décret exécutif n° 09-340)¹³, • Le 14 juillet 2010, la dénomination des deux universités ont été modifiées comme suit : <ul style="list-style-type: none"> ✓ « La dénomination de l'université d'Alger est remplacée par la dénomination Université d'Alger 1 » (Décret exécutif n° 10-183)¹⁴ ✓ « La dénomination de l'université de Bouzaréah est remplacée par la dénomination de Université d'Alger2 » (Décret exécutif n° 10-184)¹⁵ 	
Facultés	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Faculté des sciences islamiques</i> • <i>Faculté des sciences</i> • <i>Faculté Centrale</i> • <i>Faculté de médecine</i> • <i>Faculté de droit</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Faculté des sciences humaines</i> • <i>Faculté des sciences sociales</i> • <i>Faculté de la langue arabe et sa littérature et des langues orientales</i> • <i>Faculté des langues étrangères</i> • <i>Institut d'Archéologie</i> • <i>Institut de la traduction</i>
Services Communs	<ul style="list-style-type: none"> • « La Bibliothèque Universitaire (située à la « Faculté Centrale ») • Le Centre de Calcul (situé à la « Faculté Centrale ») • Le Centre de l'Impression et de l'Audio-visuel (située à l'Antenne de Bouzaréah) • Le Centre d'Enseignement Intensif des Langues (situé à la « Faculté Centrale ») 	

¹¹<http://www.univ-alger.dz/>

¹²<http://www.univ-alger2.dz/index.php/ar/>

¹³ Journal officiel, <https://www.joradp.dz/HAR/Index.htm>

¹⁴ Journal officiel, <https://www.joradp.dz/HAR/Index.htm>

¹⁵ Journal officiel, <https://www.joradp.dz/HAR/Index.htm>

ANNEXE II

QUESTIONNAIRE TYPE

SONDAGE SUR L'ASSURANCE QUALITÉ /QUESTIONNAIRE

Cette enquête entre dans le cadre d'une thèse de doctorat en gestion dont l'objectif est de comprendre votre opinion, vos intentions et autres réactions à l'égard de l'Assurance Qualité. Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, a engagé la mise en place de l'Assurance Qualité (AQ) dans l'ensemble des établissements en Algérie. Chaque établissement est censé désigner un Responsable Assurance Qualité (RAQ). L'objectif est l'amélioration continue de la qualité de l'établissement à travers son évaluation régulière dans plusieurs domaines et la réalisation d'actions d'amélioration. Bien que l'état d'avancement soit différent d'un établissement à un autre, tout un chacun peut apporter sa contribution. Le traitement des résultats sera anonyme. La durée maximale pour répondre à ce questionnaire est de 15 minutes.

IDENTIFICATION

Si vous travaillez dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur : Choisissez un de ces établissements et répondez en fonction de ce dernier pour l'ensemble des questions du questionnaire (exemple : vous pouvez choisir l'établissement dans lequel vous travaillez où la mise en place de l'Assurance qualité est le plus en avance) Si vous travaillez dans un seul établissement, vos réponses portent sur ce dernier

QUESTIONS COMMUNES

DC1. Etes-vous dans

- | | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| 1. Une Université | 2. Une Ecole Nationale Supérieure |
| 3. Une Ecole Supérieure | 4. Une Ecole Normale Supérieure |
| 5. Un Centre Universitaire | 6. Annexe universitaire |

DC2. Votre établissement est dans quelle Wilaya ?

DC3. Quel est votre âge ?

- 1) 25 ans ou moins 2) De 26 ans à 35 ans 3) De 36 ans à 45 ans 4) Plus de 45 ans

C4. Votre sexe est 1. Masculin 2. Féminin

C5. Etes-vous membre d'un syndicat ? Oui Non

QUESTIONS EXCLUSIVES AUX ENSEIGNANTS

DP1). Avez-vous une fonction de responsabilité ? (Exemple : adjoint du chef de département, doyen ...) *

OUI Passez à la question 7. NON Passez à la question 8.

Poste de responsabilité

DP1.1). Etes-vous :

1. Membre de la direction (Exemple : Membre du conseil d'administration de l'université ou de l'école, membre du conseil scientifique de l'université ou de la faculté ou de l'institut ou de l'école, membre du conseil de faculté, membre du conseil d'institut, responsable de la bibliothèque, directeur adjoint de l'institut ...)
2. Je suis un responsable mais je ne fais pas partie de la direction (exemple : membre du comité scientifique.)

DP2. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur en tant qu'enseignant ?

ES1). Quel est votre grade ?

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. Professeur | 2. Maître de conférences A |
| 3. Maître de conférences B | 4. Maître-assistant B |
| 5. Maître-assistant A | 6. Assistant |

ES2). Etes-vous vacataire ? OUI NON

ES3). Quel est votre dernier diplôme ?

1. Doctorat 2. Magister 3. Master 4. Ingénieur 5. Licence

ES4). Avez-vous suivi une formation dédiée aux enseignants de l'enseignement supérieur sur le métier de l'enseignant ?

OUI NON

QUESTIONS EXCLUSIVES AUX ETUDIANTS

ET1-1. En quel niveau êtes-vous inscrit ?

1. Licence (LMD) 2. Prépa 3. Ingénieur (après le prépa) 4. Master 5. Doctorat

ET1-2. En quelle année êtes-vous inscrit ? 1. Première 2. Dernière année 3. Autre année

ET2. Etes-vous membre d'une association d'étudiants ? OUI NON

QUESTIONS COMMUNES

DC8. Etes-vous membre d'une cellule Assurance Qualité ?

Pour la réalisation de ce changement, des Cellules Assurance Qualité (AQ) sont constituées dans les établissements. Une cellule AQ est un groupe de personnes qui fait partie de l'établissement et qui est chargé de mettre en place l'Assurance Qualité dans l'établissement. Ce groupe peut être constitué, à titre d'exemple, d'enseignants, d'administrateurs et des étudiants.

OUI NON

DC9. Faites-vous partie d'un groupe chargé de l'autoévaluation dans le cadre de l'AQ ? Oui Non

PERCEPTIONS

Pour la réalisation de ce changement, des Cellules Assurance Qualité (AQ) sont constituées dans les établissements. Une cellule AQ est un groupe de personnes qui fait partie de l'établissement et qui est chargé de mettre en place l'Assurance Qualité dans l'établissement. Ce groupe peut être constitué, par exemple, d'enseignants, d'administrateurs et des étudiants.

QUESTIONS COMMUNES

OP1. Choisissez les 3 meilleurs moyens par lesquels vous souhaitez être informé sur l'AQ dans votre établissement ?

- | | |
|---|--|
| 1. Une réunion (exemple réunion) | 2. Votre représentant dans l'administration |
| 3. Dépliants | 4. Les réseaux sociaux (exemple : Facebook) |
| 5. L'affichage | 6. Rencontre avec exposé des travaux de la cellule puis débats |
| 7. Une rencontre où je peux faire un exposé | 8. Assister à un colloque |
| 9. Site web (vidéo) | 10. Site web (information écrite) |
| 11. Revue de l'établissement | 12. Mail |
| 13. Entretien individuel | 14. Votre syndicat |

OP2. Par quel moyen vous souhaitez participer à l'AQ dans votre établissement ?

Vous pouvez choisir plusieurs réponses

Chaque établissement est censé désigner un Responsable Assurance Qualité (RAQ). L'objectif est l'amélioration continue de la qualité de l'établissement à travers son évaluation régulière dans plusieurs domaines et la réalisation d'actions d'amélioration.

1. Etre Responsable Assurance Qualité
2. Etre membre de la cellule AQ
3. Participer à des rencontres sur l'AQ (assister ou communiquer)
4. Contribuer à l'élaboration d'un Questionnaire OU guide d'entretien...
5. Disponible pour un entretien individuel, répondre à un questionnaire ...
6. Participer à sensibiliser les autres acteurs à l'AQ
7. Elaborer un rapport
8. Traiter les informations réunies suite à l'évaluation
9. Réaliser des projets d'améliorations
10. Changer ma méthode de travail ou ma façon d'apprendre
11. Transmettre mes observations et suggestions à la cellule
12. Réaliser une recherche
13. Participer à la constitution de la cellule AQ (proposer ou désigner des personnes ...)
14. Élaborer un document relatif à l'AQ
15. Aucun

Autre à préciser

OP3) Indiquez dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes sur les effets que peut avoir l'Assurance Qualité ?

(Echelle Likert)

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Sans avis 4. En désaccord 5. Tout à fait en désaccord

- L'AQ va améliorer l'image de l'établissement à l'étranger (exemple le classement)
- L'AQ va permettre d'appliquer des normes internationales
- L'AQ permettra d'améliorer la qualité de l'enseignement
- L'AQ permettra d'améliorer la qualité de la gestion
- L'AQ qualité peut aider à améliorer la situation de votre établissement, de manière générale.

OP4). Selon vous en faisant partie d'une cellule AQ dans votre établissement, il est possible de *

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Sans avis 4. En désaccord 5. Tout à fait en désaccord

- Contribuer à améliorer le classement ou l'image de mon établissement
- Contribuer à améliorer l'enseignement et l'enseignement supérieur
- Etre membre de la cellule AQ apporte des avantages
- Etre membre de la cellule AQ prend peu de temps

OP5. Actuellement, selon vous, les problèmes dans l'établissement sont

1. Peu 2. Moyen 3. Nombreux

QUESTIONS EXCLUSIVES AUX ETUDIANTS

OP7. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les expressions suivantes concernant vos d'études ?

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Sans avis 4. En désaccord 5. Tout à fait en désaccord

- Je fournis beaucoup d'effort à l'école (à l'université)
- Avoir de bons résultats à l'école ou à l'université est important pour moi
- Continuer ou compléter mes études est important pour moi
- Je sens que je réussis dans cet établissement

- Je consacre beaucoup de temps à mes études

QUESTIONS EXCLUSIVES AUX ENSEIGNANTS

OP8) En général, les étudiants dans votre établissement recherchent-ils la qualité de la formation ? *

1. Très peu 2. Peu 3. Moyen 4. Nombreux 5. Très nombreux 6. Je ne sais pas

OP9) Quelles sont les techniques d'évaluation de l'enseignement qui vous conviennent ? *

Si aucune des réponses ne vous convient proposez la vôtre dans la case autre

Plusieurs réponses possibles.

1. Les étudiants me donnent leur opinion oralement
 2. Les étudiants me donnent leur opinion par écrit en répondant à des questions précises
 3. Une personne (exemple chef de département) parle avec les délégués des étudiants puis me transmet leur opinion
 4. S'entraider entre collègues et visites d'observations mutuelles en classe
 5. Réaliser des rencontres régulières entre collègues pour discuter de notre enseignement et des façons de l'améliorer
 6. Réaliser l'évaluation dans le cadre d'un coaching
 7. Publier des articles dans des revues scientifiques pour diffuser une pratique d'enseignement
 8. L'évaluation de mon enseignement par des experts (pédagogie ...) dans le cadre d'une formation
 9. les enseignants contrôlent les résultats des étudiants par le biais : des tests et examens construits par les enseignants, les productions d'étudiants, les observations de performances d'étudiants, les observations en cours et les autoévaluations des étudiants
 10. J'élabore un dossier pour démontrer mon efficacité en tant qu'enseignant (exemple : clarifier et documenter les responsabilités d'enseignement, de sélectionner les critères de l'enseignement efficace, de les prouver)
 11. Le polycop passe par le Conseil Scientifique pour être validé
- Autre :

INTENTIONS

La mise en place de l'AQ dans les établissements de l'enseignement supérieur en Algérie, va engendrer des changements dans différents domaines.

IN1. Dans le tableau suivant, indiquez dans quelle mesure avez-vous l'intention de réaliser les actions suivantes, l'année universitaire prochaine ?

1. Improbable 2. Ni probable ni improbable 3. Probable (Echelle Likert)

- M'informer sur la mise en place de l'AQ
- Faire partie d'une cellule Assurance qualité dans mon établissement
- Proposer des personnes pour qu'ils fassent partie de la cellule Assurance qualité
- Suivre une formation en lien avec l'Assurance qualité (exemple : l'AQ dans l'enseignement supérieur, ISO...)
- Participer à l'élaboration d'un document relatif à l'AQ
- Participer à l'évaluation de mon établissement
- Passer un questionnaire pour les étudiants concernant l'enseignement (exemple : pour connaître leur opinion...)
- Proposer des améliorations
- Participer à réaliser des changements dans le domaine de votre travail pour la mise en place de l'AQ
- Participer à réaliser des changements concernant la vie dans mon établissement
- Accepter que mon travail soit évalué

IN2) choisissez les éléments qui peuvent influencer le plus, votre intention de participer à l'évaluation de votre établissement ? Cochez AU MAXIMUM quatre éléments, SVP *

Si aucune des réponses ne vous convient proposez la vôtre dans la case autre

Plusieurs réponses possibles.

1. Si l'évaluation a pour objectif d'améliorer la gestion et la formation, ça va m'encourager
2. Si la technique d'évaluation utilisée ne me convient pas
3. Si le mode d'évaluation ne permet pas au répondant de s'exprimer suffisamment (donner son opinion, des idées pour améliorer), c'est décourageant

4. Si la cellule AQ prend en compte les suggestions des organes scientifiques de l'établissement, ça va m'encourager
 5. Si le diagnostic est fait par une structure externe, ça va m'encourager
 6. Si la personne avec qui je parle, durant l'évaluation, n'est pas celle avec qui j'ai l'habitude d'exprimer mes problèmes, c'est décourageant
 7. Si les responsables n'encouragent pas le personnel quand ils font des efforts, du bon travail
 8. Si la participation ne demande pas beaucoup d'effort ou de temps, ça va m'encourager
- Autre à préciser :

IN2-1) choisissez les éléments qui peuvent influencer le plus, votre intention d'accepter que votre travail soit évalué ? Cochez AU MAXIMUM quatre éléments, SVP *

Si aucune des réponses ne vous convient proposez la vôtre dans la case autre

Plusieurs réponses possibles.

1. S'il existe déjà un dispositif d'évaluation pour le même domaine (domaine de travail), c'est décourageant
2. Si c'est un mode d'évaluation que je considère inapproprié
3. Si les critères d'évaluation sont des critères internationaux, c'est une bonne chose
4. S'il s'agit de se critiquer les uns les autres, c'est décourageant
5. Si j'estime que les remarques issues de l'évaluation ne sont pas méthodologiques ou sont impolies
6. Si les conditions de travail ne sont pas améliorées au préalable
7. Si l'évaluation cherche aussi à comprendre mes difficultés et les conditions de travail
8. Si mes résultats ne sont pas diffusés aux autres, c'est une bonne chose
9. Si ma liberté est réduite
10. Si je décide sur quoi on va m'évaluer
11. Si je décide des actions que je vais réaliser pour m'améliorer suite aux résultats
12. Si je décide qui va m'évaluer

Autre à préciser :

IN3. Choisissez les éléments qui peuvent influencer le plus, votre intention de faire partie d'une cellule AQ dans votre établissement ? Cochez AU MAXIMUM quatre éléments, SVP *

Si aucune des réponses ne vous convient proposez la vôtre dans la case autre

Plusieurs réponses possibles.

1. Si les actions demandées par la cellule ne prennent pas beaucoup de temps
2. Si j'ai une rémunération supplémentaire ou une attestation
3. Si mes idées seront prises en considération
4. Si un groupe d'étudiants dirigé par la cellule AQ est mis en place, c'est encourageant
5. S'ils ne respectent pas leurs engagements envers leur programme
6. Si le mode d'évaluation de l'enseignement me convient
7. Si l'Assurance qualité permet de sanctionner les moins performants, c'est encourageant
8. Si l'Assurance qualité permet de récompenser les plus performants (individus), c'est encourageant

Autre à préciser :

N4. Choisissez les éléments qui peuvent influencer, le plus, votre intention de vous informer sur la mise en place de l'Assurance qualité ? Cochez AU MAXIMUM quatre éléments, SVP

Si aucune des réponses ne vous convient proposez la vôtre dans la case autre

Plusieurs réponses possibles.

1. Si le moyen d'information ne me convient pas (exemple : rencontre, site web ...)
2. Si on m'invite personnellement, c'est encourageant
3. Si des experts donnent l'information et répondent aux questions, c'est encourageant
4. Si la personne qui va communiquer ne me convient pas
5. Si l'information diffusée (le sujet) est en lien avec ma fonction, mon environnement ou avec l'avenir de l'établissement, c'est encourageant
6. Si, tout en m'informant, je participe, à l'implémentation de l'Assurance Qualité, c'est encourageant
7. Si l'information est diffusée à un moment qui ne me convient pas

Autre à préciser :

IN5) choisissez les éléments qui peuvent influencer le plus, votre intention de participer à réaliser des changements dans le domaine de votre travail, pour la mise en place de l'AQ ?

Cochez AU MAXIMUM quatre éléments, SVP. Si aucune des réponses ne vous convient proposez la vôtre dans la case autre. *Plusieurs réponses possibles.*

1. Si j'estime que le changement ne fait pas partie des domaines prioritaires à améliorer
 2. Si le changement permet davantage de planification, ça m'encourage
 3. Si le changement permet de prendre en compte les besoins de l'environnement (exemple : entreprises) dans la formation des étudiants, c'est encourageant
 4. Si je pense que le changement peut améliorer la qualité des études pour les étudiants
 5. Si je pense que le changement va avoir des conséquences positives pour mon travail quotidien
 6. Si cela complète mes connaissances sur mon métier
 7. Si c'est pour aider les autres personnes, c'est encourageant
 10. Si le changement proposé peut être adapté (modifié) (si on peut changer ce qu'on nous propose)
 17. Si ces activités sont soutenues par des échanges avec des universités, c'est encourageant
- Autre à préciser :

IN6) Choisissez les éléments qui peuvent influencer le plus, votre intention de participer à réaliser des changements concernant la vie dans votre établissement (Exemple : les conditions de vie, les activités culturelles et sportives, l'accueil des étudiants et du personnel, répondre au besoin des étudiants et personnel) ? Cochez AU MAXIMUM quatre éléments, SVP *

Si aucune des réponses ne vous convient proposez la vôtre dans la case autre

Plusieurs réponses possibles.

1. Si cela peut contribuer à l'amélioration des relations humaines dans l'établissement
2. si cela me permet de développer mes connaissances dans d'autres domaines
3. S'il y a du chantage ou menaces de personnes qui ne sont pas d'accord avec ce changement
4. Si le changement est réalisé après l'écoute des enseignants, étudiants et administration, c'est encourageant
5. Si le changement est une solution qui arrange les étudiants, l'administration, les enseignants, le personnel (autrement dit l'ensemble des parties prenantes)
6. Si le changement cible, un problème qui est en lien avec les habitudes des algériens, c'est décourageant
7. Si le changement vise la sensibilisation, c'est encourageant
8. Si j'estime qu'il y aura une évaluation qui n'est pas faite par les pairs (les collègues du même grade), c'est décourageant

Autre à préciser :

ACTIONS PASSEES

A1) Y a-t-il selon vous un responsable Assurance qualité dans votre établissement ?

- 1) OUI 0) NON 2) Je ne sais pas

A2) Le responsable assurance qualité a-t-il un bureau ? OUI)NON NE SAIS PAS

A5). Avez-vous des informations sur les projets du responsable Assurance Qualité ou de la CAQ ? *

OUI NON

A6) Aviez-vous une idée sur les tâches de la Cellule AQ, avant ce questionnaire ? *

1. Aucune idée 2. Une idée vague 3. Une idée très précise

A7) Avez-vous entendu parler de la mise en place de l'AQ dans votre établissement, avant ce questionnaire ? *

OUI NON (filtre)

A7-1). Y a-t-il selon vous, une cellule Assurance Qualité (AQ) dans votre établissement ? *

OUI NON NE SAIS PAS

A8). Avez-vous une idée des critères de l'AQ appliqués dans votre établissement d'enseignement supérieur ?

1. Aucune idée 2. Une idée vague 3. Une idée très précise

A9) Veuillez indiquer si dans votre établissement les actions suivantes ont été réalisées

	Oui	Non	Ne sais pas
Le RAQ a choisi les membres de la cellule			
Mon établissement tente depuis un certain temps, d'appliquer des normes qualités reconnues dans l'enseignement supérieur (exemple : référentiel national) ...)			
Un ou plusieurs membres de la Cellule AQ sont venus me voir pour avoir un entretien (parler) au sujet de ce changement			
La cellule AQ va mettre en place des critères qualité spécifiques à l'établissement			
La cellule AQ travaille avec l'extérieur (personnes ou organes externes)			
Des améliorations ont été réalisées suite à la mise en place de l'AQ			

A10). Parmi les actions suivantes, en relation avec l'AQ, quelles sont celles que vous avez réalisées ?

Plusieurs réponses possibles.

1. Je me suis informé sur l'AQ qui est en train d'être mis en place dans mon établissement
 2. J'ai désigné une personne pour rejoindre la cellule AQ
 3. J'ai proposé des personnes pour qu'ils fassent partie de la cellule Assurance Qualité
 4. J'ai rejoint la cellule AQ (en faire partie)
 5. J'ai participé à l'élaboration d'un document relatif à l'AQ
 6. J'ai participé à l'évaluation de mon établissement dans le cadre de la mise en place de l'Assurance Qualité (exemple : en répondant à un questionnaire, concevoir un questionnaire...)
 7. J'ai donné mon opinion sur mon établissement aux membres de la Cellule (exemple : ce qui va, ne va pas ...)
 8. J'ai donné des informations précises aux membres de la cellule AQ sur ce qui existe ou pas dans mon établissement
 9. J'ai proposé des améliorations à réaliser dans l'établissement
 10. J'ai participé à réaliser des changements suite à l'évaluation de l'établissement par la cellule AQ
 - 10.1. J'ai suivi une formation en lien avec l'Assurance Qualité (exemple : l'AQ dans l'enseignement supérieur, ISO ...)
 11. Aucune
- Autre à préciser

A11) Indiquez dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant la mise en place de l'Assurance qualité dans votre établissement ?

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Sans avis 4. En désaccord 5. Tout à fait en désaccord

La démarche AQ, dans mon établissement, prend en compte la réalité

Le mode de mise en place de l'AQ est adapté

Le mode d'évaluation de l'établissement qui a été utilisé est adapté

La cellule AQ fait participer les acteurs

La cellule fait participer tous les enseignants

Si je le voulais, j'aurais pu contribuer aux décisions prises sur le futur de l'AQ

J'ai un certain contrôle sur les changements qui ont été proposés et qui sont en train de se produire

Les résultats du travail de la cellule AQ sont visibles

Le changement est concret (réel)

A12) Votre établissement a-t-il été évalué par le responsable AQ ou la cellule AQ ?

Oui Non Je ne sais pas (filtre)

ÉVALUATION DE L'ETABLISSEMENT

A13) L'évaluation de votre établissement était basée sur quelle(s) technique(s) ? Vous pouvez cocher plusieurs

1. Questionnaire
2. Entretien
3. Observation
4. Élaboration de plusieurs rapports par des personnes qui ne font pas parti d'une cellule AQ
5. J'ignore la méthode qui a été employée

A14) A votre connaissance, l'évaluation de votre établissement a concerné quels domaines ?

Vous pouvez cocher plusieurs *

Si aucune des réponses ne vous convient proposez la vôtre dans la case autre

- 1) La formation
- 2) La recherche
- 3) La gouvernance, la gestion
- 4) La vie dans votre établissement (Les conditions de vie...)
- 5) L'infrastructure (locaux, classes ...)
- 6) La relation avec l'environnement socio-économique (Les collectivités, les entreprises et les partenaires ciaux...)
- 7) La coopération (ouverture internationale...)
- 8) Je l'ignore
- Autre à préciser

ACTIONS PASSÉES SUITE

15). Avez-vous réalisé les actions suivantes ?

Une seule réponse possible par ligne.

OUI NON

J'ai participé à l'élaboration d'un questionnaire sur l'enseignement dédié aux étudiants

J'ai passé un questionnaire pour connaître l'opinion des étudiants sur l'enseignement

A16) Avez-vous entendu parler de la norme ISO 9001 ? OUI NON (filtre).
ISO 9001

A17) Est-ce que votre établissement tente d'appliquer la norme ISO 9001 relative à la qualité ?

OUI NON Je ne sais pas (filtre)

A19) Avez-vous contribué à la mise en place de la norme ISO 9001 dans votre établissement ? OUI NON

QUESTIONS EXCLUSIVES AUX ENSEIGNANTS

A21). Demander l'opinion des étudiants sur votre enseignement est quelque chose ... Cochez une seule case par ligne

1. Tout à fait d'accord
2. D'accord
3. Sans avis
4. En désaccord
5. Tout à fait en désaccord

- Que je fais fréquemment
- Que je fais automatiquement
- Que je fais sans y penser
- Qui appartient à ma routine
- Auquel je n'ai pas à penser
- Que je fais depuis longtemps

SUGGESTIONS

S0) Avez-vous des suggestions concernant l'Assurance qualité ou des commentaires sur ce questionnaire ? Je vous saurais gré de transmettre ce questionnaire à vos collègues. Merci pour votre contribution, si vous souhaitez recevoir les résultats de cette enquête (en 2018), laissez votre adresse mail.

ANNEXE III

LISTE DES ENCADRES, SCHEMAS, GRAPHIQUES & TABLEAUX

<i>No</i>	<i>Titre</i>	<i>Page</i>
ENCADRES		
E1	Les éléments présentés par ISO 9000 (2005)	26
E2	Méthodes d'évaluation selon Martin	35
E3	Facteurs internes et externes l'origine du changement	71
E4	Approches du changement et Modes d'évaluation	73
E5	Change Management & Change Leadership selon Kotter	74
E6	La mesure de la résistance intentionnelle	128
E7	La mesure de readiness to change	130
E8	Les trois leviers de la nouvelle stratégie de l'enseignement supérieur	187
E9	Structures, Statuts et missions des organes du MESRS	188
E10	Evaluation du travail de l'enseignant-chercheur	192
E11	Des résultats selon les dimensions de la Gouvernance des Universités	197
SCHEMAS		
F1	Formes de Resistances: Passive/Active et Overt/Covert	114
F2	Theory of Planned Behaviour	135
GRAPHIQUES		
G1	Evolution du taux d'encadrement des EES de 2004 à 2015	185
G2	Valeurs propres ensemble des enquêtés.	231
G3	Valeurs Propres des acteurs ayant entendu parler de l'AQ	327
G4	Des valeurs propres des étudiants	331
G5	Des valeurs propres des étudiants	337
G6	Opinions concernant les modes de participation à l'AQ	358
G7	Moyens d'information préférés par les étudiants	359
G8	Moyens d'information préférés par les enseignants	360
G9	Techniques d'évaluation de l'enseignement qui conviennent aux enseignants	361
G10	Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des acteurs de participer à l'évaluation de l'établissement	365
G11	Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des enseignants de faire partie d'une cellule AQ	368
G12	Hiérarchie des facteurs qui influencent le plus l'intention des étudiants de faire partie d'une cellule AQ	369
G13	L'intention des acteurs de s'informer sur la mise en place de l'AQ	372
G14	Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des étudiants de participer à réaliser des améliorations pour son établissement	376
G15	Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des enseignants de participer à réaliser des changements dans le domaine de son travail	377
G16	Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des enseignants de participer à réaliser des changements concernant la vie dans son établissement	381
G17	Hiérarchie des facteurs qui influencent l'intention des étudiants de participer à réaliser des changements concernant la vie dans son établissement	381
G18	Hiérarchie des facteurs qui influencent l'évaluation de son travail	385

TABLEAUX

T1	Répartition des entretiens menés par acteurs selon les établissements	202
T2	Caractéristiques communes de la population enquêtée	315
T3	Caractéristiques des étudiants répondants	316
T4	Caractéristiques des enseignants répondants	317
T5	Matrice de corrélation ensemble des enquêtés	320
T6	Indice KMO et test de Bartlett ensemble des enquêtés	320
T7	Variance totale expliquée ensemble des enquêtés.	321
T8	Matrice des composantes avant rotation ensemble des enquêtés	322
T9	Matrice des composantes après rotation ensemble des enquêtés.	323
T10	Matrice des composantes après rotation ensemble des enquêtés.	326
T11	Variance totale expliquée des acteurs ayant entendu parler de l'AQ	327
T12	Matrice des composantes des acteurs ayant entendu parler de l'AQ	328
T13	Variance totale expliquée des étudiants	331
T14	Matrice des composantes avant rotation des étudiants	332
T15	Matrice des composantes après rotation des étudiants	333
T16	Matrice de corrélation des enseignants	336
T17	Variance totale expliquée des enseignants	336
T18	Matrice des composantes avant rotation des enseignants	337
T19	Matrice des composantes après rotation des enseignants	338
T20	Statistiques de l'ensemble des items de l'intention générale	339
T21	Statistiques du total des éléments de la croyance que la mise en place est adaptée.	340
T22	Statistiques des éléments constituant intention générale des étudiants	344
T23	Corrélation éléments définitifs constituant l'intention générale des étudiants	344
T24	Statistiques du total des éléments d'impacts de l'AQ ensemble des répondants	345
T25	Statistiques du total des éléments Impact de l'AQ de la sous population	346
T26	Statistiques du total des éléments d'impacts de l'AQ des enseignants	342
T27	Statistiques du total des éléments d'impacts de l'AQ des étudiants	342
T28	Statistiques de total des éléments constitutifs de l'intention générale des enseignants	347
T29	Statistiques de total des éléments constituant histoire de répétition des enseignants	348
T30	Répartition des scores de l'intention générale des acteurs	350
T31	Répartition des répondants selon leurs intentions (première variante)	350
T32	Répartition des répondants selon leurs intentions (deuxième variante)	351
T33	Indice de l'intention générale des étudiants	351
T34	Répartition de étudiants selon leur intention face à l'AQ	352
T35	Score total pour des enseignants concernant leur intention générale	352
T36	Indice du degré de participation de la sous population	354
T37	Répartition de l'ensemble répondants selon le degré de participation	355
T38	Indice global de la croyance des acteurs sur l'impact de l'AQ	355
T39	Répartition des répondants selon la croyance de l'impact	353
T40	Indice mesurant la conséquence de faire partie d'une cellule AQ	354
T41	Mesure la croyance quant à la mise en place de l'AQ	356
T42	Répartition des répondants quant à la mise en place de l'AQ	356
T43	Résultats des modes de participations souhaités des acteurs	357
T44	Significativité des items relatifs aux moyens d'informations	359
T45	Indice mesurant la demande d'opinion des étudiants sur l'enseignement	362
T46	Relation entre les facteurs qui influencent l'intention de participer	364

T47	Relation entre faire partie d'une cellule AQ et statut (type d'acteur)	368
T48	Relation entre les facteurs qui influencent l'intention de s'informer sur la mise en place de l'AQ et statut (type d'acteur)	372
T49	Le statut versus les facteurs du moment et du moyen	373
T50	Résultat du test du khi-deux des items relatifs au changement	376
T51	Relation entre les facteurs qui influencent l'intention de participer à réaliser des changements concernant la vie dans l'établissement et statut	380
T52	Test d'indépendance et d'association pour les facteurs retenus de l'intention générale concernant l'ensemble des répondants (1)	387
T53	Variables dans l'équation concernant l'ensemble des répondants (1)	388
T54	Intention Générale vs la croyance concernant l'impact l'AQ sur l'établissement	389
T55	Variables dans l'équation concernant l'ensemble de la population (2)	389
T56	Intention Générale vs Idée sur les tâches de la cellule	390
T57	Variables dans l'équation concernant l'ensemble des répondants (3)	390
T58	Intention générale vs membre d'une cellule et/ ou d'un groupe d'autoévaluation	391
T59	Test d'indépendance et d'association pour les facteurs retenus de l'intention générale concernant l'ensemble des répondants (2)	392
T60	Intention générale vs connaissances concernant l'existence d'un RAQ	392
T61	Intention générale vs connaissances sur les tâches de la CAQ	392
T62	Intention générale vs membre d'une cellule et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation	393
T63	Intention générale vs croyance concernant l'impact de l'AQ	393
T64	Intention générale vs participer à un sondage d'opinion sur l'enseignement	393
T65	Variables dans l'équation concernant l'ensemble de la population (3)	394
T66	Test d'indépendance et d'association des facteurs concernant l'intention générale d'une sous population	395
T67	Intention générale (INGclasse2) et informations sur les projets AQ	395
T68	Teste de deux facteurs dépendants de l'intention générale (INGclasse2) pour une sous population	397
T69	Intention générale vs avoir connaissances des tâches de la cellule AQ	397
T70	Intention générale VS être membre d'une cellule et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation	397
T71	Teste des variables ayant un impact sur l'intention générale (base 144)	398
T72	Variables dans l'équation base 144 (1)	400
T73	Impact possible de l'AQ vs intention	400
T74	Connaissances des tâches de la cellule vs intention	400
T75	Variables dans l'équation base 144 (2)	401
T76	Intention vs membre d'une cellule et/ou d'un groupe d'autoévaluation	402
T77	Variables dans l'équation Base 144 (3)	402
T78	Intention vs connaissance des critères AQ appliqués dans l'établissement	403
T79	Variables dans l'équation Base 144 (4)	403
T80	Intention vs avoir distribué un questionnaire sur l'opinion des étudiants	404
T81	Variables dans l'équation base 144 (5)	404
T82	Intention (INGclasse) vs mise en place de critères spécifiques	405
T83	Variables dans l'équation Base 144 (6)	405
T84	Intention générale vs l'évaluation de l'établissement	406
T85	Teste d'indépendance et d'association concernant les techniques d'évaluation et domaines d'évaluation	407
T86	L'intention vs l'utilisation de l'entretien pour évaluer l'établissement	407
T87	L'intention vs l'utilisation du questionnaire pour évaluer l'établissement	407
T88	Relation entre les formes de participation selon les 2 variantes de l'Intention Générale	408
T89	Intention générale (INGclasse) vs avoir participé à la constitution de la cellule	408
T90	Intention générale (INGclasse2) vs constitution de la cellule	409

T91	Intention (INGclasse2) vs avoir rejoint la cellule AQ	409
T92	Intention (INGclasse) vs avoir rejoint la cellule AQ	409
T93	Intention (INGclasse) vs n'avoir réalisé aucune action dans le cadre de l'AQ	409
T94	Test d'indépendance pour les éléments qui influencent l'intention des enseignants	410
T95	Variables dans l'équation concernant les enseignants (1)	411
T96	Variables dans l'équation concernant les enseignants (2)	412
T97	Variables dans l'équation concernant les enseignants (3)	412
T98	Intention des enseignants vs fonction de responsabilité	413
T99	Intention des enseignants vs nombre d'étudiants qui recherchent la qualité de la formation	413
T100	Variables dans l'équation concernant les enseignants (4)	414
T101	Intention vs membre d'une cellule et/ou membre d'un groupe d'autoévaluation	414
T102	Variables dans l'équation concernant les enseignants (5)	415
T103	Intention des enseignants vs existence d'un RAQ	415
T104	Variables dans l'équation concernant les enseignants (6)	416
T105	Intention des enseignants vs connaissances des tâches de la cellule AQ	416
T106	Intention des enseignants vs la classe d'âge	417
T107	Résultats du test d'indépendance pour les caractéristiques des étudiants selon la première variante de l'indice Intention générale	417
T108	Résultats du test d'indépendance pour les caractéristiques des étudiants selon la deuxième variante de l'indice Intention générale	418
T109	Intention des étudiants (IN1CL) vs avoir de bons résultats est important	418
T110	Intention des étudiants (IN1CL3) vs avoir de bons résultats est important	418

Résumé

L'objectif de notre thèse est d'identifier une démarche pour favoriser la mise en place de l'Assurance Qualité (AQ) qui est un changement en cours dans les établissements d'enseignement supérieur (EES) en Algérie. L'étude se distingue par une approche comparative entre école et université, l'analyse des réactions des étudiants et la mobilisation des concepts de disposition et de comportement de soutien au changement. Notre méthodologie repose sur des entretiens auprès des Responsables AQ de la région centre et parties prenantes de quatre EES, enfin la réalisation d'une enquête quantitative auprès de 372 personnes (enseignants et étudiants). Les principaux résultats sont : (i) Les difficultés sont liées au type d'établissement ; (ii) la résistance peut se manifester de la part de l'ensemble des parties prenantes; (iii) l'intention de participer à l'AQ est influencée par les traits personnels, certains aspects de la mise en place de l'AQ, des conséquences possibles du changement, certaines caractéristiques du contexte et le domaine du changement

Mots clés : assurance qualité, enseignement supérieur, résistance au changement, disposition au changement, comportement de soutien, management du changement , conduite du changement

Abstract

The objective of our thesis is to identify an approach to promote the implementation of Quality Assurance (QA), which is a change underway in Higher Education Institution in Algeria. The originality of our study is based on a comparative approach between school and university, the analysis of student responses and the mobilization of concepts of readiness and behavioural support for change. Our methodology is based on interviews with QA managers in the central region and stakeholders in four institutions, and a quantitative survey on 372 people (lecturers and students). The main results are: i) The difficulties are related to the type of institution; (ii) resistance can be manifested by all stakeholders; (iii) the intention to participate to QA is influenced by personal traits, aspects of QA implementation, the potential consequences of change, some contextual characteristics, and the area of change.

Key words: Quality Assurance, Higher Education, Resistance to Change, Readiness to Change, Behavioural Support for Change, Change Management, Leading Change.

ملخص

تعتبر ضمان الجودة من بين التغيرات الجارية في التعليم العالي في الجزائر. الهدف من هذا البحث هو تحديد نهج داعم لهذا التغيير في مؤسسات التعليم العالي. تتميز هذه الدراسة عن غيرها في هذا المجال بإجراء مقارنة بين المدرسة العليا و الجامعة، تحليل رد فعل الطلبة و اللجوء إلى مفهوم الاستعداد للتغيير و السلوك الداعم للتغيير . تستند منهجيتنا على مقابلات مع مسؤولين ضمان الجودة في المنطقة الوسطى وأصحاب المصلحة في أربعة مؤسسات التعليم العالي . إضافة إلى ذلك، قمنا ببحث كمي يشمل 372 شخصا (أساتذة وطلاب). النتائج الرئيسية هي: (1) تتعلق صعوبات التغيير بنوع مؤسسة التعليم العالي؛ (2) يمكن أن تظهر المقاومة من قبل جميع أصحاب المصلحة؛ (3) نية المشاركة في ضمان الجودة تتأثر بالخصائص الشخصية، جوانب معينة من تنفيذ ضمان الجودة، العواقب المحتملة للتغيير، خصائص معينة للسياق ومجال التغيير

الكلمات المفتاحية: ضمان الجودة ، التعليم العالي ، مقاومة التغيير ، الاستعداد للتغيير ، السلوك الداعم للتغيير ، إدارة التغيير، قيادة التغيير