

**Le manque de formation et d'implication des parties prenantes internes
comme obstacle à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en
Algérie : Perception des Responsables Assurance Qualité**

**The lack of training and internal stakeholder involvement as a barrier to
quality assurance in higher education in Algeria:
Quality Assurance Managers' Perceptions**

BelimaneWissam*¹, Chahed Amina²

¹ Lab. LIMGE/ Ecole Nationale Supérieure de Management ENSM,
Algérie, w.belimane@ensm.dz

² Ecole Nationale Supérieure Vétérinaire ENSV, Algérie, a.chahed12@gmail.com

Reçu le : 23/10/2021

Accepté le : 22/11/2021

Publié le : 01/12/2021

Résumé:

La présente étude s'inscrit dans le cadre du projet de mise en œuvre de l'Assurance Qualité (AQ) dans les Etablissements de l'Enseignement Supérieur (EES) en Algérie. Elle vise à explorer les niveaux de formation et d'implication des parties prenantes internes dans les démarches de mise en œuvre, tels que perçus par les Responsables Assurance Qualité (RAQs). L'étude est basée sur une approche qualitative à travers des entretiens avec 27 RAQs des différents EES. Les résultats révèlent que les RAQs considèrent *le manque de formation/sensibilisation et d'implication des parties prenantes internes* comme obstacle important au succès des processus d'AQ.

Mots clés : Assurance qualité (AQ), Etablissements d'Enseignement Supérieur (EES), Responsables Assurance Qualité (RAQ), Formation, Implication.

Jel Classification Code : I230

Abstract :

The present study is part of the project for the implementation of Quality Assurance (QA) in Higher Education Institutions (HEIs) in Algeria. It aims to explore the levels of training and involvement of internal stakeholders in the implementation process, as perceived by the Quality Assurance Managers (QAMs). The study is based on a qualitative approach through interviews with 27 QARs from different HEIs. The results reveal that the QARs consider *the lack of training/awareness and involvement of internal stakeholders* as a major barrier to the success of QA processes.

Keywords: Quality Assurance (QA), Higher Education Institutions (HEIs), Quality Assurance Managers (QAMs), Training, Involvement

Jel Classification Code : I230

Introduction :

L'émergence de la notion de qualité dans les organisations publiques est généralement associée au Nouveau Management Public (NMP) (Vinni, 2007) dont l'idée principale est qu'il est possible de transposer les méthodes de management du secteur privé au secteur public (Amar & Berthier, 2007). Ceci a fait évoluer les organisations publiques d'une logique de moyens vers une logique de résultats, et a créé une concurrence entre elles.

Les Etablissements de l'Enseignement Supérieur (EES), considérés comme des organisations publiques, ont été confrontés aux mêmes défis et ont dû explorer de nouveaux modes de gouvernance inspirés par le NMP. Ces nouveaux modes sont basés sur l'autonomie qui fait que la qualité constitue un élément majeur de mise en œuvre.

En Europe, ces nouveaux modes de gouvernance ont été influencés par des accords intergouvernementaux pour l'Enseignement Supérieur (ES) tel que *le processus de Bologne* (1999) (Manatos, 2017) qui définit l'espace européen pour l'ES dont l'Assurance Qualité (AQ) constitue un objectif principal à atteindre par les pays membres. Quelques années après son instauration, le processus a débordé des frontières de l'Europe pour atteindre les universités africaines (Charlier, Croché, & Ndoye, 2009). Ces dernières ont commencé les réformes de leurs systèmes de l'ES et l'adoption progressive du processus (ou du système LMD (Licence-Maîtrise- Doctorat)) à partir de l'année 2003, afin d'aligner et d'harmoniser leurs pratiques à celles des universités du nord.

En Algérie, le système LMD a été adopté officiellement en 2003 et est entré en application dans les EES à partir de 2004. Cette réforme majeure a signalé l'entrée de l'Algérie dans la tendance internationale de l'AQ qui porte en elle les exigences relatives à la normalisation, la qualité et l'évaluation, et incite chaque établissement à réfléchir à sa situation actuelle et future et à l'amélioration continue de ses performances (Belimane & Chahed, 2020).

Face à ces défis, les EES en Algérie ont été tenus de répondre aux exigences de l'AQ qui constitue, aujourd'hui, une composante essentielle et une priorité du système de l'ES en Algérie. Cependant, ce n'est qu'à partir de 2010 que le secteur de l'ES en Algérie a mis en place les conditions et l'organisation d'un système d'AQ (Arrêté n° 167 du 31 mai 2010 portant création de la Commission pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (CIAQES). Ce cadre réglementaire stipule que les EES doivent développer des démarches d'AQ basées sur l'auto-évaluation institutionnelle et se conformer aux référentiels et procédures définis par la tutelle.

Comme tout nouveau processus mis en œuvre, nous supposons que la démarche d'AQ s'est heurtée à de nombreuses difficultés aussi bien d'ordre personnel/ comportemental qu'organisationnel. La présente étude propose d'explorer ces difficultés du point de vue des RAQs. La question de la recherche est la suivante : « **Quelles sont les principales contraintes à la mise en œuvre de l'AQI dans les EES en Algérie ?** ». Afin d'y répondre, des entretiens collectifs et individuels avec 27 RAQs ont été menés.

Le présent article commence par une revue de la littérature, puis une brève présentation du contexte de l'AQ en Algérie. Par la suite, il présente la méthodologie adoptée et discute les résultats obtenus. Il se termine par une conclusion générale.

1. Revue de la littérature :

L'AQ est définie comme *un ensemble de processus, de politiques ou d'actions réalisés à l'extérieur par des agences d'assurance qualité et des organismes d'accréditation ou à*

Le manque de formation et d'implication des parties prenantes internes comme obstacle à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie

l'intérieur de l'établissement » (Schindler & al., 2015). Cette définition met l'accent sur deux principaux types d'AQ, à savoir : l'Assurance Qualité Externe (AQE) & l'Assurance Qualité Interne (AQI). La première est axée sur un processus d'examen par les pairs et vise la conformité (Nguyen, 2016), et la seconde constitue le fondement de l'amélioration continue (Mulu, 2012) et vise à contrôler et à améliorer la qualité depuis l'intérieur de l'établissement (Westerheijden, 2007; Hou & al., 2015; Nguyen, 2016). Nous nous intéressons dans le cadre de cet article à l'AQI qui peut cibler différents domaines fonctionnels des EES, entre autres, *l'enseignement et l'apprentissage, l'insertion professionnelle des diplômés, la gouvernance et la gestion, la recherche, la coopération internationale...* etc (Martin, 2019).

Dans le contexte Algérien actuel, l'AQI se limite aux activités institutionnelles liées aux évaluations internes et améliorations des pratiques des EES.

La littérature relative à l'AQI dans l'ES suggère une multiplicité de facteurs qui s'incarnent dans des pratiques clés sur lesquelles repose la réussite des démarches mises en œuvre, à savoir : *la planification, la communication, la Formation/Sensibilisation, l'implication des parties prenantes, l'auto-évaluation, le suivi et amélioration* (Hillman, 1994; Teo & Dale, 1997; Tari, 2010; Tari, 2011; Samuelsson & Nilsson, 2002; Nguyen, 2016; Salleh & al, 2018). Notre étude se focalise sur les deux facteurs liés à l'aspect humain, en l'occurrence *la formation et l'implication des parties prenantes*. En effet, le facteur humain constitue l'un des aspects les plus difficiles à contrôler qui contribue au succès ou à l'échec d'un projet (Viada-Stenger & al, 2009). La réussite de la démarche AQ nécessite l'adhésion, le soutien et l'implication des parties prenantes pertinentes.

Par partie prenante nous entendons *tout groupe ou individu qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs de l'entreprise* » (Freeman, 1984). Elles peuvent être internes ou externes. Les parties prenantes internes sont les acteurs constituant la communauté universitaire (le personnel enseignant, les étudiants et personnel administratif...etc.), et les parties prenantes externes sont, entre autres, les employeurs, le gouvernement, les fournisseurs, le public...etc.

Notre étude s'intéresse aux parties prenantes internes (ou acteurs internes) qui doivent être formés et impliqués dans les démarches d'AQI.

1.1. La formation/Sensibilisation des parties prenantes internes :

La réussite de la démarche qualité repose sur une bonne communication interne qui nécessite l'utilisation d'un langage normalisé. Ce dernier est généralement créé à travers des actions de formation et de sensibilisation (Ahmed, Yang, & Dale, 2003). En effet, une large sensibilisation des acteurs internes génère une situation de confiance et favorise une motivation interne et une participation active à l'amélioration de la qualité (CNA, 2008).

Au lancement de l'AQI, une large sensibilisation de la communauté universitaire sur sa finalité est indispensable. Ceci permet de familiariser les acteurs internes avec la démarche et les préparer pour faire face à l'incertitude du changement. Il s'agit d'une condition préalable à la compréhension des objectifs de la démarche (Samuelsson & Nilsson, 2002; Tari & Madeleine, 2010).

De plus, une formation approfondie et spécifique sur les méthodes et outils d'AQ ainsi que sur les techniques de l'auto-évaluation est à assurer pour le personnel en charge de mise en œuvre de la démarche. Cette formation est importante pour développer le leadership et les

compétences des membres de l'équipe évaluatrice qui sont la base pour une auto-évaluation réussie (CNA, 2008).

Selon la littérature, les praticiens de l'AQ doivent avoir les expertises, les compétences et les attitudes nécessaires à une gestion et évaluation efficaces de la qualité dans l'ES (Villalta, 1998; Jingura & Kamusoko, 2019).

1.2. L'implication des parties prenantes internes dans la démarche :

La littérature recommande de faire participer et d'impliquer toutes les parties prenantes internes de tous les niveaux dans la mise en œuvre de l'AQI. Ceci est susceptible de garantir un cadre à multiples facettes qui intègre les visions spécifiques des différentes parties (Nguyen, 2016).

En effet, les résultats de l'étude internationale réalisée par l'IPE-UNESCO¹ (Martin, 2019) ont révélé que *la participation du personnel à l'élaboration de l'AQI* (88 %) est considérée comme un facteur interne important au développement de l'AQI. Cette participation est donc nécessaire dans la mesure où elle favorise le travail d'équipe et évite l'apparition d'un comportement de résistance.

De plus, l'analyse de la littérature sur la gestion du changement a révélé qu'environ 70 à 75% des grands efforts de changement organisationnel échouent parce qu'ils ne répondent pas aux attentes des principales parties prenantes (O'Mahony & Garavan, 2012). Ces attentes et intérêts, qui affectent la démarche qualité, doivent être identifiés et sont essentiels pour comprendre comment un établissement réagit face aux pressions externes (Stensaker, 2004).

2. Contexte de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie :

Le secteur de l'ES en Algérie a adopté l'AQ comme démarche pour atteindre les objectifs qualitatifs de la réforme LMD mise en œuvre en 2004. La démarche consistait en la mise en place de nombreuses procédures et actions visant à assurer le maintien et l'amélioration continue des activités et pratiques. Ces actions ont tracé le cadre juridique et réglementaire du projet. Elles sont décrites dans les points suivants :

- **2011:** Désignation des RAQs et la mise en place des Cellules d'Assurance Qualité (CAQ) au niveau de l'ensemble des établissements, composées essentiellement d'enseignants ;
 - **2012-2013:** Formation des RAQs de tous les établissements afin qu'ils prennent le relais et devenir eux-mêmes formateurs pour les autres membres de leurs cellules ;
 - **2014-2016:** Elaboration du Référentiel National d'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (RNAQES) qui décrit les lignes directrices pour la mise en œuvre d'un système d'AQ ;
 - **2016:** Elaboration du guide d'auto-évaluation qui décrit les étapes successives de l'auto-évaluation et a pour objectif d'informer et de former les RAQs à l'utilisation du RNAQES ;
 - **2017:** Réalisation de l'auto-évaluation institutionnelle par les Comités d'Auto-Evaluation (CAE) créés à cet effet ;
- Dans la suite du document, l'expression Equipe projet sera utilisée pour désigner les membres des deux organes CAQ et CAE.
- **2018:** Réalisation d'une expertise d'évaluation externe. L'opération a concerné les EES ayant mené une auto-évaluation des sept (7) domaines du RNAQES ;

¹Institut international de planification de l'éducation (IPE)/ UNESCO

Le manque de formation et d'implication des parties prenantes internes comme obstacle à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie

- **2018:** Elaboration des projets d'établissement qui définissent les politiques et stratégies de développement des EES dans différents domaines.

Les recherches sur l'AQ dans l'ES menées dans le contexte algérien ont identifié certaines contraintes rencontrées lors du processus de mise en œuvre et d'auto-évaluation de la qualité. Nous citons ci-après celles liées à la formation et l'implication des parties prenantes internes:

- Absence de politique claire de formation des acteurs (Bouزيد & Benhoucine, 2017) ;
- Manque/Insuffisance des actions de formation et de sensibilisation à l'AQ réalisées pour les acteurs internes en général (Abadou, 2015) et pour les membres des CAQ en particulier (Regad, 2013; Benhoucine, 2015; Bouزيد & Benhoucine, 2017; Musette, 2019) ;
- Faiblesse des niveaux des RAQs dans le domaine de l'AQ (Bouزيد & Benhoucine, 2017) et ce, malgré les formations organisées par le CIAQES ;
- Non réduction de la charge du travail pédagogique pour les membres des CAQ (Regad, 2013; Musette, 2019) ;
- Absence d'une culture d'évaluation de la qualité au sein de la communauté universitaire (Bouزيد & Benhoucine, 2017) ;
- Résistance à l'AQ de la part des acteurs internes (Regad, 2013; Musette, 2019). Selon (Regad, 2013) la raison principale de cette résistance est la peur de l'évaluation, de fournir des efforts supplémentaires et de perdre l'autonomie et l'influence ;
- Absence de sentiment d'appartenance chez les parties prenantes internes (Regad, 2013);
- Manque de confiance en ce qui concerne les résultats de l'AQ (Regad, 2013);

Comme nous pouvons le constater, la majorité des études ayant traité les contraintes à la mise en œuvre de l'AQ a été menée durant la période 2010-2015, avant que plusieurs actions importantes ne soient réalisées dans le secteur de l'ES, en l'occurrence : le développement du référentiel national, la réalisation de l'auto-évaluation et de l'évaluation externe...etc. Par conséquent, le présent article étudie le projet d'AQ dans un contexte plus récent et plus large.

3. Méthodologie de la recherche :

3.1. Population cible :

Les RAQs ayant participé à la mise en œuvre et à l'auto-évaluation de la qualité dans leurs EES ont constitué la population ciblée par la présente étude. Ils ont été choisis, car nous avons supposé qu'ils étaient les premiers acteurs à avoir vécu des obstacles de la démarche et, par conséquent, pourraient fournir les informations pertinentes sur le sujet.

3.2. Méthode utilisée :

La méthode d'entretien dans un contexte de groupe a été utilisée pour la collecte de données. Elle a été choisie car elle favorise l'interaction entre les participants (Ary & all., 2014) et stimule les échanges d'idées et d'expériences entre eux (Chevalier & Meyer, 2018). Les entretiens ont été menés par région (Est, Ouest et Centre). Les groupes ont été composés de 14 RAQs (session Est) et de 09 RAQs (session Ouest). Pour la région centre, l'entretien de

groupe n'a pas pu être réalisé en raison de la crise sanitaire de 2020 (Covid19). Pour ce faire, des entretiens individuels ont été menés avec 04 RAQs.

Le tableau ci-dessous (table 1) donne une synthèse des entretiens réalisés :

Table N°1. Synthèse du déroulement des entretiens

Région	Type d'entretien	Nbr d'interviewés	Date	Durée	Moyen
Est	Entretien de groupe	14 RAQs	18/02/19	60Min	Prise de notes
Ouest	Entretien de groupe	09 RAQs	31/10/19	60Min	Prise de notes
			18/10/20	30Min	Enregistrement
Centre	Entretiens individuels	04 RAQs	18/11/20	30Min	Prise de notes
			29/11/20	30Min	Enregistrement
			21/12/20	45Min	Enregistrement
Totaux		27 RAQs	--	4h15 Min	--

Source : Elaboré par nous-mêmes

Comme le montre le tableau, 27 RAQs ont participé à l'étude. Leurs caractéristiques sont présentées dans le tableau ci-dessous (table 2) :

Table N°2. Caractéristiques de l'échantillon de l'étude

		Nbr	%
Grade	Professeur	08	30%
	Maitre de Conférences	17	63%
	Maitre-Assistant	02	7%
Nombre d'années d'expérience	Entre [05 et 10ans [;	09	33.3%
	Entre [10 et 20ans [;	09	33.3%
	[20 ans et plus	08	29.6%
	Non indiqué	01	--
Total		27	100%

Source : Elaboré par nous-mêmes

La majorité des RAQs interviewés étaient des enseignants de rang magistral (maitre de conférences et plus). Ainsi, plus que la moitié des RAQs disposaient d'un grand nombre d'années d'expériences au niveau de leurs EES.

3.3. Technique d'analyse de donnée :

Compte tenu de la nature qualitative de l'étude, les réponses des RAQs ont été analysées à travers l'analyse qualitative de contenu selon la démarche suivante :

Figure N°1. Les étapes de l'analyse qualitative de contenu



Source : Elaboré par nous-mêmes

Les données obtenues (discours et témoignages des RAQs) ont été retranscrites, codées puis analysées et discutées. Par codage, nous entendons *les processus de transformation de données brutes en une forme normalisée* (Babbie, 2016). En effet, le corpus a été découpé en deux catégories majeures déclinées en thèmes et unités d'analyse (table 3).

Le manque de formation et d'implication des parties prenantes internes comme obstacle à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie

4. Résultats et discussion :

Le tableau ci-dessus (table 3) regroupe les différents thèmes ayant émergé de l'analyse de contenu et qui représentent les principaux obstacles rencontrés du point de vue des RAQs. De plus, les fréquences d'occurrence des thèmes et des unités ont été calculées. Elles indiquent le nombre de fois où ils ont été mentionnés dans les discours des RAQs. Ceci a permis de mesurer leur importance.

Table N°3. Grille d'analyse des contenus des entretiens

Cat	Thèmes	Unités d'analyse	Fréquence	Thèmes		Cat	
				Nbr	%	Nbr	%
Formation/ Sensibilisation	Formation insuffisante des membres des équipes projet	Insuffisance de formation des RAQs	3	6	10.2	32	54.2
		Insuffisance de formation des membres des équipes projet	3				
	Formation/ sensibilisation insuffisante des acteurs internes	Insuffisance/Manque de formation et/ou de sensibilisation des responsables des établissements	10	26	44.1		
		Insuffisance/Manque de formation et/ou de sensibilisation des acteurs internes*	9				
		Peur de l'évaluation	4				
		Regards négatifs concernant l'AQ	1				
		Confusion entre auto-évaluation et inspection	2				
Implication des parties prenantes	Manque d'engagement des membres de la CAQ	Manque d'engagement des membres de la CAQ	4	9	15.3	27	45.8
		Rotation des membres de la CAQ	5				
	Manque d'engagement et d'implication des acteurs internes	Non implication des acteurs internes dans les actions liées à la qualité	2	18	30.5		
		Désintéressement et manque de collaboration des acteurs internes	6				
		Résistance à la qualité et à l'évaluation	10				
Totaux			59	59	100	59	100

*Les acteurs internes sont les enseignants, étudiants et personnel administratif.

Source : Elaboré par nous-mêmes

Dans la suite du document, les répondants seront codés ainsi « *RAQ_{numéro}_Région* » ;

4.1. Formation/Sensibilisation :

D'après la grille d'analyse des entretiens (table 3), presque 54.2% du contenu des discours des RAQs a porté sur les obstacles liés à la formation/sensibilisation à l'AQ. *Le manque ou insuffisance de la sensibilisation/formation des acteurs internes* a constitué

l'obstacle le plus important (26 références) suivi du *manque de formation des membres des équipes projet* (6 références).

4.1.1. Manque de sensibilisation/formation des acteurs internes :

L'analyse des discours des RAQs a révélé que les responsables des EES n'ont pas été assez sensibilisés et formés pour s'engager et soutenir la démarche. Un RAQ a déclaré que *la direction n'est pas convaincue de l'importance d'application de l'AQ* (RAQ₅_Est).

Un autre RAQ a également indiqué que les responsables *ne connaissent pas la valeur de la qualité* (RAQ₂_Centre).

Un RAQ de la région centre, nous a fait part de son expérience avec son responsable qui a demandé de revoir les résultats d'auto-évaluation obtenus. Son témoignage est le suivant :

“Quand on a fait l'enquête sur la gouvernance et on a noté les pratiques, le score de la gouvernance était trop faible. Quand je lui ai montré le bilan, implicitement il voulait que je change le score, je lui ai expliqué que le score reflète les pratiques des services”(RAQ₄_Centre)

De plus, plusieurs RAQs ont admis de manière critique que les acteurs internes n'ont pas été sensibilisés et formés à l'AQ et l'auto-évaluation. Pendant le débat avec les RAQs, ils ont exprimé leur inquiétude à propos de ce problème :

“La valeur de l'AQ n'est pas reconnue en tant que moyen d'amélioration au sein de l'EES” (RAQ₂_Ouest)

“Insuffisance des actions de formation pour tous les acteurs” (RAQ₆_Ouest)

“Non familiarisation des évalués avec le processus d'auto-évaluation” (RAQ₇_Est)

Ce point de vue a été partagé par d'autres RAQs qui ont fait des observations similaires. Un RAQ de la région centre a développé son point de vue pendant l'entretien individuel en disant :

“Quand on a commencé, le corps enseignant et le corps administratif étaient tous contre. Tout le monde était contre parce que pour eux, l'auto-évaluation était une inspection. Ils ne savaient pas en quoi ça consistait l'auto-évaluation, ils ne voyaient ni ses avantages ni ses inconvénients. Ils n'avaient aucune idée de l'AQ. Du coup, nous avons demandé à l'ancien recteur de faire des séminaires de sensibilisation. Donc l'inconvénient majeur était les personnes” (RAQ₁_Centre)

Ce témoignage suggère de l'importance capitale qui devrait être donnée à la sensibilisation et formation des acteurs de la communauté universitaire. Nous signalons que ce manque en matière d'actions de sensibilisation réalisées a été déjà signalé comme un obstacle à l'AQ par des études antérieures menées dans le contexte Algérien (Abadou, 2015; Bouzid & Benhoucine, 2017).

Mussawy&Rossman ont affirmé que les pays en développement, ont souvent adopté les modèles d'AQ sans tenir compte de l'état de préparation de l'établissement (information et

Le manque de formation et d'implication des parties prenantes internes comme obstacle à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie

préparation des différentes parties prenantes internes) et de la culture organisationnelle (Mussawy & Rossman, 2018). Il semble qu'un scénario similaire s'applique à l'Algérie.

De plus, Nguyen a également mis l'accent sur ce point en précisant que la sensibilisation du personnel implique son engagement dans la démarche et crée une culture de la qualité durable (Nguyen, 2016). En effet, le manque de sensibilisation a fait apparaître des comportements de réticence et de peur chez les acteurs universitaires. Les extraits suivants confirment ce constat :

“Les gens ont peur de l'évaluation” (RAQ3_Est) & (RAQ5_Est) & (RAQ2_Centre)

“Il y a toujours de la réticence, les personnes ont peur d'être jugé” (RAQ4_Centre)

“Les gens ont des regards négatifs concernant l'AQ” (RAQ6_Ouest)

De plus, il a été déclaré que les évaluateurs sont perçus en interne comme des enquêteurs (RAQ7_Ouest) & des inspecteurs (RAQ2_Centre). Un constat similaire a été mentionné dans le rapport ESAGOV (Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire)(ESAGOV, 2020).

4.1.2. Manque de formation des membres des équipes projet :

Certains RAQs ont partagé leur perception quant au manque/insuffisance des actions de formation organisées en leur profit et au profit des autres membres de leurs équipes. Cette contrainte semble exister depuis le lancement du processus de mise en œuvre de l'AQI dans les EES en Algérie et est toujours d'actualité (Regad, 2013; Benhoucine, 2015; Bouzid & Benhoucine, 2017; Musette, 2019).

Deux nouveaux RAQs ont fait remarquer qu'ils n'ont pas bénéficié de formations à leur installation au poste :

“Moi personnellement je n'ai pas bénéficié de toutes les formations car on m'a mis dans le poste de RAQ un peu en retard” (RAQ1_Centre)

“Moi je suis un RAQ non formé, c'est l'ancien RAQ qui a été formé. Non passation de consignes entre ancien et nouveau RAQ” (RAQ3_Centre)

Ce manque de formation s'est répercuté sur la formation des autres membres car les RAQs étaient censés former les membres de leurs équipes. En effet, plusieurs actions ont été organisées par la CIAQES au profit des RAQs et les supports de cours ont été publiés sur le site officiel de la commission. Néanmoins, ceci semble ne pas avoir été suffisant. En effet, Bouzid & Benhoucine ont démontré une faiblesse du niveau des RAQs dans le domaine de l'AQ (Bouzid & Benhoucine, 2017) et ce, malgré les formations qu'ils ont reçu par le CIAQES.

Une explication possible à ce constat serait l'absence d'accompagnement afin de s'assurer de l'efficacité des formations que les RAQs ont reçues, et d'organiser des formations pour chaque nouveau RAQ (ou au moins exiger le transfert de savoirs-faire entre anciens et nouveaux RAQs).

4.2. Implication des parties prenantes :

Dans une proportion presque égale à celle de la formation/sensibilisation, *l'implication des parties prenantes internes* a constitué 45.8% du discours des RAQs.

L'analyse des données des entretiens a permis d'identifier deux principaux thèmes concernant cette catégorie, à savoir : *le manque d'engagement et d'implication des acteurs internes* (18 références) & *le manque d'engagement des membres des équipes projet* (09 références).

4.2.1. Manque d'engagement et d'implication des acteurs internes :

D'une part, les RAQs ont déclaré la participation insuffisante des acteurs internes dans les actions liées à la qualité. Ceci rejoint le résultat obtenu par Mulu qui a jugé le manque de participation du personnel interne comme un sérieux problème dans l'adoption et la mise en œuvre de l'AQ (Mulu, 2012).

D'autre part, il a été signalé le désintéressement et le manque de collaboration des acteurs internes. Une RAQ, par exemple, a expliqué que les acteurs internes, notamment les enseignants, ne donnaient aucune importance aux emails qu'elle leur transmettait. Son témoignage est le suivant :

“Parmi les enseignants, il n’y avait pas beaucoup d’implication par manque d’information. Pourtant quand je faisais les formations avec la CIAQES, dès mon retour je leur envoyais les documents par email, pour tout le monde, je suis sûre que personne ne les ouvrirait” (RAQ4_Centre)

Nous avons compris d'après le débat entre les RAQs qu'il y avait un faible niveau de présence des acteurs internes aux sessions de sensibilisation programmées en leur profit et ce malgré l'affichage et la communication sur les actions organisées. En effet, (Musette, 2019) a fait un constat similaire.

En outre, les résultats ont également révélé un autre problème critique qui est la résistance des acteurs internes à l'AQ. Du point de vue de la littérature, l'apparition d'un comportement de résistance semble évidente car toute nouvelle pratique qui entraîne un changement, se heurte à une résistance (Weber & Weber, 2001; Graetz & al, 2011).

Cette résistance a pris différentes formes. Deux RAQs ont expliqué que la résistance des acteurs a été exprimée à travers un refus d'accomplissement de tâches liées à la qualité :

“Résistance à l'application du système d'AQ. Les gens n'acceptent pas qu'on leur donne de nouvelles tâches et de fournir des efforts supplémentaire” (RAQ5_Est)

“Non collaboration de certains enseignants et administrateurs pour appliquer les directives de la CAQ, par exemple les enseignants qui refusent de donner le syllabus aux étudiants, les administrateurs qui refusent d'afficher les horaires du travail sur la porte du bureau, ...etc” (RAQ3_Centre)

L'étude de Regad a démontré que la raison principale de la résistance est la peur de l'évaluation, de fournir des efforts supplémentaires et de perdre l'autonomie et l'influence(Regad, 2013). Cette raison demeure toujours d'actualité.

Par ailleurs, un autre RAQ a expliqué que la résistance trouve son origine dans le manque de sensibilisation à l'importance de la qualité. Il a développé son point de vue en disant :

Le manque de formation et d'implication des parties prenantes internes comme obstacle à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie

“Ils ont même refusé la formation et n'étaient pas très impliqués. Le problème c'était par rapport à l'ensemble du personnel aussi bien enseignant qu'administratif, ils n'ont pas saisi l'opportunité d'apprendre. C'était de la résistance au changement, c'était la peur de découvrir certaines...Je ne sais pas. Pour eux on est venu les inspecter, il y avait un collègue qui m'a dit 'vous êtes qui vous pour venir m'inspecter'. Pourtant la première action qu'on a réalisée c'était la sensibilisation” (RAQ₁_Centre)

Ce lien entre le manque de sensibilisation et la résistance aux initiatives d'AQ a été déjà souligné par la littérature (Villanueva Neulin, 2012; Nguyen, 2016). Villanueva Neulin considère que l'opposition est inévitable si les acteurs institutionnels ne perçoivent pas les avantages de l'AQ et ne se sentent pas associés à son développement. Il recommande de consacrer suffisamment de temps à la sensibilisation afin d'obtenir l'implication des parties prenantes et de minimiser leurs attitudes défavorables.

4.2.2. Manque d'engagement et d'implication des membres des équipes projet :

Certains RAQs ont déclaré le manque d'engagement des membres des équipes projet dans la démarche AQ. Un RAQ a fait part de son expérience et a affirmé ce manque d'engagement. Il a déclaré qu'il a même essayé de convaincre quelques enseignants à rejoindre l'équipe. Son témoignage est le suivant :

“Le personnel enseignant membre n'est pas du tout impliqué. J'ai même supplié quelques professeurs pour qu'ils rejoignent la cellule, mais ils ne venaient pas aux réunions...” (RAQ₃_Centre)

Dans le même ordre d'idées, un autre RAQ a fait part d'un témoignage similaire :

“Durant la première séance de l'auto-évaluation, je me suis retrouvée toute seule en train de travailler, j'ai fixé un lundi pour les réunions, personne ne venait” (RAQ₄_Centre)

Nous déduisons que les membres des équipes projet dans certains EES n'ont pas fait preuve d'engagement dans la démarche d'AQI. Ce manque d'engagement n'était pas sans conséquences pour la démarche qualité. En effet, plusieurs RAQs ont évoqué le problème *d'instabilité et de rotation des membres de la CAQ*. Ce constat n'est pas nouveau, et a déjà été signalé par des recherches antérieures menées dans le contexte algérien (Regad, 2013; Musette, 2019). Il semble donc que la stabilité des membres dépend largement de leur motivation et de leur degré d'engagement dans la démarche. Safi a confirmé cela en précisant que la démotivation est la raison pour laquelle les gens abandonnent le projet en cours de route (Safi, 2012).

5. Conclusion :

Les résultats obtenus ont démontré que les démarches AQI dans les EES en Algérie se sont heurtées à de multiples obstacles pendant leur mise en œuvre. Ces obstacles ne sont que les conséquences *d'un manque de formation et de sensibilisation*. En effet, le manque de formation a constitué un frein d'une importance capitale et a été à l'origine des autres obstacles, entre autres : le manque d'engagement des dirigeants, des membres des organes d'AQ et des autres acteurs internes (étudiants et personnel ATS).

Les deux dimensions objets de la présente étude (formation et implication dans la démarche) semblent être intimement liées. En effet, les acteurs n'ont pas été formés à l'importance de l'AQI et par conséquent ils n'ont pas montré une participation active dans la démarche. De plus, les nouveaux RAQs n'ont pas suivi de formations ce qui s'est répercuté négativement sur leur engagement, leur motivation ainsi que sur la formation et l'engagement de leurs équipes.

Suite aux contraintes identifiées, nous proposons de porter une attention particulière à la formation et l'implication des parties prenantes internes afin d'assurer la réussite des démarches AQI et des futures auto-évaluations.

6. Liste Bibliographique :

- Abadou, A. (2015). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة بسكرة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*, 4(2), 131-161.
- Ahmed, A., Yang, J., & Dale, B. (2003). Self-Assessment Methodology: The Route to Business Excellence. *Quality Management Journal*, 10(1), 43-57.
- Amar, A., & Berthier, L. (2007). Le nouveau management public : avantages et limites. *Gestion et management publics*, 5, 1-14.
- Ary, D., & all. (2014). *Introduction to research in education*. Cengage Learning.
- Babbie, E. (2016). *The practice of social research. Fourteenth Edition*. . Cengage Learning.
- Belimane, W., & Chahed, A. (2020). Pratique d'auto-évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie. *Recherches économiques et managériales (Université de Biskra)*, 14(2), 19-38.
- Benhoucine, S. (2015). تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر - دراسة ميدانية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية*. - ميدانية. 7(18), 207-220.
- Bouزيد, N., & Benhoucine, S. (2017). ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر - على المستوى المؤسسي - الإمكانيات. *مجلة العلوم الاجتماعية والمتطلبات*, 11(2), 8-28.
- Charlier, J., Croché, S., & Ndoye, A. (2009). *Les universités africaines francophones face au LMD (Les effets du processus de Bologne Bologne sur l'enseignement supérieur au delà des frontières de l'Europe)*. Louvain-la-Neuve: Academia.
- Chevalier, F., & Meyer, V. (2018). Les entretiens. Dans F. Chevalier, & al, *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 108-125). EMS Editions. France.
- CNA. (2008). *Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. Carreras y programas de pregrado*. CNA-CHILE: Comisión Nacional Acreditación.
- ESAGOV. (2020). *L'Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire*. Récupéré sur https://esagovproject.eu/wp-content/uploads/2020/07/ESAGOV_Rapport_WP1.pdf.
- Freeman, R. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman, Boston.
- Graetz, F., & al. (2011). *Managing Organisational Change*. 3rd Australasian ed.. Milton Qld: John Wiley & Sons Australia.
- Hillman, G. (1994). Making Self-Assessment Successful. *The TQM Magazine*, 6(3), 29 - 31.
- Hou, A. Y.-C., & all. (2015). Quality assurance of quality assurance agencies from an Asian perspective: regulation, autonomy and accountability. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), 95-106.
- Jingura, R., & Kamusoko, R. (2019). A competency framework for internal quality assurance in higher education. *Int. J. Management in Education*, 13(2), 119-132.

Le manque de formation et d'implication des parties prenantes internes comme obstacle à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie

- Manatos, M. (2017). L'intégration du management de la qualité dans l'enseignement supérieur. Thèse de doctorat en management, ISEG École d'économie et de gestion de Lisbonne, Espagne.
- Martin, M. (2019). *Assurance qualité interne : améliorer la qualité et l'employabilité des diplômés du supérieur*. Unesco.
- Mulu, N. (2012). Quality and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: Critical Issues and practical implications. PHD thesis. University of Twente, Pays Bas.
- Musette, Y. (2019). Quality Assurance in the higher education institutions in Algeria: Constraints and Levers for the implementation of the change. *Revue d'études sur les institutions et le développement*, N°05, 86-107.
- Mussawy, S. A., & Rossman, G. B. (2018). Quality Assurance and Accreditation in Afghanistan: Faculty Members' Perceptions from Selected Universities. *Higher Learning Research Communications*, 8(2), 9-34.
- Nguyen, H. (2016). Quality assurance in higher education in Vietnam: A case-study. . Doctoral dissertation, The College of Education, Victoria University.
- O'Mahony, K., & Garavan, T. (2012). Implementing a quality management framework in a higher education organisation. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 184 - 200.
- Regad, S. (2013). تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري. رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية- جامعة سطيف 1 للشرق الجزائري.
- Safi, H. (2012). Le management socio-économique et la mise en œuvre d'une démarche de qualité intégrale dans un établissement d'enseignement supérieur en Tunisie. Thèse de Doctorat en Science de Gestion, Business administration. Conservatoire national des arts et métiers – CNAM/ France.
- Salleh, N. M., & al. (2018). Critical success factors of total quality management implementation in higher education institution: UTM case study. *The 6th International Confer*.
- Samuelsson, P., & Nilsson, L.-E. (2002). Self-assessment practices in large organisations. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(1), 10-23.
- Schindler, L., & al. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13.
- Stensaker, B. (2004). *The Transformation of Organisational Identities: interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education*. PhD Thesis, / University of Twente/ Enschede.
- Tari, J. (2010). Self-assessment processes: the importance of follow-up for success. *Quality Assurance in Education*, 18(1), 19-33.
- Tari, J. (2011). Similarities and differences between self-assessment approaches in public services in higher education institutions. *The Service Industries Journal*, 31(7), 1125-1142.
- Tarí, J., & Madeleine, C. (2010). The EFQM Self-Assessment Processes in HEIs in Spain and in Jordan. *US-China Education Review*, 7(7), 65-74.
- Teo, W., & Dale, B. (1997). Self-assessment: methods, management and process. *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part B: Journal of Engineering Manufacture*, 211(5), 365-375.
- Viada-Stenger, M., & al. (2009). The implementation of a quality management system based on the Q tourist quality standard. The case of hotel sector. *Service Business*, 4(3-4), 177-196.

- Villalta, O. (1998). Autoevaluación, autorregulación y acreditación: retos de la educación superior. *Revista Educación*, 22(2), 101-113.
- Villanueva Neulin, N. (2012). *Assuring Quality in Belizean Higher Education: A Collective Case Study of Institutional Perspectives and Practices*. Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research. Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska.
- Vinni, R. (2007). Total quality management and paradigms of public administration. *International Public Management Review*, 8(1), 103-131.
- Weber, P., & Weber, J. (2001). Changes in employee perceptions during organizational Change. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6), 291-300.
- Westerheijden, D. (2007). States and Europe and Quality of Higher Education. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Eds.). *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, 73-95.