

L'ASSURANCE QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR :UN CHANGEMENT VECU PAR LES ACTEURS EN ALGERIE

Yasmine MUSETTE

Pr Hamid KHERBACHI

Laboratoire Economie et Développement

Université Abderrahmane Mira, Bejaia

yasmuse@gmail.com

Résumé

Notre recherche tente de comprendre les réactions des acteurs en Algérie à l'égard des actions induites par l'Assurance Qualité (AQ), dans l'enseignement supérieur pour la réussite du changement. Nos entretiens, menés dans quatre établissements, montrent que la résistance au changement ne se limite pas qu'aux enseignants et différents comportements peuvent apparaître lors des initiatives liées à l'AQ. Aussi le refus de l'évaluation n'est pas automatique. Enfin l'approche participative et des implications managériales pour chaque étape de l'AQ sont préconisées.

Mots clés : Assurance Qualité, Enseignement supérieur, Management du Changement, Résistance au Changement, Comportement de Soutien au Changement .

ملخص

حاول بحثنا فهم ردود فعل الأطراف المعنية في الجزائر، بشأن الإجراءات الناجمة عن ضمان الجودة في التعليم العالي، من أجل التغيير الناجح. تشير المقابلات التي أجريناها في أربع مؤسسات أن مقاومة التغيير لا تقتصر على الأساتذة وقد تحدث سلوكيات مختلفة خلال مبادرات ضمان الجودة. كما أن رفض التقييم ليس تلقائي (أوتوماتيكي). أخيرا يُنصح النهج القائم على المشاركة وإجراءات إدارية لكل مرحلة متعلقة بضمان الجودة.

الكلمات المفتاحية :

ضمان الجودة ، تعليم عالي ، إدارة التغيير ، المقاومة للتغيير ، السلوك المؤيد للتغيير .

Introduction

La mise en place de l'Assurance Qualité (AQ) est l'un des changements récents que connaît l'enseignement supérieur (ES) en Algérie. Nous commencerons par faire un état de la connaissance concernant l'AQ et la réaction des acteurs. Puis nous exposerons la méthodologie suivie. Enfin les résultats obtenus seront discutés.

1. Réactions au changement

Notre recherche entre dans le cadre du management du changement. Ce dernier est « *une approche structurée de transition des personnes, des équipes et organisations de l'état actuel à un état futur souhaité, afin de remplir ou mettre en œuvre une vision et une stratégie.* » (Serkin,2005 selon Elijah et al, 2016)¹. La réaction des acteurs au changement est un élément déterminant qui peut contribuer au succès ou au contraire freiner le processus de changement dans les organisations (Bareil,2004)². Dans les recherches relatives au changement, sur l'ensemble des réactions, la « *résistance au changement* » (R2C) est l'un des concepts les plus utilisés. Son origine est attribuée aux travaux de Kurt Lewin (1947)³ et Coch et French (1948)⁴. Selon la revue de nombreux auteurs (Dent et Goldberg, 1999⁵; Piderit, 2000⁶ ; Vas et Vande Velde, 2000⁷; Smollan, 2009⁸), nous pouvons dire que R2C fait référence à une réaction négative (refus), reliée à un but. Elle peut être considérée comme à l'égard de la perte perçue, suite au changement. Elle est émotionnelle, cognitive, intentionnelle, comportementale et 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, elle peut concerner l'ensemble des niveaux hiérarchiques. Par ailleurs, les acteurs ne sont pas toujours contre le changement. Ils peuvent être neutres, ambivalents ou adopter des réactions positives (Smollan, 2009)⁹. De ce fait, nous nous intéressons aussi au concept de « *comportement appuyant le changement* ».

Selon Herscovitch et Meyer (2002) « *Il y a trois types de comportements qui sont un soutien au changement : compliance, cooperation et championing* » (Paul Chou, 2015)¹⁰.

A titre d'exemple se conformer aux directives est un indicateur de conformité (Herscovitch et Meyer 2002 selon M Schneider, 2005)¹¹. Pour notre part, nous nous attachons plus particulièrement aux facteurs pouvant influencer ces réactions afin de réussir le changement. A la suite de nos lectures, la résistance est le résultat (i) du mode de mise en œuvre du changement tel que un changement « *imposé* » (Bareil, 2004)¹²; (ii) des caractéristiques du changement (Bareil, 2004)¹³, comme quand le changement entraîne plusieurs nouveautés ce qui est source de résistance (Kanter, 2012)¹⁴; (iii) des éléments de l'environnement. Dans l'environnement, il est possible de distinguer entre

- (a) des facteurs apparus suite à l'initiation du changement. À titre d'exemple une personne peut résister sous l'influence d'autres personnes (Kotter et al, 2008)¹⁵;
- (b) des éléments du contexte qui existaient avant le changement, tels que les caractéristiques démographiques et la culture qui déterminent la résistance (Bauer, 1992)¹⁶.

Concernant les comportements de soutien, selon Herscovitch et Meyer (2002) « *Affective et normative commitment to a change sont associés avec des niveaux élevés de support comparativement à continuance commitment* ». De même suivant ces auteurs « *les composants du commitment se combinent pour prédire le comportement* »¹⁷. Ces composants sont « *affective, continuance and normative commitment to change* » (Herscovitch et Meyer 2002 selon Kalyal, 2008)¹⁸.

Pour Herscovitch et Meyer (2002) selon Kalyal, (2008)¹⁹, ces éléments sont entendus comme suit :

- « *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* ».
- « *Affective commitment to change* » est présenté comme « *un désir de fournir un support au changement basé sur ses bénéfices inhérents* ».
- « *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* »

Nous reviendrons plus loin sur le concept de « *continuance commitment* ». Enfin, suivant les recherches de Chung et al (2014) « *le comportement de soutien au changement* » peut être influencé par « *la conformité aux valeurs* »²⁰.

2. L'Assurance qualité, un changement dans l'enseignement supérieur

A l'heure actuelle, les mécanismes d'AQ pour les établissements d'enseignement supérieur (EES) sont présents dans les cinq continents (INQAAHE)²¹ et plusieurs organismes (AUF²², UNESCO²³...) accompagnent les EES dans ce cadre. Pour rappel « *la qualité dans l'enseignement supérieur* » est définie par l'UNESCO comme « *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* »²⁴. Concernant l'AQ dans l'ES, nous avons décelé les éléments les plus récurrents dans les définitions qui lui sont attribuées, par différents auteurs (Woodhouse David, 1999²⁵; CSE, 2012²⁶; Mulu Nega Kahsay, 2012²⁷; Van Der Bank, 2014²⁸). Nous concluons qu'il s'agit d'un processus continu accordé à la qualité. Elle comprend des politiques, des procédures, des processus et l'évaluation de la Qualité. L'organisation ne suffit pas, elle doit également se traduire par des attitudes, des actions et être liée à une culture Qualité. Les objectifs peuvent être: le maintien et l'amélioration de la Qualité, l'atteinte « *des exigences minimal seuil* » et « *la reddition des comptes* ». L'AQ existait au Royaume Uni en 1832, puis aux Etats Unis en 1905 (CSE, 2012)²⁹. Plus tard, l'AQ répondra au principe du nouveau management publique, doctrine qui se répand dans plusieurs pays et pour qui, « *l'état ...doit ...déléguer*

...*piloter à distance les producteurs*» (Vinokur, 2008³⁰ ; Matthew Baird, 2002³¹). En Europe, l'un des « *objectifs de la déclaration de Bologne* » fût « *la coopération européenne en matière d'assurance qualité* » (Roser Cussó, 2006³²). Dans la même logique, un Référentiel Qualité commun entre les pays du Maghreb a été élaboré dans le cadre du projet Aqi-UMED (2013)³³.

En Algérie, la mise en place de l'AQ est passée par plusieurs étapes. Les résultats obtenus sont : i) la mise en place des cellules AQ dans des EES (CIAQES, 2015)³⁴ ; ii) la réalisation d'auto-évaluation par plusieurs EES dans le cadre de programme internationaux (CIAQES, 2015)³⁵ ; iii) la validation du référentiel national d'AQ par le ministère en 2016 (CIAQES, 2016)³⁶.

Sur le plan de la recherche, Newton(1998)³⁷ observe que la perception des acteurs concernant l'impact de l'AQ sur l'amélioration de la qualité n'est pas la même. Parmi l'ensemble des parties prenantes, plusieurs chercheurs se sont focalisés que sur les enseignants en analysant leur perception, leur comportement, les causes de leur résistance et dans certains cas, ont proposé des solutions (Newton, 2001³⁸ ; Chelly et Mankai, 2010³⁹). Kamaara (2011)⁴⁰ se distingue en partageant également son expérience, et explique comment lui-même est passé de résistant à agent du changement. En Algérie, Berrouche et Berkane (2012)⁴¹ estiment, dans une réflexion, que la résistance au changement est l'une des contraintes possibles de l'AQ. On retrouve cette idée parmi les constats de Baddari K , Boubarour F et Herzallah A (2013) . Ces derniers affirment dans leur ouvrage portant sur l'auto-évaluation que les « *décideurs* » sont « *intéressés mais distants* » lors de « *la phase du plan d'action* » avant « *la phase opérationnelle* » de l'autoévaluation. Aussi ils relèvent une « *réactivité limitée des personnes même lors de la validation du contenu du rapport par le comité de pilotage* »⁴². Récemment, Benhocine (2015)⁴³, 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. Sur ce point, Regad (2014)⁴⁴, dans une enquête auprès des responsables Assurance qualité (RAQ), relève les facteurs qui expliqueraient la résistance des acteurs sensés appliqués l'AQ. Selon ses résultats, parmi principales raisons de la résistance sont la peur de l'évaluation et la peur de fournir un effort supplémentaire et le manque de participation. A notre connaissance, les autres parties prenantes, en Algérie n'ont pas fait l'objet d'étude approfondie. De même à l'échelle internationale, nous n'avons trouvé aucune recherche qui aborde le concept de comportement appuyant le changement concernant les acteurs à l'égard de l'AQ dans l'ES.

3. Problématique et méthodologie

Notre problématique porte sur les réactions des acteurs à l'égard de l'Assurance Qualité dans l'enseignement supérieur. Plus précisément quel est le type de réactions ? Et quels sont les motifs sous-jacents ? Trois hypothèses sont ainsi formulées: (a) L'enseignant n'est pas l'unique acteur qui résiste lors de la mise en place de l'AQ. (b) Sur la base de nos entretiens exploratoires, nous supposons que différents comportements peuvent apparaître lors des étapes liées à l'AQ. Ainsi nous proposons une analyse par étape qui pourrait servir aux managers. (c) Parmi les raisons explicatives des comportements vis à vis des actions en lien avec l'AQ figurent : la participation, la peur de l'évaluation et la peur de fournir un effort supplémentaire.

Notre choix s'est arrêté sur deux écoles et deux universités. Ces derniers présentent différents degrés de participation lors de l'évaluation et l'amélioration. Des entretiens ouverts ont été menés auprès des RAQ de chacun de ces EES afin de déterminer les étapes suivies pour la mise en place de l'AQ. Pour notre étude la population cible comprend: des étudiants, enseignants, enseignants responsables, membres de la direction et administrateurs. En tout quarante-cinq (45) entretiens semi-directifs ont été menés¹. Les répondants ont été sélectionnés suivant le type d'acteurs ciblés, leur disponibilité, la diversité des départements et le plan d'action de la cellule AQ.

¹Durant la période d'avril-juillet 2016

4. Résultats et Discussions

Pour la présentation de nos résultats, dans un premier temps, nous décrirons les étapes suivies en matière d'AQ dans les EES enquêtés. Puis nous donnerons les éléments explicatifs des comportements des acteurs.

4.1 Mise en place de l'AQ dans les quatre établissements enquêtés

Des points communs et spécifiques sont observés, concernant la mise en place de l'AQ. Les principales activités relevées sont dans le tableau N°1. Durant notre enquête, l'université U2 est la seule dont la constitution de la cellule AQ n'a pas pu aboutir dû à la résistance au changement. La faculté « F1 » est la seule qui a permis « *la participation* » d'étudiants.

Tableau N°1 : Comparaison des étapes suivies pour mettre en place l'AQ.

Activités/ EES	E1	F1	E2	U2
Cellules(s) AQ	X	X	X	
Information ou communication	X		X	X
Elaboration d'un document de référence	X	X		
Autoévaluation	X	X	X	X
Plan d'action	X	X		

Note. U : Université, E : Ecole, F1 : Faculté de l'université U1

Par ailleurs, les documents de références incluent, selon les EES, la charte qualité, le référentiel Qualité, des documents élaborés pour mettre en œuvre la norme ISO 9001. L'école E1 est celle qui a réalisé l'ensemble des actions mentionnées mais diffère dans la démarche adoptée par rapport à E2. Plus précisément, les établissements (E1) et (U1) ont tous deux eu recours au référentiel AQ pour réaliser l'auto-évaluation. Les EES (E2) et (U2) se distinguent, eux, par une méthode d'évaluation plus participative à travers la réalisation d'enquête.

4.2 Comprendre les parties prenantes à chaque étape

De nos entretiens, nous constatons que plusieurs acteurs peuvent être sources de résistance ou de soutien. En effet, les membres de la direction peuvent eux aussi s'opposer durant la mise en place de l'AQ pour différentes raisons. Les étudiants, remis au centre de l'attention, n'adoptent pas automatiquement le comportement de soutien attendu, lors de l'évaluation ou durant la phase de sensibilisation. Par contre, la contribution des responsables et des étudiants à la réalisation d'amélioration en dehors de la démarche mis en place par les RAQ est encourageante pour la mise en place de l'AQ. En outre, Les enseignants ne sont pas tous contre l'évaluation, ils peuvent intégrer les cellules AQ et/ou assister aux rencontres... Cependant les cas contraires existent aussi. Le personnel de soutien a aussi réagi différemment selon les personnes. Si pour certains, ils ont pris part à des actions d'évaluation et de suggestion d'amélioration qui se sont matérialisées, dans d'autres cas, l'acteur ne fournissent pas d'effort pour s'informer. Enfin l'ambivalence a été observée dans certains discours. Ces observations enrichissent les propos de Vas et al (2000) pour qui la résistance peut être présente à tous les niveaux hiérarchiques.

Avant de présenter les résultats détaillés par action, nous relevons que plusieurs interviewés n'ont participé à aucune activité liée à l'AQ. Les raisons sont multiples dont le fait d'avoir un membre de son département, chargé de l'AQ. Les réactions analysées sont en lien à six actions relatives à l'AQ qui impliquent les acteurs, explicitées dans les sections suivantes.

Mise en place de la cellule AQ

Les travaux d'Alain (1996) selon Bareil (2004)⁴⁵ citent « *le manque ...d'habileté et l'incapacité* » comme l'une des causes de résistance. Concernant l'acte 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) paraît flou. C'est beaucoup plus difficile* » (C6). Ainsi l'expérience professionnelle peut dissuader de s'engager dans la mise en place d'une autre norme Qualité à laquelle on n'a pas l'habitude. De plus, la perception d'un manque de clarté des critères Qualité peut dissuader certaines personnes d'être membres de la cellule. Le flou donne une impression de difficulté. Ce cas de figure apparaît lorsqu'il s'agit de mettre en place des critères spécifiques à l'EES. Ce résultat est soutenu par Kotter et al. (2008)⁴⁶ qui affirment qu'« *une mauvaise compréhension du changement et ses implications* » peut induire la résistance.

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. Dans les exemples que nous avons, il y a des responsables qui refusent d'être membre ou de désigner des personnes pour rejoindre une cellule AQ. L'expression suivante est un de ces cas : « *...la cellule existait, j'étais révolté, il aurait dû faire participer tout le monde, on est des enseignants, ce n'est pas une propriété privé... RAQ m'a dit « viens avec moi ». Moi, j'ai dit « non ». Ils ne m'ont pas appelé* » (A6). Dans la littérature, « *la perte de contrôle qui met en exergue que trop de choses sont faites vers les gens et trop peu sont faites par eux* » (Kanter, 1985 selon Vas, 2000)⁴⁷, est source de résistance. Nos interviews ont permis de démontrer que cela s'applique également pour les membres de la direction. De même, faire participer ne suffit pas mais l'acteur peut résister si l'organe en charge de cette opération ne lui convient pas. Kotter et al (2008)⁴⁸ précisent que l'attitude du superviseur peut être la cause de la résistance. Dans notre cas, il s'agit d'un comportement directif ou participatif souhaité selon les répondants (qui sont également membres de la direction). Bareil (2004)⁴⁹ affirme que « *l'individu a ...tendance à évaluer le changement en termes de coûts (efforts,...) et de bénéfices ...; dans le cas où les coûts sont supérieurs, il manifesterait de la résistance.* ». Dans notre cas, ce sont les tâches en lien avec les activités de la cellule et le temps nécessaire à sa réalisation qui peuvent repousser les futurs membres, comme l'indique ce répondant : « *l'assurance qualité, ça (ne) m'intéresse pas car c'est prenant, lire un guide d'une norme, c'est trop fastidieux, s'ils me la donnent en équation mathématique (d'accord)* » (C6).

Suivre une formation et élaborer un document de référence

« *Les aptitudes au changement (volonté de connaissance, ... versus les fonctions routinières* » sont, pour Brenot et Tuvée (1996:91) d'après Vas 2000⁵⁰, sources de résistance. En effet, un répondant explique qu'il est « *rentré par curiosité* » (C10). De ces auteurs et de nos résultats, nous déduisons qu'une personne curieuse est plus susceptible d'assister à une formation, en lien avec l'AQ. La réalisation d'une formation offre un cadre propice aux acteurs pour élaborer un document pour l'EES 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. En outre, il est important de prendre en compte les spécificités de l'ES 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. En effet, Selon les lectures de Chung et al (2014), Choi et Price (2005) affirment, « *avec une plus grande perception que les capacités sont adaptés (ability fit perception), les employés deviennent plus confiants dans leur compétence à remplir les nouvelles demandes et s'attendent donc à des résultats positifs du changement avec un plus grand niveau d'implication dans le changement* »⁵¹.

S'informer sur le changement en cours

Lors de la communication, il est important de prendre en compte le facteur temps. Le répondant qui suit insiste sur cet élément : « *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, car il le faisait toujours le lundi ...je pense ils n'affichaient pas à temps* » (C5). Il s'agit d'une question opérationnelle mentionnée par Branchaud (2009)⁵² dans son guide pratique pour l'organisation d'un évènement. Les personnes qui ne sont pas venues aux rencontres parlent de déplacement, du départ en retraite, du jour choisi pour l'évènement. Selon Donjean et al (2012)⁵³, Schermerhorn et al. (2002) a en effet défini huit raisons à la résistance dont « *un moment mal choisi* ». Selon Kanter (1985) d'après Vas (2000)⁵⁴ « *le manque d'information lorsque les décisions sont exposées sans préparation* » est un facteur de résistance. Dans notre cas, la résistance est cognitive. Nous avons rencontré des personnes informées mais non satisfaites, comme l'indique cet acteur « *il a lu le contenu en même pas 15 minutes..., je pensais au moins que la cellule distribue les résumés, le cadre juridique* » (D6).

De nos entretiens, 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. De même, les acteurs ne disposent pas tous des revues de l'université, et ne sont donc pas informés de l'article publié sur l'AQ. 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...* ». Si dans ces cas, ne pas s'informer n'est pas délibéré, dans une autre situation, des personnes expliquent avoir l'habitude de recourir au site web pour obtenir une information spécifique et donc ne consulte pas la rubrique AQ. Ce constat rappelle les propos de Perruchot-Garcia (2016)⁵⁵ qui conseille de « *choisir les supports ...les plus adaptées* » aux « *cibles internes* ». Le recours à d'autres moyens d'information est proposé par les répondants. En parallèle, nous relevons que les personnes qui ont été informées, ce fût par le bais de réunion, discussions avec les membres de la cellule, enquête pour l'évaluation et le RAQ qui contribue à la sensibilisation de ses étudiants. Par ailleurs, Giangreco &Peccei (2005) selon Donjean et al (2012)⁵⁶ 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* ». Sur ce point, notre étude montre qu'une personne peut ne pas se tenir informer si elle s'oppose au mode de mise en œuvre. Elle apporte aussi d'avantage de précisions sur les méthodes qui focalisent l'attention des parties prenantes et influencent leurs efforts visant à s'informer. Plusieurs interviewés n'ont pas lu un document relatif à l'AQ. L'un d'eux explique ce comportement par l'opinion suivante : « *La qualité, je vois les manques, à l'Ecole, les anomalies, on les règles, après on normalise...il y en a qui termine pas le programme...mais il faut être sur site pas dans un bureau* » (C12). 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 travaillent 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 : « *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* » (C11).

L'évaluation

Différents types d'évaluation existent. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) est considérée par certains acteurs comme inappropriée. L'acteur suivant justifie cette position qui est

la sienne : « *L'opinion des étudiants est diverse. La base de la compétition, c'est l'innovation...* » (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), les étudiants n'ayant pas d'expérience. 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, en tant qu'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 l'a utilisé, 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 cette évaluation sert à cette promo et la promo suivante. Outre les pratiques en classes, des études ont été menées par des enseignants en Algérie pour développer des outils concernant l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, tels que Bouabdellah et Hebal (2011)⁵⁷ et Chibane et al (2014)⁵⁸. Ces prises de positions variées complètent le constat fait par Younes (2007)⁵⁹ qui distingue parmi les enseignants entre protagoniste et antagoniste qui « *témoignent de conceptions différentes de l'activité d'enseignement* ».

Par ailleurs, 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 : « *je me souviens vaguement qu'il voulait savoir s'il y avait un problème avec un des modules... je n'ai pas pris ce formulaire au sérieux La faute revient à la secrétaire du département, elle les a distribué 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....* » (D2). Cependant outre la passation, cet acteur porte un intérêt à ce type d'enquête : « *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 me souciais pas autant de mes études* » (D2). La bonne conception du questionnaire apparaît, dans le cas d'une auto-évaluation d'un établissement comme élément déterminant : « *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, ..., à quoi ils voulaient en venir* » (B4). En outre, l'acteur peut participer à l'enquête pour l'évaluation de l'EES ou de l'enseignement, en sachant qu'une autorité soutient l'enquête. L'expression suivante illustre la contrainte ressentie : « *Elle a dit que c'est pour le directeur, donc forcément il fallait le faire* » (D2). Nos conclusions concordent avec ceux de Herscovitch and Meyer (2002). Selon Kalyal (2008)⁶⁰, 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. Ce dernier est défini comme la « *reconnaissance qu'il y a des coûts associés avec l'échec de fournir un support au changement* » (Kalyal, 2008)⁶¹. 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, comme suit : « *J'aime (que) le changement soit concret ...il n'y a pas de feuille de route, ..., avec des étapes, après chaque étape on fait un bilan* » (C11). Cette réponse rappelle donc la remarque de Giangreco et Peccei (2005)⁶² mentionné précédemment.

L'amélioration

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 : « *J'ai proposé qu'ils nettoient autant qu'ils peuvent ... I mois, 2 mois, ils louent un camion pour emmener les ordures...Avant ce n'était pas comme ça, c'était propre* » (D8). Dans le même sens, un projet, concernant une nouvelle pratique pour les enseignants, peut être formulé sachant que ce changement n'avait pas été adopté par les enseignants dans le passé. En d'autres termes, la perception de dysfonctionnement et donc de la

nécessité de changement encourage à participer à l'amélioration de l'EES. L'acteur peut proposer une amélioration tout en décrivant la procédure, ce qui indique que l'interviewé perçoit également la capacité de l'établissement de réaliser le changement suggéré. Un responsable peut user de moyens externes pour réaliser des améliorations, comme le montre cette réponse « *j'ai créé une page Facebook, même si c'est pas officielle, je ne vais pas les attendre mais je gère ce qui concerne le département* » (D4). L'ATS peut proposer des améliorations à l'aide d'une formation dispensée 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 disposaient donc de ressources pour implémenter l'amélioration souhaitée. Un étudiant appuie ce constat et exprime lui le manque de moyen fournie : "*j'ai des amis dans des unions ou organisations ...et à chaque fois ils demandent de faire des excursions ou des événementset, l'administration leur répond que le budget ...ne permet pas*" (D1). Ces résultats sont confortés par Armenakis et Harris (2009)⁶³. Suivant, ces derniers « *discrepancy* » et « *(efficacy)* » sont des croyances qui « *semblent sous-tendre les motivations des bénéficiaires du changement pour soutenir les efforts de changement* ». Ces auteurs présentent ces concepts comme suit : l'efficacité « *fait référence à la croyance que le bénéficiaire du changement et l'organisation peuvent implémenter un changement avec succès* ». « *Discrepancy renvoie à la croyance qu'un changement est nécessaire (avoir besoin de ce changement), qu'il y a un écart significatif entre l'état actuel de l'organisation et ce qui devrait être* ». En outre, ces auteurs affirment que « *permettre aux membres de l'organisation de participer en communicant les écarts a permis d'améliorer leur sens de « discrepancy »* ».

Des leviers et contraintes souvent pertinents

Certains thèmes semblent communs à plusieurs étapes. Cependant cette remarque ne signifie pas que les conclusions précédemment citées soient spécifiques. 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...* »⁶⁴. 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. 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). Parmi les personnes qui ne sont pas venues aux rencontres (pour s'informer), certains ont évoqué le travail courant ou encore 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. En outre, aucune relation n'a été établie, jusqu'à maintenant, entre la surcharge de travail liée aux activités courantes et la résistance au changement. Une personne peut se retirer d'une formation si la charge de travail le contraint. C'est le cas de cet interviewé qui nous informe de sa contrainte: « *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). Notons que cet acteur explique aussi que la période de début de l'année est celle où la charge de travail se fait ressentir. La surcharge de travail est également mentionnée lorsqu'il s'agit de lire un document sur l'AQ.

Parmi les causes de la résistance, Bareil (2004)⁶⁵ citent 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 cette logique un acteur répond comme suit : « *je n'ai pas participé, (parce que) ça sert à rien de normaliser les choses loin de la réalité* » (C12). Cette réalité renvoie aux conseils pédagogiques, les discussions entre représentants des étudiants et enseignants et l'analyse « *dans un climat libre* ». Dans une moindre mesure, un acteur nous a

exprimé son désaccord tout en participant à l'évaluation basée sur une grille prédéterminée. L'évaluation a concerné l'EES dans son ensemble. Ces propos illustrent ce point de vue : « *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).

Bareil (2004)⁶⁶ remarque également que « *les gestionnaires semblent réfractaires à ...parler* » de la résistance au changement de peur d' « *amplifier le phénomène* ». La peur de la résistance apparaît également dans le cadre de la mise en place de l'AQ. Des personnes peuvent ne pas instaurer une nouvelle évaluation systématique (amélioration) car ils anticipent la réaction des autres acteurs : « *Polycop dans 2 ou 3 ans on peut le faire, à valider, une fois validés, les mettre sur internet...ça rentre dans la qualité de l'enseignement si on veut réussir, il faut le mettre doucement doucement, il y a toujours des conservateurs* » (C11).

Nos observations concordent aussi avec celles de Orth (2002)⁶⁷ selon qui « *la perception des bénéfiques du changement* » a de forte relations avec le soutien au changement. C'est le cas d'un ATS qui a fait la proposition suivante durant l'autoévaluation « *l'administrateur qui est administrateur principal ou qui a un master, (puisse disposer d') une possibilité pour avoir un poste plus gradé* » (D9). On constate également la perception de bénéfique pour le travail d'un responsable (D4) qui a réalisé un changement en utilisant les réseaux sociaux. De même, un des acteurs explique qu'il a proposé avec ses adjoints (en dehors des actions du RAQ) la réalisation d'une évaluation qui déterminera si l'étudiant peut soutenir ou non, dans l'objectif de « *donner un niveau scientifique acceptable* » (B7).

4-3. Implications managériales

A la suite de l'analyse des discours des acteurs et actions des établissements, nous retenons un certain nombre de bonnes pratiques. Pour encourager les enseignants à faire partie de la cellule AQ, il est nécessaire d'expliquer et de simplifier ce qu'est l'AQ, les critères qualité à suivre, la méthodologie employée lorsqu'il s'agit de mettre en place des critères spécifiques à l'EES.

Dans des disciplines plutôt techniques, il sera peut-être plus difficile de trouver des personnes intéressées par les tâches devant être accomplies par la cellule AQ. De même, il est préférable que le chef de l'établissement prenne contact avec les membres de la direction pour qu'il coopère avec le RAQ ou qu'ils soient membres de la cellule AQ ou les faire participer autrement au changement (en émettant leurs propositions). D'un autre côté, une personne curieuse étant plus susceptible d'assister à une formation, en lien avec l'AQ, l'EES a tout intérêt à développer cette caractéristique chez les employés. La mise en place de l'AQ peut être soutenue en offrant des formations qui aboutiront à la production de résultats (document ou autre) tout en suivant la législation.

Plusieurs réactions qualifiées de résistants (ex : ne pas s'informer) peuvent être traitées à l'aide d'une communication adéquate (moyen et contenu). Le mode de mise en œuvre proposé par les acteurs est une démarche participative et incrémentale (incluant, entre autres, les professeurs et responsables). Dans le cas contraire, les personnes ne s'informeront pas au sujet du changement. De même, l'entretien individuel est à privilégier avec les acteurs clés (ex : enseignants responsables).

Jusqu'à maintenant le mode d'EEE (évaluation de l'enseignement par les étudiants) est conçu par l'enseignant, d'où la variété des pratiques. Il serait intéressant d'examiner si les échanges d'expériences entre enseignants peuvent faire évoluer les comportements en Algérie. De plus, il est possible d'adapter le mode d'EEE aux années d'études concernées. Le passage à l'EEE dépend de la relation enseignant-étudiant, qui doit d'abord évoluer. En outre, utiliser le terme de pratiques encourageant l'innovation dans l'enseignement au lieu du terme évaluation par les étudiants est une piste à explorer. De même, réaliser des enquêtes pour déterminer les problèmes que rencontrent les étudiants « *dans l'apprentissage* » peut intéresser d'avantage les enseignants. Une démarche participative dans l'évaluation de l'EES ou l'EEE peut être freinée pour des questions opérationnelles (qualité de la conception et passation du questionnaire). Rajouté à cela, la direction

ou le chef d'établissement peut influencer le comportement des parties prenantes s'il déclare son intérêt à l'enquête menée.

Les parties prenantes peuvent être sources de proposition d'améliorations réalisables issues des dysfonctionnements perçus, sans oublier que les formations actions peuvent enrichir leurs suggestions. L'observation des pratiques entre personnes d'une même catégorie professionnelle couplée à une formation-action a conduit à des changements concrets. Une question reste cependant à traiter celle des ressources financières limitées de l'EES pour accomplir les améliorations souhaitées. L'AQ doit donc être traitée en réfléchissant à différents sources de financement pour réaliser les changements souhaités. Les associations d'étudiants peuvent être aussi une ressource humaine qui peut aider à accomplir différentes actions liées à l'AQ. Par ailleurs, les changements sont plus susceptibles d'être appliqués s'ils sont liés à des effets positifs, perçus par l'acteur, sur son travail ou sa carrière. Pour conclure sur l'aspect de l'amélioration, même si certains acteurs n'ont pas pris part aux activités de la cellule AQ, ces derniers contribuent à l'amélioration de leur établissement. La cellule peut dans ces cas, valoriser ce type d'action, et encourager les autres à contribuer à leur tour. La finalité de l'AQ, étant en définitive l'amélioration continue, elle ne peut se faire sans la participation des parties prenantes. La perception de bénéfice est liée aux comportements de soutien pour l'amélioration et l'évaluation d'où l'intérêt de débattre des retombées de l'action et évaluer la perception des acteurs.

La charge de travail induite par les activités courantes est l'une des contraintes évoquées. Pour y faire face plusieurs pistes méritent d'être explorées : i) réaliser le changement sur une durée plus longue, ii) intégrer la sensibilisation à l'AQ ou toute autre action en lien, dans les activités habituelles de l'EES, telles que le comité pédagogique où les étudiants sont des parties prenantes et autres réunions. Les dysfonctionnements qui conduisent à une surcharge de travail pour les acteurs, s'ils sont traités, libéreront du temps pour les activités liées à l'AQ.

L'application d'un référentiel préconçu a également été source de résistance. Ce dernier n'est cependant pas incompatible avec une démarche construite. Pour cela, on peut s'intéresser d'abord aux problèmes perçus par les acteurs et les solutions proposées qui sont par la suite étudiées puis déterminer à quelle domaine ou référence cela correspond, pour répondre aux exigences nationales. Cette proposition émane des observations faites concernant les pratiques des deux RAQ ayant adopté une démarche plus participative. De manière générale, la cellule AQ peut communiquer sur sa feuille de route, les étapes et bilans pour obtenir l'adhésion des acteurs. Enfin l'appréhension de la résistance au changement existe au niveau de la direction, l'information quant aux pratiques adéquates dans ces situations serait donc un soutien à ces derniers.

Conclusion

De notre enquête, il apparaît que la résistance au changement ne se limite pas aux enseignants. De plus différents comportements peuvent apparaître lors des actions liées à l'AQ. Au départ, la participation, la peur de l'évaluation et la peur de fournir un effort supplémentaire étaient supposées comme variables déterminantes des réactions. Nos résultats confirment la nécessité de la participation. Elle relativise, néanmoins, le constat quant à la peur de l'évaluation. Le refus n'est pas automatique et n'est pas nécessairement liée à une peur mais à plusieurs considérations. La peur de fournir un effort supplémentaire n'apparaît pas sous cet angle. La charge de travail ou la surcharge de travail étant la cause. Autrement dit, il s'agit de conditions organisationnelles qui peuvent varier selon la période, l'EES et le poste. Enfin, les explications fournies au cours de cet article nous ont amené à un ensemble d'implications managériales.

Notre enquête a toutefois des limites méthodologiques, on ne peut généraliser à partir des entretiens. De plus une enquête quantitative permettrait de faire ressortir les divergences entre acteurs. En outre, Il serait utile d'étudier l'impact du mode d'organisation en matière d'AQ dans les EES (cellules AQ ...) sur les comportements qu'ont les membres de la direction vis-à-vis du changement.

Références bibliographiques

- ¹ **Elijah & Muathe** (2016) « Critical review of literature on change management on employees performance ». In *International Journal of Research In Social Sciences*, Jan. 2016. Vol. 6, No.3 <http://www.ijsk.org/wp-content/uploads/2015/12/2-CHANGE-MANAGEMENT.pdf>
- ² **Bareil C, (2004)** « La résistance au changement : synthèse et critique des écrits ». In *cahiers du CÉTO*, n° 04-10, Août 2004. HEC Montréal. http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_10.pdf
- ³ **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. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.320.2886&rep=rep1&type=pdf>
- ⁴ **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*. <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/14-ixeme-conference-de-l-aims/communications/2505-la-resistance-au-changement-revisitee-du-top-management-a-la-base-une-etude-exploratoire/download>
- ⁵ **Dent E.B. & Goldberg S.G, (1999)**, Op Cité
- ⁶ **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. <https://goal-lab.psych.umn.edu/orgPsych/readings>
- ⁷ **Vas A. & Vande Velde B, (2000)**, Op Cité
- ⁸ **Smollan Roy Clark (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. <http://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/945/02whole.pdf?sequence=1>
- ⁹ **Smollan Roy Clark (2009)**, Op Cité.
- ¹⁰ **Chou Paul (2015)**, “Transformational Leadership and Employee’s Behavioral Support for Organizational Change” in *European Journal of Business and Management*, , Vol.7, No.3, 2015 <http://www.iiste.org/Journals/index.php/EJBM/article/viewFile/19512/19857>
- ¹¹ **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. https://open.uct.ac.za/bitstream/item/5773/thesis_com_2005_schneider_m.pdf?sequence=1
- ¹² **Bareil C, (2004)**, Op Cité.
- ¹³ *ibid*
- ¹⁴ **Kanter R M, (2012)** “Ten reasons people resist change” in *Harvard Business Review*, change management, September, United States. <https://hbr.org/2012/09/ten-reasons-people-resist-change>
- ¹⁵ **Kotter J P and Schlesinger L A, (2008)**. “Choosing Strategies for Change”. In *Harvard Business Review, Best of HBR, July–August 2008, USA*. <https://globalleadershipfoundation.com/assets/files/2013/04/Choosing-strategies-for-change-KOTTER.pdf>
- ¹⁶ **Bauer M, (1992)**. “A Functional Analysis of Responses to Technical Change in a Swiss Bank” PHD Thesis Psychology. University of London. http://etheses.lse.ac.uk/63/1/Bauer_Resistance_to_change.pdf
- ¹⁷ **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 <http://psycnet.apa.org/journals/apl/87/3/474/>
- ¹⁸ **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 https://www.researchgate.net/profile/Hina_Kalyal
- ¹⁹ *ibid*
- ²⁰ **Chung 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 <http://fulltext.study/preview/pdf/1003342.pdf>
- ²¹ **INQAAHE** <http://www.inqaahe.org/full-members-list>
- ²² **AUF(2015)**, Appel à manifestation d'intérêt : "Appui à l'auto-évaluation des universités maghrébines" <https://www.auf.org/bureau/bureau-maghreb/appels-offre-regionales/appel-manifestation-dinteret-appui-lauto-évaluation/>
- ²³ **Martin M et Saidi A, (2014)**, « Assurance Qualité Externe » : Toolkit pour le projet TEMPUS (WPI), module 2, Évaluer la qualité. http://doc.iiep.unesco.org/wwwisis/repdoc/E026536f_02.pdf

²⁴ Idem.

²⁵ **Woodhouse (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. http://ifgu.auf.org/media/document/Qualit%C3%A9_et_internationalisation_de_l_enseignement_sup%C3%A9rieur.pdf

²⁶ **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.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0476.pdf>

²⁷ **MuluNegaKahsay(2012)**, *Quality and Quality Assurance in Ethiopian higher education : Critical issues and practical implications* , Dissertation to obtain the degree of doctor at the University of Twente, .<http://www.utwente.nl/bms/cheps/phdportal/CHEPS%20Alumni%20and%20Their%20Theses/thesis%20Kahsay%20final.pdf>

²⁸ **Van der Bank CM & Van der Bank M, (2014)**“Quality Assurance in Higher Education: A Case Study of the Vaal University of Technology” , Doi:10.5901/jesr.2014.v4n1p395, *Journal of Educational and Social Research MCSER Publishing, Rome-Italy Vol. 4 No.1 January 2014, ISSN 2239-978X ISSN 2240-0524*<http://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/1857>

²⁹ CSE (2012) Op. cité.

³⁰ **Vinokur A. (2008)**. « Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation » in *Revue inDIRECT Bruxelles* n°12. 296p. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/8999102E.PDF>

³¹ **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>

³² **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.<https://cres.revues.org/1170>

³³ **AQI-UMED (2013)**. Le projet Aqi-Umed: Objectifs, mise en œuvre, résultats et diffusion

https://www.auf.org/media/adminfiles/AqiUmed_v3.pdf

³⁴ **CIAQES, (2015)**. Bulletin d'informations N° 3 de la CIAQES, MESRS Algérie.

<http://www.ciaques-mesrs.dz/CIAQES%20INFO/CIAQES%20N3%20A4.pdf>

³⁵ ibid

³⁶ **CIAQES (2016)**, Référentiel National de l'Assurance Qualité, Algérie.

<http://www.ciaques-mesrs.dz/documentation/RNAQES%20R%C3%A9d%20Ar-Fr%202%20sans%20photos.pdf>

³⁷ **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 July1998 at University of Central Lancashire, Preston.UK* http://www.leeds.ac.uk/bei/Education-line/browse/subject/quality_control.html

³⁸ **Newton J, (2001)**.“Views from below: academics coping with quality”, *Keynote presentation at the Sixth QHE Seminar, Birmingham.UK , 26th May, 2001*<http://qualityresearchinternational.com/eoq/jethro.pdf>

³⁹ **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° colloque de l'AIPU, Rabat, Maroc.

<http://perso.univ-st-etienne.fr/lafon/venus/AIPU2010/pdf/txtintegraux/Theme1/Lundi/T1-79.pdf>

⁴⁰ **Kamaara E. K, (2011)**, "Towards a culture of quality management at SASS - Moiuniversity : 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

http://www.che.de/downloads/Challenges_for_faculty_management_at_African_higher_education_institutions_Mayer_et_al_2011.pdf

⁴¹ **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)*, GulfUniversity. Bahrain (Version Arabe)

⁴² **Baddari K , Boubarour F et Herzallah A, (2013)**. « Assurance-qualité dans l'enseignement supérieur conduire et réussir l'autoévaluation ». Ed. Office des Publications Universitaires,Algérie.

⁴³ **Benhocine S. (2015)**, « Evaluation de l'efficacité des cellules AQ dans la participation, la construction et le développement d'un système AQ dans l'enseignement supérieur en Algérie - Etude empirique » in *Revue Sciences Humaines et Sociales, N° 18 mars 2015. (Version Arabe)*

<http://revues.univ-ouargla.dz/images/banners/ASTimages/Ssocialesimages/SOCN18/S1816.pdf>

⁴⁴ **Regad S (2014)**, « *Application du système AQ dans les EES algériens -perspectives et difficultés. Etude empirique dans les EES de l'Est de l'Algérie* » Thèse Doctorat en Sciences Economiques 2013-2014, FSCM, Université de Sétif 1, Algérie. (Version Arabe).

<http://www.univ-setif.dz/Tdoctorat/2015/SEG/regad%20saliha.pdf>

⁴⁵Bareil C, (2004), Op Cité

⁴⁶Kotter J P and Schlesinger L A, (2008), Op Cité

⁴⁷Vas A. & Vande Velde B, (2000), op cité

⁴⁸Kotter J P and Schlesinger L A, (2008), Op Cité

⁴⁹Bareil C, (2004), op cité

⁵⁰Vas A. & Vande Velde B, (2000), Op Cité

⁵¹Chung et al. (2014), Op Cité

⁵²Branchaud L, (2009), « L'organisation d'un événement Guide pratique ». Ed.Presses de l'université du Québec, Québec. <http://197.14.51.10:81/pmb/GESTION2/MARKETING/Lorganisation%20dun%20evenement.pdf>

⁵³Donjean 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. https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/comu/documents/RAPPORT_communication_interne_socialement_responsable.pdf

⁵⁴Vas A. & Vande Velde B, (2000), Op Cité

⁵⁵Perruchot Garcia V, (2016). « Dynamiser sa communication interne. Les meilleurs pratiques pour accompagner les mutations dans l'entreprise », 2 ème édition. Ed. Dunod, Paris.

⁵⁶Donjean C et al (2012), Op Cité

⁵⁷Bouabdellah et Hebal (2011) « Dimensions de la qualité du processus de formation dans l'enseignement supérieur selon les étudiants, étude quantitative» *Communication à la rencontre nationale sur l'application de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, Annaba*.accédé 19/6/2015

⁵⁸Chibane M et al (2014) « L'autoévaluation d'un enseignement de Méthodologie au sein d'une section de première année en Biologie à l'université de Bouira », *Communication au colloque international, L'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche : démarches, dispositifs et effets sur la qualité, Oujda-Maroc*.

⁵⁹Younes 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* <https://rfp.revues.org/800#tocto3n3>

⁶⁰Kalyal H. J, (2008), Op Cité

⁶¹ibid

⁶²Donjean et al (2012), Op Cité

⁶³Armenakis 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*. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14697010902879079?needAccess=true>

⁶⁴Guilmot N. & Vas A. (2012) « *Fabrique du changement : Analyse des pratiques des cadres intermédiaires* », WorkingPaper – Louvain School of Management Research Institute, Belgique. https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/iag/documents/LSM_WP_GUILMOT_VAS_2012-1.pdf

⁶⁵Bareil C, (2004), Op Cité

⁶⁶ibid

⁶⁷Orth M.S, (2002), Dissertation factors related to resistance and support of Organizational Change, PHD Thesis, Department of Psychology, Colorado State University Fort Collins, Colorado. USA.