

SOMMAIRE

- 1- Préambule
- 2- Rapport de synthèse de la formation des Responsables Assurance Qualité (R.A.Q) des établissements rattachés à la CRUEst
Secrétariat permanent de la CRUEst
- 3- Compte-rendu de fin de formation des RAQ des établissements rattachés à la CRUEst
Prof. BOUBAKOUR Farès : Membre de la CIAQES, Chargé du suivi de la formation des RAQ pour les établissements rattachés à la CRUEst
- 4- Cours de la session I « Introduction à la Qualité »
Prof. BAKOUCHE Sadek : Membre de la CIAQES, Chargé du suivi de la formation des RAQ pour les établissements rattachés à la CRC
- 5- Cours de la session II « Management de la qualité dans les services publics »
Prof. BAKOUCHE Sadek : Membre de la CIAQES, Chargé du suivi de la formation des RAQ pour les établissements rattachés à la CRC
- 6- Cours de la session III « Assurance Qualité dans l'Enseignement supérieur »
Prof. BERKANE Youcef & Prof. BERROUCHE Zineddine
- 7- Cours de la session IV « Modalités de mise en œuvre système A.Q. Autoévaluation »
Prof. BOUBAKOUR Farès & Prof. HERZALLAH Abdelkrim
- 8- Cours de la session V « Evaluation de la qualité des enseignements dans les établissements universitaires »
Prof. BENSTAALI Baghdad & Prof. BERKANE Youcef
- 9- Cours de la session VI « Compétences complémentaires »
Prof. MILIANI Mohamed : Membre de la CIAQES, Chargé du suivi de la formation des RAQ pour les établissements rattachés à la CRO

Préambule

La mise en place du système LMD en 2004 a été accompagnée par un dispositif de garantie de la qualité et son implémentation s'est voulue progressive et participative. Cette question de l'évaluation des établissements universitaires a commencé en premier lieu par l'organisation par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (1^{er} et 02 juin 2008) d'un colloque international, ayant pour objectif principal l'imprégnation et la connaissance des expériences des autres nations dans le domaine de l'assurance qualité.

Les chefs d'établissements et les enseignants chercheurs dûment désignés ont pris part à cette rencontre que nous considérons comme point de départ de cette problématique de l'AQ dans les établissements universitaires où les équipes et les cellules ont été installées pour promouvoir et développer les outils de la qualité.

Ainsi, et en premier lieu des priorités ont été définies pour donner naissance aux organes de suivi et de pilotage, que nous présentons succinctement ici :

En commençant par la commission nationale de l'implémentation de l'AQ dans l'enseignement supérieur (CIAQES) créée par l'arrêté ministériel n°167 du 31 mai 2010. Elle est chargée de la sensibilisation par les activités de formation des personnes ressources (responsables de l'AQ au niveau des établissements) et de la mise en place des cellules assurance qualité des établissements universitaires (RAQ). A terme la CIAQES est chargée aussi de concevoir, de mettre en œuvre et de réfléchir à la mise en place d'un organe d'évaluation, à cet effet le comité national d'évaluation a été installé en Octobre 2012 comme prévu par la loi d'orientation du 23 février 2008 dont la mission est d'évaluer le fonctionnement administratif, pédagogique et scientifique des établissements universitaires.

Les différents organes engagés actuellement dans la concrétisation des efforts pour l'élaboration du référentiel national d'évaluation sur les aspects suivants : la gouvernance, les infrastructures, les ressources pédagogiques, le personnel enseignant et PATS, le système d'information intégré des moyens de formation et des enseignants, de l'employabilité, le suivi des diplômés, la recherche, le développement technologique et l'innovation.

Par ailleurs et dans le cadre de l'implémentation de l'AQ, le MESRS a défini des actions prioritaires pour développer à court terme et à moyen terme la culture de l'évaluation dans les établissements universitaires.

Dans ce sens cinq aspects sont retenus pour l'ensemble des établissements et qui sont : la formation, la gestion pédagogique, l'employabilité, le cadre de vie des étudiants et le centre des ressources numériques (bibliothèque, cyber espace et multimédia).

Il faut noter aussi que ce programme d'implémentation a été soutenu par l'intégration de trois établissements universitaires dans le projet européen TEMPUS Aqi_Med où des opérations d'auto-évaluation ont été concrétisées et qui ont servi à la formation et la mobilisation des personnes ressources avec des perspectives d'un fort potentiel d'essaimage à travers les RAQ.

Ce soutien est aussi appuyé avec l'AUF qui participe à l'organisation de journées d'information et d'études.

Cette collaboration internationale a permis aux trois établissements de produire un référentiel d'auto-évaluation avec une évolution spécifique des références et une meilleure adaptation des critères au contexte du statut des établissements universitaires algériens.

Il y a lieu aussi de signaler que l'AQ est inscrite dans la politique sectorielle de l'Algérie en matière de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, qui

est soutenu par un important programme d'appui à la politique sectorielle de l'enseignement supérieur (PAPES), lequel est soutenu en grande partie par l'Etat Algérien et l'Union Européenne. Les différentes actions de ce programme sont en cours de concrétisation pour développer les capacités du secteur de l'enseignement supérieur en Algérie, particulièrement en matière d'Assurance Qualité.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

الندوة الجهوية لجامعات الشرق
CONFERENCE REGIONALE DES UNIVERSITES DE L'EST



Rapport de synthèse de la formation des Responsables Assurance Qualité (R.A.Q) des établissements rattachés à la CRUEst

Dans le cadre de l'implémentation de l'Assurance Qualité (A.Q) dans l'enseignement supérieur (E.S) initiée par la tutelle à travers la C.I.A.Q.E.S et afin d'installer des cellules A.Q au sein de chaque établissement de l'E.S ; la Conférence Régionale des Universités de l'Est, sous la présidence de Monsieur le Professeur Abdelhamid Djekoun Recteur de l'Université Constantine 1 (U.C.1), a organisé un cycle de formation des Responsables Assurance Qualité (R.A.Q).

La désignation des R.A.Q a été faite selon les critères,

- Motivation et adhésion au projet de l'A.Q,
- Rigueur administrative et esprit d'initiative,
- Esprit de synthèse et d'analyse,
- Compétences en rédaction de rapports,
- Convivialité, disponibilité et écoute des autres,
- Capacité à susciter l'implication et l'adhésion des autres collègues,
- Souplesse et esprit de communication,

définis par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (circulaire N° 138/S.G/2011 du 13/02/2011).

Le programme de formation des R.A.Q, proposé, discuté et arrêté en Conférences Régionales a débuté au mois d'avril 2012.

Réparti en cinq modules :

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

Ce programme a été réalisé en six sessions dans différents établissements de l'E.S de l'Est d'après ce qui suit :

- Session I du 28 au 30 avril 2012 : Université Mentouri Constantine
« Introduction à la Qualité » par Messieurs les Professeurs Berkane Youcef, Berrouche Zineddine, Bouzid Nabil.
- Session II du 27 au 29 mai 2012 : Centre Universitaire d'El-Tarf
« Management de la qualité dans les services publics » par Messieurs les Professeurs Berkane Youcef, Berrouche Zineddine
- Session III du 21 au 23 octobre 2012 : Université Sétif 1
« Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur » par Messieurs les Professeurs, Berrouche Zineddine, Boubakour Farès.
- Session IV du 25 au 27 novembre 2012 : Université O.E.B
« Modalités de mise en œuvre système A.Q. Autoévaluation » par Messieurs les Professeurs, Boubakour Farès, Herzallah Abdelkrim.
- Session V du 10 au 12 mars 2013 : Université de Tébessa
« Evaluation de la qualité des enseignements dans les

établissements universitaires » par Messieurs les Professeurs,
Benstaali Baghdad, Berkane Youcef.

- Session VI du 05 au 07 mai 2013 : Université de Skikda
« Compétences complémentaires » par Messieurs les Professeurs,
Berrouche Zineddine, Boubakour Farès à partir du support de cours
du Pr. Meliani Mohamed.

Prof. Farès Boubakour
Membre de la Ciaques
Chargé du suivi de la formation des RAQ pour les universités de l'Est.

Batna, le 24 mai 2013

A Monsieur le Président de la Conférence Régionale de l'Est

Objet : Compte-rendu de fin de formation des RAQ des établissements de l'Est

Monsieur le Président,

A la demande du secrétariat de la Conférence Régionale de l'Est, j'ai le plaisir de vous adresser ce compte-rendu à l'occasion de la fin de formation des Responsables d'Assurance Qualité des établissements de l'Est. Les formations programmées (au total 6 sessions) se sont déroulées comme prévu et dans de bonnes conditions. Ces sessions thématiques ont eu lieu dans les établissements suivants :

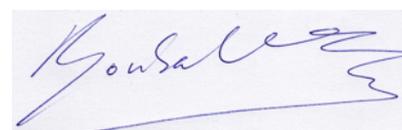
- **Session 1** : «Introduction à la qualité» à eu lieu à l'université de Constantine ;
- **Session 2** : «Management de la qualité dans les services publics » à eu lieu au Centre universitaire du Taref ;
- **Session 3** : «L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur» a eu lieu à l'université de Sétif 1 ;
- **Session 4** : «Référentiel qualité et autoévaluation» a eu lieu à l'université d'Oum El Bouaghi ;
- **Session 5** : «Evaluation des formations» a eu lieu à l'université de Tébessa ;
- **Session 6** : «Compétences complémentaires» a eu lieu à l'université de Skikda.

Toutes les formations ont fait l'objet d'un regroupement des RAQ durant 03 jours dans chaque session. L'ensemble des sessions se sont déroulées dans de bonnes conditions et ont été prises en charge convenablement par les établissements. Pour ce qui concerne le bilan des formations et des compétences acquises par les RAQ, la Ciaques est justement en phase de préparation d'un programme national d'évaluation.

Enfin, je ne saurais terminer ce compte-rendu sans vous remercier vivement M. le Président et remercier tous les responsables de la CRUest pour les efforts déployés et tout particulièrement Prof. Fahim Boucheur, pour le sérieux et la réactivité dont il a toujours fait preuve.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes salutations les plus respectueuses.

Prof. Farès Boubakour



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

COMMISSION NATIONALE POUR L'IMPLEMENTATION DE
L'ASSURANCE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

- CIAQES -

SESSIONS DE FORMATION DES RESPONSABLES D'ASSURANCE QUALITÉ

MODULE I - « INTRODUCTION À LA QUALITÉ »

SESSION I : DU 28 AU 30 AVRIL 2012

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

**COMMISSION NATIONALE POUR L'IMPLEMENTATION DE
L'ASSURANCE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

- CLAQUES -

SESSIONS DE FORMATION DES RESPONSABLES D'ASSURANCE QUALITÉ

MODULE I - « INTRODUCTION À LA QUALITÉ »

SESSION I : DU 28 AU 30 AVRIL 2012

PLAN DU COURS

Introduction

I – Le concept de la qualité et son évolution

- 1- Le concept de la qualité.
 - 1.1 -- Qu'est-ce que la qualité ?
 - 1.2 - Pourquoi parle-t- on de qualité ?
 - 1.3 - Pourquoi les organisations s'engagent dans des démarches qualité ?
 - 1.4- Les enjeux de la qualité
 - 1.5- La non-qualité
- 2 - Evolution du concept de qualité
 - 2.1 - Un bref rappel historique
 - 2.2- Le contrôle qualité
 - 2.3- Assurance qualité

II - Les Normes ISO 9000

1. Norme et normalisation
- 2- L'Organisation Internationale de Normalisation- ISO -
- 3 - Les nouvelles normes ISO 9000
 - 3.1-En quoi consiste ISO 9000 : 2000 ?
 - 3.2 -Pourquoi la révision des normes ISO 9000?
 - 3.3- Les avantages de la norme ISO 9000:2000
 - 3.4- Structure des nouvelles normes ISO 9000
- 4- Modification de la structure des normes
- 5- Le cycle P-D-C-A
- 6 - La Certification Qualité

III - Typologie des techniques et outils

- 1 - Mettre en place l'élaboration d'une analyse
 - 1.1 - Le brainstorming ou le remue-méninges
 - 1.2 - Le QQOQCCP
 - 1.3 - Diagramme de causes et effets ou diagramme d'Ishikawa ou l'arête de poisson

INTRODUCTION

La qualité est une notion relativement ancienne qui a connu un regain d'intérêt à la faveur de l'émergence de l'activité de normalisation au niveau des entreprises, à partir des années 90. Cantonnée, au départ, au seul le secteur **industriel**, elle touche par extension aujourd'hui les **services**, notamment les **services publics** et les **administrations**. La **satisfaction** des **clients** ou encore **citoyens/usagers** est la finalité recherchée par l'ensemble des **démarches qualité**.

I – Le concept de la qualité et son évolution

1- Le concept de la qualité.

1.1 -- Qu'est-ce que la qualité ?

La notion de qualité remonte loin dans l'histoire de l'humanité. Les égyptiens, les grecs ou les romains, par exemple, en avaient le souci et essayaient de la mettre en application dans leurs grands travaux.

Au plan étymologique, la qualité a pour origine la racine latine **qualitas** qui signifie : Manière d'être, nature d'une chose. Le mot latin **qualitas** lui-même dérive de **qualis**, qui exprime la mise en relation à un être ou une chose qu'il détermine : quel, de quelle sorte, de quelle nature,....

Cependant, l'usage fréquent du terme qualité reste relativement récent ; plus précisément, après la seconde guerre mondiale (39-45). La qualité est utilisée pour qualifier un travail (un travail de qualité), une marchandise (rapport qualité/prix) ou un produit (produit de qualité),...

1.2 - Pourquoi parle-t-on de qualité ?

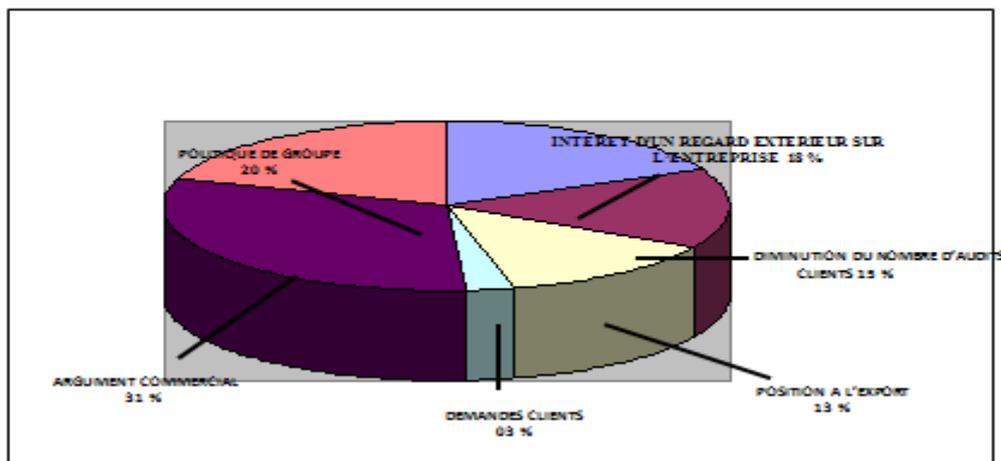
- Le client devient plus exigeant ;
- Il existe une diversité de l'offre ;
- Le niveau d'instruction est plus élevé ;
- La concurrence est féroce ;
- L'image de marque est plus importante ;
- Progrès technique et technologique ;

- Mondialisation et globalisation ;
- Respect de l'environnement.

1.3 - Pourquoi les organisations s'engagent dans des démarches qualité ?

La réponse à cette question renvoie à l'importance accordée à la qualité par les organisations (entreprises, administrations,...), autrement dit les raisons qui les ont poussées à s'engager dans des démarches qualité.

Encadré 1 : Principales motivations pour une démarche qualité dans le monde



- L'argument commercial est avancé par 31% des entreprises. La démarche qualité permet d'accéder à la notoriété et de construire une image de marque.
- 20 % des entreprises voient dans une démarche qualité une réponse à la politique du groupe.
- Tandis que 18 % ont le souci du regard extérieur sur elles comme motivation pour une démarche qualité. De ce fait, 15 % des entreprises sont motivées par la diminution du nombre d'audits clients.
- L'objectif de l'exportation est présent pour 13 % des entreprises pour qui une démarche qualité est synonyme de produit de qualité qui peut se placer sur le marché international.

1.4- Les enjeux de la qualité

La qualité permet d'atteindre des objectifs tant au niveau interne qu'au niveau externe.

Les enjeux externes

- Satisfaire et fidéliser le client ou en conquérir de nouveaux ;
- Se démarquer des concurrents ;
- Répondre avant les concurrents aux besoins et attentes émergents des clients ;
- Refléter vers l'extérieur une image de sérieux ;
- Satisfaire l'actionnaire et le fidéliser.

Les enjeux internes

- Optimiser les ressources de l'entreprise,
- Fournir la qualité attendue par le client dans les meilleures conditions possibles (prix, délais,...) ;
- Innover, rationaliser, maîtriser et réduire les coûts pour améliorer la rentabilité ;
- Fédérer les équipes autour d'un projet commun, d'une culture et des méthodes de travail communes ;
- Créer une culture de satisfaction client ;
- Adapter le management dans l'entreprise pour que la vision qualité soit à tous les niveaux ;
- Diminuer les coûts de la non-qualité.

1.5- La non-qualité

Les démarches qualité peuvent aussi se justifier par la réduction des coûts de non qualité.

Conséquences des défauts ou non qualité

Pour le client

- Des morts et des blessés plus ou moins graves ;
- Une atteinte plus ou moins grave pour l'environnement ;
- Des conséquences financières pour l'utilisateur.

Pour le fournisseur

- ✓ Retards dans la livraison - Pénalités de retards
- ✓ Retours
 - Coût des réparations sous garantie,
 - Coût de déplacement du personnel,
 - Coût de transport des pièces de rechange.

- ✓ clientèle
 - Perte de l'image de marque avec des conséquences non chiffrables ;
 - Perte de marché.

2 - Evolution du concept de qualité

La qualité connaît trois (03) grandes démarches qui constituent des étapes repérables dans le temps et l'espace:

- Le contrôle qualité.
- L'assurance qualité.
- La gestion totale de la qualité.

Mais avant d'aborder ces démarches qualité, il est judicieux de fixer les repères par un bref rappel historique.

2.1 - Un bref rappel historique

WALTER SHEWHART en 1924 proposa une méthode de gestion de la qualité des produits dans sa compagnie : la **WESTERN ELECTRIC COMPANY**.

Cette expérience fut publiée sous le titre « **ECONOMIC CONTROL ET QUALITY MANUFACTURED PRODUCT** ».

Cependant, le professeur **Walter Edwards DEMING** a certainement été celui qui a diffusé les méthodes et les techniques de la gestion de la qualité lorsqu'il fut invité au **JAPON** par le général **MC ARTHUR** après la seconde guerre mondiale (vers 1950). Il les y enseigna, avec l'aide du Pr. **JURAN**, connu pour son ouvrage « **QUALITY CONTROL HANDBOOK** » qui est très appréciée au Japon.

Il a fallu attendre les années 60 pour voir ces méthodes appliquées aux USA et faire des émules, notamment **CROSBY** et son « zéro défaut »,.....

Chronologie de la qualité

La qualité comme concept de base a connu une évolution depuis le début du 20^{ème} siècle.

Le tableau ci-dessous donne les principales étapes d'évolution.

Chronologie de la qualité

1906	MONDE	Début de la normalisation internationale avec la création de la Commission Electrotechnique Internationale (CEI).
1922	USA	Radford publie <i>The Control of Quality in Manufacturing</i> où la qualité est présentée comme indépendante du management.
1924	USA	Création du Département Qualité <i>Bell Telephone Laboratories</i> avec Shewhart , Dodge , Roming puis, Juran et Deming qui deviendra le « père » de la qualité totale .
1926	FRANCE	Création de l'Association Française de Normalisation (AFNOR).
	MONDE	Création de la Fédération Internationale des Associations Nationales de Normalisation (ISA) qui cessera ses activités en 1942 (en raison de la Seconde Guerre Mondiale).
1931	USA	Shewhart publie « <i>Contrôle Economique des Produits Manufacturés</i> » qui permet une approche scientifique de la qualité.
1934	USA	Développement du Diagramme de Pareto pour la classification des défauts selon leur gravité.
1942	USA	Programme de formation à la Maîtrise de la Qualité par Deming et Juran dans les usines d'armement US.
1946	USA	Creation de <i>l'American Society for Quality Control</i> (ASQC)
	JAPON	Création de la JUSE sous la Direction d' Ishikawa .
1947	MONDE	Création de l' ISO , Fédération Mondiale d' <i>Organismes Nationaux de Normalisation</i> , ayant pour mission de favoriser le développement de la normalisation et des activités connexes dans le monde, en vue de faciliter les échanges de biens et services entre les nations et de développer la coopération dans les domaines intellectuel, scientifique,

		technique et économique. L'ISO entre officiellement en fonction le 23 février 1947.
1948	JAPON	Le Ministre de la Défense américain charge Deming d'une étude économique sur le Japon
1951	USA	Lancement du concept <i>Total Quality Control</i> (TQC) par Feigenbaum .
	JAPON	Création du Prix Deming .
	MONDE	Publication de la première norme ISO sous le titre « Température normale de référence des mesures industrielles de longueur ».
1959	USA	Publication de la première norme d'assurance de la qualité par l'armée américaine : la norme MIL-Q-9858 .
1979	MONDE	Lancement de l'étude des Normes Internationales d'Assurance de la Qualité par l'ISO (une trentaine de pays y participe).
		Création au sein de l'ISO du <i>Technical Comity 176 (TC176)</i> . Il a en charge la normalisation dans le domaine de la qualité.
1981	USA	Intervention télévisée de Juran sur CBS « Alors, si le Japon le peut, pourquoi pas nous ? ».
1987	MONDE	Naissance de la série des normes ISO 9000 .
	USA	Création du Prix National Américain de la Qualité sous l'impulsion de Deming « Malcolm BALDRIGE National Quality Award ».
1988	FRANCE	Création de l'Association Française d'Assurance de la Qualité (AFAQ).
	EUROPE	Création de l'European Foundation for Quality Management (EFQM).
1994	MONDE	Evolution des normes ISO 9000.
1996	MONDE	Publication des premières normes de la famille ISO 14 000 pour la certification de système de management environnemental.
2000	MONDE	Nouvelle version des normes ISO 9000 :2000.
2008	MONDE	Dernière version des normes ISO 9000 : 2008

2.2- Le contrôle qualité

Dans les années quarante (40), alors que les travaux de **W. E. DEMING** étaient déjà connus, c'est le modèle **taylorien** de l'**OST** (organisation scientifique du travail) qui ne permettait qu'un contrôle final en aval des produits par le biais d'un tri qui écartait les rebuts.

Ce modèle se caractérise par, notamment:

- La **hiérarchisation** ;
- La **spécialisation** ;
- Le **cloisonnement**.

Le contrôle de qualité avait recours, en ce moment-là, à peu de méthodes statistiques. L'indicateur de qualité le plus utilisé était le **taux de rejet**.

2.3- Assurance qualité

- La complexité croissante des produits;
- l'élargissement des marchés ;
- l'élévation du niveau intellectuel général, à partir des années 60, va rendre insuffisant le classique contrôle de qualité.

Une nouvelle démarche qualité va s'attacher à intégrer le contrôle à la production elle-même: c'est la « Quality built in » qui concerne toutes les étapes de fabrication du produit.

On assistera alors à :

- Un développement des techniques statistiques en matière de contrôle;
- La qualité s'étend au procédé et non plus seulement au produit;
- La naissance de la notion de prévention.

La qualité commence avec la connaissance des besoins, se poursuit avec leur traduction en spécifications, l'obtention de la conformité à ces spécifications, et se termine avec la vente et la vérification que les utilisateurs sont effectivement satisfaits.

La qualité ne se limite pas aux caractéristiques technologiques. C'est aussi le respect des délais, l'obtention du bon produit au moindre coût, le service rendu. Tout cet ensemble ne peut être obtenu que si l'organisation fonctionne bien, si chacun où qu'il soit, a conscience que sa performance personnelle contribue à la performance de l'entreprise. Autant dire que « **la qualité concerne tous les niveaux hiérarchiques.** »

Mais plus que ça, la qualité ne se limite pas à satisfaire les besoins exprimés et implicites des utilisateurs d'un produit ou service, mais également les besoins de la bonne gestion interne ainsi que les exigences de société en terme d'**obligations** exprimées par des **lois**, des **réglementations**, des **codes** visant par exemple, la **sécurité**, la **protection de l'environnement**, etc.

La **boucle qualité** commence avec la connaissance des **besoins**, se poursuit avec leur traduction en **spécifications**, l'obtention de la **conformité** à ces spécifications, et se termine avec la vente et la **vérification** que les **utilisateurs** sont effectivement **satisfaits**.

La qualité ne se limite pas aux caractéristiques technologiques. C'est aussi le respect des délais, l'obtention du bon produit au moindre coût, le service rendu. Tout cet ensemble ne peut être obtenu que si l'organisation fonctionne

bien, si chacun où qu'il soit, a conscience que sa performance personnelle contribue à la performance de l'entreprise. Autant dire que « **la qualité concerne tous les niveaux hiérarchiques.** »

Mais plus que ça, la qualité ne se limite pas à satisfaire les besoins exprimés et implicites des utilisateurs d'un produit ou service, mais également les besoins de la bonne gestion interne ainsi que les exigences de société en terme d'obligations exprimées par des lois, des réglementations, des codes visant par exemple, la sécurité, la protection de l'environnement, etc.

Définition de l'assurance qualité (ISO 8402, 1994)

« L'ensemble des activités préétablies et systématiques, mises en œuvre dans le cadre d'un système qualité, et démontrées en tant que besoin pour donner la confiance appropriée en ce qu'une entité satisfera aux exigences par la qualité. »

Cette assurance qualité cherchera à atteindre 02 niveaux:

- **Un niveau interne**: au sein d'un organigramme pour donner confiance à la direction;
- **Un niveau externe**: dans les relations contractuelles pour donner confiance aux clients.

L'idée de normaliser une organisation d'assurance qualité remonte aux années 60. Cependant, il faudra attendre 1971 pour voir la première norme officielle publiée par l'Américain **National Standard Association (ANSI)** sous le titre « **Spécification of General requirements of a quality program.** ».

Définition de la qualité.

« L'ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites.

Il faut entendre par entité ce qui peut être décrit et considéré individuellement comme un produit, un service, un processus, un système, une personne, etc. ».

ISO 8402.

Cette définition générique omet de faire référence aux:

- délais.
- Coûts qui font partie intégrale de la qualité.

En effet, pour atteindre la qualité, il faut assurer la conformité par rapport

- 1- aux caractéristiques du produit ou du service;
- 2- le prix qu'accepte l'acheteur;
- 3- Un délai raisonnable.

Remarques

La notion de qualité se caractérise par :

- 1- Sa **subjectivité**: la qualité est appréciée différemment selon les individus.
- 2- Sa **relativité**: l'usage qui fait le client du produit déterminé sa qualité (ex : le papier à usage courant et papier de soie destiné aux ouvrages de luxe).
- 3- Sa **mesurabilité**: même si la qualité est multidimensionnelle, et possède plusieurs référentiels, elle demeure mesurable (ex: logement appréhendé par la surface, le volume,...).

La qualité d'un service ou d'une servuction (mélange de service et de production) peut être appréciée par:

- la qualité de l'accueil physique
- la qualité de l'accueil téléphonique
- les réclamations
- la satisfaction du client
- l'association des clients aux projets.

On utilise pour répondre aux attentes des clients la CEM.

(Méthode de conception à l'écoute du marché) qui se propose d'identifier 03 sortes de besoins:

- les besoins **explicites**;
- les besoins **implicites**;
- les besoins **latents**.

Autres définitions.

Système qualité

C'est l'ensemble de l'**organisation**, des **processus**, et des **moyens** nécessaires pour mettre en œuvre le management de la qualité.

Le management de la qualité est centré sur la qualité, il recherche la participation de tous et vise au succès à long terme par la satisfaction du client et des avantages pour tous les membres de l'organisme ainsi que pour la société (**ISO 9000 : 2000**)

Gestion de la qualité.

C'est un aspect de la fonction générale de Gestion qui détermine la politique Qualité et la met en œuvre.

Politique qualité

La politique qualité est « *l'ensemble des orientations et objectifs généraux d'un organisme concernant la qualité, tel qu'ils sont exprimés formellement par la direction générale au plus haut niveau* » (**ISO 8402**)

La politique Qualité est un élément de la politique générale définie par la Direction.

Maîtrise de la qualité

C'est « **l'ensemble des techniques et des activités à caractère opérationnel utilisées en vue de répondre aux exigences relatives à la Qualité.** » (ISO 8402)

Elle consiste en des essais effectués pendant et après la production, et destinés à s'assurer de la conformité du produit aux exigences de la qualité. Son but est de détecter et éliminer les non conformités et supprimer les causes de non fonctionnement.

Encadré 2 - La Démarche qualité

La démarche qualité implique une réelle prise de conscience de la direction de l'entreprise ou de la structure et une implication constante et régulière des équipes. La notion de « dire ce que l'on fait et

faire ce que l'on dit » va s'appuyer sur la mise en place de documents écrits (procédures) permettant un meilleur suivi et une traçabilité réelle des actions (pour avoir un regard sur les actions passées, les évaluer objectivement et être capable d'assurer dans la durée la même qualité de prestations).

« Dire ce que l'on fait & Faire ce que l'on dit »

ARDESI – FD 03/175 mai 2003 10 Démarche Qualité dans les lieux d'accès public à internet...

II - Les Normes ISO 9000

1. Norme et normalisation

Prise dans son sens commun la **norme** est souvent confondu avec des termes **voisins** : arrêté, canon, charte, code, convention, coutume, loi, mesure, prescription, protocole, règle, règlement, standard, système, type.

Cependant son utilisation en qualité est plus proche de **standard** et de **benchmark**.

Définition

La normalisation

En Algérie, la loi définit la normalisation comme :

« L'activité propre à établir, face à des problèmes réels ou potentiels des dispositions destinées à un usage commun et répété, dans la confrontation des problèmes réels visant à l'obtention du degré optimal d'ordre dans un contexte donné. Elle fournit des documents de référence comportant des solutions à des problèmes techniques et commerciaux concernant les produits, biens et services qui se posent de façon répétée dans les relations entre les partenaires économiques, scientifiques, techniques et sociaux. » (extrait de la loi 04-04 du 23 juin 2004 relative à la normalisation).

Encadré 3 : La norme NF

La norme NFxx, document de référence français, européen ou international fixe des caractéristiques et des critères de performances de produits objectifs et mesurables. Elle est élaborée collectivement par l'ensemble des parties concernées : fabricants, consommateurs/utilisateurs, pouvoirs publics, organismes techniques...

La marque NF¹ apporte la preuve que les performances et le niveau de qualité des produits sont conformes à la norme :

- marque de qualité avec des règles d'usage déposées, délivrée par AFNOR CERTIFICATION, organisme certificateur impartial et indépendant,
- est attribuée après des contrôles rigoureux du produit et de l'organisation du fabricant,
- utilise la norme comme document de référence et apporte la preuve que les exigences de sécurité et de qualité qui y sont décrites sont remplies.

Avec un taux de notoriété de 90%, la marque NF est la 1^{ère} marque de certification de produits en France. Elle est également bien connue en Europe.

1 <http://www.marque-nf.com/>

ARDESI – FD 03/175 mai 2003 6 Démarche Qualité dans les lieux d'accès

2- L'Organisation Internationale de Normalisation- ISO -

L'ISO, Organisation internationale de normalisation (**International Standardization Organization**) est une fédération mondiale de standards nationaux provenant de 170 pays. L'ISO est une organisation non gouvernementale créée en 1947. Sa mission est la promotion du développement de standards mondiaux pour faciliter l'échange de biens et de services.

L'ISO élabore des normes techniques volontaires qui visent à améliorer l'efficacité de la production et de l'approvisionnement et à les rendre sûrs et propres, et qui ont pour objet de promouvoir des échanges commerciaux plus faciles et plus équitables entre les pays. Les normes ISO servent également à protéger les consommateurs et les utilisateurs en général des produits et des services, ainsi qu'à leur simplifier la vie.

En 1979, l'ISO forma une commission d'experts chargée d'établir des normes internationales d'assurance qualité.

En 1987, 04 normes importantes furent publiées; ce sont les fameuses **ISO 9000**.

- La plus rigoureuse est la **9001**, elle concerne le système qualité à mettre en place pour la conception, le développement, la production, l'installation et les prestations de services.

- L'ISO **9002** intéresse la production et l'installation.

- L'ISO **9003** s'applique aux contrôle et aux essais finals.

- L'ISO **9004** concerne l'élaboration d'un système qualité totale.

Depuis décembre 2000, il existe une seule norme **ISO 9000 version 2000** qui remplace les trois normes antérieures ISO 9001-9002-9003.

Cette norme est désormais mieux adaptée aux services.

La nouvelle définition de la qualité donnée par la norme ISO 9000 (version 2000) est la suivante:

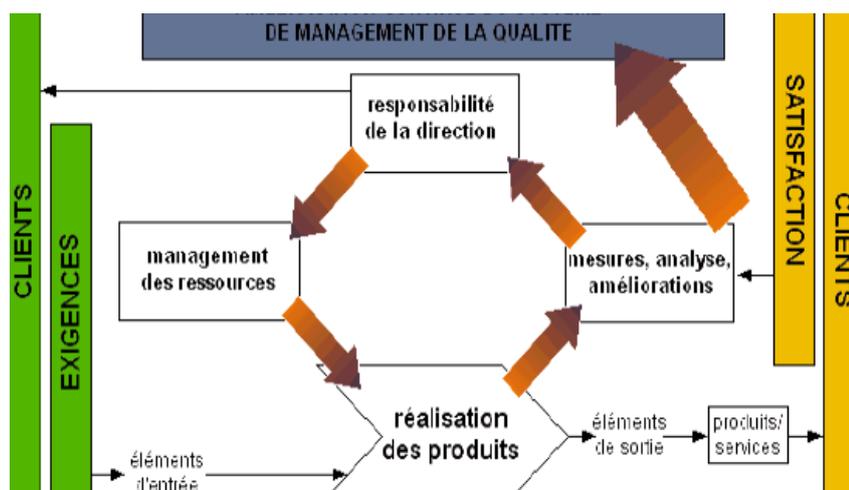
« La qualité est l'aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques d'un produit, d'un système, d'un processus à satisfaire les exigences des clients et autres parties intéressées ». (ISO 9000 :2000).

3 - Les nouvelles normes ISO 9000

3.1-En quoi consiste ISO 9000 : 2000 ?

La nouvelle série de norme ISO 9000 apporte de nombreux avantages. « Elle est orientée vers la réalisation des objectifs de l'entreprise, y compris la satisfaction des clients », d'où l'importance de l'amélioration continue pour aller vers le management de la qualité totale.

Amélioration du système de management de la qualité



L'évolution des normes ISO 9000 s'est traduite par la fusion des trois modèles que sont l'ISO 9001, l'ISO 9002 et l'ISO 9003 en un seul modèle : ISO 9001.

Il appartient aux entreprises de déterminer quelles clauses parmi celles qui sont spécifiées dans le nouveau modèle leur sont applicables.

- Cette détermination doit tenir compte des produits, des services, mais aussi des processus de l'entreprise. C'est pourquoi ce nouveau modèle est plus pertinent et proche de l'entreprise, l'obligeant à définir son système qualité et demandant donc un investissement plus important de tous les acteurs.
- Les fameux vingt (20) chapitres de la norme ISO 9001 ne seront plus que neuf (09).

Cinq (05) concernent l'organisation de la norme :

0. Introduction,
1. Domaine d'application,
2. Référence normative,
3. Définitions,
4. Exigences en matière de qualité ;

Les quatre (04) autres correspondent aux fameux vingt (20) chapitres :

5. Responsabilité de la Direction,
6. Management des ressources,
7. Réalisation du produit,
8. Mesures, analyses et améliorations.

- Les définitions selon la norme ISO 8402 n'existeront plus. Cette norme a été incluse dans une nouvelle norme baptisée ISO 9000 structurée de la manière suivante :

0. Introduction,
1. Domaine d'application,
2. Référence normative,
3. Management du système qualité et concepts fondamentaux (informatif),
4. Vocabulaire (normatif).

- L'appellation «fournisseur» pour l'utilisateur du système qualité ne sera plus utilisée, car l'appellation «fournisseur » crée une confusion fréquente pour les utilisateurs des référentiels ISO 9000 lors de la mise à niveau de leur système qualité. Il n'est pas facile de se considérer comme «fournisseur » lorsque l'on est l'entreprise qui souhaite mettre en place un système qualité.

La nouvelle version considère trois (03) états :

Fournisseur – Organisme – Client.

Le terme «organisme » est utilisé pour désigner l'entreprise qui applique les exigences de la norme ISO 9001.

- Prise en compte des besoins et des intérêts de toutes les parties prenantes.

3.2 - Pourquoi la révision des normes ISO 9000?

Elles visent :

- La satisfaction du client ;
- À répondre au besoin de convivialité dans l'utilisation de la documentation ;
- La cohérence entre les exigences et les lignes directrices du S.M.Q ;
- La compatibilité avec la norme **ISO 14001**.

3.3- Les avantages de la norme ISO 9000:2000

- 1- Application universelle ;
- 2- Facilité dans l'utilisation ;
- 3- Réduction du volume de documentation requis ;
- 4- Orientation vers la satisfaction du client et l'amélioration continue.
- 5- Apparition de la notion de **duo cohérent : ISO 9001 et ISO 9004**.

- Exigences pour la norme **ISO 9001**
- Amélioration continue pour la norme **ISO 9004**

D'une trentaine de textes composant l'ancienne version, les normes ISO 9000 : 2000 ne compteront plus que six.

- 04 Normes de base :

- ISO 9000, concepts et terminologie (fusion des actuelles **ISO 8402** et **ISO 9000-1**).
- ISO 9001, modèle d'assurance de la qualité, centré sur la maîtrise des processus, dont l'objectif principal sera d'apporter la confiance sur la conformité du produit/service par rapport aux exigences préétablies.
- ISO 9004, lignes directrices sur le management de la qualité visant une approche de la qualité, économiquement efficace, pour l'ensemble des parties prenantes et la satisfaction durable du client. .
- ISO 19011, lignes directrices pour l'audit des systèmes de management qualité et des systèmes de management environnemental.

- 02 rapports techniques (TR),

L'un représentant la "carte routière" de cette future famille 2000,

L'autre présentant les principes de management appliqués à la qualité tels que leadership, démarche qualité orientée client, implication du personnel, amélioration continue...

3.4- Structure des nouvelles normes ISO 9000

<i>Concepts, sélection et terminologie</i>		
ISO 9000-1 ISO 8402	ISO 9000	- Systèmes de management de la qualité - Conception vocabulaire (1 seule norme de recommandations)
<i>Management de la qualité - Lignes directrices-</i>		
ISO 9004-1 ISO 9004-2 ISO 9004-3 ISO 9004-4	ISO 9004	- Systèmes de management de la qualité - Conseil vers l'amélioration des performances (1 seule norme de recommandations)
<i>Assurance de la qualité</i>		
ISO 9001 ISO 9002 ISO 9003	ISO 9001	- Systèmes de management de la qualité - Exigences (1 seule norme de spécifications)
<i>Audit qualité - Lignes directrices-</i>		

ISO 10011-1 ISO 10011-2 ISO 10011-3	ISO 19011	- Audit du système de management de la qualité et de l'environnement (1 seule norme de recommandations)
----------------------------------------------------------------	------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Encadré 4 : Huit principes pour faciliter la réalisation des objectifs qualité

- 1- Organisme orienté client** : les organismes dépendent de leurs clients, il convient donc qu'ils comprennent leurs besoins présents et qu'ils répondent à leurs exigences et qu'ils s'efforcent d'aller au-delà de leurs attentes.
- 2- Leadership** la direction définit une politique des orientations et de management interne de l'organisme. Elle crée un environnement dans lequel les personnes peuvent se sentir pleinement impliquées dans la réalisation des objectifs de l'organisme.
- 3- Implication du personnel** : les personnes sont à tous niveaux l'essence même d'un organisme et une totale implication de leur part permet d'utiliser leurs capacités au profit de l'organisme.
- 4- Approche processus** : un résultat escompté est plus efficacement acquis lorsque les moyens et les activités qui lui sont liés sont gérés comme un processus
- 5- Management par approche système** : identifier, comprendre, gérer les systèmes de processus indépendants pour un objectif donné contribue à l'efficacité et au rendement de l'organisme.
- 6 Amélioration continue** : elle constitue un objectif permanent de l'organisme
- 7- Approche factuelle pour la prise de décision** : les décisions effectuées se fondent sur l'analyse logique et intuitive des données et des informations
- 8- Relations mutuellement bénéfiques avec les fournisseurs**: augmentent les capacités des fournisseurs et de l'organisme à créer de la valeur ajoutée

4- Modification de la structure des normes

Encadré 5- L'approche processus

L'approche processus vise à réaliser un cycle dynamique d'amélioration continue, source de gains significatifs pour l'organisme, notamment en termes de performance du produit et de performance commerciale, de même qu'au niveau de l'efficacité, de l'efficience et des coûts.

L'approche processus facilite également l'écoute client et la satisfaction accrue de celui-ci grâce à l'identification, au sein d'un organisme, des processus clés, à leur développement ultérieur et à leur amélioration continue.

Des méthodes d'auto-évaluation telles que celles proposées dans l'annexe A de l'ISO 9004:2000 peuvent être utilisées pour évaluer les niveaux de maturité des processus.

L'approche processus encourage l'organisme à avoir une claire compréhension de tous les processus en jeu, sans se limiter aux processus indispensables au système de management de la qualité. Un processus est constitué d'une ou de plusieurs activités qui transforment des éléments d'entrée en éléments de sortie. Les entrées et les sorties sont généralement des produits qui peuvent être tangibles et/ou intangibles, par exemple des équipements, des matériaux, des composants, de l'énergie, de l'information, des ressources financières. Pour que des activités puissent être menées à bien dans le cadre du processus en question, il est important d'attribuer les ressources appropriées.

Un système de mesure peut être utilisé pour recueillir l'information et les données permettant d'analyser la performance du processus et/ou les caractéristiques des entrées et des sorties.

Dans le contexte de l'ISO 9001:2000, l'approche processus requiert de l'organisme qu'il identifie, mette en œuvre, gère et améliore de manière continue l'efficacité des processus nécessaires au système de management de la qualité et qu'il gère les interactions entre ces processus de manière à atteindre les objectifs de l'organisme. Ces processus sont notamment ceux liés à la direction, la réalisation du produit y compris les processus de soutien pertinents, ainsi que les processus de surveillance et de mesure. L'efficacité et l'efficience des processus peuvent être évaluées à l'aide de processus de revue externe ou interne et sur une échelle de maturité. L'échelle de maturité suit une gradation allant du « système non formalisé » à la « performance optimale ». Cette approche est intéressante du fait que les résultats peuvent en être documentés et surveillés sur le long terme de manière à atteindre les objectifs d'amélioration. De nombreux tableaux de maturité ont été élaborés selon les applications. Un modèle est présenté dans l'ISO 9004:2000 annexe A, *Lignes directrices pour l'auto-évaluation*.

5- Le cycle P-D-C-A

W.EDWARDS DEMING a, certainement, été le grand précurseur qui a permis au concept de qualité de connaître de formidables développements à partir de la deuxième guerre mondiale (1939-1945).

Encadré 5 : Les quatorze (14) points de Deming

La stratégie de **DEMING** pour améliorer la qualité dans l'entreprise repose sur les 14 actions suivantes.

- 1- créer un objectif permanent:** se concentrer sur le long terme en allouant des ressources pour l'innovation, la recherche, la formation et la préservation du capital.
- 2- adopter une nouvelle philosophie:** éliminer le concept du « niveau acceptable » dans les opérations et dans les relations de l'entreprise avec ses fournisseurs.
Cesser de considérer comme acceptables certains niveaux de non-qualité, de non respect des délais de livraisons.
- 3- cesser de compter sur l'inspection massive:** utiliser la preuve statistique de contrôle d'un procédé et viser la qualité du « premier coup » (built-in), tant dans l'entreprise que chez le fournisseur.
- 4- mettre fin aux choix des fournisseurs basé uniquement sur le plus bas coût :** réduire le nombre de fournisseurs et exiger des preuves statistiques de conformité de qualité.
- 5- rechercher les problèmes:** utiliser les techniques statistiques pour améliorer continuellement le système de production des premières étapes de la planification jusqu'à la distribution.
- 6- mettre en place des techniques modernes de la formation « sur le tas » :** utiliser les statistiques pour évaluer la formation des employés.

7- améliorer la supervision : éliminer toute activité ne menant pas à la solution des problèmes et utiliser des techniques statistiques pour identifier, résoudre et contrôler les problèmes de qualité plutôt que les problèmes de quantité.

8- éliminer la peur: chacun, dans l'entreprise, doit se sentir à l'aise de parler des problèmes qu'il rencontre sans sentir la sécurité de son emploi menacée.

9- abattre les barrières entre les services: des équipes doivent être créées et dont les membres viennent de tous les services et de tous les secteurs de l'entreprise, pour prévenir et résoudre les problèmes.

10- éliminer les objectifs absolus et les slogans: avant de rechercher la productivité, s'assurer qu'elle ne se fait pas au détriment de la qualité.

Un objectif relatif continu devrait être l'amélioration de la qualité, quel que soit le niveau de qualité atteint.

De plus, il ne faut pas limiter la qualité à un slogan interne ou externe.

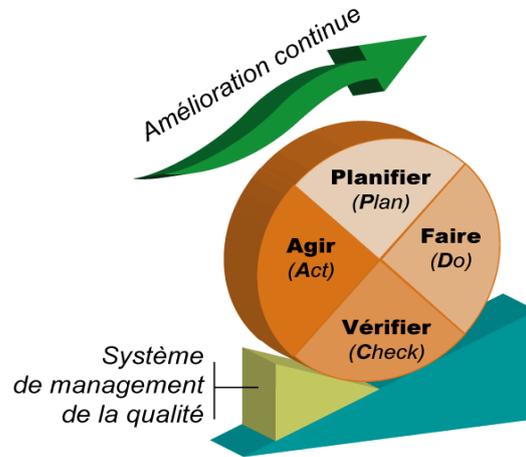
11- éliminer les obstacles entre l'opérateur et son droit à la fierté d'un travail bien fait: ceci veut dire que chacun doit recevoir une formation adéquate pour pouvoir contrôler ce qu'il fait et une reconnaissance de tout travail bien fait.

12- mettre en place un programme rigoureux de formation et de recyclage : un tel programme doit accompagner l'évolution du procédé, des méthodes et des techniques de travail dans tous les services.

13- revoir les temps standards: ceux-ci ne devraient pas constituer un obstacle à la productivité ou à la qualité.

14- créer une structure au niveau de la direction générale: cette structure devra insister sur l'application des treize (13) actions énumérées ci-dessus.

Le cycle PDCA ou "roue de DEMING"



- Plan : préparer** - utiliser les données existantes pour faire des prévisions.
 - définir les conditions d'un essai ou d'un changement.
 - définir les conditions de mesure et d'analyse des résultats.
- Do : faire** - faire l'essai ou le changement dans les conditions prévues.
 - enregistrer les résultats.
- Check : vérifier** - analyser les résultats.
 - évaluer ce qui a été appris.
- Act : réagir** - mettre en application le changement envisagé.
 - ou recommencer un nouveau cycle.

Le cycle PDCA («Planifier-Faire-Vérifier-Agir») ou encore "la roue de DEMING" est un cycle dynamique qui peut être déployé dans le cadre des processus de

l'organisme. Ce cycle est intimement associé à la planification, à la mise en œuvre, à la maîtrise et à l'amélioration continue de la réalisation de produits et d'autres processus du système de management de la qualité.

Grâce à la mise en pratique du concept PDCA à tous les niveaux de l'organisme, la capacité des processus peut être maintenue et constamment améliorée. Il en va de même pour les processus stratégiques de haut niveau, notamment ceux qui concernent la planification du système de management de la qualité ou la revue de direction et pour les activités opérationnelles simples, exécutées dans le cadre des processus de réalisation du produit.

6 - La Certification Qualité

La **Certification ISO 9000** constitue la reconnaissance internationale de l'efficacité de l'organisation qualité de l'entreprise ou du fournisseur de services. Les normes ISO 9000 sont la référence internationale des entreprises en matière de certification des systèmes de management de la qualité. La certification selon ces normes reconnaît l'efficacité de votre organisation et vous permet de garantir la confiance et la satisfaction de vos clients ou usagers de services.

III - La qualité totale ou la TQM

1- Définition.

« mode de management d'un organisme centré sur la qualité basé sur la participation de tous ses membres et visant au succès à long terme par la satisfaction du client et des avantages pour tous les membres de l'organisme et pour la société. ».

La **T.Q.M** cherche à concilier les intérêts:

- du client;
- du personnel;
- des managers;
- des actionnaires;
- des sous-traitants;
- des fournisseurs;
- de la collectivité.

Elle se réalise par la qualité intégrale et la gestion participative de l'organisation.

2 – Les objectifs de la TQM

- Atteindre l'excellence d'un service, le zéro défaut;
- Faire bien la première fois;
- Réduire les coûts (coûts de non - qualité);
- Accroître les revenus;
- Survivre.

3- La nature et le but de la TQM

Lorsqu'il est question de qualité totale, on fait référence à un mouvement, à un courant d'idées qui fait la promotion de la recherche de la plus grande qualité possible dans toute organisation.

- Rechercher l'**amélioration constante**, continue, qui affecte tous les aspects de l'entreprise et qui est orientée vers **la satisfaction des besoins des clients**;
- Faire des clients, de leurs besoins et attentes l'ultime référence pour définir la qualité recherchée pour le produit ou le service à offrir;
- Viser la qualité totale en améliorant constamment tous les processus, internes et externes.

IV - Les outils de la qualité.

Il existe de nombreux outils qui permettent d'identifier et de mettre en œuvre une recherche, une analyse des causes pour apporter une réponse et une solution adaptée au problème identifié.

Ces principaux outils ont leur utilité dans la mesure où ils intègrent un circuit rigoureux où chacun participe et où le rôle d'un responsable qualité requiert des qualités d'animation et de communication.

1- Le diagramme de Pareto : Wilfredo Pareto, sociologue (1828 – 1923).

Le diagramme de Pareto permet de mettre en évidence par où commencer l'action pour obtenir un maximum d'efficacité dans un minimum de temps. Son objectif est de déterminer l'importance relative des problèmes pour les classer en colonnes représentatives afin de faire apparaître clairement la / les principales causes sur lesquelles on doit, en priorité, porter l'effort.

Son objectif est de déterminer l'importance relative des problèmes pour les classer en colonnes représentatives afin de faire apparaître clairement la / les principales causes sur lesquelles on doit, en priorité, porter l'effort.

3- Les cercles de qualité

Les cercles de qualité sont de petits groupes de travailleurs appartenant à la même unité de travail (atelier, bureau, service) qui se réunissent volontairement et régulièrement pour identifier et résoudre des problèmes relatifs à leur travail.

Les cercles de qualité constituent l'une des modalités de participation de tous à la recherche de la qualité. Leur but est l'**amélioration continue** de la qualité de leur secteur dans l'Entreprise.

4-La méthode des 5 « S »

La méthode des 5 « S », qui tire son origine de la première lettre de chacune des cinq opérations, est une technique de management Japonaise qui permet d'introduire ordre et rigueur dans l'Entreprise.

Elle repose sur des principes suivants :

<i>SEIRI</i>	: DEBARRAS	Trier, enlever l'inutile et hiérarchiser les éléments de travail
<i>SEITON</i>	: RANGEMENT	Aménager les moyens de façon à éviter les pertes de temps et d'énergie.
<i>SEISO</i>	: NETTOYAGE	Respecter la propreté pour éviter les anomalies ou l'immobilisation de machines.
<i>SEIKETSU</i>	: ORDRE	Il marque le respect de chacun pour son environnement Immédiat
<i>SHITSUKE</i>	: RIGUEUR	C'est la règle la plus importante des 5 « S » <ul style="list-style-type: none"> - Elle pérennise l'effort accompli pour aménager le poste de travail. - Elle nécessite d'acquiescer des habitudes et aussi un état d'esprit. - Elle encourage le personnel à adhérer aux règles.

Le résultat se mesure autant en productivité qu'en satisfaction du personnel au regard des efforts qu'il a fait pour améliorer les conditions de travail.

5- Le Poka-Yoké

Le Poka-Yoké agit préventivement. Son objectif est de détecter le plus rapidement possible des erreurs, afin de produire des produits de haute qualité, en utilisant à la fois des appareils de mesure (détecteurs, compteurs, sonnerie, etc.) et l'inspection en amont

Ce dispositif agit sur les erreurs, c'est-à-dire sur les causes et non sur les résultats. Sa force est de révéler l'apparition de l'erreur avant les conséquences.

6- Le kaizen

Le kaizen est une approche philosophique du management qui commence par la reconnaissance d'un problème. Il est basé sur l'implication de tous à l'ensemble des tâches de l'entreprise qui place la satisfaction du client au centre des préoccupations.

Le kaizen englobe l'ensemble des moyens pour améliorer la productivité. Il s'intéresse en priorité aux processus, considérant que les résultats seront bons si les processus le sont en visant l'amélioration continue de la qualité, d'où l'application de la roue de DEMING.

7- Le Benchmarking

Le Benchmarking est un processus continu d'évaluation des performances, des activités de l'entreprise par rapport aux meilleures performances mondiales dans le domaine observé. C'est à dire, faire une comparaison entre l'organisation du travail dans une entreprise et ce qui se fait de mieux ailleurs, d'où l'importance de la veille technologique.

Exemple : on peut regarder la structure des comptes d'exploitation de deux sociétés similaires ou comparer les heures de main-d'œuvre nécessaires pour fabriquer le même produit sur deux chaînes concurrentes. Il existe aussi des outils de maîtrise statistique du procédé tel que le graphique de contrôle simple, le graphique de contrôle moyenne et étendu les histogrammes, etc....

5 - Audit qualité

1- définition

L'audit qualité est un examen méthodique et indépendant en vue de déterminer si les activités et résultats relatifs à la qualité satisfont aux dispositions préétablies, et si ces dispositions sont mises en œuvre de façon efficace et sont aptes à atteindre les objectifs.

On distingue 02 typologies:

Typologies

Typologie A

- **Audit qualité interne** qui se propose
 - ◆ De mesurer l'efficacité et l'intégration du système qualité ;
 - ◆ De fournir les preuves de la nécessité d'éliminer, de réduire, voire de prévenir l'apparition des non conformités.
 - ◆ Améliorer le fonctionnement de l'organisation et d'assurer que les objectifs qualité sont atteints
- **Audit qualité externe** qui est de 02 sortes:
 - ◆ Audit réalisé par un client existant ou potentiel pour se rendre compte de l'organisation de ses fournisseurs, ou sous – traitants existant ou potentiels
 - ◆ Audit réalisé par un organisme indépendant (tierce partie).

Typologie B

On distingue:

- ◆ Audit de système qui consiste à vérifier que le modèle d'assurance qualité choisi est mis en œuvre .
- ◆ Audit procédure qui s'assure de l'application de la procédure. qui s'assure de l'application qui s'assure de l'application
- ◆ Audit processus qui s'assure de l'application - et de la non dérive – des processus , afin de garantir la conformité du produit par rapport aux spécifications.
- ◆ Audit de produit pour s'assurer que les produits sont en conformités.

Méthodologie de l'Audit qualité.

L'approche se fait en 05 phases:

- le déclenchement de l'audit.
- la préparation.
- l'exécution.
- la rédaction et la présentation du rapport.
- le suivi des actions.

III - Typologie des techniques et outils

La démarche qualité propose toute une panoplie de techniques et d'outils d'aide à l'analyse des organisations et de leurs processus métiers.

Ces techniques et outils ont été mis en place par les principaux fondateurs de la démarche qualité dans le cadre de leurs actions de conseil auprès des organisations.

Ils ont une vocation pédagogique permettant au manager de mieux d'appréhender leurs responsabilités, en aidant à la réflexion. Ils peuvent être utilement répartis en deux catégories :

Les outils complexes utilisés dans les domaines de l'ingénierie, de la logistique, de la métrologie, des statistiques, par les services de planification et de méthode. Ces outils ont été créés pour la plupart au début du siècle dernier, réétudiés dans l'un des premiers ouvrages sur la qualité de Joseph Juran, *Quality Control Handbook, New York, Mc Graw-Hill Book Company, 1951*, et remis à jour depuis.

Les outils simples utilisables par tout public sans formation particulière permettant d'aider à la réflexion et à l'analyse. Ils concernent notamment les 7 outils de la qualité mis en place par la JUSE (*Japanese Union of Scientists and Engineers*) en 1977, et sélectionnés pour leur intuitivité naturelle et la simplicité de leur utilisation. Mais, il en existe d'autres plus récents ou remis à jour, relatifs aux thèmes suivants :

- Mettre en place l'élaboration d'une analyse
- Rechercher les causes des défauts
- Décrire et analyser un processus
- Optimiser ou sécuriser un processus
- Choix d'une solution appropriée, gestion de crise ou de problème
- Mettre en œuvre un système de pilotage

1 - Mettre en place l'élaboration d'une analyse

1.1 - Le brainstorming ou le remue-méninges est une technique de résolution créative de problème sous la direction d'un animateur.

La technique a été conçue en 1935 par Alex Osborn, vice-président de l'agence de publicité américaine BBDO. C'était à l'origine une méthode de réunion de groupe de collaborateur pour trouver un nombre important d'idées publicitaires et promotionnelles des produits réalisés par les clients de l'agence. En 1953, la méthode est popularisée par Alex Faickney Osborn dans son livre

Applied Imagination. Selon Alex Faickney Osborn, un groupe peut doubler sa créativité en utilisant le Brainstorming.

La méthode : Le principal objectif de la méthode est la récolte d'idées nombreuses et originales. Deux principes sous-tendent le brainstorming : l'interdiction de la critique et la recherche d'idées les plus étendues possibles. Ces deux principes se traduisent par quatre règles : ne pas critiquer les idées des autres, se laisser aller à la production d'idée (« *freewheeling* »), *rebondir sur les idées des autres* (« *hitchhike* ») *pour les améliorer et chercher à obtenir le plus grand nombre d'idées pertinentes.* Dans la phase de production et de stimulation mutuelle, les suggestions absurdes ou fantaisistes sont admises sans critique. Cette règle initiale a pour objectif de stimuler les participants ayant une certaine réserve qui peuvent alors s'exprimer librement encouragé par la dynamique du groupe et les interventions de l'animateur pour amener à cet accouchement d'idée en toute quiétude.

Phase de préparation

– Préparation du thème de discussion, constitution de l'équipe de travail, organisation de la réunion.

• Phase 1 : Production créativité des idées par stimulations mutuelles

- Ne jamais critiquer les idées des autres
- Débrider sa créativité en exprimant toutes les idées qui viennent à l'esprit sans réserve et ni autocensure
- Rebondir sur les idées des autres et les améliorer car la quantité d'idées pertinente est importante.

Note : L'animateur de la réunion est le gardien des règles (réglementation de l'activité, cahier des charges, etc.)

• Phase 2 : Exploitation des idées recueillies

– Présentation des idées pertinentes, rédaction d'une grille de décision, etc.

Le diagramme KJ : Exemple Question : Quelles sont les activités clés qu'ils nous faut maîtriser pour adapter le management de la DSI (direction des systèmes d'information) ?



1.2 - Le QQOQCCP

La méthode QQOQCCP (Qui fait Quoi ?, Où ? Quand ? Comment ? Combien ? et Pourquoi) permet la collecte exhaustive et rigoureuse de données précises en adoptant une démarche d'analyse critique constructive basée sur le questionnement systématique.

Elle permet également de structurer un exposé. Elle est basée sur les circonstances' définies par le rhéteur grec Hermagoras de Temnos et transmises par St. Augustin : *Quis, quid, quando, ubi, cur, quem ad modum, quibus adminiculis*.

De manière humoristique, les lettres sont parfois réorganisées afin de créer un allographe : CQQCOQP

1.3 - Diagramme de causes et effets ou diagramme d'Ishikawa ou l'arête de poisson

Il est le fruit des travaux de Kaoru Ishikawa, ingénieur et théoricien de la qualité Cet outil graphique issu d'un brainstorming, recense les *causes aboutissant à un effet*. Son analyse permet une aide à la décision pour soit tenter de corriger un processus soit mettre en place un projet. Les causes sont réparties dans cinq catégories appelées **5 M** :

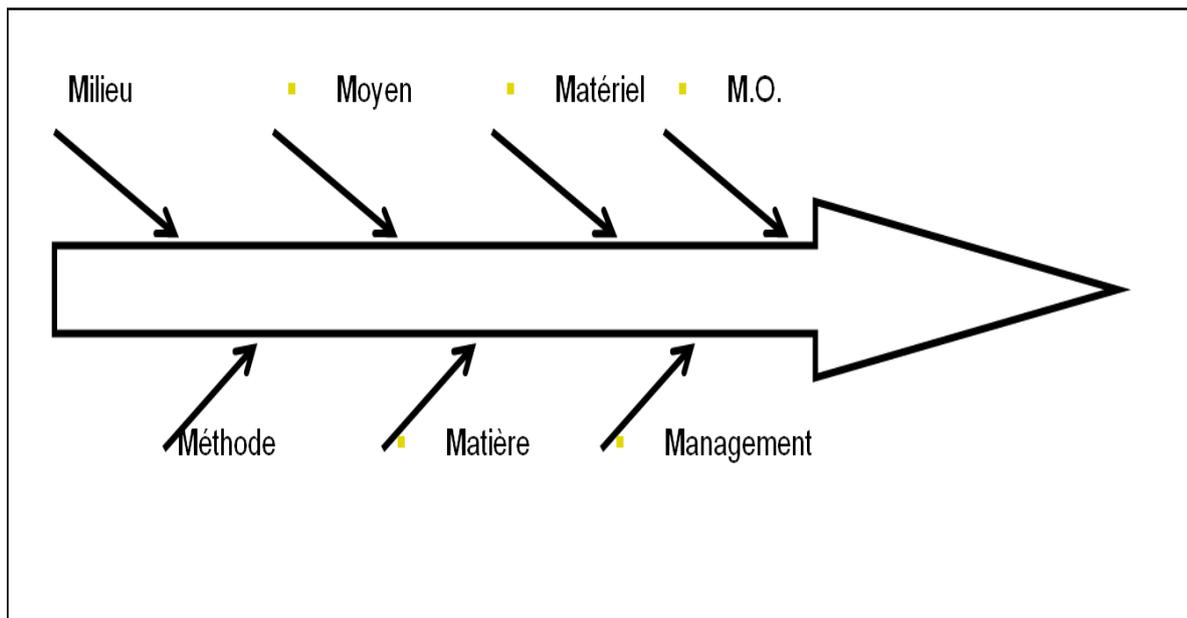
- 1. **Matière** : Les matières premières, et plus généralement les inputs du processus ;

- 2. **Matériel** : Concerne les équipements, les machines, les systèmes informatiques et les technologies ;
- 3. **Méthode** : Le mode opératoire, la recherche et le développement ;
- 4. **Main d'œuvre** : Les ressources humaines ;
- 5. **Milieu** : L'environnement, le positionnement, le contexte.

Chaque branche reçoit d'autres causes selon leur niveau d'importance ou de détail. Les causes les plus proches de l'arête centrale sont les causes les plus directes qui génère l'effet à obtenir.

Des variantes existent :

- **6 M qui ajoute aux 5 domaines précédents celui des *moyens de mesure (conception* d'indicateurs) mais les causes qui conduisent à un mauvais effet peuvent également correspondre à des défauts ou erreurs liés à la conception des indicateurs ou des moyens de mesures.**
- **7 M : qui ajoute les catégories *Management et Moyens financiers***



BIBLIOGRAPHIE

- 1- CORBEL .B, MUREY. B, l'audit qualité interne, Afnor Paris, 1996.
- 2-DUVET D. et PILLET M. Qualité en production, Ed. d'organisation, 2000.
- 3-P.HUBERAC.J.P, guide des méthodes de la qualité, Maxima, Paris, 1998.
- 4-JAMBARD.C, l'assurance qualité : les normes ISO 9000 en pratique, Economica, Paris, 1996.
- 5- LAUDOYER. G, La certification un moteur clé pour la qualité, Collection PME, édit. Organisation, Paris, 1993.
- 6-PERIGORD. M, FOURNIER. J.P, Dictionnaire de la qualité (Français / Anglais), Afnor, Paris, 1993.

SITES INTERNET :

<http://www.isoconseil.com>

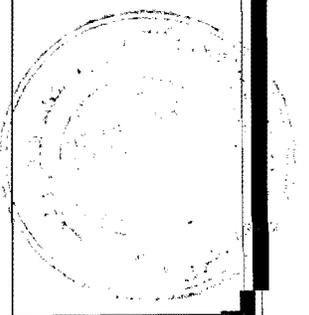
<http://www.qualité.fr>

الندوة الجهوية

الشرق

Conférence Régionale des Universités de l'Est

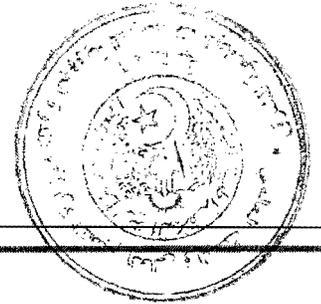
C.R.U.EST



Responsables Assurance

Qualité

(R.A.Q)



Conférence Régionale sur la Qualité

Mercredi, le 16 novembre 2011

Liste des présents :

Etablissement	Nom & Prénom	Fonction	Portable	Téléphone	Télécopie	Adresse électronique
U. Sétif	Hamidouche Me'	RAQ	0772280391	036721026	036721026	mhamidouche@yahoo.fr
U. Bata	Boubakour Fares	Liages	0550512008			fares_boubakour@yahoo.fr
U. Oum EL Bouaghi	BERKANI OUALID	RAQ	0668047275	032477648	032476755	wberkani@yahoo.fr
U. Tebessa	LAOUAR Me' Salah	RAQ	0777092936		037498543	e_laouar@yahoo.fr
U. Skikda	THEGUEF Me'	RAQ	0550597913			MF2h2003@yahoo.fr
U. Guelma	HAMDAOUI Wassila	RAQ	0551878712			Wassila2000@hotmail.com
U. Constantine	NOUSBAOUI Mab.	RAQ	077364624			moussami@yahoo.fr
C. EL Oued	MESSAOUD OGGAG	Req	0772066614			OUGAGAD1971@Gmail.com
U. OUMAGLA	BENZAHY MANSOUR	RAQ	0661714840		029711714	benzahy2000@yahoo.fr
U. M'Ghila	OUALI Ameur	RAQ	0662279919			oualiameur@yahoo.fr

Etablissement	Nom & Prénom	Fonction	Portable	Téléphone	Télécopie	Adresse électronique
CU. B. BA	Modjeb Messaoui	R.A.Q	0772358519	035666310	035666310	Modjeb_Messaoui@yahoo.fr
U. SKIKDA	TLICANI GHENE	R.A.Q	0552911014	038925478	038925293	tlarani_ghene@yahoo.fr
U. SKIKDA	FANTAZI LAOU	R.A.Q	0557203437			Fantazilau@yahoo.fr
U. O.E.R	BOUZID Nabil	CIAQES	0772885544	032421036		nabzid@yahoo.fr
U. Setif	BERIKANE youcef	CIAQES	0773495753			Berikanyoucef@yahoo.fr
U. Enni N. Elkader	HAKIMH-HAFIDI	Prof.	0792636813			hakimahafidi6@gmail.com
UMCn	HABIB Aissacui	R.A.Q	0557776117	031818496	031818495	aissacui_h@yahoo.com
SKIKDA	Messaoudi Karim	R.A.Q	0554957514	038701690	038701690	Karim_messaoudi@yahoo.fr
SKIKDA	BOUMAZ M ^{ed}	CIAQ	0795522724	038701674	038701674	mboumaz3@hotmail.fr
Khenchela	BOUMAZA. A.	R.A.Q	0778066334	032331960	032331960	charif_boumaza@yahoo.com
SKIKDA						
ENNEZ skikda	OUMELAZ.F	R.A.Q	0775235555			oumelaz21@yahoo.fr
UNIV SKIKDA	Silimi Karima	member R.A.Q	0554311070	038701862		Silimkarima@gmail.com
U.N.V SKIKDA	KADIA SORAYA	member cellule qualite	0552119804			KadidSara2000@yahoo.fr
U.N.V Skikda	Gomri Zina	member HQ	0775732716	038702843	038702843	gomrizina@yahoo.fr
C.U. E.H. Tarf	NASRI Hich	R.A.Q	0553529987	038549136	038549136	Nasri_Hich@yahoo.fr



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

COMMISSION NATIONALE POUR L'IMPLEMENTATION DE
L'ASSURANCE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

- CIAQES -

SESSIONS DE FORMATION DES RESPONSABLES D'ASSURANCE QUALITÉ

MODULE I - « INTRODUCTION À LA QUALITÉ »

SESSION II : DU 27 AU 29 MAI 2012

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

**COMMISSION NATIONALE POUR L'IMPLEMENTATION DE
L'ASSURANCE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

- CLAQUES -

SESSIONS DE FORMATION DES RESPONSABLES D'ASSURANCE QUALITÉ

MODULE I - « INTRODUCTION À LA QUALITÉ »

SESSION II : DU 27 AU 29 MAI 2012

PLAN DU COURS

I - Notions sur la qualité de service

- 1- Définition de service
 - 1.1– Le service est immatériel
 - 1.2– Le service est relationnel
 - 1.3 – Le service est composite
- 2 - Définition de la qualité de service
- 3 - La certification des services
- 4 - Les modèles de la qualité de services
- 5 - Gestion de la relation client

II – La qualité dans les services publics

- 1 - Définition
- 2 - Les quatre niveaux à satisfaire
- 3 – Exemples
- 4 - Impacts de la démarche qualité sur la performance publique
- 5 - Contribution à la modernisation de l'État
- 6- Qu'est ce que la satisfaction
- 7 - Participation et qualité publique
- 8 - Un contexte de modernisation des services publics
- 9 - Les chartes qualité
- 10 -Le référentiel CAF (Cadre d'Auto-évaluation des Fonctions publiques)
- 11- Modernisation du management public par la qualité

I – Notions de la qualité de service

1 - Définition de service

Le terme service a pour origine latine **servitium** qui veut dire « esclavage ». Il suggère aussi l'idée de **corvée**. Le service se caractérise par :

- **L'immatérialité,**
- **Le relationnel,**
- **L'aspect composite.**

1.1 – Le service est immatériel

Le service peut intégrer dans sa réalisation des aspects matériels comme par exemple: servir un repas, produire un contrat d'assurance ou encore délivrer un document administratif. Cependant sa valeur principale réside dans la prestation qui est fournie. Ce caractère d'**immatérialité** va conférer au service des caractéristiques secondaires.

1.1 .1 – **Le service est un objet flou**

Cette spécificité du service va certainement rendre son évaluation difficile à effectuer, car difficile à cerner. Il en est de même de sa mesure ou de sa modélisation.

1.1.2 - **Le service est subjectif**

Un même service est différemment apprécié d'un individu à un autre. La perception qui en est faite joue un rôle important.

1.1.3 - **Le service n'est pas stockable**

Le service est produit et consommé de manière concomitante : il est consommé en même temps que sa production. En cas de dysfonctionnement, le service est raté et il ne peut se rattraper.

1.1.4 – **Le service est variable**

Les prestations de services peuvent se décliner de manières différenciées ; ce qui peut correspondre à de la flexibilité mais aussi à de la variabilité.

1.2 – Le service est relationnel

À l'occasion d'une prestation de service, des relations se nouent entre le prestataire et son client. Ces relations sont de 02 types:

- Relation forte et directe : le médecin, le taxieur, l'enseignant,...
- Relation faible et distante : l'agent assureur, le percepteur d'impôt,...

Ainsi ces relations permettent d'observer que:

- Le service est un produit instantané et périssable,
- Le contact client est important,
- Le client a un rôle actif dans la relation par sa participation,
- La dimension psychologique est importante, parfois décisive.

1.3 – Le service est composite

La prestation de service est un processus constitué d'étapes à réaliser. Ainsi les prestations se succèdent pour arriver à satisfaire le client. Il arrive que certaines étapes soient confiées à un organisme extérieur au prestataire : on parle dès lors de « bouquet de prestations ».

Encadré 1 – La formation comme prestation de service

Les prestations attendues et nécessaires pour mettre sur pied une formation sont nombreuses et diverses : information, inscription, réservation et préparation des salles de cours, organisation des cours, supports didactiques, compétence et pédagogie des formateurs,....

Pour satisfaire le client, il faut maîtriser l'ensemble du bouquet offert.

2 - Définition de la qualité de service

AFNOR définit la qualité de service de la manière suivante :

« La qualité de service désigne la capacité d'un service à répondre par ses caractéristiques aux différents besoins de ses utilisateurs ou consommateurs. »

Pour déterminer la qualité d'un service, il est fait appel aux caractéristiques du service considéré. Ces caractéristiques sont ainsi variables selon le service proposé.

Exemple 1

Dans le domaine des TIC (l'hébergement Internet, par exemple), les principales composantes de la qualité de service sont les suivantes :

- ▶ la disponibilité des serveurs
- ▶ les temps de réponses
- ▶ les temps de téléchargement
- ▶ la réactivité en cas d'incident

Exemple 2

Dans l'hôtellerie, il faut tenir compte de:

- ▶ l'hygiène, la sécurité et la propreté,
- ▶ l'accueil,
- ▶ la restauration,
- ▶ commodités diverses,...

La qualité de service s'étend aussi aux produits tangibles dans le volet des services associés (périphériques) et le service après vente (SAV).

La qualité de service est définie par les normes ISO 9000 et par d'autres normes spécifiques selon le secteur concerné (services aériens, services des télécoms, services informatiques,...).

Elle fait également l'objet de certification qualité.

3 - La certification des services

En effet, une nouvelle forme de certification est apparue pour compléter la certification sur la norme ISO 9000 : c'est la certification de service.

Elle vise à assurer un niveau de qualité prédéfini au client, c.-à-d un engagement de résultats sur les prestations fournies.

Définition

« La certification des services vise à garantir la conformité des prestations certifiées par rapport à un engagement de résultats préétablis, spécifique à l'entreprise ou à sa profession. » (AFNOR)

Ainsi, Contrairement à la certification ISO 9000 dont le référentiel est la norme ISO 9001, la certification de service se fait sur la base de **référentiels spécifiques** à l'organisme ou à la profession.

Ces référentiels doivent inclure les exigences relatives aux :

- 1 – Prestations dont le niveau de qualité requis (contenu, délais, prix,...),
- 2– Moyens nécessaires à la réalisation de ces prestations (organisation, dispositif, suivi, contrôle, expertise,...).

Elle diffère fondamentalement de la logique de certification système ISO 9001:2008 qui repose sur un engagement de moyens et sur le respect de principes d'organisation.

L'engagement de résultats est défini dans les exigences de la norme.

- Niveau de chacune des prestations ;

- Définition des moyens et principes de fonctionnement nécessaires à l'obtention des niveaux de prestations ;
- Fixation des règles de contrôle.

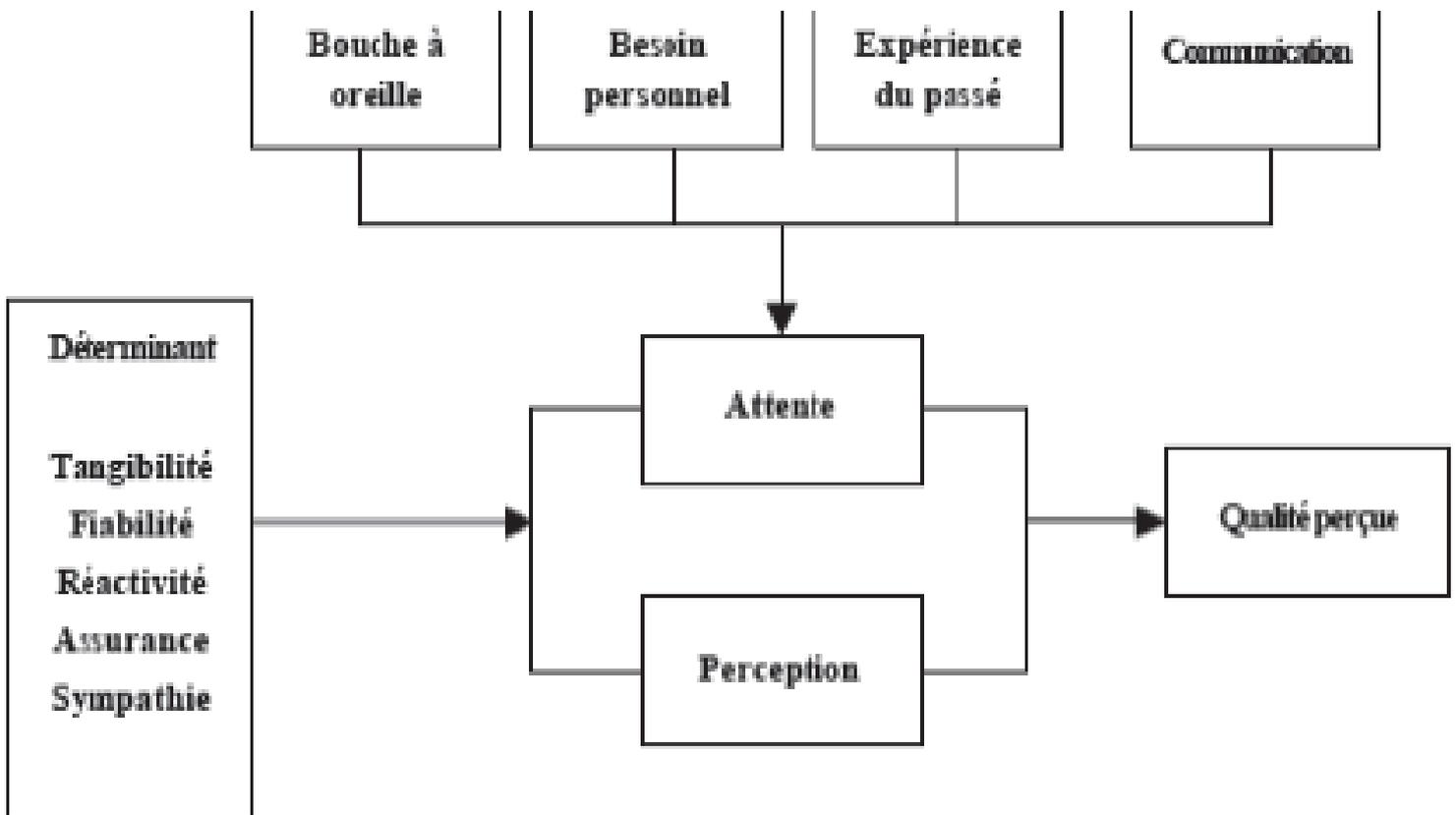
L'essor de la certification des services a permis à l'heure actuelle aux entreprises de service d'être leader en ce domaine.

Parallèlement à la certification des modèles traitant de la qualité de service ont vu le jour et prennent progressivement place à côté de la certification ISO 9000.

4- Les modèles de la qualité de services

De nombreux auteurs se sont essayés à la modélisation de la qualité de service à partir de différents critères. Voici quelques modèles parmi les plus réputés.

Le Modèle Servqual : Parasuraman, Zeithaml et Berry (1991)



Les écarts (gaps) de Zeithaml

Selon Zeithaml les écarts constatés dans les prestations de services peuvent s'expliquer par :

- 1- La non identification des besoins des clients,
- 2- Les besoins des clients ont été identifiés, mais pas traduits en spécifications du service à rendre.
- 3- Les spécifications sont bien établies, mais le service tel qu'il est rendu n'atteint pas les spécifications.
- 4 – Ecart entre le service vraiment rendu et ce qui est communiqué au client sur le service offert.
- 5 – Ecart entre la perception du service par le client et les attentes.

Le Modèle de Cröcnoos (1990)

Dimension	Contenu
Professionalisme/techniques	La perception du consommateur selon laquelle le fournisseur de service, d'employés, du système de transmission et de ressources physiques sont appropriés et compétents pour résoudre des problèmes éventuels. (Critère lié au résultat)
Attitude/comportement	La perception du consommateur selon laquelle les employés tentent de résoudre des problèmes de consommateur avec gentillesse et spontanéité. (Critère lié au processus)
Accessibilité/flexibilité	La perception du consommateur selon laquelle l'accès au fournisseur de service et à tout le fonctionnement du système de fournisseur est en conformité aux besoins et aux désirs de consommateur. (Critère lié au processus)
Fiabilité/confiance	La croyance de consommateur selon laquelle le fournisseur et son employé tiennent sa parole quoi qu'il en soit et lui offre le service en le considérant en priorité. (Critère lié au processus)
Récupération de service	La perception du consommateur selon laquelle le fournisseur essaie de trouver positivement une solution convenable au consommateur en cas d'erreur imprévue. (Critère lié au processus)
Réputation/crédibilité	La confiance du consommateur sur l'opération du fournisseur de service, la valorisation du prix que le fournisseur offre et la découverte de la performance et de la valeur dans le service offert. (Critère lié à l'image)

Le Modèle de Nguyen (1990)

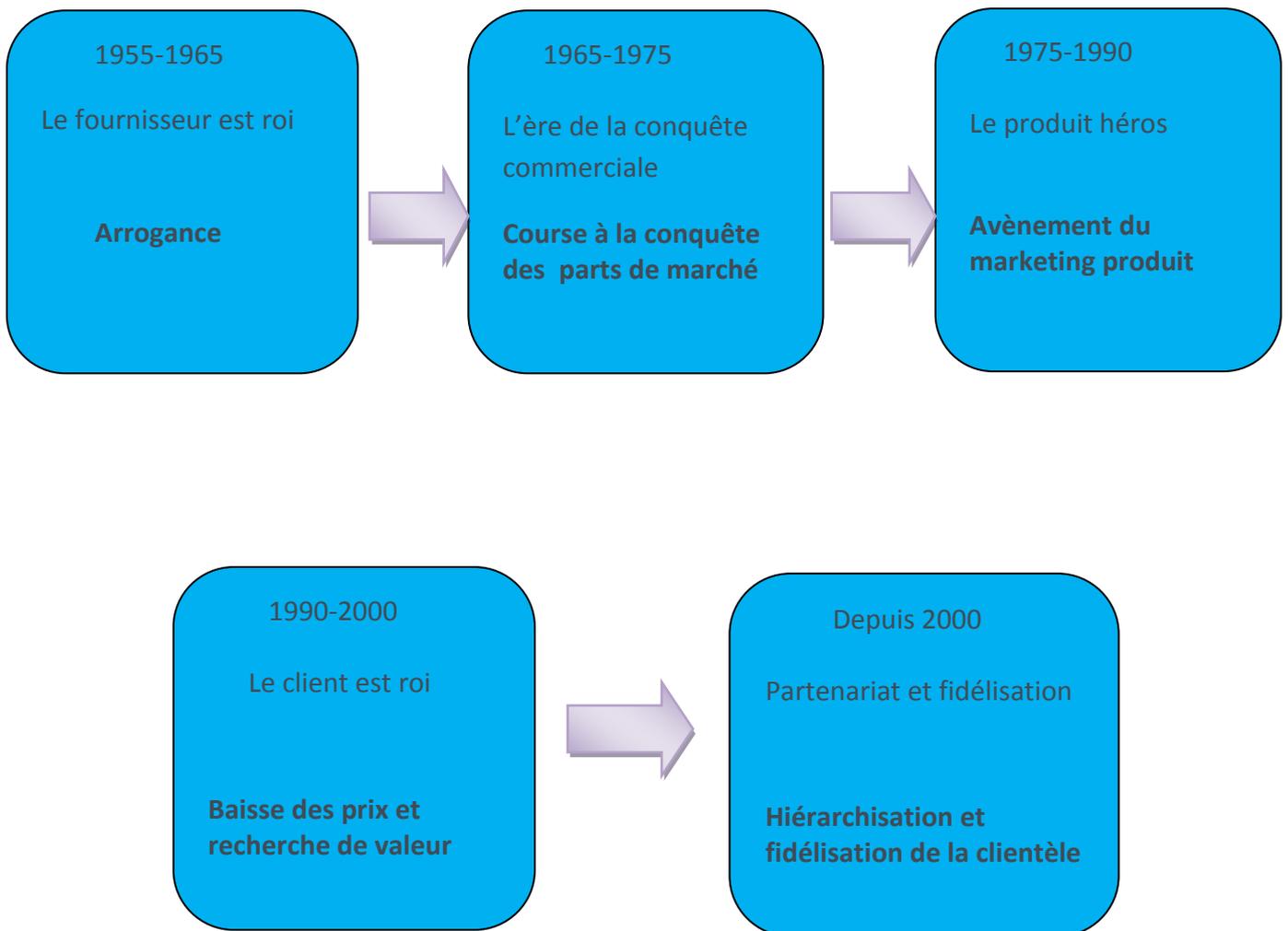
<i>No.</i>	<i>Étapes de modélisation</i>	<i>Concepts de référence</i>
1	<i>Identifier la structure du service en décrivant l'ensemble des étapes du parcours client. Décrire ensuite pour chacune sont les attentes explicites et implicites des clients cibles.</i>	Parcours client Clients cibles
2	<i>Identifier les prestations élémentaire appréciables par le client pour chacune des étapes du parcours - client.</i>	Structure composite de service
3	<i>Qualifier la problématique de chacune de ces prestations élémentaires: degré de matérialité, intensité de la relation client ?</i>	Analyse typologique (model Chambareteaud)
4	<i>Rechercher les leviers d'amélioration qualité propres à ces prestations élémentaire et repérer les risques et contraintes qualité majeurs.</i>	Logique de satisfaction
5	<i>Caractériser le niveau de réponse apporte actuellement par l'organisation: quel est le niveau qualité des prestations actuelles; quelles nouvelles prestation est-il possible d'incluse dans le futur.</i>	
6	<i>Apprécier globalement le positionnement qualité du service et définir les orientations d'amélioration: adaptation du niveau qualité des prestations, modification de la composition du ensemble de service.</i>	Ensemble de service

Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) offre à l'organisme prestataire de service la possibilité de mieux connaître son client, ses besoins et ses attentes par le biais de cet outil formidable de communication. On assiste alors à la mise en place de la **CRM (Customer Relationship Management, ou gestion de la relation client)**.

5 - Gestion de la relation client

Dans la gestion de la qualité de service la relation client est décisive pour aller, au-delà de la satisfaction client, la fidélisation de la clientèle. L'utilisation de la CRM ou gestion de la relation client permet d'atteindre cet objectif.

Evolution de la relation client



II – La qualité dans les services publics

Le management des institutions universitaires prend sa source dans la théorie de l'économie institutionnelle qui retrace le cadre général du management des services publics après l'introduction d'un nouveau paradigme évalué à l'aune des indicateurs synthétiques de l'**efficacité** et de l'**efficience**.

1 - Définition

France Qualité publique définit la qualité dans les services publics comme:

« Aptitude d'une société à satisfaire des **besoins** (ou à des droits) essentiels, relevant de l'intérêt général (eau, éducation, sécurité,...) au juste coût. Le niveau de besoin à satisfaire est décidé par le politique (les citoyens et les représentants qu'ils ont mandatés pour cela), mise en œuvre par des services publics ou privés voire les citoyens eux-mêmes (co-production). Le résultat doit être évalué du point de vue des **bénéficiaires** directs et indirects. La qualité publique est aussi une démarche d'amélioration. »

L'objectif de la qualité dans les services publics consiste à placer l'**usager -citoyen** au cœur des missions de l'État et d'assurer une **efficacité** et une **efficience** dans les finances publiques.

2 - Les quatre niveaux à satisfaire

- **Besoins d'usage**: eau, sécurité, logement, emploi, transports, éducation;
- **Besoins de services associés**: information, simplicité, personnalisation, confidentialité, rapidité, réclamation;
- **Besoins sociétaux**: cohésion sociale, territoriale, développement durable, citoyenneté;
- **Au juste coût**: accessibilité du contribuable et/ou du client-citoyen

3 - Exemples

1.1 – Actions de services publics

- La ceinture de sécurité;
- Hygiène publique.
- Mise en place d'une charte de l'utilisateur (en association avec les concernés).

1.2 - Exemple Français

Une « charte Marianne » existe depuis 2003; elle a été élaborée avec l'ensemble des ministères. Elle traite :

- De l'accessibilité aux services publics;
- Du traitement des réclamations;
- Des moyens mis sur l' « accueil attentif et courtois »;
- Du courrier et courriel;

- De la satisfaction et de l'écoute des usagers.

En France:

- En 2005 173 services de l'état avaient décroché une certification ISO 9001.
- Le conseil général du Lot a été labellisé par l'association France Qualité Publique, en 2006.

4 - Impacts de la démarche qualité sur la performance publique

- Qualité du service rendu à l'utilisateur.
- Efficacité des services.
- Efficience de la gestion.

5 - Contribution à la modernisation de l'État

Celle-ci peut se réaliser à partir de :

- Amélioration du climat social.
- Diffusion des pratiques managériales.

Le citoyen usager peut être perçu selon différents statuts:

- consommateur de service (usager/client),
- contribuable (payeur),
- sujet politique membre de la communauté nationale/territoriale (électeur),
- producteur de service public (agent).

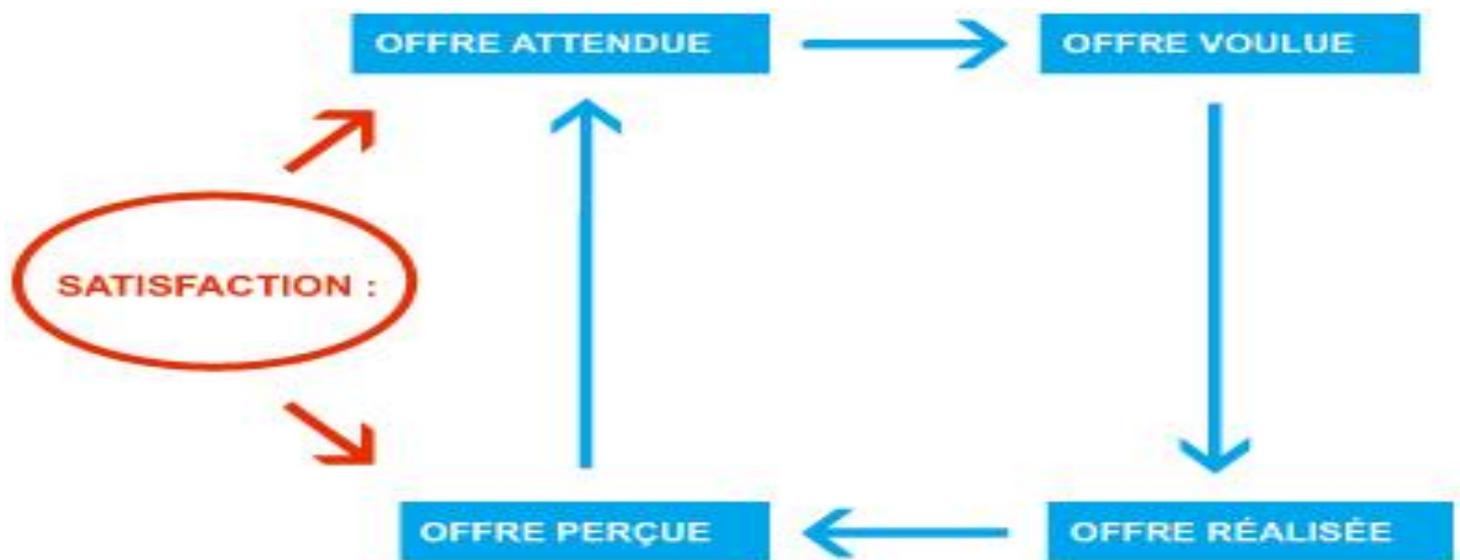
La qualité publique peut s'apprécier par comparaison des différences de perception selon que le citoyen est envisagé sous l'un ou l'autre de ces 4 aspects et les écarts observés.

Encadré 2 – La qualité publique en France

Les attentes du service public qu'il soit plus proche, plus simple, plus souple, plus innovant, plus efficace et moins dispendieux. Si de constantes améliorations ont vu le jour, notamment avec l'administration électronique qui rend possibles les télé-procédures, il n'en reste pas moins que persistent encore des pesanteurs administratives qui rendent coûteuses, voire inadaptées, nombre de politiques publiques.

Des travaux seront engagés dès 2006 autour de différents ateliers aux thématiques très diverses telles que "la commande publique", "la qualité médico-sociale", "qualité, impact social d'une collectivité", "développement durable et transformation de la gestion publique".

6 - Qu'est ce que la satisfaction



6.1 - La satisfaction est un sentiment.

L'évaluation de la satisfaction d'un **usager** se définit comme celle de sa « perception sur le niveau de satisfaction de ses **exigences**. »

L'utilisateur /client peut se sentir satisfait, peu satisfait, mécontent, indigné de l'accueil, de la propreté, de la rapidité, de la simplicité, lorsqu'il constate que la prestation fournie correspond beaucoup, un peu, pas du tout à ses **attentes, souhaits ou exigences**.

Ce sentiment de satisfaction résulte de la transformation de constats objectifs (délais, aménagements des locaux, organisation,...) en jugements subjectifs sur certaines valeurs (rapidité, propreté, amabilité, empressement,...) dépendant des références sociales, culturelles, personnelles de chaque usager.

6.2 - La satisfaction combine perception et attentes.

La satisfaction d'un individu est un jugement de valeur, une opinion, un avis que l'individu exprime sur le service qu'il a expérimenté. Cette satisfaction résulte de la confrontation entre le **service perçu** et le **service attendu**.

La perception traduit ce que voit, ressent, constate un individu ou une population. A ne pas confondre le service effectivement **produit** avec ce qui est perçu par l'individu.

Les attentes traduisent l'idéal d'un individu ou d'une population. Elles constituent la référence à partir de laquelle il exprimera ses souhaits, déterminera ses choix, puis appréciera la situation et exprimera sa satisfaction.

6.3 – Caractéristiques de la satisfaction

Comme la qualité, la satisfaction est :

- **Subjective**, elle dépend de la perception, donc de l'idée que la personne se fait du service public autant que de la réalité du service public.
- **Relative**, elle dépend des attentes fondées sur une expérience, sur le « bouche-à-oreille » ou sur une promesse qui pourra être insuffisante ou difficile à tenir.
- **Évolutive** dans le temps, car les attentes évoluent - souvent plus rapidement que les services.

6.4 - L'évaluation de la satisfaction

Elle permet de situer le niveau d'atteinte des objectifs.

Intérêt pour l'intérêt général

- rendre plus légitime et plus efficace le service public en faisant reconnaître sa qualité par l'utilisateur (ex : le civisme fiscal) ;
- mieux centrer l'action sur les publics et les préoccupations prioritaires ;
- rendre des comptes pour contribuer à justifier missions et financements publics.

Intérêt pour l'utilisateur

- l'assurer que son point de vue est pris en considération et, s'il n'est pas jugé pertinent, qu'on lui explique pourquoi ;
- identifier, en se plaçant de son point de vue, les forces et faiblesses du service rendu ;
- suivre et anticiper l'évolution de ses **besoins** et de ses attentes ;
- être valorisé, voir son opinion prise au sérieux ;
- confronter et relativiser ses opinions avec une évaluation chiffrée ;
- comparer avec d'autres organismes placés dans des conditions proches.

Intérêt pour le service

- valoriser l'organisme public, ses agents et plus globalement le service public (« Dans notre centre, le niveau de satisfaction des usagers progresse ») ;
- développer l'ouverture du service public sur ce qui est important pour l'utilisateur (la simplicité des formulaires avant le confort des locaux ?) ;
- centrer les préoccupations des agents sur le service à rendre, plus que sur les logiques internes aux administrations ;
- avoir des **indicateurs** de pilotage du service utile au contrôle de gestion ;
- déclencher une dynamique en mettant en évidence les progrès à faire (en jouant sur l'**information** ou sur les horaires, on peut gagner un progrès très sensible de satisfaction).

L'enquête de satisfaction est une étape essentielle pour l'amélioration continue de la qualité comme relevé dans la version 2000 de la norme **ISO 9001** :

"La direction doit assurer que les exigences du client sont déterminées et respectées afin d'accroître la satisfaction des clients".

Elle est donc un outil indispensable pour celui qui s'engage dans une démarche de d'amélioration continue.

Nota

L'enquête de satisfaction doit répondre à des objectifs clairs : c'est un **moyen d'action**. L'action permet de réduire les insatisfactions, d'affiner les motifs d'insatisfaction, d'améliorer l'évaluation de la satisfaction, de rendre les actions plus pertinentes dans une boucle d'amélioration continue.

6.7 - Les spécificités de l'évaluation de la satisfaction pour les services publics

- La satisfaction n'est qu'un élément de la prise en compte de l'intérêt général.
- La qualité du service public réside souvent dans des actions pas toujours visibles : la prévention, par exemple.
- Les réactions des usagers sont souvent ambivalentes.
- Les références des publics sont différentes selon les catégories de population et les services publics auxquels ils ont à faire.
- Les éléments de comparaison peuvent manquer pour apprécier le service.
- L'évaluation en elle-même peut créer l'insatisfaction.
- L'évaluation n'est pas une fin en soi et doit pouvoir déboucher sur des actions concrètes qui modifient le service et sa perception.
- L'évaluation de la satisfaction de certains usagers est particulièrement difficile : personnes en difficulté, atypiques ou marginalisées.
- L'évaluation de la satisfaction engage, au moins implicitement, à en tenir compte.

Encadré 3 - méthode d'évaluation de la satisfaction des usagers

Le **citoyen** parfois usager contribue aux dépenses publiques et se considère à juste titre comme titulaire d'un « droit à la qualité » des services publics. Le respect de ce droit est essentiel à l'acceptation de l'autorité publique, indispensable à la **cohésion sociale**.

Dans une démocratie, c'est le « client-citoyen » qui est, qu'on le veuille ou non, juge en dernier ressort de cette qualité, même si son appréciation est inévitablement entachée de biais divers. Il est donc d'intérêt public de prêter une attention permanente à la satisfaction des usagers des services publics.

Cette attention doit porter de manière particulière sur les usagers qui risquent le plus d'en être exclus : personnes faibles, ou en difficulté, ou en situation atypique.

Chaque service public a, dans toute la mesure du possible, la responsabilité d'objectiver par des enquêtes et des mesures la satisfaction de ses **bénéficiaires**. Il doit associer son personnel à cette démarche.

L'évaluation de la satisfaction complète l'observation des performances objectives des services, au regard des moyens qui sont mis à leur disposition par la collectivité.

L'Etat, les collectivités territoriales et leurs groupements ont la responsabilité d'observer sur leur territoire la satisfaction des citoyens envers le service public dans tous les cas où plusieurs services sont impliqués pour une prestation de service public.

7 - Participation et qualité publique

La **participation** est l'action par laquelle une personne ou un acteur social est associé dans une activité dans le bénéfice lui est destiné. L'exemple le plus éloquent est l'association à but non lucratif.

La participation permet de mieux:

- Connaître les attentes des usagers-citoyens
- Répondre aux besoins

Ces différentes modalités participent d'un dispositif d'écoute et de concertation qui se doit d'être cohérent et efficace.

- la **réclamation**, la manifestation, la pétition
- la **réunion de groupe** sur un problème donné
- le **sondage** d'opinion
- la **conception participative** (analyse de la valeur)
- le **comité consultatif** de quartier, de service, de ligne
- le **vote**
- le **conseil d'administration**
- la **co-réalisation du service**
- le **procès**
- l'**évaluation participative**
- la **médiation**.

7.1 - Principes de séparation

Information n'est pas **consultation**. Consultation n'est pas concertation. La concertation doit pouvoir s'appuyer sur l'information et la consultation de ceux qui ne participent pas directement à elle, mais se doit de mettre en place des procédures spécifiques et d'en tenir compte dans la décision publique.

**Pour une démocratie participative
qui enrichisse la démocratie représentative**



7.2 - Méthodologie

- Clarifier les motivations d'une démarche de participation entre usagers et services publics.
- Identifier les usagers et les services concernés.
- Identifier les interlocuteurs avec lesquels le service ou l'utilisateur peut entamer le dialogue.
- Étudier comment engager le dialogue entre usagers et services.
- Comment concrétiser les attentes ?
- Comment faire face au conflit ?
- Comment développer des relations durables entre usagers et services ?
- Comment évaluer la participation des usagers à l'amélioration du **service** ?
- Quels sont les risques encourus par une démarche de participation ?

7.3 - Facteurs de succès

- Volonté de participation conjointe.
- **Prendre en compte les attentes de tous les acteurs**
- Faire participer toutes les catégories d'utilisateurs.
- Assurer une présence réelle et continue des acteurs tout au long du processus.
- Pérenniser la démarche.
- Évaluer la participation, restituer l'évaluation aux acteurs.

8 - Un contexte de modernisation des services publics

Les démarches de modernisation sont d'actualité de par le monde. Elles sont menées avec plus au moins de célérité par les gouvernements des pays concernés depuis les années 90. En France, la qualité de service s'inscrit désormais dans le cadre de la nouvelle gouvernance financière de l'État, instituée par la loi organique du 1er août 2001 relative aux lois de finances (LOLF), entrée en vigueur le 1er janvier 2006.

En Algérie, elle prend le nom de MSB (Modernisation des Systèmes Budgétaires) ; elle devait entrer en vigueur en 2011, mais elle est à chaque fois reportée.

L'objectif est de réformer la gestion publique en cédant une logique de **moyens** pour une logique de **résultats**. Cette nouvelle approche impose la mise en place de dispositifs d'évaluation des politiques conduites, de leur coût, mais aussi de la satisfaction des usagers.

Un des aspects les plus importants de la modernisation de l'administration réside dans l'utilisation des TIC dont « **l'administration électronique** » qui représente un puissant vecteur de modernisation. Informatisation du traitement des dossiers, informations personnalisées en ligne, démarches à distance : la simplification de la relation entre l'utilisateur et l'administration représente un gain de temps et une économie de déplacement en progression.

La démarche qualité

Dans cette démarche d'amélioration continue de la qualité, les administrations ont mis en place des outils qui rendent visibles et lisibles leurs engagements et de mesurer leurs résultats.

En interne, les services adoptent des chartes signées et approuvées par des comités d'usagers. Les services d'accueil peuvent également opter pour des démarches de certification ISO 9000.

9 - Les chartes qualité

La charte qualité est un « écrit solennel destiné à consigner des droits ou à régler des intérêts »(Larousse).

La charte de l'utilisateur est apparue au début des années 80 ; elle vient codifier les droits jusque là épars reconnus aux usagers afin d'établir un véritable statut.

Dans un souci de rééquilibrage de la relation administrative, la charte est utilisée pour moderniser ce domaine.

C'est en Grande Bretagne que la première charte a été adoptée sous le nom de la « CITIZEN'S CHARTER », en 1991.

L'objectif à travers ces chartes est de donner un véritable statut de consommateur au citoyen usager en lui donnant le pouvoir de choisir entre le secteur public et le privé.

En France, la **Charte Marianne** a été définie en 2003. C'est un document qui constitue un référentiel commun, où sont consignés les engagements en matière de qualité de l'accueil sous toutes ces formes : physique, téléphonique, électronique, courrier. La Charte Marianne s'appuie sur des valeurs telles que l'accessibilité, l'écoute, la rigueur, la transparence et la rapidité.

Elle a été mise en place en 2005. la Charte Marianne évolue actuellement pour prendre une forme proche de la certification : le **Label Marianne**, délivré aux services candidats par un organisme indépendant, selon un **processus de labellisation** mis en place par l'Afnor et la DGME. Il vise à fiabiliser et à renforcer les engagements qualité en s'appuyant sur un **référentiel** méthodologique.

Ces différents types de démarches, souvent menés conjointement, ont toutes pour corollaire une obligation de suivi : les services, en s'engageant sur une qualité de prestation et sur des délais de traitement, doivent mettre en place des indicateurs permettant de mesurer les résultats obtenus au regard des objectifs fixés, ainsi que le taux de satisfaction des usagers. Ces outils intègrent notamment des enquêtes de satisfaction, dont les résultats ont vocation à être rendus publics.

La simplification des procédures administratives est une revendication universelle des citoyens usagers, mais aussi des entreprises et des collectivités territoriales. Faciliter les actes de la vie quotidienne, simplifier les démarches et les procédures administratives, améliorer la sécurité juridique des usagers sont des objectifs concrets de la modernisation de l'Etat.

10 - Le référentiel CAF (Cadre d'Auto-évaluation des Fonctions publiques)

10.1 - Contexte

Le CAF (cadre d'auto-évaluation des fonctions publiques) est un référentiel destiné aux organismes publics. Cette démarche d'auto-évaluation permet à ces organismes de disposer d'une démarche d'amélioration de s'auto-évaluer périodiquement. Elle fait participer l'ensemble du personnel.

Le CAF (Cadre d'auto-évaluation des Fonctions publiques) est un outil de management par la qualité totale, inspiré du modèle d'excellence de la Fondation Européenne pour la gestion par la qualité (EFQM).

Cette méthode se base sur l'engagement des dirigeants des administrations publiques.

Définition

Le référentiel CAF (Common Assessment Framework ou Cadre d'Auto-évaluation des Fonctions publiques) est un outil de management par la qualité totale, issu de deux modèles :

- le modèle d'excellence EFQM (Fondation Européenne pour le Management par la Qualité),
- le modèle de l'université des sciences administratives de Speyer en Allemagne.

10.2 - Principe

Son principe est basé sur la manière d'améliorer une organisation par l'auto-évaluation, en s'appropriant les techniques modernes de management par la qualité à partir d'un diagnostic qui identifie les actions d'amélioration.

10.3 - Historique

Au départ il y avait le réseau des directeurs généraux en charge des administrations publiques des états membres, l'EUPAN qui, en novembre 1998, a initié une déclaration ministérielle inscrivant les principes généraux de l'amélioration de la qualité des services procurés aux citoyens. Puis ce référentiel a été développé par le groupe de travail IPSG.

La première version du "référentiel" CAF (version 2000) a vu le jour à la 1ère conférence européenne sur la qualité des services publics (Mai 2000 au Portugal).

Depuis, il a été amélioré en se simplifiant et en s'adaptant au contexte des services publics. Quinze pays, ainsi que l'EFQM, ont participé au processus de révision. Il existe cependant deux éditions Belges basées sur les "référentiels" 2002 et 2006. La version 2002 est épuisée. La dernière version correspondant au "référentiel" 2006 a été publiée en juillet 2008. Ces documents sont des versions adaptées des "référentiels" européens d'origine pour le secteur de l'enseignement. Il existe également deux brochures CAF, une française et une luxembourgeoise.

10.4 - Structure

Les versions 2000 et 2002 du modèle CAF comportent 9 critères (divisés en 2 groupes), 28 sous-critères et un système de notation «classique». La version 2006 prévoit une notation complémentaire, la notation « affinée» La structure en 9 critères décrit les principaux aspects à prendre en considération dans toute analyse organisationnelle.

Les 5 premiers critères (facteurs) font référence aux moyens : nature des activités, moyens et processus utilisés pour atteindre les objectifs.

1- Leadership	10%
2- Gestion du personnel	9%
3- La politique et la stratégie	8%
4- Les partenariats et les ressources	9%
5- Les processus.	14%

Les 4 critères suivants portent sur les résultats obtenus par l'organisation : satisfaction clients, services proposés.

1 - La satisfaction du personnel	9%
2 - La satisfaction du client	20%
3 - L'intégration à la collectivité	6%
4 - Les résultats opérationnels.	15%

Au total, ces 9 critères répartis en 2 catégories sont pondérés (1 000) pour mesurer le niveau de qualité atteint et se comparer aux autres organismes.

Le modèle CAF

Les résultats sont estimés par des mesures de perception et des indicateurs. Ces 9 critères permettent à l'organisation publique de faire un « état des lieux » factuel qui lui permettra de se fixer des objectifs mesurables pour mettre en œuvre un processus d'amélioration continue.

Chaque critère est décliné en sous-critères. Ces sous-critères font référence aux principaux points à considérer dans l'évaluation d'une organisation.

Auto-évaluation

Le processus d'auto-évaluation est réalisé par étapes :

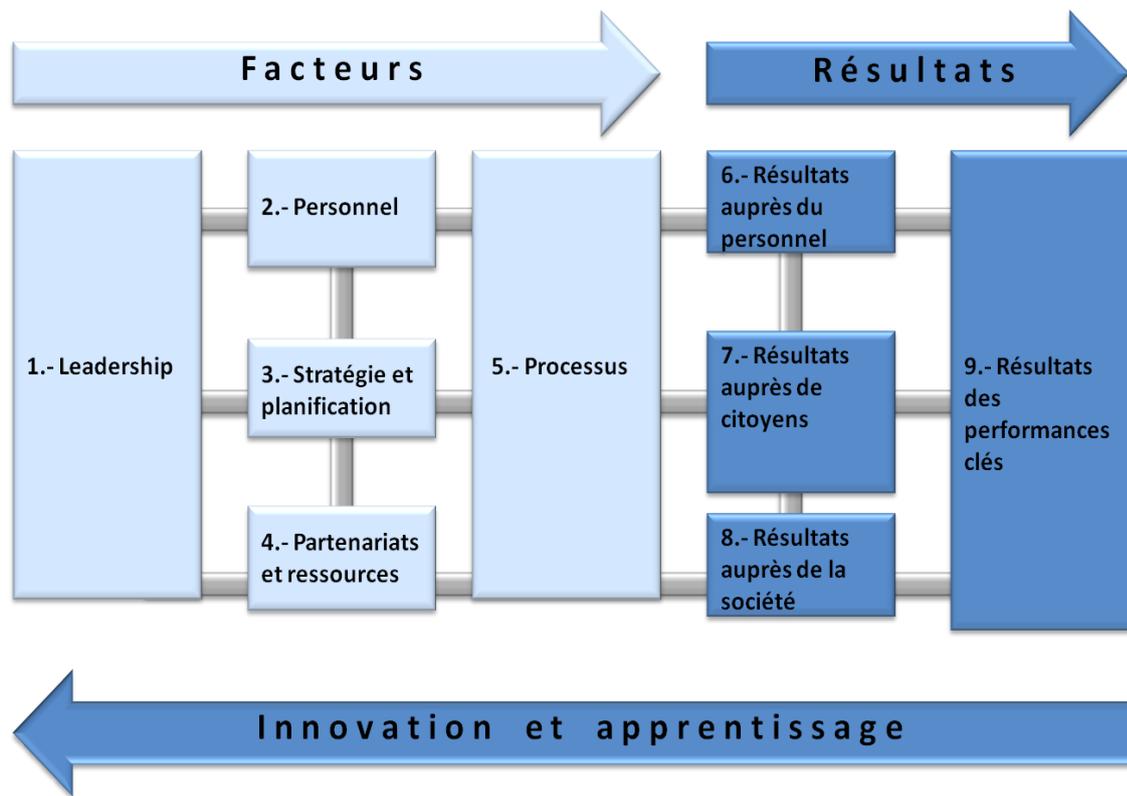
1 – Constitution de groupes d'auto-évaluation qui doivent représenter réellement l'organisme

2- Chaque membre de groupe doit évaluer pour l'ensemble des critères et sous critères en utilisant les documents et les informations requis. Cette évaluation est basée sur ses compétences personnelles et son expérience de travail au sein de l'organisation.

3– Une réunion de groupe sera consacrée à la mise en évidence des points forts (à consolider) et des points faibles (à améliorer).

4- Les résultats de l'auto-évaluation sont consignés dans un rapport.

Processus d'auto-évaluation, d'élaboration et de mise en œuvre d'actions d'amélioration



Quelques dates de l'histoire de la Démarche Qualité

Dans la Recherche et l'enseignement	Années	Universités – Enseignement
- Constitution d'un groupe de réflexion informel à l'initiative de chercheurs : quelle pourrait être une démarche qualité dans l'activité de recherche, et quels documents de référence pourraient être pertinents	1990	
- <u>IFREMER</u> : création d'un Comité Scientifique et Technique de la Surveillance : définition de la politique d'assurance qualité - <u>CEA</u> : mise en place d'une démarche qualité avec, déclaration de politique générale, manuel qualité et référentiel qualité	1993	
- CNRS : groupe Méthodologie et		- Projet pilote européen pour

<p>Qualité de Développement de Projets Scientifiques du département SDU en collaboration avec l'IN2P3 : 1^{ère} école thématique « management de projets scientifique »</p>	<p>1994</p>	<p>l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur</p>
<p>- Ministère de la Recherche : reprise de la réflexion sur la démarche qualité en recherche. Constitution du groupe de travail « Qualité en Recherche »</p>	<p>1995</p>	
<p>- Publication du « <u>Guide Expérimental pour la Qualité en Recherche</u> » élaboré par le groupe de travail constitué à l'initiative du Ministère de la Recherche en 1995</p>	<p>1997</p>	<p>- <u>Convention de Lisbonne</u> sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne : l'article <u>VIII.1</u> mentionne la nécessité d'introduire des normes de qualité dans les établissements d'enseignement supérieur</p>
<p>- <u>CEA</u> : mise en place du cahier de laboratoire</p>	<p>1998</p>	<p>- <u>Déclaration de la Sorbonne</u> aux états membres de l'UE et aux autres pays d'Europe par les ministres chargés des enseignements supérieurs en faveur d'un espace européen de l'enseignement supérieur</p>
<p>- <u>INSERM</u> : mise en place d'une démarche qualité. Cahier de laboratoire.</p>	<p>1999</p>	<p>- Entrée en vigueur de la Convention de Lisbonne en France - <u>Déclaration de Bologne</u>, signée par 29 pays : « promotion de la coopération européenne en matière d'assurance qualité à l'horizon 2010 »</p>
<p>- <u>INRA</u> : mise en place d'une démarche qualité. Cahier de laboratoire <u>AFNOR</u> est mandatée par le Ministère de la Recherche pour mettre en place une commission « Démarche Qualité en Recherche »</p>	<p>2000</p>	<p>- <u>Processus de Lisbonne</u> : « Objectifs pour l'éducation proposés par le Conseil Européen de Lisbonne ». Parmi les 3 objectifs généraux retenus, en première position : « accroître la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation »</p>

11 – Modernisation du management public par la qualité

11.1 - Les enquêtes

Les enquêtes constituent l'outil essentiel pour connaître les attentes des usagers en matière de service public. Il n'est pas toujours possible, ni même souhaitable, de répondre à toutes les attentes du public, mais la connaissance des préoccupations des usagers est un élément fondamental de toute démarche qualité.

Encadré 4 – Exemple du Canada

Au Canada, par exemple, une mission de haut niveau a été créée au sein du ministère des Finances en 1998 dans le but de recueillir le sentiment des usagers sur la qualité dans les services publics. Elle s'appuie aujourd'hui sur un réseau de 220 agences, aux niveaux fédéral, provincial et municipal. Ce réseau a permis de créer un forum commun qui dépasse les frontières et les territoires organisationnels et qui permet de déceler puis d'échanger les bonnes pratiques.

Une vaste enquête a ainsi été lancée en 2000 pour déterminer la meilleure manière de mettre en place des instruments d'incitation à la qualité. 40 études de cas ont été menées, couvrant 24 agences choisies par tirage au sort et donnant lieu à l'examen de 2 900 questionnaires de satisfaction remplis par des usagers.

Les résultats de l'enquête ont permis de mieux cerner les attentes du public en matière de qualité de service. Par exemple, 76 % des personnes interrogées trouvaient « inacceptable » un temps d'attente au téléphone dépassant la minute, alors que 97 % estimaient qu'une attente de trente secondes était acceptable.

Pour d'autres aspects du service, l'enquête a montré qu'une forte majorité des usagers souhaitait un temps d'attente maximal dans les services publics de cinq minutes, une réponse à un appel dans les quatre jours ou un maximum de deux interlocuteurs pour le traitement d'un dossier.

Ce type de constat appelle trois réponses de la part de l'administration. Il s'agit d'abord de mesurer les performances des services pour savoir, par exemple, quelle proportion des dossiers est effectivement traitée en moins de quatre jours.

Il faut ensuite diagnostiquer les causes de l'insuffisance du service, comme une coordination trop faible ou l'absence d'un interlocuteur unique. Il est enfin nécessaire de déterminer précisément un objectif en matière de qualité, et de prendre les mesures organisationnelles qui permettront de l'atteindre.

Dans le cas du Canada, cette démarche a conduit les administrations à développer des initiatives comme le guichet ou l'interlocuteur uniques et à signer des accords de partenariat entre services pour que les usagers puissent rapidement obtenir des réponses à leurs demandes. L'enquête a aussi permis de cerner et de prendre en compte d'autres revendications importantes des usagers : une information plus simple et plus accessible, des horaires d'ouverture plus larges, la mise en ligne des formulaires, la réduction du nombre de justificatifs demandés ou encore l'octroi de pouvoirs plus importants aux personnels en contact direct avec eux.

Encadré 5 : Suède, Cour des comptes

En Suède, les enquêtes de satisfaction sont largement utilisées, dans toutes les administrations, pour connaître l'avis des usagers quant à l'accessibilité des services, la qualité de l'information ou la courtoisie des agents. Cette politique qualité a été mise en place en 1982 et elle s'intéresse uniquement, en théorie, à la seule relation de service. Néanmoins, il s'est vite révélé nécessaire d'inclure des mesures d'efficacité dans l'évaluation de la qualité des services publics. Le suivi d'indicateurs comme le nombre de crimes élucidés, les résultats scolaires ou le nombre d'accidents de la route permet ainsi d'évaluer à la fois la relation de service et l'efficacité des services publics. La plupart du temps, les ministères et les agences ont défini eux-mêmes les objectifs de façon à favoriser leur appropriation par les personnels.

Les objectifs de qualité doivent être hiérarchisés. Il faut distinguer les objectifs stratégiques, qui visent principalement l'efficacité du service, et les objectifs d'amélioration des services destinés à renforcer la relation de service avec les usagers.

Encadré 6 : Etats-Unis, ministère des Finances

Le gouvernement fédéral des Etats-Unis n'a pas en soi de politique de qualité qui s'imposerait aux différents ministères et agences. En revanche, les ministères et agences sont tenus par la loi d'évaluer l'efficacité de leurs programmes en fonction d'objectifs contenus dans des plans stratégiques. Ces objectifs sont souvent liés à des indicateurs de qualité, en particulier pour les activités de prestation de services. C'est par ce biais que les Etats-Unis sont allés vers la généralisation d'un modèle de qualité totale à la fin des années 1980. Les plans stratégiques fixant les priorités de résultats à atteindre ont donc été le moteur de la prise au sérieux de la qualité par les administrations. Malheureusement, il n'existe pas pour l'instant de sanctions en cas de mauvais résultats en matière de qualité. Il serait probablement possible d'améliorer la situation actuelle en mettant en regard, au cours de la discussion budgétaire, les résultats en matière de productivité et leur impact sur la qualité du service rendu.

11.2 - Les différentes méthodes de mise en place des démarches qualité

Des stratégies différentes ont été utilisées pour mettre en œuvre les démarches qualité dans les administrations publiques.

1 - Le premier modèle nous vient du Royaume-Uni. Il préconise l'obligation des démarches et la mise en place d'indicateurs de qualité dans tous les services.

2 - La méthode utilisée en Australie est souple ; la démarche qualité est facultative et une autonomie est accordée aux administrations dans leur mise en œuvre.

Encadré 7 : Royaume-Uni, direction du Budget

Un axe majeur de la politique qualité a consisté à mettre en concurrence par des appels d'offres les services publics et les services privés dans les domaines où cela était possible. Cette démarche a conduit les services publics à mettre en évidence leurs efforts et leurs résultats pour remporter les appels d'offres. En ce sens, la réforme « Next Steps » (transformation des administrations en agences ayant des métiers cohérents et une gestion autonome), en 1988, a permis d'utiliser la pression concurrentielle et la crainte de la privatisation pour améliorer la qualité des services publics.

C'est le cas des appels d'offres en matière de santé, dont le haut niveau d'exigence incite souvent des hôpitaux, des établissements médicosociaux, des collectivités locales et des associations à formuler des projets communs.

L'évaluation de la qualité cherche à comparer les performances des administrations. L'objectif n'est point leur sanction mais plutôt la recherche des causes des écarts de performance afin de corriger pour leur qualité.

La qualité est une démarche progressive et continue pour recentrer le service public sur ses missions essentielles. L'évaluation permet d'apprécier l'efficacité de l'action.

Encadré 8 : le point de vue d'un expert britannique

Des efforts très importants en matière de qualité ont été faits au Royaume-Uni. En ce qui concerne le système de santé, par exemple, une commission pour l'amélioration des soins a été créée en 1999. Un problème qui se pose aujourd'hui est celui du remplacement de l'aide aux organisations pour qu'elles améliorent d'elles-mêmes la qualité par des audits et des inspections extérieures. On est passé de l'amélioration continue au contrôle. Aujourd'hui l'équilibre entre l'aide aux organisations et l'évaluation externe n'a pas été trouvé.

BIBLIOGRAPHIE

- 1 – Monin, J.M. « La certification qualité dans les services», AFNOR – 2001.
- 7 – Cluzel-Métayer, L. « Le service public et l'exigence de la qualité», Dalloz- 2006.
- 8 - France Qualité Publique. « La participation des usagers/clients/citoyens au service public », La Documentation française, 2004.
- 9 - Brachet Philippe (collectif sous la direction de), « Les services publics : les défendre ? les démocratiser ? » Publisud, 2005.
- 10 OCDE, « L'administration à l'écoute du public ».
- 11 Quatrebares Bertrand (de), « Usagers ou clients ? », Editions de l'Organisation, 1998.
- 12 Claude Quin, « L'administration de l'Equipement et ses usagers », la Documentation française, 1994.
- 13 P. Warin, « Quelle modernisation des Services Publics ? »
- 14 -Brunière, J.R, « le coût de non qualité publique », La Documentation Française, 2007 – Paris
- 15 -Association France Qualité Publique, «Evaluer la qualité et la performance publiques », Paris- 2006.
- 16 Luc E. WEBER, « L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur : de l'adolescence à la maturité » , Université de Genève

Glossaire

DEFINITIONS NORMALISEES (ISO 9000) - GENERAL

ISO : Organisme international de normalisation.

L'ISO 9000 décrit les principes essentiels des systèmes de management de la qualité et en spécifie la terminologie.

EFFICACITE : niveau de réalisation des activités planifiées et d'obtention des résultats escomptés.

EFFICIENCE : rapport entre le résultat obtenu et les ressources utilisées. Capacité de produire un effet positif.

COMPETENCE : aptitude démontrée à mettre en œuvre des connaissances et savoir-faire.

INTRODUCTION – DEFINITIONS

QUALITE : aptitude d'un ensemble de **caractéristiques** intrinsèques à satisfaire des **exigences**.

CARACTERISTIQUE : trait distinctif

CARACTERISTIQUE INTRINSEQUE : une caractéristique est intrinsèque si elle n'est pas attribuée

«Intrinsèque», par opposition à «attribué», signifie présent dans quelque chose, notamment en tant que caractéristique permanente.

EXIGENCE : besoin ou attente formulé(e), habituellement implicite, ou imposé(e).

«Habituellement implicite» signifie qu'il est d'usage ou de pratique courante pour l'**organisme**, ses **clients** et les autres **parties intéressées** de considérer le besoin ou l'attente en question comme implicite.

Des exigences peuvent être imposées par la réglementation par exemple.

CLIENT : **organisme** ou personne qui reçoit un **produit**.

EXEMPLE : Consommateur, client, utilisateur final, détaillant, bénéficiaire ou acheteur.

Le client peut être interne ou externe à l'organisme.

FOURNISSEUR : **organisme** ou personne qui procure un **produit**.

EXEMPLE : Producteur, distributeur, détaillant, marchand, prestataire de service ou d'information.

Un fournisseur peut être interne ou externe à l'organisme.

Dans une situation contractuelle, le fournisseur peut être appelé « contractant ».

CLIENT – ORGANISME – FOURNISSEUR

TERMES RELATIFS A L'ORGANISME

ORGANISME : ensemble d'installations et de personnes avec des responsabilités, pouvoirs et relations.

EXEMPLE : Compagnie, société, firme, entreprise, institution, œuvre de bienfaisance, travailleur indépendant, association, ou parties ou combinaison de ceux-ci.

Cet ensemble est généralement structuré.

Un organisme peut être public ou privé.

La définition ci-dessus est valable pour les besoins des normes relatives aux **systèmes de management de la qualité**. Le terme « organisme » est défini de manière différente dans l'ISO/CEI Guide 2.

ORGANISATION : ensemble de responsabilités, pouvoirs et relations entre les personnes.

INFRASTRUCTURE : **Système** des installations, équipements et services nécessaires pour le fonctionnement d'un **organisme**.

CLIENT : **organisme** ou personne qui reçoit un **produit**.

EXEMPLE : Consommateur, client, utilisateur final, détaillant, bénéficiaire ou acheteur.

Le client peut être interne ou externe à l'organisme.

FOURNISSEUR : **organisme** ou personne qui procure un **produit**.

EXEMPLE : Producteur, distributeur, détaillant, marchand, prestataire de service ou d'information.

PARTIE INTERESSEE : personne ou groupe de personnes ayant un intérêt dans le fonctionnement ou le succès d'un **organisme**.

EXEMPLE : **Clients**, propriétaires, personnes d'un organisme, **fournisseurs**, banques, syndicats, partenaires ou société.

PROCESSUS

TERMES RELATIFS AUX PROCESSUS ET AUX PRODUITS

PROCESSUS : ensemble d'activités corrélées ou interactives qui transforme des éléments d'entrée en éléments de sortie.

PRODUIT : résultat d'un **processus**.

Il existe quatre catégories génériques de produits :

- les services (par exemple transport) ;
- les « software » (par exemple logiciel, dictionnaire) ;
- les [produits] matériels (par exemple pièces mécaniques de moteur) ;
- les produits issus de processus à caractère continu (par exemple lubrifiant).

En remplaçant le terme « **processus** » par sa définition, on obtient :

PRODUIT : est défini comme le « résultat d'un ensemble d'activités corrélées ou interactives qui transforme des éléments d'entrée en éléments de sortie ».

Approche processus

Toute activité ou ensemble d'activités qui utilise des ressources pour convertir des éléments d'entrée en éléments de sortie peut être considéré(e) comme un processus.

Pour qu'un organisme fonctionne de manière efficace, il doit identifier et gérer de nombreux processus corrélés et interactifs. Souvent, l'élément de sortie d'un processus forme directement l'élément d'entrée du processus suivant. L'identification et le management méthodiques des processus utilisés dans un organisme, et plus particulièrement les interactions de ces processus, sont appelés « l'approche processus ».

L'objet de la présente norme internationale est d'encourager l'adoption de l'approche processus pour gérer un organisme.

La figure suivante illustre le système de management de la qualité, basé sur les processus, décrit dans la famille des normes ISO 9000. (Ce modèle de figure ne présente pas les processus de façon détaillée).

MANAGEMENT QUALITE

SYSTEME : ensemble d'éléments corrélés ou interactifs.

SYSTEME DE MANAGEMENT : **système** permettant d'établir une politique et des objectifs et d'atteindre ces objectifs.

Le système de management d'un **organisme** peut inclure différents systèmes de management, tels qu'un **système de management de la qualité**, un système de management financier ou un système de management environnemental.

MANAGEMENT : activités coordonnées pour orienter et contrôler un **organisme**.

MANAGEMENT DE LA QUALITE : activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler un **organisme** en matière de **qualité**.

L'orientation et le contrôle d'un organisme en matière de qualité incluent généralement l'établissement d'une **politique qualité** et d'**objectifs qualité**, la **planification de la qualité**, la **maîtrise de la qualité**, l'**assurance de la qualité** et l'**amélioration de la qualité**.

AMELIORATION CONTINUE : activité régulière permettant d'accroître la capacité à satisfaire aux **exigences**.

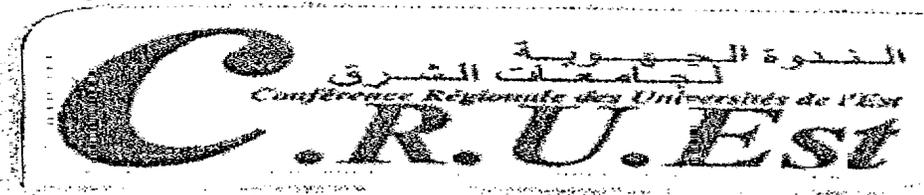
ASSURANCE QUALITE

ASSURANCE DE LA QUALITE : partie du **management de la qualité** visant à donner confiance en ce que les exigences pour la qualité seront satisfaites.

CONFORMITE : satisfaction d'une **exigence**. / **NON-CONFORMITE** : non-satisfaction d'une **exigence**.

ACTION PREVENTIVE (PREVENTION) : action visant à éliminer la cause d'une **non-conformité** potentielle ou d'une autre situation potentielle indésirable.

PROCEDURE : manière spécifiée d'effectuer une activité ou un **processus**.

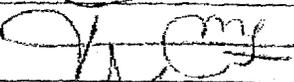
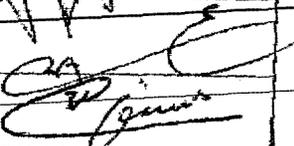
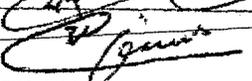
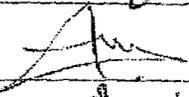
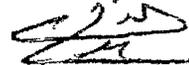
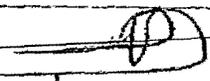
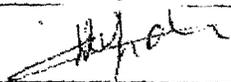


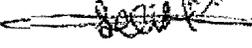
Journées de formation pour l'implémentation du système d'Assurance Qualité dans les établissements de l'enseignement supérieur

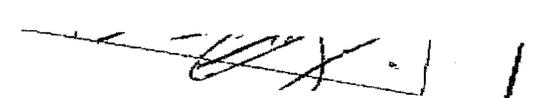
Centre Universitaire d'EL-Tarf, Le 27 mai 2012

Liste des présents :

Etablissement	Nom et Prénom	Tél. Portable	Adresse électronique	Emargement
U. Batna (coordinateur)	Bouakour Fares	0550.51.20.08	Fares_bouakour@yahoo.fr	
U. OEB (Formateur)	Bouziid Wabli	0772.88.95.44	nabzid@yahoo.fr	
U. Sétif (Formateur)	Berkane Youcf	0773.49.57.53	berkaneyot.cef@yahoo.fr	
U. Sétif (Formateur)	Barrouche Zineddine	0662.02.52.72	zinberrouche@hotmail.com	
U. Constantine	Aissaoui Habib	0557.77.61.17	Aissaoui_h@yahoo.com	
U. Ouargla	Benzan Mansour	0661.71.48.40	Benzahi2000@yahoo.fr	
C. U. Khenchela	Boumaz Abdcharif	0778.06.63.34	Charif_bouraza@yahoo.com	
U. Biskra	Djaber Nacereddine	0661.37.54.74	Djaber_nace@yahoo.fr	

Etablissement	Nom et Prénom	Tél. Portable	Adresse électronique	Emargement
U.Sétif	Hamidouche Mohammed	0772.28.03.91	<u>mhamidouche@yahoo.fr</u>	
U.Guelma	Zeraoula Rafik	0556.76.84.65	<u>Zeraoula24@yahoo.fr</u>	
U.M'sila	Ouali Ameer	0662.27.79.19	<u>oualimeur@yahoo.fr</u>	
U.Tébessa	Laouar Mohammed Salah	0777.09.29.36	<u>c_laouar@yahoo.fr</u>	
C.U.El Oued	Ouggad Messaoud <i>GRELE ABDELMALEK</i>	0772.06.65.14 <i>07 93 17 36 65</i>	<u>Ouggad1971@gmail.com</u>	
C.U.BBA	Bouزيد Abderrazak	0550.95.32.62	<u>A_bouزيد@hotmail.com</u>	
U.Jijel	Kebieche Djamel	0771.97.16.63	<u>Kebieche_dj@yahoo.fr</u>	
C.U.El Tarf	Groud Lilia Labiba	0775.62.29.51	<u>Kara.lilia23@yahoo.fr</u>	
U. Annaba	Khelif Rabia	0550.10.52.16	<u>r_khelif@yahoo.fr</u>	
C.U.Mila	Ledra Mohammed	0556.46.37.44	<u>Ledra.mohammed@gmail.com</u>	
U.Skikda	Loucif Abdallah	0667.36.97.86	<u>Ficoul24@yahoo.fr</u>	
EAK One	Hafidi Hakima	0792.43.48.13	<u>Hakimahafidi61@gmail.com</u>	
FNS One	Berroual Nadia <i>Djouïma Leïla</i>	0555.40.82.48 <i>0661 5054 52</i>	<u>berroual.nadia@yahoo.fr</u> <i>leïladjouïma@yahoo.fr</i>	
EPSEG Annaba	Boulemtaref Farid	0777.19.98.13	<u>Farid16730@yahoo.fr</u>	
EPSEG Constantine	Bourouifa Souad	0794.25.97.10	<u>whitesouad@yahoo.fr</u>	
EPST Annaba	Bouras Zineddine	0560.36.91.47	<u>bourasz@yahoo.com</u>	

Etablissement	Nom et Prénom	Tél. Portable	Adresse électronique	Elargement
ENSET Skikda	Boudaoud Fayçal	0550.30.87.42	Boudaoud2000@yahoo.fr	
C.U.Souk Ahras	Tifouti Riad	0662.22.75.59	toufoutidz@yahoo.fr	
CRSTRA Biskra	Belghobra Nouar	0550.68.79.49	Boulghobra.n@gmail.com	
CRBT Constantine	Boulghobra Amokrane Serine M	0798.58.56.86	Boulghobra.n@gmail.com am.serine@yahoo.fr	
ENSMM d'Annaba	Bensihamdi Salim	0771.57.87.73	Gmtf_algeria@yahoo.fr	
CRBT Constantine	MEDJEDOU B Sarah	0772.82.75.47	katia_sarah2000@yahoo.fr	



République Algérienne Démocratique et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

**Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité
dans l'Enseignement Supérieur**

-- CIAQES--

Module II - Assurance qualité dans l'enseignement supérieur

Préparé par :

- *Pr. Nabil BOUZID*
- *Pr. Zineddine BERROUCHE*

Session III : du 21 au 23 octobre 2012

République Algérienne Démocratique et Populaire
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

**Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité
dans l'Enseignement Supérieur**

-- CIAQES--

Module II - Assurance qualité dans l'enseignement supérieur

Préparé par :

- *Pr. Nabil BOUZID*
- *Pr. Zineddine BERROUCHE*

Session III : du 21 au 23 octobre 2012

Plan du cours

1ere partie :

❖ Introduction

I- Tendances et orientations internationales actuelles de l'enseignement supérieur :

1- Evolution de l'enseignement supérieur dans le monde

2 – Les grandes tendances internationales de l'enseignement supérieur :

2.1- La massification de l'enseignement supérieur : le paradoxe de la massification

2.2- La diversification des enseignements :
Recherche de la qualité à partir d'une bonne gestion de la massification

2.3- Les difficultés de financement : recherche de la qualité à partir des « coupures budgétaires » et une diversification des financements

2.4- Le chômage des diplômés du supérieur
Ce qu'il faut observer pour une meilleure employabilité

2.5- L'exigence accrue de la qualité et de la pertinence dans l'E.S.
Qualité et pertinence

2.6- Internationalisation de l'enseignement supérieur
Qualité et internationalisation

2.7- Ouverture de l'activité d'enseignement supérieur au secteur privé

3- Situation de l'enseignement supérieur en Algérie au regard des tendances internationales :

4- Les besoins du système d'enseignement supérieur en Algérie en vue de l'amélioration de la qualité

4.1 - Au plan pédagogique

4.1.1 - Aux contenus d'enseignement

- 4.1.2- A la promotion de l'aspect professionnel de la formation universitaire
- 4.1.3- A l'amélioration des compétences d'encadrement de la formation
- 4.1.4- A l'efficacité des services d'information et d'aide aux étudiants :
- 4.1.5- Au système d'évaluation universitaire :
- 4.1.6- A la réorganisation de la formation continue

4.2 - Au plan institutionnel

II – Définitions et approches

1 – Définitions

- 1.1 - Qu'est-ce que « la qualité » de l'enseignement supérieur ?
- 1.2 - Qu'est-ce que « l'assurance qualité » ?

2 - Approches de la qualité

- 2.1- L'audit sur la qualité
- 2.2 - L'évaluation
- 2.3 - L'Accréditation

- ❖ La notion « d'assurance qualité et le problème de traduction
- Evaluation de la qualité : Assurance de la qualité ou garantie de la qualité
- Management de la qualité

3- La démarche qualité

2eme partie :

1. Principaux choix pour l'assurance qualité

- 1.1 Objectifs généraux de l'AQ
- 1.2 Choix des mécanismes
 - 1.2.1 L'évaluation
 - 1.2.2 L'accréditation
 - 1.2.3 L'audit de la qualité
- 1.3 Portée des systèmes d'assurance qualité
 - 1.3.1 Établissements publics et/ou privés

1.3.2 Universités et/ou établissements non universitaires

1.3.3 Assurance qualité institutionnelle et/ou des filières

1.3.4 Évaluer toutes les filières ou certaines seulement

2. Assurance Qualité Interne

2.1 Mise en œuvre d'un système d'assurance qualité interne

2.1.1 Management de la qualité

2.1.1.1 Politique et procédures pour le management de la qualité

2.1.1.2 Approbation, examen et révision périodique des programmes

2.1.1.3 Évaluation des étudiants

2.1.1.4 Management de la qualité du corps enseignant

2.1.1.5 Outils pédagogiques et soutien des étudiants

2.1.1.6 Systèmes d'information

2.1.1.7 Information du public

2.2- L'Auto-évaluation

2.2.1 Etapes de l'auto-évaluation

2.2.2 Importance de l'auto-évaluation

2.2.3 Difficultés de l'auto-évaluation

3. Assurance qualité externe

3.1 Les fonctions de l'assurance qualité externe

3.2 Structure d'assurance qualité

3.3 Taille du système de l'ES

3.4 Contexte national et régional

3. Mise en œuvre de l'AQ dans l'ES en Algérie (bilan et perspectives)

4.1 Bilan

4.1.1 Principaux résultats des travaux des ateliers

4.1.2 Principaux résultats des travaux des experts

4.1.3 La commission pour l'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (CIAQES)

4.1.4 Mise en place du Comité Nationale d'Evaluation (CNE)

4.2 Perspectives ou résultats attendus

4.3 Difficultés attendues

4.4 Stratégie de pilotage

Objectifs du cours :

Le présent cours vise principalement de donner un aperçu général et quelques informations de base sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (définitions, démarche, mise en œuvre).

Ce cours tentera d'apporter des éléments de réponse à trois questions fondamentales :

- 1- **Pourquoi** « un système d'assurance qualité » dans l'enseignement supérieur ?
- 2- **Qu'est-ce qu'un** « un système d'assurance qualité » ?
- 3- **Comment** est mis en œuvre un système d'assurance qualité ?
- 4- Le cours évoquera aussi les spécificités du système de l'enseignement supérieur en Algérie et le processus de mise en place d'un système d'assurance qualité en harmonie avec ces particularités politiques et socio culturelles.

Introduction :

La rapidité du progrès scientifique et technologique et celle de l'évolution des métiers et des savoirs font que les besoins socio-économiques actuels, dans tous les pays du monde, exigent des qualifications de plus en plus élevées. En effet, un consensus se dégage quant à l'importance fondamentale de la connaissance en tant qu'élément incontournable du développement et de la compétitivité au niveau international. Les exigences de cette compétitivité, basées sur la compétence et l'innovation, font qu'actuellement, les pays riches – qui ne représentent que 15 % de la population mondiale – sont à l'origine de 90 % des brevets (Bloom, 2003). Il apparaît clairement que l'intégration à l'économie mondiale est subordonnée à l'existence d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, ce qui suppose l'existence d'un système d'enseignement supérieur hautement performant et de qualité. D'où l'importance de plus en plus croissante de **l'évaluation de l'enseignement supérieur**.

Ainsi, « **la qualité** » de l'enseignement supérieur devient de plus en plus **une exigence accrue** de la part des différentes parties prenantes concernées par les résultats de la formation universitaire, à savoir les responsables du secteur, les pouvoirs publics, les étudiants et leurs parents, le secteur économique, et la société dans son ensemble.

En Algérie, les besoins de l'économie en diplômés de niveau supérieur ne font que croître et, par conséquent, la préoccupation majeure du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique est la mise en place d'un système de formation et de recherche performant, à même de répondre aux exigences internationales en matière de qualifications, de compétences, de savoirs et de savoir faire en ce début du XXI^{ème} siècle. En d'autres termes, les sortants de l'université algérienne devront pouvoir satisfaire aux mêmes critères de certification que ceux exigés dans les universités les plus avancées.¹

¹ MESRS, 2007 – 2008, L'enseignement supérieur en Algérie, Document élaboré par la direction de la formation supérieure graduée, p 6

Partie I : De la nécessité d'une approche assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

I - Tendances et orientations de l'enseignement supérieur :

1- Evolution de l'enseignement supérieur dans le monde :

L'enseignement supérieur connaît depuis cinquante ans une révolution, marquée par des transformations d'une ampleur et d'une diversité sans précédent.

Au cours des décennies passées, la demande sociale de l'enseignement supérieur a augmenté, en particulier dans les pays en voie de développement.

Au niveau mondial, les effectifs d'étudiants sont passés de **68 millions**, en 1991, à **159 millions** en 2008. En Asie de l'Est et pacifique, les effectifs ont augmenté, passant de **14 millions**, en 1991 à **49 millions** en 2008 (UNESCO, 2010), avec 26,7 millions d'étudiants en Chine seulement.

Afin de pouvoir accueillir des effectifs supplémentaires, les systèmes d'enseignement supérieur **se sont diversifiés** ; on a ainsi développé un secteur postsecondaire, non universitaire, et un nombre croissant de cours sont enseignés à distance.

Suite à ces évolutions, les difficultés des autorités nationales à **garantir la qualité** par les méthodes traditionnelles se sont naturellement multipliées.

L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est désormais une priorité pour de nombreux pays. L'enseignement postsecondaire doit préparer des diplômés dotés de qualifications nouvelles, d'un large socle de connaissances et de toute une gamme de compétences qui leur permettent d'accéder à un monde plus complexe et interdépendant.

Des organismes s'efforcent dans le monde entier de définir ces objectifs dans des termes susceptibles d'être compris et partagés par-delà les frontières et les cultures. La mondialisation, l'intégration régionale et la mobilité toujours croissante des étudiants et des enseignants ont rendu plus urgente **l'adoption de normes internationalement reconnues** entre les nations et au sein des nations.

La croissance explosive tant des établissements traditionnels que des nouveaux prestataires pose des questions nouvelles quant aux **normes de qualité**.

Tout naturellement, les " consommateurs " de l'enseignement (étudiants, parents, employeurs) exigent une certaine forme de reconnaissance des établissements et des diplômes délivrés. Les mécanismes permettant d'établir **une comparabilité internationale** sont encore nouveaux et pour la plupart non

éprouvés.

Le **Processus de Bologne**, qui crée une structure de diplômes commune et des cadres de qualifications, représente un progrès immense dans la coordination de l'enseignement supérieur en Europe. Son but est d'introduire une certaine uniformité et **une assurance qualité dans toute l'Europe** tout en favorisant la transparence, la mobilité, l'employabilité et un apprentissage centré sur les étudiants.

Les plans d'assurance qualité sont désormais considérés comme un élément essentiel du système de l'enseignement supérieur mais les efforts déployés à cet égard aux niveaux national, régional et international demandent à être coordonnés.

Etant donné le nombre des nouveaux prestataires qui proposent des formules d'études postsecondaires, il est parfois difficile de distinguer les établissements légitimes des usines à diplômes qui vendent des titres universitaires. Il est donc d'autant plus urgent **d'adopter des mécanismes internationaux d'assurance qualité**.

L'UNESCO a lancé un portail Internet qui oriente ceux qui le consultent vers des sources d'information permettant de distinguer les établissements et les diplômes officiellement reconnus de ceux qui sont fantaisistes.

Les dernières décennies sont marquées par la montée en puissance, partout dans le monde, de **l'enseignement supérieur privé**. Aujourd'hui, environ 30 % des étudiants de l'enseignement supérieur sont inscrits dans le privé.

Parmi les pays où **plus de 70 % des étudiants** sont inscrits dans le privé, il y a notamment l'Indonésie, le Japon, les Philippines et la République de Corée.

De façon générale, le secteur privé contribue à résorber la demande en offrant un accès à des étudiants qui ne remplissent pas forcément les conditions requises pour être admis dans des établissements publics ou qui ne peuvent pas être accueillis dans d'autres universités pour cause de surpeuplement.

S'il existe certaines universités privées sélectives, le secteur privé, de façon générale, dessert **une clientèle de masse** et ne jouit pas du même prestige que le public.

On assiste dans ce contexte à la privatisation d'universités publiques. Des pays comme l'Australie et la Chine ont explicitement demandé aux universités de prendre en charge une partie plus importante de leurs dépenses d'exploitation en générant des recettes propres.

Outre les frais d'études, les universités publiques trouvent des recettes auprès des fonds de recherche, en vendant des produits universitaires, en proposant des services de consultation et de recherche et grâce aux liens qu'elles entretiennent avec l'industrie. Dans certains cas, ces sources de financement (**diversification des sources de financement**) contribuent à la commercialisation de l'établissement et entrent en conflit avec les rôles traditionnels de l'université.

Cette évolution de l'enseignement supérieur dans le monde laisse clairement apparaître un certain nombre de **tendances internationales** de l'enseignement supérieur.

2 – Les grandes tendances internationales de l'enseignement supérieur :

La plupart des études et recherches récentes, dont les travaux de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (UNESCO, 1998 et 2009) évoque un ensemble de tendances internationales de l'enseignement supérieur synthétisées comme suit :

- La croissance des effectifs (massification) ;
- L'augmentation du chômage des diplômés ;
- L'exigence accrue de la qualité et de la pertinence ;
- La diversification des enseignements ;
- Les difficultés de financement ;
- Et la dimension de l'internationalisation

Beaucoup d'auteurs s'accordent à dire que l'on retrouve ces tendances principales dans tous les systèmes et établissements à l'échelle mondiale.

Nous allons essayer de discuter plus bas chacune de ces grandes tendances actuelles de l'E.S. tout en essayant de dégager le rapport avec la qualité et l'assurance – qualité dans l'E.S.

2.1- La massification de l'enseignement supérieur

Le paradoxe de la massification

La rapidité du progrès scientifique et technologiques a provoqué diverses et considérables transformations dans la société internationale. Cette évolution générale a fait que les besoins et les exigences en matière de connaissances et de savoir augmentent de plus en plus, et nous abordons un siècle nouveau ou une demande sans précédent dans le domaine de l'E.S. tend à se généraliser.

Aussi bien au niveau des pays riches qu'au niveau des pays en développement, les pouvoirs publics et les familles travaillent dans le sens d'une élévation du niveau d'éducation, non seulement dans un souci de démocratiser la société et réduire les inégalités d'accès à l'E.S. (principe de l'équité), mais aussi pour le développement économique et social du pays dont l'association à un niveau global et élevé d'éducation n'est plus à démontrer.

Cette situation de demande accrue d'E.S. a provoqué, dans les différentes régions du monde, une expansion quantitative des effectifs d'étudiants

(massification) qui semble, selon toute la recherche internationale, constituer le plus grand problème et le plus grand défi auquel se trouvent confrontés les établissements d'E.S. ...

Cette expansion de l'E.S. (massification) continue cependant, et c'est là le paradoxe, à être soutenue par les pouvoirs publics afin de répondre à l'évolution des « besoins de l'économie », évolution accentuée par la croissance rapide des nouvelles technologies. Toute la recherche actuelle dans ce domaine confirme que les besoins de l'économie en diplômés de niveau supérieur ne font que croître, d'où l'émergence de ce qu'on appelle aujourd'hui « l'économie du savoir » exigeant de plus en plus des qualifications élevées. Selon certaines estimations établies aux Etats-Unis, la proportion d'emplois qui exigeront à l'avenir une formation supérieure varie entre 70 et 90 % (Lawrence E. Gladieux et al. 1999).

D'une manière générale, les « emplois de niveau supérieur » représentant les emplois qui exigent une formation supérieure et un niveau d'instruction et de qualification élevé, tendent à avoir un poids de plus en plus important dans l'emploi total. Cette tendance semble être accélérée par les besoins actuels de l'économie du savoir et de la société d'apprentissage.

2.2- - La diversification des enseignements :

Recherche de la qualité à partir d'une bonne gestion de la massification

La nécessité de l'expansion quantitative des effectifs d'étudiants a fait que les experts et les pouvoirs publics ont orienté les établissements d'E.S. vers une gestion efficace de cette massification. Il fallait procéder à une restructuration de l'E.S. à partir d'une diversification des enseignements devenue indispensable durant les années 80 pour tous les pays de l'OCDE.

Cette diversification des enseignements permettrait, selon les chercheurs et les pouvoirs publics, de tenir compte **d'une part**, des motivations, des talents, des compétences et des perspectives professionnelles des grands nombres d'étudiants, à partir d'une diversité d'établissement et de programmes d'études, et **d'autre part** de la diversité croissante des emplois exigeant des nouvelles qualifications.

Mais cette diversification des enseignements a été accompagnée par des réformes à partir desquelles les pouvoirs publics ont procédé à une plus grande responsabilisation des établissements d'E.S. : une plus grande « autonomie » en matière de direction et de gestion, mais il leur est demandé en même temps de rendre des comptes à la société à partir de diverses évaluations, et le financement est désormais sujet à la « **qualité** » à travers une production quantitative et qualitative de diplômés afin de faire face aux besoins de l'économie en diplômés de niveau supérieur qui ne font que croître.

2.3- Les difficultés de financement :

Recherche de la qualité à partir des «coupures budgétaires » et une diversification des financements

A partir des années 80, les valeurs traditionnelles des universités ont commencé à être remises en question par les pouvoirs publics et par certains membres de la communauté de l'emploi, d'abord au niveau des pays riches, ensuite partout dans le monde. (Ivar Bleiklie, 2001).

Pour certains pays de l'OCDE, certains auteurs affirment que le changement de la politique de gestion de l'E.S. est apparu avec le désir (the drive) de contrôler les dépenses publiques, désir associé avec le souci d'obtenir la qualité pour les finances dans l'E.S. (value for money). (Maclure, 1987, in : Brennan, 1996)

C'est ainsi que les universités dans beaucoup de pays de l'OCDE ont été, durant les années 80, confrontées à d'importantes coupures budgétaires (Cutting funds).

Le développement de l'E.S. au fil des ans a fait que les politiques gouvernementales le considèrent, depuis les années 80, comme une entreprise coûteuse et un secteur d'activité important pour l'économie du pays. Il appartient donc à l'état de s'occuper plus qu'avant de la croissance en termes de productivité : mieux contrôler les coûts et exploiter davantage les résultats (principe de l'efficacité et de l'efficience).

Les réformes des années 80 et 90 ont mis l'accent sur certaines « mesures d'incitation » destinées à stimuler la concurrence entre les établissements d'E.S. Cette incitation à la concurrence repose sur la conviction des pouvoirs publics que cela permettrait aux établissements de s'autofinancer plus largement à partir d'autres sources de financement en se faisant mutuellement concurrence, à travers le recrutement des étudiants pour obtenir les fonds de recherche. Le financement est basé sur le nombre d'étudiants inscrits en premier cycle et leurs résultats et en partie sur le nombre de doctorats délivrés (**production quantitative et qualitative**).

L'état souhaite plus qu'avant intervenir dans les objectifs des institutions d'E.S., et d'influer sur leur produit exprimé aussi en candidats à la recherche fondamentale et appliquée.

Les pouvoirs publics ont encouragé de différentes manières **la diversification du financement parallèlement à la diversification des enseignements.**

Les universités sont alors obligées, pour diversifier leurs sources de financement, de rendre des comptes à un environnement professionnel (public et privé) qui de plus en plus **exige la qualité** en contre partie du financement.

2.4- Le chômage des diplômés du supérieur

Le phénomène de l'augmentation du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur est considéré par beaucoup d'auteurs comme étant un problème international, qui a pris des proportions plus inquiétantes depuis le début de la décennie 90, dans différentes régions du monde, en particulier dans les pays en développement.

Selon le rapport de la Banque mondiale (1995), le chômage des diplômés est devenu plus important dans les années 80 « et continue à s'aggraver ». De l'avis de beaucoup d'experts et analystes, le chômage des diplômés de l'E.S. est plus massif et progresse plus rapidement dans les pays en développement.

Ce constat est clairement souligné aussi à travers plusieurs déclarations régionales de la conférence mondiale sur l'E.S. (document de travail de la conférence mondiale, Paris 1998).

Beaucoup de facteurs ont été cités comme pouvant contribuer à l'augmentation du chômage des diplômés, parmi lesquels :

- La massification de l'E.S. ;
- L'économie du pays ;
- L'évolution rapide des technologies et son impact sur l'évolution des postes de travail, des modes de production, et du type de main – d'œuvre requis
- Le type de formation lui – même, c'est-à-dire les études suivies, l'exemple des lettres et sociales dans beaucoup de pays.

Cependant, beaucoup d'auteurs ont apporté que des enseignements de lettres et sciences sociales orientées vers la profession (ou l'activité professionnelle) disposent de plus de chances sur le marché du travail.

En effet, beaucoup d'études récentes insistent sur l'importance d'orienter les programmes d'études, quelque soit la filière, vers certains côtés pratiques, à travers certaines stratégies à développer par les enseignants concernés et selon le type de formation. Les théories que les étudiants apprennent en cours pourraient probablement être appliquées à des situations professionnelles vécues afin d'acquérir des compétences de base exigées par les milieux professionnels.

Les programmes d'études qui tiennent compte de ces orientations pourraient certainement contribuer à « l'efficacité » de la formation universitaire dans sa mission de préparation des étudiants à l'emploi afin de les aider à être moins exposés au **chômage**.

- Un dernier facteur qui pourrait être en relation avec **la croissance du chômage** des diplômés est celui lié aux difficultés de prévision des besoins de l'emploi. Ces difficultés sont accentuées par le manque d'information entre l'université et le monde du travail et au manque d'études sur le devenir professionnel des diplômés (anciens étudiants).

Ces problèmes peuvent, selon beaucoup d'auteurs, compliquer l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés et les **exposer davantage au chômage**, surtout que ce phénomène est confirmé être toujours plus grave chez les jeunes, c'est-à-dire, lié à l'insertion et aux premières années de la vie active.

Une préparation efficace des étudiants à l'insertion professionnelle et à l'emploi par la formation universitaire pourrait donc contribuer à la diminution du chômage des diplômés, et c'est là **un indicateur de la qualité de la formation**.

Les diplômés de l'E.S. se trouvent souvent exposés à une situation où leurs compétences acquises à l'université semblent ne pas correspondre aux nouvelles exigences du marché du travail. Les établissements d'E.S., confrontés, comme souligné plus haut, à une exigence accrue de la qualité en contre partie du financement, sont appelés à rendre des comptes à la société en termes de performance et de rendement. **L'employabilité de leurs diplômés** constitue, selon la recherche actuelle, un indicateur important de la qualité des enseignements dispensés. La pression sociale sur l'E.S. émane d'abord des jeunes étudiants et leurs familles pour qui la réussite dans les études est avant tout un moyen d'accéder à de bons emplois (Françoise Massit-Folléa, 1992).

C'est pourquoi la préparation des étudiants au monde du travail et à l'emploi est aujourd'hui considérée comme une des missions fondamentales de l'université.

2.5- L'exigence accrue de la qualité et de la pertinence dans l'E.S.

Qualité et pertinence

La **pertinence** de l'E.S. est aujourd'hui reconnue être étroitement liée à la **qualité**. Certains auteurs précisent à ce sujet qu'aujourd'hui la qualité de l'E.S. ne signifie rien sans sa pertinence.

La pertinence de l'E.S. « doit se mesurer à l'aune de l'adéquation entre ce que la société attend des établissements et ce qu'ils font... ». (Déclaration mondiale sur l'E.S, paris, 1998). L'évaluation de la pertinence de l'E.S. doit être, selon toute la littérature récente sur cette question, en fonction de son rôle et de sa place dans la société, c'est-à-dire **par rapport à la diversité des services qu'il rend à la société**, et dans tous les domaines de la vie (éducation, savoir, recherche, liens avec le monde du travail, etc.).

Ce qui est intéressant à noter, c'est que cette **exigence accrue de la qualité** de l'enseignement supérieur est aujourd'hui fortement soulignée, de la même manière, par les différentes réformes et orientations dans **tous** les pays du monde. Malgré les différences des contextes dans lesquels évoluent l'enseignement supérieur à travers le monde et les conditions plus difficiles des pays en développement.

Le discours est le même partout : les connaissances techniques et scientifiques évoluent rapidement, ainsi que les besoins de l'économie. La qualité de l'enseignement supérieur réside aujourd'hui, pour divers experts, dans sa capacité d'adaptation aux besoins des étudiants et ceux de l'économie. Les actions susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur aussi bien au niveau des pays riches qu'au niveau des pays en développement, semblent bien prendre **les mêmes itinéraires**.

Le document de la banque mondiale « leçons de l'expérience » (1995) dans son étude sur les pays en développement s'exprime ainsi : « après avoir mesuré la profondeur de la crise de l'enseignement supérieur, en particulier dans le secteur public, cette étude analyse à présent les leçons de l'expérience et cherche à montrer comment les pays en développement peuvent améliorer l'efficacité, la qualité, et l'équité dans l'enseignement supérieur.

Un examen de plusieurs pays permet de déceler **quatre grandes actions** susceptibles d'aider les pays à atteindre ces objectifs sans un accroissement des dépenses publiques, à savoir :

- Favoriser une plus grande différenciation des établissements, notamment le développement d'établissements privés ;

- Encourager les établissements publics à diversifier leurs sources de financement, notamment en faisant partager les coûts aux étudiants et en liant étroitement le financement public aux résultats ;

- Réduire le rôle de l'état dans l'enseignement supérieur;

- Lancer des politiques visant explicitement à accorder la priorité à la qualité et à l'équité. » .

Dans le développement de ces différentes actions susceptibles d'améliorer la qualité, on retrouve les mêmes principes sur lesquels se basent les pouvoirs publics

dans la plupart des pays de l'OCDE pour accentuer l'exigence de la qualité de la part des établissements d'enseignement supérieur :

- faire participer davantage les étudiants au financement - ce qui leur donne droit d'exiger une plus grande qualité, d'où le discours sur l'étudiant « client » et l'étudiant « consommateur » dont certaines évolutions au niveau des pays de l'OCDE sur « les droits de consommateurs » renforcent la nécessité de mettre l'accent sur l'exigence de la qualité et de la transparence (Peter Coaldrake, 2001) ;
- rendre l'enseignement supérieur plus apte à répondre aux besoins du marché du travail (capacité d'adaptation), (Banque mondiale, 1995); etc.

Les universités se doivent de rendre des comptes aux étudiants, aux parents, aux employeurs et au grand public... d'énoncer des directives transparentes, de mettre en place des moyens plus efficaces, de mesurer des résultats et de mieux aligner les rémunérations aux niveaux individuel et institutionnel sur les indicateurs d'efficacité. (D.Bruce Johnstone ,1998)

Concernant l'objectif des pouvoirs publics vis à vis des établissements d'enseignement supérieur et les principaux points sur lesquels ils souhaitent être rassurés, David Woodhouse (1999) explique que les pouvoirs publics, soucieux, d'obtenir un bon niveau de formation indispensable à la prospérité collective, consacrent d'importantes dépenses publiques à l'enseignement supérieur afin de permettre aux établissements d' « accueillir davantage d'étudiants dans les filières diplômantes ».

Ils souhaitent en contrepartie être rassurés sur trois points : **premièrement**, les établissements d'enseignement supérieur sont-ils conçus et organisés de manière à produire les diplômés dont la collectivité a besoin : « ont-ils les bons objectifs ? » (Principe de la pertinence). **Deuxièmement**, les crédits qui leur sont alloués, sont-ils bien dépensés : « les établissements d'enseignement supérieur sont-ils efficaces ? » (Principe de l'efficacité). **Troisièmement**, « les établissements produisent-ils les diplômés demandés : donc opèrent-ils de manière efficace ? » (Principe de l'efficacité).

On constate à travers ces trois points que **la qualité** de l'enseignement supérieur, pour les pouvoirs publics, est appréciée à partir de la pertinence, de l'efficacité et de l'efficience, conformément au sens ci-dessus donné à chacun de ces trois concepts.

2.6- Internationalisation de l'enseignement supérieur

L'accroissement des échanges des services de l'enseignement supérieur dans un contexte de mobilité accrue d'étudiants, d'enseignants, de programmes, d'établissements et de professionnels et de reconnaissance des qualifications académiques et professionnelles, va générer un véritable marché de l'enseignement supérieur où le savoir et le savoir faire deviennent des produits.

Qualité et internationalisation :

Beaucoup d'auteurs rapportent qu'à l'heure de la mondialisation, « **l'internationalisation** » fait désormais partie intégrante des missions d'enseignement supérieur. Elle joue un rôle de plus en plus important dans les fonctions d'enseignement, de recherche et de services publics de bon nombre d'universités et d'établissements d'enseignement supérieur. Cependant, ces institutions d'enseignement supérieur opèrent sur un marché mondial où une exigence accrue de la qualité, de son assurance et de son évaluation se généralise et constitue désormais le plus grand défi de l'enseignement supérieur.

La qualité de l'enseignement supérieur dans un établissement donné tend de plus en plus à se mesurer à la lumière de "**l'internationalisation de la qualité.**" Ce qui précise davantage l'importance croissante de cette dimension d'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Un des cinq principaux objectifs de l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur selon Brennan (1997), consiste à pouvoir supporter la comparaison internationale. Nombreux sont aujourd'hui dans le supérieur les systèmes d'évaluation dotés de mécanismes de comparaison internationale en matière de qualité.

On conçoit de plus en plus que **l'internationalisation** contribue énormément à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur, et constitue, selon beaucoup d'auteurs, l'un des plus grands **indicateurs** de cette qualité pour un établissement donné.

On parle aussi de plus en plus aujourd'hui, de «normes » et de « **standards** » **internationaux.**

A ce sujet David Woodhouse (1999), s'exprime ainsi : « la question des normes est très proche de celle de la qualité et de la comparabilité internationale. Vos diplômes sont-ils de même niveau que les miens ? De nombreux systèmes ont laissé la question en suspens. »

Dans son article «Assurance de la qualité de l'internationalisation et internationalisation de l'assurance de qualité », Marijk Van der Wende (1999),

explique que « la qualité et l'internationalisation de l'enseignement supérieur sont des concepts étroitement liés. ». L'auteur examine dans son article divers modèles et méthodes « visant tant à assurer la qualité de l'internationalisation qu'à internationaliser l'assurance de qualité ». Il argumente que les conclusions de son étude confirment « l'importance et le bien-fondé du développement du processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) ».

Pour beaucoup de documents d'orientation, poursuit l'auteur, « l'internationalisation ne doit pas être considérée comme une fin en soi, mais comme un moyen de **rehausser la qualité** »

Il se dégage clairement, à partir de la discussion sur la qualité et l'internationalisation, que la coopération internationale est absolument nécessaire pour assurer la qualité et l'efficacité du fonctionnement des universités et autres établissements d'enseignement supérieur. « La coopération internationale doit reposer avant tout sur le partenariat et la recherche collective de solutions visant à assurer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur .

2.7- Ouverture de l'activité d'enseignement supérieur au secteur privé

Devant l'intensification de la demande socioéconomique, le secteur privé investit de plus en plus dans l'enseignement supérieur devenu un secteur rentable. Les pouvoirs publics favorisent cette ouverture tout en continuant à vouloir baliser son champ d'intervention.

3- Situation de l'enseignement supérieur en Algérie au regard des tendances internationales :

Une analyse de la situation de l'enseignement supérieur en Algérie permet de déduire que les grandes tendances internationales de l'enseignement supérieur y sont perceptibles. En effet, on constate :

- Une croissance progressive des effectifs d'étudiants : Comme partout dans le monde, cette expansion doit être assumée, non seulement dans un souci de démocratiser la société et réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, mais aussi pour répondre aux besoins socio-économiques du pays et aux exigences actuelles de l'économie du savoir et de la société d'apprentissage (learning société) accentuées par l'évolution rapide de la science et de la technologie.

- la diversification des enseignements attendue à travers les offres de formation dont la conception relève de l'initiative des établissements en relation avec les secteurs utilisateurs;

- une ouverture vers d'autres sources de financement ; à l'instar des autres systèmes d'enseignement supérieur dans le monde, une politique d'encouragement à l'ouverture de l'établissement sur son environnement socio-économique en vue de la valorisation de son produit et de la diversification des sources financières, a été adoptée.

- l'existence d'un important taux de chômage des diplômés et l'absence d'études sur les besoins et exigences du marché du travail et sur le devenir professionnel des diplômés.

- l'exigence accrue de la qualité et de la pertinence dans l'enseignement supérieur par la collectivité, les pouvoirs publics et l'environnement économique. En dehors de la massification et du manque d'encadrement et de moyens qui en découlent, les principales entraves à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur résident dans l'inadéquation entre les contenus des enseignements et les besoins socioéconomiques.

- le développement de la dimension internationale poussant l'enseignement supérieur à identifier les problématiques, défis et enjeux nouveaux qu'impliquent la mondialisation et la révolution des technologies de l'information et de la communication.

4- Les besoins du système d'enseignement supérieur en Algérie en vue de l'amélioration de la qualité

Le défi de l'amélioration de la qualité face à la massification doit, à l'instar de ce qui se passe dans le monde, être géré à partir d'une restructuration de l'enseignement supérieur permettant une diversification et une adaptation des enseignements afin de mieux tenir compte à la fois des motivations, compétences et perspectives professionnelles de l'étudiant et des nouveaux besoins de la société et du marché du travail. Comment concilier l'un et l'autre ?

Cette restructuration par la pédagogie implique un changement institutionnel et organisationnel consacrés par les lois régissant l'enseignement supérieur et la recherche mais dont l'application rencontre certains obstacles de différentes nature.

Nous exposons ci-après, les principaux facteurs liés à la pédagogie, d'une part et à l'organisation institutionnelle, d'autre part, et qui ont une influence directe sur la qualité de l'enseignement supérieur. Cet exposé est jalonné d'interrogations autour des changements à introduire en vue de l'amélioration de cette qualité.

4.1 - Au plan pédagogique

Les changements attendus au niveau des formations universitaires, afin de les rendre plus pertinentes en vue d'une meilleure préparation des étudiants au monde du travail et à l'emploi, devraient toucher :

4.1.1 - Aux contenus d'enseignement

Un ensemble de nouvelles compétences est aujourd'hui nécessaire afin de préparer les étudiants à une meilleure insertion professionnelle et ce, quelque soit la filière ; parmi ces compétences on peut citer :

- La capacité d'analyse et d'application des connaissances à des problèmes concrets ;
- La capacité de résoudre des problèmes d'organisation ;
- L'aptitude à communiquer efficacement avec autrui et interagir ;
- L'aptitude à assurer des responsabilités ;
- La capacité de s'adapter aux changements dans le milieu du travail ;
- Une bonne connaissance de l'utilisation de l'outil informatique ;
- L'aptitude à entreprendre et l'esprit d'initiative et du travail personnel, capacités pouvant aider les diplômés à être non seulement demandeurs mais aussi créateurs d'emploi.

Les programmes d'étude devraient insister sur les matières permettant l'acquisition de ces compétences, et les enseignants devraient jouer un rôle important dans la définition de ces programmes.

Quelles nouvelles compétences, structures, organes et indicateurs sont nécessaires pour la conception et la mise en place des offres de formation

4.1.2- A la promotion de l'aspect professionnel de la formation universitaire

L'un des plus grands objectifs de la réforme est relatif à l'insertion professionnelle des diplômés. L'employabilité des diplômés constitue désormais l'un des plus grands indicateurs de la qualité de la formation ; Cet objectif important de la réforme en relation avec la pertinence de la formation et son utilité socio-économique, nécessite une prise en charge rigoureuse. Quelques expériences réussies de par le monde ? Comment préparer l'étudiant à un emploi ? Comment évaluer et valoriser le travail personnel de l'étudiant ?

L'organisation de la formation doit inclure de façon systématique une initiation des étudiants, au cours de leurs études, à la vie professionnelle dans les domaines auxquels ils se destinent, à travers des stages pratiques au niveau des milieux professionnels correspondants, encadrés et évalués à la fois par leurs enseignants et les professionnels.

Sur quels principes bâtir le partenariat entre l'université et le secteur utilisateur afin de garantir la continuité et l'efficacité des actions engagées de part et d'autre ?

4.1.3- A l'amélioration des compétences d'encadrement de la formation

Devant l'évolution rapide de la science et de la technique, les enseignants universitaires sont appelés à renouveler leur savoir de manière continue. Ils sont, en outre, appelés à développer leurs connaissances professionnelles afin de pouvoir orienter l'étudiant dans ses choix professionnels. Des programmes de formation et de perfectionnement professionnel au cours de leur carrière, y compris une formation pédagogique, sont à élaborer.

Par ailleurs, la participation des professionnels à un enseignement à temps partiel à l'université ainsi qu'à l'élaboration, l'évaluation ou le réajustement des programmes d'enseignement devrait être systématisée.

La réforme recommande d'enseigner autrement et évaluer autrement, mais la question est de savoir comment enseigner autrement et comment évaluer autrement ? Quelles sont les nouvelles pratiques pédagogiques ? Quel type de formation pour les enseignants à cet effet ?

4.1.4- A l'efficacité des services d'information et d'aide aux étudiants :

Une importance capitale devrait être accordée à la mise en place de ces services au niveau de toutes les facultés qui jouent un grand rôle dans la préparation des étudiants à la vie estudiantine puis au monde du travail.

L'organisation de ces services est à engager afin d'en faire des observatoires chargés d'informer les étudiants sur le monde du travail. Ce sont des services de communication, de conseils, d'orientation et d'information qui devraient mettre à la disposition tout type d'information, y compris celles liées aux expériences des anciens étudiants de leurs filières, actuellement dans la vie active, et constituer un soutien dans la recherche d'un emploi pour les nouveaux diplômés.

4.1.5- Au système d'évaluation universitaire :

Un système d'évaluation, permettant de rendre compte de l'efficience interne et de l'efficacité externe des formations, par rapport à leurs missions et objectifs, et par rapport à la qualité de la préparation des étudiants à l'emploi, devrait être institué.

Le système d'évaluation est à consolider et à renforcer par la mise en place du comité national d'évaluation. Il doit, en outre, reposer sur un système d'information fiable élargi au terrain des milieux professionnels, au devenir professionnel des diplômés, anciens étudiants...et d'autres instruments à cerner, devenus indispensables pour mesurer l'efficacité des enseignements.

4.1.6- A la réorganisation de la formation continue

Nous avons constaté que tous les chercheurs et experts insistent sur l'importance de la formation continue au niveau des universités, parce que les diplômés ont de plus en plus besoin de revenir à l'université pour une mise à jour de leurs compétences et de leurs qualifications. La formation continue à l'université doit contribuer à la préparation des étudiants à l'emploi et à l'amélioration du partenariat avec le secteur utilisateur. Tournée vers le public et source d'autofinancement, une organisation souple favoriserait son efficacité.

Mais, pour être attractive, il faut qu'elle puisse répondre aux besoins de recyclage et perfectionnement du public. Comment donc l'université peut elle assurer la veille afin de faire face au renouvellement perpétuel du savoir et à l'évolution rapide de la technologie ?

4.2 - Au plan institutionnel

La réforme de l'enseignement supérieur repose sur le principe de l'autonomie de l'université appelée à développer ses capacités managériales pour concourir à la qualité de ses produits de formation, recherche, étude et expertise.

De plus, l'université doit se tenir prête à intégrer pleinement et activement les centres de croissance aux côtés des entreprises innovantes et donc développer ses capacités de négociation et de réponse aux attentes de ses nouveaux partenaires de la nouvelle stratégie industrielle.

Le passage à un système fondé sur l'initiative locale implique la formation de compétences nouvelles imprégnées d'une culture de gestion autonome pour assumer les nouvelles missions et nécessite l'assouplissement de la gestion et la responsabilisation de l'encadrement administratif de l'université, en leur accordant plus de liberté et d'esprit d'initiative dans l'utilisation des ressources, dans le choix des personnels nécessaires, dans la promotion de ces personnels... Tout ceci serait assorti, bien sûr, d'un système de contrôle et de mécanismes par le biais desquels les gestionnaires rendent compte directement de leurs actes.

Par quelles mesures ayant fait leurs preuves sur d'autres terrains, rendre effective la décentralisation de l'ensemble des actes de gestion de la centrale vers l'université, du rectorat vers les facultés et de la faculté vers les départements ?

Comment concevoir un plan de formation continue adapté à la réforme aussi bien pour les enseignants appelés à assurer des responsabilités nouvelles dans la gestion pédagogique, administrative, la gestion financière des activités de recherche et la gestion des relations avec le secteur économique, que pour le personnel administratif en charge de la gestion universitaire ?

Par quels mécanismes permettre l'acquisition d'un savoir faire en matière d'écoute des préoccupations de l'environnement et de conception immédiate d'offres de solutions sous forme de produits de recherche, d'études, d'expertise... et quelles structures mettre en place à cet effet ?

Enfin, pour résumer, quelles autres conditions mettre en œuvre pour rendre le système capable :

- d'assimiler les nouveaux acquis éprouvés de l'expérience internationale en matière de saine gouvernance et de gestion performante des établissements ;
- d'introduire des mécanismes et instrument pertinents de régulation ;
- d'adopter des mesures de mobilisation des ressources humaines et d'acquisition par les différents acteurs des nouvelles compétences pour une gestion performante ?

II – Définitions et approches

1 – Définitions :

1.1 - Qu'est-ce que « la qualité » de l'enseignement supérieur ?

Le concept de « **qualité** » est qualifié comme un concept multidimensionnel, complexe et évolutif. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, on trouve de multiples conceptions de la qualité. Selon les cas, la qualité est définie comme adéquation aux objectifs (fitness for purpose », adéquation des objectifs (fitness of purpose), excellence, seuil ou référence minimale, amélioration continue, bon rapport qualité/prix, etc.

Le glossaire de l'UNESCO CEPES (centre européen pour l'enseignement supérieur) que « la qualité » est toujours relative, située dans un temps et dans un espace particuliers, et par conséquent, il n'y a pas, et ne saurait y avoir une définition absolue de la qualité.

La qualité dans l'enseignement supérieur est un concept dynamique, à plusieurs dimensions et plusieurs niveaux, qui se rapporte aux paramètres contextuels d'un modèle éducatif, aux missions et objectifs des établissements, ainsi qu'à des références spécifiques dans un système, un établissement, une formation ou une discipline donnés (UNESCO-CEPES, 2004).

Beaucoup d'encre a coulé ces dernières années sur l'évolution du concept de « **qualité** » dans l'enseignement supérieur, et beaucoup de définitions ont été proposées. Cependant, la définition qui semble la plus communément adoptée aujourd'hui est celle de « **l'adaptation aux objectifs** ».

C'est à dire que la qualité de l'enseignement supérieur dans un établissement donné se manifeste par la réalisation des objectifs fixés au départ par cet établissement.

1.2 - Qu'est-ce que « l'assurance qualité » ?

L'expression « assurance-qualité » vise les stratégies, les procédures, les actions et les attitudes nécessaires pour garantir un maintien et une amélioration de la qualité. (David Woodhouse, OCDE, 1999).

Un « système d'assurance qualité » est un moyen mis en place par une institution dans le but de lui permettre de confirmer à elle même et d'autres concernés que les conditions nécessaires ont été mises en place pour que les étudiants puissent atteindre les standards que l'institution s'étaient fixés (Donald Ekong, 1998).

2 - Approches de la qualité :

Un système d'assurance qualité peut s'appuyer sur une ou plusieurs méthodes (ou approches), telles que :

- l'audit sur la qualité ;
- l'évaluation ;
- l'accréditation.

2.1- L'audit sur la qualité :

L'audit sur la qualité vérifie si les intentions déclarées (ou implicites) d'un établissement correspondent bien à la réalité :

Lorsqu'un établissement énonce des objectifs, il affirme implicitement qu'il agira en conséquence, et [l'audit sur la qualité] va établir dans quelle mesure l'établissement est fidèle à ses propres objectifs. (David woodhouse, 1999).

L'audit sur la qualité est aussi considéré comme un processus à trois volets au cours duquel on vérifie :

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

2.2 - L'évaluation :

L'évaluation peut viser à renforcer la formation en faisant ressortir les améliorations réalisées. L'évaluation pourrait aussi se concentrer sur la démarche

comptable en mettant l'accent sur la responsabilité et être considérée comme une opération qui débouche sur l'attribution d'une note, exprimée par un chiffre (1 à 4 par exemple), par une lettre (A à F par exemple) ou par une appréciation (excellent, bien, assez bien, par exemple). Enfin, elle peut combiner les deux aspects.

Cette évaluation peut être assurée soit par une agence gouvernementale soit par une association non gouvernementale au sein même des établissements (ex. Comité des présidents/des recteurs). Elle peut être assurée aussi par un organisme indépendant.

La différence essentielle entre l'**audit** et l'**évaluation** se situe au niveau des résultats :

* **l'audit** donne une description des résultats de l'enquête. L'audit n'a pour objet l'évaluation de la qualité et des performances en tant que telles mais il permet de s'assurer que les mécanismes et les procédures sont appropriés et bien appliqués. Cette méthode sert à évaluer les forces et les faiblesses du mécanisme d'assurance qualité adopté par le système ou l'établissement d'enseignement supérieur.

* mais **l'évaluation** donne une note à ces résultats.

Cependant, le processus d'enquête est le même, dans la mesure où on cherche dans les deux cas à vérifier les résultats par rapport aux objectifs.

2.3 - L'Accréditation :

Dans l'accréditation, il s'agit de vérifier si l'établissement mérite d'accéder à tel ou tel statut. La question posée ici est :

- Avez-vous le niveau suffisant (à tous égards) pour qu'on vous autorise à fonctionner ? Donc, méritez-vous l'agrément ? C'est-à-dire le classement dans telle ou telle catégorie ?

L'accréditation débouche en principe sur une décision de type oui/non ou, admis / refusé, mais une modulation est possible notamment lorsque l'établissement s'approche du niveau admissible.

Remarque : L'évaluation et l'accréditation se traduisent toutes les deux par une note sur une échelle linéaire. Les deux actions abordent les choses sous un angle différent, mais aboutissent à un résultat identique :

- L'évaluation : quel est votre niveau ?
- L'accréditation : avez-vous le niveau requis ?

Liste récapitulative pour les trois formes de contrôle (l'audit– l'évaluation – l'accréditation) :

Cette liste récapitulative couvre cinq points :

- Les objectifs éducatifs de l'établissement sont-ils appropriés ? (domaine de l'accréditation) ;
- Le projet de l'établissement est-il compatible avec ces objectifs ? (domaine de l'accréditation et de l'audit) ;
- L'action de l'établissement est-elle conforme à ce projet ? (domaine de l'accréditation, de l'audit et de l'évaluation) ;
- L'action de l'établissement est-elle efficace par rapport aux objectifs ? (domaine de l'accréditation, de l'audit et de l'évaluation) ;
- Comment ces objectifs sont-ils mesurés ? (Domaine de l'évaluation seulement).

On constate ici que l'évaluation couvre toutes les questions, mise à part la première (les objectifs éducatifs de l'établissement sont-ils appropriés ?) qui relève du seul domaine de l'accréditation.

D'une manière générale, ces processus de contrôle peuvent être assurés par l'établissement lui-même ou par une instance externe (auto-évaluation ou examen externe).

Cependant, on peut avoir une phase initiale **d'auto-évaluation** suivie d'une **intervention externe** pour valider ou ne pas valider les conclusions de l'auto-évaluation.

❖ **Distinction entre « évaluation » et « accréditation »**

Selon Daniel VITRY (2005), directeur adjoint du cabinet du ministre délégué à l'enseignement supérieur, en France, « la distinction entre évaluation et accréditation partage l'Europe en deux.

Le Sud dont la France fait partie est favorable à cette distinction » .

Il s'agit pour lui de défendre « l'évaluation à la française », telle qu'elle est pratiquée par le CNE (Comité National d'Evaluation) depuis des années : lien entre **auto-évaluation** et **évaluation externe**, et surtout **sans sanction**, ce qui n'est pas le cas des agences anglo-saxonnes (parfois privées) qui **accréditent ou pas** les formations et établissent parfois des palmarès.

❖ **La notion « d'assurance qualité et le problème de traduction**

Dans son analyse de la question, Françoise FAVE-BONNET (2008) explique que dans le langage courant, on traduit « **quality assurance** » par « **assurance qualité** ».

Dans le cadre de la construction de « l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur » en France, cette notion est traduite par trois termes :

- **Evaluation de la qualité** : dans le texte de déclaration de Bologne (traduction DREIC : Direction des Relations Européennes et Internationales et de la coopération du Ministère de l'Education Nationale) ;
- **Assurance de la qualité** ou **garantie de la qualité** : dans la plupart des autres textes officiels Français ;
- **Management de la qualité** : traduction du CNE (2006) de Standards and Guidelines for quality Assurance in the European Higher Education Area de l'ENQA (European Network for Quality Assurance).

Si cette notion centrale s'inscrit bien dans une démarche d'amélioration de la qualité en général, « **évaluation de la qualité** » indique comment on va mesurer cette qualité (par l'évaluation), **assurance** et **garantie** signifient que l'essentiel de la préoccupation est de montrer que **la qualité** est bien là, alors que **management de la qualité** indiquerait la façon dont on peut la gérer. En bref :

- Evaluation de la qualité = comment mesurer cette qualité ;
- Assurance de la qualité ou garantie de la qualité = comment garantir cette qualité ;
- Management de la qualité = comment l'obtenir.

Il est clair qu'il ne s'agit pas du même point de vue : l'évaluateur , le certificateur , le « manager » ne sont pas les mêmes acteurs , et surtout n'ont pas les mêmes objectifs .

- **L'évaluateur**, un expert du CNE, par exemple, aura pour objectif l'amélioration de la qualité (sur toutes les missions de l'établissement) par la mise en œuvre d'une évaluation interne ou externe.

- **Le certificateur** , ici l'Etat, en l'occurrence un expert de la MSTP(Mission Scientifique , Technique et Pédagogique du Ministère de l'Education Nationale , chargée d'évaluer les « offres de formation » (diplômes) des universités et d'habiliter (accréditer) ou non ces diplômes , ce qui conditionne leurs financements)

aura pour objectif de vérifier la qualité d'un diplôme proposé afin de lui permettre d'être habilité comme diplôme national.

- **Le Manager**, un Président d'université par exemple, aura pour objectif de mettre en œuvre des procédures et une culture de la qualité dans son établissement.

Il est clair qu'il ne s'agit pas du même point de vue : l'évaluateur, le certificateur, le "manager" ne sont pas les mêmes acteurs et surtout n'ont pas les mêmes **objectifs** : le **premier** s'intéresse à la question du «**comment mesurer la qualité** », le **deuxième**, à celle du «**comment garantir cette qualité**» et le **troisième** cherche à savoir «**comment l'obtenir** ». Ces trois sens sont explicités au tableau suivant.

Terme	Question centrale	Objectif	Action
l'évaluation de la qualité	comment mesurer la qualité	Mesurer la qualité	Mettre en œuvre une évaluation
l'assurance de la qualité	comment garantir la qualité	Montrer que la qualité est là	Vérifier la qualité
le management de la qualité	comment obtenir la qualité	Gérer la qualité	Mettre en œuvre des procédures et une culture de la qualité

3- La démarche qualité :

- La « **démarche qualité** » repose sur la « **démarche évaluation** » :

L'établissement doit procéder à différentes évaluations au niveau des **02 grands volets d'évaluation** qui sont :

- ❖ L'évaluation institutionnelle
- ❖ Et l'évaluation programmatique (des formations et des enseignements)

A- L'« **évaluation institutionnelle** », c'est à dire l'évaluation de la gouvernance de l'établissement (l'évaluation de la gestion administrative et financière). Ici on peut s'intéresser de manière prioritaire aux cinq segments suivants en rapport avec la pédagogie :

- La gestion pédagogique ;
- Le système d'information ;
- Le cadre de vie des étudiants ;

- Les centres de ressources (bibliothèques, cyberespaces, multimédia) ;
- La problématique de l'employabilité.

B- « L'évaluation programmatique » (des formations et des enseignements)

L'évaluation des formations concerne l'ensemble des aspects concernant une filière, un cursus : publics accueillis, organisation et contenus de la formation, moyens en matériels et en personnels, méthodes pédagogiques, résultats en termes de diplômés et de compétences acquises, insertion, etc. Son objectif est une meilleure connaissance du processus d'enseignement et du « produit » (le diplôme et l'étudiant).

L'évaluation des enseignements porte sur les activités pédagogiques des enseignants ou les activités d'apprentissage des étudiants. Elle a pour objectif l'amélioration de la qualité pédagogique, et est donc essentiellement menée par et/ou pour les enseignants.

Partie II : Mise en œuvre d'un système d'assurance qualité

Cette partie du cours est fortement inspirée de la formation online sur « l'AQE : options pour les gestionnaires de l'ES » assurée par l'IIEP-UNESCO dont les membres de la CIAQES ont bénéficié.

L'importance (*pourquoi*) et les concepts (*quoi*) étant définis, il s'agit à présent de passer en revue quelques éléments qui permettent de cerner la question du *comment* mettre en place un système d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Cette partie a pour objectif de mettre en relief l'importance de se doter d'une politique nationale d'assurance qualité qui, étant préalable à la mise en œuvre de tout système d'assurance qualité, doit définir la mission et les objectifs attendue de l'AQ dans l'enseignement supérieur et les moyens de les réaliser. Un second volet est consacré à la mise en œuvre d'un système d'assurance qualité aussi bien **interne** qu'**externe**

Il va sans dire qu'un volet important dans l'élaboration des objectifs concerne des choix fondamentaux en harmonie avec les objectifs de la politique nationale en matière d'enseignement supérieur.

Ces objectifs peuvent être divers :

- utiliser l'assurance qualité comme outil de **pilotage** pour le secteur de l'ES,
- structurer la communication entre l'Etat et les établissements de l'ES en vue d'une planification commune,
- utiliser l'évaluation de la qualité dans le cadre des systèmes caractérisés par une croissance et une diversification rapides ou enfin
- renforcer la capacité de gestion interne des établissements pour l'amélioration de la qualité

1. Principaux choix (politique de l'assurance qualité)

Bien que la structure de base est identique, à savoir :

- auto-évaluation ;
- évaluation par des experts ;
- prise de décision et rapport public.

Cependant, des différences sensibles apparaissent quand on compare les options méthodologiques, car, malgré l'existence d'éléments de base communs, les objectifs sous-jacents et les approches des systèmes d'AQ varient.

1.1 Objectifs généraux de l'AQ

Certains objectifs de l'assurance qualité reflètent des intérêts et des demandes du **gouvernement**, alors que d'autres concernent plus directement les besoins internes de **l'établissement**.

Ceux-ci peuvent être catalogués dans trois grandes catégories d'objectifs :

- le contrôle de la qualité ;
- La reddition des comptes / transparence ; et
- L'amélioration des pratiques.

- Le **contrôle de la qualité** correspond au rôle traditionnel du gouvernement de garantir que l'offre d'enseignement supérieur respecte des **exigences de qualité minimales**. Dans les systèmes d'enseignement supérieur majoritairement publics, cette fonction était moins importante car on supposait qu'une direction suffisamment forte du système produirait un niveau de qualité acceptable ; maintenant cela est remis en question.

De plus, la privatisation continue et la croissance du nombre de prestataires privés aux niveaux national et international ont accru le besoin des gouvernements de suivre avec une plus grande attention, tant dans le public que dans le privé, la qualité, pour protéger les consommateurs nationaux et garantir que l'offre d'enseignement supérieur corresponde aux objectifs nationaux de développement.

Assurer des **standards de qualité minimaux** se justifie plus particulièrement dans les systèmes d'enseignement supérieur qui se sont beaucoup diversifiés et sont devenus hétérogènes, ou encore, quand la confiance du public envers les établissements d'enseignement supérieur s'érode. Il devient alors important de fournir la garantie que les établissements se conforment aux critères minimaux exigés, à défaut de quoi ils s'exposeraient à des **sanctions** : radiation du système, non-reconnaissance de leurs diplômes ou autres mesures similaires.

- La reddition des comptes / transparence

Pour rendre l'enseignement supérieur responsable et conforme aux normes établies, il faut que le public soit tenu informé de l'aptitude des établissements à remplir leurs missions. Souvent, l'AQ est utilisée dans le but principal d'imposer la responsabilité et d'assurer les parties prenantes sur le niveau de qualité des établissements, acceptable ou très bon, et la « comparabilité internationale » des établissements publics ou privés.

La reddition des comptes ou la conformité aux standards, y compris la conformité aux objectifs propres de l'établissement, sont les objectifs prioritaires lorsque l'information du public sur la qualité d'un établissement donné est importante.

Dans certains cas, cela va de pair avec la politique des sanctions et des mesures d'encouragement. Cependant, l'information fournie permet, à tout le moins, la réaction du marché et aide les parties prenantes à fonder leurs décisions sur la qualité.

- L'AQ conduit naturellement vers **l'amélioration**, d'une part, grâce à la conformité aux objectifs, d'autre part, grâce à la mise en place de bonnes pratiques avec des objectifs que les établissements et leurs départements s'efforceront d'atteindre. Mais la raison principale pour laquelle l'AQ apporte des améliorations, réside dans le fait qu'elle contribue à établir au sein de l'établissement une procédure d'auto-évaluation officielle et systématique.

Les transformations pour l'amélioration de la qualité se font plus facilement quand l'auto-évaluation commence par la réflexion des enseignants sur leur propre expérience d'enseignement. Autrement, l'AQE pourrait tout simplement produire « une culture de la conformité ».

L'assurance qualité centrée sur l'amélioration du système d'enseignement supérieur est normalement possible dans les systèmes évolués, où les critères minimaux sont déjà remplis et où les établissements ont développé une compréhension élémentaire de l'autorégulation. Cela ne signifie pas pour autant que les autres approches ne peuvent promouvoir la qualité. Mais si l'intérêt principal est l'amélioration de la qualité, il faut imposer certaines exigences aux établissements d'enseignement supérieur et au système d'AQE.

Question à débattre : quels objectifs pour le système d'AQ de l'enseignement supérieur en Algérie ?

1.2 Choix des mécanismes

Les pratiques associées à l'assurance qualité sont variées. Certaines se déploient essentiellement à l'intérieur des établissements (assurance qualité interne); d'autres sont mises en œuvre à l'extérieur de ceux-ci (assurance qualité externe) tout en s'appuyant d'abord sur des activités internes (c'est-à-dire l'autoévaluation).

Les mécanismes développés ci-après concernent l'assurance qualité externe.

Les dispositifs d'assurance qualité externe utilisent l'évaluation, l'audit de la qualité et l'accréditation comme mécanismes pour examiner la qualité des activités et des services des établissements ou de leurs composantes.

1.2.1 L'évaluation

L'évaluation peut porter sur les intrants (comme les ressources allouées), les processus (c'est-à-dire le mode de fonctionnement) ou les résultats (comme le nombre de publications des enseignants).²

1.2.2 L'accréditation

Il est à noter que l'évaluation et l'accréditation des programmes et des établissements ne forment pas nécessairement deux mécanismes séparés, mais peuvent être des éléments consécutifs d'une même procédure. Souvent, l'évaluation précède l'accréditation et présente d'ailleurs des résultats et des recommandations. L'évaluation est faite à partir de standards, critères et règles de procédures, et donc l'accréditation se sert des résultats de l'évaluation pour établir la décision d'octroyer ou non le label d'accréditation à un établissement ou une formation. Selon les pays, l'accréditation peut ou non être une condition pour la reconnaissance d'une formation par le ministère de l'enseignement supérieur.

1.2.3 L'audit de la qualité

L'audit de la qualité constitue le troisième mécanisme d'AQE. Il désigne l'approche qui a pour objet d'évaluer non pas la qualité des activités ou les performances, mais la qualité des mécanismes internes d'assurance qualité. Il est différent de l'évaluation et de l'accréditation, car il mesure la capacité du système de suivi/contrôle en vigueur dans l'établissement à mettre en évidence les forces et les faiblesses de ce dernier. En d'autres termes, l'audit de la qualité met l'accent sur le fonctionnement des dispositifs internes de production régulière d'informations relatives aux activités et aux résultats de l'établissement performance pédagogique, collecte régulière des données sur les étudiants, les diplômés et l'opinion des employeurs. L'audit de la qualité examine tous les outils et procédures qui contribuent au sein de l'établissement à l'amélioration de la qualité ; de ce fait il est conforme avec l'objectif d'« amélioration » de l'assurance qualité. Pour autant il n'atteste pas d'un niveau particulier de qualité ni ne conduit à la comparaison des niveaux de qualité, ce qui est le cas de l'évaluation lorsqu'elle part de standards donnés.

Bref, ce sont les objets évalués et la nature des conséquences qui distinguent ces trois mécanismes.

L'évaluation porte sur la qualité des activités, tandis que l'audit porte sur la qualité des mécanismes d'assurance qualité. Quant à l'accréditation, elle consiste en une évaluation ou un audit qui mène à une reconnaissance officielle.

² L'évaluation fera l'objet d'une session à part

Typologie des mécanismes d'assurance qualité

Mécanisme	Question	Accent	Résultats
Évaluation	Jusqu'à quel point les résultats sont-ils bons?	Résultats	Niveau (y compris une décision favorable ou défavorable)
Accréditation	Est-il suffisamment bon pour être approuvé?	Adaptation (mission, ressources, processus)	Décision favorable ou défavorable
Audit	Les objectifs sont-ils satisfaits? Le processus est-il efficace?	Processus	Description qualitative

La plupart des agences d'assurance qualité utilisent plusieurs dispositifs d'assurance qualité qui incluent souvent l'audit institutionnel et l'accréditation, car il est difficile de répondre aux trois objectifs de l'AQE avec un seul mécanisme.

Suivant le principe en vigueur en gestion selon lequel « les structures suivent les objectifs », il est possible, et admis, d'articuler les choix fondamentaux pour l'assurance qualité avec les objectifs globaux. Le tableau ci-dessous représente un schéma de classification établissant une liaison entre l'objectif principal des mécanismes d'assurance qualité externe et les caractéristiques fondamentales de chaque mécanisme.

Classification des options de base utilisées dans les systèmes AQE

Objectifs	Contrôle de la qualité	Reddition des comptes	Amélioration des pratiques
Mécanisme préféré	Autorisation d'ouverture	Accréditation/évaluation	Audit de la qualité
Principe de fonctionnement	Approche basée sur les standards	Adéquation aux/des objectifs	Adéquation aux objectifs
Procédures	Évaluation externe	Évaluation externe et auto-évaluation	Focus sur l'auto-évaluation
Nature	Obligatoire	Obligatoire ou volontaire	Volontaire

Quels mécanismes s'adaptent le mieux au contexte de l'ES en

1.3 Portée des systèmes d'assurance qualité

Un troisième ensemble d'options essentielles concerne la portée de l'AQ. L'assurance qualité peut traiter tout l'enseignement supérieur ou certain de ses secteurs seulement, université et/ou secteur non universitaire, établissements publics ou privés, etc.

1.3.1 Établissements publics et/ou privés

Avant tout, il est important de décider si l'AQE doit concerner **à la fois les établissements publics et privés**. Cela relève souvent d'un choix politique et juridique, car les établissements publics, financés principalement par l'État, devraient être d'une qualité à peu près égale, ce qui n'est pas le cas des prestataires privés. Par ailleurs, les **établissements publics**, en particulier les universités, forment souvent de puissants **groupes de pression** qui peuvent **s'opposer** à l'introduction de l'assurance qualité dans leur secteur. Il s'ensuit que, dans certains pays, les dispositifs d'AQE ont été mis en place **seulement** pour les établissements **privés**. En revanche, dans d'autres pays où les citoyens comme les gouvernements attendent des établissements **publics** qu'ils fassent **bon usage des ressources allouées par l'État**, ceux-ci sont la cible première de l'AQE. Enfin, certains pays veulent que **tous les établissements**, publics ou privés, contribuent activement à la réalisation des **objectifs nationaux**, c'est-à-dire au développement des ressources humaines, à la cohésion sociale, au progrès scientifique et culturel.

Le rôle du système d'assurance qualité est donc de contrôler si les établissements apportent la contribution nécessaire à la réalisation de ces objectifs.

De plus, dans une optique d'anticipation, les pays pourraient souhaiter ouvrir l'accès au **marché** de leur enseignement supérieur aux **prestataires étrangers**. Compte tenu des négociations actuelles au sein du GATS, on pourrait décider de ne pas offrir aux prestataires publics de traitement **préférentiel** par rapport à celui réservé aux établissements privés, car le système éducatif est un tout constitué d'établissements publics et privés, prestataires de services à la communauté, dont l'État doit garantir la qualité. Cela impliquerait que les principales exigences de fonctionnement seraient les mêmes pour les établissements publics et privés, à l'exception de l'allocation de fonds publics.

1.3.2 Universités et/ou établissements non universitaires

Le dispositif d'assurance qualité peut traiter les secteurs universitaire et/ou non universitaire. Le plus **souvent**, l'AQE couvre le secteur **universitaire**, étant donné que, par le passé, ce dernier était le segment bénéficiant de la plus large autonomie académique, en particulier pour les filières d'études. Les établissements

postsecondaires tels que les instituts polytechniques, les instituts ou les community colleges aux États-Unis, qui sont de création plus récente, ont été souvent placés sous un contrôle plus direct des autorités **publiques** chargées de la création et de la **supervision** de nouvelles filières d'études.

Toutefois, dans certains pays, l'AQE concerne à la fois les universités et les établissements du secteur non universitaire. Dans ce cas, la question se pose de savoir si la **même méthodologie** et les mêmes **critères** peuvent s'appliquer aux deux catégories d'établissements. Beaucoup d'universités revendiquent un profil plus **académique**, et, de ce fait, leur enseignement devrait avoir un contenu théorique solide fondé sur la **recherche**. Cela n'est pas forcément le cas des établissements postsecondaires qui dispensent des formations **professionnalisées**. Certaines agences d'accréditation régionales aux États-Unis ont une commission spécialisée pour accréditer les universités, et une autre qui s'occupe des community colleges.

1.3.3 Assurance qualité institutionnelle et/ou des filières (programmatische)

Assurance qualité institutionnelle et/ou des filières. Une autre question essentielle que les dispositifs d'assurance qualité doivent aborder concerne l'unité d'analyse, à savoir si l'AQE doit être institutionnelle ou viser les filières (les programmes).

L'AQ institutionnelle est à l'évidence beaucoup plus large que l'AQ des filières.

Elle concerne les domaines suivants :

- missions ;
- gouvernance ;
- gestion ;
- filières de formation ;
- personnel enseignant ;
- ressources pédagogiques ;
- services aux étudiants ;
- infrastructures et équipements ;
- ressources financières.

L'assurance qualité institutionnelle s'attache à vérifier que les missions et les objectifs de l'établissement sont bien appropriés [examine la congruence des missions et des objectifs de l'établissement]. Elle examine aussi l'adéquation des ressources et des procédures aux objectifs à atteindre ou encore si certains critères sont remplis. L'AQE considère l'établissement en tant que système dont les filières de formation font partie. Elle doit donc rester assez générale et tenir relativement peu compte des différences d'objectifs et de performances existant entre les

composantes de l'établissement. L'AQ institutionnelle peut être la meilleure option dans un système où la qualité des établissements varie sensiblement et la gestion institutionnelle est plutôt faible. Dans ce cas, elle serait un moyen puissant de renforcement des capacités de gestion des établissements d'enseignement supérieur.

L'AQ des filières se focalise sur leur fonctionnement. Chaque filière peut avoir sa propre politique de recrutement d'étudiants, de formation, mais aussi être soumise à des impératifs liés au cadre réglementaire national de **certification**. Il est donc raisonnable d'assurer la qualité des filières professionnelles spécifiques. L'AQ des filières peut, en particulier, évaluer l'adéquation d'une filière aux requis exigés pour entrer dans une profession particulière. Les établissements peuvent proposer des filières de qualité inégale dans différentes disciplines que l'assurance qualité institutionnelle ne peut pas identifier. L'AQ des filières devient alors un outil adapté pour traiter les problèmes liés à la qualité déficiente de certains départements de formation ou UFR, là précisément où les décisions d'amélioration doivent être prises.

L'AQ des filières doit aussi aborder des domaines de **l'environnement** institutionnel global à savoir, la gestion de l'établissement, du département, les équipements, des domaines qui ont un impact direct sur la qualité de la filière. L'AQ des **filières** doit donc comprendre également une **dimension institutionnelle**. La plupart des pays s'intéressent prioritairement aux filières d'études, car les informations recueillies sont utilisées par les parties prenantes pour prendre des décisions en fonction de la qualité du diplôme. En outre, il est en général plus **facile** d'introduire l'assurance qualité des **filières** dans les établissements d'enseignement supérieur puisqu'elle concerne un **nombre de personnes moins important** et les actions à entreprendre sont circonscrites dans une filière spécifique.

De plus, les mesures d'amélioration coûtent habituellement moins cher et sont ainsi plus facilement mises en œuvre. Certains pays ayant une longue expérience en matière d'accréditation institutionnelle (comme les États-Unis) soutiennent que nombre de questions sur la qualité des filières d'études se retrouvent au niveau institutionnel. Il s'avère, toutefois, plus facile de couvrir un nombre relativement réduit d'établissements que d'accéder aux informations concernant un grand nombre de filières.

Les deux types d'AQ sont en fait très liés. L'AQ institutionnelle ne peut être conduite sans examen des filières d'études ; l'AQ des filières, de son côté, doit prendre en considération l'environnement de l'établissement. Habituellement, les pays démarrent par une analyse de l'établissement ou des filières de formation, mais se rendent compte que, finalement, les deux sont complémentaires et se développent ensemble. De nombreux systèmes, qui dans le passé focalisaient l'analyse sur un seul aspect, ont décidé d'y incorporer l'autre. Certains pays mettent en œuvre les deux dispositifs et s'efforcent de les combiner dans la même

procédure. Certains dispositifs d'AQ, comme le système d'accréditation américain, font exécuter les deux composantes par des acteurs différents. Dans ce cas, on a essayé de les coordonner de sorte qu'ils « s'éclairent » mutuellement.

1.3.4 Évaluer toutes les filières ou certaines seulement

S'agissant de l'assurance qualité des filières, on peut avoir le choix d'examiner certaines filières de formation comme, par exemple, les filières de formation des enseignants ou d'autres filières qui préparent à des professions considérées comme étant d'un intérêt vital pour le pays. En Argentine, par exemple, la commission nationale d'accréditation CONEAU accrédite des filières d'études qui nécessitent une reconnaissance par l'État, parce que, même si la création et la gestion des filières de formation appartiennent aux établissements, l'État a jugé nécessaire d'imposer une régulation plus stricte aux filières qui conduisent à des professions spécifiques.

Quelle serait la portée souhaitable d'un système d'assurance qualité en Algérie ?

On distingue généralement deux types d'assurances qualité liés à l'enseignement supérieur :

2. Assurance Qualité Interne

La quasi-totalité de la littérature consacrée à l'assurance qualité traite beaucoup plus des pratiques d'assurance qualité externe bien que l'assurance qualité en constitue l'objet.

L'assurance qualité interne est l'ensemble des pratiques internes à une institution qui vise à surveiller et à améliorer la qualité de ses processus.

Elle concerne les politiques et les mécanismes que chaque programme ou institution adopte pour s'assurer qu'il/elle remplit ses propres objectifs et respecte les normes de l'enseignement supérieur en général, ou d'une profession ou discipline en particulier.

Cette assurance qualité est sous la responsabilité de l'institution elle-même qui peut se doter de moyens d'évaluation et de contrôle.

L'assurance qualité interne est donc un système constitué de structures, et de mécanismes poursuivant une ou plusieurs finalités. Les pratiques de l'assurance qualité interne s'apparentent donc au management de la qualité.

La plupart des spécialistes de l'AQ insistent sur une finalité fondamentale liée à l'assurance qualité interne : l'instauration d'une **culture** qui reconnaisse l'importance de la qualité.

2.1 Mise en œuvre d'un système d'assurance qualité interne

Peu de pays se contentent de la mise en place exclusivement d'un système d'assurance qualité interne en raison du fait que les établissements (même publics) risquent d'adopter une attitude d'autosuffisance source de non-qualité. Par conséquent un **avis externe** indépendant est primordiale non seulement pour une évaluation objective mais aussi pour stimuler l'amélioration et la transparence qui est vitale pour les parties prenantes.

De ce fait, il est préférable d'instaurer un guide ou des lignes directrices qui assurent le respect des exigences pour la mise en œuvre d'un système assurance qualité.

2.1.1 Management de la qualité

Avant d'évaluer la qualité, celle-ci doit préalablement exister du moins dans les intentions. L'établissement soucieux d'obtenir la qualité doit pouvoir la **gérer** (planifier, organiser, diriger et contrôler). Pour ce faire les guides de bonnes pratiques ou les lignes directrices d'un organe de régulation ou d'évaluation peuvent être d'un grand apport.

On peut citer celles contenues dans « références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur-EEES-)³» et consacrées à l'assurance qualité interne. Elles recouvrent 7 domaines.

2.1.1.1 Politique et procédures pour le management de la qualité

Les établissements doivent avoir une politique et des procédures associées pour le management de la qualité et des niveaux de leurs programmes et de leurs diplômes. Les établissements doivent mettre en œuvre et développer une stratégie visant à l'amélioration continue de la qualité. La stratégie, la politique et les procédures doivent avoir un statut officiel et être rendues publiques. Elles doivent prévoir un rôle pour les étudiants et les autres parties intéressées.

Les politiques comportent les déclarations d'intentions et les moyens principaux à mettre en œuvre pour parvenir au but fixé. Un guide de procédures peut donner une information plus détaillée sur les façons de mettre en œuvre la politique et les points de référence utiles à ceux qui ont besoin de connaître les aspects pratiques du déroulement des procédures.

La déclaration de politique doit inclure des propos sur :

³ European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Helsinki, 2005

- Le lien entre enseignement et recherche au sein de l'établissement ;
- La stratégie de l'établissement en matière de qualité et de références ;
- L'organisation du système de management de la qualité ;
- Les responsabilités respectives des départements, écoles, facultés et autres unités organisationnelles et celles des individus concernant le management de la qualité,
- L'implication des étudiants dans le management de la qualité,
- les façons dont la politique est mise en œuvre, suivie et évaluée.

2.1.1.2 Approbation, examen et révision périodique des programmes et des diplômes

Le management de la qualité des programmes et des diplômes doit normalement comprendre :

- La mise au point et la publication d'objectifs de formation explicites ;
- Une attention rigoureuse portée à la conception des programmes et à leur contenu ;
- La prise en compte des besoins spécifiques des diverses offres (par exemple, formation initiale, formation continue, enseignement à distance, apprentissage en ligne) et des divers types d'établissement (universitaire, technique, professionnel) ;
- La mise à disposition de ressources pédagogiques adéquates ;
- Des procédures officielles d'approbation des programmes par un organisme autre que celui qui offre ces programmes ;
- L'examen des progrès et des réussites des étudiants ;
- L'évaluation régulière et périodique des programmes (en y faisant participer des membres extérieurs) ;
- Des réactions régulières de la part des employeurs, des représentants du marché du travail et d'autres organismes compétents ;
- La participation des étudiants aux activités de management de la qualité.

2.1.1.3 Évaluation des étudiants

L'évaluation des étudiants doit normalement :

- être conçue pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs de formation et des autres objectifs des programmes ;
- être adaptée au but recherché, que ce soit un bilan, l'appréciation d'un résultat intermédiaire ou d'un contrôle final ;

- présenter des critères clairs et publiés pour la notation ;
- être menée par des gens qui comprennent le rôle de l'évaluation dans la progression des étudiants vers l'acquisition des connaissances et des aptitudes relatives aux qualifications qu'ils visent ;
- ne pas se limiter au jugement d'un seul examinateur ;
- prendre en compte toutes les conséquences possibles des règlements d'examens ;
- comprendre des règlements clairs quant aux absences des étudiants, la maladie et autres cas de force majeure ;
- s'assurer que les examens sont organisés rigoureusement en accord avec les règles en vigueur dans l'établissement ;
- être soumise à des mesures de contrôle administratif garantissant le respect des procédures.

En outre, les étudiants doivent être informés de façon claire sur les modalités de contrôle en vigueur dans leur programme de formation : quels sont les examens ou les autres types de contrôle auxquels ils devront se soumettre, ce qui sera attendu d'eux, et les critères qui seront appliqués pour l'évaluation de leurs résultats.

2.1.1.4 Management de la qualité du corps enseignant

Les enseignants sont la principale ressource de formation des étudiants. Il est important qu'ils aient une parfaite connaissance et une parfaite compréhension de la matière qu'ils enseignent, qu'ils aient les compétences et l'expérience nécessaires pour transmettre leurs connaissances aux étudiants et qu'ils puissent bénéficier d'un retour d'appréciation sur la qualité de leurs activités d'enseignement. Les établissements doivent garantir que leurs modalités de recrutement et leurs procédures de nomination comprennent des moyens de s'assurer que les personnels nouvellement recrutés ont le niveau minimum de compétences nécessaires. Le corps enseignant doit se voir offrir la possibilité d'améliorer et étendre ses compétences et doit être encouragé à utiliser et valoriser ses capacités. Les établissements doivent offrir à des enseignants peu pédagogues la possibilité de s'améliorer jusqu'à un niveau acceptable, et doivent pouvoir les éloigner des fonctions d'enseignement s'ils restent manifestement inefficaces.

2.1.1.5 Outils pédagogiques et soutien des étudiants

Les outils pédagogiques et autres moyens de soutien (du matériel – bibliothèques, parc informatique – aux ressources humaines – par exemple des tuteurs, des conseillers d'orientation ou autres) doivent être aisément accessibles aux étudiants, conçus selon leurs besoins et adaptés en fonction des réactions des

utilisateurs. Les établissements doivent régulièrement contrôler et améliorer l'efficacité des services de soutien aux étudiants.

2.1.1.6 Systèmes d'information

La connaissance d'eux-mêmes par les établissements est la base d'un bon management de la qualité. Il est important que les établissements aient les moyens de collecter et analyser des informations sur leurs propres activités, faute de quoi ils ne connaîtront pas ce qui fonctionne bien ou ce qui requiert une attention particulière, ni les résultats des pratiques innovantes. Les systèmes d'information sur la qualité nécessaires aux établissements dépendent, dans une certaine mesure, des conditions locales, mais doivent au moins couvrir les domaines suivants :

- progression des étudiants et taux de réussite ;
- employabilité des diplômés ;
- niveau de satisfaction des étudiants vis-à-vis des programmes ;
- efficacité des enseignants ;
- profil de la population étudiante ;
- ressources pédagogiques disponibles et leurs coûts ;
- indicateurs de performance propres à l'établissement.

2.1.1.7 Information du public

Dans la mise en œuvre de leur mission de service public, les établissements d'enseignement supérieur ont la responsabilité de fournir des informations sur les programmes qu'ils offrent, les objectifs de formation, les diplômes délivrés, l'enseignement, les méthodes d'apprentissage et d'évaluation utilisées et l'offre de formation aux étudiants. Les informations publiées devraient aussi comprendre les avis et les domaines d'emploi de leurs anciens étudiants, ainsi que les caractéristiques des étudiants en cours de formation. Ces informations doivent être précises, impartiales, objectives, aisément accessibles et ne pas être utilisées simplement à des fins promotionnelles. L'établissement doit s'assurer qu'il satisfait ses propres attentes, en restant impartial et objectif.

2.2- L'Auto-évaluation

Avant de définir l'autoévaluation, il est nécessaire de rappeler que celle-ci est un élément essentiel du système de management et d'assurance de la qualité interne, mais aussi le point de départ de l'assurance qualité externe.

Souvent confondue à l'assurance qualité interne, l'auto-évaluation est un outil qui offre la possibilité de situer le niveau de qualité atteint par l'établissement et de travailler à l'amélioration continue de la qualité. Elle est conduite par le personnel de l'établissement sur la base de la confrontation de données réelles (quantitatives et qualitatives) concernant le processus les moyens et les résultats avec ceux déclarés

(les objectifs et les standards). Il est important de souligner la nécessité pour l'établissement de se doter ou d'adopter un **référentiel** ou **charte** de la qualité.

Les résultats (publiés ou non) de l'auto-évaluation sont utilisés dans un objectif d'amélioration de la qualité.

Il est cependant intéressant de se pencher sur la pertinence des résultats de l'auto-évaluation. Il est largement reconnu qu'il n'est pas toujours possible ou réaliste d'attendre que les établissements puissent le réaliser une évaluation détaillée et autocritique d'une manière impartiale et objective. Ce qui plaide pour intégrer l'auto-évaluation dans le processus de l'assurance qualité **externe** et ce à travers l'adoption des références (standards) établis par une institution externe (**agence**) d'une part et la soumission de l'auto-évaluation (rapport d'auto-évaluation) à l'appréciation de cette dernière.

Les raisons invoquées sont :

- l'absence de « **culture de l'évaluation** » entraîne le risque que l'auto-évaluation manque d'esprit critique. Il serait donc utile de demander un rapport d'auto-évaluation, mais les agences et les évaluateurs externes savent que, dans la plupart des systèmes, sa valeur est limitée ;
- l'importance des **enjeux** dans le cas, par exemple, où la procédure d'assurance qualité entraîne des **sanctions**, ou lorsqu'il s'agit d'une décision qui conditionne la poursuite du fonctionnement d'une filière ou d'un établissement, rend peu réaliste l'attente d'une auto-analyse critique ;
- le choix des agences, quand elles opèrent au niveau international, de demander uniquement des données et de se charger elles-mêmes de l'évaluation.

Le socle de l'auto-évaluation est une grille de standards et de critères définie par l'agence d'assurance qualité qui constitue le **référentiel**⁴ pour l'évaluation ou l'accréditation. Ces standards et critères sont élaborés par les agences dans le cadre des consultations nationales avec large participation des parties prenantes.

Toutefois, les pratiques varient : certaines agences appliquent les mêmes critères à tous les établissements et filières de formation suivant l'approche fondée sur les **standards** ; d'autres évaluent par rapport aux **objectifs** propres de l'établissement suivant l'approche d'« adéquation aux objectifs » ; d'autres encore adoptent une position intermédiaire suivant une approche «d'adéquation des objectifs ». Dans tous les cas, la démarche de l'agence, en termes de prise en compte des objectifs de l'établissement par rapport aux standards de l'agence, est précisée aux intéressés avant le démarrage de la procédure d'assurance qualité. On demande à l'établissement ou à la filière de formation en évaluation de faire son auto-évaluation et d'exposer la manière dont elle (il) répond aux standards ou aux critères de l'agence.

⁴ La mise en place d'un référentiel fera l'objet d'une prochaine session de formation

2.2.1 Etapes de l'auto-évaluation

Les étapes du processus d'auto-évaluation peuvent être résumées comme suit :

- la première étape concerne la production de **données** de base et d'informations pour chaque standard ou critère ;
- la deuxième étape, c'est **l'analyse et l'évaluation** ;
- la troisième étape, qui concerne ce qui devrait être réalisé, c'est le rapport sur le degré de **conformité aux standards et aux critères**.

2.2.2 Importance de l'auto-évaluation

L'intérêt pour l'auto-évaluation réside dans le fait qu'un établissement qui se connaît vraiment, en d'autres termes qui connaît ses forces et ses faiblesses, ses capacités et ses limites, a plus de chances d'accomplir sa mission éducative que celui qui n'a pas cette connaissance. Ainsi, l'auto-évaluation est considérée comme le pilier de la procédure d'assurance qualité. C'est à travers le rapport d'auto-évaluation que le groupe d'évaluation externe essaie de comprendre et d'évaluer, à titre provisoire, l'établissement ou la filière, avant la visite sur site.

2.2.3 Difficultés de l'auto-évaluation

La réalisation d'une auto-évaluation satisfaisante (surtout la 3^{ème} étape) n'est pas chose aisée.

Il y a plusieurs raisons à cela, notamment l'absence de **conditions adéquates** (absence de système d'information, inexistence de mécanismes participatifs, présence d'un nombre peu significatif de personnels à temps plein), mais aussi, et par-dessus-tout, le manque de culture d'évaluation.

Ces carences pourraient réduire l'auto-évaluation à une simple **description** des problèmes existants. Il n'est pas réaliste non plus de s'attendre à une étude critique quand les **enjeux** sont importants par exemple, si l'existence de l'établissement dépend du résultat de l'évaluation ou si l'établissement risque des **sanctions**.

3. Assurance qualité externe

L'assurance qualité externe (AQE) se réfère aux actions d'un organisme externe, généralement une agence d'assurance qualité, qui évalue le fonctionnement ou les programmes d'une institution, afin de déterminer si elle est en conformité avec les normes reconnues.

Les étapes de la procédure d'assurance qualité sont :

- auto-évaluation ;
- évaluation par des experts ;
- prise de décision et rapport public.

L'évaluation sera traitée en détail dans la session 4 de cette formation.

3.1. Les fonctions de l'assurance qualité externe

On recense 5 fonctions liées à l'assurance qualité :

1. les évaluations pour l'autorisation d'ouverture d'établissements, de filières de formation (cette autorisation conduit à l'acquisition du statut d'entité officiellement reconnue) ;
2. le contrôle du fonctionnement après l'autorisation (relatif au contrôle des pratiques de base y compris le contrôle administratif et financier) ;
3. l'accréditation (souvent des niveaux avancés de qualité) ;
4. la certification professionnelle des diplômés dans des secteurs disciplinaires choisis ;
5. l'information sur l'état de reconnaissance et d'accréditation des filières de formation et des établissements.

Ces fonctions ne sont pas obligatoirement présentes dans tous les systèmes.

A qui revient la responsabilité de ces fonctions ?

3.2 Structure d'assurance qualité

Les fonctions de l'AQE peuvent être assumées soit par des autorités **gouvernementales** ou **non gouvernementales** et souvent les deux à la fois.

Il existe quatre principaux types de statut légal pour une structure :

- Organisme d'État (ou unité intégrée dans une administration d'État, comme le ministère de l'enseignement supérieur, par exemple ;
- Organisme paraétatique ou organisme public indépendant ;
- Organisme appartenant à des établissements d'enseignement supérieur ;
- Organisme appartenant à des groupes privés.

Le choix du statut a des conséquences sur **l'autonomie** de la structure. Actuellement, la plupart des structures d'agences d'assurances qualité, même

celles qui ont été créées par l'État, revendiquent un certain degré d'autonomie. Les structures **non étatiques** peuvent, bien entendu, prétendre avoir une plus grande **indépendance** pour la prise de décision.

Si la structure d'assurance qualité est un organisme d'État, des représentants de l'État, notamment ceux du ministère de l'ES, y participent ou en assurent la direction.

Si l'organisme appartient à des établissements d'enseignement supérieur, l'assurance qualité dépend de l'acceptation volontaire des procédures par les établissements membres. Ces derniers définissent aussi la nature, le cadre et la procédure d'assurance qualité.

On peut considérer que le statut d'organisme d'État comme **bureaucratique** et que l'évaluation de la qualité vise principalement le **contrôle**. À l'opposé, les organismes d'assurance qualité qui appartiennent à des établissements d'enseignement sont considérés comme des **structures internes** au système, non bureaucratiques, dont l'activité vise **l'amélioration de la qualité** plutôt que le contrôle. Toutefois, il n'existe pas de relation simple et directe entre l'appartenance de l'organisme d'assurance qualité et l'équilibre entre l'amélioration de la qualité et le contrôle.

Aux Etats-Unis, par exemple, l'accréditation institutionnelle a évolué grâce à l'initiative des établissements. Toutefois, dans la plupart des pays, l'initiative de création d'une structure d'assurance qualité est venue de l'État, entre autres, parce qu'il utilise les résultats de l'assurance qualité pour ses **décisions**, par exemple le **financement** des formations et des établissements, ce qui contribue en retour à légitimer le processus d'assurance qualité.

Il existe aussi des organismes créés et gérés par des groupes autres que l'État et les établissements d'enseignement supérieur, qui exercent des fonctions d'assurance qualité dans le domaine des formations à **finalité professionnelle**. L'« **accréditation spécialisée** » s'est développée dans certaines professions qui souhaitent garantir la qualité et la pertinence des cursus de formation ainsi que le niveau de qualification des membres de leur branche professionnelle. Pour ce faire, certains corps professionnels, notamment les associations professionnelles d'ingénieurs et les personnels de santé, utilisent l'assurance qualité sous forme **d'attribution de licence d'exercice** ou d'enregistrement. Leurs évaluations visent principalement la qualité des diplômés en tant que futurs membres du corps professionnel concerné ; les procédures d'accréditation sont conçues et contrôlées par les **professionnels** en exercice et les décisions engagent les praticiens de la branche professionnelle aux niveaux national et international.

Il convient de préciser les raisons du choix de chaque option. Si l'organisme d'assurance qualité doit avoir un **rôle central** au sein du système d'enseignement supérieur, notamment en matière de **reconnaissance** de statut pour les établissements et d'habilitation des diplômés, il doit être créé par **l'État** et

avoir un statut **public** dont les caractéristiques particulières sont à définir en fonction du contexte. En effet, lorsque les décisions d'assurance qualité doivent faciliter la reconnaissance des diplômes et la mobilité des étudiants, il semble opportun que l'État décide de la création, de l'organisation et du fonctionnement de l'organisme d'assurance qualité. Cela n'est pas contradictoire avec un statut d'organisme public indépendant.

Toutefois, il existe des agences d'assurance qualité, reconnues au niveau national et international qui ne sont **pas publiques**. C'est le cas des agences d'accréditation aux Etats-Unis, dont les décisions conditionnent le **droit au financement des étudiants** et donc en fin de compte **des établissements par l'État**.

Quand le but principal de l'assurance qualité est **l'amélioration de la qualité**, le rôle des **établissements** d'enseignement supérieur et leur accord avec le modèle de qualité devient primordial.

Enfin, lorsqu'il s'agit de garantir la qualité des cursus de formation conformément aux normes de certains corps professionnels, l'initiative appartient aux associations professionnelles.

3.3 Taille du système de l'ES

Un autre paramètre à considérer dans la création de la structure d'AQ est **l'étendue** et la **taille** du système de l'enseignement supérieur.

Dans les grands systèmes où l'équipe de l'organisme n'a pas la possibilité de participer à toutes les **visites** sur site, l'organisme dépend fortement des **évaluateurs externes**. Ils sont censés assumer des responsabilités importantes, notamment la rédaction du rapport sur la visite sur site et les recommandations qui en découlent. Dans ces conditions, l'organisme doit choisir des évaluateurs suffisamment compétents pour le représenter. L'identification d'évaluateurs externes compétents est **moins difficile** dans les grands systèmes, mais, dans tous les cas, l'organisme doit les former à son cadre méthodologique et conceptuel, sans oublier les précautions à prendre pour réduire les éventuels désaccords entre différentes équipes d'évaluation.

Cependant créer une nouvelle structure dans de tout petits systèmes peut s'avérer insuffisamment rentable ; de même, trouver les ressources humaines nécessaires à sa création peut s'avérer difficile. Dans ces cas, on peut procéder à la réorganisation des structures existantes et promouvoir des mécanismes internes de gestion de la qualité. Par ailleurs, le recours aux services des réseaux d'assurance qualité régionaux ou internationaux peut être un choix opportun.

D'autant plus que le vivier d'experts reconnus est **réduit** et des **liens forts** peuvent exister entre eux, ce qui oblige à définir des politiques de gestion des **conflits d'intérêts**.

L'assurance qualité dans les **grands** systèmes d'enseignement supérieur vise le niveau **institutionnel**, alors que dans les **petits** systèmes elle se concentre davantage sur les **filières de formation**.

3.3 Contexte national et régional

Le contexte, national et régional, est une autre variable à prendre en compte lors de la création d'une structure d'assurance qualité. L'existence d'une structure nationale peut être **complémentaire** de la création des structures **fédératives** au niveau **régional**. Par ailleurs, l'absence d'organisme d'assurance qualité national, notamment en raison de la taille du système, peut être comblée par la création d'une structure régionale ou sous-régionale.

4 - Mise en œuvre de l'AQ dans l'ES en Algérie (bilan et perspectives)

4.1 Bilan :

Comment doit-on procéder pour réussir la mise en place d'un Système Assurance-Qualité au niveau des établissements d'enseignement supérieur en Algérie ?

Cette question a fait l'objet d'un Colloque International organisé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, en collaboration avec la banque mondiale, les 1^{er} et 2 juin 2008 à Alger, et auquel ont participé tous les chefs d'établissements du supérieur, accompagnés des enseignants désignés pour assister les chefs d'établissement à la mise en place et à la promotion des dispositifs d'assurance qualité.

Ce colloque a réuni aussi des chercheurs de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique), de l'UNESCO et des responsables de systèmes d'assurance qualité dans le monde arabe.

Les travaux de ce colloque ont été suivi par l'organisation de trois grands ateliers qui ont travaillé sur :

- L'Assurance –Qualité des programmes (atelier N° 1)
- L'Assurance –Qualité institutionnelle (atelier N° 2)
- Conditions de mise en œuvre de l'Assurance -Qualité en Algérie à la lumière des expériences internationales (atelier N°3).

Une réunion s'est tenue les 03 et 04 juin 2008, suite aux recommandations de ces trois ateliers. Cette réunion a regroupé les responsables du MESRS, des Universitaires nationaux et des experts internationaux en assurance-qualité.

L'objectif de cette réunion était de sortir avec « une feuille de route » indispensable à la mise en place d'un système assurance – qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie.

Résultats des différents travaux relatifs à la question de mise en place d'un « système assurance-qualité » au niveau du supérieur en Algérie :

4.1.1 Principaux résultats des travaux des ateliers :

4.1.1.1 Concernant les programmes de formation :

Les processus appelés « assurance-qualité » ou « démarche qualité » sont de plus en plus présents dans les institutions d'enseignement supérieur à travers le monde. Ces processus d'A.Q sont soutenus par des textes réglementaires et font nécessairement intervenir :

- les équipes de formation ;
- les étudiants ;
- les établissements ;
- les partenaires socio-économiques ;
- des agences (ou conseils publics ou indépendants) chargés de cette mission.

L'évaluation **interne** et **externe** des programmes de formation doit passer par :

- une description de l'existant ;
- une expression du degré de satisfaction ;
- une définition du but à atteindre ;
- une définition des étapes en identifiant et en désignant :
 - les organes ;
 - les ressources ;
 - et les procédures nécessaires.

Dans le contexte algérien, même si des organes et des textes existent pour garantir la qualité des formations, « la culture de l'évaluation » et de « **la qualité** » ne font pas encore partie du paysage de l'enseignement supérieur.

Pour cela, la mise en place d'un « **Système Assurance-Qualité** » doit tenir compte d'un ensemble de facteurs et d'exigences au niveau de :

- la construction des programmes ;
- la réalisation des programmes ;
- et l'évaluation des programmes.

A- Au niveau de la construction des programmes :

Les canevas de présentation des offres de formation doivent comporter des rubriques indiquant :

- les objectifs des formations ;
- et les indicateurs permettant de les évaluer.

L'évaluation des formations – lors de leur conception – doit faire ressortir les composantes liées à la pertinence et à la faisabilité :

- insertion des diplômés dans le marché de l'emploi ;
- adaptation au niveau international ;
- adéquation objectifs de formation – contenus ;
- adéquation objectifs – moyens.

B - Au niveau de la réalisation des programmes, l'équipe de formation doit établir :

- Une visibilité des scénarii pédagogiques :
 - objectifs généraux et spécifiques ;
 - contenus ;
 - déroulement des enseignements tenant compte du temps imparti ;
 - types d'activités ;
 - objectifs d'évaluation et formes d'évaluation ;
 - ouvrages **de références, etc.**
- Une fiche de suivi de réalisation des scénarii ;
- Les supports didactiques et les moyens adéquats.

Des indicateurs objectifs de mesure peuvent être énoncés – pour le suivi de réalisation de ces scénarii – par un « Comité – Qualité ». Ces indicateurs peuvent être :

- taux de réalisation des enseignements ;
- volume horaire effectivement réalisé ;
- encadrement mobilisé ;
- moyens mis effectivement à la disposition de la formation.

C- Au niveau de l'évaluation de la formation :

La qualité de la formation se mesure en termes d'adéquation avec les objectifs initiaux dans le cahier des charges. Pour cela, il est proposé la mise en place d'une « Cellule- Qualité » chargée de procéder à une évaluation par étape (début – mi-parcours – fin de parcours). L'évaluation de fin de parcours devra associer les étudiants et les partenaires socio-économiques. Cette même « cellule-qualité » pourra prendre en charge le suivi (ou devenir) des diplômés sur le marché du travail.

4.1.1.2 Concernant les principales étapes et processus de la mise en place de l'Assurance qualité :

Le principe de « **contextualisation** » doit être mis en exergue dans la procédure de mise en place du système assurance – qualité dans l'enseignement supérieur algérien.

Etapes :

- La qualité est entendue comme « **satisfaction aux standards** » (bonnes pratiques), ce qui devrait pousser chaque université à déterminer son **Benchmarking** (repères et points de référence) et ses **indicateurs** de qualité ;
- Développement d'un modèle de qualité adapté des modèles internationaux existants ;
- les buts : l'amélioration de la qualité et de la transparence ;
- les processus : l'auto évaluation et l'évaluation interne sont à systématiser (analyser les taux de réussite et les taux de réalisation des programmes) ;
- les moyens :
 - législation (cf. loi d'orientation) ;
 - financement ;
 - création d'un système d'information en vue d'une meilleure circulation de l'information ;
 - infrastructure et méthodologie (tutorat) ;
 - être à l'écoute de l'environnement pour comprendre ses exigences ;
 - organes à redynamiser : comité pédagogique de coordination (CPC), comité et conseil scientifique (CS) ; organe à lancer : le comité national d'évaluation (CNE) ; tel que prévu par la loi d'orientation du 23 février 2008.

- organes à créer : cellules d'assurance - qualité au niveau du département, de la faculté et de l'université ;
- la bonne gouvernance : sortir de la gestion routinière et revoir le fonctionnement des conseils d'administration.

4.1.2 Principaux résultats des travaux des experts :

A- Précision des objectifs actuels de l'enseignement supérieur en Algérie, à savoir :

- Améliorer la gouvernance de nos établissements d'Enseignement Supérieur ;
- Mettre en place « **un système d'évaluation** » destiné à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie ;
- Répondre aux besoins socio-économiques et permettre une meilleure insertion professionnelle et une meilleure employabilité des diplômés ;
- Introduire un système d'assurance-qualité qui doit soutenir le dynamisme de la réforme en cours (le LMD) .
- Assurer une meilleure gestion de la massification actuelle dans l'enseignement supérieur en tenant compte de la priorité nationale : « offrir une place pédagogique à l'université à tout bachelier (démocratisation de l'enseignement supérieur).

B – Cadre de mise en place du système d'assurance qualité :

Etant intéressés aussi bien par « **l'évaluation institutionnelle** » que par « **celle des programmes** » : 05 segments sont retenus pour l'évaluation institutionnelle (en rapport avec la pédagogie), et **un seul programme** présent sur le plan national.

Les 05 segments en question sont :

- Gestion pédagogique ;
- Système d'information ;
- Problématique de l'employabilité ;
- Cadre de vie des étudiants ;
- Centre de ressources (bibliothèques, cyberespaces, multimédia).

(L'ensemble des établissements du supérieur sera concerné par l'évaluation des 05 différents segments).

Approches :

- Une **évaluation externe** précédée par des procédures systématiques **d'auto évaluation** au sein des établissements d'enseignement supérieur ;
- **L'accréditation** n'est pas à l'ordre du jour parce qu'elle peut aboutir à la fermeture d'un établissement, ce qui n'est pas envisageable actuellement dans l'enseignement supérieur public algérien.

C – Configuration du système d'assurance qualité :

Après la définition des étapes nécessaires pour la mise en place d'un système d'assurance – qualité, l'identification des organes et leurs prérogatives, les ressources et les procédures nécessaires, **la configuration finale** que prendra le système d'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie sera faite sur la base de la consultation des standards en vigueur dans différents pays et agences internationales notamment :

ENQA : European Network of quality assurance (Réseau Européen pour l'assurance – qualité)

et **INQAAHE** : International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (Réseau international des agences d'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur).

D– Anticiper les résistances :

Il est aussi primordial **d'anticiper les résistances** que pourrait rencontrer la mise en place d'un système d'Assurance - Qualité. A cet effet, les participants jugent indispensable de procéder, d'abord, à la dissémination des résultats du colloque à tous les échelons et d'élaborer ensuite une stratégie de communication qui soit pédagogique, cohérente et consensuelle qui permettrait d'associer tous les acteurs concernés (Administration, enseignants, étudiants, associations, syndicats et employeurs) afin de promouvoir une culture de l'assurance - qualité.

4.1.3 La commission pour l'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (CIAQES) :

Cette commission – officiellement instituée par l'arrêté ministériel N° 167 du 31 mai 2010 – a commencé à travailler sur l'objectif de la mise en œuvre de l'A.Q. au niveau des établissements d'E.S. depuis juin 2008, suite au colloque international cité dessus.

❖ Missions et objectifs de la commission d'Assurance Qualité :

La CIAQES a pour objectif de favoriser le développement des pratiques d'assurance qualité dans les établissements universitaires, de les suivre et de les dynamiser en travaillant prioritairement sur l'évaluation interne, afin d'améliorer la gouvernance de ces établissements.

Il s'agit de :

- mettre en place une démarche d'évaluation interne dans les établissements universitaires, en se focalisant sur un programme d'études et en s'adossant sur un noyau d'établissements universitaires représentatif et sur les missions essentielles de l'université à savoir la formation, la recherche, le service à la société et le développement socio-économique ;
- définir des références qualité, à partir d'une analyse de ce contexte et du recensement des besoins réels ;
- examiner, dans une démarche d'évaluation interne, les dysfonctionnements par rapport au référentiel arrêté ;
- prendre des mesures d'amélioration ;
- valider la démarche et les références, en apportant les adaptations nécessaires renforçant ainsi les capacités en assurance qualité au sein des établissements universitaires.

La commission a aussi pour objectif de favoriser le développement des pratiques d'assurance qualité dans les établissements universitaires, de les suivre et de les dynamiser en travaillant prioritairement sur **l'évaluation interne**, afin d'améliorer la gouvernance de ces établissements dans un contexte marqué par une harmonisation et une évolution internationales des systèmes d'enseignement supérieur. La liste non exhaustive des missions et objectifs de cette commission est :

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

4.1.4 Mise en place du Comité Nationale d'Evaluation (CNE)

Tel que prévu par la loi d'orientation du 23 février 2008, le CNE a été institué par l'arrêté 739 du 18-12-2010. Le CNE prépare aujourd'hui sa feuille de route, c'est l'organe qui va piloter l'évaluation et l'assurance –qualité,

4.2 Perspectives ou résultats attendus

Les résultats attendus sont les suivants :

a) Une forte sensibilisation des établissements universitaires à la démarche assurance qualité; avec la mise en place d'une méthodologie commune de travail, et des outils de communication fédérés pour permettre la mutualisation et la pérennisation des pratiques d'assurance qualité.

b) Elaboration de références communes d'évaluation, adaptées au contexte local suite à des états de lieu qui auront été effectués dans les établissements universitaires.

c) Identification et formation de personnes ressources sur les référentiels d'assurance qualité pour en disséminer les pratiques et d'en veiller à leur mise en œuvre.

d) Une auto-évaluation conduite à partir d'un programme d'études prédéfini.

e) Des outils appropriés seront déterminés pour permettre l'installation d'une politique qualité et la pérennisation des démarches d'auto-évaluation.

Activités projetées

La démarche concernera :

a) au plan institutionnel, l'ensemble des établissements du supérieur, et de manière prioritaire les cinq segments suivants, en rapport avec la pédagogie :

- gestion pédagogique
- système d'information
- problématique de l'employabilité
- cadre de vie des étudiants
- centre de ressources (bibliothèques, cyberespaces, multimédia)

b) au plan programmatique, elle touchera un programme de formation présent sur le plan national ou dans un noyau d'établissements universitaires.

Pour ce faire, une phase d'imprégnation aux modèles internationaux reconnus performants serait utile pour le choix d'un modèle adapté à notre contexte. En

outre, une formation appropriée des experts est souhaitée, qui pourront ainsi cerner les bonnes pratiques de ces modèles.

Le **comité national d'évaluation**, tel que prévu par la loi d'orientation du 23 février 2008, devenu fonctionnel, ses missions et sa composante déterminées lui permettant de tenir le rôle central qu'il a réglementairement dans la mise en place d'une démarche qualité au niveau des établissements du supérieur.

Cette démarche qui doit être accessible, progressive et participative, s'appuie sur une démarche évaluative des plans **d'amélioration** (auto-évaluation, évaluation externe). Cependant, il serait nécessaire, après une période donnée de procéder à une révision des critères et des procédures pour l'amélioration continue du processus.

Comme mesure d'accompagnement, il est fortement conseillé de disposer d'un système d'information stratégique fournissant le tableau de bord prospectif d'aide à la prise de décision.

4.3 – Difficultés attendues

Le projet de mise en œuvre d'un système d'assurance qualité ne se réalisera pleinement qu'avec l'adhésion de toutes parties prenantes et notamment les parties prenantes internes à l'établissement. C'est également un grand projet de changement organisationnel englobant des changements dans les procédures, les outils, les mécanismes et les principes même de l'évaluation (évaluation des résultats au lieu des moyens). Il est par conséquent objectif de s'attendre à des difficultés, contraintes et surtout à des **résistances** de la part des différents acteurs, personnel administratif, enseignants, étudiants tellement habitués à une gestion de moyens sans reddition de compte.

La résistance au changement est «l'attitude individuelle ou collective, consciente ou inconsciente, qui se manifeste dès lors que l'idée d'une transformation est évoquée.

Pourquoi l'employé résiste-t-il au changement?

L'individu résiste au changement pour de nombreuses raisons. Ses réactions négatives à l'égard du changement s'expliquent par le fait qu'il doit quitter la zone de **confort** et s'aventurer vers de nouvelles avenues, souvent empreintes **d'incertitude**. Il doit s'adapter au nouveau contexte, à de nouvelles tâches et responsabilités, apprendre de nouveaux comportements, adopter de nouvelles attitudes et surtout, abandonner ses habitudes qui faisaient partie de son quotidien.

Nombreuses sont les **causes** qui ont été étudiées au sujet de la résistance au changement. Les causes publiées peuvent se regrouper en six catégories de causes de la résistance au changement (voir annexe 1) : les causes **individuelles**,

collectives, politiques et celles liées à la qualité de la **mise en œuvre du changement**, au **système organisationnel** en place et au changement lui-même.

Quelles sont d'après vous les résistances attendues des différents acteurs à l'université

4.4 - Stratégie de pilotage du changement

Le pilotage du projet de changement est un ensemble de stratégies menant au bon déroulement du projet de changement et s'articulant autour des actions de **communication** qui font valoir l'importance et les retombées positives du projet et ce pour l'ensemble de la communauté d'une part et d'autre part créer les conditions d'une large **participation** (participation à l'élaboration des objectifs, des méthodes et mécanismes d'évaluation).

Conclusion

L'assurance qualité est une nouvelle tendance de l'enseignement supérieur.

L'assurance qualité à l'enseignement universitaire est un terme polysémique : son sens varie selon le contexte. Cette polysémie, voire cette ambiguïté, tient principalement aux sens variés qui peuvent être associés aux termes « assurance » et « qualité ». Cependant force est de reconnaître que sur le terrain, les pratiques de l'assurance qualité évoluent d'une manière tangible. La progression dans la mise en place n'est pas seulement l'apanage de systèmes développés mais aussi de plus en plus de pays de l'hémisphère sud découvrent les bienfaits de l'assurance qualité dans monde globalisé.

Les systèmes d'assurance qualité offrent de par la variété de leurs finalités, mécanismes et portée, l'opportunité de les adapter au système national par un certain nombre de choix fondamentaux.

L'Algérie, consciente de la nécessité d'implémenter un système d'assurance qualité en harmonie avec les spécificités politiques, sociales et culturelles du pays pour faire face au défis tant sur le plan national qu'international est en pleine dynamique de changement organisationnel qui nécessite une stratégie de pilotage prônant les valeurs de la participation et de la communication afin de surmonter les difficultés issues de diverses résistances des acteurs de l'université algérienne .

Références bibliographiques :

- 1- Anne Amar, Ludovic Berthier :** « Le Nouveau Management Public : Avantages et Limites », www.unice.fr/recemap/.../Revue_Recemap13_Amar_Berthier.pdf
- 2- Banque Mondiale (1995) :** " L'enseignement supérieur : les leçons de l'expérience", Publication de la Banque Mondiale.
- 3- BRUCE JOHNSTONE, D. et.al. (1998) :** " Le financement et la gestion de l'enseignement supérieur : l'état des réformes dans le monde. ", EDUCATION, The world Bank. (Washington).
- 4- Céline Bareil (2004) :** "La résistance au changement : synthèse et critiques des écrits", centre d'études en transformation des organisations, HEC Montréal,
- 5- Comité National d'Evaluation (C.N.E ,1995) :** Evolution des universités, dynamique de l'évaluation », rapport au président de la république, 1985-1995, Paris.
- 6- Comité National d'Evaluation (C.N.E 1996):** « Contribution du comité national d'évaluation aux Etats Généraux de l'Université », bulletin N° :21-Juin, Paris.
- 7- Conseil Supérieur de l'Education du Québec, 2012,** «L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre » Québec
- 8- Colloque international** « Les enjeux de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur », Université de Skikda, 20 et 21 novembre 2010.
- 9- CNRSE (Commission Nationale des Réformes du Système Educatif).(2001).** " Chantiers Enseignements Supérieurs ", (Algérie).
- 10- David Woodhouse (1999),** « Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur » , IMHE, OCDE.
- 11- Diederik C.Zijderveld (1997)** « Evaluation externe de la qualité dans l'enseignement supérieur Néerlandais : fonctions de consultation et de vérification », OCDE, G.E.S, vol.9 N° :1.
- 12- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2005,** "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area", Helsinki
- 13- Ivar Bleiklie, 2001,** " Vers une convergence européenne des politiques d'enseignement supérieur», OCDE, G.E.S vol.13, N° : 3
- 14- l'IIEP-UNESCO (2011)** « l'AQE : options pour les gestionnaires de l'ES » modules de 1 à 5, paris, 2011.
- 15- Jacques L'ecuyer (1995) :** «Les procédures d'assurance de qualité dans les universités Québécoises », OCDE, G.E.S vol.7, N°1.
- 16- Jane Knight (1999),** " Internationalisation de l'enseignement supérieur», IMHE, OCDE, 1999.

- 17- **Jean – Frédéric VERGNIES (1997)** « Diplômés de l'enseignement supérieur, insertion des étudiants sortis en 1992, le CEREQ N° : 122
- 18- **John BRENNAN et al, (1996).** " Higher Education and Work", Higher Education Policy Series 23, JKP.
- 19- **Marijk Van der Wende (1999)** : « Assurance de la qualité de l'internationalisation et internationalisation de l'assurance de qualité », IMHE, OCDE.
- 20- **MASSIT-FOLLEA, F. (1992).** " L'Europe des universités, l'enseignement supérieur en mutation», Paris : La Documentation Française.
- 21- **Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) (2008)** : Procès-verbaux des 03 ateliers ayant suivi le Colloque international (2008) sur « L'assurance Qualité dans l'enseignement supérieur entre exigences et réalité »,
- 22- **Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) (2008)** : Feuille de Route : « une configuration d'un plan d'action pour la mise en place d'un système d'assurance qualité en Algérie ».
- 23- **Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) (2008)** : « L'enseignement supérieur en Algérie », Alger.
- 24- **Nabil BOUZID (2003)** « Formation universitaire et préparation des étudiants à l'emploi », thèse de doctorat, Université Paris 13.
- 25- **Nabil BOUZID (2003)** : « Les orientations de l'enseignement supérieur en Algérie : spécificité ou internationalisation ? », Revue Sciences Humaines, Université Mentouri Constantine, N° 20.
- 26- **Lazar VLASCEANU, Laura GRÜNBERG, and Dan PÂRLEA (2007)**, "Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definition", UNESCO-CEPES, Bucharest.
- 27- **OCDE, 1999** « Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur », Paris (OCDE).
- 28- **Tempus, 2009**, « Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur », Une étude du programme Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg
- 29- **Ulrich TEICHLER (1994)** : « L'enseignement supérieur et l'emploi, questions clés et réponses des établissements », OCDE, G.E.S, Vol.6, N° 2
- 30- **Ulrich TEICHLER (1997)**: «Changes in the transition from higher education to employment in Europe ", in: Present and future university challenges, Valencia, 16-17 SEP.
- 31- **UNESCO (1998)** : " Conférence Mondiale de l'enseignement supérieur": **Déclaration mondiale** sur l'enseignement supérieur pour le XXI ème siècle.
- 32- **WOODHOUSE, D. (1999).** " Qualité et assurance - qualité", IMHE, OCDE.

ANNEXE 1 :

Les causes multiples de la résistance au changement

Individu	Collectif/ Culturel	Politique	Qualité de mise en oeuvre	Système organisationnel	Changement
Dispositions psychologiques : traits, personnalité : Préférence pour la stabilité	Perte de droits acquis	Enjeux de pouvoir	Mode d'intro- duction du changement. Scénario de mise en oeuvre	Structure	Complexité du changement
Causes psychanalytiques : mécanismes de défense	Système social systémique	Perte d'autorité, de ressources	Orientation	Intégration interne	Sens accordé au changement
Incompréhension du changement	Normes sociales	Soutien des groupes d'intérêt	Sensibilisation/ communication	Culture et valeurs	Cohérence du changement avec les valeurs organi- sationnelles
Caractéristiques personnelles : âge, antécédents	Caractéristiques culturelles	Coalition dominante	Habilitation et formation	Inertie organisationnelle	Légitimité du changement
Vécu antérieur et expériences de vie	Valeurs, rites et histoire	Influence des sous- groupes	Consultation/ Implication Participation	Leadership : haute direction et cadres	Type de changement radical : ex. downsizing
Peurs (de perdre des acquis et de ne pas être capable)		Influence des personnes valorisées	Temps d'adaptation	Contexte et environnement	Syndrôme du changement répétitif
Pertes : sécurité, pouvoir, utilité, compétences, relations, territoire, repères		Pouvoir du syndicat	Disponibilité des ressources	Capacité à changer	
Ratio coûts/bénéfices			Approche du changement		

Source : Céline Bareil (2004) : "La résistance au changement : synthèse et critiques des écrits", centre d'études en transformation des organisations, HEC Montréal,

ANNEXE 2:

GLOSSAIRE DE TERMES DE L'ASSURANCE QUALITE

Accréditation	Accreditation	mécanisme par lequel est établie la légalité, la pertinence voire l'opportunité d'un programme d'étude, d'un curriculum ou d'une institution éducative.
Accréditation de programme	Programme accreditation	Cette accréditation permet de situer le niveau et la capacité d'un programme pour atteindre un seuil précis d'efficacité dans la production de compétences avérées.
Accréditation d'excellence	Excellence accreditation	Cette accréditation permet à l'institution demandeuse d'offrir un programme pour atteindre l'excellence. L'Excellence signifie avoir des qualités pouvant être parfois difficiles à atteindre.
Accréditation institutionnelle	Institutional accreditation	Elle permet à une institution éducative ou de formation d'être opérationnelle
Adaptation à l'objectif visé	Fitness for purpose	Evaluation des intentions en direction de la qualité et de leur pertinence.
agence d'accréditation	accrediting agency	L'agence d'accréditation est un organisme dont les missions sont l'évaluation et le l'octroi de la qualité à une institution éducative ou un programme de formation.
Agence d'assurance qualité externe	External quality assurance agency (EQA-agency)	
Apprentissage formel	Formal learning	Forme d'éducation dispensée dans des structures éducatives (publiques ou privées) reconnues par l'état
Apprentissage tout au long de la vie	Lifelong learning	toutes formes d'apprentissage dans toutes institutions éducatives permettant le développement de la personne tout au long de sa vie.
Assurance (Assurance qualité)	Assurance (quality assurance)	L'Assurance de la qualité est un processus qui certifie de la qualité d'autres processus ou de leurs résultats qui satisfont les minima requis. C'est aussi une évaluation régulière pour le maintien de ces minima par rapport aux attentes des institutions.
Assurance qualité externe	External quality assurance	
Assurance qualité interne	Internal quality assurance	

Audit	Audit	processus qui garantie la qualité et le respect de standards. Il détermine qu'une institution donnée ou un programme de formation satisfont les objectifs préétablis. Et ainsi met les institutions en face de leurs responsabilités.
Audit du management	Management audit	processus par lequel une institution éducative procède à l'évaluation des structures de management pour vérifier si elles sont assez performantes pour assurer la qualité de l'offre de formation et du respect des standards reconnus par rapport aux résultats des apprentissages.
Audit institutionnel interne	Internal institutional audit	Ce processus permet a toute institution qui l'entreprend de contrôler si les voies et moyens pour assurer la qualité des actions menées par l'institution sont bien réunis pour respecter les standards déterminés par l'institution elle-même.
Audit qualité	Quality Audit	Evaluation systématique dont le but premier est de déterminer si les activités de qualités sont fidèles aux dispositions planifiées et que ces dispositions sont appliquées sur le terrain.
Auto-évaluation	Self-evaluation; Self-assessment	L'autoévaluation est un processus par le biais duquel une institution ou un individu juge de la qualité des processus et autres actions dont il ou elle a la charge.
Benchmarking	Benchmarking	processus permettant de comparer les mécanismes les résultats de différentes institutions voire d'une même institution.
Certification	Certification	processus de reconnaissance d'un résultat ou la conformité à une norme ou un standard atteint par une institution ou par un apprenant.
Co-diplôme	Joint degree	Diplôme décerné par plus d'une institution éducative.
Commission Nationale d'Evaluation	National Assessment Committee	Est chargée de procéder à des évaluations institutionnelles. Elle aide les établissements à faire leur évaluation interne.
Communauté de pratique	Community of practice	Groupe de personnes qui ont des objectifs communs et qui veulent y parvenir ensemble (par exemple: la communauté universitaire)
Compétence	Competence	acquisition d'un certain nombre de savoirs, savoir-faire et d'habilités à même de contribuer à la réalisation de tâches ou d'activités à un haut niveau d'expertise dans des espaces d'apprentissage ou de travail.
Contrôle qualité	Quality control	mécanisme permettant d'assurer la conformité à une caractéristique prédéfinie. C'est aussi un ensemble de techniques pour contrôler les

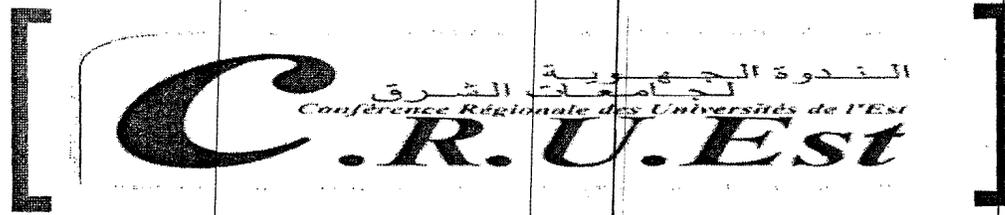
		exigences de qualité d'un produit, d'un processus ou d'une action éducative.
Correction	Grading	La correction est un processus de notation (<i>marking</i>) de tout travail fourni par un apprenant, pouvant servir aussi au classement de ce dernier.
Crédit	Credit	Reconnaissance d'une unité d'apprentissage exprimée en nombre d'heures ou de standards atteints.
Critère d'évaluation	Assessment criterion (pl. criteria)	Elément de référence permettant d'évaluer la réalisation d'objectifs prédéfinis. C'est aussi la détermination de conditions, de réalisation et d'exigence d'actions ou de tâches définies.
Cursus	Course, curriculum	
Curriculum	Curriculum	Ensemble fait d'un programme d'apprentissage, d'un contenu disciplinaire, d'une méthodologie d'enseignement et de techniques d'évaluation.
Descripteur de niveau	Level descriptor	énoncé indiquant la qualité et l'étendue d'un apprentissage à une étape donnée dans un programme d'étude spécifique.
Domaine	Domain	Ensemble de disciplines ou de familles de disciplines. Il se subdivise en filières puis en spécialités. Exemples : sciences de la matière, mathématiques et informatique, arts et sports sont des domaines.
Education à distance	Distance Education	
Efficacité	Effectiveness	qualité d'un processus ou d'une activité en rapport avec le but envisagé ou sa fonction originelle.
Efficienc	Efficiency	qualité d'un processus ou d'une activité en rapport avec le but envisagé avec un minimum de moyens.
Employabilité	Employability	somme des qualités nécessaires (savoir, savoir-faire, savoir-être, capacités) pour un étudiant pour être choisi pour un emploi fixé.
Enseignement Supérieur transfrontalier	Cross-border/transnational higher education	
Evaluation	Assessment	Processus permettant l'examen d'institutions ou de programmes et l'octroi d'un jugement ou d'un label afin d'attester la qualité ou le respect à des normes ou de standards établis.
Evaluation externe	External evaluation	L'évaluation externe est un processus d'évaluation par des experts étrangers à la structure pour en attester la qualité ou les standards atteints.
Evaluation de faculté	Faculty review	évaluation des processus et des résultats obtenus, du fonctionnement et des missions d'une structure éducative, et des performances de ses enseignants

		et de son administration.
Evaluation formative	Formative assessment	évaluation des apprentissages sans qu'il soit donné un avis définitif pour ce qui concerne le niveau du candidat.
Evaluation institutionnelle	Institutional assessment	
Evaluation interne	Internal evaluation	processus qui permet l'analyse critique de la qualité au sein d'une institution éducative pour des besoins internes.
Evaluation programmatique	Programmatic assessment	
Evaluation sommative	Summative assessment	L'évaluation sommative est un jugement, une notation, une évaluation portant sur une dimension synchronique dans l'apprentissage, à un temps fixe.
Filière	Field of study	Ex : domaine, langues étrangères ; filière : anglais.
Formation	Education, training	
Interdisciplinarité	Interdisciplinarity	L'Interdisciplinarité permet d'approcher certaines notions ou domaines de recherche par le biais de plusieurs disciplines dans la construction de sens dans une approche intégrative et cohérente.
Indicateurs de performance	Performance indicators	données qui permettent d'évaluer la performance d'une institution ou d'individus afin de jauger du niveau et de la qualité de la performance.
Licensing	Licensing	Autorisation accordée à des institutions du Supérieur ou à des programmes pour fonctionner à la condition qu'ils/elles garantissent la qualité et satisfont les standards retenus. Contrôle la qualité de l'offre de formation tout en s'assurant qu'elle remplit les conditions minimales de qualité.
Management de la qualité	Quality Management	Partie du management préoccupée par l'élaboration, la détermination, l'implémentation et le contrôle d'une politique qualité.
Mobilité	Mobility	Elle fixe les principes de déplacement des étudiants autant que celle des enseignants à l'intérieur ou à l'extérieur d'une institution, à l'intérieur ou à l'extérieur d'un pays.
Modèle de 'bonnes pratiques'	Model of 'good practice'	
Module	Module	Un module est la somme des savoirs, savoir-faire formant une unité de base d'un programme d'étude qui est un ensemble de modules.
Objectif	Objective	énoncé spécifique de ce qu'un apprenant est supposé atteindre à la fin d'une expérience

		d'apprentissage. Il est mesurable pour permettre sa quantification, sa réalisation et son évaluation.
Offre de formation	Training offer	Elle est proposée sous la forme de parcours-types au niveau de la licence et de spécialités en master.
Organisme d'accréditation	Accreditation body	
Organisme de régulation	Regulatory body	Organisation externe nommée par le décideur pour contrôler le processus éducatif entier mais aussi les produits finaux qui en résultent.
Partie prenante	Stakeholder	Toute partie prenante a un intérêt direct ou indirect dans l'activité d'une institution éducative. Elle peut être une personne morale ou physique.
Planification du développement personnel	Personal development planning (PDP)	Elle permet à tout étudiant de tracer les contours de sa trajectoire éducative et professionnelle et de sa progression.
Politique qualité	Quality Policy	Une politique qualité regroupe les intentions, attentes et directives d'une institution par rapport à une qualité souhaitée par les décideurs de l'institution.
Qualité	Quality	une caractéristique, une propriété d'un processus, d'une institution ou d'une action. Elle désigne aussi un haut niveau de réalisation. Elle qualifie la conformité à un standard prédéfini.
Recherche institutionnelle	Institutional research	
Référentiel	Framework for evaluation	
Réseau International pour les Agences d'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur	International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)	
Responsabilité	Accountability	La responsabilité est le pendant de toute activité commandité par une autorité qui en délègue la gestion à une autre institution ou un individu.
Résultat de l'apprentissage	Learning outcome	Il est déterminé en amont par l'institution éducative pour rendre tangible ce qu'un apprenant est suppose apprendre à la fin d'une expérience d'apprentissage donnée. C'est aussi les comportements, les aptitudes ou les productions prévues par une institution pour jauger de la réussite d'une expérience d'apprentissage
Révision, évaluation, critique, analyse	Review	Moyen par lequel une institution vérifie la qualité d'une institution, de ses actions ou des processus induits. Cela n'aboutit pas nécessairement à un jugement ou une remédiation.

Revue par les pairs	Peer review	Evaluation individuelle ou collective d'une offre de formation ou d'un produit d'apprentissage par un individu par des individus ou des groupes appartenant à d'autres institutions de la même nature.
Spécialité	Speciality (UK) or Specialty (US)	<u>Exemple</u> : domaine: langues étrangères; filière: Anglais; spécialité: didactique de l'Anglais.
Standard (de qualité)	(quality) standards	Niveau d'exigence pour qu'une institution éducative, ou un programme soit accrédité ou certifié par une agence d'accréditation ou d'assurance qualité. Elle veille à ce que les conditions de viabilité soient réunies : financement, niveau de qualité, efficacité, etc.
Supplément au diplôme	Diploma/degree supplement	Listing exhaustif des résultats auxquels un étudiant a abouti.
Système de transfert de crédit européen	European Credit Transfer System ECTS	système de reconnaissance ou d'équivalence pour permettre le déplacement des étudiants entre des institutions d'un espace semblable ou différent.
Système qualité	Quality System	Tous les éléments structurels, organisationnels, procéduraux pour la mise en branle d'un management de la qualité.
Transfert de crédit	Credit transfer	
Validation	Validation	Analyse d'un processus d'autoévaluation par une autorité d'assurance qualité externe (agence) chargée d'évaluer un programme d'étude ancien ou nouveau.
Visite sur site	Site visit	Permet à des experts évaluateurs de vérifier la qualité et l'efficacité d'un programme à partir de visites in situ et d'entretiens avec tous les partenaires (administration, enseignants, étudiants)

Conférence Régionale des Universités de l'Est



LA CRUEst EN COLLABORATION AVEC
L'UNIVERSITE DE SETIF 1 ORGANISE
LA 3ème SESSION DES JOURNEES DE
FORMATION DES RAQ POUR
L'IMPLEMENTATION DU SYSTEME
D'ASSURANCE QUALITE DANS LES
ETABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR

Université de Sétif 1

Liste des présents

Journée du 23 Octobre 2012

CRUEst



EPSE
Annaba



BBA
Centre Universitaires



EPSE
Constantine

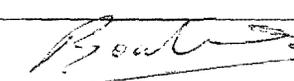
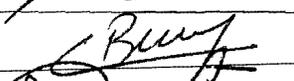
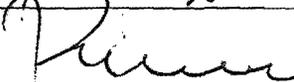
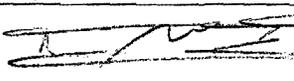
El Oued
Centre Universitaire

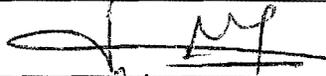
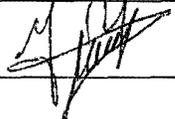
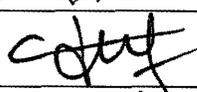
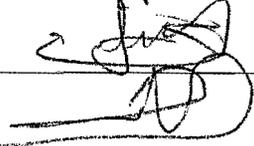
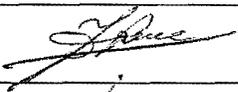


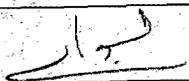
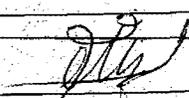
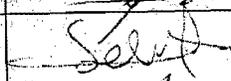
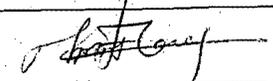
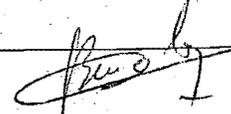
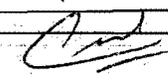
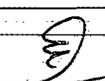
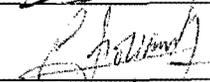
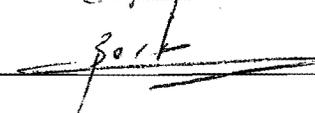
Journées de formation pour l'implémentation du système d'Assurance Qualité dans les établissements de l'enseignement supérieur

Université de Sétif, Le 22 Octobre 2012

Liste des présents :

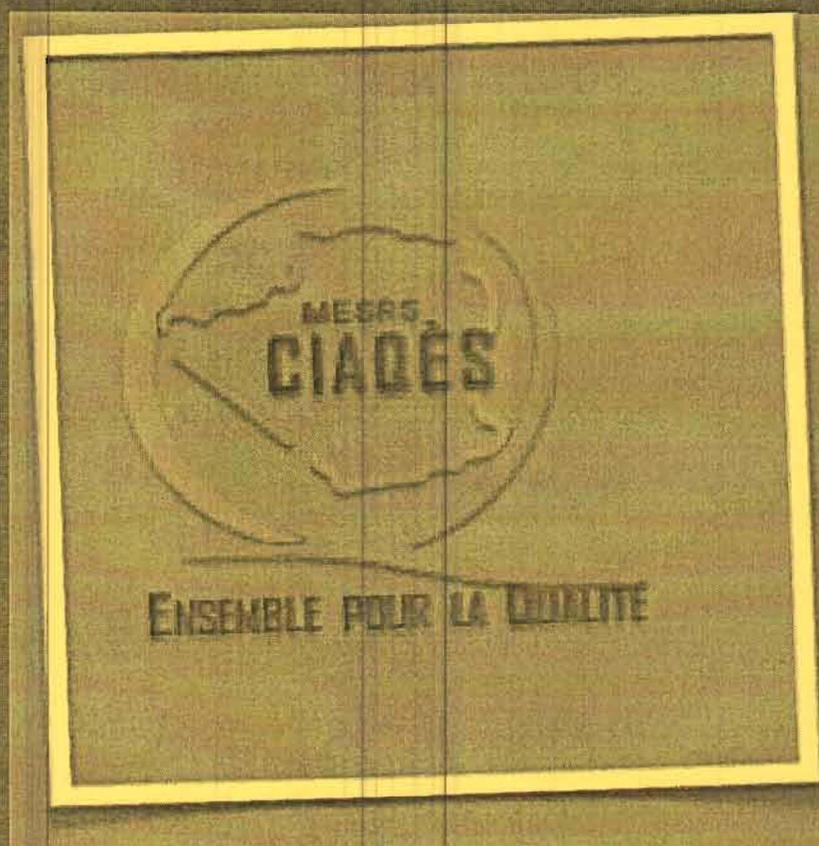
Etablissement	Nom et Prénom	Tél. Portable	Adresse électronique	Emargement
U. Batna (coordinateur)	Boubakour Fares	0550.51.20.08	Fares_boubakour@yahoo.fr	
U.OEB (Formateur)	Bouزيد Nabil	0772.88.95.44	nabzid@yahoo.fr	
U. Sétif (Formateur)	Berkane Youcef	0773.49.57.53	berkaneyoucef@yahoo.fr	
U. Sétif (Formateur)	Barrouche Zineddine	0662.02.52.72	zinberrouche@hotmail.com	
U. Constantine 1	Aissaoui Habib	0557.77.61.17	Aissaoui_h@yahoo.com	
U. Ouargla	Benzahi Mansour	0661.71.48.40	Benzahi2000@yahoo.fr	
C.U. Khenchela	Boumaza Abdecharif	0778.06.63.34	Charif_boumaza@yahoo.com	
U. Biskra	Djaber Nacereddine	0661.37.54.74	Djaber_nacer@yahoo.fr	

Etablissement	Nom et Prénom	Tél. Portable	Adresse électronique	Emargement
U. Sétif 1	Hamidouche Mohammed	0772.28.03.91	mhamidouche@yahoo.fr	
U. Guelma	Zeraoula Rafik	0556.76.84.65	Zeraoula24@yahoo.fr	
U.M'sila	Ouali Ameer	0662.27.79.19	oualimeur@yahoo.fr	
U. Tébessa	Laouar Mohammed Salah	0777.09.29.36	c_laouar@yahoo.fr	
C.U.El Oued	Ouggad Messaoud GRELE Abdelmalek	0772.06.65.14 0793 17 35 65	Ouggad1971@gmail.com M GRELE@yahoo.fr	
C.U.BBA	Bouzid Abderrazak	0550.95.32.62	A_bouzid@hotmail.com	
U. Jijel	Kebieche Djamel	0771.97.16.63	Kebieche_dj@yahoo.fr	
C.U. El Tarf	Groud Lilia Labiba	0775.62.29.51	Kara.lilia23@yahoo.fr	
U. Annaba	Khelif Rabia	0550.10.52.16	r_khelif@yahoo.fr	
C.U. Mila	Ledra Mohammed ghrichi Abdelkhalil	0556.46.37.44 0670271927	Ledra.mohammed@gmail.com a.ghrichi@univ-annaba.dz	
U. Skikda	Loucif Abdallah	0667.36.97.86	Ficoul24@yahoo.fr	
EAK Cne	Hafidi Hakima	0792.43.48.13	Hakimahafidi61@gmail.com	
ENS Cne	Berroual Nadia Djouima Leila	0555.40.82.48 0661 505452	berroual.nadia@yahoo.fr	
EPSEG Annaba	Boulemtaref Farid	0777.19.98.13	Farid16730@yahoo.fr	
EPSEG Constantine	Bourouifa Souad IDRI ADNANE	0794.25.97.10 06678527.11	whitesouad@yahoo.fr idriadnane@yahoo.fr	
EPST Annaba	Bouras Zineddine	0560.36.91.47	bourasz@yahoo.com	

Etablissement	Nom et Prénom	Tél. Portable	Adresse électronique	Emargement
ENSET Skikda	Boudaoud Fayçal	0550.30.87.42	Boudaoud2000@yahoo.fr	
C.U.Souk Ahras	Tifouti Riad	0662.22.75.59	toufoutidz@yahoo.fr	
CRSTRA Biskra	Boulghobra Nouar	0550.68.79.49	boulghobra@gmail.com	
CRBT Constantine	Boulghobra Amokrane Serine	0798.58.56.86	Boulghobra.am.serine@yahoo.fr	
ENSM d'Annaba	Bensihamdi Salim	0771.57.87.73	Gmtf_algeria@yahoo.fr	
U. Constantine 2	maatougui Nedjma	0559.33.85.38	nedjema.maatougui@yahoo.fr	
U. Constantine 3	BENELOUZZANE ZOUAOUI	0559 69 77 70	benelzouaoui@yahoo.fr	
U. Sétif 2	Benouazza Richeim	0560324410	richempng@yahoo.fr	
CRBT Constantine	MEDJEDOUB Sarah	0772.82.75.47	Kotia_Sarah2000@yahoo.fr	
U. Sétif 1	CHOUADRA SAÏD	0472 48 54 54	S.Chouadra@yahoo.fr	
U. GEB	BERKANI QUALID	0666047275	w.berkani@univ-geb.dz	

**ASSURANCE QUALITÉ INTERNE ET
AUTOÉVALUATION : DES PRINCIPES À LA
MISE EN OEUVRE.**

Par Prof. Farès BOUBAKOUR



**4 ème session de formation des responsables
d'assurance qualité des établissements
d'enseignement supérieur (MESRS)**

ASSURANCE QUALITÉ INTERNE ET AUTOÉVALUATION : DES PRINCIPES À LA MISE EN OEUVRE.

Par Prof. Farès BOUBAKOUR



4 ème session de formation des responsables
d'assurance qualité des établissements
d'enseignement supérieur (MESRS)

Séance N°1

Modalités de mise en œuvre de système d'assurance qualité : rappel de quelques principes de base.

Par Prof. Farès BOUBAKOUR

Objectifs du cours

La séance 1 intitulée l'assurance qualité interne : rappel de quelques principes de base, a pour objectif de mettre au même niveau des connaissances l'ensemble des RAQ en matière, notamment, de modalités de mise en œuvre d'assurance qualité interne. Ces connaissances peuvent être vues comme un pré-requis pour mieux comprendre le processus d'autoévaluation et par voie de conséquence celui de la rédaction du rapport d'autoévaluation. Par ailleurs cette séance introductive est nécessaire aussi au vu de l'arrivée de nouveaux RAQ à la suite de la création de nouvelles institutions et de nouvelles universités, etc.

Avant d'aborder les aspects opérationnels que suppose la mise en place d'une assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, il est nécessaire de comprendre la logique globale de l'assurance qualité en enseignement supérieur. Sur un autre plan, en vue de mieux comprendre l'assurance qualité interne et l'autoévaluation, nous pensons qu'il est indispensable de faire un rapide détour de l'assurance qualité externe et de l'évaluation externe. Tout est lié en fait. L'autoévaluation est une phase qui précède l'évaluation externe. La seconde conforte la première. D'autres part, le rapport d'autoévaluation est une pièce maîtresse dans le processus d'évaluation externe.

L'ensemble de ces préoccupations constituent les objectifs poursuivis dans la séance N1.
Voyons ci-après ces aspects:

I- les tendances internationales en matière d'enseignement supérieur : sur quelques enjeux de taille.

A titre d'introduction générale du cours, il est important de rappeler les enjeux suivants :

- la massification de l'enseignement supérieur ;
- la diversification des enseignements ;
- mondialisation, internationalisation et ouverture de l'ES aux privés ;
- difficultés de financement : coupures budgétaires, diversification des financements et autonomie;
- chômage des diplômés de l'ES.

II- L'assurance qualité : de quoi s'agit-il ?

1. Qu'est-ce la qualité en enseignement supérieur ?

Le concept de « qualité » est qualifié comme un concept multidimensionnel, complexe et évolutif. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, on trouve de multiples conceptions de la qualité. Selon les cas, la qualité est définie comme adéquation aux objectifs (fitness for purpose), adéquation des objectifs (fitness of purpose), excellence, seuil ou référence minimale, amélioration continue, bon rapport qualité/prix, etc.

2. Qu'est-ce que « l'assurance qualité » ?

L'expression « assurance-qualité » vise les stratégies, les procédures, les actions et les attitudes nécessaires pour garantir un maintien et une amélioration de la qualité. (David Woodhouse, OCDE, 1999).

Un « système d'assurance qualité » est un moyen mis en place par une institution dans le but de lui permettre de confirmer à elle même et d'autres concernés que les conditions nécessaires ont été mises en place pour que les étudiants puissent atteindre les standards que l'institution s'étaient fixés (Donald Ekong, 1998).

3. Approches de la qualité :

Un système d'assurance qualité peut s'appuyer sur une ou plusieurs méthodes (ou approches) :

- l'audit de la qualité ;
- l'évaluation de la qualité ;
- l'accréditation.

III- Modalités de mise en œuvre d'un système d'assurance qualité : sur les différentes composantes et leur complémentarité.

Pour mettre en œuvre un système d'assurance qualité, il est nécessaire d'élaborer et de mettre en place trois types de constructions complémentaires :

Construction N°1 : au niveau politique : objectifs, choix et régulation.

Construction N°2 : assurance qualité interne : au niveau des établissements d'enseignement ;

Construction N°3 : Assurance qualité externe : niveau politique.

Ces trois constructions s'articulent selon les choix politiques et le contexte économique, social, historique, culturel et de la taille du système d'ES. Plus en détail, voyons les niveaux dont on parle.

Construction N°1 : au niveau politique (Etat/Gouvernement)

Lors de la mise en place d'un système d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, se poseront trois questions fondamentales au niveau politique et institutionnel, :

- Les objectifs du système (Pourquoi faire) : Etat/gouvernement. (Contrôle qualité , réédition de compte ; transparence ; améliorer les pratiques).



Nécessité d'une intelligence collective

- Le choix des mécanismes (Quoi faire) : Evaluation ; accréditation ; audit sur la qualité.
- Portée et dimension du système (Quelle taille). Etablissements publics, privés ; toutes les universités ou certaines ; institutionnelles ou programmatiques ; toutes les filières ; Etablissements étrangers ou nationaux (s'il y a lieu) ;

Au plan de la portée et de la dimension du système d'AQ, il faut noter que l'assurance qualité programmatique concerne l'assurance qualité des programmes de formation et l'assurance qualité institutionnelle concerne, quant à elle, l'institution (université, centre de recherche,

laboratoire). Dans le cas d'une université, toutes les activités de cette dernière seront évaluées, à noter :

- missions ;
- gouvernance ;
- gestion ;
- filières de formation ;

- personnel enseignant ;
- ressources pédagogiques ;
- services aux étudiants ;
- infrastructures et équipements ;
- ressources financières.

Construction N°2 : L'assurance qualité interne .

Cette construction plus ou moins décentralisée, mais qui reste plus ou moins encadrée par les instances, concerne directement les établissements d'enseignement supérieur qui doivent mettre en place un système de management qualité et procéder à l'autoévaluation périodique de leur activités.

3.1 Management de la qualité et référentiel :

Construire le système d'assurance qualité suppose la mise en place de structures et de procédures au sein de l'université. L'assurance qualité interne est l'ensemble des pratiques internes à une institution qui vise à surveiller et à améliorer la qualité de ses processus.. C'est en quelque sorte une forme de management qualité où « les établissements doivent avoir une politique et des procédures associées pour le management de la qualité et des niveaux de leurs programmes et de leurs diplômes. Ils doivent également s'engager explicitement dans l'instauration d'une culture qui reconnaisse l'importance de la qualité et du management de la qualité. Pour y parvenir, les établissements doivent mettre en oeuvre et développer une stratégie visant à l'amélioration continue de la qualité. La stratégie, la politique et les procédures doivent avoir un statut officiel et être rendues publiques »¹

A ce niveau, l'institution met en place un référentiel qualité interne qui identifie les lignes directrices, les objectifs à atteindre (des références). Ce référentiel couvre tous les domaines d'activités que mène l'établissement universitaire.

¹ Bruno Curvale : Le Processus de Bologne et le cadre des démarches qualité dans l'EEES. Janvier 2009.
http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/08-09/qualite/curvale/medias/curvale_b_qualite.pdf

Le référentiel qualité d'une institution identifie et précise les objectifs que poursuit cette institution. Les objectifs couvrent l'ensemble des activités : la formation, la recherche, la gouvernance et la vie universitaire. Chaque domaine contient des champs qui contiennent eux-mêmes des références (objectifs). Le référentiel est composé de domaines : Formation, recherche, vie à l'université, et gouvernance. Mais, on peut trouver d'autres référentiels qui comprennent d'autres domaines et qui sont retenus comme tels par des institutions. Le plus important est que l'institution s'auto-évalue ou sera évaluée sur la base du degré d'atteinte de ces objectifs (références). Ce type d'évaluation s'appelle l'évaluation dite basée sur l'atteinte des objectifs (fitness for purpose). Nous y reviendrons dans le cours séance N°5.

Pour ce qui concerne le référentiel, ce dernier sera détaillé dans 3 séances de cours par Mr Herzallah.

Pour revenir au système de management qualité à l'université, et en osant une définition, je dirais qu'un système de management de la qualité au sein d'un établissement d'enseignement supérieur peut être vu comme l'ensemble des directives de prise en compte et de mise en œuvre d'une politique centrée sur la qualité avec pour objectif la maîtrise de l'ensemble des processus : formation, recherche, communication, gestion des personnels, gestion budgétaire, adéquation formation/emploi, etc.) ; de l'établissement supérieur. L'objectif final est celui de l'amélioration continue des résultats et des performances de l'institution. Au fond, il est vrai, chaque composante a une responsabilité complète de sa « qualité » mais la mise en œuvre d'un management concerté, en intelligence collective, permettrait à l'institution dans son ensemble d'arriver globalement à atteindre ses objectifs attendus fixés dans le référentiel.

En conclusion, nous pouvons dire que les établissements ayant opté pour une assurance qualité interne doivent adopter une démarche de management de la qualité dans laquelle il doivent mettre en place au moins deux choses :

- des procédures (des façons de travailler, les objectifs (référentiel) des façons d'évaluer en permanence),
- mais aussi des structures. Plus concrètement, il s'agira de mettre en place :

1- une cellule qualité qui pilote le système et animée par des RAQ ; (Voir en annexe le texte portant organisation de la cellule d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur).

2- D'autres structures qui doivent être renforcées si elles existent ou créées si elles n'existent pas encore. Ces structures sont le support de la politique qualité et les outils du management qualité. Elles doivent aussi servir pour produire l'information nécessaire à l'autoévaluation. Il faudrait avoir à l'esprit que certaines structures existent déjà au sein des

établissements, des facultés, des départements sous forme d'instances d'évaluation (conseil scientifique, comité scientifique, comité pédagogique du module, de l'unité, les diverses structures administratives, etc.). Mais faudrait-il aussi créer d'autres structures, souvent inexistantes dans le système universitaire algérien, à titre d'exemple :

- Cellule d'accueil, d'information et d'orientation ;
- Interface université/entreprise
- Observatoire de l'emploi et suivi des étudiants sortants
- Maison de l'entrepreneuriat
- Etc.

Le management de la qualité est un processus qui suppose l'évaluation des actions. En plus de l'évaluation permanente, il y a une évaluation périodique de la qualité et qui est faite par l'établissement. C'est ce qu'on appelle l'autoévaluation.

2.2 Autoévaluation et rapport d'évaluation :

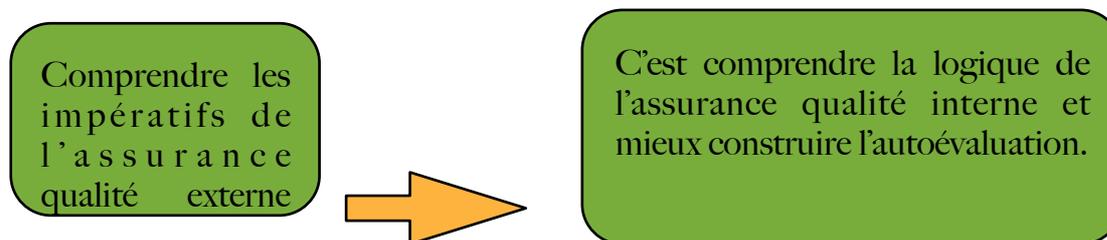
L'autoévaluation est un « Processus interne à l'institution mis en œuvre pour analyser à intervalle de temps régulier le niveau de qualité de l'institution. Ce processus peut notamment permettre la vérification du positionnement de l'institution par rapport au référentiel dont elle s'est dotée. L'autoévaluation est également utilisée pour apprécier la dynamique de progrès des activités d'une institution en tenant compte de ses spécificités et de son environnement. L'autoévaluation conduit à la production du rapport d'autoévaluation qui est destiné à un usage interne à l'institution et qui sert d'autre part de document de référence au processus d'évaluation externe ». ² Nous reviendrons à l'autoévaluation dans les séances qui suivent.

Construction N°3: L'assurance qualité externe .

La troisième construction à faire est celle de la mise en œuvre d'une instance indépendante d'évaluation externe (assurance qualité externe). Cette construction conforte et donne de la crédibilité à l'autoévaluation faite par les établissements. S'il n'y a pas d'évaluation externe, l'institution n'est pas véritablement évaluée même si l'on considère le Ministère car, il y a là un problème de «juge et partie».

² CIEP : Pistes méthodologiques pour la mise en œuvre de l'autoévaluation : Note N° 4. Projet Aqi-Umed. Janvier, 2012. http://www.aqiumed.org/IMG/pdf/note_no4_pistes_methodologiques_pour_la_mise_en_oeuvre_de_l_autoevaluation.pdf

Pour ce qui nous concerne dans le présent cours, nous souhaiterions faire un détour par l'assurance qualité externe car en réalité, on ne pourra pas véritablement comprendre l'essence de l'autoévaluation dans les établissements d'enseignement sans comprendre le processus d'évaluation externe. L'assurance qualité externe et l'évaluation externe sont la continuité logique des processus d'assurance qualité interne et de l'autoévaluation. Aussi, avant regarder de près l'autoévaluation et le rapport d'autoévaluation, nous proposons de voir un petit peu l'assurance qualité externe et de l'évaluation externe car tout est lié et fortement.



Comprendre l'un, c'est comprendre l'autre

La pratique de l'assurance qualité à l'échelle internationale a montré que le maximum d'efficacité est obtenu quand on associe à l'évaluation interne, que pratiquent les établissements, une évaluation externe qui se fait par des pairs et par des organismes indépendants.

Certaines questions peuvent se poser en matière d'évaluation externe :

- L'entité à mettre en place pourrait être une agence d'évaluation externe ou un organisme d'accréditation.
- Une autre question essentielle concerne l'unité d'analyse (la portée), à savoir si l'AQE doit être institutionnelle (sur les établissements) ou viser les filières et les programmes (toutes les filières ou une partie seulement).
- Enfin, l'évaluation externe peut être volontaire ou obligatoire. (généralement, elle est volontaire à titre transitoire).

Il est clair que ces questions sont en rapport avec les choix politiques et les contextes et en rapport avec la portée du système que l'on voudrait construire, comme évoqué plus haut. Toujours en rapport avec des préoccupations d'ordre politique, il y a lieu de se poser la question de savoir quels mécanismes d'assurance qualité choisir. Les systèmes d'Assurance

qualité Externe peuvent se focaliser sur l'évaluation de la qualité, l'audit de la qualité ou l'accréditation, ou sur un ou plusieurs de ces points³.

L'audit de la qualité, centré sur le système d'assurance qualité interne, il est sans aucun doute l'approche la plus orientée vers l'amélioration et le développement. Par conséquent, elle est la plus appropriée pour des systèmes dont les établissements et les filières de formation sont relativement homogènes et d'un niveau développé.

L'évaluation de la qualité est orientée aussi vers l'amélioration et le développement, puisqu'elle évalue d'une manière « douce » les forces et les faiblesses de l'établissement ou de la filière de formation.

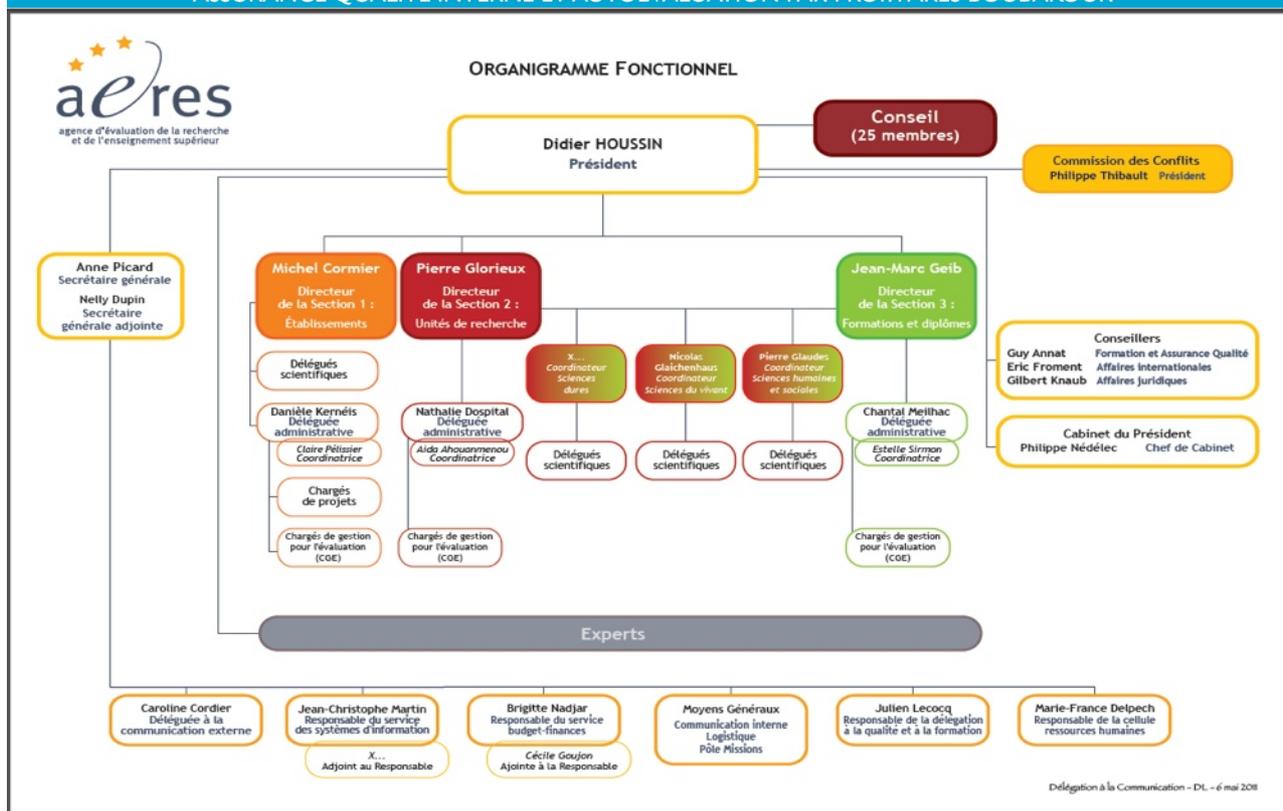
L'accréditation, qui impose un point de vue définitif sur ce qui est acceptable et ce qui n'est pas, est plus adaptée au contrôle de la qualité. Toutefois, elle peut conduire les établissements d'enseignement supérieur à une culture de la conformité.

Pour illustration : l'Exemple de l'AERES française

L'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) fut créée en 2007. Les instances d'évaluation préexistantes ont été dissoutes. L'agence a remplacé :

- Le comité national d'évaluation des établissements publics à caractères scientifique, culturel et professionnel (CNE) ;
- Le comité national d'évaluation de la recherche (CNER)
- La mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP).

³ IIPE, Onusco : Faire les choix fondamentaux pour l'assurance qualité externe. Module 1. Assurance qualité externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur. Page 35.



Organigramme de l'AERES

Quelques chiffres :

- Budget de l'agence : 5,1 millions d'Euros
- 70 administratifs permanents .
- l'agence mobilise quelques 4500 experts par an.
- Bilan 2009 : 53 établissements ; 712 unités de recherche ; 339 licences , 382 masters et 74 écoles doctorales.

L'Aeres mène trois types d'évaluation sont menées (évaluation intégrée)

- 1- Evaluation des formations (licences, master et écoles doctorales)
- 2- Evaluation des unités de recherche (laboratoires et centres de recherches)
- 3- Evaluation des établissements.

Exemple d'évaluation de Licence/master :

Pas de déplacement in Situ.

1- Phase de préparation :

- préparation de la campagne (travail fait par l'Aeres)
- dépôt des dossier master (fait par l'établissement)
- constitution des comités d'expert (par l'Aeres)
- réunion de préparation

2-Phase d'examen des dossiers et d'expertise (l'Aeres)

3- Rédaction des projets de rapport et de notation

4- Phase restitution : lecture collégiale et validation et envoi aux établissements.

Toutes les évaluations faite par l'AERES font l'objet d'une publication obligatoire des résultats de l'évaluation sur le site web de l'agence avec un accès libre au public et en permanence.

Remarque importante : Exemple des écoles doctorales : Quasiment similaire à l'évaluation des licences et master mais avec toutefois une mission de visite sur le terrain. Pour les établissements et les unités de recherche (laboratoires et centre de recherches) ; c'est à dire l'évaluation institutionnelle, la procédure est plus ou moins lourde avec une visite sur le terrain.

Enfin, l'AERES attribue des notes pour l'évaluation des formations et unités de recherches (laboratoires, centre de recherche) mais n'attribue pas de notes pour les établissements

(Universités). Le rapport d'évaluation de l'AERES est rendu public mais accompagné des remarques du chef d'établissement s'il y a lieu.

Pour davantage de détails sur les processus d'évaluation de l'AERES, voir annexe en fin du document.

SEANCE N° 5

L'autoévaluation : principes et mise en oeuvre.

Il ne peut y avoir de qualité sans un processus d'évaluation. L'évaluation améliore elle-même la qualité (Schéma 1). C'est le principe de base du principe de feed back. La mise en place d'un système d'assurance qualité suppose la mise en place d'un système d'évaluation. Cette évaluation peut être interne ou externe. L'évaluation en interne est appelée autoévaluation. L'autoévaluation demandée à l'institution peut être aussi bien une évaluation programmatique ou une évaluation institutionnelle. L'autoévaluation peut donc concerner :

1- les institutions (évaluation institutionnelle) :

L'évaluation institutionnelle concerne aussi bien les universités, les centres de recherche, les laboratoires, etc.). Cette évaluation touche l'ensemble des activités de l'institution. En plus de l'activité principale, l'évaluation touche les aspects financiers, la gouvernance, la visibilité et la communication. L'équipe dirigeante de l'institution est directement concernée par ce type d'évaluation.

2- les programmes de formation (évaluation programmatique).

Dans le cadre de l'évaluation programmatique, l'évaluation ne concerne que les programmes de formation et le travail des responsables de formation et des filières. Ces derniers sont directement concernés. Le responsable de l'institution est concerné à moindre degré.

Qu'est-ce que l'autoévaluation ?

L'autoévaluation est un exercice qui permettra à l'institution de connaître, par elle-même, ses points forts et ses points faibles. Par la suite, l'institution (ou responsables de la formation) gagne (gagneront) à avoir un regard extérieur assurant la neutralité. La raison pour laquelle certaines institutions vont volontairement vers une évaluation externe.

Si l'on focalise sur l'autoévaluation institutionnelle, nous pouvons définir l'autoévaluation comme étant un « Processus interne à l'institution mis en œuvre pour analyser à intervalle de temps régulier le niveau de qualité de l'institution. Ce processus peut notamment permettre la vérification du positionnement de l'institution par rapport au référentiel dont elle s'est dotée. L'autoévaluation est également utilisée pour apprécier la dynamique de progrès des activités d'une institution en tenant compte de ses spécificités et de son environnement. L'autoévaluation conduit à la production du rapport d'autoévaluation qui est destiné à un usage interne à l'institution et qui sert d'autre part de document de référence au processus d'évaluation externe ». ⁴

La période d'évaluation est le plus souvent de 3 à 5 ans selon les systèmes et les pays. La périodicité des rapports d'évaluation dépendra de la période d'évaluation retenue.

Le processus d'autoévaluation : sur quelques principes et éléments méthodologiques

La conduite de l'autoévaluation est une opération lourde qui nécessite plusieurs mois de travail et des personnes ressources. L'opération d'autoévaluation nécessite surtout une grande organisation pour mener à bien le travail.

Ci-après un certain nombre d'éléments méthodologiques pour ce faire. ⁵

⁴ CIEP : Pistes méthodologiques pour la mise en œuvre de l'autoévaluation : Note N° 4. Projet Aqi-Umed. Janvier, 2012. http://www.aqiumed.org/IMG/pdf/note_no4_pistes_methodologiques_pour_la_mise_en_oeuvre_de_l_autoevaluation.pdf

⁵ Pour la rédaction des éléments méthodologiques de l'autoévaluation, nous nous sommes largement inspirés des travaux réalisés dans le cadre du projet Aqi-Umed tout en les adaptant aux besoins du cours. Réf. CIEP : Pistes méthodologiques pour la mise en œuvre de l'autoévaluation. Op. Cit

1- Le regard distancié par rapport à la gestion quotidienne.

La démarche d'autoévaluation est une opération ponctuelle effectuée à intervalle de temps régulier qu'il faut clairement distinguer du fonctionnement continu de l'institution et de l'organisation de son pilotage. L'autoévaluation constitue une démarche complémentaire à la gestion quotidienne de l'institution qui va permettre d'apporter à cette institution un regard distancié sur son propre fonctionnement.

2- l'autoévaluation porte en priorité sur les domaines définis par le référentiel, mais ...

L'autoévaluation porte évidemment, en priorité, sur les domaines définis par le référentiel. Mais elle peut aussi traiter plus largement des problématiques non explicitement abordées dans le référentiel, l'objectif étant d'avoir la vision la plus complète possible des champs d'activités que l'institution a décidé de soumettre à la démarche d'autoévaluation.

3- L'autoévaluation doit apporter des analyses globales.

L'autoévaluation ne doit pas se réduire à une simple vérification mécanique des critères notamment par le biais d'indicateurs et d'enquêtes. Le rapport d'autoévaluation doit apporter des analyses permettant d'apprécier dans toutes ses dimensions l'état d'avancement des différentes réalisations de l'institution.

4- L'autoévaluation de l'institution n'est pas la somme des autoévaluations de ses composantes.

Le processus d'élaboration du référentiel qualité et de mise en œuvre de l'autoévaluation nécessite de définir préalablement le périmètre des entités concernées. Quand l'unité est une université, c'est donc le problème d'une démarche commune à l'ensemble des composantes de l'université qui est posé. Une démarche globale qui se limiterait à la simple addition des autoévaluations individualisées et différenciées de chacune des composantes de l'université n'est donc pas souhaitable.

6- Le rapport d'autoévaluation (résultat de l'autoévaluation) est le plus souvent confidentiel.

Le niveau de confidentialité du rapport d'autoévaluation doit être défini par l'institution. Pour que les acteurs de l'institution soit largement associés au processus d'autoévaluation, le rapport doit faire l'objet d'une diffusion interne. En revanche, son utilisation par les experts en charge de l'évaluation externe est soumise à une stricte confidentialité. L'institution peut enfin faire le choix d'une diffusion externe à différents niveaux et sous des modalités diverses.

7- Une large mobilisation des acteurs de l'institution.

Le processus d'autoévaluation doit conduire à une large mobilisation des acteurs de l'institution au niveau des personnels (enseignants, personnels administratifs et techniques) et des usagers (étudiants).

8- Nécessité de création d'un comité en charge de l'autoévaluation.

Pour ce qui concerne le comité en charge de l'autoévaluation, plusieurs configurations sont possibles. Quelle que soit la solution retenue, les acteurs impliqués dans ce comité doivent être représentatifs de l'institution, ils doivent être en capacité de s'engager dans un travail au service de l'ensemble de l'institution excluant des positions partisans. Il faut clairement expliciter le fait que les acteurs mobilisés n'ont pas une mission de représentation de leur entité d'origine mais bien une mission globale au service de l'institution, l'approche par la preuve devant garantir leur impartialité. L'implication de l'équipe de direction dépend de l'institution et de sa culture.

On constate de nombreuses variantes dans la composition des comités en charge de l'autoévaluation, notamment en fonction de la culture des institutions et du niveau d'appropriation collective des problématiques de qualité. Pour simplifier, on peut distinguer trois scénarios. La cellule qualité de l'institution est toujours associée au comité. Le comité est constitué uniquement pour la durée de l'opération d'autoévaluation. La cellule, elle, est permanente.

a) Un comité indépendant de l'équipe de direction

Le comité est constitué d'un ensemble de membres représentatif de l'institution. Les membres du comité ne font pas partie de l'équipe de direction, ils doivent respecter la procédure proposée par l'institution en matière d'autoévaluation (à travers la cellule qualité, présente dans le comité) et ils produisent le rapport d'autoévaluation de l'institution.

b) Un comité articulé en deux configurations

Dans ce cas de figure, le comité intègre des membres de l'équipe de direction de l'institution. Dans un premier temps, les membres hors équipe de direction mettent en œuvre la procédure d'autoévaluation et produisent un projet de rapport d'autoévaluation. Le comité au complet se saisit ensuite de ce projet de rapport pour produire le rapport final d'autoévaluation.

c) Un comité intégrant l'équipe de direction

Le comité associe des membres de l'équipe de direction et des membres hors équipe de direction. Ce comité met en œuvre la procédure d'autoévaluation et produit directement le rapport d'autoévaluation

Ces trois scénarios représentent une graduation dans le niveau d'implication de l'équipe de direction. Un compromis doit en effet être trouvé pour garantir que le rapport restitue bien une analyse objective de l'institution partagée par l'ensemble de ses acteurs et incluant le regard porté par l'équipe de direction, afin que le travail puisse soutenir efficacement le pilotage de l'institution.

Quel rôle pour la cellule qualité ?

La cellule qualité est un service permanent en charge de l'élaboration et de la mise en œuvre des démarches qualité. La production des indicateurs et enquêtes peut être sous la responsabilité de la cellule qualité ou d'un service statistique spécifique. La cellule qualité sert de structure d'appui au processus d'autoévaluation mais elle ne peut pas en constituer l'acteur unique. L'équipe en charge de l'autoévaluation doit être clairement distinguée de la cellule qualité.

Conduite de l'autoévaluation : schéma d'organisation du travail

Quelles que soient la méthode et l'organisation retenues, le processus d'autoévaluation doit faire l'objet en amont d'une formalisation et les modalités de mise en œuvre doivent être connues.

➤ PREPARER

- Informer et communiquer
- Constituer une équipe de travail

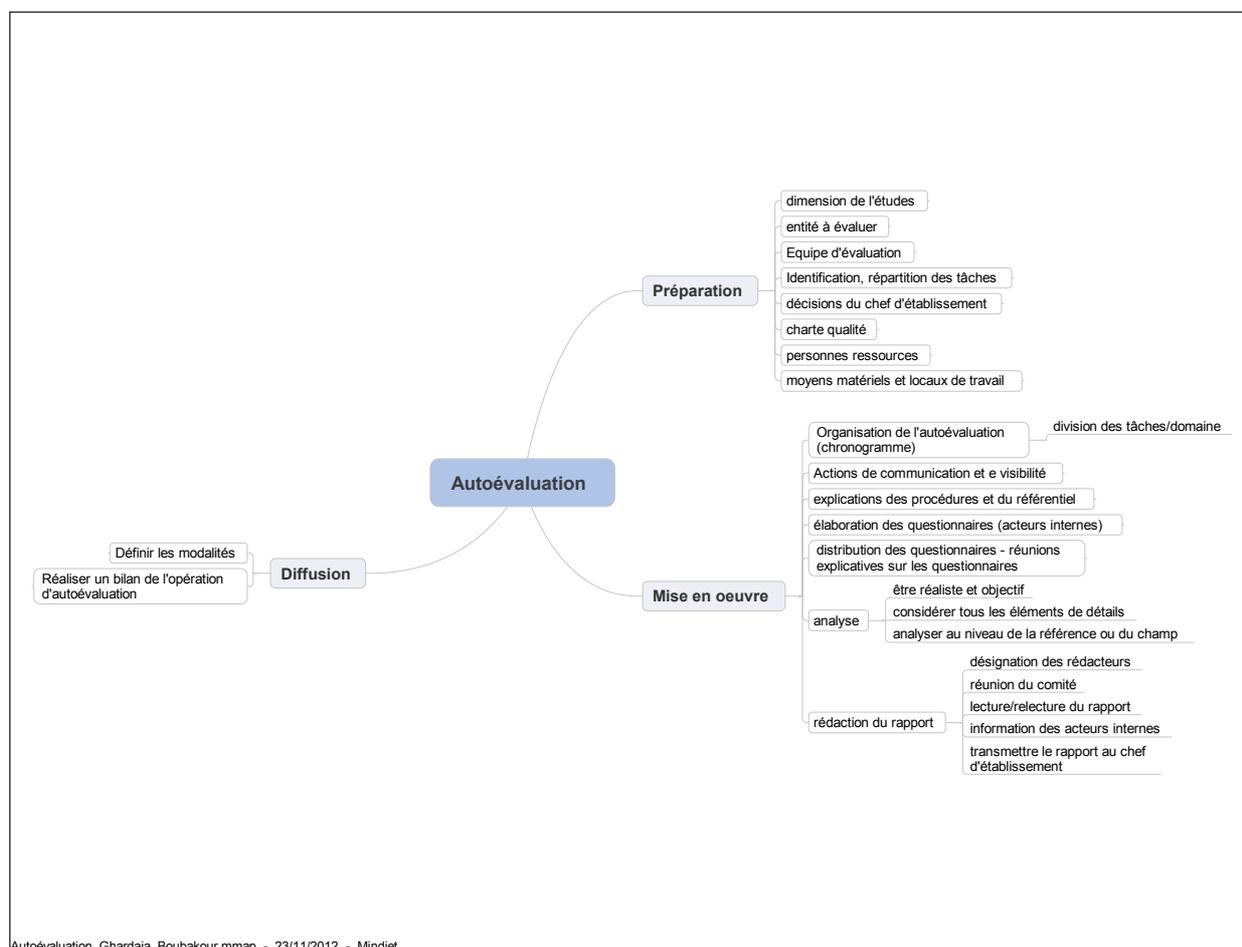
➤ METTRE EN ŒUVRE

- Faire un plan d'action
 - _ Identifier les actions à mener
 - _ Définir comment va être obtenue l'information
 - _ Fixer les échéances (Diagramme de Gantt)
- Visite Préparatoire
- Suivre la mise en œuvre du plan d'action
 - _ Mener l'action programmée + Collecter les informations
 - _ Analyser les informations
 - _ Rédiger le rapport

➤ DIFFUSER

- Définir les modalités de diffusion (en interne ou en externe)
- Réaliser un bilan de l'opération d'autoévaluation.

Exercice d'appropriation de la conduite d'autoévaluation avec le logiciel : MindManager9



Etude de cas : Programmation des différentes tâches

Descriptif de l'étude de cas et du travail attendu : Il s'agit de mener un travail de groupe en vue de produire un plan d'actions (tâches à réaliser) pour la conduite de l'autoévaluation. Des fiches d'activités seront mises à profit pour expliquer la démarche. Les RAQ se constituent en groupes (trois groupes sera parfait). Chaque groupe travaillera à part et préparera pour le lendemain une présentation Power Point de leur plan d'actions retenu. Les présentations (5 à 6 diapos pour une présentation d'une durée de 10 mn à 15 mn). Les présentations seront suivies par un débat.

PHASE : PREPARATION

Activité 1.1 Informer et communiquer				
Préalable	Actions à mener	Personnes à impliquer	Résultats attendus	...

Activité 1.2 Constituer une équipe d'autoévaluation				
Préalable	Actions à mener	Personnes à impliquer	Résultats attendus	...

PHASE : MISE EN OEUVRE

Activité 2.1 Faire un plan d'action				
Préalable	Actions à mener	Personnes à impliquer	Résultats attendus	...

Activité 2.1.1 Identifier le besoin d'information et les sources				
Préalable	Actions à mener	Personnes à impliquer	Résultats attendus	...

Activité 2.1.2 Fixer les échéances (diagramme de Gantt)				
Préalable	Actions à mener	Personnes à impliquer	Résultats attendus	...

Activité 2.2 Visite préparatoire				
Préalable	Actions à mener	Personnes à impliquer	Résultats attendus	...

Activité 2.3 Suivi de la mise en oeuvre du plan d'action				
Préalable	Actions à mener	Personnes à impliquer	Résultats attendus	...

Activité 2.3.1 Collecter les informations				
Préalable	Actions à mener	Personnes à impliquer	Résultats attendus	...

Activité 2.3.2 Analyser l'information

Préalable	Actions à mener	Personnes à impliquer	Résultats attendus	...

Activité 2.3.3 Rédiger le rapport d'autoévaluation

Préalable	Actions à mener	Personnes à impliquer	Résultats attendus	...

PHASE : DIFFUSION

Activité 3.1 Définir les modalités de diffusion

Préalable	Actions à mener	Personnes à impliquer	Résultats attendus	...

Activité 3.2 Réaliser un bilan de l'autoévaluation

Préalable	Actions à mener	Personnes à impliquer	Résultats attendus	...

SEANCE N° 6

Le rapport d'autoévaluation

L'EXEMPLE DES REFERENCES EUROPEENNES POUR L'AUTOEVALUATION

Le processus de Bologne qui vise à créer un espace européen d'enseignement supérieur implique un engagement et une coopération accrues en matière d'assurance qualité pour donner une véritable dimension européenne à l'enseignement supérieur.

Les politiques et les procédures d'autoévaluation offrent un cadre au sein duquel les établissements d'enseignement supérieur peuvent développer et mesurer l'efficacité de leurs systèmes de management. Elles permettent aussi de développer la confiance du public en l'autonomie institutionnelle. Les politiques s'appuient sur les stratégies et les moyens principaux à mettre en œuvre pour parvenir au but fixé.

L'autoévaluation doit notamment porter sur :

- Le lien entre enseignement et recherche au sein de l'établissement
 - La stratégie de l'établissement en matière de qualité et de références
 - L'organisation du système de management
-
- les responsabilités respectives des départements, écoles, UFR et autres unités organisationnelles et celles des individus,
 - l'implication des étudiants et de la communauté universitaire ;
 - les façons dont la politique est mise en œuvre, suivie et évaluée.

Elle reposera sur les principes de base suivants :

- Les prestataires d'enseignement supérieur ont la responsabilité première de la qualité de leur offre et de son management ;
- les intérêts de la société en ce qui concerne la qualité et le niveau de l'enseignement supérieur doivent être sauvegardés ;
- la qualité des programmes universitaires de recherche et de formation doit être recherchée et améliorée, au profit tant des étudiants que des autres bénéficiaires de l'enseignement supérieur au sein de l'espace européen ;
- les structures au sein desquelles ces programmes universitaires peuvent être proposés et soutenus doivent être efficaces et efficientes ;
- la transparence et le recours à l'expertise externe sont importants dans les démarches de management de la qualité ;
- il faut encourager La culture de la qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur ;
- il faut mettre au point des méthodes par lesquelles les établissements d'enseignement supérieur pourront rendre des comptes, y compris pour ce qui concerne l'utilisation d'argent public ou privé ;
- le management de la qualité afin de satisfaire à l'obligation de rendre compte est tout à fait compatible avec le management de la qualité pour l'amélioration des performances ;
- les établissements doivent être en mesure de mettre en évidence leur qualité dans Leur propre pays et à l'étranger ;
- les méthodes utilisées ne doivent pas porter préjudice à la diversité ni à la capacité d'innovation.

OBJECTIFS ET CRITERES D'AUTOEVALUATION

RECHERCHE

Objectif 1. Le potentiel de recherche de l'établissement L'établissement a-t-il une connaissance juste de son potentiel de recherche ? Est-il capable de le décrire, de le caractériser et de le positionner dans son environnement régional, national et international ? Est-il en mesure de fournir une « cartographie » précise de ses activités de recherche et d'identifier les principaux points forts et points faibles de sa recherche ?

Objectif 2. La stratégie recherche de l'établissement L'établissement est-il en mesure d'élaborer une stratégie de recherche, de l'expliquer, de la justifier et de la faire évoluer ?

Objectif 3. La mise en œuvre et le suivi de la stratégie recherche L'établissement se donne-t-il les moyens de mettre en œuvre et d'assurer le suivi de la stratégie recherche qu'il a élaborée ? Privilégie-t-il certaines actions en leur affectant les ressources humaines et financières nécessaires à leur réalisation et en mettant en place les structures d'accompagnement adéquates ?

VALORISATION

Objectif. Le développement d'une stratégie de valorisation L'établissement développe-t-il une stratégie de valorisation de ses activités de recherche et de formations ? A-t-il mis en place une structure (SAIC, filiale, loi 1901...) ou participe-t-il à une structure mutualisée ? A-t-il confié son activité de valorisation à une structure externe (EPST- EPIC, filiale d'une autre institution ...) ?

FORMATION

Objectif 1. Le pilotage de l'offre de formation L'établissement se donne-t-il les moyens de piloter son offre de formation en fonction d'axes stratégiques clairement définis et réellement partagés par l'ensemble de la communauté universitaire ? Prend-il en compte le contexte régional ? A-t-il identifié les moyens humains et matériels nécessaires à son projet pédagogique et élabore-t-il une stratégie pour les acquérir ?

Objectif 2. La lisibilité et visibilité de l'offre de formation L'établissement communique-t-il de façon adaptée et à l'aide d'informations objectives en fonction des différentes cibles que constituent lycéens, étudiants français et étrangers, adultes participant aux choix d'orientation, adultes en reprise d'études et employeurs ? Il s'agit en particulier d'évaluer l'ensemble des objets de communication externe et interne, en quoi ils sont adaptés à des publics particuliers, et dans quelle mesure ce qui est annoncé est réalisé.

Objectif 3. Les dispositifs d'accompagnement de l'étudiant : de l'accueil à l'université à l'aide à l'insertion professionnelle L'établissement a-t-il mis en place des dispositifs, pilotés au niveau central, permettant : d'individualiser et médiatiser les informations données pour permettre à chaque étudiant de définir un projet d'études et un projet professionnel adaptés

à ses compétences et motivations ; de réussir ses études universitaires et de réaliser une insertion professionnelle correspondant à son niveau de qualification ? Ces dispositifs sont-ils adaptés à tous les niveaux du cursus ?

Objectif 4. L'établissement fournit à l'étudiant un environnement de travail adapté aux exigences de la formation universitaire Quelles sont les ressources pédagogiques dont peut disposer l'étudiant ? Quelle est la réalité de la politique documentaire de l'établissement, et comment celle-ci s'adapte-t-elle aux besoins de formation de l'étudiant ? Quelle est la politique menée en matière de TICE ? L'étudiant dispose-t-il d'un environnement numérique de travail approprié ?

Objectif 5. La démarche qualité pédagogique Le système d'information et les dispositifs mis en place permettent-ils à l'établissement de s'inscrire pleinement dans la démarche qualité par les pratiques d'évaluation des formations, des étudiants et des modes de fonctionnement des équipes pédagogiques ? Comment ces dispositifs sont-ils pilotés ? Quels moyens leur sont alloués ? Ces dispositifs sont-ils utilisés (pratique institutionnalisée ou non au sein de l'établissement) pour modifier et réadapter le périmètre de l'offre, ses contenus et les pratiques pédagogiques ?

VIE ETUDIANTE

Objectif 1. L'étudiant est acteur de la vie de l'établissement Comment la participation de l'étudiant à la vie de l'établissement est-elle encouragée et soutenue et quels sont les résultats observables de cette politique ?

Objectif 2. Les dispositifs et pratiques permettant aux étudiants de bénéficier d'une réelle qualité de vie Comment caractériser la qualité de vie de l'étudiant sous tous ces aspects : conditions de restauration et logement, possibilités d'emploi étudiant, aides sociales, médecine préventive, vie culturelle et sportive ? Comment la politique de l'établissement en faveur de la qualité de vie de tous ses étudiants s'inscrit-elle dans une logique de partenariats : Crous, collectivités territoriales... ? Comment le pilotage des dispositifs mis en place s'effectue-t-il au niveau central ou local ? Dans quelle mesure conviennent-ils aux étudiants ?

RELATION EXTERIEURES

Objectif 1. Le développement des relations inter-établissements (universités, écoles) L'établissement a-t-il une stratégie de coopération avec les autres établissements d'enseignement supérieur ? Participe-t-il à un PRES, à des réunions communes des équipes présidentielles, des CS et des CEVU ?

Objectif 2. Relations avec les EPST et les EPIC L'établissement est-il efficacement impliqué dans ses relations avec les EPST-EPIC ? Participe-t-il à une définition commune des politiques de recherche et des investissements nécessaires ?

Objectif 3. Les relations avec les collectivités L'établissement est-il efficacement impliqué dans ses relations avec les collectivités ?

Objectif 4. Les relations avec les milieux socio-économiques L'établissement est-il efficacement impliqué dans ses relations avec les milieux socio- économiques ?

RELATIONS INTERNATIONALES

Objectif L'activité internationale en matière de recherche et de formation L'établissement est-t-il efficacement impliqué dans des coopérations internationales en matière de recherche et de formation ?

GOUVERNANCE

Objectif 1. Le système d'organisation et de pilotage de l'établissement. La direction de l'établissement est-elle porteuse d'un projet politique largement diffusé et partagé, dont la réalisation et le suivi sont des objectifs pour tous les responsables (formation, recherche, administration) ? Le mode de gouvernance mis en place par la direction lui donne-t-elle de réelles capacités de décision et de régulation au service de la politique et de la cohésion de l'établissement ?

Objectif 2. Le pilotage et le développement des technologies de l'information et de la communication au service de la formation, de la recherche, de l'administration et de l'ensemble des personnels et des usagers. L'établissement développe-t-il une stratégie pour optimiser les performances de ses systèmes d'information et de communication et pour permettre la progression de leur utilisation par tous les usagers (bonne appropriation) ? Il s'agit d'évaluer la manière dont les TIC sont pilotées dans l'ensemble de l'établissement, dans quelle mesure elles sont adaptées aux besoins des différents usagers, les moyens affectés, les partenariats et les résultats atteints.

Objectif 3. La politique de gestion des ressources humaines au service des objectifs de l'établissement L'établissement a-t-il une politique de gestion des ressources humaines qui intègre ses perspectives démographiques et ses priorités en matière de recherche de formation et de gouvernance ?

La politique menée favorise-t-elle l'implication des enseignants-chercheurs et des IATOS dans la vie de l'établissement (qualité de vie, formation, déroulement de carrière, primes, ...) ?

Objectif 4. L'organisation et le pilotage de la politique budgétaire et financière au service du projet d'établissement.

L'établissement a-t-il organisé sa politique budgétaire et financière, a-t-il retenu un modèle de fonctionnement en fonction de ses caractéristiques propres ? Il s'agit d'évaluer en particulier le concept retenu par la direction de l'établissement pour organiser et piloter sa fonction financière (mode centralisé, en réseau ou déconcentré), le rôle des élus dans les schémas décisionnels et de concertation, la pertinence des outils de gestion utilisés et le

degré de maîtrise par les équipes en place. Il convient aussi de repérer les éléments de chaînage des décisions budgétaires et financières ainsi que les principes qui président à la préparation et l'exécution du budget.

Objectif 5. La politique immobilière: gestion, maintenance et développement de l'ensemble du patrimoine. L'établissement a-t-il une connaissance approfondie de son patrimoine immobilier et en maîtrise-t-il la gestion ? Sa politique immobilière est-elle inscrite dans un schéma directeur global de gestion du patrimoine immobilier qui constitue un diagnostic de l'état du patrimoine, de son utilisation et de ses insuffisances au regard du projet politique de l'établissement ?

Objectif 6. Le développement de la capacité d'auto-évaluation au service d'une meilleure efficacité de l'action. L'établissement a-t-il la capacité (ressources humaines, financières et outils) de mener une démarche réflexive sur les actions qu'il conduit afin d'améliorer, d'adapter ou de conforter la poursuite de sa stratégie dans les différents champs d'actions qui lui sont dévolus ? La réalisation de cette évaluation interne témoigne-t-elle d'une gestion responsable ?

Le développement de la capacité d'auto-évaluation implique une réelle coordination des organisations et acteurs de l'établissement pour co-construire des outils de suivi pertinents, et donc la formation de cadres et dirigeants à de nouvelles méthodes de management. Une bonne capacité d'auto-évaluation est aussi un fondement possible pour une meilleure stratégie de communication.

Il s'agit d'évaluer si l'établissement s'est doté des moyens nécessaires pour conduire une auto-évaluation, auquel cas seront examinés le système organisationnel (humain et matériel) et son pilotage, les moyens alloués et les résultats observables (progressions réalisées d'une année sur l'autre).

Objectif 7. Hygiène, sécurité, éthique et déontologie L'établissement a-t-il mis en place un service dédié à l'hygiène et à la sécurité ? A-t-il défini ses règles d'éthique et de déontologie ?

RELATIONS AVEC LE CHU

Objectif développer les relations entre l'université, les composantes santé et les structures hospitalières. Une attention particulière sera portée à la nature et aux modalités des relations entre l'université, les composantes santé et les structures hospitalières. La cohérence de la politique conduite dans les trois domaines indissociables des missions hospitalo-universitaires: recherche, formation et soins. la valeur ajoutée pour l'université et les composantes santé de la liaison hospitalo-universitaire.

AFFIRMATION D'UNE IDENTITE DE L'ETABLISSEMENT AU TRAVERS D'UNE POLITIQUE DE COMMUNICATION

Objectif développer un sentiment s'appartenance Quelle est la stratégie de l'établissement pour se donner une identité et ainsi favoriser la formalisation du sentiment d'appartenance (stratégie de communication: logo, charte graphique, organisation de manifestations valorisant enseignants et/ou étudiants...) ? Quel est l'impact de cette stratégie sur les comportements étudiants ?

Exemple d'un rapport d'autoévaluation

L'autoévaluation se base sur le référentiel retenu par l'institution, il est vrai. Le plan du rapport d'autoévaluation ne suivra forcément l'ordre des rubriques du référentiel mais les rencontre à un moment ou à un autre selon la méthodologie choisie. Le plus souvent le plan du rapport d'autoévaluation se décline du référentiel d'autoévaluation établi par les instances d'évaluation externe.

En fait, « le rapport d'autoévaluation n'est ni une description exhaustive du fonctionnement de l'institution, ni un bilan, ni une collection d'indicateurs et d'enquêtes »⁶. Il doit constituer un document de taille raisonnable (en moyenne de 100 à 150 pages sans les annexes) « explicitant les analyses opérées et les éléments majeurs qui en résultent. Le rapport d'autoévaluation constitue une synthèse permettant d'identifier et de comprendre les problématiques clés de l'institution. Il comporte de ce fait pour chacune de ces problématiques, des éléments de présentation des activités concernées, des éléments d'analyse et des éléments de jugement sur le degré d'atteinte des références. Des annexes peuvent être associées pour permettre une analyse plus détaillée de certains domaines ».⁷

Le plan suivant est à donné à titre d'illustration. De même que les détails du plan sont des exemples et sont à titre indicatif. Chaque établissement pourra identifier son propre plan du rapport et formule ses propres analyses. Le plan suivant s'inspire fortement du rapport d'autoévaluation d'une université française

⁶ CIEP : Pistes méthodologiques pour la mise en oeuvre de l'autoévaluation : Note N° 4. Projet Aqi-Umed. Janvier, 2012.

⁷ CIEP : Pistes méthodologiques ... Op.Cit.

INTRODUCTION : Présentation de l'université, ses composantes, son potentiel humain et matériel, ses grands projets de développement en formation et recherche, situation de l'université (classement, rang, notoriété, visibilité, etc.)

RECHERCHE

Objectif I. Le potentiel de recherche de l'établissement

I-1 THÉMATIQUES DE RECHERCHE

I-1-1 Les orientations prioritaires de l'établissement

I-1-2 Adéquation et articulation aux politiques nationale, régionale et à celles des organismes de recherche

I-1-3 Moyens financiers, humains, matériels qui leur sont affectés

I-1-4 Bilan périodique de ces orientations

I-2 ORGANISATION DU POTENTIEL DE RECHERCHE

I-2-1 Organisation interne

- Les structures
- Les ressources humaines
- Disponibilité effective pour la recherche
- Ressources humaines contractuelles
- Les équipements
- Les crédits de fonctionnement et d'investissement

I-2-2 Organisation externe

I-3 PRODUCTION ET RAYONNEMENT SCIENTIFIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT

- Indices de notoriété
- Politique éditoriale

I-4 RESSOURCES HUMAINES

- Politique de promotion de l'Université
- Modulations de service et polyvalence

I-5 RESSOURCES FINANCIÈRES ET MATÉRIELLES

Montant, structure et utilisation des financements
Les constructions dédiées à la recherche

La dépense documentaire par enseignant et par étudiant

Objectif 2. La stratégie recherche de l'établissement

2-1 LES STRUCTURES ET LES DISPOSITIFS DE DISCUSSION, NÉGOCIATION, DÉCISION EN MATIÈRE DE RECHERCHE

- Politique générale de l'établissement, articulation avec la formation
- Rôle et activité du Conseil scientifique de l'université
- Comité d'orientation stratégique
- Implication de la communauté universitaire
- Capacité de décision en matière de recherche
- Modalité de préparation de la négociation contractuelle
- Articulation avec le schéma de développement économique régional
- Recours à des évaluations externes

2-2 LES DOCUMENTS STRATÉGIQUES EN MATIÈRE DE RECHERCHE et analyse des indicateurs.

Objectif 3. La mise en œuvre et le suivi de la stratégie recherche

3-1 LE PILOTAGE DE LA RECHERCHE

- Acteurs et rôles respectifs
- Capacité de l'établissement à associer les EPST

3-2 L'ALLOCATION DES MOYENS

- Modalités de répartition des ressources centralisées
- Recrutement des Enseignants-Chercheur et des personnels
- Dispositifs en faveur de la recherche dans la carrière des enseignants-chercheurs.

3-3 LES FONCTIONS MUTUALISÉES ET LES STRUCTURES D'ACCOMPAGNEMENT

3-3-1 Structures et dispositifs mis en place

a. La Direction de la Recherche et des Études Doctorales

- La gestion du Conseil Scientifique
- L'aide à la préparation et la gestion du budget de la recherche
- Le suivi des personnels de la recherche en interaction avec la DRH
- La coordination des études doctorales
- Le suivi de la production recherche
- La mise à disposition de l'information institutionnelle

b. Accompagnement au montage de projets Recherche

- 3-3-2 Aide à la construction de projets (européens, ANR) : nombre de dossiers et montants
- 3-3-3 Aide à la construction et accompagnement des collaborations externes, publiques (avec des organismes de recherche ou d'autres universités, nationales ou étrangères) ou industrielles : nombre de dossiers et montant
- 3-3-4 Structures de communication avec les milieux socio-économiques et territoriaux : implication dans les pôles de compétitivité.
- 3-3-5 les TIC au service de la politique de recherche

VALORISATION

Objectif. Le développement d'une stratégie de valorisation

Objectif. Le développement d'une stratégie de valorisation

1. POLITIQUE DE PARTENARIAT ET STRATÉGIE RECHERCHE
2. POLITIQUE DE PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE
3. MAITRISE DE LA VALORISATION ET DES TRANSFERTS
 - Conventions liant l'établissement aux EPST, EPIC, entreprises, hôpitaux, autres universités
 - Fourniture de prestation de services et de consultation
 - Gestion de la propriété intellectuelle
 - Politique de détection des inventions à exploiter
 - Portefeuille en propriété intellectuelle
 - Structures de transfert et prospection des partenaires susceptibles de prendre des licences
 - Licences d'exploitation du portefeuille
 - Incubateurs et pépinières d'entreprises
 - Création d'entreprises et leur type
 - Revenus de commercialisation
 - Actions menées dans le cadre des pôles de compétitivité
4. IMPACT DES PRODUCTIONS
 - En matière de pratiques professionnelles
 - En matière d'outils d'aide à la décision
 - En matière d'outils de communication

FORMATION

Objectif 1. Le pilotage de l'offre de formation

....
....

Objectif 2. La lisibilité et visibilité de l'offre de formation

....
....

Objectif 3. Les dispositifs d'accompagnement de l'étudiant : de l'accueil à l'université à l'aide à l'insertion professionnelle

....
....

Objectif 4. L'établissement fournit à l'étudiant un environnement de travail adapté aux exigences de la formation universitaire

...
...

Objectif 5. La démarche qualité pédagogique

VIE ETUDIANTE

Objectif 1. L'étudiant est acteur de la vie de l'établissement

Objectif 2. Les dispositifs et pratiques permettant aux étudiants de bénéficier d'une réelle qualité de vie

RELATIONS EXTERIEURES

Objectif 1. Le développement des relations inter-établissements (universités, écoles)

Objectif 2. Relations avec les EPST et les EPIC

Objectif 3. Les relations avec les collectivités

Objectif 4. Les relations avec les milieux socio-économiques

RELATIONS INTERNATIONALES

Objectif. L'activité internationale en matière de recherche et de formation

GOUVERNANCE

Objectif 1. Le système d'organisation et de pilotage de l'établissement

Objectif 2. Le pilotage et le développement des TIC au service de la formation, de la recherche, de l'administration et de l'ensemble des personnels et des usagers

Objectif 3. La politique de gestion des ressources humaines au service des objectifs de l'établissement

Objectif 4. L'organisation et le pilotage de la politique budgétaire et financière au service du projet d'établissement

Objectif 5. La politique immobilière : gestion, maintenance et développement de l'ensemble du patrimoine

Objectif 6. Le développement de la capacité d'auto-évaluation au service d'une meilleure efficacité de l'action

Objectif 7. Le management de la qualité

Objectif 8. Hygiène, sécurité

COMMUNICATION

Objectif. Développer un sentiment d'appartenance

ANNEXES

Documentation

- l'IIEP-UNESCO (2011) « l'Assurance Qualité Externe : options pour les gestionnaires de l'ES » modules de 1 à 5, paris, 2011.
- Projet Aqi-Umed : Documentation du séminaire international de validation des références. Ecole normale supérieure de l'enseignement technologique. (ENSET). 27, 28 et 29 septembre 2011. <http://www.aqiumed.org/>
- Farès Boubakour : Rapport d'évaluation externe établi pour le compte du projet Aqi-Umed. «Atelier de Sousse : Elaboration des critères». Décembre 2011. Disponible en téléchargement sur http://www.aqiumed.org/IMG/pdf/Rapport_expertise_externes_2011.pdf.
- Farès Boubakour: "L'assurance qualité au sein de l'université algérienne : L'université, un secteur qui doit tirer l'économie et la société vers le haut". Alger, El Watan ÉCONOMIE - Du 27 avril au 3 mai 2009.
- Farès Boubakour: "La professionnalisation des formations universitaires : quels enjeux pour nos universités ?" Le journal, la Tribune du 15 juin 2010, Alger.
- Farès Boubakour : "Clusters et pôles de compétitivité: Rôle de l'université en matière d'innovation et de développement territorial". Article de vulgarisation de culture scientifique paru sur le quotidien national La Tribune du 16 février 2012.
- Farès Boubakour : « La démarche qualité dans l'enseignement supérieur : pouvons-nous aller vers une assurance qualité en Algérie ? ». Communication présentée lors des journées sur : « La mise en oeuvre du LMD dans les Universités de l'Est algérien : des principes du LMD et de l'assurance qualité ... aux expériences concrètes. ». Projet Européen Commun Tempus n° UM_31085-2003. Batna, les 22 et 23 novembre 2005.
- Nabil Bouzid et Zineddine Berrouche : Assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Support de cours de session 3 de la formation des RAQ. Sétif, 21,22 et 23 octobre 2012.
- Projet Aqi-Umed: Documentation des ateliers de Sousse : Elaboration des critères». Sousse, Tunisie. Décembre 2011.
- Thomas Stahl : L'autoévaluation, voie royale de l'assurance qualité dans la formation continue? CEDEFOP, Revue Européenne N°15. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/124/15_fr_stahl2.pdf

- CIEP : Pistes méthodologiques pour la mise en oeuvre de l'autoévaluation : Note N° 4. Projet Aqi-Umed. Janvier, 2012. http://www.aqiumed.org/IMG/pdf/note_no4_pistes_methodologiques_pour_la_mise_en_oeuvre_de_l_autoevaluation.pdf
- Ciep : Proposition de plan pour le rapport d'autoévaluation. Projet Aqi-Umed. Note N° 5. Mars, 2012. http://www.aqiumed.org/IMG/pdf/note_no5_proposition_de_plan_rapport_autoevaluation.pdf
- Bruno Curvale : Le Processus de Bologne et le cadre des démarches qualité dans l'EEES. Janvier 2009. http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/08-09/qualite/curvale/medias/curvale_b_qualite.pdf
- AQI-UMED, Le Référentiel: Version finale - octobre 2011. http://www.aqiumed.org/IMG/pdf/REFERENTIEL_VERSION_FINALE_octobre_2011.pdf
- AERES: Guide de l'autoévaluation des établissements de l'enseignement supérieur. <http://www.aeres-evaluation.fr/>
- AQi-Umed : Documentation de l'atelier de Sousse « Référentiel : Critères et preuves ». Sousse, Tunisie. Décembre 2011.
- CIEP : Pistes méthodologiques pour la mise en oeuvre de l'autoévaluation : Note N° 4. Projet Aqi-Umed. Janvier, 2012.
- ENQA : Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur . ENQA 2005.

ANNEXES

Annexes I : Exemple de l'évaluation institutionnelle conduite en France par l'AERES (France)

L'évaluation analyse la gouvernance et la politique de l'établissement en matière de recherche, de valorisation, de formation, de vie étudiante et de relations extérieures. Un intérêt particulier est porté à la politique qualité de l'établissement. Cette évaluation permet également de se prononcer sur la cohérence des axes stratégiques de l'établissement.

Étapes d'évaluation

L'évaluation d'un établissement s'effectue à travers plusieurs étapes: la préparation, la visite et la restitution.

Le processus est le suivant :

- dépôt des dossiers
- instruction des dossiers
- réunion préparatoire du comité d'experts
- visite du comité d'experts dans l'établissement
- réunion de restitution
- validation du rapport par l'AERES
- envoi du rapport aux établissements pour observations
- publication du rapport d'évaluation accompagné des observations de l'établissement sur le site Internet de l'AERES

Préparation de l'évaluation

Du côté de l'établissement

L'auto-évaluation permet à l'établissement d'analyser sa politique et ses objectifs : il doit identifier ce qui existe, repérer ce qui devrait exister (missions / objectifs), réfléchir à la manière dont il garantit la qualité de ses activités (autonomie / responsabilité) et mesurer les résultats obtenus (indicateurs / objectifs).

Cette analyse participe d'une démarche qualité qui s'inscrit dans une double perspective de maîtrise accrue de la stratégie des établissements et du développement de leur autonomie dans le cadre de la loi de 2007. Elle nécessite de produire à la même date (15 octobre) l'ensemble des documents issus de la réflexion de l'établissement concernant sa stratégie globale.

Du côté de l'AERES

L'agence prépare son intervention en s'appuyant sur l'ensemble des principes qui la régissent et sur la mise en œuvre des Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Ses modalités d'intervention comportent:

- la désignation du président et des membres du comité d'experts
- la consultation du responsable d'établissement

- la lettre de mission aux experts
- la réunion préparatoire du comité d'experts (objectifs, rôles et responsabilités)
- l'organisation des rencontres (dates et interlocuteurs)
- Organisation de la restitution

Sur la base des contributions des membres du comité d'experts, le président du comité élabore une première version du rapport qui est immédiatement déposée dans la GED (application de gestion électronique de documents) de l'AERES. Ce rapport reflète la position collective des membres du comité. L'AERES organise ensuite une réunion de restitution à laquelle participent, outre l'ensemble des experts, le directeur de la section, le délégué scientifique et le chargé de projet responsable de l'évaluation.

Les projets de rapports, dès réception, sont examinés par un comité de lecture interne à la section des établissements et font l'objet d'une homogénéisation de la présentation, de corrections de forme ainsi que de corrections portant sur des appréciations trop subjectives, voire d'un renforcement des données objectives (chiffrées) lorsqu'elles sont insuffisantes. Le projet de rapport ainsi complété et corrigé est envoyé, pour recueil d'observations, au responsable de l'établissement.

- Diffusion du rapport

Plusieurs étapes de traitement sont nécessaires avant de diffuser le rapport:

- dès réception des observations de l'établissement, les erreurs factuelles éventuellement signalées dans le rapport sont corrigées. Ce rapport d'évaluation est alors signé par le directeur de la section des établissements et par le président de l'AERES, puis mis en ligne sur le site Internet de l'agence.

- une synthèse de l'ensemble des évaluations des établissements de la vague concernée est alors rédigée puis soumise à l'approbation du conseil de l'agence avant d'être rendue publique.

- Retours d'expérience

Afin d'améliorer ses procédures et d'optimiser les outils mis à la disposition des experts, la section des établissements réunit chaque année successivement évaluateurs et évalués pour recueillir leurs observations sur le déroulement de chacune des phases de l'évaluation.

Source: site web de l'AERES

Annexe 2: Missions de la cellule d'assurante qualité

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Etablissement

Décision N° _____ du _____

Le Recteur (ou Directeur) de l'établissement,

-Vu la loi N° 99-05 du 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur modifiée et complétée par la loi 08-06 du 23 février 2008 ;

-Vu le décret exécutif relatif au statut type de l'établissement,

-Vu le décret exécutif relatif à la création de l'établissement,

-Vu l'arrêté du 31 mai 2010 portant création d'une commission d'implémentation d'un système assurance qualité dans les établissements de l'enseignement supérieur,

-Vu le procès verbal de la réunion du Conseil d'administration, en date du _____,

Décide,

Article 1 : il est créé au sein de l'établissement une cellule d'appui à l'évaluation de la qualité, dénommée « cellule assurance qualité », ci-après désignée « cellule ».

I - ORGANISATION DE LA CELLULE

Article 2 : La cellule est rattachée au chef d'établissement et est dotée d'un secrétariat permanent.

Article 3 : La cellule est composée de membres, représentant l'ensemble des composantes et structures pédagogiques et administratives de l'établissement, choisis pour leurs profil, disponibilité et engagement. Ils sont proposés par les responsables des composantes et structures dont ils relèvent et désignés par le chef d'établissement.

La liste nominative de la composante de la cellule est annexée à la présente décision.

Article 4 : Parmi les membres de la cellule, le chef d'établissement désigne le « Responsable Assurance Qualité » ci-après désigné Raq.

Article 5 : La cellule établit son règlement intérieur et un programme d'actions annuel. Elle se réunit une fois par trimestre en session ordinaire. Elle peut se réunir autant de fois que nécessaire, en session extraordinaire, à la demande du Raq, ou à la demande des deux tiers de ses membres, quand les circonstances l'exigent.

Article 6 : Chaque réunion est sanctionnée par la rédaction d'un procès-verbal qui sera adressé par le Raq au chef d'établissement et à tous les membres de la cellule.

Article 7 : Le procès verbal est affiché au niveau de l'établissement. Il est hébergé sur le site de l'établissement pour assurer la visibilité des activités de la cellule, et ce après accord du chef d'établissement.

II - MISSIONS DE LA CELLULE

Article 8 : La cellule constitue l'interface entre l'établissement d'appartenance et les organes nationaux d'évaluation.

Article 9 : La cellule assure le suivi de la mise en œuvre du programme national d'actions en vue de l'amélioration continue de la qualité des programmes de formation, de recherche et du fonctionnement institutionnel.

Article 10 : La cellule organise des opérations d'information sur sa mission et de sensibilisation sur les résultats attendus de l'implémentation de l'assurance qualité au niveau de l'établissement.

Article 11 : La cellule pilote les démarches qualité d'évaluation interne dans les domaines de la gouvernance, la formation, la recherche et la vie de l'étudiant, et soutient le développement des bonnes pratiques dans ces domaines. A cet effet, elle prépare les procédures et élabore les fiches et documents nécessaires.

Article 12 : La cellule assure la préparation, la mise en œuvre et le suivi des opérations d'autoévaluation au niveau de l'établissement.

Article 13 : La cellule coordonne la prise en charge de la rédaction des rapports d'autoévaluation.

Article 14 : La cellule pilote les opérations de formation continue de ses membres dans le domaine de l'assurance qualité.

Article 15 : La cellule concourt à la capitalisation et la pérennisation des expériences de l'établissement en matière de pratique de l'assurance qualité, et contribue à toute action locale, régionale ou nationale dans ce domaine.

Article 16 : La cellule favorise la communication en interne et en externe et déploie tout l'effort pour participer aux différentes manifestations dans le domaine de l'assurance qualité.

Article 17 : la cellule assure une veille dans le domaine de l'assurance qualité et réunit tous documents émis par les différents organismes nationaux et internationaux ayant trait au domaine.

Article 18 : La cellule publie son bilan d'activités annuel sur le site Web de l'établissement.

Article 19 : Le Raq anime les activités de la cellule. Il veille à la coordination entre les différents membres de la cellule et entre celle-ci et les responsables et structures de l'établissement, afin de permettre à la dite cellule d'assurer sa mission dans les meilleures conditions.

Article 20 : Le Raq participe à la rédaction des rapports d'évaluation. Il s'assure de la validation, la diffusion et l'archivage de ces rapports avec le concours des structures et organes concernés de l'établissement.

Article 21 : Le Raq met à la disposition des évaluateurs externes toutes les informations et facilités utiles pour l'accomplissement de leur mission.

III- Dispositions finales

Article 22 : Le Secrétaire général de l'établissement est chargé de mettre à la disposition de la cellule et du Raq tous les moyens nécessaires pour l'accomplissement de leurs missions. Il veille, en particulier, à rendre disponible tous les dispositifs indispensables aux opérations d'évaluation.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Commission d'Implémentation d'un système d'Assurance Qualité dans
les Établissements d'Enseignement Supérieur

CIAQES



**Support de cours
Session 4 :**

Autoévaluation

Etablissement universitaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

**Commission d'Implémentation d'un système d'Assurance Qualité dans
les Établissements d'Enseignement Supérieur**

CIAQES



**Support de cours
Session 4 :**

Autoévaluation

Etablissement universitaire

Session 4 – Séance 2 : ELEMENTS DE CONSTRUCTION D'UN REFERENTIEL QUALITE POUR UNE AUTOEVALUATION D'UN ETABLISSEMENT UNIVERSITAIRE

4 Autoévaluation

4-1 Définition de l'autoévaluation

L'autoévaluation est un processus qui se déroule de façon périodique pour mesurer les résultats produits par les différentes activités d'un établissement d'établissement supérieur que ce soit dans le domaine de la recherche et de la formation que l'organisation (gouvernance) ou la vie étudiante. Elle est décidée et conduite par les personnels de l'établissement et sert à présenter un rapport nécessaire à son évaluation par un organisme extérieur qui sera demandé lors de la phase de l'accréditation.

4-2 L'autoévaluation dans l'enseignement supérieur

4-2-1 La notion de la qualité totale dans l'E.S

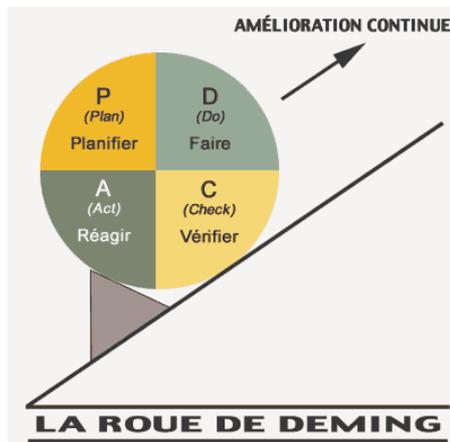
La qualité est l'aptitude d'un produit ou d'un service à satisfaire, au moindre coût et dans les moindres délais les besoins des utilisateurs. Le cas qui nous intéresse, la qualité est l'aptitude que les services offerts par l'établissement universitaire sont conformes à l'attente de la société civile et du secteur de l'emploi. Cela implique que les programmes de formation permettent de répondre à ces attentes en fournissant des diplômés employables. En fait, la qualité permet à l'établissement de s'adapter en permanence à ses objectifs. La qualité dans l'enseignement supérieur est une activité qui s'est imposée depuis la mise en place des réformes universitaires en 2004.

4-2.2 Finalités de l'autoévaluation

a) Elle permet de faire le point sur les informations disponibles (les preuves ou bien les indicateurs). Ces informations peuvent être :

b) Elle permet de mesurer l'écart entre la situation réelle et l'idéal visé par la référence (l'objectif à atteindre) :

- L'interprétation de cet écart constitue le cœur de l'acte d'évaluation.
- L'autoévaluation est une étape d'une démarche d'amélioration continue type PDCA



- **Plan** : Qu'est-ce que nous essayons de faire ?
- **Do** : Comment le faisons-nous ?
- **Check** : Comment savons-nous que nous atteignons nos objectifs ?
- **Act** : Comment changeons-nous afin de faire mieux ?

c) Elle permet de faire le point sur la pertinence des références (et d'améliorer ensuite le référentiel) :

4.3 Méthodologie de construction du référentiel ¹

1- Rappel des éléments constitutifs du référentiel

La construction d'un référentiel peut s'appuyer sur les définitions théoriques suivantes :

Référentiel qualité:

C'est la définition explicite de la qualité adoptée par l'institution, l'ensemble de valeurs et/ou d'objectifs qu'elle se donne dans le cadre de ses missions pour répondre aux attentes légitimes de ses usagers et partenaires ainsi que de ses personnels. Le référentiel qualité peut se décliner en un ensemble de références et critères accompagné de règles d'interprétation.

D'un point de vue pratique, l'évaluation des critères repose sur des preuves que l'évaluateur rassemble et apprécie.

DOMAINES et CHAMPS couverts par le référentiel :

Il s'agit d'identifier les secteurs et types d'activités (on peut aussi utiliser la notion d'objet au sens large du terme) au sein de l'institution qui sont concernés par le référentiel. Ces activités sont évidemment souvent plus ou moins interdépendantes mais l'institution peut faire le choix de formaliser un référentiel portant sur seulement une partie de ses activités.

D'un point de vue pratique, et de manière à rendre le référentiel lisible, on le divise en plusieurs grands domaines (formation, recherche, gouvernance...). Chaque domaine sera divisé en plusieurs champs ; le choix des champs sera fait de telle sorte qu'ils coïncident avec des priorités utiles à terme au développement de l'université.

¹ AqiUmed

REFERENCE (en anglais « Standard ») :

Une référence traduit en action une valeur que se donne l'institution. Il s'agit donc d'identifier les actions concrètes qui vont concourir au meilleur niveau possible de réalisation de cette valeur.

D'un point de vue pratique, la référence est un objectif à atteindre. Idéalement, cette référence est issue d'un consensus au sein de l'université.

CRITERES :

Un critère constitue un élément qualitatif ou quantitatif qui permet d'apprécier le niveau de mise en œuvre d'une référence.

D'un point de vue pratique, les critères sont évalués à partir de preuves sur lesquelles s'exerce le jugement de l'évaluateur.

PREUVES :

La preuve est l'élément qui permet de confirmer la réalisation effective d'un critère et son niveau éventuel de réalisation et de performance.

Un référentiel est (au moins) composé de références, éventuellement déclinés en critères et / ou en preuves. Pour chacune des références, l'objectif de l'auto-évaluation est de montrer comment l'institution répond à l'exigence qui y est exprimée, en mettant en évidence ses points forts, ses points plus faibles et les perspectives d'amélioration. Cette « réponse » passe par la preuve d'engagements de la direction, la description d'effets éventuels sur l'organisation du champ visé par la référence, l'exposé de dispositifs, d'actions mises en œuvre et, l'illustration de la prise en compte et du suivi d'indicateurs mesurant les évolutions sur ce champ.

Session 4 – Séance 3 : Domaine FORMATION

Les actions entreprises dans le domaine FORMATION concernent :

- stratégie dans la construction, la création des programmes, des filières (adaptation au monde socio-économique, aux besoins sociétaux)
- Procédures de programmation et de préparation à l'accréditation et à l'évaluation des formations en amont (qui porte? qui établit le dossier, etc.)
- le déroulement effectif de la formation
- respect du cahier des charges, écart entre ce qui est proposé et ce qui est mis en œuvre.
- adéquation entre le projet et les moyens disponibles
- La communication, l'information et l'orientation de l'étudiant
- L'accompagnement et le soutien de l'étudiant (lutte contre l'échec, enseignement des langues, méthodologie du travail universitaire,...)
- La professionnalisation de l'offre de formation : insertion professionnelle et employabilité de l'étudiant diplômé (Un champ en tant que tel ou dans « l'offre de formation »?)
- Adaptabilité de la formation, mobilité des étudiants, passerelles
- L'organisation de l'évaluation des connaissances des étudiants (règles des examens, transparence, etc.)
- L'amélioration de l'offre de formation (enquêtes, feed-back des partenaires, des étudiants,...).

Ces éléments peuvent être regroupés en champs suivants :

- **La définition de l'offre de formation et son pilotage**
- L'accompagnement de l'étudiant dans sa formation
- L'évaluation et la révision des enseignements
- Le contrôle des connaissances et des apprentissages des étudiants
- L'orientation et l'insertion professionnelle
- La formation doctorale
- La formation tout au long de la vie

Nous donnons ci-après des références et des critères pour le champ « la définition de l'offre de formation » :

Référence : La formation est en adéquation avec les besoins du marché du travail

Critère : L'équipe pédagogique a des relations formalisées avec des représentants du monde socio-économique local

Référence : La formation est en adéquation avec la politique scientifique

Référence : Les ressources pédagogiques, documentaires sont disponibles et accessibles pour l'étudiant

Exemple : On s'intéresse à l'accompagnement de l'étudiant.

1) Références : « l'institution favorise la réussite de ses étudiants ».

Explication : Cette référence doit permettre de mettre en évidence la politique conduite par l'université pour lutter contre l'échec et aussi les dispositifs existants en la matière.

2) Passage de la référence aux critères :

a) **Le monde des idées** : les enjeux et les stratégies à mettre en place.

b) **Le monde conceptuel** :

a. **Finalité** : « accompagner l'étudiant ».

b. **Opérabilité** :

i. Participation des enseignants

ii. Repérage des étudiants en difficulté

iii. Suivi et mesure des actions engagées

3) Passage des critères aux preuves :

a. Critère : Participation des enseignants

Critère	Question	preuve
Participation des enseignants	Quelle est la nature de cette participation ?	-Réception des étudiants -Encadrement des étudiants -Repérage des étudiants
	La participation est-elle valorisée ?	-Valorisation en heures -Promotion de l'enseignant

b. Critère : Repérage des étudiants en difficultés

Critère	Question	preuve
Repérage des étudiants en difficultés	Comment s'effectue le repérage ?	-mécanismes mis en place et moyens pour identifier les étudiants en besoin d'accompagnement.
		-Structure administrative

c. Critère : Suivi et mesure des actions engagées

Critère	Question	preuve
		-statistiques.

Suivi et mesure des actions engagées	Quels sont les effets escomptés ?	-mesure de lutte contre l'échec
--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

Une présentation du développement de la référence précédente, ses critères et ses preuves est la suivante² :

Référence : L'institution favorise la réussite de ses étudiants
 Cette référence doit permettre de mettre en évidence la politique conduite par l'université pour lutter contre l'échec et les dispositifs existants en la matière.

Critères :

- Critère 1 : L'accompagnement des étudiants par les enseignants

Preuves	<ul style="list-style-type: none"> - Le repérage et l'accompagnement des étudiants en difficulté sont considérés comme l'une des missions des enseignants - Les heures de service des enseignements incluent ce paramètre et cette mission d'accompagnement est valorisée - Cette mission spécifique est explicite dans tous les établissements et pour toutes les disciplines
----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Critère 2 : Le repérage des étudiants en difficulté

Preuves	<ul style="list-style-type: none"> - Il existe des mécanismes et des moyens d'identifier les étudiants en difficulté aux moments les plus opportuns de l'année universitaire - Des structures administratives sont chargées de cet accompagnement
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Critère 3 : L'adaptation de la formation

Preuves	<ul style="list-style-type: none"> - L'offre de formation peut être adaptée aux étudiants en difficulté (volume horaire spécifique pour favoriser les échanges en petits groupes par exemple) - Des enseignements supplémentaires sont proposés aux étudiants en difficulté (renforcement, tutorat) - L'université/les établissements ont prévu des dispositifs de soutien ou de réorientation
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Critère 4 : Le suivi et la mesure des effets des actions engagées

Preuves	<ul style="list-style-type: none"> - Des éléments statistiques sont mis en place pour suivre ces étudiants au niveau de l'université ou des établissements - Ces études permettent de mesurer l'efficacité des mesures prises contre l'échec universitaire et de les faire évoluer
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

² Exemple du projet AqiUmed.

Exemple (A développer en Atelier)

Champ : L'adaptation de l'offre de formation au contexte, la professionnalisation

Référence : L'institution prépare à l'insertion professionnelle de ses étudiants

Explication : Il s'agit de mettre en évidence les dispositifs, les actions développées au sein de l'université pour favoriser, à la suite du diplôme ou de la sortie de l'étudiant, l'accès à un emploi.

**Trouver 4 critères pour cette référence.
Développer leurs preuves**

Session 4 – Séance 4 : Domaine « RECHERCHE »

Les actions entreprises dans le domaine RECHERCHE concernent :

- La gouvernance de la recherche (organisation, structuration, financement de la recherche, question de l'organisation de la formation à la méthodologie de la recherche)
- La stratégie politique de l'université en recherche et sa cohérence par rapport à la politique de formation, ainsi que la sensibilisation et la promotion de la recherche.
- La valorisation de la recherche (productions scientifiques, publications, brevets, transfert technologique, expertise, recherche et développement)
- Les partenariats et la coopération en recherche (dont internationaux) dans un champ à part ou intégré dans le champ gouvernance.

Ces éléments peuvent être regroupés en champs suivants :

- L'organisation, la structuration et le développement de la recherche
- Les relations et les partenariats scientifiques
- La valorisation

Nous donnons ci-après des références et des critères pour le champ « l'organisation, la structuration et le développement de la recherche » :

Référence : la recherche est structurée en fonction des priorités scientifiques définies par l'université

Critère : L'institution peut opérer des regroupements thématiques d'équipes de recherche sur la base d'un projet scientifique

Exemple à développer en atelier :

Champ : la valorisation et le transfert.

Référence 1 : L'institution mène une politique de valorisation et de transfert des résultats de la recherche.

Explication :

Cette référence reflète la politique et les mécanismes mis en place pour valoriser les résultats des travaux de recherche, et d'apprécier le niveau de contribution de l'Université au développement socioéconomique.

Compléter la référence avec les critères et les preuves.

Session 4 – Séance 5 : Domaine « VIE ETUDIANTE »

Les actions entreprises dans le domaine VIE ETUDIANTE concernent :

- Animation du campus de l'université (la vie associative, les activités culturelles et sportives). Le « bien-être de l'étudiant »
- Les œuvres universitaires (restauration, transports, aides financières, logements, santé)
- Accès à l'information pour l'étudiant (ressources documentaires, informatiques, ENT, etc.)

Ces éléments peuvent être regroupés en champs suivants :

- L'accueil et la prise en charge des étudiants des personnels
- Les activités culturelles et sportives
- Les conditions de vie, de travail et d'études des acteurs de l'université (santé, hygiène, sécurité,...)
- Responsabilité sociétale (Ethique, citoyenneté, égalité des chances, développement durable)

Nous donnons ci-après des références et des critères pour le champ « Responsabilité sociétale » :

Référence : L'université fait la promotion des valeurs académiques et veille à leur respect

Critère : les règles relatives au plagiat sont connues et diffusées

Exemple à développer en Atelier :

Référence : L'université favorise la vie associative

Référence : l'université a les moyens de promouvoir et de faciliter la pratique sportive de ses étudiants et de ses personnels

Session 4 – Séance 6 : Domaine « GOUVERNANCE »

Les actions entreprises dans le domaine GOUVERNANCE concernent :

- L'organisation du travail et l'animation et le pilotage des projets de l'université, la dynamique de management (cadre légal/marges de manœuvre, relations et place des syndicats, etc.)
- La gestion financière (budget, fonctionnement, les marchés, la gestion des ressources propres) et la gestion du patrimoine (constructions, investissements, maintenance, etc.)
- La gestion des ressources humaines (politique de formation des personnels, accueil et accompagnement des personnels, gestion des carrières)
- Les partenariats institutionnels (tutelles, entreprises, collectivités locales, institutions de l'enseignement supérieur, les différentes coopérations)
- La politique de communication (interne et externe, circulation des informations)
- Le système d'information (accès aux ressources informatiques, ENT, plate-forme numérique, interopérabilité des applications, etc.)
- Management de la qualité (à part ou s'intégrant à tous les champs de chacun des domaines)

Ces éléments peuvent être regroupés en champs suivants :

- Le système d'information
- Les conditions d'élaboration des politiques (formation, recherche,...)
- L'organisation et le pilotage des composantes et des services
- Le management des fonctions supports au service des missions
- Les démarches qualité

Exemple à développer en atelier :

Référence : L'établissement connaît la situation de son patrimoine immobilier

Explication : Il s'agit pour l'établissement de maîtriser la situation ses infrastructures immobilières, l'entretien et la construction,...

Référence : l'établissement utilise d'une manière efficace ses locaux

Explication : Il s'agit de mettre en évidence les outils et moyens mis en œuvre pour l'utilisation rationnelle de ses locaux pédagogiques.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
 REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
 وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
 MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

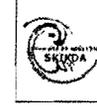
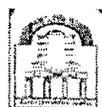
الندوة الجهوية
 لجامعات الشرق
 Conférence Régionale des Universités de l'Est
C.R.U. Est

La CRUEst en collaboration avec l'Université
 d'Oum El-Bouaghi organise :

La quatrième session de formation des
 Responsables d'Assurance Qualité

Université d'OEB : 25, 26 et 27 novembre 2012

Conférence Régionale des Universités de l'Est



EPSE
 Annaba



BBA
 Centre Universitaire



EPSE
 Constantine

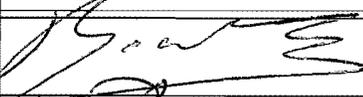
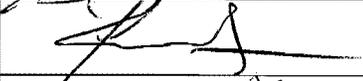
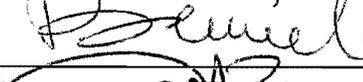
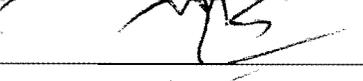
El Oued
 Université



Journées de formation pour l'implémentation du système d'Assurance Qualité dans les établissements de l'enseignement supérieur

Université d'Oum El-Bouaghi : 25 novembre 2012

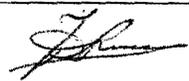
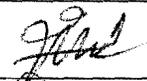
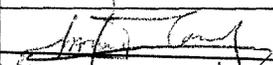
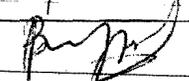
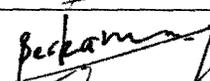
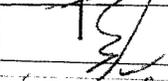
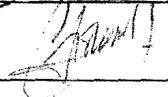
Liste des présents :

Etablissement	Nom et Prénom	Tél. Portable	Adresse électronique	Emargement
U.Batna (coordinateur)	Boubakour Fares	0550.51.20.08	Fares_boubakour@yahoo.fr	
U.OEB (Formateur)	Bouzid Nabil	0772.88.95.44	nabzid@yahoo.fr	
U.Sétif (Formateur)	Berkane Youcif	0773.49.57.53	berkaneyoucef@yahoo.fr	
U.Sétif (Formateur)	Barrouche Zineddine	0662.02.52.72	zinberrouche@hotmail.com	
U.Boumerdes (Formateur)	Herzallah Abdelkarim	0771.25.77.07	Abdelkarim_herzallah@yahoo.fr	
U.Constantine 1	Aissaoui Habib	0557.77.61.17	aissaoui_h@yahoo.com	
U.Ouargla	Benzahi Mansour	0661.71.48.40	Benzahi2000@yahoo.fr	
C.U.Khenchela	Boumaza Abdecharif	0778.06.63.34	Charif_boumaza@yahoo.com	

25 NOV 2012

Etablissement	Nom et Prénom	Tél. Portable	Adresse électronique	Emargement
U.Biskra	Djaber Nacereddine	0661.37.54.74	Djaber_nacer@yahoo.fr	
U.Sétif 1	Hamidouche Mohammed	0772.28.03.91	mhamidouche@yahoo.fr	
U.Guelma	Zeraoula Rafik	0556.76.84.65	Zeraoula24@yahoo.fr	
U.M'sila	Ouali Ameer Noubat Abdulkader	0662.27.79.19 0662712865	oualimeur@yahoo.fr anouibat@aol.fr	
U.Tébessa	Laouar Mohammed Salah	0777.09.29.36	c_laouar@yahoo.fr	
C.U.El Oued	Grele Abdelmalek	0793.17.35.65	mgrele@yahoo.fr mgrele233@gmail.com	
C.U.BBA	Bouzid Abderrazak	0550.95.32.62	A_bouzid@hotmail.com	
U.Jijel	Kebieche Djamel	0771.97.16.63	Kebieche_dj@yahoo.fr	
C.U.El Tarf	Groud Lilia Labiba	0775.62.29.51	Kara.lilia23@yahoo.fr	
U. Annaba	Khelif Rabia	0550.10.52.16	r_khelif@yahoo.fr	
C.U.Mila	Ghichi Abdellah houarihane Farouk	0550.30.77.72 0555377303	a.ghichi@centre-univ-mila.dz f-houarihane@centre.univ-mila.dz	
U.Skikda	Loucif Abdallah	0667.36.97.86	Ficoul24@yahoo.fr	
EAK Cne	Hafidi Hakima	0792.43.48.13	Hakimahafidi61@gmail.com	
ENS Cne	Djouima Leila	0661.50.54.52	leiladjouimaa@yahoo.fr	
EPSEG Annaba	Boulemtarek Farid	0777.19.98.13	Farid16730@yahoo.fr	

23 NOV 2012

Etablissement	Nom et Prénom	Tél. Portable	Adresse électronique	Emargement
EPSEG Constantine	Idri Adnane	0667.85.27.11	idriadnane@yahoo.fr	
EPST Annaba	Bouras Zineddine	0560.36.91.47	bourasz@yahoo.com	
ENSET Skikda	Boudaoud Fayçal	0550.30.87.42	Boudaoud2000@yahoo.fr	
C.U.Souk Ahras	Tifouti Riad	0662.22.75.59	toufoutidz@yahoo.fr	
CRSTRA Biskra	Belghobra Nouar	0550.68.79.49	Boulghobra.n@gmail.com	
CRBT Constantine	Amokrane Serine	0798.58.56.86 0559.49.68.20	am.serine@yahoo.fr	
ENSMM d'Annaba	Maatougui Nedjma Nedjma	0559.33.85.38	nedjouamaatougui@yahoo.fr	
U.Constantine 2	Maatouche Mohamed	0555.13.99.47	mcbatouche@gmail.com	
U.Constantine 3	Benelouzzane Zouaoui	0559.69.77.70	benelzouaoui@yahoo.fr	
U.Sétif 2	Benouarzeg Hichem	0560.32.44.10	hichemprof@yahoo.fr	
U.OEB	Berkani Oualid	0668.04.72.75	w.berkani@univ-oeb.dz	
CRBT Constantine	MEDJEDOUH Sarah	0472.82.75.47	Kotia_sarah_2000@yahoo.fr	
U. Sétif 1	CHOUADRA Saïd.	0472.48.54.57	S_chouadra@yahoo.fr	

Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité
dans l'Enseignement Supérieur

-- CIAQES--

Module 4
EVALUATION DE LA QUALITE DES ENSEIGNEMENTS
DANS LES ETABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES

Formation des Responsables
d'Assurance Qualité (RAQs)

Préparé par:

Youcef Berkane : Membre de la CIAQES, Université de Sétif

Baghdad Benstaali : Membre de la CIAQES, Bureau National Tempus Algérie

Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité
dans l'Enseignement Supérieur

-- CIAQES--

Module 4

**EVALUATION DE LA QUALITE DES ENSEIGNEMENTS
DANS LES ETABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES**

**Formation des Responsables
d'Assurance Qualité (RAQs)**

Préparé par:

Youcef Berkane : Membre de la CIAQES, Université de Sétif

Baghdad Benstaali : Membre de la CIAQES, Bureau National Tempus Algérie

Sommaire

A. Concepts et Approches de l'Evaluation de la Qualité	1
Objectifs du cours :	1
A. 1. Introduction	1
A.2. Rappel des définitions des termes de base	1
A.2.1. Le référentiel.....	1
A.2.2. Références et standards.....	2
A.2.3. Critères	3
A.2.4. Statistiques.....	4
A.2.5. Indicateurs de performance.....	4
A.2.6. Benchmarks	6
A.3. Approches de l'assurance qualité	8
A.3.1. La qualité fondée sur des standards prédéfinis.....	8
A.3.2. La conception de la qualité fondée sur l'adéquation aux objectifs	10
A.3.3. Standards minimaux ou standards d'excellence.....	12
A.3.4. Domaines d'évaluation de la qualité	12
A.3.5. La prise de décision en matière d'assurance qualité	15
A.4. Les différentes utilisations des standards	15
A.4.1 L'utilisation de l'évaluation quantitative.....	17
A.4.2 L'utilisation du jugement par les pairs.....	21
A.4.3. La flexibilité comme moyen d'adaptation au contexte.....	23
A.5. Conclusion	25
B. Mécanismes et Outils pour l'Evaluation programmatique	26
Objectifs de cette partie B:.....	26
B. I. Mise à niveau des programmes d'enseignement et de formation	26
B. I. 2 Définition des Résultats d'Apprentissage d'un Programme (RAPs)	27
B. I. 3 Résultats d'Apprentissage Modulaires (RAMs).....	29
B. I. 4 Relations RAM/RAP/OEP.....	30
B. II. Mesure de certains critères du programme	31
B.II. 1 Types d'évaluation	32
B.II. 2 Types de Mesures.....	34
B.II. 3 Evaluation des RAMs.....	34
B.II. 4 Evaluation des RAPs / programme	36

<i>B. II. 5 Evaluation des OEPs / RAPs d'un programme</i>	37
B. III. Processus d'amélioration continue	38
<i>B. III. 1 Principe d'Amélioration Continue</i>	38
<i>B. III. 2 Par quoi commencer ?</i>	38
<i>B. III. 3 Structure du processus d'amélioration continue</i>	38
<i>B. III. 4 Mise à exécution du plan d'activités</i>	39
<i>B. III. 5 Benchmark</i>	39
<i>B. III. 6 Identification des forces, faiblesses et déficiences</i>	40
<i>B. III. 7 Stratégies d'Amélioration</i>	41
<i>B. III. 8 Résultats de la mise en œuvre</i>	41
Annexe 1 : Un modèle de Description Détaillée	43
Annexe 2 : Programme de formation des RAQs	44
Bibliographie :	45

A. Concepts et Approches de l'Évaluation de la Qualitéⁱ

Objectifs du cours :

- rappeler les concepts de base utilisés pour l'évaluation de la qualité : standards, critères, indicateurs et benchmarks ;
- préciser les domaines pris habituellement en compte dans l'évaluation de la qualité ;
- exposer les différentes méthodes d'évaluation de la qualité ;
- mettre en évidence les caractéristiques des différentes conceptions et méthodes d'évaluation de la qualité. ;
- identifier les domaines communs pris en compte dans l'évaluation de la qualité ;
- identifier les objectifs et les méthodologies des différentes approches de l'assurance qualité.

A. 1. Introduction

Pour qu'un système d'assurance qualité soit utile et efficace, il importe de construire un consensus sur la définition de la qualité, et donc de trouver un point d'équilibre entre les intérêts, souvent divers et même parfois contradictoires, des différents acteurs. La définition de la qualité et les méthodes employées pour l'évaluer varient sensiblement selon les agences, selon les contextes dans lesquels on se situe et selon les points de vue où on se place. On donne au mot qualité un sens plus ou moins différent et cette diversité se répercute sur les méthodologies d'évaluation utilisées.

Mais, quelle que soit l'approche retenue pour l'assurance qualité externe (évaluation, audit ou accréditation), il s'agit de porter un jugement de valeur sur le fonctionnement et les résultats d'un établissement d'E.S, d'une formation ou d'un système. Au cours de cette session, on exposera les différents choix méthodologiques possibles qui permettent de porter un jugement sur la définition de la qualité retenue, sa présentation dans le référentiel et sa déclinaison sous forme de références (ou standards ou critères).

A.2. Rappel des définitions des termes de base

On procèdera, à titre de rappel aux RAQ, à la définition des principaux termes utilisés, à la fois séparément et en relation les uns avec les autres :

A.2.1. Le référentiel

Pour pouvoir évaluer les établissements ou leurs filières de formation, les agences ont besoin de s'appuyer sur un référentiel qualité. Le référentiel est un document qui présente la définition de la qualité, en la déclinant de façon plus ou moins détaillée, et, le plus souvent, en l'organisant par domaines. Ils servent de base à l'évaluation interne et à l'évaluation externe. On les trouve sur les sites de toutes les agences d'assurance qualité, mais sous des noms qui varient, aussi bien en français qu'en anglais.

Pour juger de la qualité d'un établissement ou d'une filière de formation, pour mesurer

ⁱ Cette partie est un résumé du cours présenté par M.MARTIN dans le cadre d'une formation en ligne pour les responsables qualité dans l'enseignement supérieur au Maghreb et peut être consultés sur le site web de l'IIEP www.iiep.unesco.org

le degré d'atteinte des références ou des standards, les agences peuvent utiliser différents outils tels que des benchmarks, des indicateurs, des indicateurs de performance. Or, un même mot peut désigner des contenus différents et, à l'inverse, des mots différents peuvent être employés pour désigner le même contenu. C'est pourquoi il est apparu nécessaire de constituer des glossairesⁱⁱ.

A.2.2. Références et standards

Le CNE (France) a proposé de traduire le mot anglais « standard » par le mot français «référence», pour marquer le lien logique avec les référentiels qualité et pour faire écho à son propre référentiel qui s'appelait « Livre des références ». Cette traduction permet d'éviter la connotation normative portée en français par le mot « standard » qui a donné «standardisation».

Dans l'E.S et l'assurance qualité, le standard indique un principe (ou une mesure) auquel on doit (ou on devrait) se conformer, et d'après lequel on juge la qualité. Il peut aussi avoir d'autres significations, notamment, le degré d'excellence exigé pour atteindre un objectif particulier. Dans certains contextes, le terme « standard » est utilisé comme synonyme de « minimal » ou de « qualité moyenne », ou de minimum requis. Les standards peuvent être quantitatifs ou qualitatifs, comme on va le voir plus loin.

A titre d'exemple, les standards - utilisés par l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles suisses (OAQ), pour évaluer la qualité des institutions universitaires- sont distribués en huit domaines présentés dans l'encadré ci-dessous :

Encadré (1) : standards utilisés par l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles suisses (OAQ)

- Stratégie, organisation et gestion de la qualité au sein de l'institution.
- Offres d'études.
- Recherche.
- Personnel scientifique.
- Personnel administratif et technique.
- Etudiants et étudiantes.
- Infrastructures.
- Coopération.

Dans ce référentiel, chaque standard se décline en une série de questions et de points de référence qui servent à expliciter le standard et à étayer la réponse de l'institution. La présentation complète de tous ces éléments figure sur le site web de l'OAQ.

En résumé, on constate une grande diversité quant à l'utilisation des standards. Dans certains cas, les standards définissent un seuil minimal (selon qu'il est ou non atteint). L'évaluation (ou plus fréquemment l'accréditation) débouche sur une approbation ou sur un rejet, voire même une sanction. Dans d'autres cas, des agences établissent des standards d'excellence, qui désignent, non plus un niveau minimal de qualité qu'il est obligatoire d'atteindre, mais la qualité que l'on vise, que l'on se donne comme horizon tout en sachant qu'elle reste un objectif difficile à atteindre parce que souvent très ambitieux. Le plus souvent, les standards d'excellence coexistent avec des standards de seuil.

ⁱⁱ Par exemple, en langue anglaise, le glossaire de l'UNESCO-CEPES ou celui de l'INQAAHE ; en espagnol, le glossaire réalisé dans le cadre du réseau hispano-américain RIACES. En français, il n'existe pas pour le moment de tel glossaire.

Encadré (2) : Standards de qualité du domaine (6) de l'OAQ [Suisse]

DOMAINE 6 ÉTUDIANTS ET ETUDIANTES

Standard 6.01

Les conditions et les procédures d'admission dans les filières d'études de l'institution sont déclarées et fondées.

Standard 6.02

L'égalité des chances entre hommes et femmes est réalisée.

Standard 6.03

L'institution observe la progression des étudiants et des étudiantes dans leur cursus ainsi que la durée des études.

Standard 6.04

Les taux d'encadrement doivent être garantis de sorte que les objectifs de formation de l'institution, respectivement des unités qui la composent, puissent être atteints.

Standard 6.05

L'institution veille à l'existence et au fonctionnement d'un service de conseil destiné aux étudiants, aux étudiantes et aux autres personnes intéressées. Elle prend des mesures afin de permettre aux étudiants et aux étudiantes de déterminer périodiquement leur situation dans leur cursus.

A.2.3. Critères

L'INQAAHE définit les critères comme des « spécifications ou des éléments par rapport auxquels on forme un jugement ».

Dans certains cas, on établit une différence entre critères et standards. Alors que les critères indiquent des éléments ou des caractéristiques, les standards fixent le niveau. Le glossaire de l'AUQA précise que « la fonction des standards consiste à mesurer les critères d'après lesquels la qualité peut être jugée ».

Mais le plus souvent, les termes « critères » et « standards » sont employés indifféremment par les agences d'assurance qualité, comme on peut le voir dans l'encadré (3), qui présente deux exemples concernant le corps enseignant. HEQC, en Afrique du Sud, emploie le terme « criterion » alors que l'agence régionale d'accréditation MSCHE, aux Etats-Unis utilise le mot « standard ».

Encadré(3) : Standards et critères concernant le corps enseignant : 02 exemples (USA et en Afrique du Sud)

CARACTERISTIQUES D'EXCELLENCE POUR L'ACCREDITATION : MSCHE (ÉTATS-UNIS)

Le MSCHE a établi 14 standards, dont un sur le corps enseignant

Standard 10 : Le corps enseignant

Les filières d'enseignement, la recherche et les services de l'établissement sont conçus, mis en place, contrôlés et soutenus par des professionnels qualifiés.

CRITERES POUR L'AUDIT INSTITUTIONNEL : HEQC (AFRIQUE DU SUD)

Critère 9

Les politiques et les procédures de recrutement, de sélection, de formation continue et de soutien contribuent à ce que l'on dispose de personnels enseignants et administratifs ayant les qualifications et l'expérience adéquates pour délivrer la formation. Le rapport entre les ressources humaines et les besoins de formation doit être régulièrement examiné.

A.2.4. Statistiques

Les agences d'assurance qualité recueillent des données sur le fonctionnement institutionnel ou sur les prestations des filières. Les données recueillies, primaires et secondaires, sont appelées « statistiques ». Ce sont les fondements des produits élaborés, spécifiques, comme les indicateurs de performance.

Quand ces données sont analysées et utilisées pour indiquer quelque chose, elles deviennent des indicateurs. Les statistiques en elles-mêmes sont insuffisantes pour formuler des jugements, elles doivent être analysées dans un contexte particulier ou par rapport à une norme particulière. C'est cela qui les transforme en indicateurs.

A.2.5. Indicateurs de performance

Les indicateurs utilisés pour évaluer l'efficacité d'un établissement ou d'une filière sont souvent appelés « indicateurs de performance ». Ces indicateurs de performance mesurent la performance de l'établissement. L'idée d'évaluer la performance de l'E.S vient de l'économie, dans le sens où la réussite d'un système ou d'un établissement est liée à sa productivité en termes d'efficacité et d'efficience :

- les indicateurs d'efficacité concernent le degré de réalisation des objectifs visés (le taux d'achèvement des études, le taux d'emploi des diplômés et la satisfaction des étudiants) ;
- Les indicateurs d'efficience concernent l'utilisation optimale des moyens pour réaliser les objectifs visés (le ratio enseignant/étudiants, les coûts unitaires, le taux d'utilisation des locaux, la durée d'obtention du diplôme).

Au Royaume-Uni, la publication du rapport Jaratt en 1985 par le Comité des présidents d'universités et collèges (*Committee of Vice-Chancellors and Principals*) a suscité un vif intérêt dans le monde pour l'utilisation des indicateurs dans l'évaluation de l'E.S. On a identifié un grand nombre d'indicateurs dont la plupart concernent la performance des établissements. L'encadré (4) présente la liste des indicateurs de ce rapport et ceux qui sont actuellement utilisés par le Conseil de financement de l'E.S anglais (Higher Education Funding Council of England).

Encadré (4) : Indicateurs de performance proposés par le Rapport Jarratt (1985) [Royaume-Uni] et utilisés par le Conseil de financement de l'E.S pour l'Angleterre (HEFCE)

Les indicateurs de performance, publiés chaque année, présentent des données comparatives sur les résultats des établissements d'enseignement supérieur en matière d'enseignement et de recherche, en particulier sur la façon dont les étudiants accèdent à l'enseignement supérieur, effectuent leurs études, intègrent le marché du travail. Ces indicateurs couvrent tous les établissements du Royaume-Uni financés par l'État.

Les indicateurs de performance concernent les domaines suivants :

- accès à l'enseignement supérieur : recrutement d'étudiants issus des zones et des catégories sociales sous-représentées ;
- proportion d'étudiants qui interrompent leurs études après la première année d'études supérieures ;
- projection des taux d'achèvement des études supérieures d'après l'évolution actuelle des taux de réussite par année d'études ;
- proportion d'étudiants diplômés qui ont un emploi ou qui continuent leurs études six mois après l'obtention du diplôme ;
- résultats de la recherche.

(Pour chacun des domaines mentionnés, des indicateurs de performance ont été identifiés ; on présente ici les indicateurs relatifs à un des domaines - la recherche.)

Des indicateurs ont été développés pour chacun de ces domaines. L'encadré ci-dessous montre, à titre d'exemple, les 04 indicateurs développés pour le domaine « Recherche » :

Encadré (5) : les indicateurs du domaine « Recherche » :

- proportion de doctorats délivrés par rapport au coût du personnel académique ;
- proportion de doctorats délivrés par rapport au financement de la recherche alloué par le conseil de financement QR ;
- proportion de subventions pour la recherche et proportion de contrats obtenus par rapport au coût du personnel académique ;
- proportion de subventions pour la recherche et proportion de contrats obtenus par rapport au financement de la recherche alloué par le conseil de financement QR.

(Note : La première évaluation formelle des indicateurs de performance a commencé. La publication « Review of Performance Indicators » peut être téléchargée sur le site web de HEFCE. Référence de publication du HEFCE : 2006/34)

Source : site web de la HEFCE

En France, la nouvelle loi organique relative aux lois de finances (LOLF) offre un autre exemple d'utilisation des indicateurs de performance dans le domaine de l'éducation et de l'E.S. « En France, la loi organique du 1^{er} août 2001 relative aux lois de finances (LOLF) institue de nouvelles règles d'élaboration et d'exécution du budget de l'État. Elle introduit également une démarche de performance pour améliorer l'efficacité des politiques publiques. L'objectif est de faire passer l'État d'une logique de moyens à une logique de résultats. Jusque là, on s'intéressait davantage au volume des moyens consacrés à une politique, qu'aux résultats concrets obtenus grâce à ces moyens. Désormais, les discussions budgétaires portent non seulement sur les moyens, mais aussi sur l'efficacité des dépenses, par rapport à des objectifs définis pour chaque programme.

En s'inscrivant dans une logique de pilotage par la performance – ou en d'autres termes, en cherchant à améliorer l'efficacité de la dépense publique en orientant la gestion vers des résultats prédéfinis – l'administration publique s'engage à réformer sa culture, ses modes de fonctionnement et ses méthodes de travail.

C'est pourquoi de nouveaux outils ont été créés pour mesurer de façon objective la performance publique. À chaque programme, sont désormais associés des objectifs, définis au niveau national et déclinés en objectifs opérationnels pour les services et les opérateurs mettant en œuvre les politiques. Pour chaque objectif, des indicateurs concrets, pertinents et fiables, mesurent les résultats des actions menées. Afin de répondre aux attentes de tous – citoyens, usagers et contribuables – l'administration publique s'est fixée trois types d'objectifs, répondant à des critères socioéconomiques, de qualité de service et d'efficience de gestion.ⁱⁱⁱ»

Les indicateurs de performance sont utilisés pour évaluer la performance du système, de l'établissement ou de la structure organisationnelle. Ils peuvent servir à plusieurs types d'opérations : contrôle, soutien, décision, comparaison, évaluation, amélioration et identification des problèmes.

Encadré (6) : Exemples d'indicateurs de performance dans le cadre du programme « Formations supérieures et recherche universitaire » [France]

ⁱⁱⁱ site web du MINEFI [France]

Objectif 1 : Répondre aux objectifs de qualification supérieure (du point de vue du citoyen et de l'utilisateur).

Indicateur 1.1 : Pourcentage d'une classe d'âge titulaire d'un diplôme d'E.S.

Indicateur 1.2 : Insertion professionnelle des jeunes diplômés trois ans après leur sortie de formation initiale.

Indicateur 1.3 : Pourcentage de sortants diplômés selon le niveau LMD.

Objectif 2 : Améliorer la réussite à tous les niveaux de formation (du point de vue du citoyen et du contribuable)

Objectif 3 : Maîtriser l'offre de formation (du point de vue du contribuable).

Objectif 4 : Faire de l'E.S un outil performant de formation tout au long de la vie (du point de vue du citoyen).

Objectif 5 : Accroître l'attractivité internationale de l'offre française de formation et son intégration dans le système européen et mondial (du point de vue du citoyen).

Objectif 6 : Optimiser l'accès aux ressources documentaires pour la formation et la recherche (du point de vue de l'utilisateur).

Indicateur 6.1 : Mesure de la disponibilité hebdomadaire des places de bibliothèque

Indicateur 6.2 : Nombre de documents communiqués sur place, prêtés à domicile et téléchargés et taux de demandes satisfaites.

Objectif 7 : Produire des connaissances scientifiques au meilleur niveau international (du point de vue du citoyen).

Objectif 8 : Développer le dynamisme et la réactivité de la recherche universitaire (du point de vue du citoyen).

Objectif 9 : Contribuer à l'amélioration de la compétitivité de l'économie nationale par le transfert et la valorisation des résultats de la recherche (du point de vue du citoyen et du contribuable).

Objectif 10 : Concourir au développement de l'attractivité de la recherche française (du point de vue du citoyen).

Exemples d'utilisation des indicateurs de performance :

- Le HEFCE utilise les indicateurs de performance pour les décisions de financement.
- Un établissement peut les utiliser pour comparer ses performances avec celles de ses homologues.
- Une agence d'assurance qualité dont la priorité est l'amélioration, peut vouloir attirer l'attention de l'établissement ou de l'État sur les domaines qui nécessitent des améliorations supplémentaires. Elle peut aussi utiliser une combinaison d'approches, en fonction de l'usage des indicateurs de performance.

A.2.6. Benchmarks

Un benchmark est un point de référence utilisé pour faire des comparaisons. Le glossaire de l'INQAAHE donne la définition suivante : « Un benchmark est un point de référence par rapport auquel on mesure quelque chose. »

D'après la définition la plus simple, le benchmarking est une technique qui consiste à apprendre en faisant des comparaisons. Pendant des siècles, on a fait des comparaisons de manière informelle. Actuellement, le benchmarking est une méthode de comparaison utilisée pour susciter des idées d'amélioration, et en particulier d'amélioration majeure. La Société américaine de qualité définit le benchmarking comme un processus d'amélioration suivant lequel un organisme est capable de mesurer sa performance par rapport à celle des

meilleurs organismes de sa catégorie, de déterminer comment ces derniers ont réussi à atteindre ces niveaux de performance et d'utiliser cette information pour améliorer sa propre performance.

Le glossaire de l'INQAAHE définit le benchmarking comme « le processus qui permet la comparaison au cours du temps des intrants, des processus et des résultats entre des établissements (ou leurs composantes) ou au sein d'un même établissement ». Il existe plusieurs moyens d'établir un benchmarking en fonction des objectifs. Pour comprendre les différences, on doit tenir compte des options existantes en matière de benchmarking et de méthodologie. Le Commonwealth Higher Education Management Service (1998), dans sa publication « Benchmarking dans l'E.S : une synthèse internationale », établit le classement suivant :

- *benchmarks internes* pour comparer les unités au sein d'un système, sans avoir obligatoirement recours à un standard externe pour la comparaison des résultats ;
- *benchmarks externes concurrentiels* pour comparer la performance des secteurs clés d'un établissement à partir d'informations sur les établissements concurrents ;
- *benchmarks externes de coopération* pour comparer un établissement avec un groupe d'établissements qui ne sont pas des concurrents immédiats ;
- *benchmarks externes d'excellence* pour rechercher des pratiques nouvelles et innovantes, quelle que soit leur origine, dans diverses industries.

Le benchmarking peut prendre plusieurs formes, soit quantitatives comme les ratios, soit qualitatives comme les pratiques réussies. Ces benchmarks peuvent être formulés comme «pratiques», «énoncés», ou «précisions des résultats», mais toutes ces formulations se recouvrent.

Encadré (7) : Un autre classement de benchmarks

On distingue deux types de benchmarks - ceux qui se réfèrent à des critères et les benchmarks quantitatifs.

Les benchmarks qui se réfèrent à des critères définissent les attributs des bonnes pratiques dans un domaine fonctionnel. Une université qui souhaite mesurer sa réussite dans ce type de domaine doit pouvoir estimer si elle a rempli les critères. Pour le financement, par exemple, le ratio de réserves financières de l'université doit être positif. Si l'université remplit ce critère, elle remplit le benchmark. Les benchmarks peuvent être tout simplement une liste de contrôle des attributs des bonnes pratiques. Beaucoup d'universités peuvent avoir des bonnes pratiques avec ce type de benchmarks ; de la même façon, on peut déceler les domaines qui ne correspondent pas aux bonnes pratiques et qui ont, par conséquent, besoin d'amélioration.

Benchmarks quantitatifs : ils différencient les niveaux normatifs et compétitifs de réussite. Ils distinguent les domaines où les pratiques des établissements diffèrent quantitativement. Les différences indiquent, souvent, l'existence de bonnes pratiques. Mais, certaines différences comme la proportion d'étudiants doctorants dans l'effectif global, peuvent être aussi bien le résultat d'un choix ou d'une politique qu'une bonne pratique. Les deux types de benchmarks sont importants.

Source : McKinnon et al. 2000

Dans la réalité, les termes de base ne sont pas toujours utilisés d'une manière unanime. Pour cela, le projet Tempus AQI-UMED (2010-2012) s'est fixé pour objectif la mise en place d'une démarche d'évaluation interne dans dix universités maghrébines (algériennes, marocaines et tunisiennes) et de permettre aux partenaires européens et maghrébins de s'entendre sur le vocabulaire méthodologique et notamment sur les éléments constitutifs d'un « référentiel ».

Dans le cadre de ce projet, il est proposé que les « références » qui le composent soient assorties de « règles d'interprétation » et de « critères », qui ont pour objectif d'aider

un établissement à comprendre les références et à apprécier comment il se situe par rapport à ces références, sachant qu'il devra en fournir la « preuve ». Dans l'encadré suivant, qui reprend une partie du document d'AQI-UMED, on trouve une définition de tous ces mots. Le projet porte sur l'assurance qualité interne, mais la logique de construction du référentiel est la même que pour l'assurance qualité externe.

Encadré (8). Terminologie liée au référentiel utilisé dans le projet TEMPUS AQI-UMED

Référentiel qualité :

c'est la définition explicite de la qualité adoptée par l'institution, l'ensemble des valeurs et/ou objectifs que celle-ci se donne dans le cadre de ses missions pour répondre aux attentes légitimes de ses usagers et partenaires ainsi que de ses personnels. Le référentiel qualité peut se décliner en un ensemble de références et critères accompagné de règles d'interprétation.

Références (Standard en anglais)

Elle traduit en action une valeur que se donne l'institution. Il s'agit donc d'identifier les actions concrètes qui vont concourir au meilleur niveau possible de réalisation de cette valeur.

Règles d'interprétation (explication) :

C'est la traduction d'une référence au niveau opérationnel en exprimant les pourtours de cette référence et en tenant compte des spécificités de l'institution.

Critères :

C'est un élément qualitatif ou quantitatif qui permet d'apprécier le niveau de mise en œuvre d'une référence.

Preuves :

C'est l'élément qui permet de confirmer la réalisation effective d'un critère et son niveau éventuel de réalisation et de performance.

En règle générale, dans les systèmes évolués, dotés de mécanismes d'assurance qualité internes efficaces, on utilise davantage des indicateurs et des benchmarks définis par les établissements d'E.S eux-mêmes plutôt que des standards et des indicateurs externes ; dans ces systèmes, le souci de l'amélioration continue et l'évaluation par les pairs sont des éléments essentiels de l'assurance qualité.

Dans les systèmes émergents, qui se préoccupent à la fois de la reddition des comptes et de l'amélioration de la qualité, les agences utilisent souvent des indicateurs quantitatifs et l'évaluation par les pairs.

A.3. Approches de l'assurance qualité

A.3.1. La qualité fondée sur des standards prédéfinis

Certaines agences, pour évaluer les établissements et filières dont elles assurent la qualité, mettent en avant des standards prédéfinis ; dans cette approche normative, c'est la conformité qui est visée.

Selon cette approche, les établissements doivent démontrer leur qualité sur la base d'un ensemble de références ou standards prédéfinis, qui ne découlent pas de leurs finalités propres ni de leurs spécificités. Ces références peuvent être elles mêmes quantitatives ou qualitatives, et s'appuyer sur des critères quantitatifs ou qualitatifs. Citons deux exemples : respecter un certain ratio enseignant/étudiants (critère quantitatif) ou disposer d'un corps enseignant efficace, compétent ou qualifié (critère qualitatif). Au vu de ces deux exemples, il est clair que des questions apparemment quantitatives peuvent avoir un fondement qualitatif et inversement, plusieurs éléments qualitatifs peuvent être exprimés en termes quantitatifs. Ainsi, le ratio enseignant/étudiants est fondé sur l'hypothèse qu'un ratio particulier est nécessaire pour assurer une formation de bonne qualité. Quant à l'existence d'un corps enseignant compétent et qualifié, elle peut être démontrée de manière qualitative mais aussi s'appuyer sur des éléments chiffrés comme le nombre d'enseignants titulaires d'un doctorat

ou le nombre de publications.

L'assurance qualité a beaucoup évolué : auparavant, les critères quantitatifs suffisaient pour montrer que les standards étaient atteints; actuellement, on a incorporé un plus grand nombre de critères qualitatifs et on encourage les établissements à se construire une identité propre et à l'entretenir.

Les standards peuvent être également des énoncés qualitatifs, comme dans le cas des agences d'accréditation régionales aux États-Unis. Certaines agences établissent des standards basés sur les bonnes pratiques des établissements ou des filières de qualité. D'autres demandent aux établissements de remplir des spécifications détaillées, surtout quantitatives.

Les standards établis par le Conseil panindien pour l'enseignement technique (All India Council for Technical Education – AICTE) sont eux des standards quantitatifs. L'AICTE utilise un référentiel pour la création de nouveaux établissements avec des filières qui préparent à la licence en sciences de l'ingénieur ou dans des secteurs connexes. Les standards conçus par l'AICTE visent à contrôler si l'établissement a le potentiel et les infrastructures nécessaires pour ouvrir des filières de qualité. Pour certains domaines, l'AICTE a défini des standards quantitatifs, notamment, la capacité d'accueil, la surface non bâtie et la surface bâtie, les ressources financières, la taille du corps enseignant et les ressources documentaires.

Exemple de standards quantitatifs: concernant la documentation, prenons l'exemple des ressources exigées pour la bibliothèque centrale lors de la création d'une école d'ingénieur en Inde

Encadré (9) : Standards demandés pour la création d'une école d'ingénieurs (AICTE)

Bibliothèque centrale

Pour un flux d'entrée annuel de 240 étudiants, la bibliothèque centrale doit avoir une surface couverte de 400 m².

Pour une école avec trois sections, la bibliothèque doit disposer, à l'ouverture, de 4000 volumes au minimum, distribués comme suit :

- I. Chaque section aura 250 titres, chacun en quatre exemplaires ;
- II. Dans les domaines des mathématiques, lettres et sciences humaines, sciences etc., la bibliothèque doit avoir un total de 1000 volumes.

La bibliothèque doit avoir pour chaque filière de formation, 12 revues technologiques, 6 revues indiennes et 6 revues internationales. Cela est impératif pour les écoles qui offrent des cursus post-licence ; pour les écoles qui préparent aux diplômes pré-licence, le nombre de revues internationales est recommandé, mais non obligatoire.

Exemple de standards qualitatifs : citons, en exemple, les référentiels de la Commission des titres d'Ingénieurs (CIT)

Encadré (10) : Commission des titres d'ingénieur (CTI) [France]

Création d'écoles ou de formations d'ingénieurs à dominante "formation initiale sous statut d'étudiant"

1. Présentation générale du projet

1.1 Justification du projet

Argumentaire pour la création d'une nouvelle école et/ou d'une formation d'ingénieurs

Contexte régional et national: la spécialité est-elle mal couverte au plan national ? Le projet s'inscrit-il dans un réseau existant (national, international) ? Synergies possibles ? Originalités majeures du projet (spécialité, recrutement, projet pédagogique, relations internationales) ?

Flux envisagés: contexte économique, benchmark des emplois, avis des branches professionnelles, soutiens industriels?

1.2 Les structures

- Structure juridique et statut de l'Etablissement, degré d'autonomie.
- Organes de direction et d'administration.
- Directeur et équipe de direction: titres, expérience de la formation d'ingénieurs.
- Modalités d'association des éventuels partenaires.

2. Titre proposé

À propos du titre d'ingénieur diplômé de l'établissement à créer, la Commission des titres d'ingénieur recommande d'utiliser quatre champs pour définir le meilleur titre possible:

- 1er champ: générique de l'institution : école, institut ou centre ;
- 2e champ: un ou deux qualificatifs parmi ceux énumérés ci-après: national, supérieur, universitaire, polytechnique, ou tel autre qualificatif (ou nom) évocateur ;
- 3e champ: un secteur, ou une spécialité, reconnu : électronique, mécanique, chimie, etc. (l'absence de renseignements dans ce champ évoque une formation généraliste) ;
- 4e champ: indicateur géographique: ville, département ou région (les termes « international », « européen », etc. sont à prohiber).

3. Le projet pédagogique

3.1 Le programme des études

3.2 Les élèves et étudiants

3.3 Évaluation

4. Ressources humaines et environnement scientifique de la formation

4.1 Le corps enseignant

4.2 L'environnement scientifique et technique de la formation

5. Moyens, finances, locaux

6. Rapport à la Commission des titres d'ingénieur, avis et recommandations

source : site web de la CTI

A.3.2. La conception de la qualité fondée sur l'adéquation aux objectifs

(fitness for purpose)

Définissant la qualité comme « l'adéquation aux objectifs », un grand nombre d'agences regardent comment les établissements d'E.S procèdent pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés ; cette approche vise à soutenir les établissements ou les filières de formation dans la réalisation de leurs objectifs et à respecter la diversité institutionnelle.

Selon cette approche, un établissement (ou une filière) est « adéquat aux objectifs » si:

- des procédures adaptées aux objectifs visés ont été mises en place;
- des preuves ont été fournies que les objectifs visés par ces procédures ont été atteints.

Un établissement qui réussit à atteindre les objectifs qu'il s'est fixé est considéré comme étant un établissement de qualité. Les objectifs de l'établissement ou de la filière sont l'angle sous lequel l'agence d'assurance qualité analyse sa qualité.

Les missions de l'établissement ou de la filière peuvent être imposées par l'État ou par d'autres acteurs et sont appréciées au regard de standards externes. Mais l'approche « adéquation aux objectifs » concerne les objectifs fixés par l'établissement : après que l'établissement a intégré les missions définies par l'État (ou d'autres acteurs) dans ses objectifs, c'est au regard de ces objectifs qu'il est alors évalué.

L'approche fondée sur l'« adéquation aux objectifs » convient d'une part aux systèmes qui garantissent le respect des standards de base par d'autres dispositifs, et, d'autre part, aux systèmes avec de bons mécanismes d'autorégulation qui favorisent la diversité institutionnelle au lieu de la conformité aux standards, les établissements d'E.S bénéficiant d'une grande autonomie.

L'Agence pour la qualité des universités australiennes (Australian Universities Quality Agency – AUQA) est précise dans son approche « adéquation aux objectifs » ; elle n'impose pas aux établissements audités une grille de standards prédéterminés, mais elle prend les objectifs de l'établissement comme point de départ de l'audit. Cette approche reconnaît l'autonomie de l'établissement audité pour fixer ses objectifs et mettre en place les processus nécessaires pour les atteindre. La tâche essentielle des équipes d'audit de l'AUQA est d'apprécier la performance de l'établissement en matière de réalisation de ses objectifs.

Dans un même pays, les agences d'assurance qualité peuvent avoir, en fonction de leur mission, une conception différente de la qualité. La conception de la qualité des organismes professionnels, par exemple, qui évaluent les filières de formation professionnelles, repose sur la compétence des diplômés à exercer la profession. Dans le même pays, l'agence responsable de la création de nouveaux établissements peut avoir des attentes différentes. Le plus souvent, les agences d'assurance qualité utilisent une combinaison de ces approches adaptée au contexte où elles opèrent et établissent leurs pratiques d'assurance qualité autour de cette combinaison.

L'approche « adéquation aux objectifs » conditionne l'approche générale de l'agence d'assurance qualité. L'audit, par exemple, s'appuie davantage sur l'« adéquation aux objectifs », alors que l'accréditation s'appuie sur l'approche fondée sur les standards.

L'approche « adéquation aux objectifs » a été fortement soutenue au motif que les établissements et les filières de formation ne peuvent pas être jugés d'après les mêmes standards, puisqu'ils s'adressent à des publics différents au sein de systèmes d'E.S diversifiés. Ainsi, une université connue, située dans une grande ville et ayant un secteur de recherche développé ne peut être jugée selon les mêmes standards qu'un établissement dont l'activité principale est la formation et qui recrute ses étudiants parmi les catégories sociales défavorisées. Mais l'approche « adéquation aux objectifs » a été critiquée aussi, certains considérant qu'elle négligeait l'« adéquation des objectifs ». Quand on évalue la performance d'un établissement par rapport à ses objectifs, on peut constater qu'ils ont été remplis, mais sans que rien ne soit dit sur leur valeur scientifique – or ils peuvent avoir été fixés, délibérément, à un faible niveau. Cela a donné lieu à des critiques sur « la définition des objectifs ».

Toutefois, il est difficile de séparer les deux définitions. En pratique, il est impossible d'avoir une approche de la qualité qui soit fondée purement et simplement sur l'« adéquation aux objectifs ». Certains éléments de ce qui est « acceptable et nécessaire », qui font partie

de la qualité, se retrouvent dans toutes les approches. Il y a des impératifs concernant le développement national qui ne sont pas négociables et les établissements d'E.S doivent en tenir compte dans la définition de leurs missions. C'est le moyen de contrôler le bien fondé des objectifs, même si l'agence d'assurance qualité choisit l'approche « adéquation aux objectifs »

A.3.3. Standards minimaux ou standards d'excellence

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

Les systèmes d'assurance qualité fondés sur l'excellence partent de l'hypothèse que les standards minimaux sont contrôlés par d'autres dispositifs ou que la qualité du système d'E.S est relativement égale. C'est le cas, par exemple, en Europe de l'Ouest où l'État a depuis longtemps assumé la responsabilité du financement d'un système d'E.S majoritairement public. Les standards d'excellence ou les bonnes pratiques prédominent également dans les pays dont les universités bénéficient, depuis longtemps, d'une large autonomie, où la conformité aux règles, en particulier au niveau des filières de formation, semble contraire à la conception locale de l'autonomie. L'assurance qualité fondée sur les standards d'excellence ou de bonne pratique, semble être le mécanisme le plus pertinent pour l'amélioration de la qualité, car elle fournit une grille de références que les établissements doivent s'efforcer d'adopter. En outre, il est plus facile de les mettre en place, parce qu'il s'agit souvent d'une démarche volontaire qui peut être impulsée par les meilleurs établissements. Le problème est que cette approche n'est pas très efficace pour éliminer les niveaux de qualité inacceptables ; elle est donc d'une faible efficacité pour traiter les filières de qualité faible, voire inacceptable, proposées par exemple par des établissements à but lucratif.

Dans un contexte de diversification et de privatisation de l'E.S, un grand nombre de pays en développement se trouvent confrontés à des prestataires de formation de qualité médiocre, sans système d'assurance qualité pour négocier avec eux. La mise en place des standards minimaux constitue donc la priorité.

A.3.4. Domaines d'évaluation de la qualité

Une fois leur approche définie, les agences d'assurance qualité doivent définir les domaines sur lesquels elles feront porter leurs évaluations. Sur ce point, on constate une grande homogénéité : alors qu'elles peuvent servir des objectifs différents et adopter des approches diverses, la plupart des agences regardent les mêmes domaines.

Aux Philippines, par exemple, trois agences d'assurance qualité sont responsables de l'accréditation des filières de formation. L'encadré (11) met en évidence leurs similitudes concernant le champ de l'assurance qualité et les domaines considérés.

Encadré (11) : Standards d'assurance qualité – Accréditation de filières selon les quatre agences d'accréditation aux Philippines

N° du standard	ACSCU-AAI	PAASCU	PACU-COA
1	Objectifs	Objectifs	Objectifs
2	Personnel enseignant	Personnel enseignant	Personnel enseignant
3	Enseignement	Enseignement	Enseignement
4	Bibliothèque	Bibliothèque	Bibliothèque
5	Laboratoires	Laboratoires	Laboratoires
6	Infrastructures et équipements	Infrastructures et équipements	Infrastructures et équipements
7	Services aux étudiants et au personnel	Services aux étudiants	Services aux étudiants et au personnel
8	Orientation sociale et services à la communauté	Orientation sociale et services à la communauté	Orientation sociale et services à la communauté
9	Organisation et administration de la recherche	Administration	Organisation et administration

Source: Phelps, 2001.

On constate que les domaines clés dans l'évaluation de la qualité qu'ils couvrent sont presque identiques

En août 2002, le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en zone Asie-Pacifique, à Bangkok, a sponsorisé une réunion d'experts venant de huit pays sur le thème « Indicateurs de qualité et facilitation de la mobilité académique à travers les agences d'assurance qualité » dans la région Asie-Pacifique. Ces experts se sont accordés sur un ensemble de domaines clés pour la qualité, qui sont les suivants :

Les participants ont également identifié les contenus des domaines clés :

a. **intégrité et mission** : honnêteté et transparence des politiques et des procédures ; rapports avec la communauté et les parties intéressées ; missions réalistes clairement formulées ; finalités et objectifs connus des composantes de l'établissement ; équité et conditions spéciales pour les catégories défavorisées ;

b. **gouvernance et gestion** : autonomie de la gouvernance ; structure organisationnelle ; délégation de pouvoirs ; efficacité institutionnelle ; planification stratégique ; documentation ; modernisation de l'administration ;

c. **ressources humaines** : procédures de recrutement ; adéquation, qualification et compétences du personnel ; le ratio enseignants/étudiants, récompenses, distinctions honorifiques, adhésions, prix, médailles scientifiques, stabilité du personnel ; plan de perfectionnement du personnel ; reconnaissance et récompenses ; charges de travail du personnel ; plan social ; commission de litiges ;

d. **ressources documentaires et infrastructures** : surfaces et surfaces bâties ; propriété ; laboratoires et amphithéâtres ; bibliothèque et équipements dédiés aux technologies de l'information ; dépenses documentaires par étudiant ; dépenses informatiques par étudiant ; services de santé, de sports et d'éducation physique, résidences universitaires ; maintenance du campus ; utilisation optimale ; utilisation des

installations de l'établissement par la communauté ; usage commercial des installations de l'établissement;

e. **gestion financière** : sources de financement ; propriété des ressources ; pérennité du financement ; mobilisation et allocation des ressources ; reddition des comptes ; liquidités ; budget pour le plan académique et le plan de développement ; coût unitaire des formations ; management stratégique des actifs ; équilibre des recettes et des dépenses ;

f. **caractéristiques des étudiants et services de soutien** : procédures d'admission ; caractéristiques des étudiants (âge, sexe, origine sociale, répartition géographique, étudiants étrangers, inscriptions par niveau d'études, ratio par âge, étudiants inscrits venant d'autres régions du pays), distribution des notes d'entrée, taux de réussite et taux d'abandon, satisfaction des étudiants ; orientation individuelle et académique ; participation du personnel à l'orientation des étudiants, bourses et aides, dispositifs formels et informels de suivi des étudiants, représentation des étudiants, commission d'appel pour les plaintes des étudiants et des enseignants, mobilité des étudiants, activités de loisirs, taux d'insertion professionnelle des étudiants, satisfaction des employeurs d'étudiants diplômés, rémunération des diplômés par filière d'étude, associations d'élèves et caractéristiques des anciens élèves, conditions de vie et d'étude des étudiants ;

g. **aspects curriculaires** : conformité aux buts et aux objectifs, pertinence par rapport aux besoins sociaux, intégration dans le contexte local, évaluation et redéfinition des filières, options des filières de formation, feedback sur la qualité de la filière ; rapports entre employeurs et enseignants universitaires;

h. **enseignement et évaluation** : innovations pédagogiques, utilisation de nouveaux médias et méthodes, développement des aptitudes et des compétences, liens avec d'autres établissements et entreprises en matière d'enseignement, liens pour la formation sur le terrain, suivi de la scolarité des étudiants, évaluation interne continue, utilisation d'examineurs externes, planning des examens, organisation des examens, publication des résultats, programmes de rattrapage et d'approfondissement ;

i. **recherche, expertise-conseil et autres activités** : soutien institutionnel à la recherche; personnel actif dans le domaine de la recherche ; étudiants doctorants par filière d'études ; nombre d'enseignants titulaires de doctorat ; nombre de projets de recherche par enseignant, projets de recherche sponsorisés par les entreprises ; financement public de la recherche, ratio recettes/dépenses pour la recherche, bourses de recherche et autres aides, chercheurs bénéficiaires de bourses de recherche externes ; équipement dédié à la recherche, utilité des résultats de la recherche pour l'éducation ; intérêt social de la recherche, recherche interdisciplinaire, participation des étudiants aux recherches effectuées par le corps enseignant, qualité de la recherche (citations des publications, facteurs d'impact, brevets et licences), bénéfices provenant des activités de consultance auprès des entreprises et des organismes publics, activités au profit de la communauté ;

j. **assurance qualité** : assurance qualité interne ; recherche institutionnelle sur la gestion de la qualité ; coordination entre les fonctions académiques et administratives ; résultats des évaluations externes ; ambiance académique ; réformes éducatives.

Ces deux exemples (le cas des Philippines, sur l'évaluation des filières de formation et le cas de la région Asie-Pacifique, sur l'évaluation institutionnelle) montrent que certains domaines sont communs à l'évaluation des établissements et à l'évaluation des filières, mais qu'il y a aussi des différences. Dans le cadre de l'évaluation institutionnelle, les filières de formation sont examinées de façon plus globale, sous l'angle de la mise en œuvre des politiques de l'établissement ; il s'agit de voir, au travers de la réalisation des formations, comment l'établissement remplit ses missions et atteint ses objectifs. L'évaluation des filières, en revanche, permet de porter une attention beaucoup plus approfondie aux

formations et de passer en revue, notamment, leur conception, leur contenu, leurs modalités, leurs résultats.

A.3.5. La prise de décision en matière d'assurance qualité

Pour traduire leur conception de la qualité en « décisions d'assurance qualité », les agences doivent construire un cadre de référence. En effet, les lignes directrices ou le cadre pour la prise de décision sont des éléments critiques. Au cours du processus d'assurance qualité, on peut analyser divers aspects, académiques et administratifs, de l'établissement ou de la filière en évaluation et recueillir des informations ; mais ces informations n'ont pas de sens en elles-mêmes. Pour formuler un jugement évaluatif, les données collectées doivent être interprétées à la lumière des questions préalablement posées. La démarche doit être claire, à savoir utiliser des benchmarks qualitatifs et quantitatifs qui précisent les réalisations souhaitables dont l'évaluateur doit apporter la preuve. Dans certains systèmes, l'évaluation est basée sur le jugement professionnel de l'évaluateur. L'utilisation de la preuve au regard du cadre d'assurance qualité conduit à des décisions qui ont des conséquences importantes. Les agences opèrent de plusieurs manières, certaines établissent des standards, d'autres adoptent une grille d'indicateurs, et d'autres encore définissent des benchmarks. Certaines agences établissent des indicateurs spécifiques, d'autres développent des standards à contenu général que les experts utilisent pour évaluer la qualité.

A.4. Les différentes utilisations des standards

Les agences d'assurance qualité adoptent des modes d'emploi des standards variés. Les standards de l'AICTE (voir encadré 9) concernent principalement les intrants nécessaires pour que l'établissement puisse créer une filière de qualité. Certaines agences portent leur intérêt sur les résultats. Pour l'accréditation des filières de formation professionnelles, les standards concernent les bonnes pratiques et les procédures institutionnelles, l'approche étant centrée sur la pratique. Dans ce cas, les agences interprètent la qualité en termes d'efficacité de la formation reçue pour l'exercice de la profession par les nouveaux entrants. Au cours des dernières années, les corps professionnels ont adopté des standards basés sur la compétence, c'est-à-dire, l'application efficace et adéquate des connaissances, des compétences et des comportements. Ces standards mettent l'accent sur la relation entre la formation théorique et les résultats professionnels, autrement dit, ils mesurent la capacité d'appliquer correctement et efficacement les connaissances acquises à l'exercice de la profession. Suivant cette conception de la qualité, l'agence demande aux établissements et aux filières de formation de montrer les résultats de la filière plutôt que les intrants. On met donc l'accent sur le développement des compétences des étudiants pour qu'ils deviennent de bons professionnels, plutôt que sur le nombre d'heures de travaux dirigés ou l'expérience pratique. Le développement des standards basés sur la compétence aux États-Unis, est décrit dans l'encadré ci-dessous :

Encadré (12) : Evolution des standards dans les filières d'architecture basés sur la compétence des corps professionnels aux USA

L'évolution des standards dans les filières d'architecture apporte une illustration. Dès 1902, suivant les procédures en droit et en médecine, des groupes de professionnels ont mis en place, dans l'Illinois, un système d'examen pour les diplômés des filières d'architecture en quatre ans ; avant la fin 1914, des standards minimaux avaient été établis pour ces filières. En 1940, un conseil national a été créé pour contrôler l'accréditation des écoles d'architecture au niveau national. Cette approche a subi de nombreuses révisions au cours des décennies suivantes, mais, en 1982, une nouvelle approche a été adoptée. Selon la nouvelle mission du conseil, on devait appliquer pour l'évaluation des filières de formation en architecture, des « critères de performance ciblés sur les réalisations ». Ainsi, « il est de la responsabilité de chaque école que chaque diplômé remplisse les requis exigés par les études artistiques et atteigne le résultat nécessaire dans chacun des domaines majeurs de la formation ». Les critères sont regroupés sous quatre intitulés : connaissances fondamentales, dessin ; communication ; pratique. Les niveaux de résultats sont spécifiés pour 54 domaines de pratique.

Source : El-Khawas, 2001

Les corps professionnels responsables de la réglementation établissent les standards basés sur la compétence de plusieurs manières. L'Institut canadien des comptables agréés (CICA) a établi « La Charte des compétences des candidats à l'expertise comptable » pour sa procédure de qualification (reconnaissance ou enregistrement) d'experts-comptables. La CICA et les instituts d'expertise comptable représentent près de 68 000 experts-comptables et 8000 étudiants au Canada et aux Bermudes. La Charte identifie deux types de compétences : des qualités et des compétences générales que les experts-comptables doivent appliquer à toutes les tâches, et des compétences spécifiques ; ces dernières sont regroupées en six catégories. Les compétences répertoriées par la CICA pour la catégorie «Fiscalité » concernant le plan fiscal, la réglementation et le rapport pour différentes entités sont présentées dans l'encadré (13).

Encadré (13) : Extrait de la charte des compétences (CANADA)

Les compétences particulières- Fiscalité

1. Analyser le profil fiscal de l'entité et identifier les questions fiscales générales :
 - 1.1 rechercher l'amélioration du profil fiscal de l'entité ;
 - 1.2 évaluer de façon continue les nouvelles dispositions législatives fiscales applicables, et conseiller la direction à cet égard.
2. Préparer et produire les déclarations fiscales requises conformément aux exigences légales :
 - 2.1 donner des conseils au sujet de la conformité aux dispositions fiscales ;
 - 2.2 respecter les exigences en matière de déclarations.
3. Effectuer une planification fiscale efficace pour optimiser le rendement après impôt
4. Justifier et défendre les positions fiscales, et négocier avec le fisc

Source : site web du CICA

En France, la Commission des titres d'ingénieur (CTI) sous la rubrique « Le métier de l'ingénieur » précise : « Le métier de base de l'ingénieur consiste à poser et résoudre de manière toujours plus performante des problèmes souvent complexes liés à la conception, à la réalisation et à la mise en œuvre, au sein d'une organisation compétitive, de produits, de systèmes ou de services, éventuellement à leur financement et à leur commercialisation. À ce titre, l'ingénieur doit posséder un ensemble de savoirs techniques, économiques, sociaux et humains, reposant sur une solide culture scientifique. » Elle définit les capacités et compétences recherchées pour l'ingénieur comme suit (voir encadré 14).

Encadré (14) : Les capacités et compétences recherchées pour l'ingénieur (Commission des titres d'ingénieurs –CTI/France)

La certification professionnelle des ingénieurs est basée sur les qualités générales suivantes, construites dans le cursus de formation :

1. Connaissance et compréhension d'un large champ de sciences fondamentales.
2. Aptitude à mobiliser les ressources d'un champ scientifique et technique de spécialité.
3. Maîtrise des méthodes et des outils de l'ingénieur :
 - a) identification et résolution de problèmes, même non familiers et non complètement définis ;
 - b) collecte et interprétation de données ;
 - c) utilisation des outils informatiques ;
 - d) analyse et conception de systèmes complexes ;
 - e) expérimentation.
4. Capacité à s'intégrer dans une organisation, à l'animer et à la faire évoluer :
 - a) esprit d'équipe ;
 - b) engagement et leadership ;
 - c) management de projets, maîtrise d'ouvrage ;
 - d) communication avec des spécialistes comme avec des non-spécialistes.
5. Prise en compte des enjeux industriels, économiques et professionnels :
 - a) compétitivité et productivité ;
 - b) innovation ;
 - c) propriété intellectuelle et industrielle ;
6. Aptitude à travailler en contexte international :
 - a) maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères ;
 - b) sûreté, intelligence économique ;
 - c) ouverture culturelle ;
 - d) expérience internationale.
7. respect des valeurs sociétales :
 - a) connaissance des relations sociales ;
 - b) environnement et développement durable ;
 - c) éthique.

Cet ensemble de qualités constitue les compétences générales des ingénieurs diplômés.

Source : site web de la CTI

En plus des différentes utilisations de standards, le processus de prise de décision autorise différents niveaux de jugement professionnel. La majorité des agences d'assurance qualité utilisent des spécifications et des données quantitatives. Dans certains cas, le cadre de référence accorde plus de liberté au jugement des pairs évaluateurs, mais le plus souvent, celui-ci est guidé par des considérations factuelles sous forme de données quantitatives et d'indicateurs.

A.4.1 L'utilisation de l'évaluation quantitative

La qualité peut-elle être évaluée de façon quantitative ?

Les agences d'assurance qualité ont plusieurs manières de le faire :

- en demandant aux établissements de démontrer qu'ils répondent à des normes quantitatives ;
- En demandant aux pairs évaluateurs de vérifier que les normes sont respectées ;

- En demandant que l'évaluation par les pairs soit enregistrée sur une échelle chiffrée ;
- En demandant que le résultat final soit exprimé sur une échelle chiffrée.

Cette évaluation quantitative est-elle justifiée ? Sur cette question de fond, les points de vue divergent. L'évaluation de la qualité est nécessaire voire indispensable pour de nombreuses activités humaines, mais les techniques utilisées peuvent s'avérer subjectives. Nous dépendons, dans une large mesure, de nos perceptions sensorielles pour apprécier des choses comme la beauté, la musique, le thé, le niveau de confort procuré par l'air conditionné, les parfums... Il est communément reconnu que nous ne pouvons pas mesurer précisément certaines choses dans la vie, comme par exemple les sentiments ou les émotions, et que la qualité, comme la beauté, est une notion assez indéfinissable.

Au début de ce module, on a vu que pour évaluer la qualité, on peut utiliser, dans certains cas, des méthodes quantitatives et dans d'autres, des méthodes qualitatives.

Lorsque les agences d'assurance qualité visent la conformité aux normes ou l'atteinte d'un certain niveau de performance, elles ont tendance à développer des standards quantitatifs; les standards de l'AICTE concernant les ressources documentaires (voir encadré 9) en sont un exemple. Certaines agences veulent garantir des standards minimaux non quantifiés ; la grille des critères d'éligibilité des agences régionales d'accréditation américaines en est un exemple. D'autres agences s'appuient sur des standards quantitatifs pour évaluer l'excellence des établissements ; c'est le cas du Conseil national d'accréditation en Colombie (Consejo Nacional de Acreditación -CNA) qui définit la qualité comme la réunion de 66 caractéristiques, chacune d'elles étant déclinée en une série de variables qualitatives et quantitatives.

Encadré (15) : Variables en indicateurs d'une caractéristique (Colombie)

Caractéristique 16 : La taille du corps enseignant est adéquate et le personnel enseignant a l'engagement et la formation nécessaires, en conformité avec les objectifs institutionnels et les spécificités de la filière.

Description

Pour la réalisation des objectifs de l'établissement et de la filière, on doit disposer du potentiel enseignant nécessaire, dûment qualifié, engagé envers l'établissement et la filière. Le nombre d'enseignants, leur qualification et leur engagement doivent correspondre aux normes d'excellence visées par l'établissement et la filière. Les éléments précédents constituent la qualité d'un des aspects fondamentaux de la formation.

Variables

- Adéquation de la formation, du niveau de qualification et de l'engagement des enseignants aux normes d'excellence de la filière (et de la faculté).
- Qualité scientifique du personnel enseignant qui enseigne dans la filière.

Indicateurs

- Formation (licencié, titulaire du master, titulaire d'un 3e cycle, docteur), classement sur l'échelle de promotion et engagement des enseignants dans l'établissement et la filière.
- Ancienneté des enseignants dans l'établissement, dans la filière, et expériences professionnelles antérieures.
- Rapport entre le nombre d'étudiants inscrits dans la filière considérée et le nombre d'enseignants de celle-ci. À comparer avec le nombre d'enseignants qui travaillent à temps plein.
- Évaluation de l'engagement du corps enseignant dans les formations par des membres éminents de la communauté scientifique.
- Évaluation du nombre, de la qualité des étudiants inscrits et des enseignants par les étudiants de la filière.

Source : Revelo Revelo et Augusto Hernandez. 2003.

On peut utiliser des standards quantitatifs, indépendamment du fait que l'agence veuille garantir des standards minimaux ou des standards d'excellence. Les agences qui souhaitent garantir l'objectivité en réduisant la subjectivité de l'évaluation par les pairs, en particulier dans les pays où l'identification des pairs compétents est difficile, choisissent l'emploi des mesures quantitatives. On fait l'hypothèse que celles-ci contribuent à assurer la transparence du processus d'assurance qualité. Les indicateurs de performance sont le principal outil d'une évaluation quantitative.

➤ **Emploi des indicateurs de performance**

L'emploi d'indicateurs de performance pour l'assurance qualité dans l'E.S fait débat. C'est le plus souvent dans le cadre de systèmes qui visent la redevabilité (ou reddition de comptes) qu'ils ont été acceptés. Au Royaume-Uni, par exemple, les indicateurs de performance ont été la réponse aux acteurs du marché qui réclamaient aux universités des produits de meilleure qualité.

Les partisans des indicateurs de performance soutiennent qu'ils peuvent :

- être utiles pour le contrôle de la reddition des comptes ;
- aider à comparer les performances entre établissements similaires ;
- fournir des informations sur la performance susceptibles de guider les efforts d'amélioration de l'établissement et la mise en place d'une gestion stratégique efficace;
- fournir des informations destinées au public sur les conditions de fonctionnement des différents domaines d'activité de l'établissement ;
- contribuer à la formulation des politiques.

Dans l'encadré ci-dessous, on présente les différents indicateurs pour un aspect du fonctionnement de l'établissement : la recherche telle qu'elle était évaluée au Royaume Uni.

Encadré (16) : Indicateurs de recherche au Royaume-Uni

Intrants (chercheurs, étudiants doctorants, ressources – temps, subventions et bourses, équipement, consommables, etc.); processus (projets de recherche, formation à la recherche, candidatures et supervision de la recherche); résultats (rapports, produits commerciaux, publications, thèses, contributions et présentations aux colloques et séminaires). Les indicateurs d'efficience et d'efficacité s'appliquent à ces éléments.

Les **indicateurs d'efficacité** incluent :

- le niveau des infrastructures, des subventions, du financement externe pour soutenir la recherche ;
- le nombre de personnels ayant une formation à la recherche ;
- le nombre de personnes nouvellement nommées ayant une formation à la recherche ;

- les demandes pour la préparation de doctorat ;
- le niveau de satisfaction des étudiants doctorants et salaires des diplômés ;
- le nombre de projets de transfert des nouvelles technologies.

Pour ces indicateurs, on doit préciser des cibles à court et long terme ainsi que des mesures spécifiques.

Les **indicateurs d'efficacité standard** incluent :

- l'index annuel des indicateurs de performance (exprimé en points) par catégorie de filières ;
- le revenu annuel de la recherche comparé avec celui d'autres filières similaires ; revenus annuels agrégés à comparer avec ceux d'établissements similaires ;
- les publications annuelles par personne, filière et établissement comparées avec d'autres.

Les **indicateurs d'efficience** renseignent sur les coûts et les niveaux de productivité :

- les dépenses pour la recherche par point d'index de la recherche ;
- la performance de la recherche (exprimée en points) par chercheur en équivalent temps plein (ETP) ;
- le revenu de la recherche par « n » (c'est-à-dire dix) chercheurs en équivalent temps plein (ETP) comparé avec celui d'autres établissements similaires ;
- le nombre de publications par « n » chercheurs en équivalent temps plein (ETP) comparé avec celui d'autres établissements.

Source : Liston, 1999

Mais certains, bien qu'ils acceptent les indicateurs de performance comme moyen d'amélioration des établissements, craignent qu'ils ne soient utilisés aussi pour les contrôler. Davis (1996) résume la situation ainsi : « Les indicateurs de performance sont discutables là où on les transforme d'un élément de décision, parmi d'autres, en un mécanisme de classement hiérarchisé pour différencier l'allocation de fonds et d'estime. »

Ceux qui s'opposent à l'emploi des indicateurs de performance pour l'assurance qualité, font remarquer que la performance des établissements ou la qualité des filières peut dépendre d'une multitude de facteurs ; or, il n'est pas facile de les prendre tous en compte pour l'évaluation. L'encadré (16) montre que la performance et la qualité d'un domaine spécifique peuvent faire l'objet de plusieurs indicateurs et que l'évaluation de la qualité est complexe, raison pour laquelle toute évaluation quantitative doit être pondérée par l'évaluation qualitative des pairs.

➤ **Emploi d'indicateurs quantitatifs dans l'évaluation par les pairs**

Les évaluateurs peuvent être amenés à utiliser des critères quantitatifs pour formuler des jugements qualitatifs. Ainsi, selon la méthodologie d'accréditation du NBA (Inde), fondée par ailleurs sur l'évaluation par les pairs, les évaluateurs doivent exprimer leur jugement sous forme d'indicateurs, le plafond de la valeur prise par chaque indicateur étant fixé par le NBA comme le montre l'encadré suivant :

Encadré (17) : La quantification comme guide de l'évaluation par les pairs (NBA/Inde)

Les huit critères utilisés ont été déclinés en paramètres, chacun avec une pondération fixée par le NBA. Les paramètres et leurs pondérations, qui varient suivant le niveau de la formation concernée (Bac +2, licence (UG) et les diplômes post-licence (PG), sont présentés ci-après :

PARAMÈTRES	NOTES		
	Bac +2	Licence	Post-licence
I. ORGANISATION ET GOUVERNANCE	(30)	(80)	(50)
A	Planification et suivi		
B	Procédure de recrutement et son efficacité		
C	Politiques de promotion/Procédures		
D	Leadership		
E	Initiatives pour stimuler la motivation		
F	Transparence		
G	Décentralisation et délégation et participation du corps enseignant		
H	Constitution du conseil d'administration		

Source : site web de la NBA

➤ **Quantification des résultats de l'évaluation externe**

Dans le cas du NAAC, les scores attribués par les évaluateurs sont utilisés pour calculer les scores de l'établissement sous forme de pourcentage. Le score de l'établissement détermine son rang sur une échelle de neuf points : le rang C indique un score de 50-60 ; C+ indique 60-65 ; C++, 65-70 ; B, 70-75 ; B+, 80-85 ; A, 85-90 ; A+, 90-95 et A++ indique un score de 95-100. Les établissements qui ne réussissent pas à atteindre un minimum de 55% ne sont pas accrédités.

Certains systèmes de création récente adoptent ainsi une mesure quantitative des résultats pour garantir la crédibilité et l'objectivité de leur démarche. Un tel choix est plus particulièrement justifié dans deux cas de figure : soit qu'on manque d'un vivier suffisant d'évaluateurs bien formés soit que la taille importante du système entraîne de fortes variations entre les nombreuses équipes d'évaluation externe.

Toutefois, la relation entre quantification et objectivité est discutable : comment garantir la validité du jugement quantitatif ? Comment être sûr que la différence entre 50 et 60% est la même que celle entre 75 et 85% ? Les mesures quantitatives risquent bien souvent de donner une fausse impression d'objectivité, en masquant la part de subjectivité qu'il y a dans les scores. En conclusion, l'utilisation de la quantification fait l'objet de débats, et ce pour plusieurs raisons. En effet, elle peut aider l'agence à assurer la cohérence de sa méthodologie et à réduire les écarts entre équipes d'évaluateurs. Elle peut aussi être très utile aux systèmes émergents pour assurer la transparence. Mais, d'un autre côté, elle peut encourager les établissements d'E.S à présenter des mesures quantitatives qui les favorisent plutôt que d'entreprendre une évaluation sincère ; elle peut aussi les encourager à courir après les mesures quantitatives au lieu de s'intéresser à leur contenu.

Dans tous les cas, il importe de veiller à un juste équilibre entre les mesures quantitatives et l'appréciation qualitative portée par les pairs.

A.4.2 L'utilisation du jugement par les pairs

Certaines agences n'imposent pas de normes précises ni d'objectifs chiffrés considérant qu'ils pourraient aller à l'encontre de la «diversité institutionnelle» et de l'«adéquation aux objectifs» sans négliger pour autant la conformité aux standards qui est

importante, mais qui peut être assurée par d'autres dispositifs. Une fois que les établissements ont atteint un niveau minimal de qualité, l'agence examine la manière dont ils opèrent pour réaliser leurs finalités et objectifs. La prise en compte de la diversité est importante et l'évaluation quantitative ne serait pas utile; c'est le jugement des pairs, formé sur la base du référentiel et selon la méthodologie adoptée par l'agence, qui est central.

Les agences qui ne souhaitent pas avoir une démarche trop prescriptive ne demandent pas aux établissements de répondre à des objectifs quantifiés ; elles peuvent, en revanche, avoir des références (ou standards) ou des lignes directrices sur des questions comme la pertinence et l'efficacité de l'établissement. Ainsi, une agence n'insistera pas sur le respect de l'établissement du ratio d'un enseignant pour dix étudiants ou que les enseignants des formations doctorales soient titulaires du doctorat, mais elle dira en termes généraux que les enseignants chercheurs doivent être de niveau adéquat et compétents pour assurer les formations concernées.

L'AUQA, par exemple, donne, à titre indicatif, les domaines à couvrir, mais s'en remet au jugement professionnel des pairs (voir encadré 18).

Encadré (18) : Champ indicatif- AUQA

L'AUQA prête une attention particulière aux activités académiques de l'établissement. Le champ indicatif de l'audit institutionnel inclut les aspects suivants :

- direction de l'établissement et gouvernance, planification ;
- enseignement (sous toutes les formes) ; procédures d'habilitation des formations et suivi ; comparabilité des standards académiques des formations dispensées par l'établissement dans le pays et à l'étranger ;
- activités de recherche et résultats, y compris leur valorisation commerciale ;
- activités au service de la communauté ;
- internationalisation, y compris des contrats avec des partenaires étrangers ;
- dispositifs de soutien pour les étudiants et le personnel ;
- communication avec les parties intéressées internes et externes ;
- évaluations internes régulières (par exemple, évaluations des départements ou évaluations thématiques), y compris l'évaluation de la rigueur et de l'efficacité des mécanismes d'évaluation utilisés ;
- soutien administratif et infrastructures.

Source : site web de l'AUQA.

Les agences qui se fient davantage au jugement des évaluateurs doivent être conscientes de la subjectivité qui peut s'introduire dans le processus d'assurance qualité. Elles pallient cet inconvénient par des manuels et des lignes directrices pour guider l'évaluation par les pairs dont la fiabilité peut être confortée par une formation rigoureuse.

Une bonne stratégie pour renforcer l'objectivité du jugement des évaluateurs consiste à exiger qu'ils arrivent aux conclusions par consensus et non par vote. Ainsi, l'objectivité est assurée à travers l'intersubjectivité, les opinions extrêmes étant rejetées ; ce qui l'emporte c'est la décision commune du groupe. La composition des équipes, avec une représentation équilibrée d'opinions et d'approches disciplinaires diverses, sont également des facteurs importants pour aboutir à des décisions justes.

On a montré, jusqu'à présent, que les agences d'assurance qualité peuvent s'appuyer à la fois sur l'emploi d'éléments quantifiés et sur l'appréciation qualitative des pairs. Pour s'adapter au contexte et respecter leur mission, elles doivent choisir une position appropriée. Les options présentées ci-dessus ne sont pas des options tranchées. Il s'agit plutôt d'approches à combiner pour mettre en évidence, au mieux, les forces et les faiblesses de l'établissement ou de la filière.

A.4.3. La flexibilité comme moyen d'adaptation au contexte

Pour apprécier la qualité, les agences d'assurance qualité doivent prendre en considération la notion de flexibilité. L'« adéquation aux objectifs » est une approche qui permet d'introduire la flexibilité pour prendre en compte les missions spécifiques liées aux conditions locales. L'agence doit s'interroger sur la possibilité d'utiliser les mêmes standards et les mêmes critères pour des établissements et des filières différents.

Approches flexibles de l'auto-évaluation

Au départ, l'agence d'assurance qualité peut établir un cadre général d'auto-évaluation des établissements et des filières, mais, à mesure que la méthodologie évolue, elle doit ajuster ses approches. La prise en compte de la « diversité institutionnelle » est importante pour que l'auto-évaluation soit pertinente et utile aux établissements. Dans tous les systèmes d'E.S, les établissements ont des caractéristiques différentes (un secteur de recherche développé ou être davantage orientés vers l'enseignement, date de création, spécialisés ou pluridisciplinaires), on se demande si la même grille de critères, les mêmes lignes directrices, les mêmes attentes en matière d'auto-évaluation peuvent être valables pour tous. Les agences d'assurance qualité laissent, en règle générale, peu de flexibilité dans l'organisation et la réalisation de l'auto-évaluation. La plupart des agences fournissent des lignes directrices ou des guides pour aider les établissements. Certaines agences sont allées plus loin en adoptant des approches innovantes pour introduire plus de flexibilité.

Aux États-Unis, on trouve plusieurs exemples d'approches flexibles de l'auto-évaluation, qui ont été introduites en raison de la diversification croissante des établissements, mais aussi à la suite de plaintes formulées par les établissements à l'encontre de la charge de travail occasionnée par des visites à répétition dans le cadre des procédures d'accréditation. Certaines agences d'accréditation régionales offrent donc différentes options d'auto-évaluation. La Commission pour l'E.S des États du Centre (Middle States Commission on Higher Education – MSCHE) a quatre principaux modèles d'auto-évaluation : le modèle général, le modèle général avec un point d'intérêt particulier, le modèle des thèmes choisis et le modèle d'auto-évaluation alternatif. L'encadré (19) décrit la flexibilité de deux modèles d'auto-évaluation :

Encadré (19) : La flexibilité en matière d'auto-évaluation (USA)

Le modèle des thèmes choisis : Dans le cadre de ce modèle, on focalise l'attention sur certains domaines choisis, qu'il s'agisse d'unités ou d'aspects de l'établissement, comme par exemple l'évaluation des curricula. Comparé au modèle général, le modèle des thèmes choisis vise plus particulièrement certains domaines qui devraient, dans la mesure du possible, couvrir tout l'établissement dont les aspects généraux sont, malgré tout, moins approfondis que les thèmes choisis.

Le modèle d'auto-évaluation alternatif : Cette option concerne les établissements accrédités. Ces derniers peuvent proposer d'utiliser le modèle alternatif, après en avoir discuté avec la MSCHE, pour le renouvellement de leur accréditation. À l'exception des établissements qui demandent une première accréditation ou quand il s'agit du premier renouvellement de celle-ci, tout autre établissement peut demander à utiliser le modèle d'auto-évaluation alternatif. Les universités de recherche sont souvent celles qui utilisent le mieux cette approche d'auto-évaluation pour traiter un thème spécifique de nature institutionnelle mais focalisé sur un problème actuel. L'utilisation du modèle alternatif peut être aussi liée à la vocation particulière des établissements comme les collèges de musique, les séminaires ou d'autres établissements avec des filières spécialisées.

Source : El-Khawas, 2001

La flexibilité dans la définition des standards

L'emploi de standards qualitatifs est, probablement, le moyen le plus facile et le plus efficace d'être flexible. On demande aux établissements de prouver, par exemple, qu'ils ont des ressources suffisantes pour exercer leurs activités, de fournir des installations adéquates, de développer la recherche ou encore d'utiliser des méthodologies d'enseignement appropriées. Il appartient alors aux établissements de montrer qu'ils disposent des moyens suffisants, adéquats, importants, et/ou appropriés pour remplir leurs missions. Cela les aide à réfléchir sur leur action, en particulier sur l'utilisation de leurs ressources et l'efficacité de leur mode de fonctionnement. Cette approche est efficace si les établissements fournissent des informations quantitatives et qualitatives pertinentes pour démontrer aux évaluateurs et à l'agence que leur action va dans le bon sens.

Encadré (20) : La flexibilité dans la définition des standards

Pour évaluer les filières de formation, le CNAP (Chili) utilise des standards qualitatifs. Les filières évaluées doivent fournir des données quantitatives et des éléments qualitatifs, notamment les points de vue des enseignants, des étudiants, des diplômés et des employeurs quant à la satisfaction de leurs attentes.

Ressources humaines

La filière doit prouver que le personnel enseignant est adéquat en termes de nombre, d'engagement et de qualification ; il est donc capable d'assumer toutes les fonctions définies dans les objectifs de la filière. L'unité doit avoir des critères clairs et bien établis pour sélectionner, recruter, former et évaluer son personnel académique et administratif.

Cet énoncé est suivi de précisions plus détaillées, dont notamment la définition de ce que l'on doit entendre par « qualifications appropriées ».

Source : Lemaître, 2005

Ce qui est approprié pour une filière d'études juridiques, en termes de nombre d'enseignants ou de recrutements sur poste à temps plein, peut être complètement inapproprié pour une filière d'architecture ou d'odontologie. De même, ce qui est suffisant pour un établissement de formation, peut être insuffisant pour un établissement de recherche.

Flexibilité dans le cadre de l'évaluation

Quand une agence a différentes catégories d'établissements sous sa compétence, une question est souvent posée : « Comment les mêmes standards peuvent-ils s'appliquer à tous les établissements et à toutes les filières ? » Certaines agences se fient à l'évaluation par les pairs pour tenir compte de la diversité institutionnelle. D'autres ont adopté des cadres d'évaluation différenciés. Dans l'encadré 21, on donne un exemple de critères d'évaluation auxquels sont affectés des pondérations différentes en fonction du type d'établissement.

Le système d'E.S indien est complexe et diversifié. Selon les établissements, l'implantation géographique, la population étudiante cible, les missions, la vision, la gouvernance, le financement, la liberté d'innovation dans le curricula sont différents. Il n'est pas possible, bien évidemment, de développer un cadre particulier pour chaque catégorie d'établissements, mais on a tenu compte des principales différences pour construire un classement en 3 catégories : université et établissements de niveau universitaire ; collèges autonomes et collèges affiliés. La méthodologie de NAAC traite les différences entre ces catégories à deux niveaux en utilisant des référentiels différenciés et en appliquant une pondération différenciée des critères. Le référentiel spécifique est présenté dans le guide d'évaluation spécifique à chaque catégorie d'établissements. Compte tenu des différences

entre les établissements, dans leurs finalités comme dans leur fonctionnement, les critères retenus ont été pondérés en conséquence comme il est montré ci-dessous :

Encadré (21) : la flexibilité comme moyen d'adaptation au contexte institutionnel
NAAC (Inde)

Critères	Universités	Collèges affiliés	Collèges autonomes
– Aspects curriculaires	15	10	15
– Enseignement et évaluation	25	40	30
– Recherche, expertise-conseil et autres activités	15	05	10
– Infrastructures et ressources documentaires	15	15	15
– Réussite des étudiants et soutien	10	10	10
– Organisation et gestion	10	10	10
– Bonnes pratiques	10	10	10

Comme on peut le constater, la pondération des trois premiers critères est différente selon la catégorie d'établissements. Compte tenu de la liberté limitée d'un collège affilié pour concevoir son programme d'études, la pondération du critère est de 10, alors que l'enseignement, qui est entièrement sous son contrôle, est pondéré de 40. De même, beaucoup de collèges affiliés ont des cursus jusqu'à la licence, leur secteur de recherche est donc peu développé ; ainsi, la pondération du critère « Recherche, expertise-conseil et autres activités » pour les collèges affiliés est de 05. Par contre, pour les collèges autonomes, dont le statut permet la promotion de la recherche, la pondération du même critère est de 10. La NAAC a légèrement révisé le score total. Suivant la même méthodologie, elle continue de pondérer ses critères mais elle est passé d'une base de 100 à une base de 1000 ; les scores sont, toutefois, distribués suivant les mêmes proportions (Stella, 2002).

Le rôle des pairs dans la contextualisation de l'évaluation

Chaque établissement est unique, mais les agences d'assurance qualité ne peuvent pas tenir compte de toutes leurs différences au point d'établir un référentiel propre à chacun d'eux. Elles considèrent, cependant, que la contextualisation de l'évaluation est une question importante à laquelle les évaluateurs doivent être sensibilisés, lors des sessions de formation et au travers des orientations qui leur sont données. Par ailleurs, les agences prennent soin de la composition des groupes d'évaluateurs ; elles choisissent des évaluateurs qui apportent des expériences pertinentes et de l'expertise, ce qui aide le groupe d'évaluation à comprendre le contexte sans remettre en cause le référentiel et la cohérence de l'approche. Les agences d'assurance qualité doivent avoir des programmes de formation adaptés et des garde-fous, si elles souhaitent introduire la flexibilité à travers l'évaluation par les pairs.

A.5. Conclusion

Le contenu de cette partie a présenté les diverses approches en matière d'assurance qualité. Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients, en fonction du lieu où elle est employée, de la façon dont elle est mise en œuvre et des objectifs auxquels elle répond. Il est indispensable d'analyser attentivement ces différents facteurs pour faire le meilleur choix. Les analyses et les études de cas présentées visent à élargir la compréhension des options existantes, mais aucune approche n'apporte la solution parfaite aux problèmes spécifiques d'un pays. En effet, toute stratégie doit prendre en compte le contexte. Toutefois, quand on développe une stratégie d'assurance qualité, les expériences des autres pays sont toujours utiles.

B. Mécanismes et Outils pour l'Évaluation programmatique

Étude de cas : Programme de Formation des RAQs

Objectifs de cette partie B:

L'objectif de cette deuxième partie est de :

- D'appliquer les connaissances obtenues dans la partie A
- Identifier le référentiel des compétences du programme
- Identifier les outils et mécanismes pour évaluer le programme de formation
- Procéder à l'évaluation des composants du programme
- Identifier les forces, les faiblesses et les déficiences
- Mise en œuvre du processus d'amélioration continue

Trois parties bien distinctes :

1. Mise à niveau des programmes d'enseignement et de formation
2. Evaluation de certains critères de programmes
3. Mise en place du processus d'amélioration continue

B. I. Mise à niveau des programmes d'enseignement et de formation

Dans cette partie seront définis les critères essentiels d'un programme de formation :

- Les Objectifs Educatifs d'un Programme (OEPs)
- Les Résultats d'Apprentissage d'un Programme (RAPs)
- Les Résultats d'Apprentissage Modulaires (RAMs)

B. I. 1 Définition des Objectifs Educatifs d'un Programme (OEP)

Définition

Les objectifs éducatifs d'un programme sont les réalisations professionnelles escomptées des diplômés au cours des premières années de leur carrière qui suivent l'obtention du diplôme.

Caractéristiques

- Ce sont des déclarations plus larges que le programme a l'intention de faire sur une base continue (pas des objectifs spécifiques pour une année).
- Donc mesurables mais à long terme, mesurées après (3-5 années après la graduation)
- Les résultats représentent ce que les parties prenantes, tels que les étudiants, les professeurs, le personnel ou d'autres réalisent en tant que résultats des efforts de l'unité, programmes ou activités.
- Chaque OEP s'adresse à un ou plusieurs besoins d'une partie prenante
- Doit être compréhensible par la partie prenante desservie
- Devrait correspondre à une déclaration plus large comparée aux résultats d'apprentissage du programme
- Chaque objectif doit être appuyé par au moins un résultat d'apprentissage du programme.
- Devrait être limitée à un nombre gérable de déclarations
- Les objectifs éducatifs d'un programme doivent être en conformité avec la mission de

l'Université, la Faculté, et le Département

- Les missions ainsi que les OEPs sont définis par les institutions et les programmes. Ils doivent mettre l'accent sur les besoins des parties prenantes.

Parties prenantes potentielles

Les parties prenantes peuvent être :

- Etudiants, les parents, les employeurs, les enseignants, les anciens diplômés
- Conseillers et partenaires industriels, organismes d'accréditation
- Administration pédagogique: Département, Ecole, Collège, etc.
- Organismes gouvernementaux: locaux, provinciaux, régionaux
- Institutions qui transfert les étudiants
- Programmes d'études supérieures qui acceptent les diplômés
- Donateurs, collaborateurs, sympathisants

Exemple. Les diplômés d'un programme d'ingénieur en « Procédé de l'Instrumentation et du Contrôle » vont:

1. s'engager dans un large domaine de carrières productives d'ingénieur en « Procédé de l'Instrumentation et du Contrôle » dans les secteurs public et privé
2. s'engager dans des activités de développement professionnel en poursuivant des études supérieures et / ou d'autres possibilités d'apprentissage;
3. avancer en matière de responsabilité et de leadership dans leurs carrières.

Qui sont vos parties prenantes ?

A préparer en groupe les Objectifs Educatifs du Programme (OEPs) de formation des RAQs.

Les RAQs ou participants à cette formation vont :

B. 1. 2 Définition des Résultats d'Apprentissage d'un Programme (RAPs)

Définition

Les résultats d'apprentissage décrivent ce que les étudiants devraient savoir et être en mesure de le faire au moment de l'obtention du diplôme. Ceux-ci concernent les compétences, les connaissances et les comportements que les étudiants acquièrent au fur et à mesure qu'ils progressent dans le programme.

- Chaque RAP décrit un domaine de connaissance et / ou de compétence qu'un apprenant peut démontrer
- Doit être déclaré tel qu'un étudiant peut démontrer à la fin du programme et avant l'obtention du diplôme
- Doit être une unité de connaissance / compétence qui supporte au moins un objectif pédagogique
- Évalués durant la formation des étudiants
- Collectivement, les résultats de définir les compétences et les connaissances imparties par le programme d'études
- Peuvent être regroupés dans des référentiels des compétences définis par l'organisme accréditeur

Dans le cas de l'organisme *Accreditation Board and Engineering Technology* (ABET), le nombre de RAPs pour les programmes d'ingénieurs sont en général au nombre de 11 mais sont variables en fonction de la nature du programme

Exemple : Résultats d'Apprentissage d'un programme d'ingénieur en Chimie Industrielle pour l'organisme (ABET).

Les diplômés de ce programme auront à la fin de leur graduation:

- a) Une capacité d'appliquer les mathématiques, les sciences et l'ingénierie.
- b) Une capacité de concevoir et mener des expériences ainsi que l'analyse et l'interprétation des données.
- c) Une capacité de concevoir un système, un composant ou processus qui satisfait les besoins requis dans des contraintes réalistes telles qu'économiques, environnementales, sociales, politiques, éthiques, de santé et sécurité, de fabrication et de durabilité.
- d) Une capacité de travailler en équipes multidisciplinaires.
- e) Une capacité d'identifier, formuler et résoudre des problèmes d'ingénierie
- f) Une compréhension de la responsabilité éthique et professionnelle.
- g) Une capacité de communiquer efficacement
- h) Une éducation générale nécessaire pour comprendre l'impact des solutions d'ingénierie dans un contexte global, économique, environnemental et sociétal.
- i) Une reconnaissance du besoin pour, et une capacité de s'engager dans un apprentissage permanent.
- j) Une connaissance des questions contemporaines.
- k) Une capacité d'utiliser les techniques, compétences et les outils nécessaires pour la pratique de l'ingénierie.

Il faut s'assurer que les RAPs imposés par le standard ou développés concordent avec les OEPs.

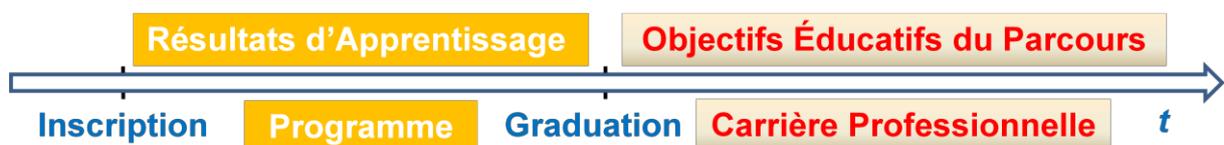


Figure 1: OEPs et RAPs

Les RAPs pourraient être divisés en 3 catégories en fonction de la taxonomie de Bloom des

résultats scolaires:

- Cognitives : Connaissances scientifiques
- Compétences : Savoir faire
- Attitudes personnelles : Savoir-être

A identifier les RAPs correspondant a chaque catégorie :

- Connaissances : a,
- Savoir-faire :
- Savoir-être :

A préparer

Définir les Résultats d'Apprentissage de la formation des RAQs. (Enumérer les compétences que vous pensez avoir acquis lors de cette formation :

- a) ...
- b) ...
- c)
- d)
- e) etc...

S'assurer que les RAPs concordent bien avec les OEPs en établissant une matrice.

Que doit-on conclure dans le cas ou il n'y a pas de concordance ?

B. 1. 3 Résultats d'Apprentissage Modulaires (RAMs)

Définition

Les résultats d'apprentissage d'un module sont des déclarations qui décrivent ce que les étudiants apprendront et seront en mesure de faire, ou être en mesure de démontrer ou réaliser quand ils auront terminé ou participé à un module/activité/projet.

Caractéristiques

- Les résultats sont habituellement exprimés en connaissances, compétences, attitudes ou valeurs.
- Les objectifs éducatifs sont similaires aux standards à la différence que ceux la sont créés et gérés par l'enseignant dans le module. Les objectifs éducatifs permettent aux enseignants de concevoir les résultats d'apprentissage qui correspondent au mieux au module du curriculum.
- Les enseignants peuvent utiliser les objectifs en conjonction avec les standards pour créer les résultats escomptés sans aucune contrainte de la structure hiérarchique du standard
- Les objectifs éducatifs peuvent être reliés à travers une matrice aux standards
- Un ou plusieurs standards peuvent être reliés à n'importe quel objective

- RAM utilisent des verbes d'action de la taxonomie de Bloom en mettant l'accent sur les aptitudes.
 - Il devrait y avoir 3-8 RAM pour chaque module ou d'un programme. En cas de doute, moins c'est mieux.
 - RAM devraient être inclus dans les plans de cours.
 - RAM devraient être les mêmes pour toutes les sections d'un module. Toutefois, chaque enseignant peut inclure dans leurs programmes de modules des résultats supplémentaires et / ou les attentes du cours.
 - RAM doivent être rédigés dans la langue que les étudiants sont en mesure de comprendre.
 - RAM devraient se concentrer sur les concepts généraux, les compétences ou les attitudes.
 - RAM demandent aux étudiants d'appliquer ce qu'ils ont appris.
 - RAM doivent être évalués et devraient suggérer ou impliquer une évaluation. S'ils ne comprennent pas la méthode d'évaluation, ils ne devraient pas être trop spécifiques - un RAM pour un cours doit être adapté à toute personne enseignant le cours.
 - Éviter par commencer les RAM avec des mots tels que «comprendre», «apprendre», «savoir», etc. car ceux la indiquent des processus mentaux internes pour les étudiants. (Il pourrait être possible d'utiliser des mots comme celui-ci si la méthode d'évaluation est indiquée dans le RAM). Concentrez-vous plutôt sur ce que les élèves seront en mesure de faire, de produire, ou de démontrer.
 - Idéalement, chaque cours ou module doit comprendre des RAM de plus d'un domaine (cognitif, psychomoteur et affectif).
 - Lorsque on écrit les RAM, pensez à comment vous allez évaluer chacun d'eux.
- Il faut s'assurer que les RAM concordent bien avec les RAP.

- a. Préparer pour chaque cours une fiche signalétique : Syllabus de module (Annexe 1)
- b. Définir les RAMs pour chaque module
- c. Définir les RAPs qui sont évalués par chaque module
- d. Faire une matrice représentant la relation entre les RAMs, RAPs et OEPs pour chaque module.

B. I. 4 Relations RAM/RAP/OEP

L'organigramme (Figure 2ⁱⁱ) montre la relation entre les différentes composantes du programme.

L'ensemble des modules formant le curriculum doivent couvrir tous les RAP.

Si un module ne couvre pas au moins un RAP, il n'a pas lieu d'y figurer dans le curriculum.

Si un RAP n'est pas couvert, il en manque au moins un module pour compléter le restant des RAP.

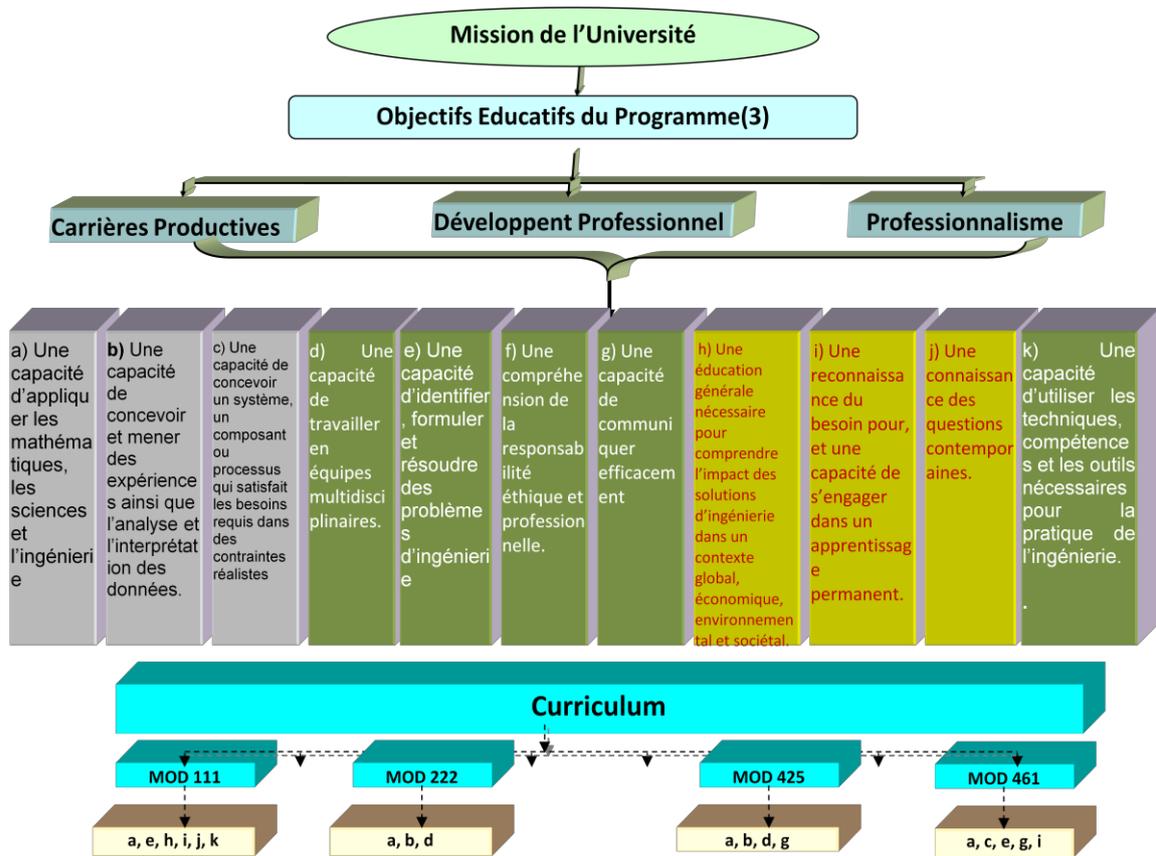


Figure 2: Organigramme d'un programme

A préparer par groupe

- a. Faire la relation des les RAPs et OEPs pour le programme
- b. Préparer une matrice montrant la relation existant entre les différents modules du programme et les RAPs
- c. Est-ce que tous les RAPs sont assurés ?
- d. Que peut on conclure dans le cas ou un RAP n'est pas assuré ? Que doit-on faire dans ce cas précis ?

B. II. Mesure de certains critères du programme

Définition

L'évaluation est un ou plusieurs processus qui permettent d'identifier, collecter et préparer les données pour évaluer l'aboutissement des résultats des étudiants et les objectifs du programme d'enseignement. Une évaluation efficace utilise des mesures pertinentes directes, indirectes, quantitatives et qualitatives, appropriées à l'objectif ou le résultat mesuré. Des méthodes d'échantillonnage appropriées peuvent être utilisées dans le cadre d'un processus d'évaluation.

- Le processus unique et le plus utilisé pour s'assurer que les diplômés ont atteint les résultats du programme est le suivi continu du travail des étudiants par les professeurs qui enseignent les différents modules. Les enseignants sont généralement impliqués dans la préparation des objectifs et des résultats des modules de sorte que l'évaluation est une partie de leur responsabilité permanente. Ces données sont reflétées dans les devoirs, les projets, les travaux de laboratoire et les examens que les étudiants prennent régulièrement. Les enseignants ont tendance à reconnaître que, si une ou deux personnes dans une classe ne maîtrisent pas un concept, alors il y a probablement une difficulté qui peut être attribuée à l'étudiant. Si, toutefois, une fraction substantielle d'une classe ne parvient pas à maîtriser un concept majeur, donc des mesures correctives par l'instructeur sont mises en place. Bien qu'informelle, cette évaluation est rapide et importante dans l'activité de l'enseignant.
- Le contenu et la qualité de la matière dans chacun des modules sont constatés par un examen des descriptions de cours, les manuels et les devoirs échantillon et les examens.
- Un autre outil d'évaluation est le sondage à la sortie des étudiants diplômés. Avant l'obtention du diplôme, les diplômés sortants sont invités à remplir un questionnaire de sortie et une enquête sur l'évaluation des résultats. Cette méthode offre aux étudiants la possibilité d'évaluer, à partir de leurs expériences d'apprentissage personnelles, l'efficacité du programme dans l'obtention des résultats du programme et leurs propres attentes.
- De temps à autre, les enquêtes sont également envoyées aux anciens diplômés (Alumni). Ca permet aux diplômés, dans le contexte de leurs expériences professionnelles, de réfléchir à leurs expériences d'apprentissage et d'évaluer l'efficacité du programme dans l'obtention des résultats d'apprentissage visés. Les formulaires d'enquête sont aussi parfois donnés aux anciens lors de leurs visites sur le campus.
- Les enseignants sont généralement actifs et interagissent avec les professionnels et les recruteurs. Beaucoup de ces recruteurs sont nos anciens étudiants. L'input à partir de ces professionnels permet d'aider à apporter des modifications au programme d'études à temps afin que les étudiants soient bien préparés pour un marché compétitif de l'emploi.
- Les étudiants sont encouragés d'une manière transparente et amicale de se prononcer sur les forces du programme et d'exprimer leurs préoccupations. Les enseignants et l'administration sont également présents à la réunion.
- Un examen détaillé du programme d'études et de l'infrastructure du département / collège / université pour assurer la prestation efficace du programme d'études en tenant compte des données universitaires, des salles de classe, des laboratoires, ressources professorales et un espace de laboratoire et de l'équipement.
- Le doyen/chef de département doit régulièrement discuter avec les étudiants anciens et tenir compte de leurs commentaires et leurs doléances.
- Les rapports des réunions entre enseignants, enseignants-étudiants ou étudiants entre eux sont numérotés, distribués pour information et archivés pour utilisation future.

B.II. 1 Types d'évaluation

Comme outils d'évaluation, il y en deux formes essentielles: l'évaluation sommative et l'évaluation formativeⁱⁱⁱ. On peut classer les méthodes d'évaluation en deux catégories :

celles qui sont axées sur l'impact et celles qui portent essentiellement sur le processus. Si elle est axée sur:

- l'impact: **Evaluation sommative**
- le processus: **Evaluation formative**

B.II. 1.a Evaluation sommative

Les évaluations d'impact, sont aussi appelées études de résultats ou études sommatives. Elles sont réalisées après la mise en œuvre d'un programme. Elles permettent d'évaluer les résultats d'un programme par rapport aux objectifs. La majorité des études évaluatives met l'accent sur l'impact des programmes. Elles sont souvent réalisées trop tard pour jouer un rôle significatif dans l'orientation des décisions d'intérêt public.

B.II. 1.b Evaluation formative

C'est l'évaluation des processus, appelée aussi étude formative. Elle consiste à analyser la mise en œuvre des programmes. Elle a pour objet de déterminer si un programme est offert à son public cible selon la « dose » prévue et comment on pourrait l'améliorer. Elle apporte traditionnellement une information sommative qui permet de décider si un programme doit être maintenu ou abandonné, on semble opter de plus en plus pour l'évaluation des processus.

Type	A quoi servent elles? (leur fonction)	Sur Quoi portent elles? (leur objet)	Quand on doit les prévoir	Comment les réaliser
Evaluation sommative	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer les acquis des élèves - Affirmer leurs compétences; - Rôle: Certificative ; - Barrière pour le passage scolaire/ professionnel); 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoirs acquis par les étudiants, qu'elle met en relation avec les compétences socialement exigées pour le passage dans un autre secteur, afin de déterminer les possibilités de passage en question. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fin de travail, pour justifier le passage dans le secteur supérieur ; - En début, elle a intérêt éventuellement afin de déterminer les "savoirs-déjà-là" des étudiants et permettre une évaluation de leurs progrès accomplis. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'effectue de l'intérieur du système d'apprentissage. - Peut aussi s'effectuer de l'extérieur du système d'apprentissage.
Evaluation formative	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation et réajustement de l'apprentissage. - Rôle : régulatrice - Définit quantitativement et qualitativement le travail à effectuer pour atteindre les objectifs fixés. - Ne juge ni les élèves, ni leurs performances, 	<ul style="list-style-type: none"> - Chemin parcouru dans la direction des objectifs à atteindre, - Activités d'enseignement elles-mêmes; - Prise de décision: sur les suites à donner au travail d'apprentissage; - Regard de l'étudiant: inclut nécessairement sur ses propres savoirs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Régulièrement, mais pas trop souvent, tout au long du travail d'apprentissage; pour être à la fois satisfaisante et efficace, - Doit être : <ul style="list-style-type: none"> ➤ pas fréquente, ➤ précise, ➤ prévue, et, de ➤ bonnes circonstances! 	<ul style="list-style-type: none"> - s'effectue de l'intérieur du système d'apprentissage. - peut s'effectuer de l'extérieur du système d'apprentissage, partie intégrante, et avec les apprenants;

B.II. 1.c Combinaison des deux Formes d'Evaluation

La meilleure option des combiner l'examen des processus avec l'évaluation d'impact. Les évaluations comprennent à la fois des études formatives et des études sommatives. Le regroupement des processus et des données sur l'impact des programmes paraît logique et

complémentaire. La qualité de la mise en œuvre d'un programme, mesurée grâce à l'évaluation des processus, n'est pas nécessairement synonyme de la qualité du programme lui-même, mesurée au moyen de l'évaluation d'impact. L'apport continu et ininterrompu de constatations découlant des évaluations;

B.II. 2 Types de Mesures

B.II. 2.a Mesures directes

Les mesures directes fournissent un examen ou une observation directe des connaissances et des compétences des étudiants envers des résultats d'apprentissage mesurables. Elles sont utilisées dans ce cas pour juger directement les performances des étudiants.

Pour les RAMs et RAPs, il existe les méthodes d'évaluation directes (Examen, TD, TP, Mémoire, stage, etc...).

B.II. 2.b Mesures indirectes

Les mesures indirectes de l'apprentissage des étudiants vérifient l'opinion ou l'auto-évaluation de l'étendue ou la valeur des expériences d'apprentissage.

Elles sont exécutées à travers des questionnaires, sondages, interviews et autres, par les partenaires du programme (Employeurs, Comité consultatif, Ex-étudiants, Etudiants sortants).

Mesures Directes	Mesures Indirectes
Examens élaborés localement	Enquêtes et Questionnaires écrits
Examens normalisés	<i>Interviews à la Sortie et autres</i>
<i>Interviews à la Sortie et autres</i>	Documents d'archives
Portefeuilles	Groupes de discussions
Simulations	
Evaluation du rendement	
Examineur externe	
Examens oraux	
Observations comportementales	

B.II. 3 Evaluation des RAMs

Un exemple de mesures directes des RAMs par module est reporté dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Exemple de mesures directes des RAMs par module

No.	Noms	Test 1				Test 2			Exam					
		Q1	Q2	Q3	Total	Q1	Q2	Total	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total
1		5.5	4	8	17.5	2	8	10	3	0	0	9	0	12
2														
3		5	4	7	16	0	7	7	4	3	2	8	1	18
4		4	4	5.5	13.5	2	3	5	4	3.5	3	8	0	18.5
5		6	4	9.5	19.5	5	9	14	2	6.5	3	11	2	24.5
6		6	3	6	15	10	7	17	2	4	8.5	11	2	27.5
7		6	4	3	13	0	6	6	2	2	2	11	1	18
8		5.5	4	5.5	15	5	7	12	4	3.5	2	10	2	21.5
9		5.5	4	6.5	16	10	9	19	3	9	4.5	13	2	31.5
10		5	4	4	13	5	7	12	3	5	7	11	1	27
11		5.5	4	4	13.5	6	7	13	3	3	1	11	2	20
12		6	4	8.5	18.5	8.5	9	17.5	5	3	10	12	2	32
13		6	4	9.5	19.5	10	9	19	5	7	9.5	12	2	35.5
14		6	4	9.75	19.75	10	9	19	5	9	10	13	2	39
15		5.5	4	9.5	19	5	9	14	4	3.5	6	12	2	27.5
16		6	4	9.25	19.25	10	8	18	5	3	10	12	2	32
17		6	1.5	8	15.5	10	8	18	5	4	9.5	10	2	30.5
	MAX	6	4	10	20	10	10	20	5	9	10	3	13	40
Average (out of 10)		93%	94%	71%	82%	62%	76%	69%	74%	48%	55%	84%	52%	65%

Si l'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du module et leur attribue une note ou un rang, l'évaluation des compétences peut être exprimée en termes de pourcentage (%) d'étudiants capables de faire telle ou telle activité.

Une grille d'évaluation du système de notation peut aider à déterminer le pourcentage d'étudiants évalués capables de compétence bien définie.

Grille d'évaluation du système de notation	
Le système de notation suivante a été utilisée pour l'évaluation:	
• 1:	80% ou plus des élèves ont atteint l'objectif du cours,
• 2:	60% - 80% des élèves ont atteint l'objectif du cours.
• 3:	40% - 60% des élèves ont atteint l'objectif du cours.
• 4:	Moins de 40% des élèves ont atteint l'objectif du cours.

Exemple de méthode d'évaluation qui support les mesures des RAMs

Assessment Method	RAMs									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Labs	1	2	2				3			
Quizzes	1	3	4	1	5	1	2			
Project										
Test 1	2	1								
Test 2			1	1						
Test 3										
Final					4	3	1	2		

Un exemple de résultats de RAM est donne dans la Figure 3.

Des critères peuvent être élaborés pour identifier les forces, les faiblesses et les lacunes du module :

Force : quand le score est bien au dessus du benchmark

Faiblesse : quand le score (+/-) avoisine le benchmark

Lacune : quand le score est bien au dessous du benchmark.

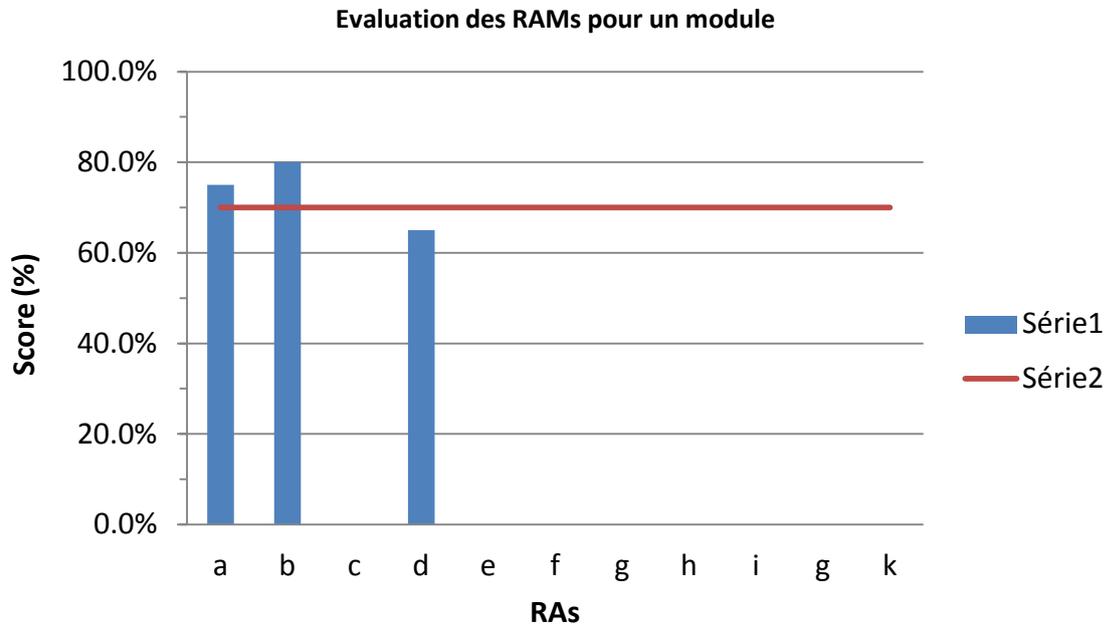


Figure 3: Exemple d'évaluation des RAMs

En plus des mesures directes, des mesures indirectes sont incluses dans le processus d'évaluation des performances des étudiants.

B. II. 4 Evaluation des RAPs / programme

Cas d'un Programme : Dans le cas où les mesures directes sont utilisées pour évaluer les performances des étudiants, les scores obtenus pour chaque RAP dans les différents modules sont totalisés et les moyennes obtenues sont représentatives de chaque RAP séparément dans le programme.

Tous les RAPs seront donc évalués et leur histogramme peut apparaître tel que représenté dans la Figure 4.

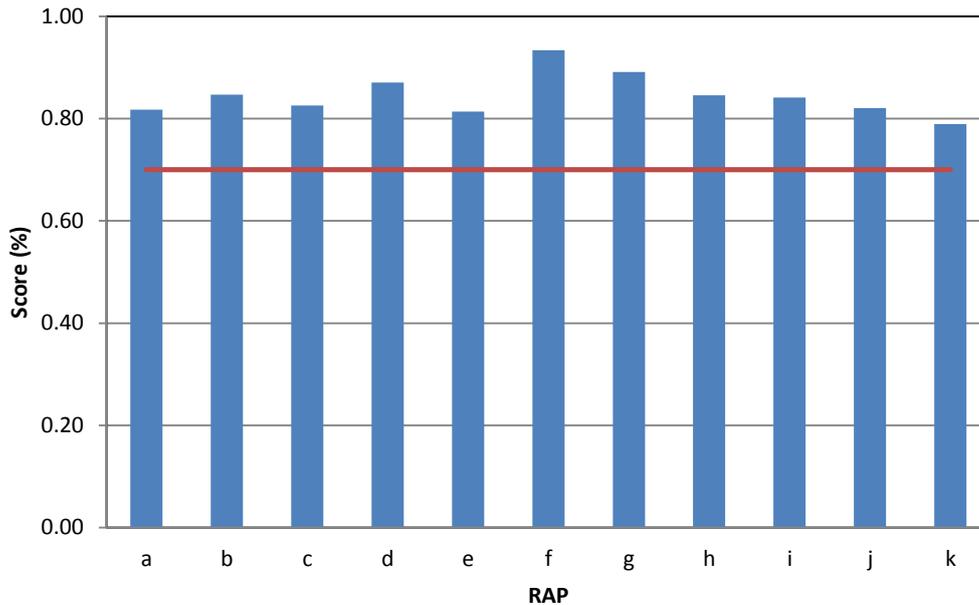


Figure 4: Exemple de scores pour les RAP d'un programme

Les critères élaborés pour identifier les forces, les faiblesses et les lacunes du programme doivent tenir compte de toutes les types de mesure en accordant plus de crédit aux scores donnés par les employeurs considérés comme meilleurs juges des compétences des diplômés sur le terrain.

Force : quand tous les scores obtenus pour un RAP est bien au dessus du benchmark

Faiblesse : quand un score obtenu avoisine ou est au dessous du benchmark (s'il s'agit de celui des employeurs, il peut être considéré comme une lacune)

Lacune : quand plus d'un score sont bien au dessous du benchmark.

B. II. 5 Evaluation des OEPs / RAPs d'un programme

A préparer un

1. Questionnaire pour évaluer les RAPs par les étudiants sortants
2. Questionnaire pour évaluer les RAPs par les Alumni
3. Questionnaire pour évaluer les OEP par les Alumni
4. Questionnaire pour évaluer les OEPs par les partenaires socioéconomiques

B. III. Processus d'amélioration continue

Le changement dans l'enseignement supérieur et la mise en place d'un processus d'assurance qualité national et international sont motivés par

iv

- la fréquentation croissante de l'enseignement supérieur;
- l'augmentation des institutions de l'enseignement
- le souci d'améliorer les normes pour l'emploi au niveau local et national et la reconnaissance internationale;
- la nécessité de s'adapter à un environnement concurrentiel national et régional toujours plus marqué;
- les dispositions de la législation nationale.

Tous ces éléments contribuent à la réforme des programmes et à l'assurance qualité, qui sont intimement liées.

B. III. 1 Principe d'Amélioration Continue

- C'est le comportement dynamique d'une organisation
- Il doit être systématique et systémique
- Il doit être partagé à tous les niveaux de l'organisation
- Il peut être motivé par des facteurs externes
- Il doit être soutenu par le comportement interne
- Il exige que la poursuite continue de la recherche de l'excellence détermine les philosophies, les plans, les politiques et les processus de l'organisation
- Il nécessite une interaction continue entre parties internes et externes
- Il met l'accent sur les besoins des parties prenantes

B. III. 2 Par quoi commencer ?

L'amélioration continue de la qualité commence par des questions simples :

- Qui sont les parties prenantes?
- Quels services offrons-nous?
- Est-ce que les parties prenantes comprennent les objectifs ?
- Quels sont les services, les infrastructures et les politiques nécessaires pour s'assurer que nous continuons à satisfaire nos parties prenantes?
- Est-ce que les bailleurs de fonds et la tutelle institutionnelle comprennent et répondent à nos besoins?
- Quelles étapes pouvons-nous accomplir pour fournir nos services?
- Est-ce que les parties prenantes sont satisfaites de nos services?
- Comment pouvons-nous mesurer notre efficacité?
- Comment pouvons-nous utiliser ces mesures pour améliorer continuellement nos services?
- Est-ce qu'on est en train d'atteindre nos objectifs et de s'améliorer?

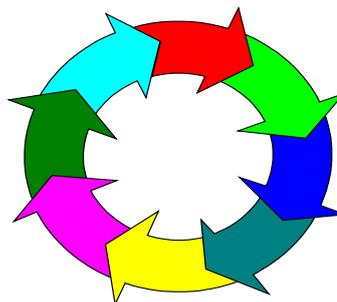
B. III. 3 Structure du processus d'amélioration continue

La nature de la structure cyclique du processus d'amélioration continue de la qualité doit être bien comprise. L'évaluation est un ou plusieurs processus d'interprétation des données et des preuves accumulées grâce à des méthodes d'évaluation. L'analyse détermine dans quelle mesure les résultats des étudiants et les objectifs éducatifs des programmes sont

atteints. Les résultats des évaluations dans les décisions et les actions concernent l'amélioration du programme.

Il consiste en plusieurs étapes dont :

- Planification
- Exécution
- Mesure
- Evaluation
- Feedback
- Changement



Etapes	Actions entreprises
Planification	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les lois, règlements et autres • Faire un calendrier des activités à entreprendre dans le temps • Définir les OEPs, RAPs et Résultats d'Apprentissage par Module (RAMs) • Préparation du Course Syllabus • Référentiel des compétences
Exécution	<ul style="list-style-type: none"> • Passer à l'action : enseignement, TD, TP, Projets, etc.
Mesure	<ul style="list-style-type: none"> • Examens, tests, etc.
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser des résultats obtenus et des évidences durant les mesures des RAM, RAP et OEP du programme
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Identification des forces, faiblesses et carences. • Faire des recommandations et • Proposer des stratégies d'amélioration du programme tout en passant à l'acte.
Changement	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration, Modifier, Actualisation • Recommencer la procédure

B. III. 4 Mise à exécution du plan d'activités

Toutes les parties prenantes sont impliquées dans l'exécution du processus d'amélioration.

- Corps Enseignant
- Evaluateurs externes
- Etudiants
- Etudiants sortants
- Alumni
- Employeurs
- Autres

B. III. 5 Benchmark

Définition du benchmark

Un *benchmark* est un indicateur chiffré de performance dans un domaine donné (qualité, productivité, rapidité et délais, etc.) tiré de l'observation des résultats de l'évaluation de l'institution qui a réussi le mieux dans ce domaine.

On utilise souvent un benchmark ou seuil de performance pour pouvoir comparer les performances des apprenants. Les performances sont focalisées sur les résultats d'apprentissage ayant obtenu des scores bien au dessous du benchmark (Figure 5).

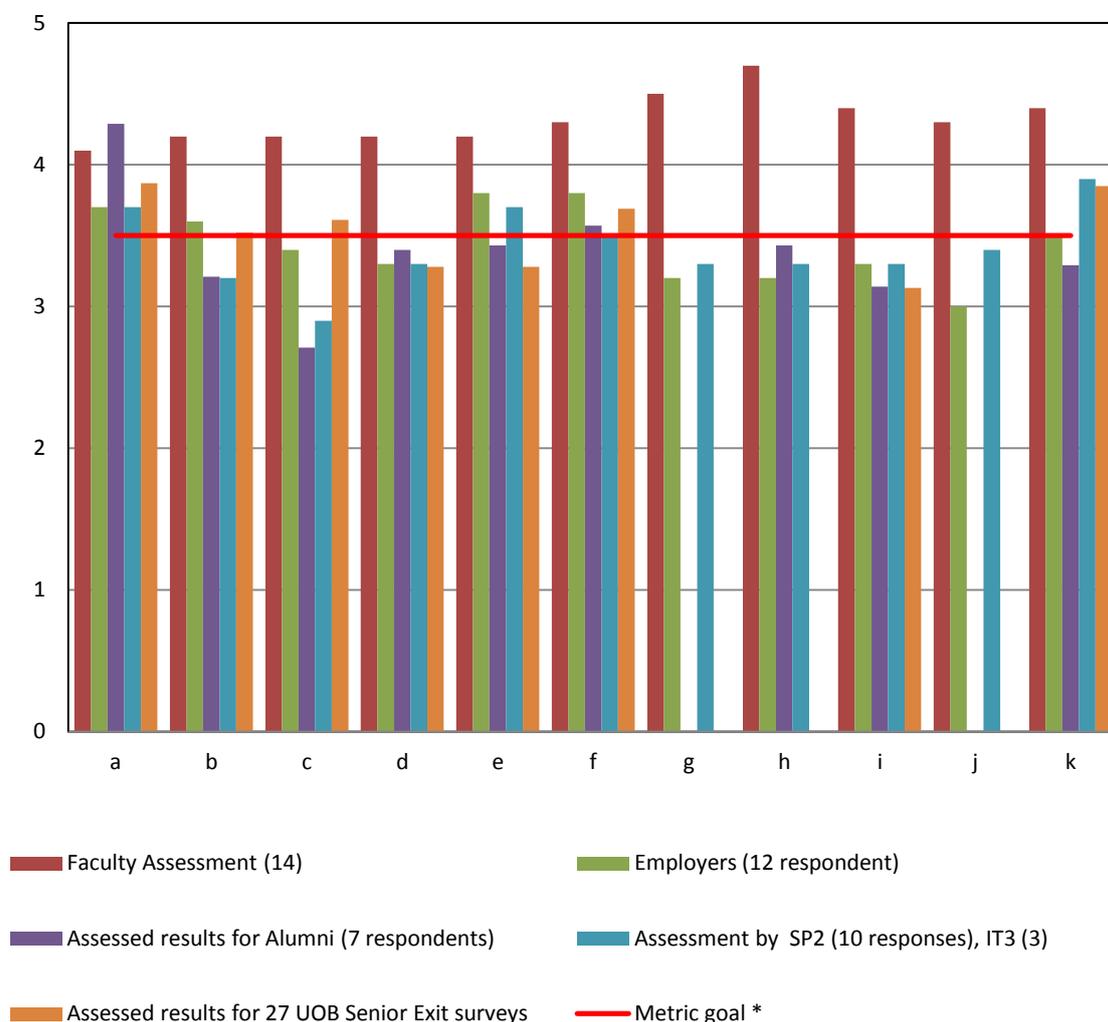


Figure 5: Exemple d'évaluation des RAPs d'un programme

B. III. 6 Identification des forces, faiblesses et déficiences

L'identification des forces, faiblesses et lacunes nécessite automatiquement un indicateur ou benchmark qui sert à définir les objectifs que l'institution cherche améliorer continuellement. Elles peuvent être définies de la sorte :

Force : quand les scores de toutes les mesures sont bien au dessus du benchmark

Faiblesse : quand le score de certaines mesures (+/-) avoisine le benchmark. Le score obtenu par les résultats des questionnaires ou sondages des employeurs est prépondérant.

Lacune : quand le score de la plupart des mesures est bien au dessous du benchmark.

Elles peuvent concerner n'importe quel composant du programme : OEP, RAP, le Curriculum, les Méthodes d'Évaluation, l'Équipement de laboratoire, la Documentation, etc....

S'il s'agit de faiblesses ou de lacunes, elles peuvent concerner les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, le curriculum, les méthodes d'évaluation des connaissances, les moyens

mis en œuvre, etc.

Une fois identifiées, des stratégies d'amélioration promptes doivent être mises en œuvre. Elles peuvent concerner des changements dans le contenu des modules, la composante du curriculum, l'achat de nouvel équipement de laboratoire, etc.

Une fois les signes d'amélioration dans les performances des étudiants sont observés et stabilisés pour une période déterminée, le benchmark est élevé et le même processus continue.

B. III. 7 Stratégies d'Amélioration

Les stratégies d'amélioration peuvent concerner n'importe quel composant du programme :

- OEPs, RAPs, RAMs
- Curriculum,
- Méthodes d'Évaluation,
- Équipement de laboratoire,
- Documentation, etc.

Le programme doit utiliser régulièrement, un processus ou mécanisme documenté pour mesurer et évaluer l'ampleur dans laquelle les OEPs et les RAPs ont été atteints.

Les résultats de ces évaluations doivent être systématiquement utilisés comme entrée pour l'amélioration continue du programme.

Autres informations disponibles peuvent également être utilisées pour aider à l'amélioration continue.

Une fois les signes d'amélioration dans les performances des étudiants sont observés et stabilisés pour une période déterminée, le benchmark est élevé et le même processus continue.

B. III. 8 Résultats de la mise en œuvre

Il faut documenter toutes les activités pédagogiques entreprises.

Le portefeuille est la seule pièce angulaire qui garantit les activités d'enseignement et d'apprentissage. Il doit donc contenir:

- Description détaillée (syllabus) du module
- Formulaire d'Évaluation du Module
- Formulaire d'Auto-évaluation de l'enseignant
- Liste des étudiants, grades, etc.
- Matrice des RAM
- 3 exemples (meilleur, moyen, pire) de travail d'étudiants (examens, tests, quizz, laboratoire, etc.)
- Sujets des examens, tests, quizz, manuel de laboratoire, etc.
- Manuel de module, autres

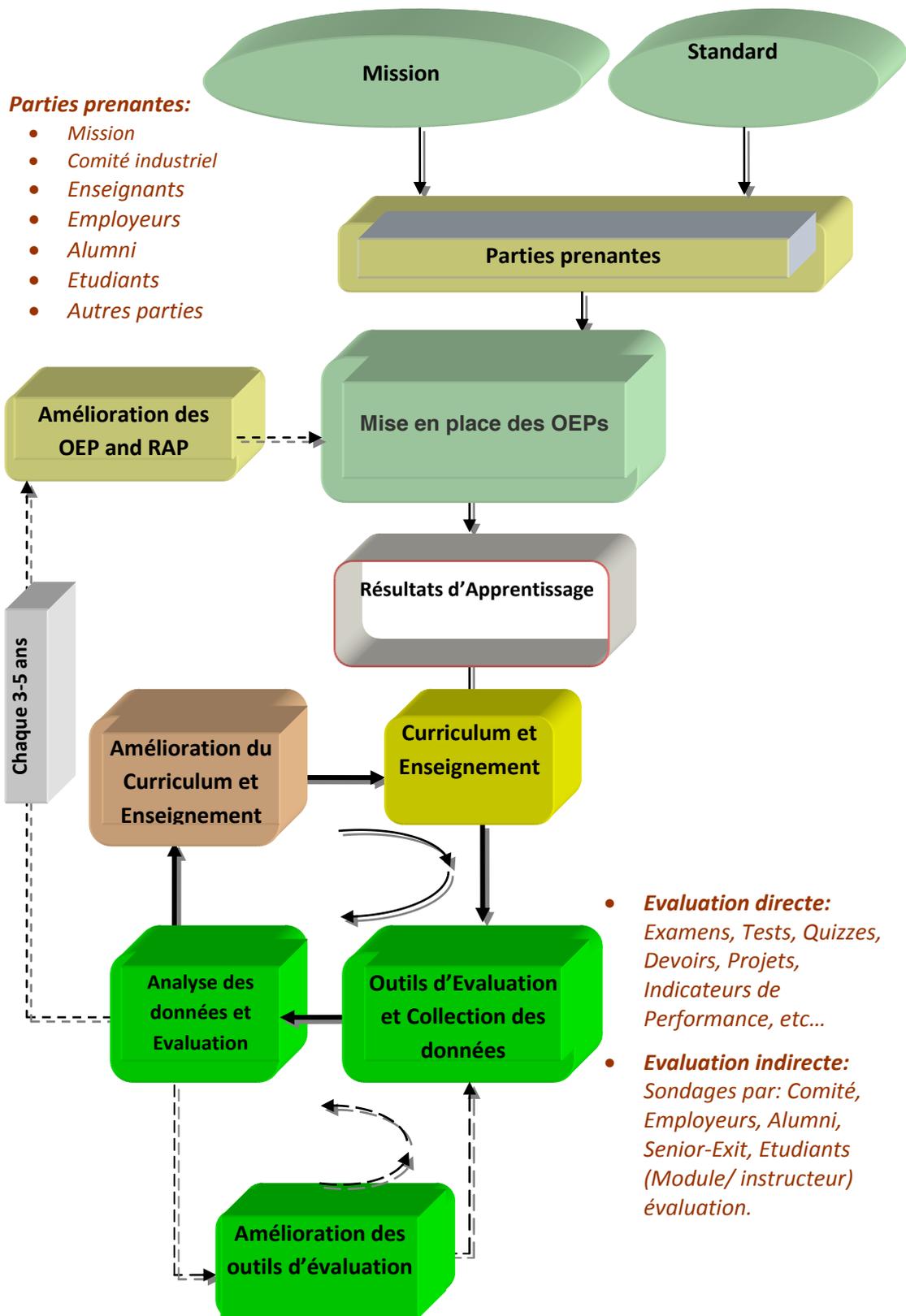


Figure 5: Processus d'amélioration continue

Annexe 1 : Un modèle de Description Détaillée
Module de.....

Programme de Formation des RAQs

Code :

Titre :

Description détaillée:

..... (Requis pour la Licence de)
Nombre d'heures de crédit : (Conférence, TD, TP, Heure de Crédit)

Pré-requis :

Livre :

Référence :

Objectifs du Module

Sujets traités :

Emploi du temps Cours/Laboratoire

1 séminaire / 2-3 semaines
Session de Laboratoire : 0

Contribution du module pour répondre à la composante professionnelle

College-level mathematics and basic sciences: 0 credits
Engineering topics: 0 credits
General education: 0 credits

Relations du module aux résultats d'apprentissage

Ce cours développera les capacités suivantes des étudiants :

- a.
- b.
- e.

Préparé par

Dr: <.....@univ-mosta.dz>

Date de préparation

24 Octobre 2010

Date de Révision :

30 Janvier 2011

Annexe 2 : Programme de formation des RAQs

Liste des Modules	Responsables
Module 1 : GENERALITES SUR LA QUALITE 1.1. Evolution de la notion de qualité 1.2. Définition de la qualité 1.3. Pourquoi la qualité 1.4. Démarches qualité 1.5. Outils qualité 1.6. Charte Qualité	Bakouche et Mezache
Module 2 : ASSURANCE QUALITE (AQ) dans l'Enseignement Supérieur (ES) 2.1 Tendances des systèmes d'enseignement supérieur 2.2 Définitions de l'AQ : Programmatique, Institutionnelle et Recherche 2.3 AQ interne et Autoévaluation 2.4 AQ Externe et Accréditation 2.5 Certification et Audit	Bouzid et Berrouche
Module 3 : ELEMENTS CONSTITUTIFS D'UN REFERENTIEL DE QUALITE et Rapport d'Autoevaluation 3.1 Domaine 3.2 Références 3.3 Critères 3.4 Preuves 3.5 Indicateurs de performance 3.6 Etude de cas	Boubakour et Herzallah
Module 4 : EVALUATION DE LA QUALITE DANS LES ETABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES 4.1 Approches de l'assurance qualité 4.1.1 L'approche fondée sur les référentiels 4.1.2 L'approche par l'adéquation aux objectifs 4.1.3 Standards minimaux ou standards d'excellence 4.2 Domaines d'évaluation de la qualité 4.2.1 Etude de cas 4.2.2 Etude comparative des principaux modèles	Benstaali et Berkane
Module 5 : COMPETENCES COMPLEMENTAIRES 5.1 Compétences interpersonnelles : communication, etc. 5.2 Gestion de projets 5.3 Systèmes d'information 5.4 Gestion des conflits 5.5 Approche par les compétences	Miliani et Gourmalah

Bibliographie :

Sources imprimées :

Commonwealth Higher Education Management Service 1998. *Benchmarking in higher education: an international review*. London: CHEMS. Available at www.chems.org

Davis D. 1996. *The real world of performance indicators: a review of their use in selected countries*. London: Commonwealth Higher Education Management Service (CHEMS).

Phelps, M. 2001. *Accreditation and the quality assurance system for higher education in the Philippines*. TA-3500-PHI: Philippines Education Sector Development Programme. Asian Development Bank.

Stella, A. 2002. *External quality assurance in Indian higher education: case study on the National Assessment and Accreditation Council (NAAC)*. Paris: IIEPUNESCO.

ⁱ <http://ecee.colorado.edu/~mathys/ecen2250/abet/criterion3.html>

ⁱⁱ B. Benstaali, *Self-Study Report for the Process Instrumentation and Control Engineering program* <http://www.docstoc.com/docs/99777781/ABET---Self-Study-Report-SSR---BSc-in-Process-Instrumentation-and-Control-Engineering-Program>

ⁱⁱⁱ <http://www.charmeux.fr/evalformetsomm.html>

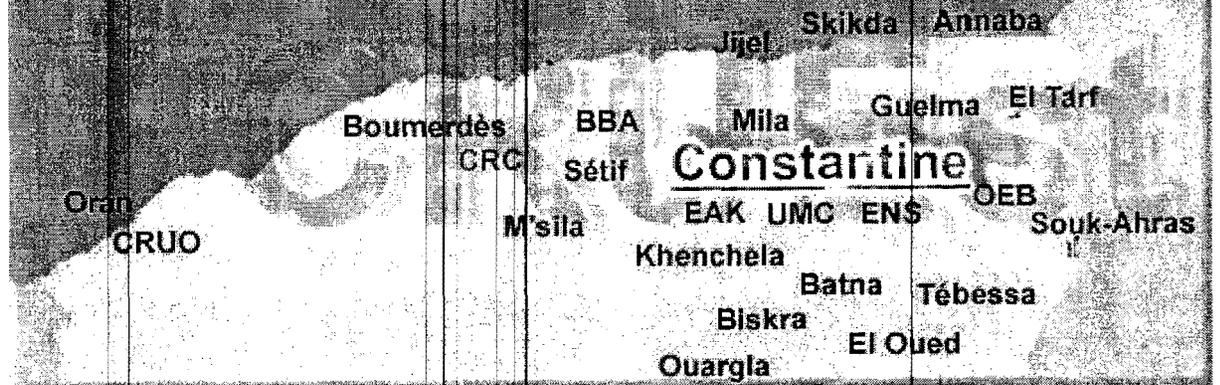
^{iv} *Améliorer la Qualité de l'Enseignement Supérieur, Une étude du programme Tempus*, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2009

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Conférence Régionale des Universités de l'Est



Conférence Régionale des Universités de l'Est



*Journées de formation pour l'implémentation du
système d'Assurance Qualité dans les
établissements de l'enseignement supérieur*

Mardi 12 Mars 2013

À l'Université de Tébessa



EPSE
Annaba



BBA
Caserta Université



EPSE
Constantine

El Oued
Khenchela Université

CRUE



Journées de formation pour l'implémentation du système d'Assurance Qualité dans les établissements de l'enseignement supérieur

Université de Tébessa : 12 Mars 2013

Liste des présents :

Etablissement	Nom et Prénom	Tél. Portable	Adresse électronique	Emargement
U.Batna (coordinateur)	Boubakour Fares	0550.51.20.08	Fares_boubakour@yahoo.fr	
MESRS (Formateur)	Benstaali Baghdad	0797.42.72.64	bbenstaali@gmail.com	
U.Sétif (Formateur)	Berkane Youcef	0773.49.57.53	berkaneyoucif@yahoo.fr	
U.Constantine 1	Aissaoui Habib	0557.77.61.17 0660655131	aissaoui_h@yahoo.com	
U.Ouargla	Benzahi Mansour	0661.71.48.40	Benzahi2000@yahoo.fr	
U.Khenchela	Boumaza Abdecharif	0778.06.63.34	Charif_boumaza@yahoo.com	
U.Biskra	Djaber Nacereddine	0661.37.54.74	Djaber_nacer@yahoo.fr	
U.Sétif 1	Hamidouche Mohammed	0772.28.03.91	mhamidouche@yahoo.fr	
U.Guelma	Zeraoula Rafik	0556.76.84.65	Zeraoula24@yahoo.fr	

U. M'sila

Bonabdallah Salah 06 63 15 42 31

bsalah2004@yahoo.fr

U.M'sila	Nouibat Abdelkader	0662.71.28.65	anouibat@aol.fr	
U.Tébessa	Laouar Mohammed Salah	0777.09.29.36	c_laouar@yahoo.fr	
U.El Oued	Grele Abdelmalek	0793.17.35.65	mgrele333@gmail.com	
U.BBA	Bouzid Abderrazak	0550.95.32.62	A_bouzid@hotmail.com	
U.Jijel	Kebieche Djamel	0771.97.16.63	Kebieche_dj@yahoo.fr	
U.El Tarf	Groud Lilia Labiba	0775.62.29.51	Kara.lilia23@yahoo.fr	
U. Annaba	Khelif Rabia	0550.10.52.16	r_khelif@yahoo.fr	
C.U.Mila	GHECHI ABDELLALI Bourhane Farouk	0630 27 19 27 0555 37 73 53	a.ghechi@univ-besabes.dz bourhanepro@yahoo.ca	
U.Skikda	Loucif Abdallah	0667.36.97.88	Ficoul24@yahoo.fr	
EAK Cne	Hafidi Hakima	0792.43.48.13	Hakimahafidi61@gmail.com	
ENS Cne	Djouimaa Leila	0772.49.29.11	leiladjouimaa@yahoo.fr	
EPSEG Annaba	Boulemtareed Farid	0777.19.98.13	Farid16730@yahoo.fr	
EPSEG Constantine	Idri Adnane	0667.85.27.11	Idriadnane@yahoo.fr	
EPST Annaba	Bouras Zineddine	0560.36.91.47	bourasz@yahoo.com	
ENSET Skikda	Boudaoud Fayçal	0550.30.87.42	Boudaoud2000@yahoo.fr	
U.Souk Ahras	Tifouti Riad Khedairia Soufiane	0662.22.75.59 0661 39 86 18	toufoutidz@yahoo.fr Khedairia@labged.net	
CRSTRA Biskra	Belghobra Nouar	0550.68.79.49	Boulghobra.n@gmail.com	
CRBT Constantine	Amokrane Serine MEDJEDOUH Sarah	0559.49.68.20 0772.82.75.47	am.serine@yahoo.fr katie_sarah@yahoo.fr	
ENSM d'Annaba	Matougui Nedjoua	0559.33.85.38	nedjouamaatougui@yahoo.fr	

Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité
dans l'Enseignement Supérieur
-- CIAQES --

Module 5
COMPÉTENCES COMPLÉMENTAIRES
Complementary Skills

**Formation des Responsables
d'Assurance Qualité (RAQs)**

Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité
dans l'Enseignement Supérieur
-- CIAQES--

Module 5
COMPETENCES COMPLEMENTAIRES
Complementary Skills

**Formation des Responsables
d'Assurance Qualité (RAQs)**

Préparé par:
Miliani Mohamed

Table des matières

Introduction	4
1. Le RAQ comme agent du changement	5
2. Le RAQ comme médiateur	6
3. Le RAQ comme formateur	8
4. Compétences cognitives	9
5. Compétences managériales	12
6. Compétences techniques	14
7. Compétences interpersonnelles/communicatives.....	16
8. Compétences en rédaction des rapports	26
9. Leadership	27
10. Conduite de réunions	30
11. Gestion des conflits / Gestion de groupe	32
12. Qualités personnelles du RAQ	34
Conclusion	34

Objectifs du Module 5 : Compétences Complémentaires

Le Module 5 vient clore une formation des Responsables Assurance Qualité (RAQ), que les membres de la CIAQES estiment avoir répondu aux objectifs globaux de l'instruction. Néanmoins, une évaluation se fera en temps voulu pour apporter les correctifs nécessaires.

Le Module 5 vient achever une formation qui s'est voulu la plus réaliste, la plus technique et la plus systémique possible. Il n'en reste pas moins qu'il a été traité dans tous les modules passés des questions techniques qui impliquent des hommes. L'élément humain étant imprévisible, ondoyant et complexe, il est tout à fait opportun de soulever des questions se rapportant à l'homme et son organisation universitaire. De manière générique il s'agit de communication sous sa forme la plus diverse et la plus sophistiquée parfois. Aussi l'objectif premier du Module 5 est de donner une vision panoramique de la communication universitaire en prêtant attention aux sphères, aux problématiques, aux processus les plus simples et les plus complexes de la vie dans une communauté de pratiques que nous semblons connaître mais qui s'est révélée parfois assez difficile à cerner.

Les Cellules d'Assurance Qualité (CAQ) doivent œuvrer dans des situations assez inextricables mais les différents modules ont essayé d'entrouvrir des portes pour une prise de conscience plus grande des universitaires que nous sommes. La CIAQES a essayé de se positionner par rapport à la donne qualitative de nos pratiques enseignantes et administratives. Rien n'est définitif. Mais nous évoluons. Et nous espérons pouvoir faire progresser nos universités vers ce mieux qui demande des efforts, des sacrifices, et une part de rêve.

Que les collègues RAQ soient remerciés pour les moments de convivialité et de collégialité si nécessaires dans la voie d'une qualité qui ne saurait tarder.

Introduction

L'époque moderne se caractérise de plus en plus par la conversion rapide et continue des paradigmes (modèles de représentations et d'interprétation de la réalité sociale), qui sont de véritables moteurs de changement des sociétés. A l'enfermement, à l'autarcie, à la tiédeur relationnelle succède de plus en plus, et dans une frénésie incontrôlée, une logique de l'ouverture, de l'internationalisation. Le 'Supranational' est en train de compléter le National (voir les grands ensembles régionaux dans le monde : l'union Européenne, le partenariat euro-méditerranéen ; l'Afrique noire, l'Amérique latine, l'Indonésie et la Malaisie, l'Asie du Sud-est...). Au niveau éducationnel, les politiques d'enseignement supérieur ont suivi le pas de cette tendance 'mainstream' (tendance dominante) qui se fixe pour objectif l'émergence d'une économie de la connaissance et le développement de sociétés du savoir.

Par ailleurs, à la diversification des systèmes éducatifs a succédé un intérêt grandissant pour leur harmonisation, loin de tout monolithisme réducteur ou de convergence synonyme de perte d'identité ou d'imposition d'un modèle unique. L'action des Etats dans leurs politiques d'enseignement supérieur, s'est ainsi focalisée depuis un nombre d'années sur l'assurance-qualité comme leitmotiv fondateur de systèmes de formation à même de répondre aux attentes des citoyens, mais aussi de mieux servir l'environnement socioéconomique. En Algérie, au cœur de cette politique d'A.Q, l'émergence de la Cellule d'Assurance Qualité (C.A.Q) et du Responsable Assurance Qualité (RAQ) dans cette démarche, est fondamentale pour la mise en application de la politique qualité au sein des établissements du supérieur. Le RAQ est devenu la pierre angulaire dans le processus d'amélioration qualitative d'un système jusque-là focalisé sur la donne quantitative. Pour une telle mission, le profil du RAQ est déterminant dans la réussite de la démarche qualité. Ainsi, le profil du RAQ, tel que défini par le MESRS (Référence : arrêté n°167 du 31 mai 2010 et note de M. le Secrétaire Général du 13 Février 2011), consiste en un certain nombre de compétences et de capacités dont doit faire montre le RAQ au sein de son université dans sa mission vers l'établissement de l'Assurance Qualité. Elles sont au nombre de 4 :

- Compétences en rédaction de rapports**
- Convivialité** (friendliness), **disponibilité** (avalilability) et **écoute des autres**
- Capacité à susciter l'implication et l'adhésion des autres collègues**
- Souplesse** (flexibility) et **esprit de communication**

Il ressort ainsi un certain nombre de compétences et de responsabilités que le RAQ doit posséder. La complexité des tâches à accomplir fait que le RAQ doit pouvoir développer avec le temps une connaissance et une expertise assez étendue sur le plan technique, communicationnel, relationnel, psychologique, émotionnel, motivationnel et managérial.

1. Le RAQ comme agent du changement (RAQ as change agent)

Le pilotage du changement, appelé aussi conduite/gestion du changement est un outil (une méthode) qui permet d'accompagner les universités lorsqu'elles effectuent des transformations, des refondations, des changements (cosmétiques ou en profondeur) de leur système de gouvernance et de gestion pédagogique et administrative. Ces changements peuvent provenir de causes endogènes (amélioration des processus, problèmes cumulés, dysfonctionnements) ou exogènes (innovation extérieure, Mondialisation, pressions internationales).

L'apport effectif du RAQ se situe au niveau du/des changement(s) à apporter aux structures et aux mécanismes qui caractérisent son institution. La nécessité de changer n'est pas ressentie par tous et de la même façon. Pour ce faire, le RAQ doit d'abord s'imprégner des problématiques du changement et de l'innovation que la réforme du LMD a abordé de manière franche et progressive :

- **Les problématiques de l'innovation et du changement** : l'on ne peut aborder l'innovation et/ou le changement sans en comprendre les tenants et les aboutissants. Pour cela il faut :

- toujours développer une **approche anticipative** des choses en les mettant en perspective (transformations à venir, vision prospective et évolutive du système de formation supérieure),
- comprendre que toute **innovation est changement**. Le contraire ne l'est pas,
- penser que tout changement est aussi **développement et progrès**,
- comprendre que le changement **perçu** (par les autorités) est différent du changement **vécu** (par les équipes de direction et d'encadrement, et les équipes pédagogique et de formation), de même que son implémentation et son management.

- **le dispositif d'accompagnement au changement** (support change mechanism) : il doit être conçu et mis en place par le RAQ. Il a pour objectif ultime l'adhésion et la participation des parties prenantes (the stakeholders) autour de projets d'AQ (au sein des facultés) et d'objectifs communs afin de faciliter l'appropriation de la réforme par toutes ces parties prenantes. Il s'agit pour le RAQ de **Piloter** le changement avec la CAQ et **non point** de le **subir** ou de **l'imposer**.

La conduite du changement (change management): elle est constituée de quatre phases qui peuvent se chevaucher, se développer de manière concourante ou être subséquentes :

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

- une **phase de sensibilisation** (awareness-raising phase) des parties prenantes (faire adhérer à l'idée du changement, informer les enseignants, étudiants et administratifs, dans un laps de temps court),
- une **période d'imprégnation** (period of immersion) de tous (aider les parties prenantes à intérioriser les informations nécessaires, voire de former certains partenaires : les RAQ des cellules de base),
- une **période d'implémentation** des différentes phases du processus (participation active à la mise en œuvre des actions de terrain par acclimatation de tous aux données de la réforme, de ses principes et des dispositifs à mettre sur pied).

La conduite du changement pose pour les acteurs du changement deux types de questions pratiques :

Quel **style de conduite** de changement adopter ?

Et quelle **vitesse** du changement viser ?

À la première question, les porteurs du changement (CAQ et RAQ) peuvent choisir entre une **méthode participative et communicative** qui débouche sur la négociation, et une **méthode autoritaire** voire coercitive qui ne tient compte d'aucun partenaire et procède par injonctions. Les adeptes de l'approche négociée prennent ainsi en compte les destinataires finaux afin de les faire adhérer à l'idée et à la nécessité de changer l'état des choses au sein de l'université et faire réussir la réforme. Par ailleurs, la question du **leadership** se pose de manière assez forte pour la réussite de l'action. L'autre question concerne la vitesse de **propagation du changement** et de son **importance**: vite ou lentement, radicalement ou partiellement ? Telles seront les questions que le RAQ devra solutionner pour contrer les forces d'inertie ou les absences d'adhésion à la réforme.

2. Le RAQ comme médiateur (RAQ as mediator)

Le rôle essentiel de médiateur du RAQ est d'abord d'améliorer les relations entre les enseignants, les gestionnaires et les autres personnels. En tant que médiateur, le RAQ doit appeler au respect de la réglementation et des principes qui fondent l'A.Q. Il doit faire prendre conscience à toutes les parties prenantes des fondements et de la nécessité d'une démarche qualité pour l'amélioration continue des processus et actions des facultés dans le cadre général de la Réforme. Il doit favoriser l'adhésion du plus grand nombre à l'idée de l'A.Q dans la faculté, et par cela, de l'émergence de comportements responsables mais aussi différents de ceux des formations 'ancien régime'. C'est dans un esprit d'écoute, d'accueil et de dialogue que le RAQ-médiateur doit avec ses collègues enseignants et de l'administration veiller à l'implémentation la plus juste des principes de l'A.Q. Le RAQ en tant que médiateur peut aider les facultés,

les départements à construire leur projet d'A.Q en les incitant à élaborer des plans d'actions nécessaires pour impliquer les parties prenantes du projet.

Assurer une médiation, c'est être un intermédiaire avisé, neutre, en vue de créer et de maintenir des liens, entre les différentes instances rectorales et facultaires, les gestionnaires et les autres partenaires, pour construire ensemble un projet d'A.Q. Le RAQ garde toujours une position médiane, le juste milieu, où doivent s'exprimer les différences, dans le respect de l'altérité, et dans la préservation de la relation cordiale. Cette médiation s'accompagne systématiquement du consensus le plus large, de la transparence des processus et des décisions, et de la participation active de toutes les parties prenantes. La médiation vise à instaurer une vie et une atmosphère à l'intérieur de l'institution qui doivent être sereines, pour un travail collaboratif affirmé et productif. La médiation que doit assurer le RAQ exige de lui d'avoir un rôle d'intermédiaire crédible, de relais de l'information la plus juste et la plus complète, au moment le plus indiqué, de facilitateur de la circulation des informations de la source vers les parties prenantes et inversement.

Activité 1 : définir la médiation (defining mediation)

Citation (à débattre : 15 mn)

« La médiation... ce n'est ni un arbitrage, ni un jugement La médiation s'appuie sur une conception dynamique des relations humaines et du tissu social... elle est un processus coopératif qui tend à favoriser les conditions du dialogue pour faciliter la résolution non violente d'un conflit ou le prévenir... elle est une attitude d'ouverture et d'accueil, offrant un espace de communication, de responsabilisation et de créativité. »

'De la médiation en milieu scolaire' F. Rossetti-Herbelin

La médiation, c'est d'abord une nouvelle façon pour le RAQ d'entretenir des relations autres avec les enseignants, les administratifs et les étudiants. Il est moins transmetteur de savoirs que guide ou facilitateur. Il va ainsi permettre aux autres partenaires des cellules prendre conscience d'abord, d'élaborer des plans stratégiques d'AQ pour l'institution, et ensuite de les exécuter grâce aux savoirs savants et procéduriers qu'il doit transmettre aux autres responsables d'AQ au niveau des facultés et des départements.

Le médiateur ne prend pas de décisions. Sa responsabilité se limite à aider à la mise en place d'activités menant au niveau des facultés d'actions en faveur de l'AQ. Ainsi, le RAQ en tant que médiateur contribue aux choix de supports et d'activités appropriés qui vont induire d'abord une dynamique psychologique chez les partenaires. Ensuite, il anime des séances de travail avec les équipes d'AQ. Car, il s'agit pour lui, en tant que médiateur de préparer l'après : lorsqu'il ne sera plus impliqué directement dans les actions d'AQ et dans les prises de décision au sein des facultés. Il organise les choses pour emmener progressivement les RAQ de facultés à une autonomie assumée. Pour cela, la simple transmission de savoirs ou de méthodologies est nécessaire mais pas suffisante. Le RAQ doit ainsi s'atteler à stimuler chez tous des conduites privilégiant

une approche créative du type '**adapter**' (en prenant compte des spécificités de son environnement) que d'une démarche imitative du style '**adopter**' de tous les savoirs et savoir-faire transmis.

3. Le RAQ comme formateur (RAQ as trainer)

Pour le RAQ, être formateur dans le cadre de sa nouvelle mission représente des difficultés pas toujours évidentes puisque le RAQ va devoir dans la perspective d'une politique d'AQ au sein de son établissement former aussi des collègues à la démarche qualité. Même si le RAQ aura besoin parfois d'être lui-même formé autant que les autres parties prenantes.

Dans cette perspective, le RAQ doit posséder des compétences complémentaires pour participer activement à la formation des autres partenaires, mais aussi pour mener à bien sa mission au sein de son université. Pour cela il doit maîtriser sept catégories génériques de compétences en tant que formateur (cf. Bessière et Guir, 1995) :

- **des compétences d'organisation et d'administration** (si l'organisation est essentielle, le côté administratif doit être le plus minimaliste possible),
- **des compétences en méthodes** (ingénierie de formation : définir des contenus et des méthodes de transmission et de vulgarisation),
- **des compétences technologiques** (emploi approprié des nouvelles technologies de l'information et de la communication), mais loin de toute gadgétisation (fascination pour la technologie sans le savoir-faire),
- **des compétences de communication et d'animation** (dans la formation, enseigner c'est communiquer, c'est initier, c'est impliquer son apprenant),
- **des compétences stratégiques** (analyse stratégique organisationnelle par la résolution de problèmes),
- **des compétences conceptuelles/théoriques** (connaissances théoriques assez étendues qui serviront de base pour les résolutions de problèmes futurs)
- **des compétences psychopédagogiques** (pour accompagner les autres dans leur apprentissage, leur formation et leurs actions, en créant l'atmosphère la plus appropriée).

D'autres compétences ont été proposées par Coulon et Haeuw qui complètent celles précédemment présentées : savoir utiliser les N.T.I.C, savoir communiquer via les N.T.I.C ; savoir rendre compte et transférer ; savoir concevoir un dispositif... ; savoir mettre en œuvre le dispositif... ; savoir mettre en œuvre les conditions favorisant l'articulation "individuel-collectif" ; savoir gérer un collectif ; savoir travailler en équipe ; savoir s'adapter, gérer des événements ; savoir s'organiser.

Il y a lieu de signaler au niveau conceptuel des risques d'incompréhension. Ainsi, dans le discours des éducateurs, certaines notions sont utilisées de manière non discriminatoire. Par exemple, il y a lieu de différencier entre **compétence** et **capacité**. Roegiers donne la définition suivante au terme de capacité : « Une capacité, c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer,... sont des capacités » (Roegiers, 1999).

En outre, il s'agira pour le RAQ d'élaborer des programmes de formation pour toutes les parties, chacune dans son domaine (pour la gestion pédagogique, ou la gestion administrative). Il aura aussi la difficile tâche de vulgariser au maximum certains domaines techniques de l'AQ (les autoévaluations), pas toujours facile d'accès.

En tant que formateur, le RAQ peut adopter un des 4 styles identifiés (Casse P. 1990) qui sied le plus à sa personnalité: **instructeur**, **négociateur**, **facilitateur** ou **consultant**. Il peut par ailleurs, choisir de combiner des styles ou utiliser le style qui va avec son audience :

- **L'enseignant-instructeur** est celui qui décide des objectifs de formation, est directif dans sa façon de transmettre le savoir/savoir-faire et prend des décisions seul.

- **L'enseignant-négociateur** est celui qui cherche le dialogue avec ses partenaires. Il cherche toujours à convaincre les autres tout en étant à leur service. Il insiste sur le travail de groupe.

- **L'enseignant-facilitateur** aide les partenaires à se prendre en charge tout en les assistant dans leur identification de leurs besoins et des objectifs de leur formation. Il facilite les échanges d'expérience avec ses collègues. Il est à l'écoute des autres.

- **L'enseignant-consultant** s'en remet entièrement aux partenaires. Il attend d'être consulté et réagit aux sollicitations. Il s'en remet entièrement aux décisions du groupe. Il peut émettre un avis s'il est sollicité.

Activité 2 : prendre une décision (taking decisions)

Situation-problème¹ (à débattre- 15 mn) :

La Cellule AQ de votre université est formée d'experts et de non experts. Vous cherchez à faire passer une idée, mais il y a une certaine tension entre vous et certains de vos collègues. Chacun des participants cherche à faire adopter son point de vue.

Quel style adoptez-vous ? Instructeur, négociateur, consultant ou facilitateur ? Justifier votre choix.

4. Compétences cognitives : (Cognitive Competences)

Tout être humain est capable d'un certain nombre d'actions et de tâches mais doit posséder un potentiel cognitif assez important pour les réussir mais doit aussi intégrer un nombre élevé d'informations. Ces ressources cognitives qui se dénomment : capacités, habiletés, compétences sont utilisées pour les opérations intellectuelles des plus simples aux plus complexes. Ces opérations se découpent en deux groupes : les opérations cognitives de bas niveau (les plus simples) et de haut niveau (les plus complexes).

¹ A la différence d'une **situation d'exécution** où la personne connaît d'avance les procédures de résolution d'une question ou d'un problème, dans la **situation-problème** la personne doit faire des hypothèses de résolutions de cette question ou de ce problème, hypothèses qui doivent être testées pour trouver la bonne solution.

Opérations Cognitives	
de bas niveau	de haut niveau
Reconnaître (recognize)	Exprimer (express)
Décrire (describe)	Expliquer (explain)
Comprendre (understand)	Organiser (organize)
Classer (categorize-classify)	Appliquer (apply-implement)
	Conclure (conclude)
	Elaborer (draw up)
	Comparer (compare)

Dans ses missions au sein de l'institution universitaire, le RAQ doit donc être capable d'opérations cognitives de toutes sortes, et en particulier les plus complexes. Pour cela, le RAQ doit encore posséder des compétences cognitives assez sophistiquées pour lui permettre de mieux exploiter les données de sa situation qui ne ressemblent en rien aux autres situations. Globalement, l'on peut avancer de manière non hiérarchisée les compétences les plus utiles pour le RAQ :

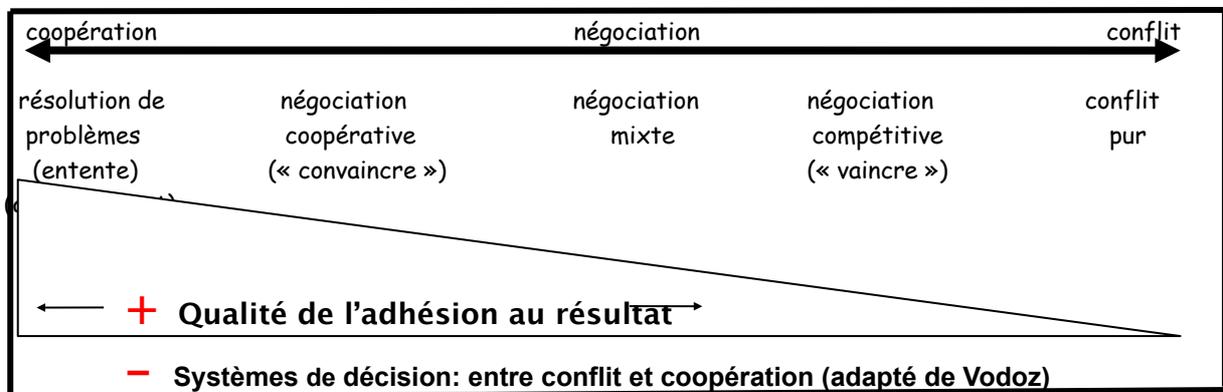
- **l'ingéniosité** (creativity- ingenuity) : pour trouver des idées nouvelles
- **l'esprit critique** (critical mind) : ne pas se contenter d'idées préconçues mais de les critiquer
- **l'esprit d'analyse** (analytical capability)
- **l'esprit d'initiative** (resourcefulness) : prendre toujours les devants
- **l'attention** (avoir l'esprit sur ce que l'on fait)
- **l'écoute active** (active responsiveness) : afin de mieux comprendre les attentes et les besoins des partenaires
- **le raisonnement** :
- **stratégie et planification** : avancer en anticipant, en prévoyant
- **la prise de décision** : il faut être capable d'explicitier le bien-fondé d'une décision prise
- **la prise de risque** (risk-taking) : avancer vers l'inconnu peut présenter des risques. Cependant, le risque peut mener vers une réussite ou un échec. Mais l'exercice en lui-même est un plus.
- **la gestion de risque** (risk-management) : assumer pleinement ses choix
- **l'adaptation** : savoir composer dans un environnement nouveau.

Ces compétences cognitives doivent pouvoir servir pour la détermination et le choix de stratégies et de solutions les plus appropriées pour la résolution de problèmes locaux et particuliers en marche vers la qualité.

Parmi les compétences ci-dessus mentionnées, l'on peut sans conteste relever que c'est la **prise de décision** qui sera difficile à gérer pour le RAQ. Le **consensus** dans les prises de décision n'est pas facile à atteindre. Quant à avoir l'adhésion de la totalité des participants, c'est du domaine de l'impossible. C'est pourquoi, afin d'avoir le consensus de ses partenaires, il est souvent demander de passer au vote pour éviter les

susceptibilités, les réticences ou les défiances. Les choix ne se feront donc pas à l'unanimité mais à la majorité. Le consensus permet la prise de décision sous une forme négociée par esprit d'intégration au groupe, de solidarité et de coopération. Toute **décision négociée** peut se faire aussi de manière conflictuelle moins par unanimité (similitude des points de vues) que par compromis (par le biais de concessions réciproques pour rapprocher les points de vues). La prise de décision par consensus se fait souvent par compromis, par le changement de points de vue, de perceptions, de visions ou de positions des partenaires du groupe. C'est ce à quoi doit œuvrer le RAQ pour garder la cohésion du groupe.

Le diagramme ci-dessous résume on ne peut mieux les écarts entre le consensus par coopération et la position extrême qui est le conflit. L'adhésion est maximale dans le premier cas, elle est minime, sinon absente dans le cas du conflit, ou de l'affrontement.

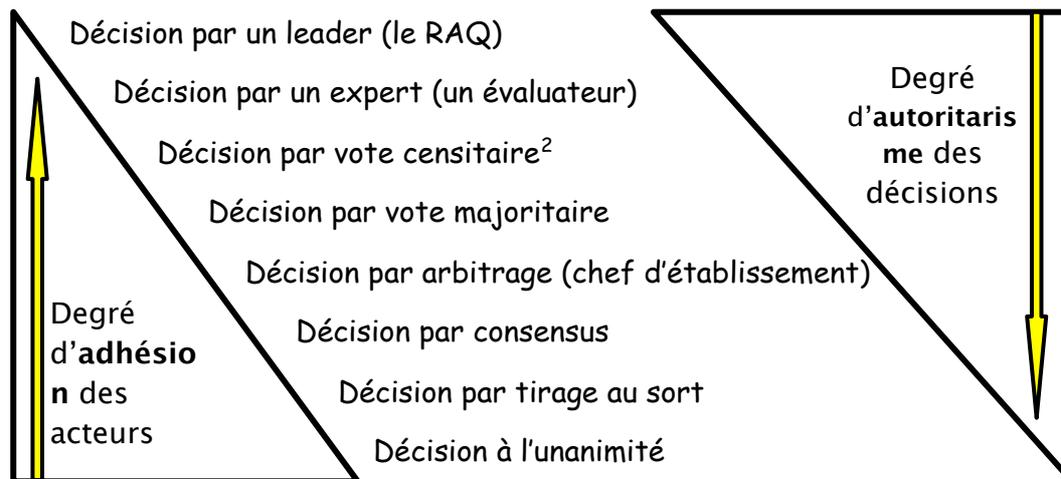


Le RAQ aura toujours à faire prendre les solutions les plus adaptées. Seulement, il lui faudra non seulement améliorer la qualité du **contenu d'une décision** (qualité d'un plan, d'un projet, d'un programme, d'une politique, etc.) mais aussi d'améliorer la **qualité d'adhésion**, totale ou partielle des acteurs et/ou du résultat de la démarche (le contenu de la décision). Ainsi, selon Vodoz, une décision peut être exécutée si d'un côté, le contenu d'une décision est apprécié, et d'un autre, si l'adhésion est forte :

L'Accroissement des chances de mise en œuvre d'une décision =

Qualité du contenu de la décision (projet d'AQ) + Qualité d'adhésion des partenaires à la décision

Ainsi, toute prise de décision est soit le résultat de l'adhésion des membres ou par le degré d'autoritarisme appliqué par le RAQ (cf. le diagramme ci-dessous où les deux principes s'opposent).



Modes de prise de décision, degrés d'autoritarisme et d'adhésion (adapté de Vodoz)

Activité 3 : gérer des situations difficiles (managing problematic situations)

Gestion des conflits/conflict management (à débattre : 15 mn):

Quel type de décision devriez-vous prendre dans le cas où :

1. Il y a accord sur les **objectifs d'une décision**, mais **désaccord sur les moyens** de les atteindre.
2. Il y a **désaccord sur les objectifs**, mais **accord sur les moyens**.
3. Il y a **désaccord sur les objectifs** et sur les **moyens**

5. Compétences managériales (managerial skills):

Dans le cadre des missions assignées à la CAQ, le RAQ doit faire montre d'un certain nombre de compétences, entre autres choses, les **compétences managériales** pour mener à bien le dispositif d'assurance qualité qu'il fera adopter à son université. Il s'agit dans un premier temps de posséder les qualités nécessaires mais pas forcément suffisantes pour diriger les manœuvres. Celles-ci commencent par savoir **communiquer**, **organiser** (l'information entrante et sortante, et le temps surtout), **animer** (les réunions et les débats), **gérer** (le projet d'AQ, le travail de l'équipe et les relations) et **motiver** ses partenaires (et s'adapter à leur diversité).

Les principes du management sont clairs (Fayol 1949). Ils concernent :

- La **division du travail** (division of work)
- **Autorité et responsabilité** (authority and responsibility)
- La **discipline** : à l'intérieur de la Cellule
- **L'unité de commandement** (unity of command) : un seul responsable
- **L'unité de direction** : un seul plan pour atteindre les objectifs

² Mode électoral attribuant un poids différent en fonction par exemple du grade universitaire (professeur, Maître de conférences...)

- Primauté de l'**intérêt général** (subordination of individual interest to general interest)
- La **rémunération** (pay of personnel)
- La **Centralisation** : consolidation de la fonction de gestion
- La **chaîne du commandement** (scalar chain/chain of command)
- L'**ordre** : chacun occupe une position et doit opérer à partir de là
- L'**équité** (equity) : loyauté encouragée par la justice
- La **stabilité du personnel** titulaire (stability of tenure of personnel)
- L'**esprit d'initiative** (initiative) : faire un plan et contribuer à sa réussite
- L'**esprit de corps** : sentiment d'équipe et le moral.

Il s'agira de mener à bien le changement et les transformations qui impacteront de manière positive son établissement. Participer activement à implémenter une réforme sur le plan de la qualité induit des actions de changement, c'est pour cela que le RAQ doit assurer de manière efficace le **pilotage** de ce changement (change management). Tout pilotage est d'abord une suite de décisions rationnelles, des actions ou processus appliqués. Cependant, toute participation à la construction d'une réforme ne peut se faire qu'à travers des structures représentatives (CAQ), des mécanismes (démarche qualité) compris et des décisions assumées. Ce pilotage peut être **partagé**/shared ou **négocié**/negotiated (Philippe Perrenoud 2001). Perrenoud soutient que le premier aspect de ce pilotage concerne le responsable du pilotage (dans notre cas, le RAQ) et son rapport au changement :

« On pilote si l'on va quelque part. Le pilote, dans son sens étymologique, est quelqu'un qui trace le chemin. C'est pourquoi on peut conceptuellement élargir le pilotage en visant aussi bien le maintien d'invariants que la transformation des organisations et des pratiques. »

Perrenoud, p.4

Toute réforme augure de changements qui peuvent être superficiels ou en profondeur. Ces changements sont souvent d'ordre qualitatif. C'est ce que le RAQ doit s'atteler à accomplir. Son domaine d'intervention est moins dans les aspects de restructuration que dans le fonctionnement qualitatif des structures existantes de l'établissement du Supérieur. Il s'agit ainsi d'aider à développer des stratégies pour suggérer des actions collectives, et des solutions idoines pour le développement de l'établissement. Ce leadership pose alors les questions difficiles à répondre pour le RAQ en tant que pilote :

« ... le pilote sait-il où il va ? Sait-il véritablement piloter ?

En a-t-il les moyens ? » Perrenoud, p.5

Toutefois, les décisions doivent rester collectives même si le RAQ doit montrer la voie et affirmer son leadership. C'est pour cela que parfois les décisions sont le résultat d'ententes cordiales, de débats francs et ouverts (**pilotage partagé**) où la décision naît d'un consensus. Parfois, elle vient à la suite d'après discussions et de

débats chauds qui aboutissent à des compromis (**pilotage négocié**). Le respect n'empêche pas les débats contradictoires et la négociation :

La négociation peut prendre la forme du marchandage, mais aussi du choc des idées, de l'opposition des personnes ou des groupes. Le partage du pilotage est une transaction sociale dont l'issue n'est jamais connue d'avance. Il faut se mettre autour d'une table, confronter les analyses et les propositions, trouver des compromis.... S'il y a pilotage partagé, quel que soit le nombre d'acteurs en présence, il ne faut pas l'imaginer comme une harmonie préétablie, mais comme une harmonie construite.

Perrenoud, p.7

La négociation est toujours nécessaire pour convaincre les sceptiques, les adversaires, les démotivés. Pour cela elle doit être franche, sans détours, ouverte. Elle doit amener à plus d'adhésion, de partage et de conviction. Les contradicteurs ont besoin souvent d'être écoutés et d'explicitier leurs visions, que leurs avis soient entendus. Stratégiquement, le RAQ doit permettre à tous de s'exprimer. Le pilotage du changement au sein de son université est dépendant aussi de l'apport des autres membres de la Cellule. C'est pour cela que :

« Le pilotage négocié ou partagé n'est donc pas seulement une tactique de mobilisation des acteurs et de désarmement des oppositions au changement, c'est peut-être une façon de construire autrement les politiques de l'éducation, en tenant compte de l'avis et de la vie des gens.»

Perrenoud p.19

Il s'agit ainsi pour le RAQ non pas d'imposer le changement, mais de le faire partager avec ses partenaires afin que ceux-ci puissent prendre une part active. Il ne peut y avoir de vrai changement sans une adhésion à ce qui se prépare, à ce qui s'installera de manière progressive et inéluctable.

6. Compétences techniques (technical competences)

Le RAQ a par ailleurs des **compétences techniques** à démontrer. La responsabilité requiert aussi de celui-ci d'avoir des qualités techniques. Le responsable doit être au fait des savoirs utilisés (voir les autres modules de la formation des RAQ) pour permettre à la qualité de se développer dans son établissement. Les différents outils présentés dans leur formation devront bien être assimilés pour passer à l'exécution. Cependant, d'autres aspects doivent être maîtrisés par le RAQ pour être au fait de ce qu'il développe comme principes, idées, processus. Dans ces compétences techniques, ou exécutives il faut passer à une phase plus concrète. Pour cela il faut passer du théorique au pratique, ce qui n'est pas une mince affaire vu les difficultés sur le terrain (dysfonctionnements, forces d'inertie, obstacles, démobilisation). Les compétences techniques renforcent les compétences conceptuelles acquises de manière théorique. Avec ses compétences techniques, le RAQ doit ainsi pouvoir gérer le projet d'A.Q de son établissement en répondant aux questions:

- Qu'est-ce qu'un projet (**compétence conceptuelle**) ?
- Comment le gérer ? (**compétence technique**)
- Comment manager les activités d'AQ inhérentes à ce projet ? (**compétence**)

technique)

a) Type de projets : Il existe plusieurs types de projets dont le RAQ pourrait avoir la charge :

Le Projet d'expérimentation (experimentation project) : Explorer un sujet d'AQ donné par expérimentation (sur un petit échantillon), en utilisant la méthode scientifique, c'est-à-dire la formulation d'une hypothèse, sa vérification par la prise de données et l'analyse des résultats obtenus puis finalement la confirmation ou l'infirmité de l'hypothèse après expérimentation, et en dernier généralisation des résultats obtenus.

Le Projet de conception (design project) : à ce niveau, il faut soit concevoir ou améliorer une technique, un dispositif, etc. Il semble fort possible que le RAQ n'ait en fait qu'à appliquer des techniques ou des exemples de dispositifs déjà usités dans le monde ou recommandés par la CIAQES.

Le Projet de vulgarisation (project of popularization) : il s'agira pour le RAQ d'étudier et d'approfondir un sujet donné pour mieux le comprendre, mais qu'il doit présenter de la façon la plus claire et accessible possible pour des non-initiés. L'état des connaissances et des recherches ne peut être transmis sans une transformation, une facilitation de la compréhension la plus extrême possible sur le plan du contenu (du contenu savant au contenu à transmettre/à enseigner) et sur le plan de la langue technique.

Remarque

L'approche par projet (project-based approach) est aussi très utilisée en pédagogie. Dans ce cas, le projet permet une pédagogie active privilégiant une démarche inductive (par découverte), une pédagogie différenciée (individualisation de la pédagogie : chaque étudiant/apprenant est UN et non un groupe uniforme) où l'étudiant est acteur de sa propre formation, dans un contexte qui mobilise les apprenants en les mettant au centre des préoccupations des enseignants.

b) l'approche par les compétences³ (competency-based approach) : le système scolaire ayant adopté l'approche par les compétences, il est tout à fait normal de connaître ce qu'est une compétence et comment enseigner et évaluer par cette approche au niveau universitaire. L'élaboration de curricula LMD nécessite une connaissance poussée pour la mise en application technique du concept de compétence dans les contenus disciplinaires, et les objectifs de formation. Par ailleurs, les référentiels servant pour l'autoévaluation feront appel aussi aux compétences de formation à acquérir par les étudiants.

³« La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés » [Le Boterf, G. (1994) **De la compétence, essai sur un attracteur étrange**, Paris : Editions d'organisation].

« La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée » [Carre, P et Caspar P (1999) **Traité des sciences et des techniques de la formation**, Paris : Dunod].

c) **L'outil informatique** : utilisé à bon escient l'outil informatique peut s'avérer être un bon partenaire dans la gestion de la qualité à l'université. Le RAQ doit donc parfaire, s'il n'est déjà expert, l'utilisation de cet outil pour une meilleure dissémination de l'information et une formation appropriée de toutes les parties prenantes.

7. Compétences interpersonnelles/communicatives (interpersonal/communicative skills)

Parler de communication au sein d'un établissement du Supérieur, dans le cadre de l'implémentation d'un projet d'A.Q, c'est d'abord avoir ou développer un esprit de communication (pour les personnes introverties, timides, cela est difficile à pratiquer). C'est montrer une certaine souplesse et flexibilité d'opinion dans l'échange si on le veut fructueux tout en respectant les principes de la communication, de la dynamique de groupe et en assurant un leadership éclairé qui permette à tous d'exprimer leurs avis voire leurs rejets, leurs appréhensions, leurs désaccord avec ce qui est proposé.

Les **compétences interpersonnelles** sont des compétences sociales qui permettent au RAQ de rentrer en relation avec ses pairs, ses étudiants, ses collègues de l'administration et d'interagir de la manière la plus efficace. Ces habiletés sociales sont des savoir-faire relationnels qui lui permettront :

- d'établir des rapports cordiaux avec les membres de la Cellule, de les maintenir et de les renforcer
- d'agir envers les autres (collègues ou étudiants) avec respect
- de développer une empathie productive (sentiment positif vis-à-vis des autres)
- d'instaurer à l'université un dialogue fructueux autour de l'AQ
- de motiver les pairs et autres parties prenantes à l'idée de réformer, de transformer
- de pratiquer une écoute attentive (ne pas sembler forcer les partenaires contre leur gré en ne les écoutant pas)
- d'encourager les opinions différentes ou contraires, et de dialoguer
- d'œuvrer pour une intercompréhension, en s'informant mutuellement
- d'éviter les conflits ou tout au moins de les réduire (non rupture de la communication)
- d'œuvrer pour un objectif commun avec l'Autre (réaliser les objectifs de la réforme)

L'homme a toujours cherché à communiquer, avec un vis-à-vis ou dans un groupe, de manière simple ou complexe, avec ou sans moyens ou par l'intermédiaire d'autres personnes. La communication a pu être établie dès que l'homme a senti la nécessité de se grouper et de s'organiser pour un destin commun avec ses pairs. Les situations de communication étant assez diverses et compliquées, il s'agit de décrire toutes les situations de communication auxquelles le RAQ va être confronté, mais aussi les enjeux qui les caractérisent. La communication a toujours fait appel à des processus et procédés de plus en plus sophistiqués (icônes, symboles, NTIC...) pour établir des liens avec d'autres individus.

(i) Définition de la Communication

Il est assez difficile de se satisfaire d'une seule et unique définition du terme de Communication, tant ses **caractéristiques**, ses **finalités**, ses **moyens** sont divers et assez complexes. La communication est d'abord un système par lequel les individus interagissent, grâce à des moyens verbaux (la voix) et non-verbaux (les gestes, les mimiques), et des symboles (icônes, images, etc.) afin de créer du sens par le biais de messages plus ou moins bien codifiés et que les interlocuteurs interprètent ou décryptent plus ou moins facilement. C'est aussi un processus de transmission d'information, d'opinion, de données. La communication peut être **virtuelle** (médiatisée), **institutionnelle** (peut être interne ou externe) ou **visuelle** (avec des signes ou des expressions faciales ou avec le corps). Elle utilise des moyens comme : La publicité, l'édition, le bulletin de l'institution, la page web, la presse nationale.

(ii) Caractéristiques de la Communication

La communication est un **processus continu** (comment s'adresser à autrui de manière différenciée) et un résultat (réussir à faire parvenir une information, un message, une opinion...). Elle est en outre, **systémique** (elle relie des éléments entre eux : partenaires, environnement, temps) et **symbolique** (des représentations à la fois abstraites et ambiguës, d'où les incompréhensions). Elle a trait au **sens** (construction d'un message compréhensible ayant une signification : le sens littéral du message) et à la **compréhension** (pour une interprétation non ambiguë, ni erronée, qui implique une relation entre ceux qui communiquent) qui sont l'essence même d'une communication réussie. La communication se caractérise par :

- Des **interlocuteurs** (au moins deux)
- Un **code** (une langue, un langage, des signes)
- Un **support** (moyen par lequel on communique : oral ou écrit)
- Un **environnement** (le sens des échanges peut dépendre du lieu dans lequel on se trouve et à qui on s'adresse)
- Une **situation de communication** (envie de communiquer avec autrui)
- Des **attitudes** vis-à-vis de l'autre (positives ou négatives)

(iii) La communication interpersonnelle

La communication a été à travers les siècles, sujette à deux types de communication, selon que l'individu développait un discours envers soi (**communication intrapersonnelle** : monologue) ou envers les autres (**communication interpersonnelle** : dialogue). La communication intrapersonnelle est celle que nous développons dans des situations de solitude, de réflexion. Par contre, la communication interpersonnelle s'est développée au sein des groupes organisés (famille, société, communauté, institution éducative) entre

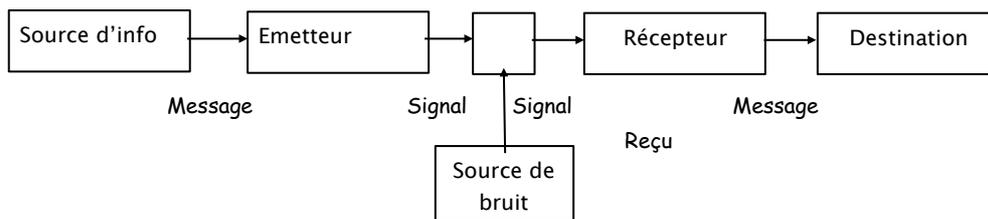
les individus. C'est par elle que s'établissent les rapports humains à des degrés différents d'intimité (un étranger, une relation de travail, un ami, un époux).

(iv) Modèles de Communication

La complexité des systèmes de communication ainsi que leur ancienneté ont permis de développer des modèles plus ou moins complexes à travers les âges et les périodes de développement de l'être humain. Ainsi a-t-on pu parler aussi bien de **modèles** :

- **linéaires**/linear (ce qui est communiqué l'est une seule fois, sans répétition),
- **cycliques**/cyclical (la même information est reprise plusieurs fois, elle est redondante),
- **interactifs/interactionnels** interactive/interactional (on se préoccupe de l'échange égal entre les partenaires de la communication ; la prise de parole et la prise de tours constitue l'essentiel de l'interaction)
- **transactionnels**/transactional (à ce niveau il s'agit plus du contenu informatif et de la création du sens).

Dans les schémas ci-dessous, il est présenté deux des modèles précités :



Expéditeur —————> Message —————> Récepteur

Fig.1 Modèle linéaire de communication (adapté de Shannon et Weaver, 1949)

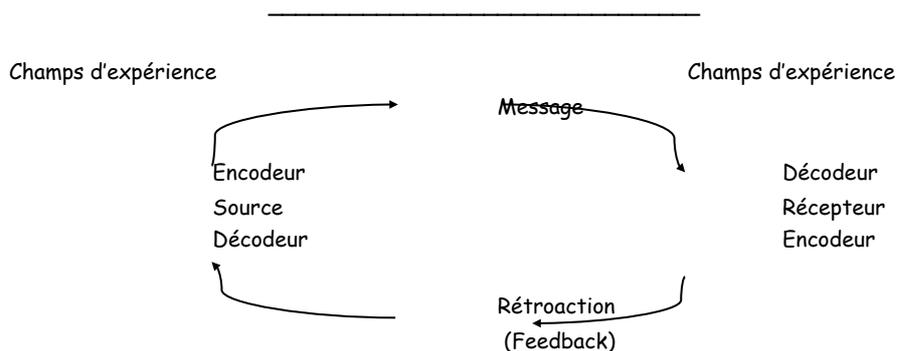


Fig.2 Modèle interactif de communication (adapté de Schramm, 1955)

(v) Communication de Masse (mass communication)

Les temps modernes ont introduit de plus en plus de moyens sophistiqués pour parler à des foules de plus en plus importantes et des sociétés entières. Ces moyens ont surtout servi pour créer des liens avec autrui tout en définissant des valeurs culturelles et morales propres à ces ensembles humains. La TV, l'internet, les multimédias essayent de manière continue à préserver le lien social, à perpétuer et renforcer des visions particulières et propres au groupe émetteur. Ces visions peuvent cependant se transformer en stéréotypes assez étroits, assez faux et qui frisent l'intolérance et le parti-pris, car les stéréotypes sont souvent réducteurs (le Corse est fainéant, l'écossais est radin), même s'il peut y avoir un semblant de vérité.

(vi) Communication Publique (public communication)

L'homme vivant en société s'est souvent adressé à ses pairs en publique (politique, éducation, etc.) de façon plus ou moins formelle (meetings, fêtes). Elle nécessite surement plus de préparation et de recherche que la communication spontanée. Elle est unidirectionnelle mais répond parfois à une logique dialogique (comme si l'orateur répond au publique qui lui poserait des questions). Elle exige un développement logique des idées, la preuve de ce qui est avancé, des arguments percutants. Elle fait appel à un style approprié et se préoccupe des aspects non-verbaux envoyés par l'audience (signes qu'elle est attentive, ou non au discours : silence, applaudissements, etc.). La communication publique doit être **dirigée vers un objectif** (informer, communiquer, faire adhérer, transmettre), être **crédible** (loin de la manipulation et du mensonge), **intéressante** (par rapport aux attentes des interlocuteurs ou des publics), et **adaptée** (en fonction du niveau intellectuel de ceux qui vous font face et de leur maîtrise de la langue que vous employez).

(vii) Parler en public (public speech) :

Le RAQ doit savoir parler en public. Il est souvent difficile de parler en public par peur d'être ridicule, de mal s'exprimer, de ne pas être capable d'intéresser le public, de bafouiller, ou de ne pas maintenir l'attention de l'auditoire. Par ailleurs, comment dire et comment se tenir peuvent être aussi importants que ce que l'on dit. Mais l'un des problèmes majeurs de parler en public réside dans la gestion du stress que génère cet exercice. L'on a aussi besoin d'avoir une grande confiance en soi. Il s'agit par ailleurs, de s'exprimer convenablement (avec une langue pas trop soutenue, pas trop difficile), en articulant correctement et de captiver l'attention de son auditoire. Il faut pour cela instaurer un climat de confiance et être à l'écoute des autres (comprendre leurs attentes et essayer d'y répondre).

(viii) Communication de Groupes (group communication)

Si la communication nécessite au minimum deux personnes elle peut aussi se faire entre des groupes plus ou moins importants (le groupe, le comité, le conseil, l'équipe). Cependant, il est aussi vrai qu'avec la constitution du groupe s'organise aussi les **leaderships**, les **rôles** des membres dans le groupe, la gestion de l'**autorité** et du **pouvoir**. Souvent c'est autour d'objectifs ou de buts communs que les groupes se constituent de manière harmonieuse mais aussi de manière conflictuelle par rapport aux intérêts des uns et des autres. Le RAQ en tant que leader dans la CAQ doit organiser la prise de parole de chaque membre de la Cellule pour éviter les contradictions et les conflits internes.

(ix) Communication dans les organisations

L'homme a depuis toujours essayé de constituer des organisations avec ses congénères (des communautés de pratiques : telles que la communauté universitaire) au sein de la société ou dans des institutions professionnelles. Il s'agissait souvent d'œuvrer pour son bien personnel ou collectif du groupe auquel il appartient et où il est question de travail, de réalisations communes, de morale et d'éthique, de culture ou de production. Ces regroupements ou ces organisations se caractérisent par des lois, des règlements pour les grands groupes et des règlements intérieurs pour les petits groupes comme la CAQ et que le RAQ doit établir dès les premières réunions. C'est ainsi que se développe une identité de groupe et des codes de pensée et d'action particuliers à ces organisations qui communiquent de manière prédéterminée (réunion, bulletin, PV, note de service, etc.).

(x) Technologies de la Communication

L'ère du numérique a bouleversé (et continue de le faire) le rapport des êtres humains entre eux. L'internet, le iPhone, la tablette ont multiplié la vitesse de communication qu'elle soit **synchrone** (en temps réel) ou **asynchrone** (en différé). Ces technologies qui ne cessent d'avancer et de devenir de plus en plus sophistiquées, poussent l'esprit humain à s'adapter à cette accélération de la communication. Les distances ont été réduites à leur plus simple expression par l'emploi du téléenseignement, de la visioconférence et que le RAQ doit maîtriser pour une plus grande efficacité.

Deux problèmes majeurs se posent aujourd'hui : d'un côté, la **gadgétisation** des moyens de communication (multiplication d'objets de communication de plus en plus sophistiqués : iPod, iPad, iPhone, tablette, Smartphone...) qui n'a pas nécessairement amélioré la communication humaine, et d'un autre, la **croissance exponentielle de l'information**. Il y a de plus en plus d'information sans contrôle (par le biais de l'internet). Trop d'information nuit à la bonne information. Sans tomber dans une fascination extrême des prouesses techniques, force est de garder à la communication son aspect humain.

(xi) Processus et paramètres de Communication

Toute communication est faite d'un certain nombre de processus ou de variables plus ou moins intégrés, plus ou moins en harmonie. Cependant, ce qui est fait de manière inconsciente ne peut souvent faire réussir une intention de communication. Pour cela il y a lieu de prendre en compte de manière consciente plusieurs facteurs :

- a) **Le contexte** : il n'y a de sens de la communication que dans un contexte bien identifié. Communiquer : c'est s'adapter à l'autre (notre interlocuteur, son statut, son sexe, son âge, ses attentes) dans la situation de communication à laquelle on doit faire face : l'efficience et l'efficacité de la communication est fonction de cette donnée (économie des mots pour un maximum d'efficacité).

- b) **L'atmosphère** (ou climat) de la situation de communication : elle est co-construite entre les partenaires de la communication. L'on peut vouloir communiquer ou non avec une personne, de cela dépend du climat (collaboratif, coopératif ou antagonique) que l'on développe de manière conjointe ou unilatérale. L'humeur générale de la communication découle de l'intention de réussir ou non sa communication et ses échanges verbaux. Il existe un lien assez fort entre le type de communication et le climat des échanges entre les individus. Certains climats/atmosphères sont positifs et poussent à communiquer, d'autres sont négatifs et empêchent la communication.

Climat négatif (on est sur la défensive)	Climat positif (attitude de soutien)
Evaluation : on est jugé	Description : on décrit, on ne juge pas
Certitude : il n'y a qu'une vérité, donc pas de dialogue	Provisoire : on suggère, on n'impose rien de définitif
Stratégie : il y a de la manipulation	Spontanéité : on est honnête, ouvert
Contrôle : on cherche à dominer	Orientation vers la résolution de problèmes
Neutralité : on paraît distant, non concerné	Empathie : on est compréhensif de l'avis de l'autre
Supériorité : on est meilleur que les autres	Egalité : on respecte le statut des autres

Table.1 Les climats de la communication (adapté de Gibb, 1964)

- c) **Les interlocuteurs** : qui est en face de nous détermine les choix que nous allons faire pour communiquer et faciliter à l'autre, ou non, la prise de parole. Est-ce un ami ? un collègue ? un étudiant ? un chef hiérarchique ? Est-on intime ou formel avec la dite personne (on peut être l'intime de quelqu'un et s'adresser à lui formellement si on est dans une situation officielle) ? Est-on sévère ? diplomatique ? direct ?

- d) **Le verbal** : la langue et le dit vont nous aider à structurer nos pensées, notre manière d'être (poli, irrespectueux...), de nous exprimer. Il existe ainsi des **rituels sociaux** : A un 'bonjour' on s'attend à entendre 'bonjour'. Toute autre réponse donnerait à réfléchir. Le verbal permet de réduire les incompréhensions et faciliter la communication puisqu'il est de l'ordre de l'explicite sauf si le terme usité est polysémique (mot à plusieurs sens) ou appartient à une autre culture. Le verbal, le langage, nous permet de nous forger une image de nous-mêmes et facilite à l'autre sa perception de nous et sa compréhension de ce que nous disons ou ce que nous sommes.
- e) **Le non-verbal** : il vient normalement en renfort du verbal. Il peut souvent limiter les incompréhensions. Il aide les autres à se construire une idée de notre personnalité, de nos réelles intentions. Le non-verbal va de l'expression faciale, aux gestes, aux postures corporelles, le mouvement corporel, le contact des yeux, le silence, les inflexions de la voix (les qualités vocales), l'apparence physique, l'utilisation/ le port d'objets personnels (la montre Rolex de Sarkozy, la casquette militaire de Castro), etc. Cependant, le non-verbal peut parfois exprimer un avis contraire au verbal.
- f) **L'écoute active** : elle reste une qualité essentielle pour le RAQ afin de mener les hommes et avoir leur confiance. La capacité à rester vigilant à tout ce qui se passe au moment de l'interaction est fondamental pour établir des liens de communication et de confiance. Elle peut s'accompagner de réactions physiques (secouer la tête pour montrer son intérêt). Elle permet une bonne interprétation du verbal. Des empêchements peuvent brouiller l'écoute : les bruits, les interférences, le manque d'attention à ce qui est dit. Il s'agit pour le RAQ de développer une **écoute empathique** (empathetic listening) bienveillante (on s'identifie à l'interlocuteur en face de nous pour comprendre son message) pour ne pas entrer en conflit avec des parties tierces.
- g) **La compréhension** : elle dépend du niveau d'information dont nous disposons ou que l'interlocuteur veut bien nous donner. Reconnaître ce que

l'autre pense permet d'éviter les ruptures de communication, sinon il faut confirmer ce que l'on a compris. Faire des efforts pour comprendre l'autre est toujours un bon signe aux yeux de l'autre pour que la communication continue. Cette compréhension est aussi fonction de la complexité du message (rendre plus facile le langage que nous utilisons), mais aussi de la charge informationnelle (pas trop de nouvelles informations à la fois, pour faciliter sa compréhension).

- h) **Les interactions** : l'intensité des interactions sont l'expression d'une communication pleine. Elles sont ces va-et-vient incessants entre les hommes. Mais elles peuvent aussi être réduites à un **mode linéaire unidirectionnel** (on est soit récepteur ou émetteur), souvent de celui qui a le pouvoir, vers celui qui ne le détient pas. Elles révèlent si l'on est en face d'une **situation monologique** (unidirectionnelle) que le RAQ doit éviter, ou **dialogique** (bi ou pluridirectionnelle : le RAQ ne doit pas être le centre des débats et de l'attention). L'interaction est complète s'il y a retour/ rétroaction (feedback) à une intention de recherche d'information ou autre.
- i) **Les transactions** : il s'agit à ce niveau du contenu des échanges entre les individus. Ce sont les contenus des 'messages' transmis d'un interlocuteur à un autre. Si l'on dit 'bonjour' à quelqu'un c'est un message positif. Si ce bonjour est dit avec une voix en colère, le message est le même sauf l'aspect interactionnel : je ne veux pas poursuivre la discussion car je suis peut être mécontent de vous. Par ailleurs, cette variable de la communication se base toujours sur un type d'écart ou de fossé entre émetteur et récepteur, (le 'gap') qui peut être un **gap informationnel/ information gap** (j'ai une information dont vous ne disposez pas), un **gap d'opinion/ opinion gap** (l'un d'entre nous n'a pas l'opinion de l'autre sur un sujet) ou un **gap de valeur** (on détient un jugement sur une personne, un élément, un objet). C'est aussi par la **reformulation** que le sens peut être réintroduit, explicité, illustré, développé, si une partie ne comprend pas l'énoncé premier. Il peut être fait appel dans le cadre d'une transaction, à une **négociation raisonnée** (reasoned negotiation) qui fait abstraction des positions définitives ou des opinions arrêtées : on peut soi-même changer d'avis.

j) **Les perceptions et les représentations** : Toute communication se fait par rapport à un capital de perceptions que chaque individu acquiert dans société et développe avec le temps sur les gens et les choses. Ces perceptions/représentations sont des processus qui servent aux personnes soit pour être attentives à quelque chose et pas à une autre, et de construire du sens. Elles permettent de sélectionner, d'organiser et d'interpréter les choses, ce que disent les gens, ce que sont les situations, et les événements autour de nous. Nous faisons cela de manière différente les uns des autres en fonction de nos intérêts, de nos personnalités, de nos savoirs, de notre vécu, de nos expériences. Ce qui intéresse les uns n'intéressent pas forcément les autres. Ainsi, un sourire peut être un sentiment de bienveillance pour les uns, de l'ironie pour les autres, un désintérêt pour d'autres, une menace pour certains ou un dédain.

(xii) Communication interne et externe

L'importance de la communication n'étant plus à démontrer, Le RAQ et la Cellule doivent développer une stratégie de communication autour de deux pôles : un externe et un autre interne. Il s'agit de piloter la communication pour faire avancer les dossiers institutionnels et thématiques, notamment la communication avec les partenaires. **En interne**, il s'agit de contrecarrer la désinformation intentionnelle ou non, et de réduire le déficit informationnel, de démultiplier les espaces d'exposition de la dite information (affichage, bulletin, page web, etc.). Il s'agit pour le RAQ :

- de travailler en direction des parties prenantes de la vie scientifique, culturelle de l'université en informant sur l'A.Q, en échangeant avec les partenaires, en rendant des comptes à la hiérarchie (le RAQ travaille en synergie avec les autres organes de l'université en les accompagnant vers une plus grande qualité des services),
- de construire avec les partenaires des actions communes sur et autour de l'A.Q qui fédèrent le plus grand nombre de participants,
- de faire adhérer un maximum de personnes à la démarche d'A.Q par le biais d'une newsletter et de l'intranet.

En externe: il faut rendre visible l'organisation des événements autour et sur l'A.Q, et de gérer l'actualité, Relations avec les médias pour faire apparaître une activité culturelle ou scientifique. Il s'agit de travailler aussi à améliorer l'image extérieure de l'université auprès des citoyens. L'information reste le parent pauvre dans les relations avec l'extérieur bien qu'elle soit un élément clé de tout travail de qualité. Son absence est facteur contreproductif allant à contrecourant des intentions d'ouverture vers l'extérieur. La Cellule et le RAQ doivent ainsi travailler à rapprocher toutes les parties

prenantes de l'université qui peuvent suivre d'autres logiques. Il faut diffuser l'information la plus large sur les avancées en qualité de tout le secteur. Il s'agit aussi de faire comprendre la mutualisation des moyens et des bonnes pratiques se trouvant hors secteur : prendre exemple sur les entreprises économiques.

(xiii) Types de Communication dans le groupe

Il est impossible pour le RAQ de ne pas mettre tous les atouts de son côté. Aussi, comprendre que l'efficacité de son travail de communication en groupe dépend de sa vision du type d'interaction qu'il peut obtenir de ses collègues ou qu'il peut instaurer avec 'diplomatie'. Il existe ainsi 4 types de communication (Wood J.T 2004) :

- La **communication de tâches** (task communication) où le RAQ expose les problèmes, les questions à résoudre et les informations nécessaires pour travailler en groupe. Elle se fait par l'échange avec les pairs.
- La **communication de procédure** (procedural communication) : il s'agit pour le RAQ d'éviter la désorganisation de la Cellule. Pour cela il faut établir l'ordre du jour, de fixer les objectifs, de préciser le temps de réunion et le temps de parole et permettre à tous de prendre part à la décision.
- La **communication d'atmosphère** (climate communication) : la vie au sein de la Cellule devrait être agréable pour œuvrer pour le bien de l'université. Pour cela il faut construire un climat favorable à l'échange franc, serein, libre et réduire les moments de tension qui sont contreproductifs.
- La **communication égocentrique** (egocentric communication): le RAQ ne peut parler que de lui-même, être juge de tout et être exempt de critiques. Il ne doit pas être le centre de l'attention de tous et se donner des satisfécits à longueur de réunions en refusant de voir chez les autres des aspects positifs.

Activité 4 : communiquer avec ses pairs et utiliser les NTIC (communicate with the peers and use ICTs)

Exercice 1

Lors d'une **réunion** dans une cellule Assurance Qualité vous vous heurtez à l'**incompréhension** d'un collègue, comment allez-vous communiquer avec cette personne qui semble freiner votre démarche explicative ?

Exercice 2 :

Lors d'une **assemblée générale**, un de vos collègues vous **contredit** en rejetant systématiquement l'apport de l'Assurance Qualité dans l'amélioration des pratiques à l'université, quelle(s) stratégie(s) de communication pensez-vous utiliser ?

Exercice 3 :

Est-ce que la pédagogie sera révolutionnée par l'emploi poussé des technologies de la communication ?

8. Compétences en rédaction des rapports

Une des tâches que ne peut éviter le RAQ est la production d'écrits de différentes structures dans le cadre de sa fonction. Cependant, ces écrits sont de nature et de fonction différentes selon qu'ils décrivent des réunions (les minutes d'une réunion), reprennent l'essentiel du déroulement de la réunion (le compte-rendu) ou qu'ils attestent de recommandations dans le cadre de problématiques soulevées dans une réunion donnée (le rapport). C'est ainsi que le RAQ doit pouvoir produire des écrits dont les fonctions et les objectifs diffèrent.

(i) Type d'écrits:

Ils peuvent être : la lettre administrative, le compte rendu, le rapport ; la note d'information, le Procès-verbal (PV), la présentation Power Point, le message 'e-mail', le prospectus, l'annonce, le bulletin d'info, l'affiche. Nous retiendrons en particulier :

- le **compte-rendu** (meeting minutes) qui est un texte de longueur variable témoigne d'un écrit neutre, objectif. Il est destiné à un lecteur n'ayant pas participé à un événement donné (lors d'une réunion). Il est écrit par un secrétaire de séance qui est institué de manière fixe. Il reprend ce qui est exprimé sans analyse, mais peut établir une liste des arguments de ceux qui se sont exprimés. Il reprend fidèlement le contenu de ce qui est dit. Le secrétaire de séance n'intervient nullement sur le fond mais dans la forme de l'écrit (présentation du compte-rendu).
- Le **procès-verbal** (minutes) (le PV) atteste l'existence de faits par l'accompagnement d'une liste d'émergences de parties prenantes ou d'individus représentants des institutions lors de la tenue de la réunion.
- Le **rapport** (report) restitue des faits, des actions mais aussi les analyses qui en sont faites en relation avec des critères définis et se termine par des propositions ou des solutions à des problèmes ou problématiques soulevés lors de la réunion. Il représente une vision qui peut ne pas être partagée, mais engage la responsabilité de ceux qui ont la responsabilité de sa rédaction (fond et forme).

Par ailleurs, c'est le style impersonnel qui doit être utilisé dans ces écrits professionnels: c'est-à-dire un style indirect n'impliquant pas le 'JE' (ex : « une décision

a été prise » au lieu de « nous avons décidé »). En outre, le RAQ doit pouvoir produire des types de textes variés selon le mode de l'énoncé :

- **descriptif** (se contenter de la description sans émettre un avis) ;
- **injonctif** (énumération des tâches à accomplir ou faire accomplir par quelqu'un) ;
- **informatif** (transmettre des infos de manière objective sans commentaires) ;
- **explicatif** (donner des infos avec des commentaires détaillant le contenu) ;
- **argumentatif** (expliquer des positions et des jugements par des raisonnements).

(ii) **Rédaction de rapport** (report writing) :

Citation : « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement.
Et les mots pour le dire arrivent aisément. »

(Boileau 1674)

Si l'on prend appui sur la citation ci-dessus, il ne faut nullement complexifier son texte. Pour cela, il faut tenir compte :

a) du **processus d'écriture** : **pourquoi cet écrit ? Quoi dire ? Comment dire ?**
Tout acte d'écriture est un processus pour la réalisation d'un produit écrit. Ainsi, si l'on connaît les caractéristiques d'un écrit donné (par exemple : P.V, rapport, lettre, etc.) l'acte d'écrire est soumis à un carcan et à des conventions d'écriture qui si elles sont connues et assimilées rendent le processus d'écrire plus facile. Tout processus d'écriture est dépendant du produit type mais aussi de la procédure à suivre pour y arriver. Donc rédiger à ce niveau revient à répondre aux questions ci-dessus mentionnées. Mais il faut de même, construire des paragraphes autour d'une idée ; articuler les idées autour des mots-clés puis déterminer un plan d'ensemble et le détailler ensuite.

b) Le produit de l'écriture : le produit écrit se présente différemment selon que l'on veut élaborer une lettre, une analyse, un rapport. Deux questions suivent alors : Quelle présentation ? Quel style ? La structuration de tout écrit impose systématiquement : un plan d'ensemble ; de l'information à transmettre ; des idées à faire connaître et séquencer selon leur priorité ou leur chronologie ; et qui doivent être reprises dans des unités de sens (les paragraphes)

Tout rapport pose le problème de la communication écrite entre un émetteur et un récepteur. Quant à la communication elle suit le format ci-dessous:

Un émetteur (le RAQ) ⇒ un médium (le rapport) ⇒ un récepteur (les membres de la cellule, le Recteur de l'université...) ⇒ Un/des objectif(s) qui justifie(nt) ou donne(nt) les raisons de la production du rapport écrit.

Le rapport se présente de la manière la plus simple : la note de quelques pages, à un écrit plus complet. Le rédacteur (le RAQ) identifie le problème dont il veut entretenir sa hiérarchie ou son collègue, cela déterminera ainsi le style de son écrit. Le rapport est un document interne à l'université, assez synthétique destiné soit à des pairs, ou à sa hiérarchie et qui fait l'état/le point sur un sujet donné. Le rapport peut

être rédigé à la demande d'un supérieur hiérarchique si ce dernier veut prendre une décision juste et appropriée. Il peut avoir pour but d'analyser une situation pédagogique ou administrative et à laquelle il pense apporter des solutions. Le style ne doit pas être fleuri mais le ton doit être respectueux puisqu'il sera lu par le supérieur du RAQ. Le rapport comporte les parties suivantes:

- 1) en introduction : rappel de l'objet/thème du rapport
- 2) le Développement (la partie essentielle de l'écrit) : des parties clairement établies doivent être apparentes. Il s'agit de synthétiser au maximum et de ne pas trop développer les idées pour faciliter sa lecture.
- 3) une Conclusion : il y a une synthèse finale qui reprend les recommandations suggérées pour aider à la prise de décision.
- 4) enfin des Annexes (pièces jointes)

Le RAQ en tant qu'émetteur ne doit pas oublier de mettre son nom et sa fonction, le ou les destinataires, la date, annoncer les éventuelles pièces jointes, la formule de politesse à la fin, et apposer sa signature.

(iii) Rédaction du rapport d'autoévaluation/évaluation interne

(self-assessment report/ internal assessment report)

Le rapport est un document confidentiel adressé à une autorité. Il est le produit d'un travail collectif établi par une commission d'évaluation en interne. Cette évaluation se fait par rapport à des indicateurs. Il introduit d'abord le cadre institutionnel (l'université ou le centre ou l'école) puis ensuite s'attaque à la dimension qualitative de l'établissement évalué. Le résultat doit faire ressortir une autoévaluation sans concessions, et autant que faire se peut, être complète. Ce rapport doit identifier : les forces, les faiblesses, les opportunités et les risques : analyse SWOT (voir modules précédents). De là, l'université saura quels sont les éléments devant faire l'objet d'une amélioration continue (ce dernier énoncé est la définition retenue par le MESRS).

Le rapport d'autoévaluation doit être rédigé à partir d'un format standardisé que le RAQ peut suggérer à partir de format type que la CIAQES pourra suggérer. Il devra comporter un maximum de pages, excluant les annexes. Le rapport doit ainsi présenter une analyse critique en se basant sur les critères et indicateurs qui seront prédéfinis, soit par la CAQ ou par le MESRS. Deuxièmement, il faudra faire ressortir les forces et les faiblesses de l'objet évalué (programme; formation PG, management de la qualité par l'institution). Dans un troisième temps, il s'agira de formuler des recommandations en tenant compte des forces et les faiblesses du domaine analysé.

9. Leadership

La mission du RAQ ne peut se faire que dans une atmosphère où, chose paradoxale, doivent coexister des moments de leadership affirmé et des moments de cogestion, de partage, voire de démocratie. Seulement, le passage d'un extrême à un autre est difficile à réaliser. En fait, il s'agit dans le cadre du management de projet d'AQ, de savoir trouver l'équilibre entre des styles qui peuvent être opposés. Des auteurs comme Kurt Lewin ont parlé très tôt, dès 1939, de styles de leadership : 'authoritative, delegative et de democratic leadership'. Le RAQ doit ainsi utiliser de

manière équilibrée et bien dosée 4 styles majeurs de gestion dans des situations différentes, soit lors de prises de décisions importantes ou de résolutions de problèmes complexes. Ces styles sont :

- style autoritaire (authoritarian/autocratic)
- style de délégation (delegative)
- style participatif (participative)
- style 'laissez-faire'

Le **style autoritaire** est utilisé dans les moments où les membres du groupe ont besoin d'être guidés, rassurés ou dans les situations de déficits de savoirs ou de savoir-faire chez l'un ou tous les membres du groupe. Le leader, le RAQ, dans ce cas-là montre la voie en fixant un cap sous la forme d'objectifs à court ou moyen-terme, en clarifiant les tâches en les distribuant, ce que chacun doit faire, quand il faut le faire et comment il faut le faire. Il n'y a pas beaucoup de place aux autres, ni de propositions autres que celles imposées par le leader. Une telle situation de leadership aboutit systématiquement à une dictature si elle perdure. Néanmoins, elle peut être générée par l'absence de consensus ou de manque de temps pour accélérer les processus ou réaliser des tâches.

Le **style de délégation** survient dans des cas où c'est le RAQ lui-même qui a un manque (informationnel, ou d'opinion ou de valeur) ou un déficit (de savoir, de savoir-faire ou de procédure), dans ce cas, il laisse les autres prendre le relais. Le leader, le RAQ, s'en remet complètement aux décisions des autres. Par ailleurs, leur input (les propositions/suggestions) est totalement absent ou insignifiant. Ce groupe fonctionne que si les membres sont actifs, efficaces et détenteurs de savoirs importants. Néanmoins, le rôles des uns et des autres ne sont pas explicités ou délimités ce qui peut engendrer des conflits d'intérêt dans le groupe ou une démotivation importante.

Le **style participatif/démocratique** peut être utilisé dans des situations où l'on sent le besoin chez les autres d'adhérer à ce que l'on dit, de les motiver, de les impliquer dans la décision, mais aussi d'assumer pleinement leur rôle dans les tâches ou activités dont ils ont la charge dans les travaux de la Cellule AQ. Il est entendu que c'est avec un leader démocrate que la prise de décision est plus riche, plus complète moins sujette à critique. C'est souvent sous la forme d'un brainstorming qu'un tel groupe fonctionne le mieux. Cependant, le dernier mot revient au RAQ pour départager les opinions ou gérer le temps. L'expertise, le savoir et l'expérience de certains membres des cellules sont souvent nécessaires pour solutionner objectivement les problèmes. C'est sous la forme de guidance que le leader démocratique fonctionne. Sans imposer. La diversité d'opinions et de créativité peut mener à des solutions plus adéquates, voire plus riches.

Le **Laissez-faire** est cette absence quasi totale de direction ou de prise en charge sérieuse. Elle est souvent synonyme d'anarchie puisque sous la forme d'une pseudo démocratie, les partenaires imposent leur propre agenda. Sur le plan des suggestions, des idées ou des prises de décisions, le groupe où le laissez-faire règne n'aboutit à presque rien, si ce n'est à une démobilisation certaine des membres de la Cellule AQ par lassitude. En un mot le RAQ se doit d'apprendre à s'adapter, voire même de changer de style, de position, d'opinion en fonctions des objectifs qui lui sont impartis par l'autorité universitaire ou ministérielle, mais aussi en fonction des

contextes dans lesquels il se trouve. Le leadership s'affirmera plus lors de l'élaboration d'un plan d'action.

Le Plan d'action : il est une autre modalité de planification. Il vise un projet car il est un outil pour la mise en œuvre d'un projet donné. Il est un découpage (possible) d'un projet (en étapes, séquences) pour l'identification et la détermination d'une checklist d'actions concrètes à mener. Il s'agit pour le RAQ de déterminer une politique progressive pour s'assurer de l'efficacité d'une action. Concevoir un plan d'action, c'est déterminer un itinéraire possible, parmi d'autres alternatives, pour atteindre un but prédéterminé (mise en place d'un système d'AQ à l'université). Une succession de phases qui soit la moins coutante, la plus bénéfique mais qui sait éviter les obstacles, les retards et l'inefficacité, qu'il peut prévoir dans sa planification ou qu'il solutionne quand ils se présentent (résolution de problèmes).

Activité 5 : construire et prendre une décision (make and take decisions)

Exercice (10 mn):

Choisissez une citation sur le leadership et la réussite et dites pourquoi vous la préférez :

Anonymous:

"Change is inevitable. Progress is optional."
(Le changement est inévitable. Le progrès est optionnel)

Anonymous:

"Success comes before work only in the dictionary."
(Le succès vient avant le travail seulement dans le dictionnaire)

Franklin D. Roosevelt:

"A good leader can't get too far ahead of his followers."
(Un bon leader ne s'éloigne pas trop de ses disciples)

Henry Ford:

"Coming together is a beginning, staying together is progress, and working together is success."
(Se rassembler est un début, rester ensemble est un progrès et travailler ensemble est un succès)

Peter Drucker:

"Effective leadership is not about making speeches or being liked; leadership is defined by results not attributes."
(Le leadership n'est pas de faire des discours ou d'être aimé ; le leadership est défini par des résultats non pas des attributs)

10. Conduite de réunions (leading/conducting meetings)

Dans son travail au sein de la cellule, le RAQ dispose de tout un arsenal d'outils et de moyens pour gérer ses actions dans le cadre de l'A.Q. La réunion qui est un de ces outils, permet au RAQ d'informer ses partenaires, de les tenir au courant des nouvelles dispositions, de partager avec eux les sujets de préoccupations, les problèmes, mais aussi de prendre des décisions de manière collégiale, avec les représentants des parties prenantes. Son style de **conduite de réunion**, ainsi que sa façon de mener et de coordonner l'ensemble des actions à entreprendre devant déboucher sur des résultats, doivent lui permettre d'organiser et de mener à bien une réunion et surtout de la faire

suivre d'effets. Toute réunion ne s'improvise pas. Il y a un **avant**, un **pendant** et un **après** la réunion.

Avant la réunion, il s'agit de répondre à quelques questions ou préoccupations :

Quel est l'objectif (quels sont les objectifs) de la réunion ?

Qui est invité à la réunion ? Quel est son statut ? Pourquoi ?

Quel sera l'ordre du jour ? Quels sont les items à discuter ? Quel découpage horaire par item faut-il adapter ?

Quel est le scénario de la réunion ? Quelles sont les étapes ? Quels sont les intervenants ?

Quelle est la capacité de la salle où aura lieu la réunion ?

Y aura-t-il nécessité d'utiliser des moyens audiovisuels (data show) ?

Il existe plusieurs types de réunion, mais dont les formes peuvent se retrouver lors d'une même réunion:

- la **réunion d'information**/information meeting (ascendante ou descendante selon que l'information

part du RAQ vers le groupe ou doit arriver au RAQ par le groupe ou l'un de ses membres)

- la **réunion d'évaluation**/assessment meeting (par exemple d'un programme LMD, ou d'une démarche qualité)

- la **réunion de résolution de problèmes**/ problem-solving meeting (manque de Tutorat dans une formation)

- la **réunion de prise de décision**/decision meeting (créer une cellule d'AQ pour les laboratoires ?)

- la **réunion de concertation**/consultation/conciliation meeting (comment développer un plan stratégique d'A.Q pour l'université)

Pendant la réunion il s'agit surtout de respecter et de faire respecter la hiérarchie, le temps de parole, de ne pas oublier de désigner un rapporteur de séance, et de faire signer la feuille de présences. D'autres questions subséquentes doivent être résolues : qui dirige les débats ? Qui prend la parole ? Comment se prend la décision finale (processus de prise de décision) ? L'ordre du jour doit-il être présenté et éventuellement enrichi ou amendé ? Quel style de conduite de réunion adopter ? Pour cette dernière question il est admis que 3 styles de conduites du RAQ sont possibles : autoritaire, démocratique, laisser-aller.

En tant qu'animateur du groupe le RAQ doit :

- Produire et faire circuler les informations (accompagnement de la tâche)

- réguler les temps de parole, les échanges entre les présents (éviter les monologues ou les dialogues entre certains membres),

- avoir du recul par rapport aux points discutés pour être à même de réduire à néant les tentatives d'envenimer la discussion ou d'exacerber les conflits d'idées par

des prises de positions définitives et intransigeantes ne permettent pas la négociation,

- être flexible pour ajuster, modifier ses propres stratégies lors des échanges avec le groupe.
- être capable de réactiver les discussions s'il sent un flottement, ou un désintéressement ou un silence contreproductif,
- pouvoir relancer les discussions mortes ou sans issue. Recentrer les débats lors des digressions.
- Synthétiser pour reprendre les points d'accord,
- Conclure.

Le RAQ peut en outre choisir le style d'animation de la réunion qui sied le plus aux membres du groupe. Les résultats de la réunion sont en partie fonction du style que le RAQ adopte entre les extrêmes et une voie médiane :

- directif, autoritaire, dictatorial, autocratique (le RAQ contrôle tout)
- semi-directif, démocratique, régulateur (le RAQ partage le pouvoir avec les autres)
- non-directif, laisser-faire, permissif, complaisant (le RAQ favorise indirectement l'anarchie et contribue à la perte de temps)

Après la réunion, il s'agit principalement de procéder à la rédaction du compte-rendu de réunion qui doit en principe reprendre : la date de la réunion, l'agenda de la réunion (points à discuter et objectifs de la réunion), la liste des présents et des absents (excusés ou non) ; les principaux points discutés ainsi que les décisions prises qui doivent être repris à la fin de la réunion pour vérification qu'il y a réellement accord de tous. La diffusion du compte-rendu reste d'une importance capitale après la tenue de la réunion.

11. Gestion de groupe et travail en groupe (group management & group work)

Le RAQ doit être capable de travailler en groupe/équipe. Pour cela il doit comprendre comment que fonctionne le groupe en tant que système : sa complexité, son (dys)fonctionnement, ses interactions en interne, ses outputs, son leadership, ses interdépendances, ses crises, son système de communication, son développement. Huse et Bowditch (1977) parlent de 4 phases de transformation du groupe: sa formation (**forming** : orientations et rapport au leader), la polarisation (**storming** : influences et résistances), sa normalisation (**norming** : cohésion, rôles établis) et la performance (**performing** : réalisation des tâches). Mais ce qui est primordial c'est l'analyse du processus d'exécution des tâches au sein du groupe que le RAQ doit faire afin de saisir les tenants et les aboutissants de cet exercice. Il est question pour Huse et Bowditch d'identifier les paramètres de fonctionnement du groupe tel que le CAQ :

- la participation : les plus ou les moins actifs ; schéma des interactions,
- L'influence : bataille pour le leadership
- les styles d'influences : autocrate, conciliateur, laissez-faire, démocrate
- les procédures de prise de décision (decision-making procedures)
- les tâches (task functions) : accomplir les tâches
- les fonctions de maintenance : pour un travail d'équipe efficace
- l'adhésion (membership) : degré d'intégration et d'acceptation dans le groupe

- les sentiments (*feelings*) : ton de la voix, expressions faciales, gestes, colère, ennui, irritation,
- les normes (*norms*) : pour contrôler les comportements

Par ailleurs, le RAQ doit faire preuve de capacités multiples : être motivateur, réconciliateur, ingénieux, à l'esprit critique et d'analyse, capable d'ouverture d'esprit, de prise de décisions collective et individuelle, d'assumer ses responsabilités ; mais aussi d'être attentif aux autres; de raisonner ; d'être un stratège en mesure de planifier ; de prendre des risques raisonnés, de gérer ces mêmes risques et de s'adapter aux diverses personnalités.

Le travail en équipe doit être une manière d'être et de construire un projet. L'équipe est donc le noyau central qui travaille dans le sens des termes qui la constitue :

- E**ngagement (de tous)
- Q**ualité (des actions et des décisions)
- U**nité (dans la résolution de problèmes)
- I**nnovation (pour éviter la routine)
- P**artenariat (avec toutes les composantes de l'université)
- E**quilibre (pour éviter les positions extrêmes ou minoritaires)

Le travail en équipe dans une activité créative et mobilisatrice incluant la communication (entre les personnes de la cellule et les organes extérieurs), le brainstorming (entre les membres de la Cellule), la résolution de problèmes (par tous), la négociation (pour atteindre un consensus), la gestion des conflits (pour éviter les désaccords synonymes d'implosion de la CAQ) : (valorisation des différences ; Utiliser un instrument de mode conflictuel pour définir des réponses adaptées à différents types de conflits, et participer à un jeu d'équipe destiné à développer le thème de la négociation coopérative.

- Approfondir la théorie de la gestion des conflits avec une vue sur les conflits relationnels, les conflits d'intérêts et les conflits technique afin d'appliquer une démarche de gestion de conflits :

i) Les conflits relationnels (relational conflicts) s'appuient sur le respect des différences et une volonté d'établir un état d'esprit, se mettre sur une même longueur d'onde et créer un climat qui permet la compréhension.

ii) Les conflits d'intérêt (conflicts of interest) nécessitent des techniques de négociation et de pondération d'intérêts afin de parvenir à un résultat approprié et d'adopter une logique de donnant - donnant en négociation.

iii) Les conflits techniques (technical conflicts) exigent une approche de résolution de problème avec la disponibilité d'experts, une analyse objective des données et une sélection des options les plus adaptées pour la prise de décision. C'est donc autour du

noyau (le RAQ) que l'équipe peut avancer dans son entreprise d'établissement d'un système d'AQ et de son management.

iv) Les orientations de conflit (conflict orientations) : la représentation du conflit est aussi importante car il n'est pas systématiquement un résultat de perte et donc négatif. Trois positions représentent différemment le conflit : une orientation **gagnant-gagnant** (win-win) qui aboutit malgré tout à un résultat positif après entente ; une orientation **perdant-perdant** (lose-lose) ou gagnant-perdant (win-lose) je fais le maximum pour réussir en face de quelqu'un qui n'est pas convaincu. Il y a une personne qui réussira au détriment de l'autre.

Activité 6 : émettre un jugement (express a judgement)

Débat : 15 mn

Quels sont les avantages et inconvénients du travail en équipe ?

12. Qualités personnelles du RAQ (RAQ's personal qualities)

En dehors de toutes les compétences qu'il est supposé avoir, le RAQ doit aussi avoir ou cultiver des qualités nécessaires pour réussir sa mission en tant que tel. Sa mission est dépendante de paramètres psychologiques et humains qu'il a ou doit adopter. La réussite de sa mission est non seulement fonction des savoirs et des savoir-faire (voir les autres modules de la formation), mais aussi des relations que le RAQ entretient avec ses pairs. Il doit ainsi avoir :

L'Esprit de groupe pour le travail collégial

La **confiance en soi**/self-confidence (pour guider les hésitants et les démotivés)

L'intelligence situationnelle (régler les problèmes qui émergent des contextes dans lesquels le RAQ est impliqué)

Une **pensée pragmatique** (utiliser ce qui 'marche' et éviter les théories)

Une **clarté décisionnelle** (prendre de la distance par rapport aux problèmes)

Un **esprit de synthèse**/ability at synthesis (résumer et faire avancer a discussion)

La **créativité** (être inventif)

Conduite éclairée du changement (positiver pour mieux travailler)

Aisance interpersonnelle (soigner ses relations et ses rapports aux autres)

Communication symétrique/symmetrical communication (les autres ne sont pas des êtres inférieurs)

Persévérance (ne pas désespérer et continuer sa tâche)

Volonté (pour faire face aux difficultés de l'entreprise d'AQ)

Conclusion

Il est toujours difficile de mettre fin à un cycle de formation quand en fait, l'aventure ne fait que commencer : passer à l'implémentation des savoirs et savoir-faire acquis par le RAQ. Les membres de la CIAQES ont autant bénéficié du cycle de formation des RAQ que ces derniers, sur le plan humain que sur le plan théorique. La théorie est importante et primordiale pour aider les RAQ à mener à bien les missions qui sont les leurs. Quant au Module 5, il s'est surtout fixé pour objectif d'aider autant que

faire se peut les RAQ dans une introspection utile (Socrate disait : « **Connais-toi, toi-même** »), car ils traiteront avec des humains. Les aspects techniques ne pourront en aucun cas combler la part qui revient au relationnel et aux facteurs affectifs. La mise en place de systèmes d'AQ interne au sein des établissements requiert et des savoirs déclaratifs et des savoir-être tout aussi utile pour aplanir les difficultés relationnelles et de communication que la mission du RAQ va monter de manière récurrente.

REFERENCES

- Bessiere, C., Guir, R.** (1995). Updating Train-the-trainer Activities: An Action Research Study. In : Tinsley, J. David ; Van Weert, Tom J. World Conference on Computers in Education VI, WCCE'95 Liberating the Learner (Proceedings). Londres, Chapman & Hall, pp. 531-541.
- Casse, P.** (1990). La formation performante. Alger, OPU.
- Coulon A. et Haeuw F.**, L'évolution des compétences des formateurs dans les dispositifs de FOAD, in Actualité de la formation permanente, n°174, septembre 2001, pp. 89-112.
- Coulon A. et Haeuw F.**, les compétences du formateur en Formation Ouverte et A Distance, étude téléchargeable sur le site ALGORA. <http://www.algora.org>
- Gibb, J.** (1964) Climate for trust formation In L. Bradford, J. Gibb & K. Benne (Eds), T-group theory and laboratory method (pp.279-309). New York: Wiley.
- Huse, F.E. & Bowditch, J.L.** (1977). Behavior in Organizations: a systems approach to managing. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Perrenoud, P.** (2001) 'Du pilotage partagé au pilotage négocié'
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_16.html
- Roegiers, X** (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, Forum-pédagogies, mars 1999, 24-31.
- Shannon, C. & Weaver, W.** (1949) The mathematical theory of communication. Urbana: University of Illinois Press.
- Schramm, W** (1955). The process and effects of mass communication. Urbana: university of Illinois Press.
- Vodoz L.** La prise de décision par consensus: pourquoi, comment, à quelles conditions. Environnement & Société, 1994 n°13, pp. 57-66

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

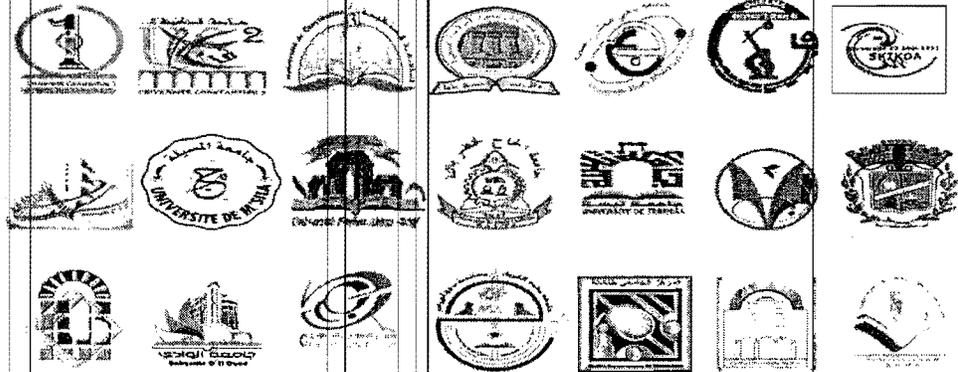
الندوة الجهوية لجامعات الشرق

CONFERENCE REGIONALE DES UNIVERSITES DE L'EST

6 session de formation des RAQ pour
l'implémentation du système d'Assurance
Qualité dans les établissements de
l'enseignement supérieur

Université de Skikda

5-7 Mai 2013



الندوة الجهوية
لجامعات الشرق
Conférence Régionale des Universités de l'Est

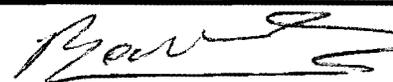
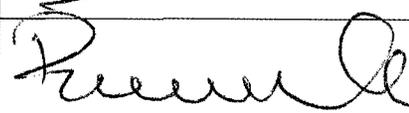
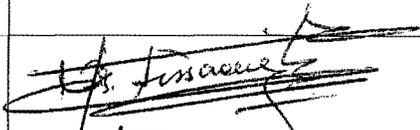
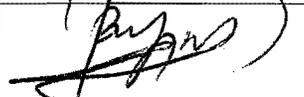
C.R.U. Est

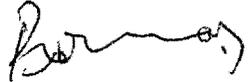
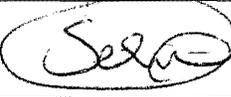
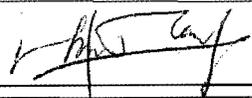
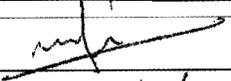
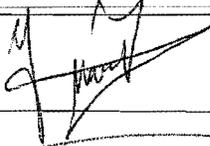
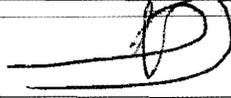
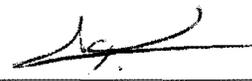


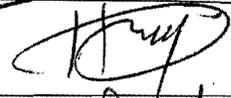
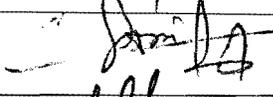
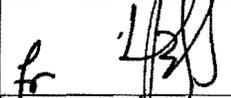
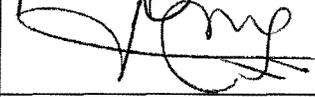
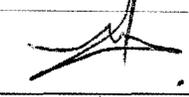
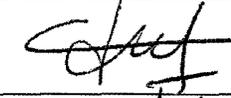
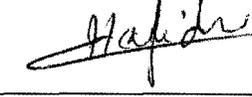
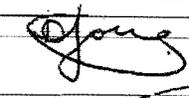
Journées de formation pour l'implémentation du système d'Assurance Qualité dans les établissements de l'enseignement supérieur

Université de Skikda : 05 Mai 2013

Liste des Participants :

Etablissement	Nom et Prénom	Tél. Portable	Adresse électronique	Emargement
U.Batna (Coordinateur)	Boubakour Fares	0550.51.20.08	Fares_boubakour@yahoo.fr	
U.Sétif 1 (Formateur)	Zineddine Berrouche	0662025272	zinberrouche@hotmail.com	
U.Sétif 1 (Formateur)	Berkane Youcef	0773.49.57.53	berkaneyoucif@yahoo.fr	
U. OEB (Formateur)	Nabil Bouzid	0772889544	nabzid@yahoo.fr	
U.Constantine 1	Aissaoui Habib	0557.77.61.17	aissaoui_h@yahoo.com	
U.Constantine 2	Baatouche Mohamed	0555.13.99.47	mcbatouche@gmail.com	
U.Constantine 3	Benelouezzane Zouaoui	0559.69.77.70	benelzouaouii@yahoo.fr	

EPSEG Constantine	Idri Adnane	0667.85.27.11	Idriadnane@yahoo.fr	
EPST Annaba	Bouras Zineddine	0560.36.91.47	bourasz@yahoo.com	
U.Souk Ahras	Khedairia Sofiane	06 61 39 86 19	khedairia@labjed.net	
CRSTRA Biskra	Belghobra Nouar	0550.68.79.49	Boulghobra.n@gmail.com	
CRBT Constantine	Amokrane Serine	0559.49.68.20	am.serine@yahoo.fr	
ENSMM d'Annaba	Matougui Nedjoua	0559.33.85.38	nedjouamaatougui@yahoo.fr	
U.Sétif 2	Benouarzeg Hichem	0560.32.44.10	hichemprof@yahoo.fr	
U.El Oued	Grele Abdelmalek	0793.17.35.65	mgrele333@gmail.com	
U.Ouargla	Benzahi Mansour	0661.71.48.40 0660655131	Benzahi2000@yahoo.fr	
C.U.Mila	Ghichi Abelali	06 70 27 19 27	a.ghichi@centre-univ-mila.dz	
U.Skikda	Loucif Abdallah	0667.36.97.86	Ficoul24@yahoo.fr	
ENSET Skikda	Boudaoud Fayçal	0550.30.87.42	Boudaoud2000@yahoo.fr	
U.OEB	Berkani Oualid	0668.04.72.75	w.berkani@univ-oeb.dz	

U.Khenchela	Boumaza Abdecharif	0778.06.63.34	Charif_boumaza@yahoo.com	
U.Biskra	Djaber Nacereddine	0661.37.54.74	Djaber_nacer@yahoo.fr	
U.Sétif 1	Hamidouche Mohammed	0772.28.03.91	mhamidouche@yahoo.fr	
U.Guelma	Souiki Lynda	07 73 46 72 09	souiki.lynda@yahoo.fr	
U.M'sila	Nouibat Abdelkader BOUABDALLAH - Salah	0662.71.28.65 06 63 15 42 31	anouibat@aol.fr bsalah2004@yahoo.fr	
U.Tébessa	Laouar Mohammed Salah	0777.09.29.36	c_laouar@yahoo.fr	
U.BBA	Bouzid Abderrazak	0550.95.32.62	A_bouzid@hotmail.com	
U.Jijel	Kebieche Djamel	0771.97.16.63	Kebieche_dj@yahoo.fr	
U.El Tarf	Groud Lilia Labiba	0775.62.29.51	Kara.lilia23@yahoo.fr	
U. Annaba	Khelif Rabia	0550.10.52.16	r_khelif@yahoo.fr	
EAK Cne	Hafidi Hakima	0792.43.48.13	Hakimahafidi61@gmail.com	
ENS Cne	Djouimaa Leila	0772.49.29.11	leiladjouimaa@yahoo.fr	
EPSEG Annaba	Boulemtared Farid	0777.19.98.13	Farid16730@yahoo.fr	

CRBT, Constantine MEDJEDOUB Salah 0772 82 75 47 natio_salah2000@yahoo.fr

