

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université A. MIRA-BEJAIA  
Faculté Sciences Économiques Commerciales et des Sciences de gestion  
Département des Sciences de Gestion  
Laboratoire d'Économie et Développement (LED)

**THÈSE**  
**Présentée par**

**RAHMANI Rachid**  
**Pour l'obtention du grade de**

**DOCTEUR EN SCIENCES**  
**Filière : Sciences de Gestion**

Option : Management Économique des Territoires et Entrepreneuriat

*Thème*

**La gouvernance de l'université algérienne et la qualité de  
l'enseignement supérieur : cas de l'université de Bejaia**

*Soutenue le : 06/06/2024*

*Devant le Jury composé de :*

<b>Nom et Prénom</b>	<b>Grade</b>		
Mr ACHOUCHE Mohamed	Professeur	Université de Bejaia	Président
Mr BOUMOULA Samir	Professeur	Université de Bejaia	Rapporteur
Mr CHENANE Arezki	Professeur	Université de Tizi Ouzou	Examineur
Mr CHITTI Mohand	Professeur	Université de Bejaia	Examineur
Mr AIT TALEB Hamid	Professeur	Université de Tizi Ouzou	Examineur
Mr HADHBI Fayssal	Docteur	Université de Tissemsilt	Examineur
Mr AKROUR Mohand Saddek	Docteur	Université de Bejaia	Invité

**Année Universitaire : 2023/2024**

### **Remerciements**

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à mon Directeur de thèse, monsieur BOUMOULA Samir, pour son soutien constant, sa disponibilité, son écoute, sa confiance en moi, et ses précieux conseils.

Je remercie tous les étudiants, enseignants, et ATS qui ont accepté de répondre à mes questionnaires.

Je tiens à remercier toute personne qui a donné son avis pour améliorer le contenu de ce travail.

Je tiens à remercier également tous les membres de jury, qui ont accepté d'évaluer travail.

Enfin, Merci, à toute personne qui m'a aidé de près ou de loin pour réaliser ce travail.

MERCI !!!

---

**Liste des abréviations**

- ACGS : Accord Général sur le Commerce des Services.
- AQ : Assurance Qualité.
- CODESRIA : Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique
- CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
- CEF : Conseil de l'Education et de la Formation
- CEReQ : Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications.
- CIAQES : Commission d'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur.
- CEPE : Centre Européen Pour l'Enseignement supérieur.
- CNE : conseil national d'évaluation.
- GATT : Accord Général sur les Tarifs douanier et le Commerce.
- EES : Etablissements d'Enseignement Supérieur
- EFQM : European Foundation for Quality Management
- ES : Enseignement Supérieur
- Eurydice : Le réseau d'information sur l'éducation en Europe
- EPES : Etablissement Public d'Enseignement Supérieur
- ESIEE
- FQDE : Fédération Québécoise de Directeurs et directrices d'Etablissements d'enseignement.
- INQAAHE : International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
- ISESCO : Organisation islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture -
- HCERES : Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
- MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
- OCDE : Organisation pour la Coopération et le Développement Economique.
- OMC : Organisation Mondiale de Commerce.
- ODD objectifs de développement durable.
- OVE : Observatoire de Vie Etudiante.
- RAQ : Responsables d'Assurance Qualité.
- R&D : Recherche et Développement.
- TIC : Techniques de l'Information et de Communication.

## **Liste des abréviations**

---

UNESCO : Organisation des Nations unies pour la Science et la Culture.

UE : Union Européenne

UIS : Institut des Statistiques de l'UNESCO

**Sommaire**

<b>Introduction générale.....</b>	<b>1</b>
<b>CHI : Le contexte mondial de l'enseignement supérieur.....</b>	<b>8</b>
Section 1 : Le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement durable ..	9
Section2 : l'internationalisation de l'enseignement supérieur.....	14
Section 3 : Massification, diversification de l'enseignement supérieur et chômage des diplômés.....	24
Section 4 : Les défis de l'internationalisation et de la mondialisation d l'enseignement supérieur .....	
<b>Chapitre II : la qualité dans l'enseignement supérieur .....</b>	<b>42</b>
Section 1 : définition de la qualité de l'ES .....	42
Section2 : Les principaux acteurs de la qualité dans l'enseignement supérieur .....	48
Section 3 : les facteurs de la qualité dans l'enseignement supérieur .....	52
<b>Chapitre III : évaluation de la qualité dans l'enseignement Supérieur .....</b>	<b>69</b>
Section 1 : généralités sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur ..	70
Section2 : les différentes étapes d'un processus de l'évaluation de la qualité de l'ES	80
Section 3 : méthodologie d'une évaluation institutionnelle d'un EES pour l'AQ ..	90
<b>Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité</b>	<b>99</b>
Section 1 : Généralités sur l'université .....	100
Section 2 : généralités sur la gouvernance des universités .....	108
Section 3 : Les organes types de la gouvernance des universités .....	120
Section 4: La gestion du personnel de l'université .....	127
Section 5: contrôle et responsabilisation des universités sur l'utilisation des fonds .	142
<b>Chapitre V : Le contexte algérien de l'enseignement supérieur .....</b>	<b>150</b>
Section 1 : présentation du réseau de l'enseignement supérieur en Algérie .....	150
Section 2 : employabilité des diplômés de l'université .....	150
Section 3 : le LMD et la réforme de l'enseignement supérieur en Algérie .....	160
<b>Chapitre VI : La gouvernance de l'université algérienne et l'assurance qualité</b>	<b>178</b>
Section1 : La gouvernance de l'enseignement supérieur en Algérie .....	178
Section 2 : Autonomie de l'université Algérienne .....	187
Section 3 : la démarche qualité dans l'enseignement supérieur Algérien .....	191
Section 4 : Quelques indicateurs de la qualité de l'ES en Algérie .....	196

## Sommaire

<b>Chapitre VII : Présentation de l'enquête de terrain</b>	<b>.....206</b>
Section1 : présentation de terrain de l'enquête	.....206
Section 2 : présentation de la méthodologie de l'enquête de terrain	.....213
Section 3 : présentation des échantillons de l'enquête de terrain	.....221
<b>Chapitre VIII : diagnostic de la qualité d'enseignement à l'université de Bejaia</b>	<b>.....235</b>
Section 1 : évaluation la qualité de produit de d'enseignement de l'université de Bejaia	.....235
Section 2 : analyse des facteurs de la qualité de l'enseignement de l'université de Bejaia	.....250
<b>Chapitre VIV : diagnostic de la gouvernance de l'université de Bejaia</b>	<b>.....287</b>
Section 1 : diagnostic de la gestion de l'université de Bejaia	.....287
Section 2 : diagnostic de la gouvernance de l'université de Bejaia	.....302
<b>Conclusion générale</b>	
<b>Bibliographie</b>	
<b>Annexes</b>	
<b>Table des matières</b>	

**Liste des tableaux**

Tableau 1: évolution du nombre d'étudiants en mobilité internationale sur la période 2014- 2018 .....	19
Tableau 2: Classement des 10 premiers pays les plus accueillants des étudiants en mobilité internationale en 2017 .....	19
Tableau 3: Classement des 10 premiers pays ayant des étudiants en mobilité internationale en 2017 .....	20
Tableau 4: part des 10 premiers pays les plus contribuant dans la population mondiale d'étudiants de l'ES en 2018 .....	24
Tableau 5: croissance des effectifs de l'enseignement supérieur sur la période 1970-2019.....	25
Tableau n°6: typologie de l'évaluation de la qualité dans l'ES .....	78
Tableau n°7 : Tableau pour le choix d'un test statistique.....	89
Tableau n°8 : Répartition des établissements d'enseignement supérieur publics par type d'établissement pour l'année 2020 .....	155
Tableau n°9 : répartition des étudiants par type d'établissement pour l'année 2019/2020 .....	155
Tableau n°10 : Répartition des EES privés par spécialité pour l'année 2020 .....	155
Tableau n°11 : données globales sur l'ES en Algérie, en 2020.....	157
Tableau n° 12: nombre et taux d'étudiants internationaux accueillis par l'Algérie, le Maroc, et la Tunisie sur la période 2015-2018 .....	158
Tableau n°13 : nombre d'étudiants nationaux inscrits à l'étranger pour l'Algérie, le Maroc, et la Tunisie sur la période 2015-2019 .....	159
Tableau n°14 : flux net d'étudiants en mobilité internationale pour l'Algérie, le Maroc et la Tunisie sur la période 2015-2019.....	159
Tableau N°15 : Demandes d'emploi disponibles au niveau de L'ANEM en avril 2021 par niveau d'instruction : .....	163
Tableau N°16 : Population en chômage en Algérie selon le niveau d'instruction, pour l'année 2019 (En milliers) .....	164
Tableau N° 17 : Population en chômage en Algérie selon le diplôme obtenu, pour l'année 2019 (En milliers) .....	164
Tableau N 18 : Taux de chômage en Algérie selon le niveau d'instruction pour l'année 2019.....	165
Tableau N°19 : Taux de chômage en Algérie selon, le diplôme obtenu pour l'année 2019 : .....	165
Tableau n°20 : Durée de recherche du travail des diplômés universitaires (En milliers) en 2019.....	165
Tableau n° 21: organisation de la licence .....	171
Tableau n° 22: organisation d'un MASTER.....	172
Tableau n°23 : organisation de Doctorat .....	172
Tableau n°24 : avis des enseignants de l'université de Bejaia de l'effet de la réforme LMD sur la qualité de l'enseignement.....	175
Tableau n°25 : composition de référentiel national d'assurance qualité .....	194
Tableau n°26 : Classement au niveau mondial des 10 meilleures universités algériennes en 2022 .....	196
Tableau n°27 : Taux d'encadrement dans l'enseignement supérieur pour les pays de OCDE (2019) Calculs fondés sur des équivalents temps plein .....	198

**tableaux**

Tableau n°28 : répartition de taux d'encadrement des étudiant par les enseignants par type d'établissement en 2020.....	199
Tableau n° 29:répartition de taux d'encadrement des étudiant par les enseignants par domaine de formation, en 2020 .....	199
Tableau n°30 : répartition des enseignants de l'ES par grade pour l'année 2019/2020 .....	200
Tableau n°31 : nombre de centres, agences thématiques, unités et laboratoires de recherche.....	201
Tableau n° 32: répartition des entités de recherche par domaine .....	202
Tableau n°33 : répartition par grades des effectifs des enseignants-chercheurs affiliés aux laboratoires de recherche.....	202
Tableau n°34 : production scientifique dans des revues de rang « A» .....	203
Tableau n°35 : Répartition de budget global de l'enseignement supérieur pour l'année 2020.....	204
Tableau n°36 :Coût annuel d'un Etudiant par type d'établissement en 2020, en Algerie.....	204
Tableau n°37 : Répartition de l'échantillon d'étudiants par sexe .....	222
Tableau n°38 : Répartition de l'échantillon d'étudiants par tranche d'âge .....	222
Tableau n°39 : répartition de l'échantillon d'étudiants selon la situation matrimoniale .....	222
Tableau n°40 :répartition de l'échantillon d'étudiants par type du BAC .....	223
Tableau n° 41:répartition de l'échantillon d'étudiants par moyenne du BAC.....	223
Tableau n°42 : répartition de l'échantillon d'étudiants par facultés .....	224
Tableau n° :43 répartition de l'échantillon d'étudiants selon la zone d'habitation ...	224
Tableau n°44 : Répartition de l'échantillon d'étudiants par réorienté et non réorienté .....	225
Tableau n°45 : répartition de l'échantillon d'étudiants selon le niveau d'instruction du père.....	225
<i>Tableau n°46 : répartition de l'échantillon d'étudiants selon le niveau d'instruction de la mère.....</i>	<i>226</i>
Tableau n° 47: répartition de l'échantillon d'étudiants selon le revenu des parents .	226
Tableau n°48 : répartition de l'échantillon d'étudiants selon étudiant travaillant et non travaillant pendant les études .....	227
Tableau n°49 : répartition de l'échantillon des enseignants par sexe .....	227
Tableau n° 50: répartition de l'échantillon des enseignants par Age.....	228
Tableau n°51 : Répartition de l'échantillon des enseignants par grade .....	228
Tableau n°52 : Répartition de l'échantillon des enseignants par nombre d'années d'expérience.....	229
Tableau n° 53: répartition de l'échantillon des ATS par sexe .....	229
Tableau n°54 : répartition de l'échantillon des ATS par situation matrimoniale .....	230
Tableau n°55 : répartition de l'échantillon des ATS par catégorie.....	230
Tableau n° 56: répartition de l'échantillon des ATS par nombre d'années d'expérience.....	231
Tableau n° 57 : Répartition de l'échantillon de diplômés par type de diplôme.....	231
Tableau n°58 :Répartition de l'échantillon de diplômés par faculté.....	232
Tableau n° 59: Répartition de l'échantillon de diplômés par année d'obtention de diplôme .....	232
Tableau n°60 : Répartition de l'échantillon de diplômés par moyenne de cursus.....	233
Tableau n°61 : Répartition de l'échantillon de diplômés par secteur d'activité.....	233
Tableau n°62 : Répartition de l'échantillon de diplômés par type d'employeur .....	234



**tableaux**

Tableau n°63 : Répartition de l'échantillon de diplômés par nombre d'années d'expérience.....	234
Tableau n°64 : satisfaction des enseignants de la qualité de formation.....	236
Tableau n°65 : satisfaction des étudiants de leur formation .....	237
Tableau n°66 : satisfaction des diplômés de leur formation universitaire .....	238
Tableau n°67 : pourcentage des diplômés ayant pensé de créer leur propre entreprise.....	239
Tableau n° : 68 pourcentage des enseignant ayant créés leur propre entreprise.....	239
Tableau n° 69: pourcentage des enseignants ayant pensé de créer leur propre entreprise.....	239
Tableau n°70 : Satisfaction des diplômés de l'université de Bejaia des postes qu'ils ont occupé .....	240
Tableau n° 71: satisfaction des diplômés de l'université de Bejaia de leur salaire ...	241
Tableau n°72 : utilité des connaissance et compétences des diplômés de l'université de Bejaia dans la vie professionnelle .....	242
Tableau n° 73: utilité des connaissances et compétences des diplômés dans leur vie quotidienne.....	243
Tableau n°74 : motivation des diplômés de l'université de Bejaia pour enrichir leur connaissances .....	243
Tableau n°75 : cultivation par des bouquins des diplômés de l'université de Bejaia après leur sortie de l'université .....	244
Tableau n° 76: formation supplémentaire des diplômés de l'université de Bejaia....	244
Tableau n°77 : objectif des diplômés de leur formation .....	245
Tableau N°78 : Degré de satisfaction des enseignants de respect des étudiants .....	245
Tableau n°79 : Nombre d'étudiants étrangers réinscrits au titre de l'année 2018/2019 par cycle de formation .....	246
Tableau n°80 : pourcentage des étudiants possédant un PC .....	247
Tableau n°81 : utilisation de PC par les étudiants pour les études .....	247
Tableau n°82 : utilisation des étudiants de l'internet pour les études.....	248
Tableau n°83 : avis des enseignants sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement .....	249
Tableau n°84 : communications et publications des enseignant de l'université de Bejaia .....	249
Tableau n°85 : pourcentage d'enseignant ayant un brevet d'invention.....	250
Tableau n°86 : Corrélations de la moyenne de la première année .....	251
Tableau n°87 : Corrélations de la moyenne de la deuxième année .....	252
Tableau n°88 : Corrélations de la moyenne de la troisième année .....	253
Tableau n°89 : corrélations de la qualité de la formation. ....	256
Tableau n° 90: Degré de satisfaction des étudiants de l'accueil et orientation.....	256
Tableau n°91 : Degré de satisfaction des étudiants de l'offre de formation.....	257
Tableau n°92 : Degré de satisfaction des étudiants de leurs enseignants .....	257
Tableau n°93 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des programmes d'enseignement en générale.....	258
Tableau n°94 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité amphis et blocs d'enseignement .....	258
Tableau n° 95: Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des laboratoires de recherche .....	259
Tableau n°96 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des bibliothèques ..	259
Tableau n°97 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité de vie à l'université .....	260

**tableaux**

Tableau n°98 : Tableau récapitulatif de la satisfaction des étudiant de la qualité de différentes composantes de l’enseignement de l’université de Bejaia .....	260
Tableau n° 99: moyennes de satisfaction des étudiants des moyens mis en place par l’université de Bejaia .....	261
Tableau n° 100: corrélations de la qualité des enseignants.....	262
Tableau n°101 : Degré de satisfaction des étudiants des connaissances de leurs enseignants.....	262
Tableau n°102 : Degré de satisfaction des étudiants des méthodes d’enseignement utilisés par leurs enseignants.....	263
Tableau n° 103: Degré de satisfaction des étudiants des méthodes d’évaluation de leurs connaissances. ....	264
Tableau n°104 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité de la relation avec leurs enseignants .....	264
Tableau n° 105: Degré de satisfaction des étudiants de l’encadrement de leurs enseignants.....	265
Tableau n° 106: Degré de satisfaction des étudiants de la disponibilité de leurs enseignants.....	265
Tableau n° 107: moyennes de satisfaction des étudiants des facteurs de la qualité des enseignants .....	266
Tableau n°108 : Corrélations de la qualité des programmes d’enseignement .....	267
Tableau n°109 : Degré de satisfaction des étudiants de contenu des programmes d’enseignement .....	267
Tableau n°110 : Degré de satisfaction des étudiants de la charge des cours et TD...	268
Tableau n° 111: Degré de satisfaction des étudiants des emplois du temps.....	268
Tableau n°112 : Degré de satisfaction des étudiants de l’organisation des examens	269
Tableau n° 113: moyennes des facteurs de la qualité des programmes.....	269
Tableau n°114 : Corrélations de la qualité amphis et blocs d’enseignement .....	270
Tableau n° 115: Degré de satisfaction des étudiants de l’hygiène à l’intérieur des amphis et blocs d’enseignement .....	271
Tableau n°116 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité d’éclairage dans les amphis et blocs d’enseignement .....	271
Tableau n°117 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité d’écoute dans les amphis .....	272
Tableau n° Tableau 118: moyenne de satisfaction des étudiants des facteurs de la qualité des amphis et blocs d’enseignement .....	272
Tableau n°119 : Corrélations de la qualité des laboratoires de recherche .....	273
Tableau n°120 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité du matériel des laboratoires de recherche .....	273
Tableau n°121 : Degré de satisfaction des étudiants de la sécurité au sein des laboratoires de recherche .....	274
Tableau n°122 : moyennes de satisfaction des étudiants des facteurs de la qualité des laboratoires de recherche .....	274
Tableau n° 123: Corrélations de la qualité des bibliothèques.....	275
Tableau n° 124: Degré de satisfaction des étudiants de la disponibilité des places en salle de lecture.....	276
Tableau n°125 : Degré de satisfaction des étudiants de la disponibilité des places en salle de recherche d’ouvrage.....	276
Tableau n°126 : Degré de satisfaction des étudiants de la disponibilité d’ouvrages recherchés .....	277
Tableau n°127 : Degré de satisfaction des étudiants de horaires d’ouvertures et de fermeture des bibliothèques .....	277

**tableaux**

Tableau n°128 : moyennes de satisfaction des étudiants des facteurs de la qualité des bibliothèques :.....	278
Tableau n°129 : Corrélations de la qualité de vie à l'université .....	278
Tableau n° 130: Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des services de l'administration.....	279
Tableau n°131 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des services de santé. ....	279
Tableau n°132 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité de transport universitaire.....	280
Tableau n°133 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité d'hébergement dans les cités universitaires .....	280
Tableau n°134 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité de la restauration	281
Tableau n°135 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des activités sportives .....	281
Tableau n°136 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des activités culturelles.....	282
Tableau n°137 : moyennes de la satisfaction des étudiants des facteurs de la qualité de vie à l'université.....	282
Tableau n°138 : satisfaction des enseignants de la gestion des affaires de l'université .....	287
Tableau n°139 : satisfaction des étudiants de la qualité de la gestion des affaires de l'université .....	288
Tableau n°140 : satisfaction des ATS de la gestion des affaires de l'université .....	289
<i>Tableau n°141 : satisfaction des enseignants des critères utilisés dans le concours de recrutement des enseignants .....</i>	<i>290</i>
Tableau n° 142: avis des ATS sur le recrutement de personnel en fonction de mérite et des compétences.....	290
Tableau n°143 : avis des ATS sur la Correspondance de poste occupé à leurs compétences.....	291
Tableau n°144 : satisfaction des enseignant de la formation offerte par l'université	292
Tableau n°145 : la part des ATS ayant bénéficiés de Formation.....	292
Tableau n°146 : Satisfaction des ATS de leur formation .....	293
Tableau n° 147:satisfaction des enseignants des conditions de travail.....	294
Tableau n°148 : satisfaction des enseignants de la charge de travail .....	294
Tableau n°149 : satisfaction des enseignants de l'emploi du temps de cours et des TD .....	295
Tableau n°150 : satisfaction des enseignants des plannings des examens.....	295
Tableau n° 151: matériel d'enseignement utilisé par les enseignant .....	296
Tableau n°152 : satisfaction des enseignants de leur salaire .....	296
Tableau n°153 : Satisfaction des ATS des conditions de travail .....	297
Tableau n° 154: satisfaction des ATS de la charge de travail.....	297
Tableau n°155 : satisfaction des ATS des moyens de travail .....	298
Tableau n°156 : avis des ATS sur la variété et la richesse du travail .....	298
Tableau n°157 : avis des ATS sur préférence entre travail répétitif et travail varié ..	299
Tableau n°158 : Avis des ATS sur la reconnaissance de leur travail bien fait .....	299
Tableau n°159 : satisfaction des ATS de leur relation avec leur supérieur hiérarchique.....	300
Tableau n°160 : satisfaction des ATS de leur relation avec leur collègue.....	300
Tableau n°161 : avis des ATS sur la contenance de leur travail de la responsabilité	301
Tableau n°162 : aimance de responsabilité par les ATS.....	301
Tableau n° 163: satisfaction des ATS du salaire .....	302

**tableaux**

Tableau n°164 : avis des enseignants de leur participation dans les décisions prises par l'administration .....	302
Tableau n°165 : Avis des étudiants de leur participation dans les décisions prises par l'administration .....	303
Tableau n°166 : avis des ATS de leur participation dans les décisions prises par l'administration.....	304
Tableau n°167 : avis des enseignants de la transparence dans la gestion des affaires de l'université .....	304
Tableau n°168 : Avis des étudiants sur la transparence dans la gestion des affaires de l'université .....	305
Tableau n°169 : avis des ATS de la transparence dans la gestion des affaires de l'université.....	306
Tableau n°170 : Avis des enseignants de la liberté académique .....	306
Tableau n°171 : accord des enseignants pour la privatisation de l'université .....	307
Tableau n°172 : Accord des ATS pour la privatisation de l'université .....	307
Tableau n°173 : L'accord des étudiants pour la privatisation de l'université.....	308
Tableau n°174 : avis des étudiants sur le paiement des frais d'inscription.....	308
Tableau n° 175: accord des enseignants pour la démocratisation de l'université.....	309
Tableau n°176 : l'accord des ATS pour la démocratisation de l'université .....	309

**Liste des figures**

Figure n° 1 : évolution de la population mondiale d'étudiants sur la période 1970-2018.....	25
Schéma n°2 : synthèse des principaux facteurs influençant la qualité dans l'ES .....	67
Figure n° 3 : Les organes types de gouvernance de l'université.....	127
Figure n° 4: organisation d'une université.....	152
Figure n° 5 : organisation d'un centre universitaire.....	153
Figure n° 6: organisation d'une école supérieur .....	154
Figure n° 7 : évolution des effectifs d'étudiants inscrits en graduation et en post-graduation dans les établissements du MESRS en milliers .....	156
Figure n°8 : croissance annuelle des effectifs d'étudiants inscrits en graduation et en post-graduation dans les établissements du MESRS en milliers. ....	157
Figure n°9 :structure de référentiel national d'AQ .....	193
Schéma 10: structure de l'université de Bejaia.....	209
Schéma n°11 : Objectif de l'enquête de terrain. ....	219
Schéma n°12 : le diagnostic de la qualité de l'enseignement de l'université de Bejaia .....	219
Schéma 13 :Schéma explicatif de la démarche utilisée pour l'évaluation de produit de l'enseignement à l'université de Bejaia .....	220
Schéma n°14 : analyse des facteurs de la qualité de l'enseignement de l'université de Bejaia .....	221
Schéma n°15 : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université.....	221
Schémas n°16 : schémas explicatif de l'analyse des facteurs liés à l'institution influençant la qualité de l'enseignement.....	254

### **Introduction générale**

La qualité de l'enseignement supérieur (ES) est un élément clé non seulement pour garantir le développement et le transfert des connaissances, mais aussi pour assurer le développement, la protection et la diffusion du patrimoine culturel, linguistique et scientifique d'une société.

Les études supérieures sont considérées comme l'un des moyens les plus efficaces pour favoriser l'égalité des chances, permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs socioprofessionnels et assurer la prospérité d'un pays.

Cependant, Le système de l'ES subit différentes pressions qui peuvent impacter sa qualité : exigences de la société du savoir, développement rapide des connaissances, attentes du marché du travail à l'égard des compétences des individus, démocratisation de l'enseignement dans le pays concerné, ou dans le monde.

Pour cela, Il est nécessaire d'optimiser les ressources financières accordées aux établissements d'enseignement supérieur (EES) afin d'accroître la qualité de l'enseignement et de la recherche.

La globalisation économique fondée sur le savoir ainsi que la révolution des technologies de l'information et de la communication ont entraîné l'émergence d'un marché international de l'ES, soumettant à une concurrence de plus en plus accrue les EES à l'échelle du monde et favorisant la mobilité des étudiants et des enseignants. Ainsi, La mondialisation de l'ES tend à faire prévaloir, avec l'appui des organisations internationales un modèle d'université lié à une culture particulière et présenté comme un modèle universel pour l'imposer à des sociétés aux cultures diverses et plus ou moins prédisposées à l'accueillir.

Dans l'objectif de rendre plus compatibles leurs systèmes universitaires, Les pays du processus de Bologne ont opté en 1999 pour le système Licence Master Doctorat (LMD), et créer un espace européen de l'ES susceptible de préparer l'émergence de l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde.

En Algérie, dès 2002, le conseil des ministres a adopté la réforme européenne, dite du LMD, et procède d'une volonté d'ouverture à la mondialisation, de modernisation et de mise à niveau de l'ES du pays.

## **Introduction générale**

L'état algérien a réussi à édifier en quelques décennies un important réseau universitaire national, Cependant, les résultats en terme de production pédagogique et scientifique reste faible, et sans rapport avec l'ampleur potentiel mis en place. L'université algérienne souffre moins d'une insuffisance de moyens de tous ordres par suite d'une explosion ininterrompue des effectifs étudiants depuis le début des années 70 que de la faiblesse de ses capacités institutionnelles et de gestion. D'où l'intérêt qu'on doit porter au problème de la gouvernance et de la gestion de l'université algérienne.

### **Problématique :**

Le système LMD mis en place dans les universités algériennes depuis l'année 2004-2005, porte les exigences de l'évaluation continue, de l'assurance qualité, de la mobilité, de la lisibilité et de la reconnaissance des diplômes. Pour répondre à ces nouvelles exigences, de nombreux colloques, séminaires et articles ont été consacrés au sujet. A ce titre, les recommandations émises lors des deux rencontres nationales, organisées en mai et en juin 2008, et portant respectivement sur « Le bilan d'étape après 04 années de mise en place du système LMD » et « Assurance Qualité dans l'enseignement supérieur : entre exigences et réalité », ont fait ressortir l'impérieuse nécessité d'engager l'institution universitaire dans la démarche qualité. Ensuite, en 2010 une Commission nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (CIAQES) a été créé dans le but de réfléchir à l'élaboration d'un système d'assurance qualité et à son implémentation dans les universités.

Après tous ces efforts déployés par l'Etat algérien nous voulons savoir si l'objectif de la qualité dans le domaine de l'enseignement supérieur est atteint, mais nous voulons savoir également si l'université algérienne a mis en place les moyens nécessaires pour atteindre cette qualité, en prenant comme cas à étudier, l'université de Bejaia. Ce qui nous ramène à poser la question suivante :

### **Quelle qualité d'enseignement et quelle gouvernance de l'université de Bejaia ?**

Cette question problématique suscite plusieurs questionnements :

- Quelle qualité pour le produit de l'enseignement de l'université de Bejaia ?
- Quels sont les facteurs de la qualité de l'enseignement de l'université de Bejaia ?

- Quelle gestion des affaires et quelle gestion du personnel de l'université de Bejaia ?
- Quelle participation des parties prenantes de l'université de Bejaia à la prise de la décision ?
- Quelle transparence dans la gestion des affaires de l'université de Bejaia ?
- Et, quelle liberté académique des enseignants de l'université de Bejaia ?

### **Objectif et intérêt du thème**

L'objectif principale de ce travail est de diagnostiquer la qualité de l'enseignement de l'université de Bejaia et sa gouvernance. La crise de l'enseignement supérieur et de sa qualité en Algérie, ne date pas d'aujourd'hui, et elle est connue par l'opinion publique en générale. Les signes de la crise sont flagrants ; l'absence de l'université algérienne dans les classements internationaux, des publications internationales insignifiantes, et difficulté de l'insertion professionnelle des diplômés universitaires sont parmi d'autres indicateurs qui en témoignent. Cependant, les causes de la crise sont difficiles à déterminer et à repérer, puisque, la qualité de l'enseignement est le produit de plusieurs composantes, à savoir les moyens humains (dont la principale composante est les enseignants), les moyens matériels, dont on trouve les infrastructures pédagogiques et de recherche, les moyens immatériels, dont on a l'accueil et l'orientation des étudiants, ainsi que les programmes d'enseignement...etc. l'analyse des composantes de la qualité de l'enseignement peut révéler celles qui présentent des difficultés ou des faiblesses, de celles qui ne sont pas responsables de cette crise de la mauvaise qualité. Faire ce type de diagnostic peut aboutir à certaines recommandations qui peuvent participer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

### **Méthodologie de recherche**

La méthodologie de travail choisie pour traiter notre thème est une étude de cas. Il s'agit de diagnostiquer la qualité d'enseignement de l'université de Bejaia et de sa gouvernance. Le choix d'une université se justifie par le poids des universités dans le système Algérien de l'ES, en terme de nombre d'universités, et en terme de nombre d'étudiants qu'elles forment. Par contre, le choix de l'université de Bejaia, est tout à fait normal, puisqu'elle constitue un terrain de proximité dont je fais partie en tant qu'enseignant, et un terrain que je connaisse, et qui me facilite la tâche.

Pour mener à bien notre travail de recherche, notre méthode va connaître deux étapes : Une première étape qui consiste une revue de la littérature, qui se base sur les différents écrits et documents, qui parlent de la qualité de l'enseignement et de la gouvernance des universités, dans le monde et en Algérie. Cette étape nous permettra de cerner notre



thème de recherche et le comprendre d'avantage, ainsi que de clarifier certains concepts liés à notre sujet de recherche et de s'inspirer des outils que nous allons utiliser dans notre cas pratique.

Une seconde étape qui consiste en une enquête de terrain, en utilisant des questionnaires adressés, aux étudiants, aux enseignants, aux ATS et aux diplômés de système LMD de l'université de Bejaia. L'objectifs de cette enquête de terrain est de collecter les différentes informations utiles pour diagnostiquer la qualité de l'enseignement de l'université de Bejaia et sa gouvernance.

### **Organisation de travail**

Notre travail est organisé autour de sept (09) chapitres :

Le premier chapitre intitulé le contexte mondial de l'enseignement supérieur, dont nous allons parler d'abord du rôle de l'enseignement supérieur dans le développement durable, après avoir défini l'enseignement supérieur et citer ses objectifs. On parle également dans ce chapitre du contexte de massification de l'enseignement, de sa diversification en terme de type d'établissement, de la population étudiante et des méthodes d'enseignement bouleversées par la montée des technologies de l'information et de la communication (TIC). Le contexte de l'internationalisation de l'enseignement va occuper une grande part dans ce premier chapitre vu son influence particulière sur ce dernier, en effet l'internationalisation qui s'est manifesté par une mobilité des étudiants, des enseignants, mais aussi des programmes, a créé une grande concurrence entre les établissement d'enseignement supérieur (EES), sur la réputation, mais aussi sur les fonds, ce qui laisse apparaitre des classement internationaux des universités et des palmarès. Ainsi, d'autre défis sont apparus aux niveau des Etats qui sont soucieux de protéger leurs étudiants des EES douteux, qui offrent un enseignement de mauvaise qualité, d'où la nécessité de créer les agences d'assurance qualité, et des organismes pour l'habilitation de ses dernières, dans un but de normalisation et régulation de secteur de l'enseignement supérieur, aujourd'hui la senne international est foisonnée de lignes directrices et de référentiels qualité.

Le deuxième chapitre est intitulé, la qualité dans l'enseignement supérieur ; dont nous allons tenter, dans sa première section, de définir le concept de la qualité dans l'ES, un concept dynamique, à plusieurs dimensions et plusieurs niveaux. Cependant, nous essayons dans cette section de donner les différentes approches de la qualité en discutant les avantages et les inconvénients de chaque approche, ces approches sont l'approche basée sur les normes, l'approche basé sur l'adéquation aux objectifs, et

## **Introduction générale**

l'approche basée sur la satisfaction du client. Dans la deuxième section de ce chapitre, nous citons les différents acteurs de la qualité dans l'enseignement supérieur ainsi que leurs rôles, ces acteurs sont internationaux, comme l'UNESCO, qui peut être considéré comme acteur principal dans l'enseignement supérieur, ainsi que d'autres comme le réseau international des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (L'INQAAHE), l'OCDE, L'Association Internationale des Universités(AIU)...etc. et nationaux, comme l'Etat, représenté par ses organismes, les EES, et les agences d'assurance qualité. La troisième section parle des facteurs de la qualité, qui sont à l'ordre de trois catégories, des facteurs liés à l'étudiant, des facteurs liés à l'institution d'enseignement, et des facteurs liés à la relation entre l'étudiant et l'institution.

Le troisième chapitre est intitulé évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur ; dont nous allons commencer ce chapitre par des généralités sur l'évaluation de la qualité, dont nous allons définir le concept de l'évaluation de la qualité, donner un aperçu sur l'historique de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, donner une typologie de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, et citer les principes d'une évaluation de qualité. Ensuite, dans la deuxième section de ce chapitre, nous exposons les différentes étapes d'un processus d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, qui sont l'étape de la conception du processus d'évaluation, l'étape de la collecte d'information, et l'étape de l'analyse et la diffusion des résultats. Et dans la troisième section de ce chapitre, nous allons voir la méthodologie d'une évaluation institutionnelle d'un EES pour l'assurance qualité.

Le quatrième chapitre est intitulé la gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité ; dont nous allons donner quelques généralités sur l'université dans sa première section, il s'agit de la définition de l'université, un bref historique sur la naissance des universités, les différentes fonctions de l'université, et la structure organique générale des universités. Nous allons également aborder des généralités sur la gouvernance de l'université dans la deuxième section, comme la définition de la gouvernance de l'université, commençant par l'explication du terme gouvernance, son histoire, et sa signification au niveau individuel, au niveau d'une organisation ou d'une entreprise, ainsi qu'au niveau mondial. Nous parlons dans cette section aussi des acteurs de la gouvernance de l'enseignement supérieur, des principes de la gouvernance des universités, et les différentes conceptions et différents modèles de gouvernance des universités. La troisième section de ce chapitre traite les organes types de la gouvernance d'une université, dont nous allons parler de mode de désignation des

membres de ces organes, de taille et de la composition de ces derniers. La quatrième section est dédiée la gestion de personnel, nous allons parler ici de la gestion des trois catégories de personnel, à savoir les enseignants, les ATS, et les étudiants. Pour les enseignants et les ATS on parle essentiellement de leur sélection, leur promotion, et le contrôle de leurs activités. Concernant les étudiants, on parle essentiellement des problèmes liés à leur gestion. La cinquième et dernière section de ce chapitre, parle des mécanismes de responsabilisation et contrôle des EES sur l'utilisation des fonds.

Le cinquième chapitre est intitulé : le contexte algérien de l'enseignement supérieur, dont nous allons présenter dans sa première section le réseau algérien de l'enseignement supérieur. Et sa deuxième section nous allons parler du problème de l'employabilité des diplômés universitaires, en citant les dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle mis en place par l'Etat, ainsi que nous analysons quelques statistiques sur ce sujet. Dans la troisième section de ce chapitre nous allons parler de la réforme LMD, ainsi que brièvement sur les réformes qui la précèdent.

Le sixième chapitre est intitulé la gouvernance de l'université algérienne et l'assurance qualité, nous allons traiter dans sa première section la gouvernance de l'ES en Algérie, et dont nous allons voir les différents organes directeurs de ce dernier au niveau national (gouvernance) et les organes de gouvernance aux niveaux des EES ; dans sa deuxième section nous allons parler de l'autonomie de l'université algérienne en théorie (en analysons les textes qui régissent l'université algérienne) en pratique (rapport de la banque mondiale). Dans la troisième section nous allons voir la démarche suivie par l'Etat Algérien pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Et dans la quatrième et dernière section nous allons donner quelques indicateurs qui caractérisent la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie.

Le septième chapitre intitulé : présentation de l'enquête de terrain. Dans la première Section de ce chapitre nous allons présenter notre terrain d'enquête, celui de l'université de Bejaia. Dans la deuxième section nous allons présenter la méthodologie de l'enquête de terrain. Et dans la troisième section nous allons présenter les quatre échantillons de l'enquête de terrain.

Le huitième chapitre est intitulé : diagnostic de la qualité de l'enseignement de l'université de Bejaia. Dans la première section de ce chapitre nous allons tenter une évaluation du produit de l'enseignement de l'université de Bejaia. Et dans la seconde

## **Introduction générale**

nous allons analyser les facteurs de la qualité de l'enseignement, de l'université de Bejaia, liés à l'étudiant et à l'institution.

Le Neuvième chapitre est intitulé : diagnostic de la gouvernance de l'université de Bejaia. Nous allons diagnostiquer dans la première section de ce chapitre, la gestion des affaires de l'université, et sa gestion de personnel. Comme nous allons diagnostiquer quelques aspects de la gouvernance de l'université de Bejaia dans la deuxième section.

### **CHI : Le contexte mondial de l'ES**

#### **Introduction :**

L'intégration à l'économie mondiale est subordonnée à l'existence d'une main- d'œuvre hautement qualifiée, ce qui exige l'existence d'un système d'ES hautement performant et de qualité. Ainsi, « la qualité » de l'ES 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.

L'ES, s'avère participer d'une manière considérable au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble, à travers l'éducation des diplômés hautement qualifiés et des citoyens responsables capables de s'intégrer dans tous les secteurs de l'activité humaine, en offrant des qualifications appropriées y compris une formation professionnelle, associant des connaissances et des compétences de haut niveau, à l'aide de cours et de programmes adaptés en permanence aux besoins présents et futurs de la société.

La mondialisation économique survenue à la fin du XIXe siècle est en partie liée à une logique académique. Ce processus est aujourd'hui encouragé par la baisse du coût du transport, par le développement des technologies de communication et par la diminution des entraves à la mobilité des personnes. L'internationalisation est devenue un phénomène de plus en plus important pour le secteur de l'ES dans de nombreux pays. L'internationalisation devient la meilleure manière d'enrichir les idées, les personnes et les sociétés en favorisant la mobilité, la mise à l'épreuve des savoirs et des modèles de formation aux réalités mondiales.

Dans ce chapitre nous allons exposer le contexte dans lequel se développe l'ES dans le monde ; dans la première section de ce chapitre nous allons parler du rôle joué par l'ES dans le développement durable à travers la production du savoir. Le savoir est cause principale du développement économique et sociale des nations, comme il offre aux sociétés les techniques et savoirs nécessaires pour la protection de l'environnement. La deuxième section sera réservée pour le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, dont nous allons voir les différents modes de commercialisation de l'ES, les aspects de l'internationalisation de l'ES, et les avantages et inconvénient de l'internationalisation de l'ES. Dans troisième section nous allons parler du contexte de la massification et celui de la diversification de l'ES. Et dans la quatrième et dernière section de ce chapitre, nous allons évoquer les défis de l'internationalisation et de la mondialisation de l'enseignement.

### **Section 1 : Le rôle de l'ES dans le développement durable :**

Il est possible de parler de société du savoir à partir du moment où la part du capital intangible (les investissements consacrés à la production et à la transmission des connaissances ainsi que les investissements qui améliorent les caractéristiques du capital humain comme les dépenses de santé et d'éducation) dépasse la part du capital tangible (infrastructures physiques et équipements, stocks, ressources naturelles). En d'autres termes, la société du savoir est une société dans laquelle le savoir est devenu le moteur de la croissance économique et du développement durable.

#### **1- Définition et objectifs de l'ES :**

Avant de lancer les objectifs de l'ES nous voulons définir d'abord ce dernier.

##### **1-1 Définition de l'ES**

L'enseignement peut être défini comme un processus hiérarchisé de production et de transmission des connaissances, des aptitudes et des attitudes utiles pour la société. « *L'Enseignement supérieur désigne les programmes d'études, de formation ou de formation à la recherche assurés au niveau postsecondaire par des établissements universitaires ou d'autres établissements d'enseignement agréés comme établissements d'enseignement supérieur par les autorités compétentes de l'Etat et/ou en vertu de systèmes reconnus d'homologation* ». (UNESCO, 1997, p1)

##### **1-2 Les objectifs de l'enseignement supérieur**

Les grandes missions habituellement et traditionnellement dévolues à l'enseignement supérieur sont : la création, l'accumulation et la transmission du savoir, auxquelles on peut ajouter le souci de l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés. Aujourd'hui les missions et objectifs de l'enseignement supérieur sont beaucoup plus diversifiées et compliquées ; les exigences socioéconomiques et socioculturelles actuelles, obligent ce dernier de jouer plusieurs rôles, ainsi que d'améliorer l'offre de ses services.

###### **1-2-1 L'objectif d'éducation :**

Les établissements d'enseignement supérieur ont pour mission de former des diplômés responsables capables de s'intégrer dans tous les secteurs de l'activité humaine, à l'aide de cours et de programmes adaptés en permanence aux besoins présents et futurs de la société.

### **1-2-2 l'objectif de formation et d'apprentissage :**

La mission de la formation et de l'apprentissage est au centre des missions des établissements de l'ES. Ces derniers doivent offrir aux apprenants une formation répondant aux besoins de marché de travail, mais aussi une formation qui va permettre un épanouissement individuel et une ouverture sur le monde.

### **1-2-3 promouvoir, créer et diffuser les connaissances :**

Les établissements d'enseignement supérieur sont considérés comme des créateurs et des diffusionnistes de la connaissance.

### **1-2-4 aider à comprendre, interpréter, préserver, renforcer, promouvoir et diffuser la culture :**

Les EES sont censés de diffuser les cultures nationales et régionales. L'ES est un élément clé non seulement pour garantir le développement et le transfert des connaissances, mais aussi pour assurer le développement, la protection et la diffusion du patrimoine culturel, linguistique et scientifique d'une société.

### **1-2-5 aider à préserver et à promouvoir les valeurs sociétales :**

En assurant la formation des jeunes aux valeurs qui sont à la base d'une citoyenneté « démocratique », et en offrant des points de vue critiques et objectifs destinés à faciliter le débat sur les options stratégiques et le renforcement des perspectives humanistes ;

### **1-2-6 contribuer au développement et à l'amélioration de l'éducation à tous les niveaux :**

Notamment par la formation des enseignants pour tous les niveaux d'enseignement. L'ES consolide l'ensemble du secteur de l'éducation et améliore sa performance. Les EES forment et remettent à niveau les enseignants, les directeurs d'établissements et les gestionnaires de système éducatif. Leurs chercheurs analysent les performances de l'éducation, identifient les difficultés, proposent des solutions et guident les politiques.

## **2- le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement durable :**

L'enseignement supérieur joue aujourd'hui un rôle primordial dans la construction d'une économie et d'une société du savoir à l'échelle mondiale, à travers l'élaboration et la recherche de nouveaux savoirs indispensables au développement durable.

### **2-1 Le rôle de l'enseignement supérieur dans la production du savoir :**

Les EES forment les professionnel-médecins, infirmiers, agronomes, enseignants, administrateurs, et autres qui contribuent à la réalisation des objectifs de développement durable (ODD). Les formés de l'enseignement supérieur contribuent au développement des capacités dans les domaines de la recherche, de la technologie appliquée et des services aux communautés.

### **2-2-Le rôle du savoir dans le développement durable.**

L'éducation et le savoir sont indispensables à la réalisation des ODD, notamment la santé, la croissance économique et l'emploi, la consommation et la production responsables, et la préservation de l'environnement. En effet, l'éducation peut permettre d'accélérer les progrès vers la réalisation de l'ensemble des ODD, et devrait faire partie des stratégies qui visent à atteindre chacun d'entre eux.

L'ES a amplement prouvé sa viabilité au cours des siècles et son aptitude à s'adapter, à évoluer et à engendrer le changement et le progrès dans la société. En raison de l'importance et de la rapidité des changements auxquels nous assistons, la société est de plus en plus fondée sur le savoir, de sorte que l'enseignement supérieur et la recherche sont désormais des composantes essentielles du développement culturel, socio-économique et écologiquement viable des individus, des communautés et des nations (UNESCO, 1998).

L'ES, s'avère participer d'une manière considérable au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble, à travers l'éducation des diplômés hautement qualifiés et des citoyens responsables capables de s'intégrer dans tous les secteurs de l'activité humaine, en offrant des qualifications appropriées y compris une formation professionnelle, associant des connaissances et des compétences de haut niveau, à l'aide de cours et de programmes adaptés en permanence aux besoins présents et futurs de la société.

#### **2-2-1 Le rôle du savoir dans le développement économique :**

IL existe une forte corrélation entre l'enseignement supérieur et sa contribution aux stratégies de croissance économique, notamment par la formation d'un capital humain qualifié et adapté aux besoins du développement socio-économique.

La capacité d'une société à produire, utiliser, et commercer le savoir est essentiel pour une croissance économique durable, et une amélioration de niveau de vie des sociétés. Le savoir est de plus en plus au cœur de l'avantage comparatif d'un pays. De nos jours, la croissance



économique est un processus d'accumulation du savoir que de capitaux. Dans les pays de l'OCDE, l'investissement dans les valeurs immatérielles (savoir, R&D, éducation) est égal, voir supérieur, à l'investissement physique. Les entreprises consacrent au moins un tiers de leurs investissements aux valeurs immatérielles axées sur le savoir, comme la formation, la R&D, les brevets, les licences, la création et le marketing. Le savoir est considéré aujourd'hui comme étant la principale source de création de l'avantage comparatif, et l'importante valeur ajoutée des économies hautement industrialisées. Le savoir est aussi à l'origine de l'explication de l'écart de productivité agricole, entre les pays industrialisés et les pays en développement ; les économies avancées dépensent 5 fois plus en R&D liée à l'agriculture que ne le font les économies en développement. L'utilisation des techniques modernes de biotechnologie peut jouer un rôle crucial dans l'accroissement des rendements, et l'amélioration de la qualité nutritive des produits agricoles. Aujourd'hui, les gouvernements des pays du monde entier reconnaissent l'importance du savoir et de la R&D pour une croissance soutenue à long terme. Selon l'UNESCO<sup>1</sup>, la dépense intérieure brute en R&D (DIBRD) s'est élevée au niveau mondial à 1 478 milliards de dollars PPA en 2013, contre seulement 1 132 milliards en 2007 ; elle s'est élevée en Asie à 622,9 milliards contre 384,9 milliards, en Amérique à 478,8 milliards contre 419,8 milliards, en Europe à 335,7 milliards contre 297,1 milliards, en Afrique à 19,9 milliards contre 12,9 milliards. La DIBRD a augmentée plus vite que le PIB mondial, l'intensité en R&D est passée au niveau mondial de 1,57 % en 2007 à 1,70 % en 2013 en pourcentage de PIB.

Cependant les pays développés dépensent beaucoup plus sur la R&D que les pays en développement, la part de l'Asie dans la DIBRD mondiale est de 42,2% en 2013, elle est de 32,4% en Amérique, de 22,7 % en Europe, et de 1,3 % seulement en Afrique. Pour les Etats Arabes d'Afrique, leur part ne dépasse pas 0,6 % de la DIBRD mondiale.

### **2-2-2 Le rôle du savoir dans le développement social**

L'éducation a un effet bénéfique sur la vie des individus et sur la prospérité économique collective, mais elle joue aussi un rôle essentiel dans le renforcement des liens qui unissent les communautés et les sociétés. La nécessité de protéger et d'encourager de tels liens est de plus en plus reconnue en tant qu'élément vital du cadre de développement. Le savoir est aussi à l'origine de l'accroissement de l'espérance de vie, à travers, la lutte contre les épidémies, la mortalité infantile, et l'amélioration de la santé. L'éducation est un outil essentiel dans la lutte

---

<sup>1</sup> Rapport de l'UNESCO sur la science 2015.

contre la pauvreté ; elle procure aux femmes et aux hommes de meilleures perspectives d'avoir un emploi, mais qui soit aussi plus stable, offrant de bonnes conditions de travail et une rémunération décente. L'éducation est un moyen essentiel de réduire la pauvreté chronique, car un meilleur niveau d'instruction contribue non seulement à extraire les ménages de la pauvreté de manière permanente, mais il les protège aussi contre les rechutes, par des revenus plus élevés et la possibilité de profiter davantage de l'activité entrepreneuriale. Les plus instruits ont plus de chances de créer une affaire, et leurs entreprises ont plus de chances d'être plus rentables. Selon l'UNESCO<sup>2</sup>, quel que soit le contexte dans lequel vivent les différents pays, et même si l'on tient compte d'autres facteurs pouvant influencer la situation, tels que les terres des ménages et d'autres biens, l'éducation, quel que soit son niveau, réduit la probabilité de pauvreté chronique. Ainsi, près de 40 % des décès d'enfants de moins de 5 ans se produisent au cours des 28 jours suivant leur naissance, et dans la plupart des cas à cause de complications au moment de l'accouchement. Les enfants des mères plus instruites ont plus de chances de survivre lors de l'accouchement, puisque leurs mères savent se faire assister par une accoucheuse qualifiée. Chaque jour, près de 800 femmes meurent de pathologies liées à la grossesse et à l'accouchement et qui auraient pu être évitées. Dans l'ensemble, 99 % des décès maternels se produisent dans les pays en développement, où le taux de mortalité maternelle est de 240 décès pour 100 000 naissances vivantes, comparé à 16 dans les pays développés. Chez les femmes instruites, la probabilité est plus élevée qu'elles échappent à ces risques par des pratiques d'hygiène simples et économiques, en réagissant aux symptômes. Des maladies infectieuses comme le VIH/sida ou parasitaires comme le paludisme, ainsi que les pathologies non transmissibles telles que les cardiopathies et le cancer comptent parmi les pires menaces pour la santé, mais leur incidence peut être réduite grâce au puissant outil que constitue l'essor de l'éducation.

Aussi, L'éducation permet aux individus de mieux comprendre la démocratie, elle prône la tolérance et la confiance, et incite les individus à participer à la vie politique.

### **2-2-3 Le rôle du savoir dans la préservation de l'environnement :**

Les nouveaux savoirs et les nouvelles technologies permettent une plus grande amélioration de prévision et d'alerte précoce, qui peuvent réduire les effets de la dégradation des terres et de l'environnement, et ceux des catastrophes naturelles. Le savoir joue un rôle vital dans la prévention de la dégradation de l'environnement et dans la limitation des causes et des effets

---

<sup>2</sup> Rapport de l'UNESCO (2014), enseigner et apprendre, atteindre la qualité pour tous.

du changement climatique. 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, ce qui pose le problème de défi de la qualité dans l'enseignement supérieur.

### **Section2 : l'internationalisation de l'enseignement supérieur**

L'internationalisation de l'ES est un phénomène bien antérieur à l'intensification de la mondialisation économique survenue à la fin du XIXe siècle : elle est en partie liée à une logique académique. Ce processus est aujourd'hui encouragé par la baisse du coût du transport, par le développement des technologies de communication et par la diminution des entraves à la mobilité des personnes (CHARLES Nicolas, DELPECH Quentin, 2015). L'internationalisation est devenue un phénomène de plus en plus important pour le secteur de l'ES dans de nombreux pays. L'internationalisation devient la meilleure manière d'enrichir les idées, les personnes et les sociétés en favorisant la mobilité, la mise à l'épreuve des savoirs et des modèles de formation aux réalités mondiales.

#### **1- Définition de l'internationalisation de l'enseignement supérieur :**

Le terme d'internationalisation donne fréquemment lieu à des confusions de sens ou à l'utilisation abusive de termes voisins. L'abus le plus fréquent consiste à confondre entre internationalisation et globalisation ; il importe donc de mieux analyser les rapports entre globalisation et internationalisation.

La mondialisation (globalisation) est un phénomène qui a un impact sur l'ES, tandis que l'internationalisation est considérée comme l'une des stratégies mises en œuvre par l'ES face aux opportunités et aux défis de la mondialisation. On entend par mondialisation « *la circulation de la technologie, du savoir, des individus, des valeurs et des idées [...] de part et d'autre des frontières. La mondialisation retentit différemment sur chaque pays, conformément à son histoire propre, ses traditions, sa culture et ses priorités* » (KNIGHT et DE WIT, 1997, p 6, cité par KNIGHT, OCDE 2005 p16)

Le mot « international » souligne l'idée de nation et renvoie au rapport entre les différents pays. « Transnational » signifie « dans plusieurs pays » et ne relève pas spécifiquement de l'idée de rapports. « Transnational » et « transfrontières » sont souvent interchangeables et synonymes. Par contre, « mondial » indique une portée et une signification mondiales (ou globales) et ne met pas l'accent sur l'idée de nation. On estime que mondialisation et

internationalisation sont des processus très différents mais reliés entre eux ». (KNIGHT.J, OCDE 2005, op cit, p14)

L'internationalisation à l'échelle du pays/du secteur/de l'établissement désigne : « *le processus qui consiste à intégrer une dimension internationale, interculturelle ou mondiale aux finalités, aux fonctions ou à l'organisation de l'enseignement postsecondaire* » (KNIGHT, 2003, p. 2 selon KNIGHT 2005).

Pour certains, l'internationalisation évoque une série d'activités internationales, et notamment la mobilité des étudiants et des enseignants, les liens, jumelages et projets internationaux, les nouveaux programmes universitaires et les initiatives de recherche. Pour d'autres, il renvoie à l'organisation de l'éducation dans d'autres pays au moyen d'arrangements nouveaux tels que les campus délocalisés d'universités ou les franchises exploitant diverses techniques d'enseignement en présentiel ou à distance.

### **2- Accord sur le commerce des services et libéralisation de commerce des services de l'éducation :**

L'éducation est traditionnellement considérée comme un bien ou un service public, mais l'Accord Général sur le Commerce et les Services (AGCS) la voit comme une marchandise commercialisable. L'AGCS ne fait aucune distinction entre le commerce des services, comme l'éducation, et le commerce des automobiles, des ordinateurs, des textiles et des services financiers. L'application de l'AGCS aux services d'éducation implique essentiellement la privatisation et la commercialisation de l'ES et l'internationalisation du commerce des services d'éducation, sans aucune barrière pour empêcher les sociétés étrangères d'avoir accès aux marchés en matière de commerce et d'investissement. L'AGCS a principalement et explicitement pour objectif le commerce et non la promotion de l'éducation dans les pays en développement, ni l'élargissement de l'accès des populations défavorisées à l'éducation.

#### **2-1 Qu'est-ce que l'AGCS ?**

Traditionnellement, le commerce international s'applique aux marchandises. L'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT), entré en vigueur le 1er janvier 1948, a comme objectif l'instauration d'un accord commercial multilatéral visant à régir le commerce international. Le GATT a eu successivement pour objet la libéralisation des échanges commerciaux, et la réduction des tarifs douaniers perçus à l'importation et à l'exportation de produits industriels, dans le but de développer un marché mondial fondé sur les principes du

libre-échange. L'inclusion des services dans les négociations sur le commerce international au cours du Cycle d'Uruguay, dernier cycle de négociations conduit dans le cadre du régime du GATT (1986-1993), s'est conclu par la création de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), le 1er janvier 1995. La fonction essentielle de l'OMC était de favoriser la bonne marche, la liberté et la prévisibilité des échanges mondiaux dans un cadre légal. Les opérations commerciales de l'OMC sont organisées en trois principaux groupes : les marchandises, les services et les droits de propriété intellectuelle. Face à la forte croissance du secteur des services dans l'économie mondiale, les États membres de l'OMC sont convenus de signer l'AGCS, qui applique les règles du commerce international aux services, au même titre qu'aux marchandises. L'accord sur les aspects des droits de propriété intellectuelle qui touche au commerce (ADPIC), élaboré en 1996, vise à promouvoir le commerce dans le domaine des droits de propriété intellectuelle. Ces trois accords commerciaux – GATT, AGCS et ADPIC – sont des accords multilatéraux et constituent l'intégral des accords de l'OMC. L'objectif de tous ces accords est la libéralisation totale du commerce international dans tous les secteurs : marchandises et services.

L'AGCS, fournit un cadre multilatéral, complet et juridiquement exécutoire de principes et de règles qui régissent le commerce international des services, en vue de l'expansion du libre-échange, dans des conditions de transparence et de libéralisation progressive par le biais de négociations multilatérales.

Comme l'AGCS fait partie intégrante de l'OMC, les États membres de l'OMC sont, en même temps et obligatoirement, membres de l'AGCS. Cependant, l'AGCS étant un accord général, sa mise en application n'est possible que si les États membres prennent des engagements spécifiques pour l'accès à leur marché intérieur en fonction des secteurs et des modes.

En septembre 1998, dans une note de synthèse, le secrétariat de l'OMC a proposé que, tant que les gouvernements reconnaissent l'existence de fournisseurs privés dans le domaine de l'éducation, celle-ci puisse être traitée comme un service commercial et soit, par conséquent, assujettie aux règlements en vigueur à l'OMC. La proposition a été approuvée en 1999, et les services d'éducation ont été inclus dans les négociations qui se sont ouvertes en janvier 2000 sur la question des nouveaux services. La Déclaration de Doha (2001) a réaffirmé cette position et des dates clés ont été fixées dans le calendrier des négociations. (TILAK Jandhyala B.G., 2012)

### **2-2 Les différents modes de commercialisation des services de l'éducation :**

L'AGCS distingue quatre modes possibles de commerce de l'éducation (article I-2 selon TILAK Jandhyala B.G. ,2012) :

#### **2-2-1 Mode 1 : Fourniture transfrontalière :**

Il englobe l'offre de services d'éducation en provenance du territoire d'un État membre et à destination du territoire d'un autre État membre, comme dans le cas du commerce normal de marchandises. Dans ce mode, il n'y a pas de déplacement physique des vendeurs ou des consommateurs : c'est le service lui-même qui se déplace. Ce mode peut, par exemple, concerner des programmes d'enseignement à distance ou virtuel diffusés via le courrier, le téléphone ou la télévision, ou encore des programmes d'enseignement et de formation dispensés sur le Web (cyberformation). Il renvoie essentiellement à la vente de cours d'enseignement/de formation et de diplômes via l'Internet et d'autres supports électroniques, tels que CD-ROM et DVD. Le mode 1 se caractérise donc davantage par la mobilité des programmes que par celle des vendeurs ou des acheteurs.

#### **2-2-2 Mode 2 : Consommation à l'étranger :**

Il englobe l'offre de services d'éducation sur le territoire d'un État membre à l'intention de consommateurs de services d'un autre État membre. En l'occurrence, c'est le consommateur et non le vendeur qui se rend dans un autre pays pour consommer le service en question. C'est le cas de la mobilité des étudiants qui se déplacent à l'étranger pour suivre des études dans des universités traditionnelles, comme des étudiants ordinaires. Il s'agit de la forme la plus courante d'internationalisation, tant traditionnelle que moderne.

#### **2-2-3 Mode 3 : Présence commerciale :**

Il s'entend de l'offre d'un service par un fournisseur de services d'un État membre, grâce à sa présence commerciale sur le territoire d'un autre État membre, à l'implantation d'un établissement d'enseignement, de succursales et de filiales dans un pays étranger. L'ouverture de franchises à l'étranger, les coentreprises et les accords de jumelage – internationaux ou régionaux – entre établissements d'enseignement de différents pays relèvent de cette catégorie. Dans le cas de franchises, le fournisseur étranger conçoit le programme, et son partenaire implanté dans un autre pays en assure la diffusion. Dans ce mode, il n'y a pas fondamentalement de « mouvement du consommateur » mais, plutôt, une mobilité institutionnelle et des investissements étrangers directs. Les accords de jumelage et les coentreprises établis selon ce

mode peuvent impliquer que les étudiants poursuivent le programme en partie dans leur propre pays et en partie, dans un pays étranger ; d'habitude, leur diplôme est délivré par l'établissement étranger ou conjointement par les deux établissements. Ces types d'offres se chevauchent avec le mode 2, puisque les étudiants se rendent à l'étranger pour suivre une partie, même réduite, du programme. Ce phénomène est relativement récent, même si les campus délocalisés et les coentreprises semblent se développer rapidement. Les étudiants peuvent obtenir un double diplôme, un diplôme commun ou octroyé par l'établissement étranger.

### **2-2-4 Mode 4 : Mouvement de personnes physiques :**

Il s'agit du mouvement transfrontalier temporaire de fournisseurs de services, à titre individuel ou en tant que membre d'un établissement, pour offrir un service dans un autre pays. C'est le cas de personnel enseignant et les administrateurs de l'éducation qui se rendent dans un autre pays en tant qu'enseignants ou prestataires de services éducatifs, et même en tant qu'administrateurs. Ce mode correspond à une mobilité des personnes mais, à la différence du mode 2, il ne s'agit pas d'une mobilité des étudiants.

### **3- Les aspects de l'internationalisation de l'enseignement supérieur :**

L'internationalisation se présente donc sous plusieurs formes qui sont : la mobilité des étudiants ; la mobilité des personnels enseignants et des chercheurs ; la mobilité des services éducatifs (enseignement en ligne, enseignement à distance, vidéoconférences, etc.) ; et la mobilité des établissements et des formations à l'étranger (éducation offshore).

#### **3-1 Mobilité internationale des étudiants et des enseignants**

Si l'internationalisation de l'ES passe par des modalités qui se sont diversifiées depuis le début des années 1990, la mobilité des étudiants reste la forme la plus ancienne et la plus significative. Il existe cinq principales formes de mobilité étudiante qui sont : les séjours d'études, les stages professionnels, les stages d'observation, les stages de coopération ou de solidarité internationale, séjours linguistiques.

Le nombre d'étudiants en mobilité internationale<sup>3</sup> diplômante est en hausse soutenue depuis que l'UNESCO les recense. En 1998, il y a déjà près de 2 millions, ce nombre a atteint 5,3 millions en 2017, soit 2,4 % de l'ensemble des étudiants, soit une augmentation de 71 % par

---

<sup>3</sup>un étudiant en mobilité internationale : est celui qui a traversé une frontière dans le but de poursuivre ses études et est inscrit dans un programme d'enseignement hors de son pays d'origine. Seuls sont pris en compte les étudiants en mobilité diplômante, c'est-à-dire ceux inscrits dans un programme sanctionné par un diplôme.

## **Chapitre I : Le contexte mondial de l'enseignement supérieur**

rapport à l'année 2007, avec une croissance moyenne de 5,5 % par an, sur la période allant de 2007 à 2017, soit plus rapidement que la croissance de la population étudiante mondiale (+3,8 %/an) sur la même période. Selon le campus France, le nombre d'étudiants en mobilité internationale dépassera les 9 millions à l'horizon de 2027 soit 3 % de la population étudiante mondiale. (Campus France, 2020)

Ainsi, les étudiants sont plus mobiles aux niveaux plus supérieurs d'enseignement. Les étudiants en mobilité internationale représentent seulement 3 % de l'effectif total en formation de cycle court et 4 % de l'effectif total en licence, mais 22 % de l'effectif en doctorat (OCDE 2019).

**Tableau 1: évolution du nombre d'étudiants en mobilité internationale sur la période 2014- 2018**

année	2014	2015	2016	2017	2018
Nombre d'étudiants	4495697	4786199	5091523	5332354	5571402*
croissance	-	6,46 %	6,37 %	4,73 %	4,48 %*

**Source :** construit à partir de Données extraites le 20 mars 2021, 14h27 UTC (GMT), d'UIS.

Stat

\* estimation de L'ISU de L'UNESCO

Les principaux pays d'accueil des étudiants en mobilité internationale sont : les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie. Les États-Unis accueillent à eux seuls près d'un étudiant sur cinq en mobilité (voir le tableau ci-après)

**Tableau 2: Classement des 10 premiers pays les plus accueillants des étudiants en mobilité internationale en 2017**

Pays	Nombre d'étudiants en mobilité internationale accueillis dans le pays	rang	Part dans l'ensemble des étudiants accueillis
États-Unis d'Amérique	984897	1 <sup>er</sup>	18,47
Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord	435734	2 <sup>eme</sup>	8,17



## **Chapitre I : Le contexte mondial de l'enseignement supérieur**

Australie	381202	3 <sup>eme</sup>	7,14
Allemagne	258873	4 <sup>eme</sup>	4,85
France	258380	5 <sup>eme</sup>	4,84
Fédération de Russie	250658	6 <sup>eme</sup>	4,70
Canada	209979	7 <sup>eme</sup>	3,93
Japon	164338	8 <sup>eme</sup>	3,08
Chine	157108	9 <sup>eme</sup>	2,94
Turquie	108076	10 <sup>eme</sup>	2,02
Monde	5332354		100

Source : construit à partir de Données extraites le 20 mars 2021, 14h27 UTC (GMT), de UIS.

Stat

La Chine est le premier pays d'origine de la mobilité, avec un peu moins d'un million d'étudiants en mobilité. Elle est suivie de loin par l'Inde, qui affiche cependant une croissance très rapide.

**Tableau 3: Classement des 10 premiers pays ayant des étudiants en mobilité internationale en 2017**

<b>pays</b>	<b>Nombre d'étudiants en mobilité internationale</b>	<b>rang</b>	<b>Part dans la mobilité internationale en %</b>
Chine	928 365	1 <sup>ere</sup>	17,41
Inde	341 442	2 <sup>eme</sup>	6,40
Viet Nam	94 621	3 <sup>eme</sup>	1,77
France	89412	4 <sup>eme</sup>	1,68
États-Unis d'Amérique	86596	5 <sup>eme</sup>	1,62
Nigéria	85925	6 <sup>eme</sup>	1,61
Kazakhstan	84852	7 <sup>eme</sup>	1,59
Arabie saoudite	84246	8 <sup>eme</sup>	1,58
Ukraine	77878	9 <sup>eme</sup>	1,46
Italie	74761	10 <sup>eme</sup>	1,40
monde	5332354		100

**Source :** construit à partir de Données extraites le 20 mars 2021, 14h27 UTC (GMT), de UIS.

Stat

Le choix de l'établissement international d'accueil effectué par les étudiants (et leurs familles) résulte d'un arbitrage entre le coût monétaire et non monétaire des études à l'étranger et le bénéfice monétaire et non monétaire que les étudiants (et leurs familles) pensent en retirer. Selon (Larsen et Stéphan Vincent-Lancrin 2002), Les facteurs les plus importants dans la décision d'aller étudier à l'étranger sont :

- La langue du pays de destination et la langue de l'enseignement ;
- La proximité culturelle et géographique et les liens historiques et économiques entre les pays d'origine et d'accueil ;
- La perception de la qualité de vie dans le pays de destination
- L'existence de réseaux d'anciens étudiants et d'étudiants dans un pays d'accueil donné ;
- L'accessibilité et la variété des études post-secondaires dans le pays d'origine ;
- La réputation et la perception de la qualité des établissements éducatifs et du système éducatif dans le pays de destination par rapport au pays d'origine ;
- Le coût des études à l'étranger (frais de scolarité, coût de la vie, aide financières incluses) comparé au coût des études dans le pays d'origine ;
- La reconnaissance des qualifications et diplômes obtenus entre son pays d'origine et le pays de destination ;
- L'accès à une infrastructure pour étudiants étrangers et à une couverture sociale dans le pays de destination ;
- La politique d'immigration (ou de visas) envers les étudiants du pays d'accueil ;
- Les opportunités sur les marchés du travail des pays de destination et d'origine ; Les étudiants dans le monde sont de plus en plus nombreux à étudier à l'étranger, ce qui symbolise l'interconnexion croissante des systèmes d'enseignement supérieur.

La mobilité concerne par ailleurs les enseignants et les chercheurs, et elle peut être individuelle ou organisée dans le cadre de coopérations scientifiques institutionnalisées.

### **3-2 Mobilité des programmes et des établissements :**

Les étudiants sont de plus en plus nombreux à suivre des formations d'établissements étrangers sans quitter leur pays : ils peuvent le faire grâce aux formations ou aux établissements installés à l'étranger, grâce au développement d'une offre numérique ou via l'internationalisation des cursus locaux de formation. Désormais, ce sont les formations elles-mêmes qui sont mobiles, et pas les personnes. La mobilité des formations et des établissements s'est développé et progressivement diversifié depuis le début des années 1990. Elle a des appellations variées, celle de « formations délocalisées », de « formations exportées » ou d'« internationalisation des

formations et des établissements ». Dans ce cadre, l'étudiant est situé dans un pays différent de celui de l'institution qui lui délivre une formation. En ce qui concerne les formations sanctionnées par un diplôme, la mobilité des programmes et des établissements résulte pour l'essentiel des initiatives individuelles des établissements d'enseignement de type traditionnel, publics ou privés à but non lucratif, même si ce secteur est de plus en plus investi par des opérateurs à but lucratif. Au-delà de la diversité des acteurs impliqués, ce phénomène prend des formes institutionnelles très variées. Il peut s'agir d'un établissement qui élabore avec une autre institution à l'étranger un partenariat académique, pouvant inclure des échanges d'étudiants, d'enseignants ou de chercheurs (partenariats universitaires), d'une université qui s'associe à une université étrangère pour offrir un diplôme en commun (doubles diplômes ou diplômes joints), d'un établissement qui s'installe dans un pays étranger pour délivrer une formation qu'il gère (campus international), d'un établissement qui autorise un établissement d'un autre pays à délivrer son programme (franchise), etc. (CHARLES Nicolas DELPECH Quentin, 2015, P32)

Selon l'Observatory of Borderless Higher Education, le nombre de campus internationaux exportés s'élevait à 200 en 2011, contre 162 en 2009 et 82 en 2006. Ces campus sont principalement installés en Asie (35,1 %) et au Moyen-Orient (31,7 %). À eux seuls, les Émirats arabes unis accueillent près de 17 % des campus offshore dans le monde. Mais depuis 2009, c'est l'Asie qui affiche la plus forte croissance en la matière. Concernant quant aux exportateurs, les pays anglo-saxons restent les principaux acteurs avec les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie. (CHARLES Nicolas, DELPECH Quentin, 2015).

#### **4- les avantages et les inconvénients de l'internationalisation de l'ES**

Aborder le sujet de l'internationalisation de l'Enseignement Supérieur (ES), nous oblige de poser la question suivante : pourquoi il est important pour un secteur national de l'ES de devenir plus international ? Les justifications varient énormément et peuvent inclure la compétitivité, le développement des ressources humaines, les alliances stratégiques, la génération de revenus, le commerce, la construction de la nation, et le développement social / culturel.

L'impact potentiel de l'internationalisation sur l'ES engendre à la fois des opportunités et des défis, qui varient selon les priorités, les politiques, les ressources, les points forts et les faiblesses des pays.

### **4-1 Les avantages de l'internationalisation :**

Les avantages de l'internationalisation sont multiples et diffèrent entre le pays d'accueil et le pays d'origine.

#### **4-1-1 pour le pays d'accueil :**

Pour les pays d'accueil, les étudiants en mobilité internationale sont une source importante de revenus et peuvent avoir un énorme impact sur l'économie et l'innovation. Les étudiants en mobilité internationale paient souvent des frais de scolarité plus élevés que les nationaux. Ils contribuent aussi à l'économie locale par leur consommation durant leur séjour. Ainsi, les individus très instruits sont susceptibles de constituer un réservoir de talents et d'atténuer l'impact du vieillissement sur l'offre de main-d'œuvre qualifiée, et leur intégration dans le marché du travail local peut contribuer à l'innovation et à la croissance économique. (OCDE, 2018, selon OCDE 2019).

#### **4-1-2 pour le pays d'origine**

Les étudiants internationaux acquièrent des connaissances tacites lors d'interactions informelles et peuvent permettre à leur pays d'origine d'intégrer les réseaux mondiaux du savoir. Selon certaines études, les étudiants qui partent à l'étranger sont une bonne variable prédictive de flux futurs de scientifiques en sens contraire, preuve d'un mouvement significatif de main-d'œuvre qualifiée entre les pays, ce que l'on appelle également « la circulation des cerveaux » (APPELT et al., 2015, cité par OCDE, 2019).

### **4-2 Les inconvénients de l'internationalisation :**

Comme l'internationalisation de l'ES présente des avantages ou opportunités pour le pays accueillant et le pays d'origine, celle-ci présente aussi des inconvénients et des défis potentiels pour les deux pays.

#### **4-2-1 pour le pays d'accueil :**

Les défis les plus importants auxquels heurtent les pays accueillants, ce sont notamment la crainte d'une dégradation de la qualité de l'enseignement, les inégalités d'accès conduisant à un système à deux vitesses, préserver la culture et l'identité nationales. (UNESCO, 2004)

### **4-2-2 pour le pays d'origine :**

Dans les pays d'origine, la mobilité internationale des étudiants peut être considérée comme une perte de talents ou une « fuite des cerveaux ».

### **Section 3 : Massification, diversification de l'enseignement supérieur et chômage des diplômés**

L'ES est confronté ces dernières années à un contexte de massification et de diversification importantes, mais aussi confronté au chômage des diplômés universitaires.

#### **1- Massification et inégalité d'accès à l'enseignement supérieur :**

La massification dans l'ES est devenue un phénomène mondial. Mais face à cette massification, des inégalités d'accès persistent encore.

##### **1-1 Massification de l'enseignement supérieur :**

La population mondiale d'étudiants a atteint plus de 225 Millions en 2018. La Chine à elle seule contribue presque de 20% dans cette population, suivie par l'Inde avec une part de plus de 15% (voir le tableau ci-après).

**Tableau 4: part des 10 premiers pays les plus contribuant dans la population mondiale d'étudiants de l'ES en 2018**

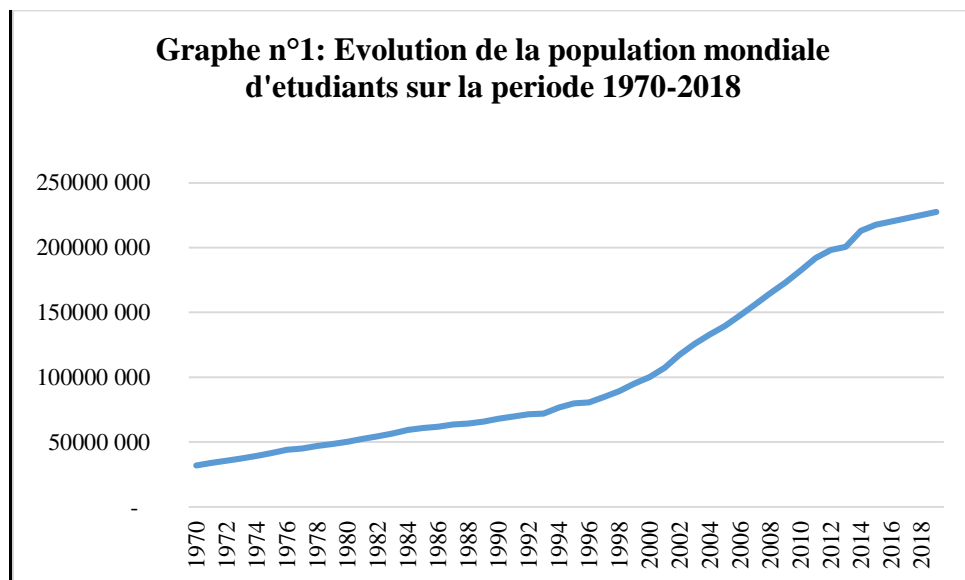
pays	effectifs	Part dans la population mondiale
Monde	225 070 099	100 %
Chine	44 935 169	19,96 %
Inde	34 337 594	15,26 %
États-Unis d'Amérique	18 941 967	8,42 %
Brésil	8 741 996	3,88 %
Indonésie	8 037 218	3,57%
Turquie	7 560 371	3,36%
Fédération de Russie	5 774 913	2,57%
Mexique	4561792	2,03%
Japon	3861847	1,72%
Iran	3616114	1,61%

## Chapitre I : Le contexte mondial de l'enseignement supérieur

**Source :** construit à partir des données extraites le 26 Mars 2021 09:24 UTC (GMT), de UIS.  
Stat

La population mondiale des étudiants est en croissance soutenue depuis que l'UNESCO la recense (en 1970) jusqu'à nos jours. (Voir le graphe ci-après)

**Figure n° 1 : évolution de la population mondiale d'étudiants sur la période 1970-2018**



**Source :** construit à partir des données extraites le 26 Mars 2021 09:24 UTC (GMT), de UIS.  
Stat

En terme d'effectifs, la population mondiale d'étudiants s'est multipliée par sept (07) en un demi-siècle, passant de quelques 32 millions étudiants en 1970, à plus de 227 millions en 2019. Mais, la croissance la plus forte est celle de la période allant de 2000 à 2010, avec un taux de croissance moyen par année dépassant 8%. (Voir le tableau ci-après)

**Tableau 5: croissance des effectifs de l'enseignement supérieur sur la période 1970-2019.**

Année	1970	1980	1990	2000	2010	2019
<b>effectifs</b>	31 977 940*	50 088 905	67 873 014	100 159 144	182 258 314	227 555 624*
<b>Croissance en effectifs</b>	-	18 110 966	17 784 109	32 286 130	82 099 170	45 297 310
<b>Croissance en pourcentage</b>	-	56,63 %	35,50 %	47,56 %	81,96 %	24,85 %

**Source :** construit à partir des données extraites le 26 Mars 2021 09:24 UTC (GMT), de UIS.

Stat

\*estimation de UIS de l'UNESCO

Cependant, la massification n'est pas un fait nouveau, la population étudiante mondiale passe de 500 000 en 1900 à près de 100 millions en 2000 (SCHOFER et MEYER, 2005 cité par ACHARD, Pablo, 2016). En chiffres relatifs, la proportion d'étudiants dans la population mondiale a été multipliée par 30 en un siècle.

La massification de l'enseignement supérieur est évoquée principalement après la Seconde Guerre mondiale. L'accroissement de la demande s'explique par l'avènement d'économies post-industrielles, l'essor des industries de service et l'émergence d'une économie du savoir. Les États-Unis ont été le premier pays à assurer un enseignement supérieur de masse, la proportion de la cohorte suivant des études postsecondaires ayant atteint 40 % en 1960.

La massification a causé beaucoup de problèmes qui sont inconnus auparavant dans le modèle élitiste. Il s'agit de la baisse de la qualité de l'enseignement, et de la difficulté d'insertion professionnelle des étudiants.

### **1-2 Inégalités d'accès à l'enseignement supérieur**

La Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26.1), qui est l'un des instruments normatifs fondamentaux, stipule que « *l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction du mérite.* » L'égalité d'accès à l'enseignement supérieur étant l'un des défis et des problèmes majeurs dans une société en voie de mondialisation, cet article revêt une pertinence particulière dans le débat et c'est sur lui que l'UNESCO fonde sa position. (UNESCO, 2004)

Cependant, Même dans les pays où la participation est importante, des inégalités persistent : aux États-Unis, le taux de participation des étudiants appartenant à des minorités reste à la traîne. Les établissements universitaires à cycle court ont rendu l'ES plus accessible à tous, mais des recherches montrent que la probabilité que les étudiants inscrits dans ces établissements poursuivent leurs études pour obtenir un diplôme en quatre ans dépend largement de la situation socio-économique de leurs familles, quelles que soient leurs origines raciales ou ethniques.

### **2- Diversification de l'enseignement supérieur :**

L'ES a connu une diversification importante, que ce soit en termes de parcours offerts par les EES, de la population étudiante, ou en termes de méthodes utilisées dans l'enseignement.

### **2-1 Diversification des EES et de la population étudiante :**

La diversification des EES est double : une diversification horizontale, qui consiste essentiellement dans la création de nouveaux types d'institutions pour des buts spécifiques, dont une large gamme de disciplines et de programmes sont offerts aux étudiants, et la diversification verticale, consistant en cycles ou sous-niveaux à l'intérieur d'un cursus universitaire, qui donnent à chacun un accès à un certificat, un diplôme ou un grade. A cela, s'ajoute une diversification considérable de la population estudiantine quant à l'âge, le sexe, la formation antérieure.

Les systèmes d'ES ont été contraints à se diversifier au cours des dernières décennies du fait de la croissance des taux d'inscription, de l'hétérogénéité accrue de la population étudiante en termes de compétences et de perspectives de carrière. Il existe des différences importantes entre pays du point de vue de l'étendue de la diversité, ainsi que du rôle joué à cet égard par un certain nombre d'aspects. Selon, (TEICHLER Ulrich, 2002) Un système d'ES peut être caractérisé par:

- Différents types d'établissements d'enseignement supérieur.
- Différents types de programmes d'études (académiques ou professionnels).
- Divers niveaux de programmes et de diplômes (diplômes intermédiaires, licence, maîtrise, etc.).
- Certaines différences de réputation et de prestige entre des établissements et des programmes formellement équivalents.

### **2-2 Développement des TIC et diversification des méthodes d'enseignement :**

Les technologies permettent de nouvelles modalités d'enseignement et d'apprentissage, aussi bien pendant des cours en présentiel qu'à distance. Elles permettent d'accroître le rayon d'action des EES par une diffusion plus large des savoirs transmis en direction des étudiants, qu'ils soient en formation initiale ou continue, et plus largement de l'ensemble des personnes intéressées par les matières qu'elles enseignent.

Le monde est passé progressivement de sociétés fortement articulées autour de la production de ressources primaires, puis autour de leur transformation (secondaire), à des sociétés dépendant aujourd'hui grandement du secteur tertiaire et de l'information. (ACHARD, Pablo 2016)



L'avènement d'Internet est la plus grande révolution récente dans le monde du savoir. En vingt ans, le Web a envahi et bouleversé notre quotidien. Une des plus importantes caractéristiques ou conséquences du Web est la mise à disposition universelle du savoir. Jamais autant de connaissances n'ont été disponibles si rapidement pour autant de personnes, même s'il restera toujours des barrières économiques ou sociales à l'accès au savoir. Il s'agit d'une véritable démocratisation du savoir. Les TIC ont créé un moyen universel de contact instantané, et ont simplifié la communication scientifique. Plusieurs transformations ont affecté profondément l'ES : l'apparition de nouveaux modes de communication (Courrier électronique, forums, réseaux sociaux), la multiplication des formats, le développement du Web comme bibliothèque universelle et la coécriture des savoirs. Le développement informatique, qui rend les appareils plus mobiles, plus connectés, et qui leur permet d'avoir plus de mémoire, a engendré une explosion des données stockées souvent appelées « big data ». Les informations et les savoirs créés chaque minute et mis à notre disposition demanderaient plusieurs heures pour être consommés.

Désormais, la quasi-totalité des étudiants utilisant un ordinateur portable pendant les cours, ils ont à leur disposition des ressources documentaires presque illimitées, de manière instantanée. Dès lors, le rôle de l'enseignant ne peut plus être réduite la simple tâche de transmission du savoir. Le professeur n'est plus celui qui a une connaissance à laquelle les autres n'ont pas accès, mais celui qui peut donner une cohérence à l'infinité des connaissances à disposition.

Ainsi, le développement des TIC a favorisé le développement de l'enseignement et de la formation à distance, ce qui a favorisé davantage l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

La formation à distance est une autre forme importante d'internationalisation, qui ne cesse de se développer depuis la fin des années 1990. C'est un prolongement de la longue tradition de l'enseignement à distance. L'enseignement à distance existe depuis longtemps dans les pays de l'OCDE sous la forme d'un enseignement par correspondance. Mais le développement des nouvelles TIC a modifié la nature et élargi le marché de l'enseignement à distance – souvent devenu enseignement électronique. L'enseignement en ligne est adapté à la fourniture transnationale de services éducatifs. L'offre est très variée : sessions de e-learning de formations courtes à vocation professionnalisante et cyberformation, conférences en ligne, ou plus récemment Moocs (massive open online courses, en français : cours en ligne ouvert et massif).

Les Moocs, connaissent depuis quelques années une fortune médiatique sans précédent. Ce sont des cours en ligne gratuits qui ont vocation à s'ouvrir au plus grand nombre. Jusqu'en 2015, plus de trois mille cours sont disponibles dans toutes les disciplines. (CHARLES Nicolas, DELPECH Quentin ,2015)

Le développement de nouvelles techniques, normes, outils, etc., et la complexification du monde obligent en effet chacun d'entre nous à revoir très régulièrement ses connaissances.

### **3-Chômage des diplômés de l'ES :**

L'accès à l'emploi des diplômés est devenu aujourd'hui un des critères d'évaluation des universités. L'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants sont devenues des missions fondamentales de l'université. Il est longtemps resté évident que les diplômes constituent en eux-mêmes une protection contre le chômage et un atout pour devenir cadre. Aujourd'hui les diplômés obtiennent des emplois moins qualifiés. Ajoutons que chaque type de diplôme a de moins en moins une orientation préférentielle sur le marché du travail. (FELOUZIS Georges<sup>4</sup>, 2008).

### **Section 4 : Les défis de l'internationalisation et de la mondialisation de l'ES :**

Assurer la qualité de l'ES, promouvoir l'égalité d'accès à cet enseignement et donner aux apprenants les moyens de prendre des décisions éclairées sont des défis majeurs pour l'ES dans un environnement en voie de mondialisation.

L'enseignement transfrontalier est assuré par des fournisseurs très divers, notamment de nouvelles catégories de fournisseurs (sociétés multinationales privées et entreprises de médias) ainsi que par des EES privés et publics traditionnels, qui ont décidé d'exporter leurs programmes vers d'autres pays. Même si les EES classiques sont des institutions publiques ou privées dans leur propre pays, dans la plupart des cas, dès qu'ils opèrent à l'étranger ils deviennent des organismes privés au regard de la législation du pays d'accueil.

Les EES sont en situation de concurrence vis-à-vis du financement public, des étudiants, des bourses de recherche et des possibilités de formation.

---

<sup>4</sup>FELOUZIS Georges est sociologue, professeur à l'université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

La valeur des qualifications proposées et leur reconnaissance sur le marché du travail préoccupent aussi les étudiants, les employeurs, l'opinion publique et la communauté éducative elle-même. L'assurance qualité (AQ) devient de plus en plus une condition essentielle de la réussite de l'internationalisation des études.

L'insistance mise actuellement sur la qualité des prestations éducatives incite les pouvoirs publics à demander aux EES de fournir à l'opinion la preuve manifeste de leur qualité. Les établissements sont donc à la recherche d'un système concret et cohérent d'AQ.

### **1-Le défi de la concurrence entre les EES :**

Les EES sont en situation de concurrence vis-à-vis du financement public, des étudiants, des bourses de recherche et des possibilités de formation. Les établissements financés sur fonds publics sont en concurrence avec les établissements et les prestataires privés.

#### **1-1-Concurrence et classements internationaux des EES :**

L'expansion et la diversification des systèmes nationaux, l'augmentation de la mobilité étudiante, la concurrence pour le prestige académique international, l'intensification de la course à la création de *world class universities* dans diverses parties du monde, ont contribué à l'émergence des classements internationaux des EES (BENEDITO MARTINS Carlos,2019).

Les classements internationaux des EES sont, une cause et un effet de la mondialisation. Désormais, les palmarès internationaux ont pour effet de normaliser l'ES pour en faire un marché mondial unique constitué d'EES quasiment identiques, capables d'être ordonnancés à des fins d'évaluation comparative.

#### **1-1-1 Critères et sources de données pour les classements des EES :**

Il existe plusieurs critères et sources de données qui sont utilisés pour le classement des EES.

##### **1-1-1-1 Les critères utilisés pour les classements des EES :**

Les critères utilisés pour le classement des EES sont quantitatifs et qualitatifs :

##### **1-1-1-1-1 les critères quantitatifs :**

sont généralement : les effectifs scientifiques, effectifs d'étudiants, ressources contractuelles de l'établissement, nombre de prix Nobel et de médailles Fields, nombre d'articles publiés dans les revues à haut facteur d'impact, nombre de chercheurs dont les articles sont les plus cités dans leur domaine, nombre d'articles de revues référencés dans des bases de données

internationales (Scopus, Web of Science...), nombre de citations reçues par les articles publiés, nombre de publications scientifiques citées dans des brevets...etc.

### **1-1-1-1-2 Les critères qualitatifs :**

Sont : le niveau des diplômes délivrés, le degré de spécialisation de l'établissement, le statut légal de l'établissement, la réputation de l'établissement auprès des étudiants ou des enseignants-chercheurs ou d'employeurs et de partenaires...etc.

### **1-1-1-2 Les sources de données utilisées pour les classements des EES :**

Les sources de données sont multiples internationales et nationales :

#### **1-1-1-2-1 les bases de données internationales :**

Qui sont :

- **bases bibliographiques** : comme Scopus de l'éditeur commercial Elsevier, Web of Science et Highly Cited Researchers de Thomson Reuters.

-**bases de brevets** : comme Patstat de l'Office européen des brevets, et registre des prix Nobel

- **moteurs de recherche généralistes** : comme Google, Yahoo, Live Search ou Exalead.

-**moteurs de recherche spécialisés** comme Google Scholar.

- **outils d'analyse de sites web** : comme Ahrefs et, Majestic.

#### **1-1-1-2-2 bases de données nationales (gouvernementales) :**

Recueils de données collectées directement auprès des établissements, enquêtes menées auprès des enseignants, des étudiants, des partenaires, et des entreprises.

### **1-1-2 Les principaux classements internationaux des EES :**

Il existe plusieurs classements internationaux des EES, Chaque classement est défini par des objectifs, des critères de mesure, des sources de données, des méthodes de calcul et d'attribution des scores. Les classements sont ainsi le résultat de multiples choix, qui se justifient par rapport à des représentations préétablies de la qualité et à des objectifs implicites ou explicites. Un classement peut aussi être paramétré pour que l'utilisateur effectue lui-même sa comparaison en fonction de ses propres critères de choix. Certains classements sont multidisciplinaires, d'autres sont disciplinaires ou thématiques. Les objectifs d'un classement peuvent être un compte rendu de l'activité et des résultats scientifiques d'un établissement, d'aider les étudiants dans leur choix, d'attirer des partenaires institutionnels, ou d'accroître la visibilité de

l'établissement auprès des décideurs politiques et des citoyens. Nous ne citons ici que les trois classements les plus connus.

### **1-1-2-1 Le classement de Shanghai**

Le classement des universités du monde par l'université Jiao Tong de Shanghai ou classement de Shanghai, appelé également Academic Ranking of World Universities en anglais (ARWU) est un classement des principales universités mondiales. Sa première édition est parue en 2003, mais son élaboration a été lancée dès 1999 par le professeur de chimie de cette université, Nian Cai Liu, qui occupait le poste de directeur de l'institut d'ES. Le classement de Shanghai occupe une position de premier plan sur la scène internationale et influence fortement la dynamique du marché mondial de l'enseignement supérieur (BENEDITO MARTINS Carlos 2019) .

Le classement est établi selon un indice unique calculé à partir de six critères quantitatifs, notamment le nombre de publications dans les deux revues scientifiques Nature et Science, le nombre de chercheurs parmi ceux qui sont les plus cités, le nombre de prix Nobel scientifiques et de médailles Fields attribués aux anciens élèves et aux personnels de l'université, et un critère de productivité rapporté à la taille du corps enseignant si elle est connue. Ces critères tendent à favoriser les anciennes et prestigieuses universités occidentales, en particulier celles qui ont produit ou attiré des lauréats du prix Nobel. En général, il s'agit d'établissements qui récompensent leurs enseignants et leurs administrateurs avec des salaires élevés et qui disposent également de laboratoires, d'infrastructures physiques et de bibliothèques d'une qualité exceptionnelle. Les indicateurs utilisés valorisent les publications en langue anglaise et certaines revues scientifiques de référence internationale, dont une partie est publiée par des universités qui occupent des positions de premier plan dans les classements mondiaux (ALTBACH, 2001, cité par, BENEDITO MARTINS Carlos, 2019)

### **1-1-2-2 le Times Higher Education World University Rankings**

Le journal britannique Times Higher Education Supplement (devenu en 2008 Times Higher Education) a commencé à publier en 2004 un palmarès des universités mondiales également très médiatisé en collaboration avec Quacquarelli Symonds (QS). Les six critères du Times Higher Education-QS World University Rankings (« Classement mondial des universités Times Higher Education-QS ») couvrent l'enseignement et la recherche et font appel à des données bibliométriques et à des données collectées auprès des universités, mais également à des enquêtes de réputation auprès des pairs et des employeurs. À l'automne 2009, Times Higher Education a annoncé la fin de sa collaboration avec Quacquarelli Symonds et la signature d'un accord avec Thomson Reuters. Quacquarelli Symonds, de son côté, a annoncé qu'il continuera

à produire un classement annuel sous le titre QS World University Rankings. ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Palmar%C3%A8s\\_universitaires](https://fr.wikipedia.org/wiki/Palmar%C3%A8s_universitaires), consulté le 24/08/2021)

### **1-1-2-3 Le Classement mondial des universités QS (QS World University Rankings)**

Est un classement annuel des universités publié par Quacquarelli Symonds depuis 2011. Comme le classement du Times Higher Education, il inclut des indicateurs fondés sur des enquêtes de réputation, des indicateurs bibliométriques, et utilise des données collectées auprès des universités classées. Il est également proposé des classements par matière. ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Palmar%C3%A8s\\_universitaires](https://fr.wikipedia.org/wiki/Palmar%C3%A8s_universitaires), consulté le 24/08/2021). Il est l'un des trois classements des universités les plus réputés<sup>1</sup>, avec les classements du Times et de l'université Jiao Tong de Shanghai. QS publie également des classements régionaux, par exemple le QS Asian University Ranking et le QS Latin American University Ranking. QS classe environ mille universités et institutions d'enseignement supérieur du monde entier selon des critères de réputation et de performance en enseignement et recherche. Ces critères sont les suivants : Réputation académique (enquête auprès des chercheurs); Réputation du côté de l'employeur (Enquête auprès des employeurs); Taux d'encadrement des étudiants ; Proportion d'enseignants internationaux ; Proportion d'étudiants internationaux ; Taux de citation des publications par enseignant. ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Classement\\_mondial\\_des\\_universit%C3%A9s\\_QS](https://fr.wikipedia.org/wiki/Classement_mondial_des_universit%C3%A9s_QS), consulté le 24/08/2021)

### **1-2 Concurrence et défi de financement des EES :**

La mondialisation économique a accru la concurrence internationale et le besoin d'investir dans les nouvelles technologies. L'ES joue un rôle crucial dans ce contexte. Cependant, d'importants changements sont survenus au long des dernières décennies. Les gouvernements ont réduit leur investissement dans l'ES (souvent en raison de difficultés budgétaires ou d'un choix idéologique en matière d'intervention de l'État dans l'éducation). La dépendance à l'égard des fonds publics s'est amoindrie ; les sources de financement se sont diversifiées ; et l'allocation des ressources s'effectue en fonction des résultats. De nombreux États changent leur mode de financement de l'ES, mais certains élaborent en plus (et beaucoup d'autres envisagent de le faire) de nouvelles politiques qui modifient l'ensemble de leurs rapports avec EES publics. *Colleges* conventionnés, déréglementation des études, statut d'entreprise publique, société d'État et restructuration sont autant d'expressions décrivant les politiques diverses mises en œuvre par différents États (ECKEL, Peter D, 2007).

### **1-3 Concurrence et défi de réalisation des objectifs sociaux**

Certes, la concurrence dans l'ES n'est pas toujours néfaste. Comme dans d'autres secteurs du savoir (l'informatique, la santé, le conseil), la concurrence a la capacité de faire baisser les coûts, de stimuler l'innovation, d'élargir l'accès et d'améliorer la qualité (PORTER et TEISBERG, 2004 cité par ECKEL, Peter D, 2007). Néanmoins, dans l'ES, elle semble créer autant de problèmes qu'elle en résout. Les effets cumulatifs de la concurrence peuvent aller à l'encontre de la réalisation d'objectifs sociaux importants, particulièrement en matière d'accessibilité et d'abordabilité. On peut en donner pour exemple les aides offertes par les établissements aux étudiants présentant le profil idéal, lesquels auraient les moyens de payer leur scolarité, plutôt qu'à ceux qui sont dans le besoin; la construction de nouvelles installations sportives dernier cri au lieu de redynamiser la bibliothèque du campus; les investissements dans des programmes fortement liés au marché (les études de commerce et de gestion d'entreprise, par exemple) laissant d'autres programmes dépérir (la géographie, par exemple).

### **2- le défis de l'AQ et de la reconnaissance des qualifications de l'ES :**

La valeur des qualifications proposées et leur reconnaissance sur le marché du travail préoccupent aussi les étudiants, les employeurs, l'opinion publique et la communauté éducative elle-même. Les institutions, les responsables des politiques publiques, et les organismes concernés par la qualité de la formation, l'homologation et la reconnaissance des qualifications doivent renforcer la protection des étudiants/apprenants d'ES et leur assurer la qualité des formations transnationales. Il s'agit en premier lieu de protéger les étudiants/apprenants, mais les employeurs, la communauté de l'ES, et également l'ensemble de la société.

#### **2-1 Quelques Définitions utiles :**

Nous donnons ici quelques définitions utiles telles que la définition de l'assurance qualité, de la reconnaissance des qualifications académiques et professionnelles, et de l'homologation.

##### **2-1-1 Définition de l'assurance qualité :**

Selon l'OCDE (2004) « *l'Assurance qualité désigne un ensemble d'approches et de procédures relatives à la mesure, au suivi, à la garantie, à la préservation ou à l'amélioration de la qualité des établissements/prestataires et programmes d'enseignement supérieur, ou les processus utilisés pour mesurer à quel point les normes relatives aux programmes éducatifs, établies par les établissements, les organisations professionnelles, le gouvernement et d'autres organismes de normalisation, sont respectées* ». (OCDE, 2004, p21)

### **2-1-2 Définition de la reconnaissance des qualifications académiques**

« *Reconnaissance des qualifications académiques désigne la décision autorisant une personne à suivre ou poursuivre des études ou conférant le droit d'utiliser un titre ou un diplôme* ». (Ibidem).

### **2-1-3 Définition de la reconnaissance des qualifications professionnelle**

« *Reconnaissance des qualifications professionnelles désigne les décisions relatives à l'évaluation des titres requis pour entrer dans et/ou exercer une profession et recouvre généralement les études formelles ou non, l'expérience professionnelle et l'expertise* » (ibidem)

### **2-1-4 Définition de l'homologation**

« *L'Homologation désigne l'approbation formelle d'un établissement/prestataire ou programme d'enseignement supérieur qui, selon un organisme d'homologation reconnu, répond à des normes prédéfinies et acceptées, après avoir été soumis à un processus d'évaluation à l'issue duquel les autorités responsables accordent finalement l'homologation à cet établissement/prestataire ou programme* ». (Ibidem).

## **2-2 Le défi de l'AQ et de la Reconnaissance des qualifications académiques et professionnelles**

La reconnaissance des qualifications professionnelles implique une diversité d'acteurs, comme les organisations professionnelles, les organismes chargés de la réglementation et les organisations patronales, et peut donc s'avérer difficile. La situation peut être claire dans un certain nombre de professions réglementées, du fait de la législation nationale ou internationale. Mais pour les professions, bien plus nombreuses, qui ne font pas l'objet d'une réglementation, les décisions de fait sur la validité certaines qualifications sont laissées à la discrétion de chaque employeur. La valeur des qualifications sur le marché du travail peut différer selon les contextes et les pays. (OCDE, 2004, p43)

### **2-2-1 Les objectifs et missions des systèmes d'assurance qualité**

Les systèmes d'AQ et de reconnaissance des pays concernés par l'ES transnational ont pour objectifs et missions de :

- protéger les étudiants/ apprenants contre le risque des prestataires sans scrupules ou d'usines à diplômes qui proposent des formations de qualité médiocre, et des qualifications d'une valeur limitée.



- s'assurer que les formations transnationales reconnaissent et respectent le contexte national (culturel, éthique, et linguistique) des étudiants apprenants.

### **2-2-2 Les différents systèmes nationaux de reconnaissance des diplômes étrangers**

L'élaboration de systèmes d'AQ est devenue nécessaire pour assurer le suivi de la qualité dans l'ES à l'échelon national mais aussi pour dispenser un ES à l'échelle internationale. Plusieurs pays ont instauré de tels systèmes car ils les considèrent comme un élément indispensable à leurs prestations d'enseignement post-secondaire (OCDE 2004, p18). Les systèmes nationaux d'AQ et d'homologation sont très variés à plusieurs égards, par exemple, en terme de définition de la qualité, d'objet et de fonction du système, de méthodologie utilisée en matière d'AQ et d'homologation, de l'organisme ou de l'unité responsable, de la nature facultative ou obligatoire de la participation.

Les études de cas montrent que des systèmes très différents existent en ce qui concerne l'habilitation, l'autorisation ou l'agrément des organismes privés, locaux et à caractère commercial. Dans beaucoup de pays, le système est contrôlé par l'Etat, ce qui entraîne l'établissement d'une liste d'organismes « reconnu par l'Etat ». Dans ce cas, l'accès des institutions privées ou étrangères au systèmes peut être difficile. Aux Etats –Unis les possibilités d'ouvrir des établissements de formation sans ou à but lucratif existent depuis longtemps. (Idem, p31)

#### **2-2-2-1-Reconnaissance par les institutions de formation :**

En Australie, au Canada, aux Etats –Unis et au Royaume- Uni, il n'existe pas d'autorité légale pour l'évaluation des titres et certificats, ni de la reconnaissance formelle des diplômes étrangers, les décisions dans ce domaine sont prises par chaque institution de formation. (OCDE, 2004, p 41).

#### **2-2-2-2- Reconnaissance par l'Etat**

Dans beaucoup de pays du monde, les qualifications sont fondées sur la loi, et la reconnaissance est assurée par l'Etat. Les gouvernements créent des organismes et des procédures, ou donnent mission à des organismes ad hoc pour la reconnaissance des diplômes étrangers et/ou délèguent ce pouvoir de décision au niveau des institutions. (Ibidem).

### **2-2-2-3 l'aide des organismes de conseil et d'information au système nationaux de reconnaissance**

Dans beaucoup de pays, en particulier en Europe, des organismes de conseil et d'information ont été créés pour aider ceux qui sont chargés de l'évaluation et de la reconnaissance et pour informer les étudiants et les diplômés étrangers.

Les réseaux communs européens de centres nationaux d'information sur la reconnaissance et la mobilité académique (ENIC et NARIC) sont des exemples bien connus mais il existe des organismes semblables dans d'autres pays. (Ibidem)

### **2-2-2-4 Le problème des cyberformations et les universités virtuelles**

Les cyberformations et les universités virtuelles posent un problème particulier du point de vue du caractère transnational de leurs activités. Internet ne connaît de frontières et le contrôle géographique des communications est très difficile. Cela signifie que le « principe territorial » sur lequel se fondent beaucoup de systèmes de régulation, notamment les dispositifs d'assurance qualité et d'homologation, n'est plus valable lorsqu'il s'agit d'une cyberformation. Où, les étudiants peuvent s'inscrire, suivre des cours, et obtenir une qualification, d'une institution virtuelle qui n'a pas de campus physique. (Idem, p36)

La reconnaissance par un gouvernement ou une organisation professionnelle des qualifications résultant d'un enseignement virtuel devrait être prise en compte dans l'examen des programmes par un organisme extérieur fiable de contrôle qualité et d'homologation. Pour y contribuer, des normes de qualités et d'homologation, des critères et des procédures devraient être adaptées aux particularités de ces types de formations ainsi qu'à toute méthode innovante d'enseignement, par exemple en mettant d'avantage l'accent sur les résultats de la formation et sur les techniques d'évaluation des compétences.

### **2-2-3 le défi de la reconnaissance des organismes de contrôle et d'homologation**

La reconnaissance des organismes de contrôle et d'homologation constitue un défi majeur pour les Etats. Cependant, différents systèmes de reconnaissance des organismes de contrôle et d'homologation existent un peu partout dans le monde.

#### **2-2-3-1 l'habilitation par l'Etat**

Dans beaucoup de pays il existe des procédures pour l'habilitation par l'Etat ou par des institutions publiques des organismes chargés de l'AQ et de l'homologation, en particulier dans les pays où ces organismes ne relèvent pas directement de l'Etat. Aux Etats-Unis par exemple, le ministère de l'éducation a créé un système de reconnaissance des organismes qui habilitent

les établissements de formation ou homologuent les programmes, lorsqu'ils demandent aux pouvoirs publics de bénéficier de financements fédéraux. (Idem, p 36)

### **2-2-3-2 L'habilitation par des tiers accompagnés par une reconnaissance d'Etat**

Au Japon la dérèglementation en matière d'habilitation des institutions et d'homologation des formations par l'Etat, ainsi que la mise en place du système d'évaluation par des tiers, ont été accompagnés par un dispositif de reconnaissance par l'Etat, des organismes chargés de ce type d'évaluation. On peut observer dans d'autres pays des évolutions semblables, allant dans le sens de la dérèglementation et de création de systèmes de reconnaissance. (Idem, p38).

### **2-2-3-3 reconnaissance des organismes de contrôle qualité par une organisation chapeautante**

Il existe aussi le modèle de reconnaissance des organismes par une organisation qui chapeaute les organismes chargés de l'assurance qualité. Un modèle intéressant est celui du Council for High Education Accreditation (CHEA) aux Etats Unis, selon lequel les organismes d'homologation sont reconnus sur la base des preuves de l'acceptation d'un certain nombre de normes. Un modèle plus strict est appliqué en Allemagne, où les organismes de contrôle qualité et d'homologation peuvent se créer librement, mais doivent être reconnus par une institution centrale, l'*Akkreditierungsrat*, après avoir vérifié que ces organismes répondent, sur la base d'une évaluation, à un certain nombre de normes prédéfinies. (Ibidem).

### **2-2-4 Coopération internationale et différents instruments de reconnaissance, et d'équivalence des qualifications académiques et professionnelles**

Résoudre le problème de reconnaissance des qualifications académiques et professionnelles exige une coopération internationale, et le recours à certains instruments tels que la reconnaissance mutuelle, les diplômes communs, et l'évaluation des résultats de la formation fondée sur la compétence.

#### **2-2-4-1 la reconnaissance mutuelle**

La mobilité transnationale croissante des étudiants, chercheurs, et professionnels a fait de la question de la reconnaissance mutuelle des qualifications académiques et professionnelles une priorité internationale (OCDE, 2004, p 18). Les accords de reconnaissance mutuelle qui facilitent l'acceptation ou la reconnaissance légale des qualifications universitaires entre pays pourrait constituer un instrument intéressant pour régler le problème de la reconnaissance des qualifications académiques et professionnelles. Les réseaux internationaux pourraient servir à

la transmission des accords inter-institutionnels sur la reconnaissance mutuelle des qualifications et crédits. (Idem, p42)

Les initiatives des organisations professionnelles visant à faire accepter des normes internationales pour une profession, comme c'est le cas pour l'Union internationale des architectes, peuvent représenter une étape utile.

### **2-2-4-2- les diplômes communs**

Dans plusieurs pays les diplômes communs sont apparus comme un moyen pour les institutions pour se mettre d'accord sur les programmes de formation et les résultats attendus. Cependant, des enquêtes récentes montrent que les réglementations nationales sur les qualifications et leur reconnaissance s'opposent encore à une procédure rapide de reconnaissance de ces diplômes dans les pays concernés. Les diplômes communs pourraient constituer un instrument utile pour la reconnaissance des diplômes si cette reconnaissance pouvait être rapidement obtenue dans les pays intéressés. La création des systèmes communs ou multinationaux d'AQ et d'homologation peuvent aussi faciliter les accords d'équivalence entre pays. (Ibidem)

### **2-2-4-3 l'évaluation des résultats de la formation fondée sur la compétence**

La description des formations et des qualifications en terme de compétences et de résultats acquis peut aider à déterminer ce qu'elles ont en commun et contribuer ainsi à leur reconnaissance entre différents pays. Pour cela, Les organismes responsables de cette reconnaissance, ceux qui sont chargés de l'évaluation, et les employeurs, doivent tenir compte des résultats de la formation et des compétences et pas seulement des moyens et des processus mis en œuvre, et doivent réexaminer leurs critères et leurs procédures d'évaluation utilisés pour la comparaison des programmes et des qualifications. (OCDE, 2004, p 46)

Mettre l'accent sur les résultats de la formation et sur les compétences permet aussi de prendre en considération les compétences et les qualifications acquises dans le cadre non officiel, non traditionnel et qui ne relève pas de l'ES, ainsi que les compétences acquises de manière informelle en dehors de tout cadre de formation. La reconnaissance des acquis de l'expérience devient une caractéristique très intéressante des systèmes modernes d'ES.

### **Conclusion**

La capacité d'une société à produire, utiliser, et commercer le savoir est essentiel pour une croissance économique durable, et une amélioration de niveau de vie des sociétés. Le savoir est de plus en plus au cœur de l'avantage comparatif d'un pays.

L'ES vit aujourd'hui dans un contexte de massification, de diversification, et d'internationalisation, un contexte complexe qui rend l'assurance qualité comme un grand défi.

La massification est devenue un phénomène mondial. La population mondiale d'étudiants a atteint plus de 225 Millions en 2018. En terme d'effectifs, cette dernière s'est multipliée par sept (07) en un demi-siècle, passant de quelques 32 millions étudiants, en 1970, à plus de 227 millions, en 2019. Mais, la croissance la plus forte est celle de la période allant de 2000 à 2010, avec un taux de croissance moyen par année dépassant 8%. La massification a causé beaucoup de problèmes qui sont inconnus auparavant dans le modèle élitiste. Il s'agit de la baisse de la qualité de l'enseignement, et la difficulté d'insertion professionnelle des étudiants.

L'autre phénomène vécu par l'ES et celui de sa diversification, une diversification double ; une diversification horizontale, qui consiste essentiellement dans la création de nouveaux types d'institutions pour des buts spécifiques, dont une large gamme de disciplines et de programmes sont offerts aux étudiants, et la diversification verticale, consistant en cycles ou sous-niveaux à l'intérieur d'un cursus universitaire, qui donnent chacun accès à un certificat, un diplôme ou un grade. A cela, s'ajoute une diversification considérable de la population estudiantine quant à l'âge, le sexe, la formation antérieure et l'histoire professionnelle. Les systèmes d'ES ont été contraints à se diversifier au cours des dernières décennies du fait de la croissance des taux d'inscription, de l'hétérogénéité accrue de la population étudiante en termes de compétences et de perspectives de carrière.

Ainsi, le développement des TIC a favorisé le développement de l'enseignement et de la formation à distance, ce qui a favorisé davantage l'internationalisation de l'ES. Si l'internationalisation de l'ES passe par des modalités qui se sont diversifiées depuis le début des années 1990, la mobilité des étudiants reste la forme la plus ancienne et la plus significative. Le nombre d'étudiants en mobilité internationale diplômante est en hausse soutenue depuis que l'UNESCO les recense. En 1998, il y a déjà près de 2 millions, ce nombre a atteint 5,3 millions en 2017, soit 2,4 % de l'ensemble des étudiants, soit une augmentation de 71 % par rapport à l'année 2007, avec une croissance moyenne de 5,5 % par an, sur la période allant de 2007 à 2017. Les principaux pays d'accueil des étudiants en mobilité internationale sont : les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie. Les États-Unis accueillent à eux seuls près d'un étudiant sur cinq en mobilité. Et, la Chine constitue le premier pays d'origine de la mobilité, avec un peu moins d'un million d'étudiants en mobilité. L'impact potentiel de l'internationalisation sur

l'ES engendre à la fois des opportunités et des défis, qui varient selon les priorités, les politiques, les ressources, les points forts et les faiblesses des pays.

Assurer la qualité de l'ES, promouvoir l'égalité d'accès à cet enseignement et donner aux apprenants les moyens de prendre des décisions éclairées, sont des défis majeurs dans un environnement en voie de mondialisation. La valeur des qualifications proposées et leur reconnaissance sur le marché du travail préoccupent les étudiants, les employeurs, l'opinion publique et la communauté éducative elle-même. L'assurance qualité devient de plus en plus une condition essentielle de la réussite de l'ES, et son internationalisation.

**Chapitre II : la qualité dans l'ES****Introduction**

La notion de qualité envahit de multiples secteurs sous son acception issue du monde industriel et commercial. Ainsi, l'éducation est parfois considérée comme un service dont le consommateur est l'arbitre final.

Ce chapitre est consacré pour répondre à trois questions essentielles et primordiales qui sont : qu'est-ce que la qualité dans l'ES ? quels sont les principaux acteurs de la qualité de l'ES ? et quels sont les facteurs de la qualité dans l'ES ?

La première section de ce chapitre nous allons tenter de définir la qualité dans l'ES. Définir la qualité de l'ES est une tâche délicate, car l'ES constitue un service particulier. Cependant, plusieurs tentatives d'une définition de la qualité de l'enseignement ont été enregistrées par différents auteurs, donnant ainsi différentes approches de conceptions de la qualité. Nous essayons ici de résumer les différentes approches et de citer les avantages et les inconvénients de chaque approche. Dans la deuxième section nous allons citer les principaux acteurs nationaux et internationaux de la qualité de l'ES. Enfin, si la qualité est devenue une nécessité dans le domaine de l'ES, il est nécessaire de savoir le comment de l'obtention de cette dernière, c'est l'objet de la troisième section de ce chapitre, dont nous allons évoquer une panoplie de facteurs qui participent à l'obtention de la qualité dans l'ES.

**Section 1 : définition de la qualité dans l'ES**

Dans cette section nous allons tenter d'expliquer le concept de la qualité dans l'ES, nous allons commencer d'abord par bref historique de la démarche qualité d'une manière générale, ensuite nous allons voir les différentes approches de conception de la qualité dans l'ES.

**1- Bref historique de la démarche qualité**

La qualité est devenue une discipline d'étude et d'action avec la révolution industrielle à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Son objectif premier a été la conformité des produits livrés avant de s'orienter, plus tardivement, vers la satisfaction des clients. Le contrôle de la conformité des produits aux spécifications préétablies, c'était la première approche utilisée de la qualité. Puis en intervenant sur les procédés de fabrication afin d'éviter que les défauts ne se reproduisent. La recherche de la qualité est ainsi passée progressivement d'une méthode « a posteriori » à une méthode d'anticipation.

Par la suite deux stratégies distinctes ont été mises en œuvre dans les années 50 aux États-Unis et au Japon dans des contextes historiques et culturels très différents. Les États-Unis ont cherché à étendre au secteur civil leurs normes de qualité de fabrication des matériels militaires de la Seconde Guerre mondiale. Il leur fallait pour cela recruter et former un corps de contrôleurs numériquement important et avec une qualification élevée et homogène. Ils ont alors décidé de faire porter le contrôle sur le mode d'organisation (procédures, circuits, documents, manuel qualité, système d'obtention de la qualité) des entreprises plutôt que directement sur les pièces fabriquées. Ils ont ainsi créé l'AQ. Grâce à cette approche une entreprise peut espérer une reconnaissance externe du système de management de la qualité qu'elle a mis en place, gage de confiance pour ses clients. Dans le même temps le Japon s'est trouvé confronté à la nécessité de reconstruire une industrie et une économie détruites par la guerre et de lutter contre la mauvaise image de marque de ses produits. Les chefs d'entreprise et les décideurs ont bénéficié des enseignements d'experts américains qu'ils ont intégrés et appliqués à leur manière. L'accent a été mis sur des actions de formation largement diffusées, y compris par les médias, auprès de l'ensemble des acteurs de la production à tous les niveaux hiérarchiques. Au sein des entreprises, en plein accord avec les décideurs, des groupes transversaux et pluriprofessionnels, appelés cercles de qualité, ont été constitués en grand nombre pour analyser et traiter les problèmes rencontrés. Cette approche s'est peu à peu structurée et institutionnalisée sous le terme d'amélioration continue de la qualité. Ce concept correspond à une démarche qualité progressive incluant un management participatif. La dynamique d'amélioration qui repose sur la mobilisation des acteurs, diffuse alors progressivement dans le quotidien de l'ensemble de l'entreprise.

La poursuite du développement des démarches qualité a consisté à intégrer cette dynamique d'amélioration comme une dimension centrale du management des entreprises. La prise en compte des attentes et de la satisfaction des clients, la recherche d'une valorisation économique de la démarche devient un enjeu essentiel. La qualité constitue une des bases de la réussite des entreprises compétitives. On parle alors de management par la qualité totale, et plus récemment de management intégré, voire de modèle d'excellence. Avec la structuration du champ de la qualité et son internationalisation, les entreprises ont cherché une reconnaissance de leurs efforts en matière d'amélioration de la qualité. Des référentiels inspirés par les différentes approches qualité ont été conçus. Ces référentiels ont permis aux entreprises qui le souhaitaient d'obtenir une certification, issue de l'AQ, et/ou un prix qualité, issu du management par la qualité totale, et aujourd'hui du management intégré.



Plus récemment ces démarches ont commencé à gagner les organisations non marchandes (enseignement, santé, secteur social, etc.) sous l'influence du constat de variations inexplicables des pratiques et des résultats. La pression des usagers, plus avertis et donc plus exigeants, a également joué en ce sens.

### **2- Définition de la qualité dans l'ES**

Avant de présenter les différentes approches de qualité dans l'ES nous allons d'abord donner une définition de la qualité d'une manière générale.

#### **2-1 Définition de la qualité d'une manière générale**

La qualité c'est une manière d'être, bonne ou mauvaise de quelque chose. Mais qu'est-ce qu'être bon ou mauvais car la qualité des uns n'est pas celle des autres ?

Selon la norme ISO 8402, « *la qualité est l'ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites* ». (Cité par, DEJEAN Jacques 2003, p6)

Selon la définition de l'organisation internationale de normalisation, « *la qualité est l'assurance des normes prédéfinies à l'avance afin de satisfaire le client à travers un produit de qualité, en respectant la contrainte du coût* ». Selon toujours la même source « *La Qualité est une forme de management (ou de gestion) qui dispose d'une double approche : un appel et une démarche vers l'excellence, et une volonté de conformité aux exigences légales, normes et spécifications.* (www.iso.org consulté le 30/ 01/ 2020)

#### **2-2 les différentes approches de la qualité dans l'ES**

Donner une définition de la qualité dans le domaine de l'ES s'avère une tâche très délicate vue la complexité de ce dernier. « Dirk Van Dam (professeur à l'université de Gand), affirme qu'il n'existe pas de définition partagée de la qualité et il parle même de “confusion conceptuelle” en la matière » (DEJEAN Jacques<sup>5</sup>, CNE, 2004, p18). Dans son rapport intitulé « Priorités et stratégies pour l'éducation », la Banque Mondiale a traité des questions de politiques éducatives et fait, à propos de la qualité, l'observation suivante : « *La qualité dans l'éducation est aussi difficile à définir qu'à mesurer* ». (Banque mondiale, 1995, p. 46 cité par le ministère d'éducation sénégalais 2013).

---

<sup>5</sup> Consultant professeur de management à ESIEE

Deux raisons peuvent expliquer les difficultés de définir la qualité dans l'ES ; la complexité de processus de l'ES, fondé sur les rapports qui existent entre l'Etat, les établissements, les enseignants, et les étudiants, qui possèdent des visions et des intérêts différents de la qualité, et l'inexistence d'un consensus sur les objectifs précis de l'ES. « *Le concept de qualité suscite de nombreuses controverses dans l'enseignement supérieur et il est souvent utilisé par les parties prenantes pour légitimer leur vision ou leurs intérêts propres* » (MARTIN Michaela, STELLA Antony 2007, p33). Définir la qualité devient une affaire de satisfaction des parties prenantes, et réduire les tensions en garantissant les intérêts des uns et des autres. « *Il ne s'agit pas de définir qui a raison en matière de Qualité, mais de mettre en place des modalités qui vont permettre de comprendre et réduire les écarts entre les différents points de vue* » (université de Lausanne 2014, p1).

Ainsi, le concept de qualité a connu plusieurs évolutions, naissant dans le secteur industriel passant à celui des services, enfin celui de l'éducation comme service particulier. Et, le terme est utilisé dans le secteur privé et celui public. Ce qui rend très difficile de donner une définition applicable pour tous les cas.

Cependant, et malgré toutes ces difficultés pour une définition claire de la qualité, le concept de qualité semble tourne autour de quatre notions suivantes : normes, adaptation à l'objectif fixé, et satisfaction des besoins des clients. Donnant ainsi trois approches différentes de la conception de la qualité dans L'ES : l'approche fondée sur le respect des normes, l'approche fondée sur l'adéquation aux objectifs, et l'approche fondée sur la satisfaction des besoins des étudiants.

### **2-2-1 l'approche fondée sur le respect des normes (une approche normative) :**

« *l'idée de normes est étroitement liée à l'idée qualité, et elle a souvent joué un rôle dans les débats sur l'enseignement depuis les années 1980* » (KELLAGHAN 2002, p26).

Selon cette approche des standards et des normes sont prédéfinis auxquels l'établissement doit se conformer même si ces standards ne découlent pas de ses finalités. Un produit de qualité est celui qui se conforme aux normes. La conformité est visée par cette approche normative. Parler de respect des normes exige d'abord et avant tout de savoir qu'est-ce qu'une norme ?

Selon l'ISO, Les normes sont des accords documentés contenant des spécifications techniques ou autres critères précis destinés à être utilisés systématiquement en tant que règles, lignes directrices ou définitions de caractéristiques pour assurer que des matériaux, produits, processus et services sont aptes à leur emploi.

Donc, une norme est essentiellement une manière convenue de faire quelque chose. Une norme, désigne une règle à suivre. Ce terme générique désigne un ensemble de caractéristiques décrivant un objet, ou un être. La raison d'être d'une norme est d'avoir une référence à laquelle on se compare pour savoir si on est « normal » ou pas. Les normes peuvent être minimales (fixant un minimum requis à atteindre) ou d'excellence (fixant un idéal vers lequel on doit tendre).

Selon le Ministère de l'éducation nationale sénégalais, « *La norme est un ensemble de règles, de lignes directrices, de caractéristiques ou de spécifications techniques se présentant sous forme de référentiels, pour des entités, des activités ou leurs résultats, garantissant un niveau d'ordre optimal dans un contexte donné. Elles sont consignées dans un document de référence obtenu par un consensus et approuvé par un organisme de certification, qui fournit, pour des usages communs et repérés* ». (Ministère de l'éducation nationale sénégalais (2014). La question qui se pose ici est de savoir si les normes définies par un organisme international, ou national, peuvent être appliquées pour tous les établissements d'enseignement ?

### **2-2-2 l'approche fondée sur l'adéquation aux objectifs :**

Pour WOODHOUSE David, « *la « qualité » se manifestant par la réalisation de ces objectifs.* » (OCDE, 1999)

Selon cette approche la qualité repose sur l'atteinte des objectifs fixés par l'établissement lui-même. Pour l'UNESCO CEPES (centre européen pour l'enseignement supérieur) « *la qualité* » est toujours relative, située dans un temps et dans un espace particulier, 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 donnée » (UNESCO-CEPES, 2004).

La définition de ce qu'un établissement de formation ou un système éducatif entend par « qualité » constitue le point de référence pour toutes les mesures prises dans le cadre d'une gestion de la qualité.

Ainsi, selon le principe de base de modèle l'EFQM (European Foundation for Quality Management) : toute organisation doit déterminer les résultats qu'elle recherche pour ensuite planifier et développer les approches qui lui permettront d'atteindre ces résultats. Il convient

ensuite de déployer ces approches pour, enfin, les apprécier et les revisiter (SYLIN & SCHOREELS, 2002, selon SYLIN Michel, DELAUSNAY Nathalie (s.d)).

Puisque chaque établissement constitue un cas particulier, et dans le but de palier au problème de définition des normes de qualité spécifiques pour chaque établissement, la qualité sera jugée par rapport aux objectifs fixés par l'établissement, c'est à dire le degré de réalisation d'un établissement de ses objectifs. Cette démarche basée sur des principes génériques, laissant aux établissements toute latitude pour définir ce qu'ils entendent par « qualité » et sur les procédures à déployer. La démarche s'inscrit ainsi dans un modèle de type « fitness for purpose » visant à mesurer l'adéquation des moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs fixés.

### **2-2-3 L'approche fondée sur la satisfaction des besoins des étudiants :**

Selon certain auteurs, la qualité peut être définie comme l'aptitude à satisfaire des besoins déterminés d'utilisateurs (CRUCHANT, 2000, selon Michel SYLIN, Nathalie DELAUSNAY (SD)).

Selon cette approche les étudiants sont considérés comme des clients auprès des EES, et l'enseignement de qualité est celui qui va répondre le mieux aux attentes des étudiants. C'est une approche purement commerciale. Ici les établissements doivent avoir une parfaite connaissance des besoins des étudiants pour les mieux satisfaire. Aux États-Unis, par exemple, le critère de satisfaction des clients est primordial, et ne se limite ni au commerce, ni à l'industrie, ni au cinéma, mais touche le champ de l'éducation et de l'université. C'est la satisfaction des étudiants qui est privilégiée pour évaluer la qualité d'un enseignement (DEJEAN, Jacques 2003). Cependant, cette approche pose le problème de la légitimité des besoins des étudiants ; la satisfaction des besoins des étudiants va toujours dans le sens de l'obtention de la qualité de l'enseignement ?

### **2-3- Les avantages et inconvénients des différentes approches de la qualité :**

Chaque approche de conception de la qualité dans l'ES citée précédemment, comprend des avantages et des inconvénients.

#### **2-3-1 les avantages et inconvénients de l'approche fondée sur les normes :**

L'avantage de cette approche est qu'elle permet une comparaison entre les différents établissements, en se référant aux mêmes normes et standards. Les normes sont une sorte de réglementation de l'ES, surtout, dans un contexte de mondialisation, qui accentue la mobilité des étudiants et la privatisation de l'ES. Pour cela, le maintien et le renforcement des normes

occupent une place importante dans l'élaboration des politiques et de la gestion de l'ES. Cependant, la définition des normes applicables pour tous les établissements, surtout, lorsqu'il s'agit des références et des normes internationales permettant d'évaluer correctement des qualifications étrangères mal connues, constitue l'inconvénient majeur de cette approche. En outre, « Fixer des normes c'est inévitablement ôter une part d'autonomie, une part de fantaisie, une part de créativité, aux EES » (JOLY Joseph, université Pierre Mendès France, Grenoble 2, séminaire de l'équipe Kalis)

### **2-3-2 les avantages et inconvénients de l'approche fondée sur l'adéquation aux objectifs :**

Cette approche permet de palier le problème de conformité aux normes, puisque chaque établissement définit ses propres objectifs qu'il essaye d'atteindre par la suite. L'inconvénient de cette approche réside dans la légitimité des objectifs et attentes des établissements ; certains établissements ne sont pas capables de définir d'une manière pertinente leurs objectifs et nécessitent l'appui d'organismes spécialisés.

### **2-3-3 les avantages et inconvénients de l'approche fondée sur la satisfaction des besoins des étudiants :**

Cette approche peut servir dans le cas de l'établissement privé, puisque la satisfaction des besoins des étudiants (considérés comme clients) est visée. Cependant, la satisfaction des besoins des étudiants ne va pas toujours dans le sens de l'assurance d'une qualité de l'enseignement, ce qui constitue un inconvénient majeur pour l'Etat. Une conception assimilant qualité à la seule satisfaction des « usagers » est une conception réductrice et inadaptée : les étudiants peuvent être satisfaits d'un enseignement (parce qu'ils leur a permis d'obtenir de bonnes notes ou qu'il leur a demandé peu de travail ou plein d'ambiance ...etc.), mais pas forcément un enseignement de qualité. (DEJEAN, Jacques 2003, p 2)

## **Section2 : Les principaux acteurs de la qualité dans l'ES**

Les acteurs de la qualité dans l'ES sont nombreux et se situent à l'échelle nationale et internationale. Au niveau national plusieurs acteurs peuvent intervenir pour améliorer la qualité de l'ES, comme le ministère de l'éducation ou de l'ES, les différentes agences d'AQ, les associations étudiantes ...etc. Au niveau international les acteurs de l'ES sont aussi nombreux et exercent une influence non négligeable sur les nations, surtout, avec l'ouverture et l'internationalisation de l'ES dans la majorité des pays du monde. Parmi ces acteurs, on trouve à leur tête L'UNESCO, qui peut être considéré comme acteur principal dans l'ES. Néanmoins,

plusieurs autres acteurs sont présents sur la scène mondiale, comme le réseau international des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (L'INQAAHE), l'OCDE, l'Association Internationale des Universités(AIU), et l'ISO.

### **1- Les acteurs internationaux**

Nous citons ici quelques principaux acteurs à titre d'exemples et pas une liste exhaustive des acteurs internationaux.

#### **1-1 L'UNESCO (l'organisation des nations unies pour l'éducation, la science, et la culture)**

L'UNESCO constitue sans doute le principal acteur de l'ES sur la scène internationale. Depuis sa fondation en 1946, elle s'est occupée de l'ES et des institutions d'ES. En 1948, elle a pris l'initiative et aidé à l'organisation, d'abord d'une conférence universitaire à Utrecht, puis d'une autre conférence universitaire qui s'est tenue à Nice en 1950, qui a conduit à la création de l'Association Internationale des Universités. L'UNESCO entretient également des relations consultatives officielles avec d'autres organismes universitaires internationaux et avec des organisations internationales d'enseignants et d'étudiants. Pour développer et améliorer l'ES, elle poursuit l'exécution d'un programme qui comporte des études et recherches, des conférences et réunions, des activités régionales, des opérations d'aide aux Etats membres et un travail d'information du public.

L'UNESCO fournit un appui et un conseil technique portant sur des approches innovantes permettant d'élargir l'accès à l'ES, aux cours et aux programmes d'étude, mettant l'accent sur le développement de nouveaux types de modalités d'apprentissage tant sur les campus qu'en ligne. Les professeurs et les enseignants reçoivent également un appui pour adapter et développer des modalités d'apprentissage tertiaire traditionnelles en ligne, à distance et mixtes. Pour répondre aux défis de l'ES et mettre en route un processus de réforme en profondeur partout dans le monde, l'UNESCO a convoqué une Conférence mondiale sur l'ES au XXI<sup>e</sup> siècle : Vision et action. En vue de cette Conférence, l'Organisation a publié, en 1995, un document d'orientation intitulé « Changement et développement dans l'ES ». Cinq consultations régionales (La Havane, novembre 1996 ; Dakar, avril 1997 ; Tokyo, juillet 1997 ; Palerme, septembre 1997 ; Beyrouth, mars 1998) ont été ensuite organisées.

L'UNESCO est considérée comme l'organisation intergouvernementale la plus à même de jouer le rôle de catalyseur et de servir de tribune pour débattre de l'ensemble, important et complexe, des questions liées à l'impact de la mondialisation sur l'ES et d'apporter une aide

aux États membres qui ont la responsabilité de formuler leurs politiques nationales et de mettre en place des cadres réglementaires dans ce domaine.

L'UNESCO développe et assure le suivi des instruments normatifs ; génère des connaissances et de l'information ; encourage le partage transfrontalier des connaissances ; facilite le dialogue politique ; favorise et appuie des capacités de recherche renouvelées au sein des institutions d'ES et contribue à l'amélioration des capacités nationales. L'Organisation facilite le partage des bonnes pratiques et d'approches innovantes qui ont fait leurs preuves, afin d'accroître l'accès et l'équité dans l'ES, de réformer les programmes d'enseignement pour les adapter aux évolutions du marché du travail et du développement durable et de prendre en compte les nouvelles formes d'apprentissage et d'enseignement numériques. (<https://fr.unesco.org/themes/enseignement-superieur/action> consulté le 22/05/2021).

### **1-2 L'INQAAHE(International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education )**

Cette association mondiale, fondée en 1991, regroupe plus de 200 organisations actives dans le domaine de l'AQ dans l'ES. La grande majorité des membres d'INQAAHE sont des agences d'assurance qualité. Il convient également de préciser que cette organisation accueille aussi, sous le statut de membre invité, d'autres organisations actives dans le domaine de l'ES. INQAAHE offre à ses membres divers services parmi lesquels un périodique, un bulletin trimestriel, une base de données de bonnes pratiques validée par des experts internationaux, une bibliothèque des ressources documentaires utilisées par les agences membres, etc. INQAAHE organise également, des forums et des conférences sur l'AQ.

### **1-3 L'OCDE**

L'OCDE constitue un grand acteur qui participe à la promotion et l'encouragement de la coopération internationale, et l'amélioration de la compréhension de l'importance des enjeux liés à la qualité de l'ES transfrontalier. Ainsi que, la protection des étudiants et les autres parties prenantes des programmes d'enseignement de médiocre qualité et des prestataires peu scrupuleux (usines à diplômes et à accréditation), et de favoriser le développement d'un ES transfrontalier de qualité qui réponde aux besoins de développement humain, social, économique et culturel.

### **1-4 l'Association Internationale des Universités (AIU)**

Créée en décembre 1950 sous l'égide de l'UNESCO lors de la conférence internationale des universités à Nice, l'AIU a pour but l'encouragement de la coopération entre EES du monde entier. Elle contribue à promouvoir des valeurs fondamentales parmi ses membres et toute la communauté de l'ES dont : la liberté académique et l'autonomie institutionnelle ; l'éthique et l'intégrité ; l'équité, la solidarité, la coopération ; la qualité de l'apprentissage et de la recherche, et enfin, la sensibilisation ; la responsabilité des universités envers toutes les communautés ; et leur respect de la diversité.

### **1-5 L'ISO (International Standardisation Organisation ou l'organisation internationale de standardisation en Français)**

Cet acteur établit des documents qui définissent des exigences, des spécifications, des lignes directrices ou des caractéristiques à utiliser systématiquement pour assurer l'aptitude à l'emploi des matériaux, produits, processus et services. Comme exemples connus de référentiels qualité applicables à l'ES, on peut citer : La norme ISO 9001 : créée en 1987, révisée en 1994, 2000, 2008 et 2015. Elle se Base sur 305 exigences génériques applicables à tout organisme, quels que soit son type, sa taille et le produit fourni. ([www.iso.org](http://www.iso.org))

## **2- Les acteurs nationaux**

Les acteurs nationaux de la qualité de l'ES sont, en résumé, l'Etat représenté par ses ministères et ses directions ; les organismes d'AQ, et les EES.

### **2-1 L'Etat**

Représenté par les différentes instances (ministères et directions), l'Etat joue un rôle primordial pour l'obtention de la qualité dans l'ES, surtout dans les pays où les établissements d'enseignement ne jouissent pas d'une certaine autonomie. Il joue un rôle d'encadrement des activités enseignements et d'éducation par le biais des lois et règlements qu'il édicte, tant sur le plan des contenus des programmes d'études, que sur celui de la sanction des études, du financement et de la planification. Cependant, l'Etat joue un rôle nettement moindre, lorsque les établissements d'enseignement bénéficient d'une grande autonomie. En outre, les Etats ont une responsabilité essentielle dans la promotion de la qualité de l'ES transfrontalier, mais aussi, dans la protection des étudiants et des consommateurs, que ce soit par le biais de la réglementation ou de mesures incitatives.



### **2-2 Les organes nationaux d'AQ**

Ce sont des organes chargés de définir les normes de qualité et de conduire les évaluations, ainsi que d'élaborer et de mettre en œuvre les politiques et les normes visant à améliorer la qualité de l'enseignement au sein des établissements, en mettant en évidence les bonnes pratiques, les insuffisances et les problèmes à résoudre.

### **2-3 Les EES**

Pour assurer la qualité de l'ES, les établissements d'enseignement doivent définir clairement leurs missions en conformité avec les besoins présents et futurs de la société. Il est indispensable que chaque établissement, en collaboration avec tous ses acteurs, fixe les objectifs qu'il poursuit, et détermine les moyens d'y parvenir.

### **Section 3 : les facteurs de la qualité dans l'ES**

La qualité dans l'ES se trouve dans la capacité à trouver des réponses aux besoins de la société et aux exigences du secteur économique et du marché de l'emploi. Cela exige d'abord aux instances concernées ou établissements, la construction des parcours et des programmes réfléchis, adaptés à la demande du marché. Ensuite, ils doivent veiller à la mise en œuvre de ces programmes, en leur fournissant les moyens matériels et immatériels nécessaires.

Néanmoins, aboutir à une réussite de processus d'enseignement et d'apprentissage, ne relève pas de la seule responsabilité des établissements. Les caractéristiques des étudiants et leur motivation et persévérance représentent un facteur important dans leur réussite académique et professionnelle.

Pour obtenir de la qualité, plusieurs facteurs doivent se réunir en même temps : des facteurs liés à l'étudiant, des facteurs liés à l'établissement d'enseignement, et des facteurs liés à la relation entre l'étudiant et l'établissement.

#### **1- Les facteurs liés à l'étudiant**

Plusieurs facteurs liés à l'étudiant peuvent participer à l'obtention de la qualité et la réussite dans l'ES. Nous citons ici une liste non exhaustive de facteurs.

##### **1-1-Le passé scolaire de l'étudiant**

ROMAINVILLE (2005), s'appuyant sur des recherches empiriques, considère que les résultats scolaires antérieurs sont de très piètres prédateurs de la réussite en première année

(CREPIN, F. & DEMONTY, I.,(S,D). Chaque étudiant est marqué par ses expériences académiques antérieures et par le milieu auquel il appartient, la filière du baccalauréat, le fait d'avoir redoublé et les déterminants sociaux sont des éléments qui caractérisent individuellement les étudiants et leur trajectoire (MORLAIX & SUCHAUT, 2013 cité par LARDY Laurent, BRESSOUX Pascal et LIMA Laurent, 2015).

Les connaissances antérieures des étudiants ont un effet majeur sur leur performance académique et leur réussite universitaire. En effet, un étudiant qui a déjà beaucoup de connaissances et de compétences réussira mieux ses études supérieures qu'un étudiant qui a moins de connaissances et de compétences antérieures. Selon L'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE), plus les étudiants ont obtenu une mention élevée au baccalauréat, plus ils réussissent dans l'ES. Ainsi, la quasi-totalité des étudiants ayant obtenu une mention « Très bien » au bac valident leurs examens (96%). C'est 22 points de plus que les étudiants ayant obtenu la mention « Passable » (74%). (OVE 2015).

Ainsi, le parcours scolaire antérieur joue un rôle pour la réussite des étudiants, selon toujours la même source, les bacheliers scientifiques sont proportionnellement les plus nombreux à valider leur année universitaire (88%), tous niveaux d'études confondus. et, seuls 64% des étudiants issus d'un bac professionnel réussissent, tous niveaux confondus.

### **1-2 L'origine socioéconomique et culturelle de l'étudiant**

Les catégories sociales du père, de la mère et leurs niveaux d'instruction, en tant que marqueurs du milieu socio-économique et culturel d'origine, peuvent influencer la réussite, notamment par l'apport de ressources financières, culturelles ou par la familiarité aux études supérieures. Ce « bagage » peut également avoir une influence sur l'intégration sociale et académique assez rapidement lors de l'entrée dans le nouvel univers que constitue l'université (TINTO, 1975, 1982 ; SCHMITZ et al., 2011 ; NEUVILLE, FRENAY, & SCHMITZ, 2013. Cité par LARDY Laurent, BRESSOUX Pascal et LIMA Laurent 2015). Le niveau d'instruction des parents ainsi que leur salaire jouent un rôle important dans la performance et la réussite de leurs enfants. Pour BOURDIEU et PASSERON (1964), c'est surtout le niveau socioculturel des parents qui affecte la réussite académique des étudiants car le langage et les valeurs de l'université sont ceux des catégories culturellement favorisées dont ils sont les « héritiers ». (L'orientation scolaire et professionnelle, 36/2 | 2010). Et, Selon (l'OVE 2015), 85% des enfants de cadres, réussissent leurs années universitaires contre seulement 76% des étudiants issus de parents inactifs. Ainsi, et toujours selon l'OVE, les étudiants dont les parents avaient des

revenus inférieurs à 10 000 F par mois (en 2000) avaient moins de chances de réussite que leurs condisciples issus de classes moyennes et supérieures (de 20 000 à 30 000F) (OVE, 2002).

Et selon toujours l'OVE, Les étudiants réussissent moins leur année universitaire lorsqu'ils rencontrent des difficultés financières. Ainsi, 86% des étudiants sans difficulté financière valident leurs examens en fin d'année, tandis que cette part est seulement de 77% pour les étudiants rencontrant des difficultés financières. Le soutien des proches, financier ou en nature, est également un facteur de réussite des étudiants. (OVE 2015).

### **1-3 le genre de l'étudiant**

Les aptitudes cognitives peuvent se différencier selon le genre de l'étudiant, mais cela est différent d'un pays à un autre, et d'une filière à une autre. Par exemple, la réussite moyenne des étudiantes françaises est supérieure à celle des étudiants, toutes disciplines confondues (HARDOUIN et al., 2003) ; une telle supériorité féminine n'est pas observée aux États-Unis (RYLAND, RIORDAN & BRACK, 1994). Si l'on considère les filières, les étudiants masculins réussissent mieux en mathématiques, en physique et en économie, les étudiantes dans des disciplines comme les lettres ou l'histoire (SCHRAM, 1996, Selon BOUJUT Émilie et BRUCHON-SCHWEITZER Marilou, 2007)

Et selon FRICKEY & PRIMON (2002), Les filles réalisent une meilleure insertion universitaire que les garçons, en particulier en raison de leur plus grande adhésion aux règles et aux normes du travail scolaire et de leur meilleure organisation en termes de travail personnel (Cité par, MORLAIX Sophie et SUCHAUT Bruno, 2012).

### **1-4 L'Age de l'étudiant :**

Le fait pour un bachelier d'être plus jeune que les autres est un avantage. Un étudiant sur deux ayant obtenu son baccalauréat avant l'âge de 19 ans (quelle qu'en soit la série), obtient son DEUG en 2 ans. Ce rapport est d'un sur trois pour ceux qui ont eu leur bac à 19 ans (dits « à l'heure »), et d'un sur cinq pour ceux qui l'ont eu à plus de 19 ans (HARDOUIN et al., 2003, selon, Émilie BOUJUT et Marilou BRUCHON-SCHWEITZER, 2007).

### **1-5 la motivation de l'étudiant**

La motivation est un facteur essentiel pour la réussite de l'apprenant. La question de la motivation pour l'accomplissement en milieu de formation constitue un enjeu crucial dans nos sociétés contemporaines. La motivation d'accomplissement, qui s'exprime par l'engagement et la persévérance, est un des principaux facteurs de la réussite des apprenants. La faible

motivation à apprendre qui caractérise certains étudiants universitaires de premier cycle est vue comme une des raisons principales qui les amènent à abandonner leurs études (Viau, R., Joly, J. & Bédard, D. 2004)

### **1-5-1 Définition de la motivation**

La motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, tandis que l'engagement est celle qui propulse, amène à faire le deuxième pas et les suivants. L'étudiant devra s'orienter selon une direction (un but ou un besoin). Il devra fournir une certaine quantité d'efforts avec une certaine intensité. Ce processus mènera l'étudiant à la participation active (études, activités) et à l'investissement personnel. C'est ce qui pourra témoigner, du moins en partie, de son engagement. La motivation est définie comme « *un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin* » (LEGENDRE, 2005, selon PARENT Séverine, 2014)

La motivation est le moteur de l'action, c'est une condition nécessaire mais non suffisante de l'engagement. Elle est dite intrinsèque quand la personne choisit l'activité pour le plaisir et parce qu'elle correspond à ses aspirations. Elle est dite extrinsèque quand le choix de la personne est uniquement motivé par des contingences qui lui sont externes (DECI, 1985 et 1991, cité par VIAU, 1994, selon, PIROT, L. & DE KETELE, J. 2000).

Selon Viau (2006), la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager dans une activité et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (cité par le Centre de Soutien à l'Enseignement de l'Université de Lausanne, 2014).

### **1-5-2 Les déterminants de la motivation des étudiants**

La manière dont un individu se perçoit et perçoit le contexte dans lequel il se trouve déterminera sa motivation. Dans le domaine scolaire, la motivation d'un étudiant est influencée par trois types de perception : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence à l'accomplir, et la perception du contrôle qu'il possède sur son déroulement et ses conséquences.

#### **1-5-2-1 La perception de la valeur de l'activité.**

La valeur accordée à une activité influence de façon directe le désir de l'accomplissement de cette dernière. La valeur d'une activité est perçue à partir de deux éléments, qui sont : l'utilité de l'activité et le type de but visé par l'étudiant.

### **1-5-2-1-1 l'utilité de l'activité :**

Une personne n'est pas motivée à s'engager dans une quelconque activité si elle la juge inutile et non pertinente. Un étudiant qui ne voit pas de lien entre le cours qu'on l'oblige à suivre et la profession qu'il exercera, ne sera pas intéressé à y investir temps et énergie. Nombre d'études ont déjà montré l'importance de l'intérêt dans l'exécution de tâches en situation d'apprentissage (KRAPP, 1992 ; KRAPP, HIDI et RENNINGER, 1992 selon VEZEAU, C., BOUFFARD, T. & DUBOIS, V. 2004). Et Selon une étude réalisée par le FQRS sur la cohorte des étudiants de premier cycle ayant commencé leurs études à l'Université de Sherbrooke à l'automne 2008, environ 50% des décrochages durant la première année d'étude sont motivés par un désir de changement de carrière tandis que 12% de ces décrochages le sont par un manque d'intérêt pour le programme d'étude. (Rapport de FQRSC 2007)

### **1-5-2-1-2 le type de but suivi par l'étudiant**

Habituellement, une personne tente d'atteindre plusieurs buts avoués et non avoués lorsqu'elle est en phase études. Les types de buts réfèrent à des ensembles d'intentions comportementales qui déterminent comment les personnes abordent les activités d'apprentissage. Il existe deux types de buts distingués : les buts de performance et les buts de maîtrise. La différence entre les deux types réside dans la différence de la perception et de la valorisation de l'apprentissage, entre moyen ou fin en soi.

Dans le cas des buts de performance (appelés par certains auteurs implication de l'ego, ou préoccupation d'habileté, ou encore buts sociaux) l'apprentissage constitue un moyen pour arriver à d'autres objectifs hors que l'apprentissage, comme : s'identifier et d'adhérer à un groupe ou à une classe sociale.

Par contre, dans le cas des buts de maîtrise (appelés aussi implication dans la tâche ou buts d'apprentissage) l'apprentissage constitue une fin en soi. Ses buts ont trait à l'apprentissage, à l'acquisition de connaissances, au plaisir d'apprendre et à la satisfaction d'une curiosité. Les buts de maîtrise conduisent la personne à vouloir améliorer et développer ses habiletés pour maîtriser l'activité en question. Son sentiment d'accomplissement dérive alors des qualités inhérentes à la tâche, tels que le défi et l'intérêt qu'elle suscite.

### **1-5-2-2 La Perception de la compétence (sentiment d'efficacité personnelle)**

Il s'agit de l'évaluation qu'une personne fait de sa capacité de réussir sa formation universitaire et, de sa perception de soi en tant qu'apprenante. BOUFFARD-BOUCHARD et PINARD, ont défini le sentiment d'efficacité personnelle comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la

réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988, p. 411 selon GALAND, Benoît VANLEDE, Marie Savoires 2004/5 (Hors-série)).

Plus la perception est positive, plus la motivation sera grande. Cette perception est basée sur ses expériences antérieures. Cependant cette évaluation n'est pas toujours juste et que plusieurs interprètent de façon erronée leurs expériences passées.

Selon le modèle de DWECK et de ses collaborateurs, la conception de l'intelligence constitue le premier maillon de la chaîne déterminante du comportement stratégique et du rendement dans le domaine scolaire. Elle affectera directement la motivation de l'élève en le conduisant à opter pour des buts d'apprentissage particuliers, à accepter ou non de relever des défis, et à adopter des comportements plus ou moins stratégiques pendant l'exécution des tâches. (VEZEAU, C., BOUFFARD, T. & DUBOIS, V. 2004)

### **1-5-2-3 La perception de contrôle**

Il s'agit ici de la perception du degré de maîtrise que l'étudiant possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité pour laquelle on lui demande de s'engager. Plus ce sentiment est élevé, meilleure est la motivation. Par exemple, si l'étudiant a une bonne idée sur les questions qui seront posées à l'examen et s'il connaît bien les critères de correction, l'étudiant sera plus motivé à préparer son examen.

Il existe un lien entre la performance et le sentiment de contrôle. Plus un étudiant considère qu'il contrôle son apprentissage, ou autrement dit se sent responsable de ce qui lui arrive, meilleure est sa performance. Ainsi, un étudiant qui attribue ses succès à ses efforts et à ses aptitudes (attribution interne) se sentira plus sûr de lui et sera plus motivé que celui qui les attribue à la chance ou à la générosité de la personne qui évalue (attribution externe).

### **1-5-3 Les indicateurs de la motivation d'un étudiant**

La motivation est un construit théorique regroupant différentes dispositions psychologiques censées diriger et dynamiser le comportement, c'est-à-dire produire un « comportement motivé » qui se manifeste par l'engagement cognitif et la persévérance des individus face aux tâches demandées (VIAU, 2009, selon LARDY Laurent, BRESSOUX Pascal et LIMA Laurent 2015)

La motivation d'un étudiant est indiquée par son degré d'engagement et de sa persévérance. La motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, tandis que

l'engagement est celle qui propulse, amène à faire le deuxième pas et les suivants. (PARENT Séverine<sup>6</sup> 2014).

Dans leur étude sur l'engagement scolaire des étudiants universitaires, BRAULT-LABBE et DUBE (2010) considèrent que la motivation constitue le déclencheur du processus d'engagement. (Selon PARENT Séverine 2014).

Un haut niveau de motivation s'exprime par l'investissement personnel en formation, la gestion autonome des acquisitions, la fixation de buts d'apprentissage élevés, la sélection des moyens et des stratégies, le contrôle de ses propres résultats et l'ajustement social en classe. À l'autre extrême, le rejet ou l'évitement des situations de formation est le signe du désengagement et se manifeste par la passivité en classe, le manque de persévérance, l'adoption de buts d'évitement visant la préservation de l'estime de soi, l'absentéisme scolaire et l'abandon. Entre ces extrêmes, la qualité du rendement obtenu à l'issue de la formation influence les comportements intermédiaires depuis la réussite sanctionnée par un diplôme jusqu'à l'échec et une sortie sans diplôme du système de formation. (Bouffard, T., Mariné, C. & Chouinard, R. 2004)

### **1-5-3-1 L'engagement de l'étudiant**

MILLER (1977) ainsi que ADAMS et PAQUET (1991) ont été les premiers qui ont appliqué la variable engagement au contexte universitaire et d'apprentissage, en avançant le concept d'« implication ». Un étudiant impliqué est un étudiant qui se plonge profondément et sérieusement dans un programme de cours. (Selon, PIROT, L. & DE KETELE, J. 2000)

Selon HUET et ESCRIBE, l'engagement désigne les efforts déployés par l'élève tant dans leurs aspects quantitatifs (fréquence et temps d'exécution d'une tâche) que qualitatifs (mise en œuvre d'activités cognitives profondes pour traiter les informations, d'activités métacognitives pour contrôler et réguler les apprentissages, de stratégies motivationnelles pour maintenir les efforts vers le but visé). ( HUET, N. & ESCRIBE, C. 2004).

S'engager impliquerait de s'investir, de développer des relations avec les intervenants liés à notre réussite, voire un sentiment d'appartenance (AUDAS et WILLMS, 2001 Selon PARENT Séverine 2014).

---

<sup>6</sup>Séverine PARENT a été professeure en Techniques de bureautique. Puis, elle a été conseillère pédagogique au Cégep Limoilou pendant quatre ans. Elle a aussi obtenu un diplôme d'études supérieures spécialisées en enseignement collégial et une maîtrise en technologie éducative de l'Université Laval. Et, Coordonnatrice par intérim de Profweb, un organisme qui fait la promotion de l'intégration pédagogique des TIC au collégial.

HOLLENBECK et KLEIN (1987) ont défini l'engagement envers un but comme le degré de détermination d'une personne ainsi que les efforts fournis par celle-ci pour atteindre un but. (Selon ROLAND Nathalie, et al, 2015)

KIESLER (1971) définit la notion de «commitment» comme le lien qui relie un individu aux actes qu'il réalise consciemment, librement et volontairement. (Cité par, PIROT, L. & De KETELE, J. 2000)

### **1-5-3-2 La persévérance de l'étudiant**

La persévérance est un concept beaucoup étudié dans la littérature et qui s'est développée depuis les années 1970. Cependant, il existe un flou assez marqué entre conceptualisation et opérationnalisation de la persévérance. Des chevauchements conceptuels ont entraîné l'élaboration de différentes caractérisations de la persévérance, ce qui contribue aux difficultés de la définir adéquatement.

Cependant, de nombreuses définitions et opérationnalisations de la persévérance ont été proposées par un grand nombre de chercheurs. Pour CABRERA et al., 1992 ; MENARD, 2012 ; ROBBINS et al., 2004, la persévérance est la durée pendant laquelle l'étudiant reste inscrit dans l'institution et engagé dans son choix d'études. (selon ROLAND Nathalie et al 2015).

Pour d'autres, dont MILLER, GREENE, MONTALVO, RAVINDRAN et NICHOLS (1996), elle est une forme d'engagement cognitif et comportemental envers les études. D'autres encore (DE REMER, 2002 ; PRITCHARD & WILSON, 2003 ; TINTO, 1975) assimilent la persévérance à l'obtention d'un diplôme et affirment que persévérer traduit la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à ce qu'il obtienne son diplôme. (ROLAND Nathalie, et al 2015)

### **1-5-3-3 L'impact de l'engagement et la persévérance sur la réussite de l'étudiant**

Le succès académique n'est pas uniquement une question d'intelligence ; la réussite repose en grande partie sur l'ardeur au travail, la capacité d'organisation et aussi sur la qualité des méthodes d'étude. Depuis la fin des années quatre-vingt, la variable engagement est de plus en plus prise en compte dans les recherches qui visent à identifier les facteurs de réussite et d'échec à l'université, et plus largement, les facteurs et indicateurs d'une formation universitaire de qualité.

Selon l'OVE, plus de 9 étudiants sur 10 déclarant ne jamais manquer les cours passent à l'année supérieure. Il en va de même pour 8 étudiants sur 10 manquant parfois les cours. Or, lorsque les étudiants ne sont pas assidus, cette part tombe à 67% pour la population totale et 63% pour les étudiants occupant un emploi en parallèle de leurs études. D'autre part, le temps



personnel consacré à travailler pour ses études est une dimension importante de la réussite des étudiants. Le taux de réussite des étudiants travaillant moins de 10 heures par semaine est de 80%, et celui de ceux travaillant plus de 20 heures par semaine est de 87% (OVE, 2015).

### **2- les facteurs liés à l'institution (l'établissement)**

Dans une enquête menée auprès d'étudiants ayant interrompu leurs études, CRESPO et HOULE (1995) constatent que les trois raisons qu'ils invoquent le plus souvent pour expliquer leur abandon sont la perte d'intérêt pour la discipline, une pédagogie inadéquate et le manque d'encadrement de la part des professeurs. (Selon, VIAU, R., JOLY, J. & BEDARD, D. 2004) Pour l'Institut français de l'éducation, « la qualité et la pertinence de l'expérience et du climat d'apprentissage dans les établissements ont une influence sur la persévérance et la réussite des étudiants. » (Institut français de l'éducation (2015)

Sans doute, les EES ont une part de responsabilité dans la réussite des étudiants et la qualité de leur formation. L'impact du contexte universitaire dans lequel l'étudiant évolue doit être considéré avec attention : le site universitaire, les pratiques pédagogiques, les programmes, les dispositifs d'accompagnement sont autant d'éléments à prendre en compte pour expliquer les différences de réussite en fin de première année (ROMAINVILLE, 2000 ; MICHAUT, 2003, Cité par MORLAIX Sophie et SUCHAUT Bruno, 2012).

Pour cela, les établissements d'enseignement doivent mettre à disposition des étudiants tous les moyens nécessaires afin de les soutenir dans leur processus d'apprentissage, et leur permettre de vivre une expérience de qualité.

Il est acceptable par hypothèse que les moyens de qualité s'ils sont utilisés d'une façon adéquate vont produire un produit de qualité. Une formation de qualité commence d'abord par une bonne sélection et un bon accueil et bonne orientation, ensuite un enseignement de qualité, assuré par des enseignants de qualité, dans des conditions favorables, et enfin, un bon encadrement et un bon accompagnement pour une bonne insertion dans la vie professionnelle.

#### **2-1 La sélection des candidats**

L'un des objectifs fondamentaux de la sélection des candidats est de déterminer parmi les candidats disponibles ceux qui possèdent les connaissances, les compétences et les habiletés identifiées comme étant essentielles pour être performant dans un poste ou dans un programme d'études donné. Parmi les outils utilisés dans la sélection on a la vérification des références, les entrevues, les tests d'aptitude cognitive générale, les inventaires de personnalité et les échantillons de travail (GATEWOOD et al. 2008 cité par ÉLIANE BERG RON, 2017 ).

Pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants en fin de première année, des politiques variées ont été mises en place dans différents pays (présélection sur la base des aptitudes, modulation des droits d'inscription en fonction des performances des étudiants, instauration de parcours à la carte laissant une plus grande liberté de choix aux étudiants, etc.) (MORLAIX Sophie et SUCHAUT Bruno, 2012).

Dans une analyse comparative élaborée à partir de données recueillies dans sept pays, CHERKAOUI (1979) a montré qu'au niveau secondaire le processus de sélection, c'est à-dire le processus selon lequel des étudiants sont évalués et (répartition selon des sections, des programmes ou des types d'établissement), a un effet sur la réussite des étudiants. Cet effet est encore plus important que celui de leur appartenance à une strate sociale sauf dans le cas du système scolaire américain. (Cité par TROTTIER, C. (1981).

### **2-2 l'accueil et l'orientation**

Une formation de qualité commence d'abord par un bon accueil et une bonne orientation des étudiants. L'avenir peut devenir une angoisse pour les étudiants de l'université si la filière choisie n'est pas valorisée sur le marché de travail. Ainsi, une orientation subie peut entraîner des abandons, des échecs, des réorientations, ou encore des problèmes psychologiques.

Parfois, les étudiants n'arrivent pas à déterminer ce qui leur plaît, et ce dans quoi ils ont des chances de réussir. Ils sont livrés à eux même en matière d'orientation et se trompent parfois de parcours après s'être faits des illusions face à certaines disciplines universitaires. (Jean GUICHARD, 1999selon CHOUARRA Noura (S.D)). Les futurs étudiants se font donc des représentations souvent faussées à cause de manque d'explications, ou de données et d'informations suffisantes sur les parcours existants. Pour cela, les EES doivent renforcer le dispositif d'orientation en mettant en place, avec les lycées, des actions pour faire connaître l'université, ses parcours et ses débouchés (journées portes ouvertes, forums, salons, carrefours métiers carrières, journées d'immersion et de découverte)

### **2-3 la qualité des programmes d'enseignement**

La qualité des programmes d'études joue un rôle important dans la qualité d'enseignement des EES, en fournissant aux étudiants des connaissances académiques et, des compétences, y compris transversales, pouvant influencer leur développement personnel, leur progression continue, et leur insertion dans la vie professionnelle.

Les programmes doivent être cohérents avec la stratégie de l'établissement et prévoir explicitement les acquis d'apprentissage visés, en impliquant les étudiants et d'autres parties prenantes (le monde professionnel), et en bénéficiant d'une expertise externe.

Ainsi, les établissements doivent garantir que les programmes sont dispensés d'une manière qui encourage les étudiants à jouer un rôle actif dans le processus d'apprentissage. Il est essentiel pour les établissements d'enseignement de disposer des mécanismes efficaces de collecte et d'analyse d'informations relatives aux programmes d'études (progression, taux de réussite et d'abandon des étudiants, satisfaction des étudiants vis-à-vis de leurs programmes, disponibilité de ressources d'apprentissage, parcours professionnel des diplômés) pour prendre de bonnes décisions assurant la qualité de ces derniers.

L'établissement doit formuler, mettre en œuvre et actualiser sa politique pour soutenir la qualité de ses programmes, pour assurer une qualité de formation des étudiants.

### **2-4 la qualité des enseignants**

Le rôle de l'enseignant est essentiel pour garantir la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants (acquisition de connaissances, compétences et aptitudes). Des bons enseignants ayant qualifications et motivation, nécessaires, et qui peuvent assurer une bonne mise en œuvre des programmes d'études.

#### **2-4-1 Le profil d'un enseignant compétent**

Un enseignant compétent est celui qui aide à développer des comportements ou des stratégies d'apprentissage efficaces ; en mettant en place des activités qui suscitent l'intérêt des étudiants pour la matière, en faisant des liens entre la matière et la profession, et en expliquant clairement les objectifs à atteindre et les démarches à suivre pour y arriver. Un enseignant compétent est aussi celui qui encourage les démarches personnelles des étudiants afin de les rendre autonome, ainsi, celui qui est disponible pour des rencontres en dehors des cours, et, celui qui considère ses mesures d'évaluation comme des aides à l'apprentissage plutôt que des moyens de contrôle administratif.

#### **2-4-2 Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage**

Dans les activités d'enseignement, l'enseignant est l'acteur principal. Son rôle consiste à communiquer de l'information ou bien transmettre ses propres savoirs aux étudiants (faire son cours). Par contre, dans les activités d'apprentissage le rôle de l'enseignant change, et se

transforme à celui qui crée des situations suscitant et favorisant l'apprentissage et, surtout, qui accompagne les étudiants dans leurs apprentissages. (VANDER BORGHOT Cécile 2010)

### **2-4-2-1 L'exposé magistral :**

Il constitue l'activité d'enseignement la plus connue et la plus utilisée. Plusieurs chercheurs affirment que l'exposé est un des meilleurs moyens pour qu'un étudiant accède rapidement à une information structurée et organisée (BLIGH, 2000). Cependant, ces mêmes chercheurs considèrent que les exposés magistraux ont des limites importantes. Dans son ouvrage consacré entièrement aux exposés magistraux, BLIGH (2000) stipule que cette forme d'enseignement n'est pas efficace pour promouvoir une réflexion en profondeur chez les étudiants ni pour leur faire acquérir des savoir-faire. De plus, l'exposé réussit rarement à susciter de l'intérêt au regard de la matière enseignée. « *Si nous désirons aider les professeurs à améliorer leur enseignement et contribuer ainsi à réduire le taux d'abandon à l'université, il importe donc d'étudier la dynamique motivationnelle qui anime les étudiants lors d'activités liées aux cours* ». (VIAU Rolland et JOLY Jacques 2001).

L'utilisation de nouvelles approches pédagogiques et didactiques devrait être encouragée pour favoriser l'acquisition de savoir-faire, de compétences et d'aptitudes pour la communication, l'analyse créative et critique, la réflexion indépendante et le travail en équipe.

### **2-4-2-2 L'Apprentissage par problème (Problem-Based Learning),**

Cette méthode consiste à proposer aux étudiants de résoudre un problème d'envergure<sup>7</sup>, qui se rapproche le plus possible de situations pouvant être rencontrées dans la pratique professionnelle. Le but principal de l'apprentissage par problème est l'acquisition par l'étudiant d'une démarche de résolution de problème. Le professeur joue alors ici le rôle d'animateur et de « coach ».

### **2-4-2-3 L'Apprentissage par projet :**

Dans ce cas-là, on propose aux étudiants de mener à bien un projet d'équipe qui comporte les mêmes étapes et les mêmes contraintes de réalisation que l'on retrouve dans la vie professionnelle. Ce type d'apprentissage a pour but principal l'acquisition d'une méthode systématique de travail et l'application des connaissances.

---

<sup>7</sup> Il importe ici de distinguer l'apprentissage par problème des travaux pratiques dans lesquels on donne aux étudiants des problèmes à résoudre. Dans l'apprentissage par problème, les problèmes sont plus complexes, plus près de la réalité professionnelle ; ils exigent des connaissances interdisciplinaires. Enfin, dans l'apprentissage par problème, le processus de résolution prend plus d'importance que la réponse finale.

### **2-5 La qualité de l'encadrement des étudiants et la coopération avec le monde de travail**

L'université semble produire, à première vue, des diplômés aux connaissances théoriques, aux capacités intellectuelles poussées, mais sans connaissances pratiques sur le monde du travail, monde aux exigences de plus en plus importantes et précises.

La qualité de tout système éducatif dépend dans une large mesure de l'encadrement pédagogique dont bénéficient les étudiants. Pour développer un système éducatif, il est nécessaire de recruter un nombre suffisant d'enseignants qui possèdent les qualifications requises. En effet, plus les enseignants sont qualifiés, plus grandes sont les chances du système éducatif d'atteindre ses objectifs. Par ailleurs, la rémunération et les coûts reliés à la formation des enseignants constituent la part la plus importante des dépenses des États en éducation. Par conséquent, toute politique visant à améliorer la qualité de l'éducation doit tenir compte du paramètre de l'encadrement pédagogique, des qualifications et de la rémunération des enseignants.

Enfin, une coopération avec le monde de travail s'avère nécessaire pour les établissements d'enseignement, pour une formation de qualité, répondant aux exigences du marché de travail. Ce n'est qu'en intégrant les étudiants dans des projets de recherche à titre de partenaires « intelligents » et à part entière qu'on atteindra l'objectif de construction des savoirs.

### **2-6 La qualité des moyens pédagogiques mis en place par l'institution**

L'EES doivent disposer des infrastructures pédagogiques adaptées aux filières de formation qu'ils offrent (bibliothèques, labos de recherche, amphis, salles de cours...etc.). Aussi, L'établissement doit s'assurer que les ressources affectées aux infrastructures et outils pédagogiques sont adéquates et adaptées à l'atteinte des acquis d'apprentissage visés par le programme. Les infrastructures doivent être dotées des matériaux pédagogiques, des ressources documentaires et bases de données qui tiennent compte, des attentes du milieu professionnel et de son évolution ainsi que des progrès de la science.

Enfin, l'introduction des TIC à l'enseignement et à l'apprentissage s'avère un moyen considérable pour améliorer l'accès à l'information, l'accès à un enseignement de qualité, ouvert et à distance, notamment lorsque les ressources éducationnelles libres sont partagées par de nombreux pays et EES.

### **2-7 Les condition de vie de l'étudiant :**

Les conditions de vie universitaire, dans lesquelles évolue l'étudiant, peuvent lui procurer des facilités variées ou à l'inverse le freiner dans son investissement dans ses études et sa réussite.

### **2-7-1 Le logement**

Le logement exerce bien un impact sur les performances des étudiants. En effet, le logement reflète différents aspects de la vie de l'étudiant ont des conséquences sur ses études. D'abord la question de la distance entre le lieu d'étude et le domicile familial ou la résidence universitaire, peut jouer sur le rendement de l'étudiant. L'éloignement du lieu d'études peut se répercuter sur l'étudiant en terme de gaspillage de temps et d'énergie surtout si les moyens de transport ne sont pas de qualité. Ainsi la qualité de ce logement lui-même peut entraîner un malaise pour l'étudiant s'il n'est pas équipé des moyens nécessaires assurant le confort de l'étudiant, comme l'accès à l'eau, aux toilettes, les couvertures ...etc.

Pour l'OVE, le taux de réussite varie de 11 points entre les étudiants satisfaits et insatisfaits de leur logement (OVE 2015).

### **2-7-2 La santé**

Selon l'OVE, La santé de l'étudiant a des répercussions sur les taux de réussite : 69% des étudiants en mauvaise santé réussissent contre 84% des étudiants en bonne santé, soit un écart s'élevant à 15 points. Cet écart se constate également au regard des sentiments de solitude et de déprime (OVE 2015).

### **2-7-3 Le travail de l'étudiant**

Le cumul études-travail a certainement un impact sur les études et la réussite universitaire, et cela en fonction de l'intensité de travail exercé. Ainsi, au-delà d'une durée de 15 à 20 heures par semaine, le travail entraîne une diminution du nombre d'heures de sommeil et une plus grande fatigue. D'après les différents travaux menés sur le lien entre le travail étudiant et l'échec aux examens ou l'arrêt des études, un consensus global se dégage selon lequel, une durée hebdomadaire du travail importante réduit très fortement la probabilité de réussite.

À l'inverse, une situation de travail de qualité, qui permet notamment de développer des apprentissages, a un effet positif sur la motivation et l'estime de soi, et une diminution du stress et des tendances dépressives. Il permet aussi de développer des compétences professionnelles et offre la possibilité de mieux se connaître, de mieux s'organiser et de découvrir de nouvelles capacités personnelles. D'après les différents travaux menés sur le lien entre le travail étudiant et l'échec aux examens ou l'arrêt des études, (rapport du conseil économique et social français, 2007).

Et selon le Rapport de FQRSC, les étudiants qui travaillent augmentent de près de 40% leur probabilité d'abandon par rapport à ceux qui ne travaillent pas. (Rapport de FQRSC).

La recherche menée par ROY (2008) auprès de 1 729 étudiants inscrits en formation préuniversitaire et technique révèle que les étudiants qui n'occupent pas d'emploi ou qui travaillent moins de 20 heures par semaine, disent étudier en moyenne entre 13,2 et 13,7 heures par semaine. Les heures d'étude diminuent, à 10,6 heures par semaine, lorsque l'étudiant travaille plus de 20 heures hebdomadaires. (ALLAL Samir et MENARD Louise, 2014).

### **3- les facteurs liés à la relation entre l'étudiant et l'institution**

TINTO<sup>8</sup> (1975, 1987) a développé un modèle interactionniste fondé sur les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté universitaire. Pour lui, la persévérance doit être conçue comme un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et les systèmes académique et social de l'établissement. Les expériences vécues par l'étudiant dans ces différents systèmes (académique et social) modifient de façon continue ses buts et ses engagements envers l'établissement, de façon à favoriser soit la persévérance soit l'abandon. Le modèle de Tinto est fondé sur la capacité de l'étudiant de s'adapter à la vie universitaire, tant au plan social qu'au plan académique. Le concept d'intégration est l'élément central de son modèle théorique et comprend deux aspects : l'intégration académique et l'intégration sociale. (Selon l'université de Québec à trois rivières, 2006).

#### **3-1 l'intégration académique**

L'intégration académique est définie en termes de performance scolaire et de développement intellectuel de l'étudiant d'une part, et par l'identification de l'étudiant aux normes du système académique, c'est-à-dire par le degré de congruence entre les valeurs et les objectifs de l'étudiant et ceux et celles de l'établissement, d'autre part.

Sans doute, le début des études universitaires constitue-t-il une période délicate où l'étudiant doit faire face à des situations nouvelles et complexes : conditions de vie plus autonomes (habitat, tâches domestiques, démarches administratives, distance accrue vis-à-vis de sa famille), nouvelles relations (affectives et sociales), acquisition de nouvelles méthodes académiques de travail

---

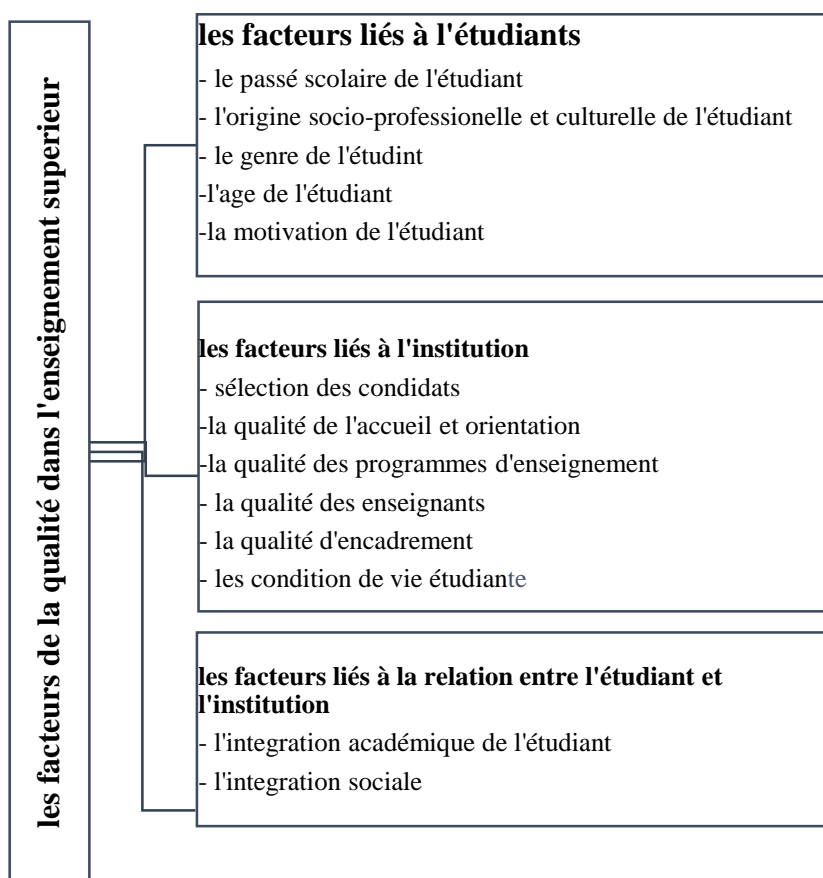
<sup>8</sup>Sociologue américain le plus connu dans le domaine de la persévérance aux études universitaires.

### **3-2 l'intégration sociale**

L'intégration sociale est l'interaction entre les intervenants du système (les professeurs, les pairs) et est mesurée aussi par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'établissement.

Ainsi, l'intégration académique et l'intégration sociale conditionnent l'implication de l'étudiant dans ses études.

#### **Schéma n°2 : synthèse des principaux facteurs influençant la qualité dans l'ES**



Source : auteur.

#### **Conclusion :**

La définition de la qualité dans l'ES est une tâche très délicate vu la complexité de ce dernier. La difficulté de cette définition réside dans la complexité du processus de l'ES, fondé sur les rapports qui existent entre l'Etat, les établissements, les enseignants, et les étudiants, qui



possèdent des visions et des intérêts différents de la qualité, et l'inexistence d'un consensus sur les objectifs précis de l'ES. Cependant, le concept de la qualité dans l'ES semble tourner autour de quatre notions suivantes : normes, adaptation à l'objectif fixé, et satisfaction des besoins des clients.

La qualité dans l'ES est influencée par plusieurs acteurs et plusieurs facteurs. Les acteurs de la qualité dans l'ES sont nombreux et se situent à l'échelle nationale et internationale. Au niveau national plusieurs acteurs peuvent intervenir pour améliorer la qualité de l'ES, comme le ministère de l'éducation ou de l'ES, les différentes agences d'AQ, les associations étudiantes ...etc. Au niveau international les acteurs de l'ES sont aussi nombreux et exercent une influence non négligeable sur les nations, surtout, avec l'ouverture et l'internationalisation de l'ES dans la majorité des pays du monde. Parmi ces acteurs, on trouve à leur tête L'UNESCO, qui peut être considéré comme acteur principal dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, plusieurs autres acteurs sont présents sur la scène mondiale, comme le réseau international des agences d'AQ dans l'ES (L'INQAAHE), l'OCDE, et L'Association Internationale des Universités(AIU).

Les facteurs de la qualité de l'ES sont multiples, dont nous pouvons distinguer trois catégories de facteurs, des facteurs liés à l'étudiant, des facteurs liés à l'établissement d'enseignement, et des facteurs liés à la relation entre l'étudiant et l'établissement. Les facteurs liés à l'étudiant sont : son passé scolaire, son origine socioprofessionnelle, son genre, sa motivation et sa persévérance. Les facteurs liés à l'établissement d'enseignement sont, la sélection des étudiants, la qualité d'accueil et orientation des étudiants, la qualité des programmes d'enseignement, la qualité des enseignants, la qualité d'encadrement des étudiants, la qualité des infrastructures pédagogique, et la qualité de vie étudiante. Et les facteurs liés à la relation entre l'étudiant et l'établissement, sont l'intégration académique et sociale de l'étudiant.

## **Chapitre III : évaluation de la qualité dans l'enseignement Supérieur .**

### **Introduction**

L'évaluation constitue une étape importante de tout cycle de développement et d'amélioration de la qualité.

Dans le domaine de l'ES, L'évaluation constitue la pierre angulaire de l'amélioration de sa qualité, et comme le dit NUNZIATI (1990) : « *l'amélioration de la qualité de la formation universitaire passera par l'évaluation ou ne passera pas* ». (cité par, ALLAL Linda, in ROMAINVILLE Marc, GOASDOUE Rémi, VANTOUROUT Marc 2013, P40).

L'évaluation est en fait un outil d'aide à la décision pour le développement des établissements d'enseignement dans tous les domaines d'activité : enseignement, recherche, gouvernance administrative et sociale (cadre de vie des étudiants), à travers, la fourniture d'un ensemble d'informations concernant la qualité de l'enseignement/apprentissage, les conditions de vie des étudiants, et la gouvernance de l'établissement.

Plusieurs acteurs sont intéressés par les informations sur le fonctionnement des EES et la qualité de leur enseignement : que ce soit l'Etat qui les finance très largement dans la plupart des pays, les étudiants qui cherchent à savoir quelles études entreprendre, les entreprises qui utilisent leurs diplômés, les enseignants, ou les bailleurs de fonds qui soutiennent leur développement. Évaluer l'enseignement supérieur est donc un besoin et une nécessité pour l'amélioration de sa qualité, et la satisfaction des différents acteurs en terme d'informations.

L'évaluation de l'ES apporte des informations sur l'état du secteur, sur le fonctionnement et les résultats des établissements, nécessaires à la prise de décision aux différents niveaux hiérarchiques. L'évaluation de l'enseignement constitue donc, le fournisseur d'informations qui pourraient servir de base à l'amélioration de l'enseignement et la satisfaction des différentes parties prenantes.

Dans la première section de ce chapitre, nous allons donner quelques généralités sur l'évaluation de l'ES, telles qu'une définition de l'évaluation, un aperçu historique sur l'évaluation dans l'ES, une typologie de l'évaluation, et les principaux principes d'une évaluation de qualité. Dans la deuxième section nous allons parler des différentes étapes d'un processus d'évaluation de l'ES, qui sont l'étape de la conception, l'étape de la collecte de l'information, et celle de l'analyse et la diffusion des résultats. Et dans la troisième section nous allons présenter la méthodologie de l'évaluation institutionnelle d'un EES pour l'AQ.

### Section 1 : généralités sur l'évaluation de la qualité de l'ES

L'évaluation est une nécessité et un gage de l'efficacité. Elle constitue un instrument stratégique essentiel de la politique d'établissement, de la garantie de sa qualité et de sa reconnaissance nationale et internationale. *« L'évaluation est devenue, au cours des années, une clé importante de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, elle est l'un des moyens les plus fiables d'identifier les problèmes, qu'ils se situent au niveau du système ou de l'école »* (KELLAGHAN Thomas<sup>9</sup> et GREANEY Vincent,<sup>10</sup> 2002)

#### 1- Définition de l'évaluation de la qualité de l'éducation

Avant de définir qu'est-ce que l'évaluation de la qualité dans le domaine de l'éducation, nous allons commencer d'abord par l'explication du sens du terme évaluation.

##### 1-1 Le sens du terme évaluation

Le terme évaluation renvoie à la notion de valeur ; quand on évalue, il s'agit d'apprécier la valeur d'une action ou d'un bien. Pour NADEAU<sup>11</sup> (1978), *« Évaluer consiste à porter des jugements de valeur ou à associer des valeurs à des objets, à des événements ou à des personnes selon un critère quelconque »* (NADEAU 1978, P209). Pour J.M Barbier (1985), *« L'évaluation en formation est un acte délibéré et socialement organisé, aboutissant à la production d'un jugement de valeur »* (J.M Barbier 1985, cité par DEJEAN Jaques, CNE, Dijon 10 et 11 Juin 2004 p18). Pour la FQDE, le terme évaluation signifie l'appréciation de la *« la qualité d'une chose ou d'un acte, la détermination de la valeur d'une personne ou d'une démarche »* (FQDE, sd, p7). Et pour REGE Nicole et FORM EV Colet, *« l'évaluation est un terme générique qui désigne toutes les procédures de mesure de performance »*. (REGE Nicole, FORM EV Colet, sd p13)

L'évaluation est donc, un jugement de valeur énoncé à partir d'informations recueillies par un observateur.

##### 1-2 Définition de l'évaluation d'une manière générale :

D'après Hadji (1990) *« évaluer, c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable appelé référé et un référent pour produire de l'information éclairante sur le référé afin de prendre des décisions »*. (Cité par, LABOUIDYA Ouidad, ELKAMOUN Najib, KHOUILID

<sup>9</sup>KELLAGHAN Thomas est directeur de centre du recherches sur l'éducation de St Patrick's collège à Dublin.

<sup>10</sup>GREANEY Vincent est spécialiste principal de l'éducation à la Banque mondiale.

<sup>11</sup>NADEAU, Marc-André : professeur, Université Laval.

Mohammed, 2014). Selon l'auteur, l'évaluation est un processus qui consiste à déterminer le référent (c'est à dire les critères de qualité), et le référé (c'est-à-dire ce qui sera effectivement observé).

Pour ENDRIZZI, l'évaluation « *résulte d'une confrontation entre les attentes exprimées sous forme de « critères » et des aspects significatifs du réel traduits en « indicateurs » pour mesurer l'adéquation entre ce qu'on est légitimement en droit d'attendre et la réalité évaluée* » (ENDRIZZI, 2014, p. 12 cité par STUMPF Alexia et GARESSUS Paul-André, 2017).

Pour NADEAU, « *évaluer consiste à porter un jugement à partir d'informations en vue d'une décision* » (NADEAU 1978, p210)

Et pour DE KETELE (1989); Évaluer signifie: «*Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision*». (Cité par KAAOUACHI Abdelali ,sd)

A partir de ces définitions précédemment citées, on peut conclure que l'évaluation est une démarche ou un processus qui compare une situation, un objet, ou un individu entre sa réalité et ce qui est attendu de lui, exprimé par des normes, ou indicateurs, après avoir collecté des informations sur le concerné pour en fin prendre des décisions.

### **1-3 définition de L'évaluation en éducation**

L'évaluation est une « *démarche permettant de porter un jugement à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus, d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives* » (MEQ, 2004, dans LEGENDRE, 2005 cité par COTE Réjeanne, TARDIF Jacinthe 2011, p10)

L'évaluation de la qualité de l'ES peut avoir un champ plus ou moins grand et peut avoir différents objectifs et utiliser différentes approches d'évaluation.

L'évaluation peut également être désignée comme l'ensemble des procédures, critères et référentiels mobilisés afin de mesurer et de déterminer la qualité d'enseignement d'un étudiant, d'un établissement, ou d'un système d'enseignement.

### 2- Aperçu historique sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement

Après avoir défini l'évaluation de qualité de l'ES, nous voulons présenter un petit aperçu sur l'historique de cette dernière, dont nous montrons les différentes spécificités qui marquent les différentes périodes.

#### 2-1 Naissance de l'évaluation de la qualité de l'enseignement

L'évaluation de la qualité de l'enseignement remonte à 1924, quand l'université Harvard aux Etats Unies publie le premier « confidentiel guide<sup>12</sup> to courses ». C'était le premier geste qui a incité les enseignants et les universités à se préoccuper de la qualité de l'enseignement. L'évaluation des cours des enseignants par les étudiants, a pour but d'aider les condisciples à choisir les meilleurs cours et les meilleurs enseignants. L'évaluation étant mis en point par les étudiants, et les enseignants ont le choix de se soumettre ou non au processus d'évaluation.

#### 2-2 L'évaluation de la qualité de l'enseignement aux années 1960

Vers les années 1960, l'évaluation de l'enseignement est devenue officielle, et les questionnaires d'évaluation élaborés par les étudiants sont de plus en plus répondus. Les enseignants proposent leur collaboration aux étudiants, afin d'insuffler à l'opération plus de rigueur, d'objectivité et de validité. L'évaluation poursuit désormais un deuxième but : celui de fournir aux enseignants de l'information qui leur permettra d'améliorer leurs cours.

#### 2-3 L'évaluation de l'enseignement vers les années 1970

Aux années 1970, l'évaluation connaît un point tournant. C'était le début de l'évaluation formative, de la recherche des publications sur l'évaluation étudiante de l'enseignement, ainsi que de la création de « centres de pédagogie universitaire ». A cette époque, les enseignants soucieux d'améliorer leur enseignement, cherchent à s'approprier l'initiative des évaluations, dans le but d'être eux même le moteur des améliorations qui s'imposent. L'évaluation au long de cette période est qualifiée de « sauvage », car elle a instauré une méfiance entre les étudiants et les enseignants. Mais aussi, à cette époque s'est développé la recherche, et la publication d'articles et d'ouvrages sur l'évaluation de l'enseignement, et les chercheurs tentent d'apporter des réponses à des questions fondamentales sur l'évaluation de l'enseignement telles que : les étudiants sont-ils une source d'information valable pour évaluer l'enseignement ? Quelles dimensions de l'enseignement doit-on évaluer pour juger sa qualité ? Quelles sont les qualités

---

<sup>12</sup> Contraire à ce que son nom indique, le confidentiel guide n'a rien de confidentiel, puisque les résultats sont accessibles pour tous.

d'un bon enseignant ? Qui doit avoir l'accès aux résultats de l'évaluation ? C'est une époque aussi de création de nombreux centres pédagogiques par les autorités universitaires. Ces centres aident les enseignants dans leur enseignement, offrent des consultations pour l'élaboration des questionnaires d'évaluation, et aident à l'analyse des résultats des évaluations.

### **2-4 L'évaluation de l'enseignement des années 1980**

Aux années 1980, et à cause des compressions budgétaires imposées aux universités, l'évaluation devient essentiellement administrative et comporte désormais un objectif de contrôle (salaire au rendement). L'évaluation représente ainsi une menace pour la carrière des enseignants, surtout si elle est menée d'une façon injuste (évaluation partielle avec des instruments invalides). Ces développements ont poussé les chercheurs en évaluation à entreprendre des enquêtes sur les pratiques et les méthodes d'évaluation instaurées par les autorités universitaires, et mettent à l'essai des méthodes d'évaluation plus rigoureuses et plus exhaustives.

### **2-5 L'évaluation de l'enseignement des années 1990**

Aux années 1990, on s'interroge principalement sur la validité de l'évaluation de l'enseignement, et sur l'atteinte des buts formatifs et administratifs de l'évaluation. Les études sur la validité de l'évaluation continuent à se multiplier, en ajoutant d'autres sources d'information, autre que les questionnaires d'étudiants, comme l'évaluation de matériel d'enseignement par les pairs ou le dossier d'enseignement.

### **2-6 L'évaluation de l'enseignement et la recherche de l'efficacité aux années 2000**

Les années 2000, sont marquées par les recherches sur les stratégies à mettre en place pour favoriser l'efficacité de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Cette époque est marquée aussi par le développement de l'évaluation en ligne, et commence à préoccuper certains auteurs, qui se sont divisés en ceux qui favorisent l'utilisation de cette technique, et ceux qui s'y opposent en prétendant que cette technique est entachée par l'absence de rigueur et de validité.

## **3-Typologie de classification de l'évaluation de la qualité de l'ES**

Plusieurs types d'évaluation de la qualité de l'enseignement peuvent être dégagés en se référant à différents critères d'évaluation.

### **3-1 Classification selon le niveau**

On désigne par le niveau, l'étendu de l'évaluation. Cette dernière peut aller d'une évaluation d'un département ou d'une faculté d'un EES, jusqu'à évaluer tout le système d'enseignement supérieur.

#### **3-1-1 évaluation d'un système d'enseignement (ou évaluation nationale) :**

Il s'agit de l'évaluation de tout le système d'ES (tous les établissements d'enseignement supérieur d'un pays), c'est-à-dire une évaluation nationale de l'ES.

#### **3-1-2 Evaluation institutionnelle :**

Comme son nom l'indique, il s'agit de l'évaluation d'une seule institution ou EES.

#### **3-1-3 Evaluation départementale :**

C'est l'évaluation d'une partie de l'institution (faculté, département).

### **3-2 Classification selon le critère interne/externe**

Selon le critère interne /externe, on peut recenser deux types d'évaluation de la qualité dans l'ES, une évaluation externe et une évaluation interne.

#### **3-2-1 Évaluation externe :**

On parle d'une évaluation externe lorsque l'évaluateur ou l'équipe d'évaluation (agence ou organisme ou équipe d'évaluation) vient de l'extérieur de l'institution (ou l'établissement) évaluée.

#### **3-2-2 Évaluation interne :**

C'est lorsque l'évaluateur ou l'équipe d'évaluation appartient à l'institution ou établissement évalué.

### **3-3 Classification selon l'objet d'évaluation**

Selon l'objet de l'évaluation on distingue l'évaluation des inputs et l'évaluation des outputs.

#### **3-3-1 Évaluation des inputs (des moyens mis en place) :**

Il s'agit de l'évaluation des moyens matériels (les infrastructures pédagogiques, et de soutien), immatériel (réception, orientation, programmes d'enseignement...etc.) et humains (les enseignants, les administrateurs...etc.).

#### **3-3-2 Évaluation des outputs (ou résultats) :**

Il s'agit d'évaluer les résultats de l'enseignement comme les acquis d'apprentissage des étudiants, leur insertion dans la vie professionnelle et sociale...etc.

### 3-4 Classification selon l'objectif de l'évaluation

L'évaluation de l'enseignement en général peut répondre à différents objectifs : fournir un diagnostic à l'enseignant, améliorer la formation des étudiants, former les décisions administratives relatives aux enseignants, valoriser l'enseignement, éclairer les choix de cours des étudiants ou bien encore fournir des données aux chercheurs (BERNARD, 2011, cité par ENDRIZZI laure, 2015).

#### 3-4-1 Evaluation pronostique :

Son objectif est d'estimer les chances de réussite d'un apprenant, pour la formation en cours ; lorsque l'évaluation est menée en début de formation ; et sa chance de réussite pour la formation à venir, si l'évaluation est menée en fin de formation.

#### 3-4-2 Evaluation diagnostic

L'objectif d'une évaluation diagnostic est de recenser les forces et les faiblesses de l'institution, pour mesurer l'efficacité de ses cursus et de ses méthodes, en fonction de ses objectifs.

#### 3-4-3 Evaluation formative

Elle a pour objectif d'assurer la progression des étudiants et des enseignants avec une démarche d'apprentissage, dans l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter, s'il y a lieu, des correctifs appropriés. « *L'évaluation formative doit être considérée comme intégrée au processus d'apprentissage ; elle doit avant tout servir des fonctions de nature pédagogique* ». (NADEAU, 1978, p 212)

#### 3-4-4 L'évaluation sommative

Le premier but de l'évaluation sommative est de sanctionner, d'une façon officielle la qualité de l'apprentissage ou des apprentissages réalisés par un étudiant. Pour NADEAU, « l'évaluation sommative » est définie comme « *un système qui consiste à recueillir, à la fin d'étapes importantes dans la scolarité de l'étudiant comme la fin d'un cours, la fin d'un programme d'études ou d'un cycle, des informations utiles quant à la qualité de l'apprentissage réalisé par un étudiant et ce pour des fins de promotion, d'accréditation pour les cours suivis, ou encore pour la certification* ». (NADEAU 1978, p212)



### **3-4-5 Evaluation administrative :**

Son objectif est purement administratif. Il s'agit de connaître les décisions à prendre concernant le renouvellement des contrats, les promotions des enseignants...etc.

### **3-5 Classification selon la qualité de l'évaluateur**

Selon la qualité de l'évaluateur nous distinguons trois méthodes d'évaluations, l'évaluation par les enseignants, l'évaluation par les étudiants, et l'évaluation par les experts.

#### **3-5-1 L'évaluation par les enseignants :**

L'évaluation par les enseignants consiste à recueillir des informations et avis auprès des enseignants pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement. Les enseignants constituent un acteur non négligeable dans l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur, que ce soit dans l'évaluation des étudiants, des autres enseignants, ou de leurs autoévaluations.

#### **3-5-2 L'évaluation par les étudiants**

Cela consiste à recueillir auprès des étudiants des appréciations, des jugements sur les enseignements avec des échelles d'appréciation. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants est sans doute la plus vieille méthode utilisée pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement.

#### **3-5-3 Evaluation par les experts :**

L'évaluation par les experts est parfois nécessaire pour évaluer certains volets de l'enseignement difficiles à évaluer par les étudiants et les enseignants. Les experts en évaluation sont les spécialistes en la matière.

### **3-6 Classification selon la Situation de l'évaluateur par rapport à l'évalué**

Selon la situation de l'évaluateur par rapport à l'évalué, on a deux types d'évaluations, une autoévaluation et une évaluation par les paires.

#### **3-6-1 Autoévaluation :**

Dans une autoévaluation l'évaluateur est au même temps l'évalué (exemple : évaluation d'un établissement d'enseignement par lui-même, évaluation d'un enseignant par lui-même, évaluation d'un étudiant par lui-même).

### 3-6-2 Evaluation par les paires :

L'évaluation par les paires ou évaluation par les collègues, il s'agit d'une évaluation d'un étudiant par ses camarades, ou d'un enseignant par ses collègues enseignants. Les pairs expérimentés sont hautement qualifiés pour l'évaluation de matériel d'enseignement. Ils peuvent apprécier le lien entre le cours et le programme d'étude ; l'exhaustivité des sujets choisis par l'enseignant ; la charge de travail exigée ; la pertinence et la richesse de la documentation exigée (manuel, photocopiées, site web, diapos, etc.) ; l'organisation et la pertinence des séances de laboratoires, d'exercices, des cliniques et autres ; les moyens d'évaluation des apprentissages (longueur, réalismes, lien avec l'objectif de cours) ; les critères d'évaluation utilisés par l'enseignant.

### 3-7 Classification selon la dimension de l'évaluation :

On distingue trois dimensions de l'évaluation de l'enseignement, une dimension économique, une dimension sociale, et une dimension pédagogique.

#### 3-7-1 Evaluation économique :

Une évaluation économique est une évaluation qui utilise des critères ou indicateurs d'évaluation d'une dimension économique. Et cela à travers deux types d'indicateurs :

- d'une part, des indicateurs liés à la productivité des systèmes, c'est-à-dire leur efficacité pour ce qui est des produits obtenus ;
- d'autre part, des indicateurs liés aux investissements, spécialement en ce qui a trait aux coûts de la formation, se traduisant dans l'étude de l'efficacité des systèmes, c'est-à-dire leur capacité à obtenir les produits pour le moindre coût.

#### 3-7-2 Evaluation sociale :

Une évaluation en utilisant des critères d'évaluation d'une dimension sociale, comme : l'équité, et l'égalité de chances entre les étudiants.

#### 3-7-3 Evaluation pédagogique :

L'évaluation pédagogique de l'enseignement s'intéresse à l'évaluation des acquis d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et la relation entre l'enseignant et l'étudiant.

**3-8 Classification selon le critère qualitatif / quantitatif :**

Selon le critère qualitatif /quantitatif on distingue l'évaluation quantitative et l'évaluation qualitative.

**3-8-1 Evaluation qualitative :**

On parle d'une évaluation qualitative lorsque les indicateurs utilisés dans l'évaluation sont qualitatifs, c'est-à-dire non quantifiable, (exemple : degré de satisfaction des étudiants de la qualité des cours)

**3-8-2 Evaluation quantitative :**

C'est lorsque les indicateurs d'évaluation sont quantifiables (exemple : nombre d'étudiant par enseignant pour évaluer l'encadrement)

**Tableau n°6: typologie de l'évaluation de la qualité dans l'ES**

<b>critère</b>	<b>Type d'évaluation</b>
niveau	Evaluation de système d'enseignement supérieur Evaluation institutionnelle Evaluation départementale
Interne /externe	Evaluation interne Evaluation externe
l'objet d'évaluation	Evaluation des inputs Evaluation des outputs
L'objectif de l'évaluation	Evaluation pronostique Evaluation diagnostique Evaluation Formative Evaluation sommative Evaluation administrative
Qualité de l'évaluateur	Evaluation par les enseignants Evaluation par les étudiants Evaluation par les experts
Situation de l'évaluateur par rapport à l'évalué	Autoévaluation Evaluation par les pairs
dimension de l'évaluation	Evaluation économique Evaluation sociale Evaluation pédagogique
Quantitatif / qualitatif	Evaluation qualitative Evaluation quantitative

**Source : établi par nous-même**

### **4- les principes d'une évaluation de qualité :**

Pour qu'une évaluation de l'enseignement soit de qualité, c'est-à-dire juste et exhaustive, elle doit tenir compte de certains principes comme : la diversification des sources d'informations, l'indépendance de l'évaluateur, la compétence de l'évaluateur, l'information des évalués, et l'adaptation de l'évaluation au contexte.

#### **4-1-diversification des sources d'informations :**

Une évaluation de qualité doit utiliser plusieurs sources d'information et éviter de se limiter à la seule opinion des étudiants. L'opinion des étudiants est insuffisante pour évaluer l'enseignement de manière exhaustive. Elle doit être complétée par d'autres sources d'information susceptibles d'apporter des points de vue différents sur les aspects de l'enseignement qui peuvent échapper au jugement des étudiants. Ces sources d'information complémentaires sont par exemple, les enseignants, les comités de programmes, les conseillers pédagogiques, les professeurs expérimentés, les experts en évaluation ...etc. à travers l'ensemble des informations recueillies de différents acteurs, il est possible d'obtenir un portrait plus juste et exhaustif de la valeur de l'enseignement.

#### **4-2 L'indépendance de l'évaluateur :**

Le principe de l'indépendance de l'évaluateur, qu'il s'agisse d'un expert ou d'une organisation, est un facteur important pour garantir la qualité des résultats de l'évaluation. On ne peut pas en effet être à la fois décideur, bailleur de fonds et évaluateur, au risque de confondre les rôles et d'avoir une appréciation largement faussée.

Pour cela, l'agence qui conçoit et conduit ces évaluations doit être indépendante de toute influence ainsi que les évaluateurs. L'agence doit jouir d'un statut d'autorité administrative indépendante et des compétences (données par la loi) qui lui donnent la capacité de décider du choix de ses évaluations.

#### **4-3 la compétence de l'évaluateur**

La compétence des évaluateurs est une variable importante pour assurer une évaluation de qualité. Pour cela, l'organisme chargé de l'évaluation doit vérifier et développer les compétences des personnels et des experts qui sont chargés de conduire et mettre en œuvre le

processus d'évaluation. Les évaluateurs peuvent être enseignants-chercheurs, chercheurs, ingénieurs, administrateurs, étudiants, ou appartiennent aux secteurs du monde socio-économique.

### **4-4 L'information des évalués :**

Toute évaluation comporte une dimension de contrôle qui peut soulever des interrogations, voire des inquiétudes auprès des évalués, qui peuvent l'interpréter comme un jugement porté sur leurs activités. Or, la coopération des acteurs est une condition nécessaire à la réussite de l'opération et à la qualité de ses résultats ; aussi, afin de dissiper leurs craintes et leurs réflexes de défense, l'évaluateur doit commencer par l'explication de la procédure, en précisant le champ de l'évaluation, son objet, la méthodologie qui sera utilisée (méthodes d'investigation, outils, données recherchées), le déroulement des opérations et le calendrier, les objectifs visés et l'utilisation des résultats. Cette information sera l'occasion de sensibiliser les acteurs à l'intérêt de l'opération pour gagner leur adhésion à l'opération.

### **4-5 l'adaptation de l'évaluation au contexte**

L'histoire nationale, le contexte politique, le niveau de développement économique et social, les relations entre l'Etat et le monde académique, les craintes et les oppositions des acteurs qui peuvent se manifester à l'occasion de l'introduction de l'évaluation, sont autant d'éléments qui, contribuent à façonner le modèle national d'évaluation (RONTOPOULOU Jeanne Lamoure, 1998, p24). Les agences ou les évaluateurs en générale doivent prendre en considération le principe d'adaptation de l'évaluation au contexte de l'enseignement évalué, en utilisant une approche de « l'adéquation aux objectifs », qui permet d'introduire la flexibilité pour prendre en compte les missions spécifiques liées aux conditions locales, et s'interroger sur les standards et critères appropriés pour des établissements et des filières différentes.

## **Section2 : les différentes étapes d'un processus de l'évaluation de la qualité de l'ES :**

Le processus d'évaluation de la qualité de l'enseignement comporte trois étapes principales ; une étape de conception de l'évaluation, une étape de collecte des informations, et une étape d'analyse et de diffusion des résultats de l'évaluation.

### **1-première étape : conception du processus d'évaluation**

Dans cette première étape du processus d'évaluation, l'évaluateur doit concevoir le processus d'évaluation en déterminant le champ de l'évaluation, l'objet de l'évaluation, les objectifs de

l'évaluation, les indicateurs de l'évaluation, les sources d'informations ainsi que les instruments de collecte des informations, et l'accès aux résultats de l'évaluation.

### **1-1 Détermination du champ de l'évaluation :**

Le champ de l'évaluation diffère d'une évaluation à une autre. Il peut aller d'une évaluation d'un programme d'enseignement jusqu'à l'évaluation de tout le système d'enseignement, passant par une évaluation d'une spécialité, d'un département, d'un établissement.

### **1-2 Détermination de l'objet de l'évaluation :**

L'objet de l'évaluation peut être le résultat de l'enseignement (les outputs) ou bien les actions (les moyens ou les inputs) mis en œuvre par l'établissement pour l'obtention ou l'amélioration de la qualité.

### **1-3 Détermination des objectifs de l'évaluation :**

Avant de commencer l'évaluation, c'est-à-dire à l'étape de conception, l'évaluateur doit tracer l'objectif ou les objectifs de son évaluation. L'objectif de l'évaluation peut être un objectif formatif, sommatif, pronostic, ou de diagnostic ...etc. ou l'ensemble de tous ces objectifs.

### **1-4 détermination des sources d'information :**

A l'étape de conception, l'évaluateur doit désigner ses sources d'information. Les sources d'information pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement sont multiples, il s'agit des étudiants, des enseignants, des employeurs, des diplômés, des documents internes à l'établissement d'enseignement ...etc.

### **1-5 Détermination des instruments de collecte d'information**

Les instruments possibles pour la collecte des informations sont les questionnaires, les entretiens, et les enquêtes, ...etc.

### **1-6 La détermination des indicateurs de l'évaluation**

Construire un indicateur, c'est passer d'un concept théorique à une variable observable. La plupart des concepts dont on parle dans les sciences ne correspondent pas à des objets du monde réel. Il est donc nécessaire de les rendre mesurables : c'est l'étape de l'opérationnalisation. Il n'y a pas de règles strictes pour déterminer le nombre d'indicateurs d'évaluation à retenir. Cependant, un nombre d'indicateurs trop élevé, risque de perdre de vue l'objet évalué. Si l'on

prend en considération trop de détails, il est possible que l'on évalue des éléments accessoires au détriment des plus importants à évaluer. Les règles les plus importantes à respecter sont les suivantes : les indicateurs retenus doivent décrire de façon la plus exhaustive et la plus objective possible ce que l'on veut mesurer.

### **1-7 Le choix de l'échelle d'appréciation**

L'échelle est une succession d'éléments gradués, de gauche à droite par convention, qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère (SCALLON, 1988, cité par ROMAINVILLE, Marc, 2002). Ces éléments sont appelés des échelons. Leur nombre peut varier selon l'intention visée, le critère d'évaluation et le niveau de précision recherché. L'échelle à cinq échelons est sûre et elle permet l'utilisation d'une cote moyenne. C'est un avantage à considérer, sans toutefois oublier que les utilisateurs ont tendance à choisir le troisième échelon. Il existe différentes sortes d'échelles d'appréciation. L'échelle à quatre échelons est d'une application plus rapide alors que celle à six échelons offre une plus grande gamme de nuances ; par contre, elle est plus difficile à construire et à utiliser.

#### **1-7-1 Les échelles uniformes**

Sont les échelles les plus répandues. Elles se rapportent à un continuum et peuvent être quantitatives ou qualitatives.

##### **1-7-1-1 Les échelles uniformes quantitatives**

Les échelles uniformes quantitatives montrent une progression qui permet de porter un jugement sur l'objet évalué. Elles peuvent prendre la forme d'échelles numériques, alphabétiques, graphiques ou pictographiques.

##### **1-7-1-2 Les échelles uniformes qualitatives**

Dans une échelle qualitative, on attribue une qualité ou une appréciation aux caractéristiques recherchées. Les échelons sont formulés selon un registre d'intensité (pas du tout, un peu, beaucoup, insatisfaisant, satisfaisant, très satisfaisant). Ce type d'échelle est autant utilisé pour les productions, les processus que les attitudes. Cette échelle est plus précise que l'échelle numérique, mais la compréhension des qualités attribuées peut varier d'un observateur à un autre ou même d'un cas à l'autre pour le même observateur. Il importe de s'assurer que l'échelle, c'est-à-dire les qualificatifs utilisés, concorde bien avec le critère ou les éléments observables.

### **1-7-2 les échelles descriptives**

Dans les échelles descriptives, on décrit les caractéristiques recherchées dans chaque échelon. Ce type d'échelle est le plus précis, car il fournit à la personne qui évalue une description détaillée et typique de ce qui est attendu. Elle est plus difficile à concevoir, mais elle favorise davantage l'uniformité du jugement. Les éléments observables peuvent servir pour décrire chaque échelon. L'échelle descriptive peut être utilisée pour évaluer les produits, les processus ou les attitudes. Les échelles descriptives peuvent être analytiques ou globales.

#### **1-7-2-1 Les échelles descriptives analytiques**

Les échelles analytiques sont semblables aux échelles uniformes, en ce sens qu'elles comportent une série de critères et une échelle comportant généralement de trois à six échelons. Pour les construire, on définit d'abord les points extrêmes. On formule ensuite la description des points plus au centre en s'efforçant de distancer les points le plus également possible. Quand on décrit une qualité, les descriptions sont précises, concises et rédigées avec la même forme grammaticale. Si on utilise des phrases, elles sont au présent et à la forme affirmative.

#### **1-7-2-2 évaluation globale**

Par évaluation globale, on entend une évaluation qui permet d'apprécier une performance d'un point de vue d'ensemble. On utilise ici aussi des critères, mais on les regroupe par niveaux auxquels on compare la production ou la performance. On structure de trois à six niveaux selon le but recherché

### **1-8 détermination de ceux qu'ayant accès aux résultats de l'évaluation**

L'accès aux résultats de l'évaluation peut être étendu au grand public, ou être restreint à quelques personnes, selon l'objectif de l'évaluation.

### **2- deuxième étape : la collecte des informations :**

La deuxième étape du processus d'évaluation consiste à collecter les informations nécessaires pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement, et cela auprès des différentes sources d'information. Le recueil d'informations peut dès lors être défini comme un processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation d'une situation donnée à un autre niveau de connaissance ou de représentation de la même situation. (DE KETELE. Jean-Marie, ROEGIERS. Xavier, 2015)



Cependant, Le processus d'acquisition de l'information peut fausser la réalité. « *Nous portons tous des lunettes de teintes différentes* ». Nous ne sommes pas neutres, il y a un contenu émotionnel à l'information. Pour cela, nous avons besoin de techniques rigoureuses pour la collecte de l'information. (QUINN, Michael, 2021)

### **2-1 Les sources de l'information :**

Les principales sources d'information à consulter sont les personnes qui ont eu l'occasion d'observer soit le processus, soit le matériel d'enseignement, soit le résultat de l'enseignement. Ces personnes sont le professeur lui-même, les étudiants ou les collègues, les directeurs ou les doyens, les spécialistes de l'enseignement ou de l'évaluation de l'enseignement, les assistants de cours ou toute autre personne ayant été impliquée dans un aspect ou l'autre de l'enseignement. On peut ajouter à ces différentes sources d'information les employeurs des diplômés qui peuvent être une source d'information importante pour évaluer le résultat de l'enseignement d'un établissement sur le terrain, autrement-dit l'impact de cet enseignement en dehors de l'établissement.

#### **2-1-1 Les étudiants :**

les étudiants sont la source d'information la plus importante pour l'évaluation de la qualité d'un enseignement, ils sont considérés comme les bénéficiaires ou consommateurs de ce dernier (l'enseignement), leur degré de satisfaction des services offerts par l'établissement ou leurs jugements de la qualité des enseignements et de la formation d'ont-ils ont bénéficiés, sont des informations très utiles pour le jugement de la qualité de l'enseignement d'un enseignant ou d'un établissement en générale. Cependant, l'évaluateur ne doit pas se contenter de la seule source d'information.

#### **2-1-2 Les enseignants**

L'enseignant est un acteur important dans le processus d'évaluation de la qualité de l'enseignement/apprentissage. L'enseignant dispose des informations sur l'enseignement qu'il dispense et l'apprentissage de ses étudiants. L'avis des enseignants sur la qualité de l'enseignement est une autre source d'information, non négligeable, pour l'évaluation de cette dernière.

#### **2-1-3 Le dossier d'enseignement ou le portfolio :**

Le dossier d'enseignement peut constituer aussi une source d'information, autre que les étudiants et les enseignants. Un portfolio est un dossier personnel dans lequel les acquis de

formation et les acquis de l'expérience d'une personne sont définis et démontrés en vue d'une reconnaissance par un établissement d'enseignement ou un employeur ; c'est en quelque sorte le portefeuille de compétences. Les portfolios d'enseignement se développent comme une réaction en vue d'une appropriation du contrôle du processus d'évaluations par les enseignants en élargissant les bases d'appréciation de l'enseignement et de l'apprentissage universitaires. L'utilisation des portfolios dans l'ES connaît ses débuts au Canada dans les années quatre-vingt-dix avant de se répandre progressivement dans le monde entier.

### **2-1-4 Les employeurs des diplômés :**

Les employeurs disposent des informations précieuses pour l'évaluation de l'apprentissage et de l'insertion des diplômés universitaires. Les employeurs sont les vrais testeurs de la qualité de l'enseignement des diplômés de l'université. Leur degré de satisfaction des compétences de ces diplômés constitue un témoignage fort de la qualité de l'enseignement.

### **2-2 Les instruments de collecte de l'information**

La réussite de toute évaluation est avant tout liée à la qualité des informations sur lesquelles elle s'appuie. Au départ de toute évaluation, il importe de bien cerner le rôle du recueil d'informations, les précautions à prendre et l'utilisation que l'on peut faire de l'information. Pour cela, il est primordial de se poser quelques questions importantes telles : « est-ce que je sais bien dans quel but je veux recueillir des informations ? », « ai-je bien choisi l'information sur laquelle je vais travailler ? », « l'information que je recueille est-elle bien celle que je voulais recueillir ? », « cette information est-elle de qualité suffisante ? », « que vais-je faire de cette information ? » ... etc. (DE KETELE. Jean-Marie, ROEGIERS. Xavier, 2015). Les instruments de collecte de l'information utilisés généralement sont les questionnaires, les entretiens et l'étude documentaire.

#### **2-2-1 Le questionnaire :**

Le questionnaire est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. La construction d'un questionnaire va permettre de traduire les indicateurs en questions et les formuler adéquatement. La formulation des questions est fondamentale. Il faut en effet s'assurer que le langage est adapté à celui de l'enquêté, et que les questions ne présentent aucune ambiguïté. Chaque question doit être parfaitement comprise et suffisamment concrète. Il est conseillé de privilégier un vocabulaire simple et univoque, d'éviter les formules grammaticales peu claires, de s'astreindre à émettre une idée (et une seule !) par question et

enfin de poser des questions neutres (sans risque de suggestions induites). La formulation dépendra, à nouveau, de ce qu'on cherche à expliquer.

Puisqu'il s'agit d'agrèger et comparer les réponses, le questionnaire prendra toujours une forme standardisée, et les réponses seront parfois précodées. Il peut être intéressant de préparer la grille d'analyse du questionnaire au préalable, afin de vérifier que chaque question correspond en effet à un ou des indicateurs déterminés.

L'enquêteur doit s'interroger sur la population pertinente pour répondre à sa question de recherche. Afin de cibler la population, l'enquêteur peut se demander si celle-ci est susceptible d'apporter de l'information, et s'il est nécessaire que celle-ci soit informée pour répondre. Tout dépendra en fait de l'objet de recherche.

### **2-2-1-1 Les règles de rédaction des énoncés d'un questionnaire**

Chaque énoncé doit être important et correspondre aux pratiques courantes. Par exemple dans les années 1970, il était important que les questionnaires comportent deux ou trois énoncés sur le plan de cours : « le plan de cours est claire », « le plan de cours est complet », « le plan de cours est respecté », « le plan de cours a été présenté », « le plan de cours a été accepté par le groupe ». A cette époque, les professeurs ne rédigeaient pas tous un plan de cours, l'intégration de cet aspect était donc perfectible. Quatre décennies plus tard, la pratique du plan de cours étant répondue, il est superflu d'insérer autant d'énoncés sur ce thème ; un seul suffira dans la majorité des cas. Il est important de réviser les questionnaires régulièrement afin de tenir compte de l'évolution des pratiques. Quelques règles sont importantes pour rédiger des énoncés explicites ( BERNARD Huguette, 2011, p 119) :

- évaluer un comportement observable ou constituer une cible d'action pour le professeur.
- porter sur un aspect important de l'enseignement.
- être claire et univoque.
- ne questionner qu'un sujet à la fois.
- être rédigés dans une forme affirmative.
- être descriptifs et impersonnels.
- être rédigé en fonction des étudiants.

### **2-2-1-2 Les modalités de distribution des questionnaires**

Il est important de recueillir des données valides. La distribution des questionnaires aux étudiants est une opération importante, et si elle n'est pas menée avec rigueur, les données recueillies seront partielles, en conséquence non valides. Il faut prendre soin d'éviter plusieurs types de situations, notamment la mauvaise compréhension de l'échelle de réponses, la

collusion entre les étudiants qui s'influencent en répondant, la présence du professeur qui peut influencer les répondants, un moment d'évaluation qui n'est pas approprié...etc. La distribution doit prendre en considération les questions suivantes (BERNARD Huguette, 2011, p 85) :

- comment les questionnaires seront-ils distribués aux étudiants : en classes ou en ligne ?
- qui distribuera les questionnaires en classe : une personne neutre engagée à cette effet, le professeur lui-même, les étudiants ?
- quand les questionnaires pourront-ils être distribués ? combien de semaines avant la fin du cours ?
- combien de temps devra durer l'opération de réponse au questionnaire pour être conviviale aux étudiants et au professeur ?
- qui ramassera les questionnaires remplis ? comment ? pour les remettre à qui ? où ? dans quel laps de temps ?

Ces questions méritent une réflexion de la part de l'évaluateur sur ce qui est idéal et sur ce qui est possible

### **2-2-2 L'entretien**

L'entretien n'est pas une situation de bavardage à bâtons rompus entre amis, ni une simple discussion avec ses voisins. Ce n'est pas non plus un échange d'arguments pour convaincre ou pour controverser, ni un interrogatoire du type policier ou une confession. L'entretien doit aboutir à recueillir des informations de qualité. La qualité des informations obtenues d'un entretien dépend beaucoup des enquêteurs. Un bon enquêteur doit avoir un certain sens des relations humaines, être convaincant, mais aussi rester professionnel : il est important d'être neutre pour ne pas influencer l'enquêté ou le mettre mal à l'aise.

### **2-2-3 L'étude documentaire :**

Il se peut que les informations recherchées soient déjà disponibles auquel cas, une collecte documentaire pourrait suffire. L'étude documentaire est l'étude des « traces » recueillies à travers des écrits divers, des relevés statistiques ou des inventaires d'objets. Ces documents donneront lieu à des analyses qualitatives (analyses de contenu) ou à des analyses quantitatives (analyses statistiques).

## **3- troisième étape : analyse et diffusion des résultats**

L'analyse des résultats consistera à mettre en relation les variables et comparer les résultats obtenus avec ceux qu'on attendait au moment de la formulation des hypothèses. Dès leur retour, les questionnaires sont traités pour obtenir un fichier de données d'où seront dressés des

tableaux, et les résultats de l'enquête feront l'objet d'une analyse. L'analyse des données permet d'identifier les recommandations pour l'action qui constituent une étape essentielle dans une évaluation. L'ensemble des informations vont être rassemblées dans un rapport.

### **3-1 Analyse des données**

Une fois les données collectées, il faut procéder à leur analyse pour pouvoir en retirer des informations utiles qui permettent de répondre aux questions d'évaluation.

#### **3-1-1 l'analyse de données qualitatives**

L'exploitation des résultats dans le cadre d'entretiens fait appel à l'analyse de contenu. La description et l'analyse des données sont présentées conjointement. L'analyse se fait à partir de la prise de note réalisée pendant l'entretien ou, si les entretiens ont été enregistrés, sur la retranscription des entretiens. Dans un premier temps, l'analyse de contenu est faite pour chaque personne interrogée. Dans un second temps, toutes les réponses sont analysées question par question : il ne s'agit pas d'un comptage des réponses obtenues, mais de la compréhension fine du point de vue des personnes interrogées. Il s'agit bien d'identifier la diversité des points de vue pour une même question.

Cette analyse permet ensuite de présenter question par question ou par critères, les résultats obtenus. Ces résultats pourront montrer soit une grande diversité de réponses soit des réponses assez homogènes. Il est conseillé d'aérer la rédaction de l'analyse avec des intertitres qui indiquent soit le critère analysé soit le résultat principal.

Pour éclairer l'analyse, des extraits d'entretiens (verbatim) pourront être intégrés dans le rapport d'enquête, tout en conservant l'anonymat des répondants. Après avoir construit une base de données complète et épurée on passe à son analyse pour communiquer de l'information utile aux utilisateurs, afin de répondre aux questions qui ont motivé l'enquête.

#### **3-1-2 Analyse des données quantitatives :**

L'analyse commence après la saisie informatique des réponses obtenues. La saisie et le traitement statistique des données se fait sur des logiciels adaptés. L'analyse statistique commence par l'examen de toutes les variables ou « tri à plat ». Une analyse plus poussée peut être faite en étudiant les relations entre variables deux à deux.

**3-1-2-1 l'analyse descriptive**

L'analyse préliminaire est surtout descriptive et comprend les distributions de fréquence à une variable (tris à plat). Il est courant de décrire une population ou un échantillon en fonction de sa composition socioprofessionnelle, de sa répartition par âge, par sexe, bref en fonction d'une variable étudiée séparément, dont on quantifie les modalités : De façon absolue : c'est-à-dire en effectifs, De façon relative : c'est-à-dire en proportion, soit en fréquence ou pourcentage. Cette information donne lieu à la constitution d'un tableau à une variable ou à une entrée. La première étape du traitement d'un questionnaire a pour objet la description simple de l'information.

**3-1-2-2 L'analyse bivariée**

Elle consiste à vérifier la relation entre deux variables. Une relation bivariée implique l'effet d'une variable sur une autre et non l'inverse : on parle alors de relation d'indépendance. La variable subissant l'influence est appelée variable dépendante. La variable qui produit l'effet est appelé variable indépendante. Le test à choisir varie selon la nature des variables. Le tableau suivant résume l'application des tests dans l'analyse bivariée :

**Tableau n°7 : Tableau pour le choix d'un test statistique**

Type de mesure	Deux mesures avec échelle non métrique	Une mesure avec échelle non métrique et une mesure avec échelle métrique	Deux mesures avec échelle métrique
Type d'analyse	Tableau croisé	Comparaison de moyennes	Corrélation ou régression
Tests statistiques	Chi-deux	T de student (deux moyennes) F (Anova) (deux moyennes ou plus)	t (corrélacion) ou F (régression)
Force de la relation	V de Cramer	n	r ou R

**Source :** PLAISENT Michel, BERNARD Prosper, ZUCCARO Cataldo, DAGHFOUS Naoufel, FAVREAU Sylvain (2009), Introduction à l'analyse des données de sondage avec SPSS, Presses de l'Université du Québec, p97

### **3-2- La rédaction du rapport et diffusion des résultats**

La rédaction du rapport d'évaluation doit être soignée, car de la qualité du rapport dépend en partie, de l'utilisation qui en sera faite. Le rapport doit être compréhensible par n'importe quel lecteur. Afin qu'il puisse être lu, le rapport doit comporter trois parties : une introduction sur les objectifs de l'évaluation et sur la population concernée, la présentation et le commentaire des résultats, la présentation devant comporter des tableaux clairs, enfin la méthodologie utilisée. Le rapport peut comprendre des recommandations qui découlent des conclusions de l'évaluation, ces dernières mettent en exergue des points forts à conforter, des lacunes à combler ou des orientations nouvelles à suivre. Ces recommandations doivent permettre d'améliorer l'action et de la réorienter si nécessaire. Quant à la diffusion des résultats de l'évaluation celle-ci peut être publique ou confidentielle.

### **Section 3 : méthodologie de l'évaluation institutionnelle d'un EES pour l'AQ :**

Les méthodes de l'évaluation institutionnelle des EES utilisées par les agences varient selon la conception de la qualité, le type d'établissement, et le contexte. La diversité des conceptions de la qualité résulte de la volonté de définir cette qualité en étroite relation avec le contexte auquel elle s'applique. Les systèmes d'AQ sont marqués par la diversité des contextes (historiques, culturels, politiques, économiques, administratifs, etc.) et par la diversité des objectifs assignés à l'ES. Il n'y a pas de définition absolue de la qualité indépendamment de son contexte. Le sens donné à la qualité varie non seulement en fonction du contexte national ou régional, mais aussi, dans un même contexte, en fonction des besoins et des intérêts des individus ou des groupes concernés par l'ES, qu'ils en soient acteurs, usagers, partenaires, commanditaires, bénéficiaires, ou autres. Ainsi les enseignants, les étudiants, les familles, l'État et ses organismes, les corps professionnels ou les employeurs auront des besoins différents. Pour les enseignants, la qualité concernera leurs activités d'enseignement et de recherche, avec un accent mis sur l'un ou l'autre volet suivant le type d'institution. Pour les étudiants du premier cycle, la qualité concernera avant tout les enseignements et si l'environnement universitaire est propice à leur développement. Pour les organismes professionnels, la qualité consistera surtout dans l'acquisition par les étudiants de compétences liées aux professions visées. Pour une évaluation efficace, il importe de dégager 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. L'agence d'AQ a un rôle majeur à jouer dans l'adoption d'une définition partagée de la qualité et la construction d'un référentiel. Ce 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 domaine.

### **1- définition de l'évaluation institutionnelle**

Selon PLANTE, Jacques<sup>13</sup> (1986), l'évaluation institutionnelle « *Elle est une démarche systématique de réflexion, de mesure et d'évaluation qui porte sur une institution dans son ensemble ou sur ses composantes, et leurs interactions. Elle consiste essentiellement à décrire une situation réelle, à la comparer à celle désirée ou normalement acceptée, à porter un jugement sur les résultats de cette comparaison et, le cas échéant, à rechercher les causes possibles des problèmes identifiés* ».

### **2- Typologie des approches de l'évaluation institutionnelle d'un EES**

Certaines agences construisent leur approche d'AQ en prenant comme point de départ les objectifs de l'établissement ou de la filière. D'autres agences, en revanche, définissent la qualité par référence à un ensemble de standards, à des spécifications et à des attentes prédéfinies en externe. Ainsi les références utilisées pour l'évaluation de la qualité d'un établissement d'enseignement peuvent être qualitatives ou quantitatives. Quant à l'objet de l'évaluation celui-ci peut être les résultats de l'enseignement, les moyens, ou le processus.

#### **2-1 Classification selon la conception de la qualité de l'enseignement**

Il existe différentes conceptions de la qualité d'enseignement d'un EES donnant ainsi différentes méthodes d'évaluation. Deux conceptions de la qualité de l'enseignement s'avèrent nettement distinguables, il s'agit de la conception de la qualité vue comme le respect des normes ou standards prédéfinis par une agence d'évaluation, et la conception de la qualité comme une adéquation aux objectifs établis par l'EES.

##### **2-1-1 l'évaluation fondée sur des références ou des standards prédéfinis**

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. Dans l'ES et l'AQ, la référence indique un principe (ou une mesure) auquel on doit (ou on devrait) se conformer, et d'après lequel on juge la qualité. Ce terme peut

---

<sup>13</sup>PLANTE, Jacques, professeur au Département de mesure et évaluation, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.



aussi avoir d'autres significations, notamment, le degré d'excellence exigé pour atteindre un objectif particulier. Dans certains contextes, le terme « référence » est utilisé comme synonyme de « seuil minimal », de « qualité moyenne », ou de « minimum requis ». Les références peuvent être quantitatives ou qualitatives,

### **2-1-2 L'évaluation fondée sur l'adéquation aux finalités**

Selon cette approche, un établissement (ou une filière) est « adéquat aux finalités » si des procédures adaptées aux finalités visées ont été mises en place ; des preuves ont été fournies que les finalités visées par ces procédures ont été atteintes ; et on peut avoir bon espoir que les finalités seront également atteintes à l'avenir. Un établissement qui réussit à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés 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'AQ analyse sa qualité. Quand les missions de l'établissement ou de la filière sont imposées par l'État ou par d'autres acteurs, la réalisation de ces missions est généralement appréciée au regard de standards scientifiques et externes. Mais l'approche « adéquation aux finalités » concerne les objectifs fixés par l'établissement : après que l'établissement ait 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'« adéquation aux finalités » est une approche qui permet d'introduire la flexibilité pour prendre en compte les missions spécifiques liées aux conditions locales. L'agence d'AQ 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'ES, les établissements ont des caractéristiques différentes. Ils peuvent avoir des activités de recherche développées ou être davantage orientés vers l'enseignement ; certains sont de création récente, d'autres sont plus anciens ; ils sont spécialisés ou pluridisciplinaires. On est donc amené à se demander si la même grille de critères, les mêmes lignes directrices, les mêmes attentes en matière d'auto-évaluation peuvent être valables pour tous. En général, les agences d'AQ fournissent des lignes directrices ou des guides pour aider les établissements à préparer leur rapport d'auto-évaluation. Ces guides sont plus ou moins prescriptifs. Aux États-Unis, pays où l'accréditation a déjà une longue histoire, on trouve plusieurs exemples d'approches flexibles de l'auto-évaluation, qui ont été introduites en raison de la diversification croissante des établissements. La Commission pour l'ES 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 alternatif d'auto-évaluation (Unesco, 2014 a).

## **2-2 classification selon le type de références utilisées**

Les références utilisées dans une évaluation institutionnelle peuvent être 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). Ainsi, l'existence d'un corps enseignant compétent et qualifié 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'AQ a beaucoup évolué : auparavant, les critères quantitatifs suffisaient pour montrer que les standards étaient atteints ; actuellement, on y incorpore un plus grand nombre de critères qualitatifs et on prend en compte les stratégies institutionnelles que les établissements se fixent.

### **2-2-1 évaluation quantitative**

Lorsque les agences d'AQ visent la conformité aux normes ou l'atteinte d'un certain niveau de performance, elles ont tendance à développer des standards quantitatifs. On peut utiliser des standards quantitatifs, indépendamment du fait que l'agence veuille garantir des standards minimaux ou des standards de bonne pratique. 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 d'utiliser des mesures quantitatives (benchmarks) pour dire si un critère est rempli ou non. Pour dire si un département détient un personnel enseignant qualifié, on peut fixer un pourcentage d'enseignants qui disposent d'un doctorat. Ainsi, l'utilisation de telles mesures quantitatives contribuent à assurer la transparence du processus d'AQ.

### **2-2-2 évaluation qualitative**

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. L'emploi de standards qualitatifs est, probablement, le moyen le plus facile et le plus efficace d'être flexible et adapté aux spécificités institutionnelles. Ainsi, 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 dont la priorité est la

formation peut être insuffisant pour un établissement centré sur la recherche. Dans une évaluation qualitative l'agence demande aux établissements de prouver qu'ils ont des ressources suffisantes pour exercer leurs activités. Ainsi, l'agence peut demander aux établissements de fournir des équipements adéquats, de développer la recherche ou encore d'utiliser des pédagogies appropriées. Il appartient alors aux établissements de montrer qu'ils disposent des moyens suffisants, adéquats, importants, et/ou appropriés pour remplir leurs missions. Certaines agences établissent des standards basés sur les bonnes pratiques des établissements ou des filières de qualité.

### **2-3 classification selon l'objet de l'évaluation**

Certaines agences font une distinction entre indicateurs d'intrants, indicateurs de processus et indicateurs de rendement (ou d'impact). Elles partent ainsi de l'hypothèse que, comme l'industrie, l'éducation transforme, au moyen de processus, les intrants en produits et en résultats.

#### **2-3-1 Evaluation basée sur les indicateurs d'intrants**

Dans cette approche l'agence se réfère aux ressources de l'EES et aux éléments utilisés pour produire les résultats de l'établissement (ressources financières, infrastructures, personnel enseignant, étudiants).

#### **2-3-2 Evaluation basés sur les indicateurs de processus**

Cette approche d'évaluation utilise les indicateurs se rapportant à la manière dont les ressources sont combinées et utilisées par l'EES (gestion de l'enseignement, de la recherche et des services) pour produire les résultats.

#### **2-3-3 Evaluation basée les indicateurs de résultats**

Ici l'évaluation se base sur les indicateurs de résultats réalisés par l'EES, c'est-à-dire les produits de l'établissement (produits de l'enseignement, de la recherche et des services).

### **3- synthèse des indicateurs par domaines pour une évaluation institutionnelle des EES**

Il y a des domaines clés dans l'évaluation institutionnelle de la qualité dans EES. En août 2002, le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en zone Asie Pacifique, à Bangkok, a organisé 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. Les experts se sont accordés sur un ensemble de domaines clés pour la qualité, qui sont : intégrité et mission ; gouvernance et gestion ; ressources humaines ; ressources documentaires et infrastructures ; gestion financière ; caractéristiques des étudiants et services de soutien ; aspects liés aux cursus ; enseignement et évaluation ; recherche, expertise-conseil, autres activités ; assurance qualité (UNESCO, 2014 a, p30).

Les participants ont également identifié les contenus de ces 10 domaines clés :

### **3-1-Intégrité et mission :**

Les indicateurs choisis pour l'évaluation de ce domaine sont : Sincérité et transparence des politiques et des procédures ; rapports avec la communauté et les parties intéressées ; missions réalistes clairement formulées ; finalités et objectifs partagés par les composantes de l'établissement ; équité et conditions spéciales pour les catégories défavorisées.

### **3-2- Gouvernance et gestion :**

Les indicateurs choisis pour l'évaluation de ce domaine sont : Autonomie de la gouvernance ; structure organisationnelle ; délégation de pouvoirs ; efficacité institutionnelle ; planification stratégique ; documentation ; modernisation de l'administration.

### **3-3- Ressources humaines :**

Les indicateurs choisis pour l'évaluation de ce domaine sont : 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 ; couverture sociale ; commission de litiges.

### **3-4-Ressources documentaires et infrastructures :**

Les indicateurs choisis pour l'évaluation de ce domaine sont : 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.

### **3-5-Gestion financière :**

Les indicateurs choisis pour l'évaluation de ce domaine sont : Sources de financement et leur utilisation ; pérennité du financement ; mobilisation des ressources ; 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.

### **3-6 Caractéristiques des étudiants et services de soutien :**

Les indicateurs choisis pour l'évaluation de ce domaine sont : 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 États (ou régions du pays) ; distribution des notes d'entrée ; taux de réussite et taux d'abandon ; entrée dans la vie active et poursuite des études ; devenir des étudiants ; satisfaction des étudiants ; orientation personnelle et académique ; participation du personnel à l'orientation des étudiants ; bourses de mérite ; autres 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 ; rémunération des diplômés par filière d'étude ; associations d'anciens élèves et leurs caractéristiques.

### **3-7- Les curricula :**

Les indicateurs choisis pour l'évaluation de ce domaine sont : Conformité aux buts et aux objectifs ; pertinence par rapport aux besoins sociaux ; intégration dans le contexte local ; initialisation, évaluation et redéfinition des filières ; options dans les filières de formation ; dispositif d'évaluation de la qualité de la filière ; rapports entre employeurs et enseignants universitaires ; demande pour certaines options de cours.

### **3-8 Enseignement et évaluation des étudiants :**

Les indicateurs choisis pour l'évaluation de ce domaine sont : innovations pédagogiques ; utilisation de nouveaux médias et méthodes ; activités extracurriculaires ; développement des aptitudes et des compétences ; méthodes actives ; liens avec d'autres établissements et avec les entreprises en matière d'enseignement ; stages ; suivi de la scolarité des étudiants ; évaluation interne continue ; utilisation d'examineurs externes ; planning des examens, organisation des

examens, évaluation, publication des résultats ; programmes de rattrapage et d'approfondissement.

### **3-9-Recherche, expertise-conseil et autres activités :**

Les indicateurs choisis pour l'évaluation de ce domaine sont : Soutien institutionnel à la recherche ; personnel actif dans le domaine de la recherche ; doctorants par filière d'études ; nombre d'enseignants titulaires d'un 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 (mesurée par le nombre de 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.

### **3-10- Assurance qualité :**

Les indicateurs choisis pour l'évaluation de ce domaine sont : Assurance qualité interne ; recherche institutionnelle sur la gestion de la qualité ; coordination entre les fonctions académiques et administratives ; résultats des évaluations de qualité externes ; ambiance académique ; réformes éducatives. Les deux exemples qui viennent d'être présentés portent, dans le cas des Philippines, sur l'évaluation des filières de formation (en anglais, « programme évaluation ») et, dans le cas de la région Asie-Pacifique, sur l'évaluation institutionnelle. Ces deux exemples 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.

### **Conclusion :**

L'évaluation est devenue, au cours des années, une clé importante de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, elle est l'un des moyens les plus fiables d'identifier les problèmes, que ce soient au niveau d'un établissement ou au niveau d'un système d'enseignement. L'évaluation résulte d'une confrontation entre les attentes exprimées sous forme de « critères » et des aspects significatifs du réel traduit en « indicateurs » pour mesurer l'adéquation entre ce qu'on est légitimement en droit d'attendre et la réalité évaluée ». L'évaluation de la qualité de l'enseignement remonte à 1924, quand de l'université Harvard aux Etats unies publie le premier « confidentiel guide to courses » c'était le premier geste qui a incité les enseignants et les universités à se préoccuper de la qualité de l'enseignement. Aujourd'hui, plusieurs types d'évaluation de la qualité de l'enseignement peuvent être dégagés, selon la dimension de l'évaluation, l'objet de l'évaluation, et l'objectif de l'évaluation. Pour qu'une évaluation de l'enseignement soit de qualité, c'est-à-dire juste et exhaustive, elle doit tenir compte de certains principes comme : la diversification des sources d'informations, L'indépendance de l'évaluateur, la compétence de l'évaluateur, l'information des évalués, et l'adaptation de l'évaluation au contexte. Le processus d'évaluation de la qualité de l'enseignement comporte trois étapes principales ; une étape de conception de l'évaluation, une étape de collecte des informations, et une étape d'analyses et de diffusion des résultats de l'évaluation. Les méthodes de l'évaluation institutionnelle des EES utilisées par les agences varient selon la conception de la qualité, le type d'établissement, et le contexte. La diversité des conceptions de la qualité résulte de la volonté de définir cette qualité en étroite relation avec le contexte auquel elle s'applique. Les systèmes d'AQ sont marqués par la diversité des contextes (historiques, culturels, politiques, économiques, administratifs, etc.) et par la diversité des objectifs assignés à l'ES. Certaines agences construisent leur approche d'AQ en prenant comme point de départ les objectifs de l'établissement ou de la filière. D'autres agences, en revanche, définissent la qualité par référence à un ensemble de standards, à des spécifications et à des attentes prédéfinies en externe, ainsi les références utilisées pour l'évaluation de la qualité d'un établissement d'enseignement peuvent être qualitatives ou quantitatives. Quant à L'objet de l'évaluation celui-ci peut être les résultats de l'enseignement, les moyens, ou le processus.

### **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

#### **Introduction :**

Les universités vivent aujourd'hui dans un contexte où les attentes face à leur mission, à leur rôle et leur contribution sont nombreuses et variées. Aujourd'hui on leur demande non seulement d'assurer leurs missions traditionnelles (assurer la formation et faire de la recherche dans les disciplines auxquelles elles se consacraient), mais encore et surtout de contribuer au développement économique, social et culturel de leur pays ou région, et même de commercialiser les résultats de leurs recherches tout en s'inscrivant dans une démarche éthique de responsabilisation et d'imputabilité ( MVE-ONDO Bonaventure in DENEFF Jean-François, MVE- ONDO Bonaventure 2015).

L'expérience dans tous les continents démontre une tendance lourde à privilégier le model de l'autonomie car c'est lui qui se révèle le plus apte à produire des universités dynamiques et réactives en termes de développement et capables de réagir et de s'adapter aux réalités et défis nationaux et internationaux. (MVE-ONDO Bonaventure, NGOU-MILAMA Edouard, DENEFF Jean-François in DENEFF Jean-François, MVE- ONDO Bonaventure 2015 p 36)

*« Travailler à l'amélioration de la gouvernance des universités, c'est non seulement chercher à les redynamiser en termes d'autonomie, de responsabilité publique, de planification, mais aussi renforcer leur liberté et leur capacité en matière de formation et de recherche et donc leurs performances » (idem p 31)*

Les universités peuvent devenir des lieux d'excellence s'ils s'engagent dans un nouveau mode opératoire et établissent une nouvelle chaîne de responsabilité, et si l'Etat accepte de jouer vis-à-vis des établissements un nouveau rôle qui consiste à orienter sans asservir, à évaluer et accréditer sans infantiliser, et à donner les moyens et à responsabiliser leurs acteurs dans un cadre de confiance, autrement dit si l'Etat accepte de s'inscrire dans une véritable logique de partenariat et de décentralisation.

Ce chapitre est constitué de cinq sections. Nous allons parler dans la première section des généralités sur l'université, dont nous allons définir l'université, donner un bref historique de la naissance des universités dans le monde, citer les fonctions des universités, et leurs structures organique générale. Dans la deuxième section nous allons parler des généralités sur la gouvernance de l'université, tel que la définition du terme gouvernance, les acteurs de la



## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

gouvernance de l'université, et les différentes conceptions de l'université et différents modèles de sa gouvernance. Dans la troisième section de ce chapitre nous allons voir les différents organes type de la gouvernance d'une université, leurs missions, et leur composition, tel que le conseil de l'université, le conseil de direction, et le conseil scientifique. Dans la quatrième section nous allons parler de la gestion de personnel de l'université, qui sont les enseignants, le personnel technique et administratif, et les étudiants. Pour les enseignants et les ATS nous allons parler de leur sélection, leur promotion, et le contrôles de leurs activités. Pour les étudiants, nous allons parler des principaux problèmes que rencontre l'université dans leur gestion, ainsi que les solutions possibles pour les contrôler. Et dans la cinquième et dernière section de ce chapitre, nous allons faire connaître à notre lecteur, les différents mécanismes de contrôle et responsabilisation des EES sur l'utilisation des fonds publics.

### **Section 1 : Généralités sur l'université**

Dans cette section nous allons donner quelques généralités sur les universités, tel que la définition de l'université, un bref historique de la naissance des universités, les fonctions des universités, et la structures organique générale des universités.

#### **1- définition de l'université**

Avant de donner une définition de l'université nous voulons d'abord citer son étymologie.

##### **1-1 étymologie du terme université**

L'origine du terme université vient du latin *universitas*, qui signifie généralité, universalité des choses. Ce nom a été donné au corps des professeurs et des étudiants, parce qu'on y enseignait tous les arts, toutes les sciences qui contribuent à former l'esprit et à rendre les hommes savants, telles que la grammaire, la poétique, la rhétorique, les mathématiques, la théologie, la médecine et la jurisprudence ; toutes ces choses ont fait naître le mot d'université. (<https://1001origines.net/origine/sens-de-universite.html> consulté le 04/09/2020)

##### **1-2 définition de l'université**

Pour Samuel Johnson, l'université était « *une école où s'enseignent et s'étudient tous les arts et toutes les disciplines* » (BORRERO CABAL Alfonso 1995, p 5). Et selon le site français Wikipédia, une université est une institution d'ES, d'études et de recherches, constituée par la réunion de divers établissements nommés suivant les traditions « collèges » ou « facultés », « instituts », « départements », « centres », « sections », « unités » ou écoles spécifiques, mais

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

aussi bibliothèque ou atelier, médiathèque ou musée... formant un ensemble administratif cohérent avec un statut de droit défini, public, privé ou éventuellement mixte. Sous cette égide légale et administrative sont ainsi rassemblées ou monopolisées la production (recherche), la conservation (publications et bibliothèques) et la transmission (études supérieures) de différents champs choisis d'études et de connaissance. (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Université> consulté le 04/09/2020).

### **2- bref historique de la naissance des universités**

Les premières universités voient le jour entre la fin du XIe et le début du XIIIe siècle pour répondre à un besoin croissant de lettrés (CHARLES et VERGER, 2007, cité par ACHARD, Pablo, 2016). Nous citons ici un bref historique et non exhaustif, de la région d'Europe considérée comme étant vécue la naissance des premières universités au monde, comme nous citons brièvement l'historique de la naissance des universités dans le monde dit arabo-musulman et en Afrique, considéré comme un espace auquel l'Algérie appartient géographiquement et culturellement.

#### **2-1 la naissance des universités en Europe et propagation en Amérique et Asie**

La plus ancienne des universités, et qui reste jusqu'aujourd'hui fut créée à Naples en 1224, mais on connaît également le cas de la première université d'Espagne fondée à Palencia autour de 1210 et disparue à la fin du XIV siècle. Le deuxième temps fort se situe aux XIVe et XVe siècles. (BORRERO CABAL Alfonso, 1995 p3)

Avec la découverte du Nouveau Monde par Christophe Colomb en 1492, l'idée d'université est transplantée. L'Église catholique et les ordres religieux résolurent d'unir leurs forces avec celles de la couronne d'Espagne pour édifier, le plus tôt possible, des institutions d'ES : Saint-Domingue en 1538, puis Mexico et Lima en 1551 (Idem, p 4). Ces institutions reproduisaient le modèle de la Renaissance symbolisé par Salamanque et Alcala de Henares (BRUNNER, 1990, cité par BORRERO CABAL Alfonso, 1995).

Selon l'ouvrage *New England First Fruits* ( cité dans Rudolph, 1965 ), les immigrants arrivés en Amérique du Nord, après s'être assurés du couvert, avoir édifié un lieu de culte et organisé la cité, ont cherché à étendre la sphère de leurs connaissances et à les préserver pour la postérité. Harvard a été créée sur cet élan, bientôt suivie par d'autres collèges de l'époque coloniale: le collège fondé au Connecticut ( 1701 ) puis transféré à New Haven, prit, après 1718, le nom de Yale, son bienfaiteur; le Collège of New Jersey ( 1746 ), aujourd'hui une université qui a son

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

siège à Princeton, d'où son nom; le William and Mary ( 1693 ), l'alma mater de Jefferson; le King's Collège ( 1744 ) devenu depuis l'université Columbia de New York; l'université de Philadelphie dont la fondation remonte à 1755 et qui est aujourd'hui l'université de Pennsylvanie ; le Collège of Rhode Island ( 1765 ), devenu l'université Brown ; le Dartmouth Collège ( 1769 ), au New Hampshire; le Queen's College du New Jersey ( 1766 ), plus tard le Rutgers. À partir de 1799 furent inaugurés une série de « collèges d'antan » ; en 1861, on en dénombrait 1822 relevant de différentes dénominations et dont certains eurent une vie brève. Le plus ancien EES est l'université Laval fondée en 1852. Les vagues de colonisation qui se sont succédé au long du XIXe siècle ont véhiculé des traditions universitaires différentes en Asie. D'autres facteurs connexes ont influé sur ce phénomène expansionniste. Au Japon, après l'abdication du shogoun Kekei et la chute du shogounat Tokugawa, la modernisation de l'État commence au cours de la période Meiji (1868-1918) et le pays s'ouvre à la science occidentale. En 1885, Mori Arinori fixe trois objectifs essentiels au système d'éducation : enrichir et renforcer l'État, apporter de nouvelles idées susceptibles de faire évoluer l'ancienne mentalité et préserver la tradition.

### **2-2 la naissance des universités dans le monde dit arabe et islamique**

Au sujet des origines de l'Université, du point de vue islamique, (TIBAWI 1979, p 30 cité par BORRERO CABAL Alfonso, 1995 p9) affirme : Les califes rivaux du Caire revendiquaient la succession du Prophète et renforçaient cette dignité en érigeant l'éducation en système d'État s'adressant principalement aux adultes et rayonnant à partir d'une institution centrale appelée Dar al-Ilm (la maison du savoir). Une mosquée fondée au lendemain de la conquête du Caire devint bientôt un haut lieu de savoir conforme à la profession de foi des nouveaux souverains. Ce sera al-Azhar, tenue pour la plus ancienne université au monde. À la fin de la Seconde Guerre mondiale, on ne comptait plus dans la région que neuf établissements d'EES. Parmi ceux-là, il subsistait quatre modestes universités privées administrées par des pouvoirs étrangers et trois établissements d'études arabes et islamiques d'empreinte uniquement religieuse qui exerçaient une influence très limitée à cause de leur taille, du nombre restreint de disciplines enseignées et de leur orientation générale. L'enjeu n'a graduellement retenu l'attention que dans les années 1950 et est devenu d'une grande actualité dans les années 1960 et 1970. (Idem)

### **2-3 naissances des universités en Afrique**

Malgré le legs de l'époque coloniale sur le continent africain - où certaines institutions ont préservé un certain cachet anglais prôné par Asquith, d'autres ont les valeurs indigènes encouragées par Sir Eric Ashby et d'autres encore ont les traits de la culture française - l'expansion de l'université en Afrique est très récente. À la différence de l'Europe et de l'Amérique et, à part quelques exceptions (Sankore à Tombouctou et al-Azhar en Égypte), l'histoire de l'ES en Afrique est relativement récente. Par exemple, vers le milieu de 1962, uniquement sept universités (deux au Ghana, deux au Libéria, deux au Nigéria et une en Sierra Leone) avaient pu se développer dans l'ensemble de l'Afrique de l'Ouest anglophone. Et dans les pays de l'aire francophone, la situation n'est guère plus reluisante, puisqu'on ne dénombreait que deux universités (en Côte d'Ivoire et au Sénégal). (BORRERO CABAL Alfonso, op cit, p12).

Toutefois, comme l'affirme AUALA (1991), « l'histoire confirme que, aussitôt après avoir accédé à l'indépendance, la plupart des pays africains se sont efforcés de créer au moins une université nationale. » Selon ISHUMI (1990), cela va à l'encontre « *de l'approche et de l'orientation régionales qui ont caractérisé l'enseignement supérieur à l'ère coloniale* », comme ce fut le cas de l'université Makerere d'Ouganda qui était, de fait, une institution régionale fédérée, conçue pour répondre aux besoins de l'Afrique orientale (Ouganda, Kenya, Tanganyika et Zanzibar). De même en Afrique centrale, l'université créée en Rhodésie du Sud devait desservir à la fois ce pays (devenu le Zimbabwe), la Rhodésie du Nord (Zambie) et le Nyasaland (Malawi). Tel était également le cas de l'université de Botswana, Lesotho et Swaziland, destinée à rayonner sur ces trois pays d'Afrique australe.

### **3- les différentes fonctions de l'université**

L'université a tout au moins trois fonctions principales qui sont l'enseignement, la recherche, et rendre un service pour la société.

#### **3-1 La fonction d'enseignement**

La fonction d'enseignement de l'Université est essentielle et est inséparable de la tâche éducationnelle. Étant l'étape et la composante la plus élevée du système officiel d'éducation, l'Université offre le plus haut niveau d'éducation. L'Université devrait imprimer le dernier élan vers une ascension continue du processus éducationnel (BORRERO CABAL Alfonso, 1995p 109). La fonction d'enseignement n'est pas limitée à l'apport quotidien des disciplines

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

scientifiques. Elle doit ouvrir l'étudiant à la discipline de l'intelligence comme à la discipline de la vie intellectuelle. L'enseignement devrait déboucher sur un savoir unifié compatible avec les buts éthiques qui justifient le développement des sciences. L'éducation d'un étudiant ne devrait pas consister en des projets conçus uniquement en vue de l'exécution de certaines tâches, sans égard au développement spirituel, intellectuel et moral de la personne. L'Université peut répondre aux besoins de la société en général et de l'entreprise en particulier en formant des hommes et des femmes ayant une personnalité bien développée. (Idem, p111).

### **3-2 La Fonction de recherche**

L'idée d'une Université ayant pour mission la recherche et la formation de chercheurs devient réalité aux États-Unis où l'université Johns Hopkins, fondée en 1876, est d'emblée une école supérieure entièrement consacrée à la recherche et à la formation de chercheurs. La Loi des donations foncières ( Loi Morrill ), votée peu auparavant au Congrès, ouvrait sur un concept utilitariste nouveau de l'Université tout comme, quelques décennies plus tard, les services de vulgarisation transformeraient l'agriculture aux États-Unis.

Dans les universités, la recherche est administrée à des fins différentes : développement scientifique, politique de la recherche scientifique ; domaines de recherche, sélection et maintien des filières de la recherche universitaire ; recherche technologique ; perfectionnement de l'étudiant en tant que chercheur créatif. Certains de ces thèmes sont liés aux fonctions que chaque université confère à ses facultés, ses instituts et ses centres. Toutefois, la recherche technologique et le perfectionnement de l'étudiant exigent qu'on y apporte une attention particulière. L'institution universitaire devrait avoir conscience de la complexité et de la hauteur de sa mission, ainsi que de la délicatesse de la tâche et de la diligence avec laquelle elle doit s'acquitter des fonctions de recherche et de service, d'un point de vue critique, politique et national. (Idem, p 109)

### **3-3 rendre un service pour la société**

Le concept de service universitaire est relativement nouveau et recèle une valeur universelle, liée dans beaucoup de cas aux activités des étudiants. La résolution de l'UNESCO conçoit le service universitaire comme une formation qui a pour objet de préparer l'étudiant à l'exercice d'un emploi réel et de lui donner une conscience sociale, et non pas comme une exigence préalable à l'obtention d'un diplôme. Les étudiants inscrits dans le service universitaire sont appelés à s'engager physiquement, intellectuellement et volontairement en faveur des

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

collectivités et des groupes sociaux, qu'il s'agisse de faire œuvre d'alphabétisation, de développement communautaire et d'organisation sociale, d'hygiène et de santé, ou de vulgarisation culturelle. En outre, ce service encourage la coopération entre l'institution universitaire et les secteurs productifs. (Idem, p 185).

### **4-Structure organique générale des universités :**

Élaborer avec succès une structure générale organique qui lui soit propre représente un enjeu d'une grande importance pour chaque université. Cette structure devrait être simple et suffisante dans ses éléments, flexible et efficace dans ses applications et intelligible pour qu'elle puisse correspondre à l'idéal de toute bureaucratie : accroître l'efficacité au plus haut niveau possible et réduire au minimum les inconvénients et les nuisances que toute organisation finit nécessairement par produire. (BORRERO CABAL Alfonso, 1995, p51)

#### **4-1-La faculté**

Dès ses débuts, l'Université a constitué les éléments de sa structure et la notion de faculté s'est développée à partir de la *facultasartium* et de la *facultasphilosophica* du XIV<sup>e</sup> siècle. Le *facultas* (capacité d'agir) englobait à l'époque non seulement le maître apte ou «autorisé» (ayant faculté), mais également les éléments structurels de l'administration universitaire, acquérant par là une signification plus proche de *school* ou faculté d'aujourd'hui. La structure de nombreuses universités du monde d'aujourd'hui, est organisée en facultés désignées par la branche du savoir qualifiant les sciences et les arts ou professions : sciences humaines et sociales, sciences biologiques et enseignement technique (sciences de l'ingénieur) ...etc. (Idem, p44). Cependant, l'Angleterre est demeurée fidèle au système des collèges confédérés. Ainsi, Francis BACON suggéra une autre méthode de classification des sciences. Il proposa de les répartir selon les facultés humaines de l'imagination, de la mémoire et de la raison, bien qu'il paraisse difficile de structurer une institution sur des critères aussi vagues. (Ibidem).

#### **4-2-Les Départements**

La division contemporaine des universités en départements remonte au XIX<sup>e</sup> siècle. Les départements coexistent souvent avec les facultés, mais ce n'est pas dans tous les cas. En tant qu'entité universitaire, les départements ont été créés pour des raisons pédagogiques liées à l'évolution des programmes d'études et motivés par des raisons corporatives professorales et d'autres causes fonctionnelles relatives aux finances et aux services administratifs (Idem p45).

#### **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

En 1826, James MARSH président de l'université du Vermont, voulut inaugurer une nouvelle ère en remaniant en profondeur les programmes d'études. Il proposa de scinder les programmes d'études de l'établissement en quatre sections, de manière à permettre aux étudiants qui n'entendaient pas obtenir un diplôme professionnel de poursuivre, au choix, leurs études dans l'un des quatre nouveaux départements. L'idée de Marsh ne fut pas mise en pratique au Vermont, mais Jacob ABBOT, fondateur de la Mount Vernon School de Boston en 1828, la reprit à son compte après que la faculté du Amherst Collège eut publié deux rapports, en 1825 et en 1827 respectivement. Dans le premier de ces rapports, les professeurs faisaient écho à des doutes émis par Harvard, en signalant que pendant que la science progressait partout ailleurs, les universités piétinaient et « couraient le risque d'être distancées dans la course au progrès ». Le deuxième rapport proposait que les étudiants désireux d'embrasser l'étude des langues, des disciplines scientifiques ou de nouvelles professions, puissent le faire sans avoir à suivre un programme polyvalent.

Le concept d'organisation par discipline ou orientation professionnelle s'étendit aux universités Cornell et Johns Hopkins en 1880 et à Harvard en 1890, bientôt rejointes par Columbia, Yale et Princeton. Les professeurs se concentraient sur une discipline pure qui faisait l'objet de recherche et d'enseignement. Les étudiants se consacraient à cette matière, sans tendre nécessairement à l'exercice d'une profession. Graduellement, le nombre de départements s'accrut à mesure que les progrès scientifiques rendaient nécessaire la création de nouvelles disciplines et la subdivision des anciennes (RUDOLPH 1965, cité BORRERO CABAL op cit p46). Toutefois, une voix critique se fit bientôt entendre. Lorsqu'Alfred North WHITEHEAD vint à Harvard comme professeur en 1925, il s'éleva contre ce « cloisonnement stérile » et exerça toute son influence pour mettre, si possible, un terme à la division positiviste des départements universitaires (WHITEHEAD, 1964, cité par Idem, p47). Cependant, les efforts de WHITEHEAD furent vains. La spécialisation s'accrut, tout comme se généralisa le système des crédits universitaires quantifiant le rendement de l'étudiant. Ce système se révélait nécessaire pour plusieurs raisons : les cours facultatifs privilégiés par Harvard, sous Eliot ; la distinction entre spécialité et matières secondaires ; la possibilité de suivre des cours dans des départements, écoles et collèges différents au sein d'une même institution ou dans d'autres universités, à n'importe quel moment, semestriellement, en deux semestres ou pendant les cours d'été. Il consacrait, en somme, la liberté que l'Université d'Amérique du Nord avait recherchée.

### **4-3- Services et laboratoires**

Outre les facultés qui parfois s'unissent pour former des divisions, des départements ou une combinaison des deux, d'autres structures ont émergé. C'est à Göttingen, en 1737, qu'est née l'Université moderne (IRSAY, 1933 cité par Idem p49). Göttingen dispensait un savoir nouveau et bénéficiait d'aides à la recherche : un observatoire et des laboratoires de sciences naturelles ; des salles de dissection, des collections anatomiques, une salle d'opération en amphithéâtre et une pharmacie pour les études médicales ; un jardin botanique. Lorsque ces innovations furent adoptées par les universités du monde entier, des structures générales et universitaires plus complexes se sont constituées, conjointement avec des méthodes d'administration plus originales. Les laboratoires, conçus par Bacon comme des lieux de travail et d'apprentissage et devenus souvent partie intégrante des départements au cours du XIXe siècle, exigent de nos jours des ressources et des investissements considérables.

### **4-4-Instituts et centres**

Les instituts sont apparus à une époque plus récente. L'université de Berlin, fondée en 1810, est l'institution qui se rapproche le plus du concept contemporain d'institut. HUMBOLDT les appela *Hilfs-Instituten* (instituts auxiliaires). Bien que faisant partie de l'Université, l'institut était tourné plus vers la recherche que vers l'enseignement. « Outre l'Académie des sciences et l'Université », a dit GUILLAUME II en 1910, « *le grand projet de Humboldt prévoit des instituts de recherche indépendants mais capables d'intégrer l'organisation scientifique tout entière* » de l'Université. De nos jours, toutefois, les instituts sont d'inspiration très variable. Il peut s'agir d'hôpitaux universitaires, de fermes expérimentales et même d'autres unités universitaires dont la vocation de recherche excède le cadre d'une seule discipline ou profession et embrasse des domaines d'activités interdisciplinaires pour l'étude et la résolution de problèmes tels que le logement social et les sources d'énergie. L'enseignement dispensé au sein des instituts est habituellement lié à la recherche et les étudiants y poursuivent, en général, des études de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycles (BARRERO CABAL Alfonso, op cit p49).

Les instituts jouissent d'une certaine autonomie par rapport à l'Université. Ils fixent leurs propres règles et possèdent une fonction financière et administrative autonome. Ils peuvent bénéficier d'un statut juridique et prétendre à leurs sources de recettes. Dans certains cas, leur personnel est fixe, dans d'autres, il est recruté pour la mise en œuvre de projets particuliers entrepris en coopération avec des organismes publics et privés. L'institut peut être le laboratoire



## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

de recherche de la faculté ou du département mais il conserve toujours une indépendance relative.

Un concept plus récent, d'après-guerre, est celui d'un centre qui ne soit pas aussi intensivement voué à la recherche mais qui canalise certaines activités d'enseignement dans un cadre moins rigide. Les centres peuvent œuvrer de concert avec le secteur informatique et des systèmes d'information et offrir des services en dehors de l'université. Les centres ont d'habitude une liberté d'action aussi grande que les instituts.

### **Section 2 : généralités sur la gouvernance des universités**

Dans cette section nous allons aborder quelques généralités sur la gouvernance de l'université, tels que la définition de la gouvernance de l'université, les acteurs de gouvernance d'une université, les principes de sa gouvernance, et enfin les différentes conceptions de l'université et différents modèles de sa gouvernance.

#### **1- définition du terme gouvernance**

Avant de définir le terme gouvernance nous voulons d'abord faire connaître notre lecteur, l'étymologie et l'origine du terme, ainsi que son histoire.

##### **1-1 étymologie et origine du terme gouvernance**

La gouvernance, concept qui ne date pas d'hier, comme l'attestent les dictionnaires. Etymologiquement le terme gouvernance, est dérivé de gouverner, qui est issue du « latin *gubernar, lui-même empreinté au grec kubernàn. Dans le grec antique, il se référait tout simplement au gouvernail ou l'art de piloter un navire. Et, le mot gouvernance (art ou manière de gouverner) était employé dans l'ancien français comme synonyme de gouvernement. Ainsi, le terme gouverner, terme de navigation, il fait référence à la maîtrise de l'embarcation, mais aussi à la connaissance de la mer, des vents, des courants, etc. ».* (MVE-ONDO Bonaventure in DENEJ J-F ,MVE-ONDO B,2015,P4)

##### **1-2- Une brève histoire du mot gouvernance :**

Au 13<sup>ème</sup> siècle la gouvernance était synonyme du terme gouvernement. Ce qu'il reste toujours en anglais dans le Webster, « l'art du processus de gouvernement ». Et quant à la notion dans sa nébuleuse signification présente, elle emprunte davantage à celle de caméralisme, un terme usité à partir du 18<sup>ème</sup> siècle, en Allemagne surtout, pour désigner les

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

« sciences camérales » du bon gouvernement. En France, le mot police dans son acception originelle, avait un sens analogue (contribuant au bien de la cité), ambitionnant tout à la fois d'optimiser les ressources de l'Etat, de mieux satisfaire les besoins de la population et de servir la prospérité ou ce que nous assimilons de nos jours au développement économique et social d'un pays. Les sources proches de l'idée contemporaine de la gouvernance procèdent d'univers multiples, enchevêtrés et hétérogènes. Chronologiquement, la gouvernance d'entreprise « corporate governance » apparaît la première, dès la fin des années 1930. La gouvernance désigne alors les relations de coopération internes qui permettent à une entreprise de réduire ses coûts de transaction. Ensuite, après 1980, le concept est employé par les adeptes de la démocratie participative de proximité pour désigner les pratiques de fonctionnement qui s'appliquent dans des situations critiques de réduction budgétaires dans les municipalités. Puis, le terme est repris par les techniciens de la modernisation de gestion publique, soit par des privatisations, soit avec l'appui de la société civile. A partir de 1989, les grandes institutions d'aide au développement dont la banque mondiale lui accorde un qualificatif « bonne ». On part alors du constat que la situation de détresse profonde que connaît nombre de pays peu avancés provient de leur mauvais gouvernement et l'échec des politiques d'aide au développement. D'où alors les fameux plans d'ajustement structurel. Enfin aux années 2000, le concept est adopté par les acteurs des processus d'unification continentaux et dont en premier lieu par la commission européenne pour promouvoir son autorité vis-à-vis des Etats membre de l'union (KAZANCIGIL 2002, cité par MVE-ONDO Bonaventure, in DENEFF Jean-François, MVE-ONDO Bonaventure, 2015)

### **1-3 Les échelles et le sens du terme gouvernance :**

Le terme gouvernance change de sens selon qu'il est utilisé à l'échelle de l'individu, d'une entreprise, ou à l'échelle d'un Etat.

#### **1-3-1 le sens du terme gouvernance à l'échelle individuelle :**

MONTAIGNE a été l'un des premiers philosophes qui ont évoqué la notion de gouvernance de soi, et lui donner un sens psychologique longtemps oublié. Actuellement, ce sens réapparaît dans les formations au management des entreprises. Se gouverner, c'est exercer son emprise sur soi-même. C'est régir et administrer sa vie en fonction de certaines règles de conduite qu'on s'impose librement.

### **1-3-2 Le sens du terme gouvernance à l'échelle d'une organisation ou entreprise**

Le concept de gouvernance est polysémique, il est issu à la fois des théories financières, et des théories de l'organisation. Pour les financiers, la gouvernance repose sur l'idée de réduire les dissymétries d'information entre les dirigeants et actionnaires d'une entreprise. Et pour les théoriciens de l'organisation, la gouvernance repose sur l'idée de définir le système optimal de prise de décision permettant de concilier les intérêts des diverses parties prenantes d'une organisation (COME Thierry, 2013).

### **1-3-3 Le Sens du terme gouvernance à l'échelle d'un Etat :**

Au niveau de l'Etat, gouverner se réfère tout simplement au verbe maîtriser. Le gouvernement dirige les affaires publiques d'un Etat au sein duquel il détient et exerce le pouvoir ; il lui sert en quelque sorte de gouvernail, l'oriente le contrôle, lui imprime une certaine forme de conduite par ses lois, par son pouvoir de coercition, par le respect de son autorité.

### **1-3-4 le sens du terme gouvernance à l'échelle mondiale**

Dans un contexte mondial marqué par des crises de toute sortes (financières, économiques, sociales, politique, etc.) le concept de gouvernance désigne désormais les nouveaux modes de pilotage et de régulation des structures et d'institutions, modes de pilotage qui font appel à la participation des acteurs et la responsabilité de tous les partenaires.

Avec la mondialisation, le concept de gouvernance évolue et porte désormais plutôt *sur « le remodelage ou la réinvention de la gestion publique pour faire face aux nouveaux défis du développement »* (BATIONO Serge Williams 2011, cité par DENEJ J, 2015). Il concerne plus particulièrement les questions liées aux mécanismes nécessaires à la négociation des différents intérêts dans la société et entre les Etats.

Au niveau mondial, La gouvernance est plus qu'un simple programme de gouvernement, elle est une autre manière de faire de la politique. Elle consiste à mettre en place les lois, les structures, les ressources, les règles administratives et les normes institutionnelles, afin de programmer et conditionner les services, leur régulation et leur contrôle au sein des organisations publiques ou privés souvent à une échelle qui dépasse le cadre national.

### **2- Définition et acteurs de la gouvernance des universités :**

Les universités sont des institutions complexes et évoluent dans des contextes différents, et leur gouvernance est assurée par plusieurs acteurs à des intérêts différents.

#### **2-1 Définition de la gouvernance des universités**

L'application de ce concept de gouvernance dans l'ES « n'est ni incorrecte ni dénuée de sens ». Le fonctionnement des universités et leur gestion, ne sont pas des simples structures d'autorités ; elles évoluent dans un espace local et mondial façonné par la concurrence et la recherche effrénée par le financement. Il est désormais important de se préoccuper non seulement du contenu des politiques d'ES, mais également de la manière dont celles-ci sont élaborées et mises en œuvre, avec notamment la participation de l'Etat, de la société civile, des acteurs du monde économique, mais aussi des enseignants et des chercheurs.

##### **2-1-1 Définition de la gouvernance d'une manière générale**

*« La gouvernance désigne l'ensemble des mesures, des règles, des organes de décision, d'information et de surveillance qui permettent d'assurer le bon fonctionnement et le contrôle d'un Etat, d'une institution ou d'une organisation qu'elle soit publique ou privée, régionale, nationale ou internationale ».*  
(<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Gouvernance.htm> consulté le 15/04/2020).

Selon DE SARDON Jean Olivier, la gouvernance « est une forme quelconque de délivrance de biens et services publics ou collectifs selon des normes et logiques spécifiques. Chaque forme organisée de cette délivrance, fonctionnant selon des normes particulières peut être considérée comme un mode de gouvernance ». Ainsi, la gouvernance est un processus par lequel des sociétés gèrent leurs affaires publiques en stimulant et en structurant un consensus normatif sous-jacent selon des règles basées sur le sens du bénéfice mutuel ou réciproque. (MVE-ONDO Bonaventure, in DENEFF Jean-François, MVE-ONDO Bonaventure 2015).

*« La gouvernance, c'est l'ensemble des dispositifs et des principes par lesquels des organisations se gouvernent, c'est-à-dire prennent leurs décisions, planifient leur développement, gèrent leurs ressources, encadrent leurs activités, évaluent leurs performances, rendent leurs comptes et s'inscrivent dans les circuits des partenariats externes ».* Cette définition est celle partagée par l'Institut de la gouvernance des organisations publiques et

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

privées mis sur pied par l'École des hautes études commerciales et par l'Université Concordia (LUCIER, 2007, cite par, SALL Abdou Salam, 2017).

DEFARGES considère que la gouvernance poursuivrait une quête permanente du meilleur système de gestion des hommes et des ressources. Elle résulte ainsi d'un vaste terrain de jeu où les intérêts divergents sont négociés et s'affrontent. Et il l'a définie comme suit : « *La gouvernance constitue un monde ou plutôt un ensemble hétéroclite de dispositifs très divers, chaque problème, chaque institution, chaque entreprise dessinant son propre espace de gouvernance. Ces espaces ne sont ni clos, ni fixes. Ils s'interpénètrent, entretenant des rapports multiples et évolutifs. Ces systèmes se caractérisent par une interprétation commune de la gouvernance, autour de quatre éléments clés : les flux et les réseaux comme source et condition de la richesse et du pouvoir ; la participation d'acteurs multiples, unis par un marchandage multiforme et permanent ; des normes diverses, règles du jeu, elles aussi en négociation constante ; enfin, des gardiens, des arbitres chargés de veiller à la régularité des processus* » (DEFARGES Moreau, 2003, p 53).

### **2-1-2 Contexte d'Apparition de la gouvernance des universités**

La gouvernance des universités s'est manifestée notamment dès les premières réductions budgétaires opérées dans les pays du sud à l'occasion des premiers plans d'ajustement structurels, qui ont mis en évidence l'importance des institutions elles-mêmes dans la gestion de la crise, et la nécessité d'optimisation de leurs moyens (dans un contexte de raréfaction des moyens).

### **2-1-3 Définition de la gouvernance des universités**

Selon MVE-ONDO Bonaventure (2015), la gouvernance universitaire apparaît comme « *un processus (éthique et démocratique) implanté dans un cadre légal et réglementaire qui permet aux différentes parties prenantes de participer à la définition des objectifs de l'université, des moyens pour les atteindre et rendre compte des résultats obtenus* ». (MVE-ONDO Bonaventure in DENEFF p 11)

Dans le contexte de l'ES, la gouvernance fait référence à « *l'exercice formel et informel de l'autorité dans le cadre des lois, des politiques et des règles qui articulent les droits et les responsabilités de divers acteurs, y compris les règles selon lesquelles ils interagissent* » (HIRSCH, WERNER Z.; WEBER, Luc E. 2001, cité par Eurydice, 2008).

### **2-2 Les acteurs de la gouvernance des universités**

Plusieurs acteurs peuvent intervenir dans la gouvernance des universités, et qui sont internes et externes aux universités.

#### **2-2-1-Les acteurs externes :**

Ce sont les intervenants qui ont un intérêt direct dans la fonction, les pratiques et les résultats de l'université, mais qui vivent à l'extérieur de cette dernière, comme : les membres du gouvernement au niveau central, régional ou local, employeurs ou d'autres représentants des entreprises, syndicalistes, associations nationales d'étudiants, représentants de la société civile, diplômés, parents d'étudiants... etc.

#### **2-2-2-Les acteurs internes :**

Ce sont toutes les personnes employées ou inscrites dans l'université, et qui sont organisées dans des organes de gouvernance comme : les conseils d'administration, les conseils de facultés, les conseils de direction au niveau des facultés, les conseils d'université.

### **3- les principes de la gouvernance des universités**

Les principes directeurs de la nouvelle gouvernance devraient s'appuyer d'abord sur une vision classique de la mission de l'université : assurer la formation des compétences (savoir-faire et savoir être), la promotion et la diffusion des connaissances scientifiques et techniques, mais aussi, de contribuer au progrès économique et social du pays par la recherche, l'innovation et la valorisation du patrimoine culturel et humain du pays. Pour cela l'université doit donner importance pour toutes sortes de formations diplômantes par diverses voies : initiale, continue, apprentissage en présentiel ou à distance, tout au long de la vie. Elle doit aussi adapter ses horaires et optimiser ses moyens humains et matériels, pour répondre à ses objectifs ainsi qu'aux orientations nationales, tout en demeurant au service des citoyens et ses étudiants. Elle doit enfin préparer les jeunes à s'insérer dans la vie professionnelle, à se mettre au service de la société, à développer la recherche et l'innovation ainsi qu'à encourager l'expertise.

Pour que l'université arrive à réaliser ses objectifs tracés et accomplir sa mission, cette dernière doit jouir d'une autonomie plus large, d'une culture de la qualité et de l'évaluation, d'une culture de résultats, et de son internationalisation

### **3-1 une autonomie plus large**

À travers l'histoire, l'intervention des pouvoirs publics a menacé, dans une mesure plus ou moins large, l'autonomie des universités en imposant des doctrines et des règles du jeu différent. Pour qu'elle fonctionne d'une manière sereine, il importe que l'université soit pleinement autonome, c'est-à-dire qu'elle dispose de ses moyens de façon responsable, et surtout de ses dirigeants.

#### **3-1-1 Définition du terme autonomie**

GARANT (1980, p. 70) décrit l'autonomie universitaire comme la « *possibilité relative pour l'organe de direction d'une université de diriger celle-ci sans contrôle extérieur* ». (cité par LAROUCHE Catherine, 2011, p26)

L'autonomie est un produit « hybride », à « mi-chemin entre le fédéralisme et la décentralisation ». Proche de la conception « fédérale », l'autonomie des universités est comprise comme un compromis par lequel les universités abandonnent à l'Etat le soin de décider dans un certain nombre de domaines. Dans ce « modèle » les universités possèdent une large autonomie vis à vis de l'Etat qui se cantonne dans un rôle de régulation. Ce modèle est une référence dominante dans le système universitaire québécois. A l'opposé, proche d'une conception « décentralisée », l'autonomie des universités est appréhendée comme une délégation par l'Etat de responsabilités dévolues aux établissements qui, sous le contrôle de l'instance étatique, bénéficient de marges de manœuvres accrues dans la mise en œuvre de politiques qui s'inscrivent cependant dans le cadre des stratégies définies au niveau national. Selon cette conception, les universités restent des « opérateurs » d'une politique nationale. Les universitaires doivent alors composer avec une double « tutelle », celle lointaine de l'Etat central où se définissent les grandes orientations et les grandes répartitions de moyens, et celle proche de l'établissement qui détermine pour partie les conditions d'exercice de la profession et définit la politique « locale ». Cette conception s'est imposée dans le système universitaire français au cours des années 2000. (JAMET, M. 2010, p 2)

#### **3-1-2 Les différentes dimensions de l'autonomie des universités**

Dans la Déclaration de Lisbonne (2007), l'EUA (European University Association) expose quatre dimensions fondamentales de l'autonomie qui sont l'autonomie académique, financière

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

, organisationnelle et en matière de ressources humaines (ESTERMANN. T, NOKKALA. T, & STEINEL. M , 2011,P9)

### **3-1-2-1 l'autonomie académique :**

Elle fait référence à la capacité de décider du nombre d'étudiants, des procédures de sélection, des langues d'enseignements, du champ disciplinaire, et de la gestion des mécanismes d'assurance qualité.

### **3-1-2-2 L'autonomie financière**

Elle fait référence à la capacité de décider librement des problématiques financières internes. L'autonomie financière doit permettre de disposer d'une gestion indépendante et doit faciliter la réalisation des objectifs stratégiques. Sont évalués la durée des cycles et types de financements publics, capacité à emprunter de l'argent, fixer les frais d'inscription, capacités à avoir des réserves budgétaires.

### **3-1-2-3 L'autonomie organisationnelle**

Elle fait référence à la capacité d'une université de décider librement de son organisation interne (capacité de nomination des dirigeants, établissements de critères de nomination, durée des mandats, participation des personnalités extérieures dans les instances dirigeantes, instances décisionnaires, capacités à créer des entités juridiques, des structures académiques...etc)

### **3 1-2-4 autonomie en matière de ressources humaines :**

Elle fait référence à la capacité de décider librement des procédures de recrutement/licenciement, salaires, promotion des travailleurs...etc.

## **3-2- une culture de la qualité et de l'évaluation**

Pas d'ES digne de ce nom sans recherche permanente de la qualité. La qualité doit se situer au cœur de toute vision de l'ES. Elle doit être la préoccupation de tous les instances, pour les dirigeants des établissements ainsi que pour les enseignants et les étudiants. L'Etat pour sa part doit veiller à la qualité du système à tous les niveaux. Selon ce principe, le système d'ES doit être soumis dans sa globalité à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant les aspects pédagogiques, administratifs (finances, gestion des ressources humaines, etc.), et de recherche. L'évaluation se basera sur les auto-évaluations faites par chaque établissement, et le sondage régulier des acteurs et partenaires représentant le secteur socioéconomique. IL s'agit là d'un véritable changement d'état d'esprit et même de culture.



## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

Enfin les rapports issus de ces évaluations devront être diffusés auprès des autorités et des bailleurs de fonds, et doivent être communiqués largement à l'opinion publique.

Pour conforter la recherche de la qualité, il est important de mettre en place une commission neutre et indépendante fusant appel à des paires reconnus (nationaux et étrangers, publics et privés) qui sera chargée d'évaluer les universités.

### **3-3 Une culture de résultats**

L'autonomie ne peut venir sans le développement conséquent d'une culture axée sur les résultats et sur leur atteinte. Les EES devront être intégralement imputables de leurs actions et de tout ce qu'ils font dans la poursuite de leur mission. Pour ce faire, il est important de mettre en place des mécanismes réguliers afin de rendre concrète l'obligation d'imputabilité.

La gouvernance des universités impose aux dirigeants de mettre en place un système d'information performant pour mesurer leurs activités et résultats afin de pouvoir justifier leurs crédits ; et instaurer une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, et concilier cette pratique de type entrepreneurial avec les valeurs publiques de l'université (COME Thierry 2013).

### **3-4 l'internationalisation de l'université**

L'internationalisation représente la meilleure garantie de la mise à niveau de tout système d'ES. La vision actualisée de l'université repose en bonne partie sur les standards et les façons de faire de la mouvance universitaire mondiale. Elle ne ressortira que plus forte et ses diplômés mieux formés. Chaque université doit apprendre des meilleurs, non seulement dans ses modes de gouvernance, mais aussi de façon générale de son fonctionnement. Cet impact de l'international doit être ressenti tant au plan de la formation que de la recherche. (MVE-ONDO Bonaventure, NGOU-MILAMA Edouard, DENEFF Jean-François in DENEFF Jean-François, MVE- ONDO Bonaventure 2015, p 40)

## **4- Les Différentes conceptions et différents modèles de gouvernance des universités**

Les chercheurs ont identifié une pluralité de conceptions de l'université. Cependant, il existe quatre modèles de base, qui ont servi à inventer des modèles hybrides. Les modèles de base sont les suivants : l'université comme une organisation professionnelle ; l'université comme communauté de pairs, l'université comme une arène politique, et l'université comme une

entreprise dans un marché. Les différentes conceptions de l'université conduisent à des approches différentes de la gouvernance de cette dernière.

### **4-1- La conception de l'université comme une organisation professionnelle**

Selon cette conception, les opérations académiques sont au cœur de l'organisation, et elles sont totalement contrôlées par les professeurs, qui agissent en tant que professionnels et experts dans un domaine disciplinaire particulier. Les professeurs sont les experts du contenu (tout comme les avocats, les comptables, les consultants dans leurs firmes professionnelles), ils se définissent comme les spécialistes de ces contenus. Ils appartiennent à des associations ou regroupements de professionnels associés à leur domaine de spécialité. En conséquence, l'enseignement et la recherche sont totalement contrôlés par ces professionnels.

Le rôle du gestionnaire dans ce modèle est de fournir et de gérer les ressources dont les professeurs ont besoin, pour bien s'acquitter des fonctions centrales. Pour y arriver, ils développent des règles, des procédures et des normes qui respectent l'autonomie d'action des professeurs (et la liberté académique), mais qui assurent une efficacité, une efficacité et la mise en place des supports associés à la mission de l'université (bibliothèque, stabilité des ressources financières, informatique, bâtiments...etc. Les structures viennent cimenter ce système en prévoyant des routines de gestion et en ménageant des espaces réservés à la participation et à la coordination entre les professeurs et les gestionnaires (MINTZBERG, 1976, cité par, TOULOUSE Jean-Marie 2007, p12).

Dans un tel système, la gouvernance est très fortement tributaire des codes de conduite, des codes d'éthique. Elle apparaît comme un code pour guider et juger les comportements souvent très individualistes des experts au centre de l'organisation. La gouvernance devient un certain rempart face à la double allégeance des professeurs : l'allégeance à leur domaine d'expertise et l'allégeance à l'institution. La définition de la gouvernance en sera donc basée sur la conformité face à des normes.

### **4-2- La conception de L'université comme une communauté de pairs**

Les premiers travaux sur la gouvernance des universités sont émergés dans les années 60. La littérature anglo-saxone définit l'université comme une organisation « collégiale », dont les décisions sont consensuelles et prises en interne entre pairs. Selon ce modèle la communauté

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

universitaire s'auto-organise sans prendre en compte l'autorité hiérarchique extérieure. (GRANGET Lucia, (2006)

Cette conception voit la vie universitaire comme tributaire de relations entre pairs (des professeurs) tous égaux les uns par rapport aux autres, qui s'intéressent à un aspect ou l'autre de la science ou du savoir et qui cherchent à transmettre leur savoir à des étudiants (des disciples). C'est mettre en évidence une culture de partage, une culture participative, une gestion collégiale qui ressemble, sous plusieurs aspects, à une autogestion. Dans ce modèle communautaire, la gestion est dominée par des pairs, des professeurs qui assument temporairement le rôle de gestionnaire espérant retourner le plus rapidement possible à leur enseignement, à leur recherche après avoir agi comme « *primus inter pares* » pendant une courte période ou avoir « eu son tour » comme gestionnaire.

Dans un tel système, la gouvernance est guidée par une culture de type participative, par la collégialité; le succès en matière de gouvernance est mesuré à l'aune de la démocratie participative, à celui de l'autogestion. Les moyens pour assurer une bonne gouvernance seront choisis en regard de leur capacité à renforcer une culture qui valorise l'égalité, le consensus et les rapports interpersonnels compatibles avec une participation active dans toutes les instances de décision, participation qui doit permettre à la très grande majorité d'adhérer au consensus. Cette forme de gouvernance est appelée par certains une « gouvernance partagée » ; d'autres se demandent même si, dans un tel modèle, les questions de gouvernance se posent. (TOULOUSE Jean-Marie op cit, p12). Cependant, ce modèle néglige la dimension politique inhérente à la prise de décision. Toutefois la collégialité demeure une caractéristique culturelle des universités pour de nombreux auteurs. (GRANGET Lucia, 2006)

### **4-3- La conception de l'université comme une arène politique**

Concevoir l'université comme une arène politique, c'est la décrire comme un lieu conflictuel dans lequel les divers groupes cherchent à maximiser leurs intérêts. Les professeurs continuent d'être le groupe le plus important, le groupe dominant, mais ils partagent l'espace ou le pouvoir avec tous les autres groupes : les étudiants, les chercheurs, les administrateurs, les employés professionnels et les employés de soutien ou de support. Dans cette conception, les membres ont un attachement plus fort à leur groupe d'appartenance qu'à l'université comme organisation, où chaque groupe défend ses intérêts. ((TOULOUSE Jean-Marie, op cit, p13)

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

Dans une telle conception, le modèle de la gouvernance est de type politique, où certains groupes dominent les autres, en vertu de leur place dans la hiérarchie sociale, ou en vertu de leur nombre, ou de la force de leur groupe (associatif ou syndical). Il arrive aussi que la gouvernance repose surtout sur des alliances temporaires, circonstancielles ou permanentes pour contrôler le pouvoir.

### **4-4- La conception de l'université comme une entreprise dans un marché**

Les travaux menés au cours de ces dernières années tendent à démontrer que les universités sont de plus en plus conquises par les méthodes issues du management des entreprises. En réponse à un fort développement de l'université entrepreneuriale en raison notamment d'une baisse des fonds publics, de la nécessaire adaptation à de nouveaux publics, au marché du travail et à l'industrie de la connaissance. La gouvernance de l'université invite à plus de flexibilité et de rapidité pour répondre au changement de l'environnement. Des comportements d'entrepreneurs et une modification des valeurs s'imposent pour que la culture entrepreneuriale soit diffusée dans toutes les parties de l'université. (GRANGET Lucia, 2006)

Décrire l'université comme une entreprise dans un marché, c'est situer l'université dans un contexte de concurrence pour obtenir les ressources financières, technologiques ou humaines. Cette conception de l'université considère le savoir comme une marchandise, une valeur ajoutée à inscrire dans le circuit de la commercialisation. Dans cette approche, les étudiants sont considérés comme des clients qu'il faut attirer et retenir, les professeurs comme des ressources rares et mobiles; on s'y préoccupe du positionnement de l'université dans le marché des universités de même type. La gestion est dominée par les questions de ressources (humaines, financières, immobilières, etc.), les questions d'efficience, d'efficacité et les questions associées à la performance de l'institution et des professeurs individuellement.

Selon cette conception, la gouvernance apparaît comme un moyen de renforcer l'efficience, un moyen d'éviter les conflits d'intérêts, un moyen d'atteindre la mission de l'institution universitaire. Ce modèle est très présent dans des pays comme le Canada, les États-Unis, Singapour, Malaisie, Japon, Hong Kong (TOULOUSE Jean-Marie, op cit, p14)

### **5-Le profil courant de la gouvernance dans les universités arabes**

Selon ADNAN, El Amine, (2016) certaines études décrivent le profil de la gouvernance des universités arabes comme suit :

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

- l'hégémonie des autorités centrales sur toutes les spécialisations administratives et financières vidant ainsi de son contenu le principe de l'autonomie de l'université.
- le pouvoir et la bureaucratie du système central géré par le Ministère de l'ES.
- La centralisation et la faible participation du corps enseignant dans la prise de décisions.
- La rigidité des structures organisationnelles qui ont été mises en place il y a des dizaines d'années.
- L'absence de libertés académiques.

### **Section 3 : Les organes types de la gouvernance des universités :**

Les universités ne peuvent fonctionner efficacement que si tous ses organes de gouvernance interne coopèrent entre eux, partagent l'information grâce à des voies de communication ouvertes, et disposent de processus opérationnels transparents et fiables. La gouvernance d'une université peut devenir problématique si l'un ou l'autre des organes de gouvernance est trop dominant par rapport aux autres. Il doit au contraire exister un « équilibre des pouvoirs » entre les diverses autorités (Eurydice, 2008, p45).

#### **1-Le conseil de l'université :**

Le conseil de l'université est l'organe le plus important de la gouvernance de l'institution universitaire, et il est responsable des grandes orientations de cette dernière.

##### **1-1 Les missions et responsabilités du conseil de l'université :**

Le conseil de l'université (ou parfois appelé conseil d'administration) est un organe principal de la gouvernance de l'établissement. Il le représente et est directement responsable, auprès du ministère ou de gouvernement, du respect des obligations légales et réglementaires. De façon générale, c'est lui qui décide des grandes orientations de l'établissement, autorise les transactions majeures et adopte les budgets. De façon plus spécifique, le conseil exerce les droits et pouvoirs de l'université, sauf ceux dévolus à d'autres instances (conseil scientifique, conseil de la faculté ou d'institut, de département ou du laboratoire) et adopte les statuts, règlements ainsi que les orientations et politiques générales. Il crée les unités académiques ou les facultés et les chefs de département. Il détermine les conditions d'emploi, y compris de rémunération des dirigeants et de l'ensemble de personnel, et nomme les vérificateurs de comptes. Il adopte les budgets de fonctionnement et d'investissement, les états et autres rapports

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

financiers et octroie les contrats. En outre, le conseil de l'université a la responsabilité générale de coordonner l'enseignement et la recherche. Il adopte les règlements pédagogiques et octroie les diplômes, définit les règles relatives à la carrière et conditions de travail et rémunération des professeurs, des personnels de recherche et des autres enseignants. Dans certains pays, cet organe effectue aussi la nomination des professeurs et se prononce sur leur promotion, à l'instar du CAMES en Afrique ou du CNU en France. Au plan qualitatif, le conseil de l'université a pour responsabilité essentielle de protéger la mission, les valeurs et l'héritage de l'université ; de maintenir une grande intégrité fiscale et financière ; d'être un modèle pour la conduite de ses affaires, la désignation de ses membres et la définition de sa performance. Il a pour fonction de s'assurer que les étudiants reçoivent bien une formation de haute qualité. Il doit aussi gérer efficacement le processus de choix de recteur (ou du président), définir et fixer le mode d'évaluation de sa performance et, de façon générale, appuyer le recteur dans ses efforts pour remplir la mission de l'université, pour développer son plan stratégique et pour en assurer la mise en œuvre. (MVE-ONDO.B, NGOU-MILAMA. E, DENEJ-F, principes de base de la gouvernance dans l'enseignement supérieur, in DENEJ Jean-François, MVE- ONDO Bonaventure ,2015)

### **1-2 Les membres du conseil de l'université**

Le conseil de l'université est constitué d'un certain nombre de membres qui représentent les différents points de vue de l'institution universitaire, cependant leur nombre et la durée de leurs mandats posent plusieurs questions.

#### **1-2-1 Taille et composition du conseil de l'université**

La taille du conseil pose souvent question. Il faut en effet, d'une part, qu'il y ait suffisamment de membres afin que tous les points de vue puissent être représentés. Mais il s'agit d'autre part, d'éviter qu'il y ait tellement de monde que la discussion devienne difficile, voire impossible. La pratique un peu à travers le monde est de réduire la taille du conseil de l'université de façon à le rendre plus efficace (entre 12 et 25 personnes au maximum). Il est admis qu'un certain nombre de personnes doit provenir de l'intérieur de l'université (« membres internes » : enseignants, membres des personnels, étudiants), alors que les autres proviennent de l'extérieur de l'établissement (membres « externes » : représentants de l'Etat, du milieu des affaires et des milieux socioéconomiques, etc.)

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

Il est délicat de déterminer en quelle proportion la composition du conseil doit être partagée entre ses membres internes et externes. Là encore les bonnes pratiques internationales pointent vers une répartition 40/60 entre les membres internes et les membres externes. Cette combinaison assure une présence significative de membres internes tout en laissant un certain contrôle aux membres externes qui, par variété de leurs expériences et la diversité de leurs perspectives, peuvent enrichir le processus de prise de décision.

### **1-2-2 La durée des mandats des membres du conseil de l'université**

La durée des mandats des membres du conseil de l'université est habituellement de 3ans. Comme ça le tiers des membres seront renouvelés chaque année. Les mandats doivent être renouvelables au moins une fois. L'expérience montre que le risque est réel en cas de renouvellement de plusieurs mandats successifs car le conseil devient en quelque sorte captif d'un ou de plusieurs de ses membres qui siègent depuis longtemps. Pour cela, il est recommandé que le mandat d'un membre ne puisse être renouvelé qu'une fois.

### **1-2-3 La désignation des membres du conseil de l'université :**

La désignation des membres du conseil est une question délicate. Et il ne semble pas y avoir de modèle unique. Les membres internes peuvent être élus directement par leurs bases respectives (comme en France) ou être désignés par une instance interne (assemblée générale habituellement) ; cette éventualité doit être préférée puisqu'elle permet une meilleure circulation des personnes et des idées entre les instances de l'université. Pour les membres externes, ceux-ci peuvent être soit nommés par le gouvernement (sur recommandation de l'établissement ou non), soit cooptés par le conseil (sur recommandation du sous-comité chargé de la gouvernance du conseil qui motive sa proposition), soit par un mélange des deux solutions. Ainsi qu'il existe une troisième solution qui offre l'avantage d'une grande autonomie par rapport à l'Etat tout en garantissant une présence significative de ses représentants (qui peuvent être soit des fonctionnaires de l'Etat, soit des personnes en provenance d'autres secteurs de la société). Les personnes nommées par le gouvernement peuvent l'être « *proprio motu* » ou sur recommandation de sous-comité de gouvernance de conseil.

### **1-3 Les groupes de travail de conseil de l'université (les organes du conseil de l'université)**

Pour soutenir le conseil de l'université dans son travail et mener son travail d'une manière plus efficace et consensuelle, il doit se doter d'un certain nombre de groupes de travail ou de

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

commission, au moins sur les sujets suivants : gouvernance et éthique, ressources humaines, contrôle et vérification, gestion de patrimoine, finances et investissements. Chaque groupe de travail est constitué d'un certain nombre de membres du conseil (5 à 8 membres ; qui sont choisis en fonction de leurs affinités ou de leurs intérêts avec l'objet du groupe de travail. Les groupes de travail préparent régulièrement ou de façon ad hoc des rapports à l'égard de certains dossiers.

Pour les établissements de grande taille, le conseil peut déléguer une partie de ses pouvoirs à un bureau exécutif. Ce dernier est particulièrement utile lorsque l'établissement, par sa taille ou son budget est complexe à gérer et lorsque des décisions de nature plus techniques ou parfois plus « routinières (contrat de recherche, appel d'offres, décisions relatives au suivi de budget, collation des grades, etc.) doivent être prises par le conseil. Il est utile que les décisions courantes soient confiées au bureau exécutif par voie de délégation. Ce dernier prend les décisions et, au besoin, notamment dans les dossiers les plus importants ou plus politiques, en réfère au conseil. Il fait rapport au conseil par écrit, dans tous les cas, sur une base périodique qui interine les décisions prises par le bureau.

### **1-4 Les règles d'une bonne gouvernance de conseil de l'université**

Les règles de bonne gouvernance veulent qu'une fois les membres ( internes ou externes) sont nommés, ces derniers doivent cesser de représenter leurs groupes d'appartenance initial au profit des intérêts supérieurs de l'institution dans son ensemble. Par exemple, les étudiants ou les enseignants qui y siègent ne peuvent plus pendant la durée de leur mandat, demeurer membre de leur syndicat ou leur association. Il est recommandé que la présidence du conseil de l'université soit confiée à un membre externe, qui ne soit pas le recteur ou le président de l'établissement. Comme il est recommandé que les membres de conseil de l'université ne reçoivent pas de rémunération pour l'exercice de cette fonction, qu'ils soient soumis à un code d'éthique strict qui empêche tout conflit d'intérêt et enfin, qu'ils suivent un programme de formation à la suite de leur désignation initiale.

### **2- le conseil de direction**

Le conseil de direction constitue une instance clé au sein de la gouvernance universitaire.



### **2-1 Composition du conseil de direction :**

La structure de l'équipe de direction peut varier considérablement entre les établissements. Il revient au conseil d'administration, en collaboration avec le recteur, d'en fixer la composition et le fonctionnement, souvent à partir des priorités institutionnelles.

#### **2-1-1 Le recteur (ou le président de l'université)**

L'établissement est sous la responsabilité du recteur et de son équipe de direction qui comprend un certain nombre de vice-recteurs (ou vice-présidents) et dans certains cas un secrétaire général. La tendance aujourd'hui est de séparer la fonction de recteur (l'exécutif) de celle du président du conseil d'administration.

##### **2-1-1-1 Le mode de désignation du recteur et son équipe**

Le mode de désignation du recteur varie énormément d'un pays à un autre et même au sein d'un même pays (comme le CANADA par exemple). Dans certains pays, le recteur est nommé par décret du président de la république ou par le ministre avec ou sans consultation. C'est le cas dans de nombreux pays d'Afrique. Dans d'autres pays, il est nommé à la suite d'une élection tenue par le conseil d'administration de l'établissement ou encore une élection générale à laquelle participent tous les enseignants. Parfois, le recteur peut être nommé par le ministre avec ou sans consultation préalable ou encore à partir d'une liste de candidatures proposées par le conseil de l'université.

Pour que l'université fonctionne selon les principes d'autonomie, il est nécessaire que la nomination du recteur soit effectuée par le conseil de l'université au terme d'un processus interne. C'est-à-dire un comité dont les membres sont issus des principaux groupes de la communauté universitaire et dont certains sont par ailleurs des membres de conseil. La première étape de ce processus interne pourrait être de définir les enjeux et les défis majeurs du prochain mandat rectoral. Une approche -de plus en plus courante dans le monde- qui permet d'identifier les personnes qui possèdent la crédibilité académique nécessaire, mais aussi les compétences de gestion. Les vice-recteurs peuvent être aussi nommés par le conseil, par exemple sur recommandation du groupe de travail sur les ressources humaines (ou de gouvernance) ou encore d'un comité *ad hoc*

##### **2-1-1-2 Les compétences d'un recteur d'une université autonome**

Aujourd'hui, le rôle du recteur est de plus en plus complexe. Il doit réunir une foule de compétences, des compétences de manager, de gestionnaire, des compétences interculturelles

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

et de dialogue avec le monde socio-économique local et international, des compétences en ingénierie de la formation classique et de la formation à distance, des compétences andragogiques pour la formation continue, des qualités d'animateur d'équipe et de la communauté universitaire en sus des compétences supposées dans le domaine pédagogique et scientifiques.

### **2-1-1-3 Les défis à relever par les recteurs**

Le recteur ou le président de l'université aujourd'hui est à la confluence de 5 défis :

-La logique hiérarchique qui fait qu'il est le supérieur hiérarchique de tout le personnel de l'université, que ce soit le personnel enseignant, le personnel scientifique, le personnel administratif ou le personnel technique d'appui.

- La logique collégiale qui fait qu'il ne peut fonder ses relations avec ses collègues enseignants sur une logique hiérarchique, mais sur une logique collégiale sur lesquels il exerce une certaine magistrature morale, mais non de type autoritaire.

- Une logique politique du fait que les décisions importantes dans une université sont prises ou votées en conseil d'administration et doivent ensuite, dans certains cas, être adoptées par le gouvernement, notamment dans sa loi des finances. Le recteur est à la fois l'interlocuteur de l'université vers le ministère et du ministère vers l'université, il est l'interface.

- une logique de l'homme public dans la mesure où il est un « fusible » s'il commet une gaffe, s'il crée du mécontentement, s'il prend une position qui peut aller à l'encontre des intérêts corporatistes des étudiants ou des enseignants.

-Enfin une logique de temps. Le mandat du recteur est souvent très court et même indéterminé. La fin de son mandat n'est jamais prévue à l'avance. Elle est liée à des événements qu'il ne maîtrise pas toujours. (MVE- ONDO Bonaventure in DENEFF Jean-François, MVE- ONDO Bonaventure ,2015, P28)

### **2-1-2 Le conseil stratégique**

Il regroupe une petite équipe ou l'exécutif autour du recteur alors que le conseil stratégique lui regroupe habituellement des enseignants issus de chacune des facultés ainsi que certains directeurs (chef) de département et les doyens ainsi que le recteur, les vice-recteurs, le secrétaire générale de l'université, et les représentants des étudiants.

### **3- Le conseil scientifique**

Le conseil scientifique est un organe académique de gouvernance de l'université.

#### **3-1- Le rôle du conseil scientifique**

C'est un organe consultatif dans la gouvernance de l'université, il a pour rôle de discuter des orientations et de la mise en œuvre de la politique scientifique. Cette dernière porte notamment sur les projets et activités de recherche, la formation doctorale, la répartition des crédits de recherche, ainsi que la documentation scientifique et technique. Le conseil scientifique transmet ses propositions sur les questions qui relèvent de sa compétence au conseil de l'université, ce dernier décide en définitive.

#### **3-2- Composition du conseil scientifique**

D'une manière générale, le conseil scientifique comporte des membres de droit (Recteur, vice-recteur, doyens, directeurs d'instituts), mais aussi des membres élus qui représentent les différents collègues de personnels (enseignants, chercheurs), des doctorants, et des personnalités extérieures à l'université, mais qui peuvent être des enseignants et des chercheurs en poste dans d'autres universités. Le nombre des membres du conseil scientifique varie entre 40 et 60 dont 60 à 80 % sont les représentants des enseignants et des chercheurs, 10 à 15 % pour les doctorants et 10 à 30 % pour les personnalités extérieures. Pour renforcer la démocratie, certaines universités disposent d'autres organes comme par exemple le conseil des études et de la vie universitaire en France. Ce conseil est appelé à émettre des vœux sur les orientations des enseignements (formation initiale et continue), sur l'orientation des étudiants, la validation des acquis, l'insertion professionnelle. Ainsi qu'il joue un rôle important sur l'organisation des activités culturelles, sportives, sur la vie associative et syndicale des étudiants au sein des campus, mais aussi sur l'amélioration des conditions de vie et de travail. Cependant, il s'agit d'un organe consultatif.

### **4-Le conseil de la faculté**

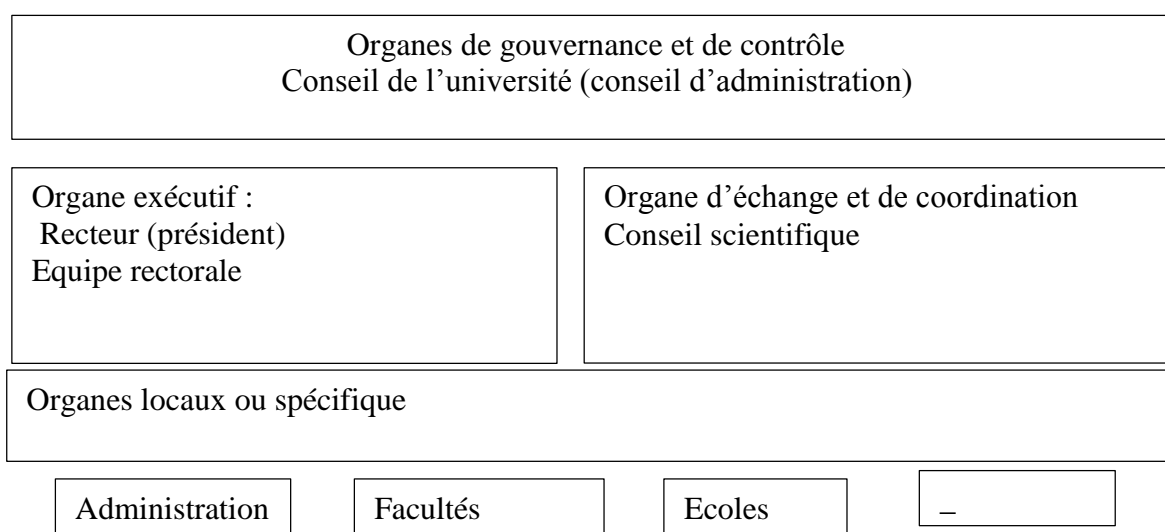
Le conseil de la faculté étudie et propose toute mesure propre à améliorer le fonctionnement de la faculté et à favoriser la réalisation de ses objectifs et donne son avis sur toute question qui lui est soumise par le doyen.

Le conseil de la faculté est présidé par le doyen de la faculté. Idéalement, le mode de désignation du doyen doit être de même nature que celui du recteur. Dans ce cas, un processus

## Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité

au sein duquel les membres de la communauté de l'établissement sont consultés régulièrement par un comité et se prononcent par vote consultatif semble préférable, afin de recommander au conseil la meilleure personne pour assurer cette fonction importante.

**Figure n° 3 : Les organes types de gouvernance de l'université**



**Source :** DENEFF Jean-François, MVE-ONDO Bonaventure (2015), p48

### **Section 4 : La gestion des personnels de l'université**

L'objectif d'une institution éducative est d'assurer des services de formation et, comme dans tout organisme de service, les hommes qui le composent jouent un rôle déterminant. En effet, l'efficacité d'une institution éducative est fonction de la manière dont agissent et sont gérés ses personnels, enseignants, administratifs, et étudiants. Pour cela, tout gestionnaire d'institution éducative doit être apte à faire travailler de concert ces trois ensembles, et à résoudre de manière satisfaisante, les nombreux problèmes et conflits que leur gestion peut entraîner. Une bonne gestion exige le développement d'un programme, qui permette la sélection, l'adaptation et le développement des personnels au sein de l'institution ; mais elle exige encore bien d'avantage la motivation de chacun, ce qui suppose que les personnels soient objectivement évalués et rémunérés en fonction de leurs contributions réelles au fonctionnement de l'institution.

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

L'application d'un certain nombre de principes généraux favorise cette gestion. L'organisation des fonctions, la précision des objectifs et des tâches à accomplir améliorent la productivité du travail. La définition des fonctions de chacun dans l'institution offre les moyens de répartir les tâches et les responsabilités. Elle établit aussi les bases de sélection de la formation.

Toute personne dans une organisation a un type d'action, et un type de comportement qui est fonction de ce qui est attendu d'elle. Le manque de précision de ce qui est attendu de la personne est préjudiciable au homme et à l'institution, parce qu'il engendre des confusions de rôles. Or, le rôle déterminé par les tâches, les responsabilités et les rémunérations définissent le statut réel d'une personne dans une organisation. Et ce statut contribue, s'il est cohérent avec les aptitudes, à l'équilibre professionnel indispensable à chacun.

### **1- la gestion du corps enseignant**

Pour bien gérer le corps enseignant, il faut que les objectifs d'action de celui-ci soient clairement établis, et que la hiérarchie des tâches prioritaires soit connue. La première de ces tâches doit toujours rester par définition l'enseignement. Mais si les responsables n'y prennent garde elle peut très vite devenir une tâche secondaire, passant après les recherches, les opérations de conseils, les publications, les leçons particulières, les actions politiques, etc. Le management de l'institution doit être conscient en permanence que toutes les activités professionnelles de l'enseignant, quelles qu'elles soient, doivent toujours avoir pour finalité à un moment ou à un autre le développement et l'amélioration de l'enseignement. La deuxième activité étroitement liée à la première est celle de la préparation des matériaux pédagogiques.

#### **1-1 La sélection et la promotion des enseignants**

Si le corps enseignant est régi par des statuts totalement indépendants de l'institution éducative, il est impossible au management de celle-ci d'exercer réellement une action. Ainsi, toute gestion satisfaisante d'un corps enseignant est impossible si les enseignants sont affectés uniquement suivant des critères de réussite intellectuelle, et si de ce fait le management n'intervient pas ou peu dans la sélection. Le problème est naturellement amplifié si celui-ci n'intervient pas dans la promotion, ou ne dispose pas des moyens de promotion. Il apparaît que les candidats à une institution aient un niveau minimum de compétences intellectuelles, attestées par des diplômes ou des concours, mais un enseignement de qualité nécessite aussi des aptitudes humaine et pédagogique, qui ne sont pas testées par les diplômes. Ainsi, dans la plupart des institutions éducatives, le diplôme conditionne à quatre-vingt pour cent la carrière

future de l'enseignant, normalement celle –ci devrait au contraire, à ce taux, être déterminé par la réussite dans l'enseignement et la recherche. Réussites qui devraient être évalués aussi objectivement que possible, sur la base des travaux effectifs réalisés dans le cadre des fonctions exercées. Le système de sélection et de promotion est à cet égard fondamental pour le management d'une institution éducative. Certaines institutions ne fonctionnent jamais efficacement faute d'un système de sélection et de promotion adéquat.

### **1-1-1 La sélection des enseignants**

La sélection des enseignants est une tâche très délicate, qu'il parait impossible de confier exclusivement à des épreuves écrites et orales. Si, ces deux moyens peuvent vérifier les aptitudes intellectuelles, ils ne peuvent pas vérifier les aptitudes humaines et pédagogiques. Or, ces aptitudes sont indispensables pour bien assurer un enseignement de qualité. Il apparait à l'observation des résultats pédagogiques d'un grand nombre d'enseignants, que ceux qui réussissent le mieux n'ont pas les meilleures aptitudes scientifiques, mais des qualités humaines exceptionnelles (ZISSWILLER Richard<sup>14</sup>,1979). Ne sélectionner des enseignants que sur des critères de réussite à des épreuves scolaires, même si elles sont très fiables pour mesurer les connaissances, parait donc une erreur. La sélection définitive d'un enseignant devrait être réalisée qu'après une période plutôt longue (5 à 10 ans) d'exercice satisfaisant de la profession. L'observation des résultats concrets d'un enseignement dans les domaines pédagogiques, de recherche, voir même d'administration devrait toujours compléter les résultats aux épreuves classiques qui ouvrent définitivement les portes de la profession. Ainsi, la sélection par le biais d'examens ou de concours homogènes, aboutie à une sélection d'enseignants de même profil. En effet la richesse pédagogique d'un établissement d'enseignement provient fréquemment de la variété des expériences et des tempéraments de ses enseignants. Un établissement d'enseignement dans lequel tous les enseignants auraient la même formation d'origine sera toujours moins riche et originale dans sa pédagogie qu'un établissement qui disposait d'enseignants de formations plus variées, et ayant des expériences diversifiées.

Ainsi, un bon enseignement n'est pas le résultat unique de la prestation d'un individu. la force des institutions éducatives proviendra de leur capacité de mettre en œuvre des équipes pédagogiques efficaces. C'est pourquoi les responsables d'un établissement devraient

---

<sup>14</sup> Professeur du C.E.S.A et de l'institut européen de recherches et d'études supérieures en management, ancien directeur de l'école des Hautes études commerciales (HEC)

sélectionner autant que possible des équipes d'enseignants, dans lesquelles les individus seraient complémentaires tant de point de vue humain que de point de vue professionnel.

### **1-1-2 La promotion des enseignants**

La promotion des membres d'un corps enseignant est aussi importante que leur sélection. Pour qu'un système de promotion soit efficace, il faut que les possibilités de promotion en grades et rémunération soient significatives, et qu'elles reposent sur une évaluation objective des travaux des enseignants. Un système de promotion se caractérise par les niveaux et critères afférents de promotion et par le processus d'évaluation des enseignants. Un tel système existe dans tous les établissements d'enseignement mais il peut comporter des grades et des systèmes d'évaluation très différents. Certains systèmes sont fondés sur une subjectivité presque complète, alors que d'autres s'efforcent d'atteindre une certaine objectivité dans l'évaluation. Certains systèmes sont sous la responsabilité des enseignants, d'autres sous la responsabilité des directions, d'autres en fin sous la responsabilité des services d'inspection externes. Cependant, un système de promotion devrait toujours être fondé sur un essai de détermination de critères objectifs de qualifications, et de réalisations, et sur une analyse concrète des tâches effectuées par les enseignants. Dans ce sens, un système de budget temps pour les enseignants, associé à une analyse des réalisations, favorise une plus grande objectivité. Dans le cas où les mesures d'efficacité sont peu fiables, il faut que le système d'information soit le plus développé possible. Un bon système d'information permet d'éviter que les promotions soient trop fondées sur le libre arbitrage de ceux qui possèdent le pouvoir de décision. Or, un bon système d'information doit être conçu dans ce domaine de telle manière que l'enseignant soit amené à apporter lui-même les informations qui lui sont favorables et celles qui lui sont défavorables. L'enseignant doit être apprécié à partir de ses réalisations concrètes qui démontrent sa compétence, dans les domaines suivants :

- enseignement (qualité pédagogique) ;
- création de matériaux pédagogiques ;
- recherche et publications ;
- administration (s'il y a lieu) ;
- notoriété.

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

Il est impératif de distinguer nettement les organismes ou personnes responsables des évaluations des diverses tâches des enseignants, ceux qui sont responsables de l'analyse de ces évaluations, et ceux qui sont responsables des décisions. Les responsables de l'évaluation des enseignants sont principalement les responsables et les destinataires des programmes d'enseignement ou de recherche. Si ces derniers sont appelés comme cela se produit de plus en plus souvent à se prononcer par voie de questionnaire. Les responsables de l'analyse des évaluations et des propositions de promotions devraient être en principe des enseignants spécialement mandatés à cet effet, et choisis pour leur objectivité. Les responsables de la décision doivent impérativement être les responsables de l'institution. Les formules pratiques peuvent être variées et sont fonction de l'institution. ZISSWILLER Richard affirme le fonctionnement correcte d'un système d'évaluation, dans lequel l'évaluation était réalisée par les responsables des programmes d'enseignement et de recherche, et par des questionnaires remplis par les étudiants. Aussi, un comité de promotion, composé de professeur élus et travaillant en collaboration étroite avec le doyen du corps enseignant, est chargé de rassembler les informations internes et externes, et de rechercher toutes les informations supplémentaires utiles auprès de l'enseignant à promouvoir, ou de ses collègues. Ce comité est ensuite chargé de faire les propositions de promotion. Ces propositions, discutées entre le comité de promotion et le comité de direction de l'institution seront rendus définitives par ce dernier. Comme il affirme également le fonctionnement de manière satisfaisante d'un système de cooptation par élection fondée sur l'analyse d'un comité chargé de faire des propositions (ZISSWILLER Richard, op cite). Cependant si l'on peut dire qu'un système fonctionne bien ou mal parce qu'il assure ou n'assure pas les promotions aux enseignants les plus compétents et les plus méritants, on ne peut pas dire qu'un bon système théorique fonctionnera de manière satisfaisante. Les meilleurs systèmes théoriques peuvent être totalement inefficients s'ils sont entre les mains des hommes qui ne recherchent pas l'objectivité dans les promotions, mais utilise le système à des fins de pouvoir, ce qui est fréquemment le cas. Néanmoins, le système d'analyse par un comité de promotion interne provoque un débat sain entre les responsables de l'analyse et ceux de la décision. Et le système est bon si les comités de promotion ne sont pas manipulés et ne reflètent pas des partis pris politiques.

### **1-2 La gestion courante du corps enseignant**

Le management des institutions éducatives doit mettre à la disposition des enseignants les moyens qui leur permettent d'exercer efficacement leur profession. L'enseignant n'est pas un



## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

gestionnaire, sa tâche est une tâche intellectuelle de conception et une tâche active de formation. Il faut donc, pour qu'il puisse l'effectuer correctement, qu'elle soit comprise par les responsables de l'établissement, et qu'elle ne soit pas entravée par la carence des services qui doivent être assurés. L'enseignement requiert des bureaux, des salles de cours, un secrétariat et une organisation administrative et technique. IL est anormal que les enseignants ne disposent pas d'un bureau ou de possibilité commodes de reproduction de matériaux pédagogiques. Le manque de moyens contribue largement à expliquer l'éloignement qui existe entre enseignants et étudiants. Lorsque les enseignants en disposent, ils sont souvent présents dans l'institution et ils sont plus disponibles pour leurs étudiants. Ainsi la définition de la politique d'organisation des services en fonction des besoins des enseignants, est un élément fondamental de la gestion du corps enseignant. Un établissement d'enseignement doit être organisé en fonction de ses objectifs, c'est-à-dire selon les besoins de formation des étudiants, tels qu'ils doivent être assurés par les enseignants. Une bonne gestion des services, nécessaires aux enseignants, induit une meilleure qualité dans la pédagogie. L'enseignement évolue dans ses techniques ; l'enseignement moderne est de plus en plus un ensemble intégré de compétences individuelles exercées au sein d'un groupe d'enseignants, et de personnel de service utilisant des techniques et des technologies éducatives. IL est clair qu'au moment des techniques modernes d'information, il n'est plus possible de faire de la formation uniquement par la craie. C'est pourquoi une politique d'assistance à l'enseignant, qui lui facilite la conception de matériaux pédagogiques et l'utilisation d'outils modernes, doit être nettement définie et une organisation pratique mise en place dans chaque établissement.

La gestion courante du corps enseignant comprend :

- Le suivi par les responsables : de la sélection des stratégies d'enseignement, et des techniques, systèmes, et méthodes qu'elles impliquent ;
- Et l'analyse permanente des équipements, et des services à l'enseignement, qui en résultent. Il est indispensable que soit mise en place une organisation qui permette un service régulier et de qualité.

Ainsi, par exemple, l'allocation des locaux et des moyens audio-visuels ou de calculs doit-elle être réalisée de manière à éviter une perte de temps pour l'enseignant, et le déchargeant autant que possible de tâches de services ou d'administration.

La majorité des problèmes courants que rencontre un responsable d'institution dans la gestion du corps enseignant, provient de l'inadéquation entre les objectifs pédagogiques fixés par les

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

enseignants et les moyens nécessaires pour les réaliser. L'organisation d'une communication permanente entre les enseignants et les responsables des moyens administratifs et d'équipements est ainsi un élément clé de la gestion du corps professoral. Des structures de participation bien conçues facilitent cette communication.

### **1-3 Le contrôle des activités des enseignants :**

Les activités des enseignants sont très spécifiques, si on les compare aux activités des personnels de l'industrie, ou de l'administration. L'établissement des normes de contrôle des activités des enseignants est difficile parce que, le métier d'enseignant suppose la liberté et l'indépendance de l'esprit. On se pose des fois même la question si dans ce domaine, des normes peuvent et doivent être déterminées. Nous pensons que toute activité destinée à servir la société et rémunérée doit être contrôlée. Mais un contrôle qui a pour premier objectif l'information et la motivation, non la sanction. Le problème qui se pose ici est, de savoir quel degré de précision doit être apporté dans ce contrôle, et donc de définir la nature des normes possibles pour les différentes activités des enseignants, à savoir les activités de d'enseignement et de recherche, et les activités administratives et techniques.

#### **1-3-1 Contrôle des activités d'enseignement :**

Le contrôle des activités d'enseignement n'est pas une tâche aisée. Cependant l'élaboration de certaines normes peut aider le management de l'établissement dans son travail de contrôle.

##### **1-3-1-1 Le nombre d'heures de cours :**

Le critère le plus simple et le plus fréquemment utilisé pour le contrôle des activités d'enseignement est le nombre d'heures de travail, ou l'enseignant doit réaliser un certain nombre d'heures de cours par semaine, par semestre, ou par année. Le nombre d'heures peut être différent selon le grade de l'enseignant, ou si l'enseignant possède un poste de responsabilité. Cependant, cette norme (ou critère) unique de nombre d'heures est une norme de quantité, pas de qualité, elle ne reflète aucunement l'effort réel de préparation, d'innovation ou de suivi fourni par l'enseignant. Un système de contrôle basé uniquement sur cette norme ne peut engendrer la motivation et le progrès des enseignants. Pour cela, d'autres normes liées à la préparation des cours et le suivi des étudiants doivent être intégrées au système de contrôle des activités d'enseignement. Le temps de préparation contribue à l'amélioration de la qualité des cours, et le suivi des étudiants par l'enseignant contribue à leur réussite. Cependant, l'application sur le terrain d'un tel système de contrôle s'avère très difficile, et peut rencontrer

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

de nombreux problèmes, comme le problème l'équivalence entre le temps de préparation, et le temps de présentation de cours, et le suivi des étudiants. En effet, il très difficile de dire qu'une heure de présentation de cours équivaut à un certain nombre d'heures de préparation ou de suivi des étudiant. L'autre problème est celui, de la détermination de nombre d'heures nécessaires pour la préparation d'un cours, puisque la nature des cours est différente, ainsi que les aptitudes des enseignants.

Néanmoins, Il peut être utile pour le management d'un établissement d'enseignement de préciser qu'au cours de ses heures de préparation ou de suivi, l'enseignant doit avoir rencontré un certain nombre d'étudiants, pour étudier son travail et les difficultés qu'il peut rencontrer, ce qui peut favoriser la qualité de la formation.

### **1-3-1-2 La qualité des cours et leur actualisation**

Pour son progrès, l'institution éducative doit établir des normes de développement ou de renouvellement des cours. L'institution peut par exemple stipuler qu'un cours doit être renouvelé tous les trois ans. Ainsi, l'institution doit établir un certain nombre de normes qui assurent la progression du matériel pédagogique de l'enseignant. Il est possible que l'institution exige aux enseignants la rédaction d'un minimum de notes techniques, de cas, de problèmes ...etc. Les normes doivent être déterminées à partir des objectifs de l'établissement et du temps requis du corps enseignant. La création de matériel pédagogique doit être considéré comme un investissement indispensable d'un établissement d'enseignement.

### **1-3-2 Contrôle des activités de recherche et publications :**

La recherche et le développement des sciences et des techniques sont parmi les objectifs principaux des EES. De plus, la notoriété acquise des recherches et des publications favorise la réputation de l'établissement. Il est donc nécessaire pour l'établissement de savoir comment motiver les enseignants à faire plus de recherches et de publications.

#### **1-3-2-1 Le contrôle des publications :**

La norme la plus simple pour développer les publications est celle d'exiger aux enseignants un certain nombre d'articles pendant un certain temps, par exemple deux articles par ans. Cependant, cette contrainte peut conduire à des publications très médiocres, et le résultat peut être contraire à l'objectif recherché par l'établissement, celui de notoriété.

### **1-3-2-2 le contrôle de la recherche :**

Les recherches sont fondamentales pour le progrès des établissements d'enseignement, mais la définition des normes de recherche est parfois impossible. La meilleure motivation des enseignants à la recherche reste l'intérêt intrinsèque de la recherche et la notoriété qui peut être retirée. La motivation à la recherche peut être favorisée par les moyens mis à la disposition des enseignants et par l'assistance administrative et technique qu'ils peuvent recevoir. Cependant, il est important d'exiger au responsable d'un projet de recherche des précisions sur :

- L'objectif de la recherche,
- les difficultés rencontrés,
- Les moyens nécessaires,
- la durée totale de la recherche et les étapes successives.

Toutes ces précisions doivent être traitées et être une condition pour l'octroi des moyens. Ainsi, le contrôle de la recherche peut être effectué par l'évaluation de ses résultats.

### **2- La gestion du personnel administratif**

La gestion du personnel administratif des établissements d'enseignement mérite beaucoup d'attention. L'utilisation grandissante de technologies éducatives et la complexité croissante des institutions accroît le rôle de ce personnel dans le bon fonctionnement de l'institution. Dans la conception classique de l'enseignement ce rôle était moindre, puisque c'était l'enseignant qui assure la répartition de l'enseignement par ses moyens propres. Aujourd'hui, c'est l'ensemble de l'organisation qui assure la répartition de l'enseignement. Les fonctions administratives doivent être revalorisées. Une institution éducative moderne et efficiente presque autant par la qualité de ses administratifs que par la qualité des enseignants, n'en déplaît pas à ces derniers. C'est pourquoi ce personnel doit être organisé selon des principes plus modernes.

#### **2-1 L'organisation humaine du personnel administratif**

L'organisation humaine consiste à assurer l'adaptation des affectations individuelles aux besoins de l'institution, en fonction des possibilités de chacun. Pour réaliser cette adaptation, il est nécessaire de déterminer à tous les niveaux les besoins des étudiants et des enseignants en services (information, services pédagogiques, services techniques, etc.)

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

La répartition de personnel administratif sera réalisée à partir des connaissances, compétences et aptitudes de chaque membre de ce personnel (formation, expérience, capacité de communication avec les enseignants et étudiants, etc.), on cherchera la meilleure adaptation possible par un système de motivation et de contrôle approprié.

L'institution éducative doit être une organisation souple qui permette au personnel administratif de se développer, d'évoluer d'enrichir ses tâches. La responsabilité de la gestion de personnel administratif peut reposer sur une seule personne, ou un groupe de personnes, selon l'importance de l'institution.

Le rôle de personnel administratif dans les EES est très variable, il peut se limiter à l'administration des enseignants, de la paye et des fichiers, mais peut s'étendre jusqu'à jouer un rôle actif dans la motivation, le contrôle et la carrière de chacun. Pour cela, l'organisation du personnel administratif doit être cohérente avec l'organisation du corps enseignant.

Dans une structure décentralisée par programme, ou par unité d'enseignement et recherche, le directeur d'unité est assisté par un directeur ou responsable administratif de l'unité. Ce dernier est responsable du personnel administratif et chargé de la fonction de gestion de personnel. Au niveau des unités, la gestion du personnel peut être souple et adapté à chaque cas particulier. Seuls les problèmes de gestion d'ensemble relèvent des services centraux.

Avec une gestion décentralisée, il est facile de confier au personnel des tâches homogènes, de lui éviter des tâches répétitives et spécialisées, ce qui permet un véritable enrichissement des tâches administratives. Pour réussir dans cette action, il faut bien analyser les liaisons entre les organisations des enseignants et des étudiants et celles des personnels administratifs. C'est dans l'organisation de ces liaisons que réside le meilleur potentiel d'enrichissement des tâches.

La formation des équipes constituées des trois parties (enseignants, étudiants, et personnels administratifs) et travaillant sur des projets bien identifiés, accroît l'ambiance de travail et la motivation des personnels. Il est important dans ce cadre de confier au personnel des tâches de programmation, d'évaluation et d'analyse. Les points de vue exprimés par les administratifs contrastent par leur réalisme avec le point de vue des enseignants. Cependant, le personnel est souvent habitué à se plier à des cadres rigides. D'où un travail important attend la majorité des institutions éducatives pour obtenir un changement dans les mentalités.

### **2-2 Les procédures de recrutement et de licenciement du personnel administratif**

Les procédures de recrutement doivent être fondées sur les prévisions d'effectifs de personnel telles que résultent du plan de l'institution. La recherche du meilleur candidat pour les fonctions à remplir devrait se faire à partir d'une analyse du poste à pourvoir. La définition de poste doit décrire ce qui attendu de candidat et doit insister sur les aptitudes spécifiques requises par les fonctions exercées dans une institution éducative, comme la capacité de communication, jeunesse d'esprit, compréhension des problèmes de l'institution éducative...etc. La recherche de candidatures doit être ouverte, interne et externe, et les entrevues avec les candidats doivent être organisées de telle façon qu'elles représentent le point de vue des enseignants et des administratifs. Ce type d'analyse du recrutement des administratifs en fonction des capacités de liaison avec l'enseignant est peu pratiqué. La décision d'embouche définitive restera de la responsabilité exclusive de la direction du personnel administratif, sauf pour les directeurs administratifs de programmes.

Les licenciements devront se faire en fonction des règles en vigueur et, lorsqu'il s'agit de départs non volontaires, une enquête objective doit se faire, entourée de toutes les garanties légales.

### **2-3 La motivation et la promotion du personnel administratif**

La motivation de personnel administratif est fonction de deux grandes catégories de facteurs : les facteurs résultant de la nature de travail et de la personnalité de l'agent ; et les facteurs résultant des contraintes de l'institution éducative.

La première catégorie de facteurs de motivation des personnels administratifs, comprend la qualité de travail, le degré de responsabilité, la reconnaissance recherché, l'impression de progrès dans le travail, et la matérialité des réalisations. Cependant, les facteurs de motivation qui sont souvent cités comme déterminants, sont la qualité de travail et la responsabilité.

Quant à la deuxième catégorie de facteurs de motivation, celle-ci comprend la politique et l'administration de l'établissement, le style des relations hiérarchiques et fonctionnelles, les conditions de travail, le salaire, le statut et la sécurité de l'emploi.

La réglementation et les systèmes de promotion dans l'administration publique, sont généralement rigides et dissuadent les personnes compétentes de faire carrière. Seules quelques

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

institutions dont la gestion de personnel administratif est plus proche de de celles des entreprises, échappent à la règle.

### **2-4 Contrôle des activités administratives et techniques :**

Le contrôle des activités administratives doit être proche de celui utilisé dans les entreprises. Les normes d'efficacité de ces services sont relativement faciles à déterminer. Pour l'établissement des normes d'un service un certain nombre de questions doivent être posées :

- quelles quantités de services doivent être rendues ?
- quel degré de qualité des services rendus ?
- à quels coûts ces services peuvent être rendus ?

Pour répondre à ces questions, il faut savoir d'abord l'objectif de chaque service, en suite des normes de qualité, de quantité, et de cout seront déterminées après études et examen.

### **3- la gestion des étudiants :**

La gestion des étudiants par l'intermédiaire des enseignants et des responsables administratifs, pose chaque jour aux responsables d'établissements de nombreux problèmes. Les étudiants qui doivent être préparés à des responsabilités humaines, techniques, scientifiques, et économiques réfléchissent, analysent, critiquent, contestent et essaient d'agir sur les enseignements et les modes de gestion des institutions.

#### **3-1 les principaux problèmes de la gestion des étudiants :**

Les problèmes de la gestion des étudiants sont différents et leur difficulté peut être variable. On distingue les problèmes liés à l'enseignement, et les problèmes d'organisation de l'institution et de vie étudiante.

##### **3-1-1 les problèmes liés à l'enseignement :**

Les problèmes liés à l'enseignement sont fonction du système pédagogique, et des aptitudes des enseignants à les gérer.

##### **3-1-1-1 le problème d'adaptation en premier cycle :**

Ce problème se manifeste à l'entrée dans l'institution ou au moment d'un changement de niveau d'études. Le problème d'adaptation des étudiants est causé par, un fort changement dans

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

les méthodes et le contenu pédagogique. Dans la plupart des cas, les établissements attendent passivement que les étudiants s'adaptent à la situation, utilisant ainsi un management classique. Cependant, cette adaptation se fait généralement au détriment des objectifs de l'institution. Les problèmes d'adaptation doivent être réglés par une étude sérieuse des conditions d'adaptation des étudiants, et par la conception d'enseignements et de méthodes spécifiques la favorisant.

### **3-1-1-2 le problème du contenu de l'enseignement :**

Il est certainement le problème le plus fréquent, il est le résultat d'un manque de programmation, de conception et de renouvellement de l'enseignement. C'est le cas des cours désuets, des cours utilisant de mauvais supports pédagogiques, ou des cours mal préparés ou mal conçus.

Le problème de contenu entraîne soit le désintéressement des étudiants, soit des actions de contestation qui peuvent être préjudiciables au bon fonctionnement de l'institution.

Ce problème peut être réglé par une analyse systématique de l'enseignement, chaque année, une analyse sérieuse de l'enseignement antérieur qui comprend une évaluation des cours. Si l'analyse des enseignements révèle l'existence de problèmes aboutissant à des décisions de modification des cours, il y a donc en générale une insuffisance des enseignants, qu'il faudrait soumettre à une nouvelle formation ou remplacer.

### **3-1-1-3 le problème de charge de travail**

La mauvaise programmation des charges de travail engendre le désintéressement ou la contestation. Le problème de désintéressement provient, soit d'une charge de travail inadaptée, soit du non-respect des charges planifiées par l'enseignant. Pour éviter ce problème, les responsables du système pédagogique doivent suivre par sondage l'évolution réelle de la charge de travail.

### **3-1-1-4 le problème de l'évaluation :**

Le problème d'évaluation des connaissances des étudiants est ancien, et ne sera jamais résolu puisque les contrôles ne peuvent pas être parfaitement adaptés aux objectifs pédagogiques. Ainsi l'évaluation et le contrôle sont considérés par les étudiants, comme une entrave à leur liberté. Les contrôles constituent un support de contestation facile pour les étudiants, parce que les notations se prêtent toujours aisément à la critique. Le manque de rigueur des enseignants et les procédés de contrôle arbitraires peuvent amplifier les problèmes posés par l'évaluation.



## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

La solution au problème réside dans un bon système d'évaluation, aboutissant à une évaluation qui peut être perçue comme juste par les étudiants. Pour se faire l'évaluation doit reposer sur une plus grande précision possible des critères d'évaluation. Il faut noter que les notes de participation sont les plus contestées puisqu'elles sont imprécises.

### **3-1-2 Les problèmes d'organisation de l'institution et de vie étudiante :**

Outre les problèmes liés à l'enseignement, la gestion des étudiants rencontre d'autres problèmes liés aux structures de décision, aux conditions de vie des étudiants, et à la discipline.

#### **3-1-2-1 Le problème de la contestation des structures de décision :**

Le mal fonctionnement des structures de participation des étudiants à la décision, engendre un échec de la participation au profit de la contestation. Le mal fonctionnement des structures de participation revient à leur nature incomprise, et à la nature des réglementations des établissements, qui empêchent beaucoup de décisions d'être soumises à une forme quelconque de participation. Pour limiter la contestation des structures de participation, celle-ci doivent être suffisamment souples pour permettre une participation réelle des étudiants. Ainsi, l'explication du fonctionnement des structures permet parfois à amoindrir le problème. Il faut noter que la contestation est d'autant plus forte que le système pédagogique est plus mauvais.

#### **3-1-2-2 Le problème des conditions de travail et de vie des étudiants :**

Les études universitaires supposent un minimum de moyens financiers et matériels. Même si l'enseignement est gratuit, les étudiants supportent des coûts de subsistance, de loisir et de matériel scolaire. La contestation des conditions de travail et de vie des étudiants se manifeste de plus en plus, faute d'un déséquilibre entre les exigences des étudiants et les moyens offerts par les établissements. Cependant, La résolution du problème ne concerne pas directement le management de l'institution, mais un choix qui doit se faire par les organismes de tutelle. Soit une politique d'assistance et d'aide aux étudiants, donc injecter plus d'argent, soit réserver cet enseignement pour les meilleurs étudiants, ce qui implique une sélection rigoureuse.

#### **3-1-2-3 Le problème de l'indiscipline :**

Le problème de la discipline a pris une grande ampleur dans de nombreuses institutions éducatives. Les formes élémentaires de respect humain sont parfois ignorées par les étudiants. L'institution éducative devient de plus en plus un champ clos d'intolérance.

Pour éviter le problème de l'indiscipline, les membres de l'institution éducative, notamment les enseignants, doivent apporter leur contribution permanente, en n'acceptant pas certains

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

attitudes et comportements qui sont contraires aux principes élémentaires de liberté individuelle et de respect mutuel. Si la discipline est étroitement liée à l'attitude de corps enseignant, elle est aussi étroitement liée à gestion du corps enseignant. Le management de l'institution doit exercer des actions dans le sens de l'obtention d'une discipline acceptée de tous. Les membres de l'institution ne doivent pas tolérer une dégradation des comportements et doivent prendre des sanctions nécessaires. Les règles disciplinaires doivent être simples, peu contraignantes et acceptées, mais lorsqu'elles sont enfreintes, les sanctions doivent être prises irrémédiablement.

### **3-2 Le contrôle des étudiants :**

Les systèmes de contrôle sont établis selon les mêmes principes de base, qu'il s'agisse du contrôle des enseignants, des administratifs ou des étudiants. Ils supposent la définition des objectifs à atteindre, les plans et les structures, et la précision des responsabilités.

Un système de contrôle comprend deux parties : l'établissement des normes, et l'évaluation des résultats et les actions correctives.

#### **3-2-1 Le contrôle de la formation des étudiants :**

Le contrôle de la formation des étudiants est réalisé par les enseignants soit par le système des examens, soit par le système de contrôle continu. Dans le cadre de ces deux systèmes de contrôle, des normes de contrôle des connaissances et d'aptitudes doivent être fixées. Cependant, si les normes de contrôles mises dans la plupart des établissements permettent de mesurer les connaissances, et certaines aptitudes spécifiques des étudiants, elle permettent difficilement la mesure de certaines autres aptitudes, comme l'aptitude à la décision ou à la responsabilité, ou encore les aptitudes humaines plus générales qui font partie des objectifs pédagogiques d'une institution. D'où l'inévitable d'un jugement subjectif de l'enseignant, qui est difficile à évaluer par le management de l'institution. En outre, la note d'un examen ou d'un teste n'est pas le résultat de l'effort de l'étudiant seul, elle est le résultat de plusieurs composantes ; la qualité intrinsèque de l'étudiant, la qualité des enseignants, et la qualité des méthodes et des outils pédagogiques utilisés.

Pour un bon management de l'institution éducative, l'évaluation de la formation des étudiant ne doit pas se limiter aux notes des examens, mais doit être complétée par d'autres indices, comme l'intérêt porté par les étudiants à leur travail et le temps qu'ils y consacrent. Ainsi le niveau de demande des diplômés par les entreprises est un indice de la qualité de la formation.

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

Enfin, l'établissement d'enseignement doit avoir un ensemble d'indices de contrôle de la qualité de la formation des étudiants qui soit plus large que le seul critère de la note de l'examen.

### **3-2-2 Le contrôle des présences**

La présence aux cours est obligatoire dans certains établissements d'enseignement et libre dans les autres. Chacun des deux systèmes à sa propre logique. Dans un système de contrôle continu, dans lequel l'appréciation de l'étudiant par l'enseignant est partie intégrante du système de contrôle, il est logique que l'étudiant soit connu par l'enseignant, ce qui oblige un minimum de présence. Par contre, dans un système de contrôle où l'examen est la seule sanction de niveau de l'étudiant, la liberté de présence est aussi logique. Le choix des normes de contrôle de présence dépend cependant des objectifs et de la nature des enseignements.

### **Section 5 : contrôle et responsabilisation des universités sur l'utilisation des fonds**

Depuis longtemps, les gouvernements ont assuré la responsabilité principale de financer les EES ; Ils considéraient qu'il fallait former les cadres nécessaires aux activités économiques, tout en assurant l'équité et l'accès à l'ES. Cependant, d'importants changements sont survenus au long des dernières décennies. Les gouvernements ont réduit leur investissement dans l'ES, en raison de difficultés budgétaires. La dépendance à l'égard des fonds publics s'est amoindrie ; les sources de financement se sont diversifiées ; l'allocation des ressources s'effectue en fonction des résultats, et un ensemble de mécanismes de contrôle et de responsabilisation des établissements sur l'utilisation des fonds a été mis en place.

#### **1-Mécanismes de contrôle et de responsabilisation des EES sur l'utilisation des fonds publics :**

Pour que les fonds publics alloués aux EES, soient efficaces et réalisent les objectifs souhaités par les Etats, ces derniers doivent mettre en place un ensemble de mécanismes de contrôle sur l'utilisation des fonds.

##### **1-1 la formule de financement et Calcul de la dotation publique :**

Les formules de financement sont considérées comme une manière d'accroître la transparence du financement public en répartissant de manière objective les fonds disponibles entre les établissements, et en évitant les pressions politiques excessives. Mais, elles constituent aussi un incitant pour les établissements à mieux rationaliser leurs ressources, car elles établissent un lien entre le montant des fonds publics alloués et la capacité des établissements

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

à utiliser de la manière la plus « rentable » possible les ressources. (Eurydice, 2008, op cit, p.52) Les formules de financement, utilisent généralement des indicateurs dits « inputs », qui se réfèrent au volume d'activités des établissements, mais dans de nombreux cas, les formules de financement comportent également des critères de performances, qui ont trait à des résultats réalisés par l'établissement. Les activités des établissements peuvent être estimées par l'importance des ressources (nombre de membres du personnel, salaires du personnel, nombre d'étudiants inscrits, bâtiments, etc.) dont disposent les établissements.

### **1-1-1 Les critères relatifs aux inputs**

Les critères relatifs aux inputs utilisés pour déterminer le montant des ressources pour l'enseignement et le fonctionnement varient d'un pays à l'autre. Les plus couramment utilisés sont le nombre d'étudiants inscrits l'année précédente ou l'année en cours, pondéré par leur filière d'études. Dans quelques pays, le nombre d'étudiants de chaque établissement pris en compte pour le financement public est préétabli avec ou par les autorités nationales. Il correspond alors :

- au nombre de places d'études financées par l'État disponibles dans l'établissement (exemple : Bulgarie, Lituanie, Hongrie, Roumanie et Liechtenstein),
- au nombre de places d'études à pourvoir ou au nombre d'étudiants à inscrire conformément au nombre de diplômés prévus par le contrat passé entre l'établissement et les autorités publiques (exemple : Estonie, Lettonie et Finlande).

D'autres caractéristiques que celles qui ont trait au nombre d'étudiants, qui peuvent parfois garantir une certaine stabilité dans le modèle d'allocation des fonds, sont beaucoup plus rarement prises en compte. Il s'agit par exemple de variables relatives aux loyers que les universités doivent assumer (Finlande), de la superficie des bâtiments (France), de leur localisation dans la capitale (Royaume-Uni – Angleterre), du nombre de membres du personnel (Grèce, France, Pologne – établissements publics, (Portugal), de critères relatifs à l'offre d'enseignement (France et Slovaquie) etc. (Eurydice, 2008, op cit, p.52). Le calcul du coût unitaire par étudiant peut être établi sur la base des dépenses effectivement rencontrées par les établissements au cours d'une période achevée (exemple de la Grèce) ou correspondre, comme dans la plupart des pays de UE, à un coût moyen estimé à l'échelle nationale, établi sur la base de statistiques. Il peut aussi correspondre à un coût normatif, qui est établi en prenant en compte divers facteurs, comme, par exemple, un ratio étudiant/personnel jugé optimal et d'autres

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

mesures standardisées d'efficacité, pour calculer ce qu'un coût par étudiant devrait être et non ce qu'il est sur la base d'une moyenne ou des coûts réels (exemple de la Communauté française de Belgique, la Bulgarie, la Roumanie et le Liechtenstein). (Eurydice 2008, P.54) Lorsque les coûts unitaires se basent sur des coûts moyens à l'échelle nationale ou sur des coûts normatifs, ils peuvent agir comme un incitant à rationaliser l'usage des ressources.

### **1-1-2 Les indicateurs de performance**

Un rapport de STREHEL et al. (2007) souligne que beaucoup de pays de l'OCDE ont procédé à des réformes de leurs mécanismes de financement avec comme objectif de passer d'un système basé presque exclusivement sur les besoins des établissements, à un système basé sur leurs performances. (QUENTIN, 20013, p.24).

Les indicateurs de performance utilisés dans la formule de financement pour le calcul de la dotation publique des EES, pour l'enseignement et le fonctionnement, ont trait généralement à la réussite des étudiants comme :

- le nombre de diplômés (utilisé par environ la moitié des pays d'UE) (Eurydice 2008, P54)
- le respect de la durée prévue des études (adopté par la République tchèque, l'Italie et l'Autriche pour les universités) (ibidem)
- le nombre d'étudiants qui réussissent leurs examens (est considéré Au Danemark, en Autriche et au Liechtenstein) (ibidem).
- Le nombre de crédits acquis par les étudiants (pris en compte en Suède (étudiants à temps plein) et en Norvège). (Ibidem).
- le nombre d'étudiants qui réussissent leur année d'études (considéré au Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord), (ibidem).
- le taux d'échec à la fin de la première année et le nombre d'étudiants qui abandonnent leurs études (considéré en Italie et les Pays-Bas (universités à orientation professionnelle) (ibidem).

Cependant, certains pays utilisent d'autres indicateurs de performance autre ceux qui ont trait à la réussite des étudiants, comme la qualité des programmes d'études et la productivité de la recherche. (idem, p55)

### **1-1-3 Les critères sociaux et académiques**

Certains gouvernements ont introduit des critères sociaux ou académiques dans la formule de financement. Ces critères permettent de soutenir les EES dans la poursuite de différents objectifs sociaux ou académiques définis au niveau national ou les incitent à le faire. En Italie par exemple, la formule de financement prend en considération les conditions économiques et sociales de la zone d'appartenance des universités, afin de donner plus de moyens aux établissements qui accueillent des étudiants provenant de milieux socio-économiquement défavorisés, ainsi que le fait que l'établissement ait été récemment créé. En Autriche, la formule de financement intègre des données sur la proportion de professeurs féminins et sur le nombre de femmes qui obtiennent un diplôme de doctorat. (Idem, p.55,56)

### **1-2 Les contrats de performances**

On parle de contrats de performances lorsque l'établissement s'engage vis-à-vis de l'autorité à atteindre certains objectifs en contrepartie d'un certain financement. Contrairement à ce que son nom peut suggérer, ces contrats ne sont pas généralement contraignants. (QUENTIN, 2009, p.63). Le principe des contrats de performance repose sur la définition d'objectifs stratégiques assignés à l'établissement. Ils peuvent également constituer un outil permettant de mesurer si les EES atteignent les objectifs fixés. Pour les autorités publiques, il s'agit d'un instrument puissant qui leur permet d'orienter les politiques stratégiques des établissements. Dans douze pays de l'UE, le financement public direct aux EES est octroyé, partiellement ou totalement, dans le cadre d'un contrat «de performances » établi entre l'État et l'établissement. (Eurydice 2008, p 57). Les contrats de performances existent en France (depuis 1989), au Luxembourg (depuis 2003), en Autriche (depuis 2007), Roumanie (depuis 1998 avec révision en 2006), en Finlande (depuis le milieu des années 1990) et en Islande (depuis 1997). (Eurydice 2008, p.57). Lesdits accords peuvent être conclus avec des réseaux entiers d'établissements ou des établissements individuels. L'allocation de la totalité ou d'une partie des fonds peut être tributaire de la capacité des établissements à satisfaire à tous les critères figurant dans les contrats. Les accords peuvent éventuellement être financés ou revus et exécutés rétroactivement. (OCDE, 2011, p.357).

### **1-3 les contrats d'achat de services éducatifs :**

En Estonie et en Lettonie, les contrats établis entre les EES et les autorités publiques portent sur l'octroi de fonds publics destinés à l'achat de services éducatifs à pourvoir par

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

l'établissement. Ces services consistent à assurer qu'un certain nombre d'étudiants soient diplômés à l'issue d'une période déterminée, dans des matières ou des groupes de matières définis, à des niveaux d'études précis, et à offrir les places d'études correspondantes exemptes de droits de scolarité. (Eurydice 2008, p59)

### **2- Les mécanismes d'incitations à la diversification des sources de financement de l'ES :**

Pour concrétiser la diversification du financement de l'ES, et plus particulièrement le recours à des sources privées de financement des EES, les gouvernements doivent mettre en place des mesures incitatives pour EES, ainsi que pour leurs partenaires privés.

#### **2-1 Mesures incitatives pour les EES pour la collecte des fonds privés :**

Les gouvernements des pays peuvent inciter les EES à diversifier leurs sources de financement, à travers la mise en place de certaines mesures.

##### **2-1-1 la considération des fonds privés collectés lors de l'octroi des fonds publics :**

La prise en compte, de la capacité des établissements à collecter des fonds privés, pour déterminer le montant des fonds publics dont bénéficiera chaque établissement, constitue une mesure incitative pour les EES à rechercher des fonds privés. En Communauté flamande de Belgique, le montant des fonds privés collectés via les contrats de recherche est pris en considération pour l'octroi d'une dotation destinée au transfert de la connaissance. Au Portugal et en Finlande, le montant de la dotation allouée aux établissements pour l'enseignement et le fonctionnement peut être influencé par leur collecte de fonds privés (Idem, p.82).

##### **2-1-2 Avantages fiscaux pour les établissements collectant des fonds privés :**

Accorder des avantages fiscaux pour les établissements qui collectent des fonds privés, constitue une autre incitation aux établissements pour la recherche des fonds privés et la diversification de leur financement. En Hongrie, dans certains cas, les EES ont la possibilité de poursuivre des activités commerciales sans devoir payer d'impôts ni de taxes. Aux Pays-Bas, le financement privé des EES est exempté de taxes dans des cas spécifiques. Depuis janvier 2006, les dons reçus par les établissements sont exemptés d'impôts dans l'UE. (Idem, p.83)

##### **2-1-3 Autorisation des EES pour la collecte des frais d'inscription :**

Dans environ deux tiers des pays de l'UE, les EES peuvent collecter des frais d'enseignement auprès des étudiants inscrits pour une première qualification. En Estonie, en Lettonie, en

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

Lituanie, en Hongrie et en Roumanie, cela concerne uniquement les étudiants qui ne sont pas aidés financièrement par l'État. En Communauté francophone de Belgique, en Bulgarie, en Espagne, en France, aux Pays-Bas, en Autriche, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Écosse), les montants des frais d'enseignement sont déterminés par les autorités centrales en matière d'éducation. Dans les autres pays où il existe des frais d'enseignement pour une première qualification, les établissements peuvent en fixer le montant dans les limites définies par ces mêmes autorités. (Idem, p.74)

### **2-2 Incitations pour les partenaires des établissements :**

Les gouvernements peuvent aussi diversifier les sources de financement des EES, en incitant les partenaires privés des établissements et autres, à participer au financement de ces derniers, en accordant des avantages fiscaux aux donateurs, sponsors, et partenaires privés, ou un soutien financier pour les partenariats entre établissements et partenaires privés.

#### **2-2-1 Avantages fiscaux pour les donateurs/sponsors/partenaires privés :**

En Communauté francophone de Belgique, en Espagne, en France, en Lettonie, au Luxembourg, en Hongrie, en Roumanie, en Slovaquie, en Finlande et au Royaume-Uni, des dons aux établissements peuvent faire l'objet de déductions fiscales du donateur. En Lettonie, en Lituanie et en Roumanie, c'est le cas pour le sponsoring. En Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Grèce, en Espagne, en France, en Italie, en Lettonie, au Portugal et en Norvège, les entreprises qui réalisent des recherches en partenariat avec des EES peuvent bénéficier d'avantages fiscaux. (Idem, p.83)

#### **2-2-2 Soutien financier pour les partenariats des EES/secteur privé :**

Le soutien financier des partenariats entre les EES et le secteur privé, est aussi une mesure incitative pour la diversification des sources de financement des EES. En France, les subsides publics pour la recherche sont davantage dirigés vers les projets réalisés en partenariat avec le secteur privé, notamment via l'action de l'agence nationale pour la recherche créée en 2005. (Idem, p84) .

### **2-3 Incitations pour les particuliers :**

L'incitation des particuliers notamment les anciens étudiants à participer au financement des EES, peut se faire en les invitant à participer à certains événements, par exemple, lors de l'attribution du prix Nobel à un chercheur de l'université (CHIAPPORI, 2011, p.38). Ainsi,



## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

L'État peut encourager les familles à contribuer à la constitution de comptes d'épargne pour leurs enfants, en leur offrant des avantages fiscaux ou des donations équivalentes. Les comptes d'apprentissage sont également utilisés pour financer les formations techniques et professionnelles. Les employés et employeurs peuvent ainsi être encouragés à ouvrir des comptes et à utiliser l'épargne pour approfondir leur formation. (OCDE, 2011, p.366)

### **3- Les enjeux d'un financement privé de l'ES**

Toute contribution financière des entreprises à un EES soulève inévitablement des inquiétudes relatives à une éventuelle non indépendance scientifique de l'EES, et un éventuel déséquilibre entre disciplines. Un donateur peut légitimement demander que des comptes lui soient rendus sur l'utilisation des fonds qu'il a versés. Ainsi, une éventuelle intervention dans les décisions de nature purement scientifique (quel chercheur recruter ? Quelle recherche mettre en place ? etc.) Tout cela, peut engendrer un risque sur l'autonomie scientifique de l'établissement. Pour cela, L'utilisation des fonds doit être définie ex-ante de façon générale lorsque le donateur verse une contribution, en spécifiant le champ disciplinaire auquel elle soit consacrée. Ainsi, le choix du titulaire de la chaire, de l'étudiant soutenu ou des invités du colloque – sans même parler des conclusions de la recherche – doit être de la responsabilité exclusive des universitaires. Une seconde inquiétude concerne un éventuel déséquilibre entre disciplines. Les sciences dures, le droit, l'économie ont sans doute plus de chance de susciter l'intérêt des donateurs potentiels que la philosophie, les mathématiques pures ou la littérature. De plus, à l'intérieur même d'une discipline, les aspects les plus appliqués pourraient se trouver privilégiés au détriment de la recherche fondamentale. (CHAPIORI, 2011)

### **Conclusion**

Aujourd'hui, l'université remplit tout au moins trois fonctions principales qui sont l'enseignement, la recherche, et rendre un service pour la société. Quant à sa structure celle-ci devrait être simple et suffisante dans ses éléments, flexible et efficace dans ses applications et intelligible pour qu'elle puisse correspondre à l'idéal de toute bureaucratie : accroître l'efficacité au plus haut niveau possible et réduire au minimum les inconvénients et les nuisances que toute organisation finit nécessairement par produire.

Dans un contexte de raréfaction des moyens, la gouvernance des universités s'est manifestée, notamment dès les premières réductions budgétaires opérées dans les pays du sud à l'occasion des premiers plans d'ajustement structurels, qui ont mis en évidence l'importance des

## **Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité**

institutions elles-mêmes dans la gestion de la crise, et la nécessité d'optimisation de leurs moyens. À travers l'histoire, l'intervention des pouvoirs politiques a menacé, dans une mesure plus ou moins large, l'autonomie des universités en imposant des doctrines et des règles du jeu différentes. Pour qu'elle fonctionne d'une manière sereine, il importe que l'université soit pleinement autonome, c'est-à-dire qu'elle dispose de ses moyens de façon responsable, et surtout que ses dirigeants. Les universités ne peuvent fonctionner efficacement que si tous ses organes de gouvernance interne coopèrent entre eux, partagent l'information grâce à des voies de communication ouvertes, et disposent de processus opérationnels transparents et fiables. La gouvernance interne d'une université peut devenir problématique si l'un ou l'autre des organes de gouvernance est trop dominant par rapport aux autres. Il doit au contraire exister un « équilibre des pouvoirs » entre les diverses autorités.

Ainsi, l'efficacité d'une institution éducative est fonction de la manière dont agissent et sont gérés ses personnels, enseignants, administratifs, et étudiants. Pour cela, tout gestionnaire d'institution éducative doit être apte à faire travailler de concert ces trois ensembles, et à résoudre de manière satisfaisante, les nombreux problèmes et conflits que leur gestion peut entraîner. Une bonne gestion exige le développement d'un programme, qui permet la sélection, l'adaptation et le développement des personnels au sein de l'institution ; mais elle exige encore bien d'avantage la motivation de chacun, ce qui suppose que les personnels soient objectivement évalués et rémunérés en fonction de leurs contributions réelles au fonctionnement de l'institution.

Cependant, pour réaliser ses objectifs, l'université a besoin d'un financement public ou privé. Le financement public exige un contrôle et une responsabilisation de cette dernière sur l'utilisation des fonds. Dans un contexte de concurrence et ratification des ressources, plusieurs Etats ont recours à des sources privées de financement autres que les ménages, ce qui exige aux gouvernements de mettre en place des mesures incitatives pour EES, ainsi que pour leurs partenaires privés. Ainsi toute contribution financière des entreprises à un EES soulève inévitablement des inquiétudes quant à son indépendance scientifique.

## **Chapitre V : Le contexte algérien de l'enseignement supérieur**

Un système d'ES de qualité est un pilier indispensable pour soutenir les efforts nationaux de développement économique et social à travers, la formation d'une main d'œuvre hautement qualifiée, y-compris les professionnels, scientifiques, enseignants, fonctionnaires et chefs d'entreprise, la création de nouveaux savoirs par la recherche fondamentale et appliquée, et le transfert des connaissances et des technologies à l'économie et aux communautés.

Le système algérien d'ES se trouve aujourd'hui face à de nombreux défis. Dont le premier est celui de l'accès et de l'équité des chances compte tenu de la forte progression des effectifs, et le second est celui de l'exigence d'amélioration de la qualité des formations et de l'employabilité des diplômés.

Dès lors, le rôle de l'université dans la dynamique socioéconomique a été remis en question et la réforme LMD se présente désormais non seulement comme un choix, mais beaucoup plus comme un impératif institutionnel exigé par l'internationalisation et la mondialisation de l'ES.

Ce chapitre est constitué de trois (03) sections, nous allons présenter dans sa première section le réseau algérien de l'ES, dont nous allons donner quelques informations concernant son historique, sa structure, et ses caractéristiques. Dans la deuxième section nous allons parler du problème de l'employabilité des diplômés de l'ES, et les différents dispositifs d'aides à l'insertion professionnelle des étudiants, mis en place par l'Etat Algérien. Et dans la troisième section nous allons évoquer la réforme de l'ES en Algérie.

### **Section 1 : présentation du réseau de l'ES en Algérie**

Dans cette section nous allons présenter d'une manière succincte l'historique et la structure du réseau algérien de l'ES.

#### **1-Historique de l'ES en Algérie**

L'université d'Alger constitue la première université créée en Algérie, sa création date de 1909, son origine était l'Ecole de Médecine et de Pharmacie créée en 1859.

En 1961, deux annexes à l'université d'Alger ont été créées, l'une à Oran, et l'autre à Constantine.

En 1962, l'Algérie ne compte que trois (03) EES. Avec un effectif d'étudiant inférieur à 2000 dont 1% de filles, et un effectif enseignant inférieur à 250.

En 1967 L'université d'Oran, fut la deuxième université créée en Algérie, après qu'elle a été en 1961, une annexe de l'université d'Alger.

En 1969, l'université de Constantine est devenue elle aussi, une université autonome de l'université d'Alger, et constitue ainsi la troisième université créée en Algérie.

En 1983, la loi algérienne permet la création d'établissements relevant d'autres départements ministériels.

En 1999, la loi algérienne permet la création d'EES privés.

En septembre 2004, l'Algérie a instauré le système LMD.

En 2020, l'Algérie possède un réseau de 109 EES publics, 14 EES privés, 55 établissements relevant d'autres départements ministériels, hors ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS), et une université de la formation continue (UFC).

### **2-L'accès à l'ES et l'orientation des étudiants en Algérie**

L'accès à l'enseignement et la formation supérieurs est ouvert aux titulaires du baccalauréat ou d'un titre étranger reconnu équivalent.

En Algérie « *l'enseignement supérieur désigne tout type de formation ou de formation à la recherche assuré au niveau post-secondaire par des établissements d'enseignement supérieur.* » (Article 2, loi 99-05)

L'accès des nouveaux bacheliers à l'université est organisé selon les dispositions d'une circulaire de préinscription et d'orientation, promulguée chaque année. Cette dernière fixe les conditions d'accès aux filières assurées par les établissements d'enseignement et de formation supérieurs. L'orientation des bacheliers obéit à un classement qui repose sur la combinaison de 4 paramètres :

- les vœux exprimés par le titulaire du baccalauréat,
- la série et résultats du baccalauréat,
- la capacité d'accueil des établissements d'enseignement et de formation supérieurs,
- la circonscription géographique du titulaire du baccalauréat.

Des conditions complémentaires, telles que les notes des matières essentielles, sont exigées pour l'accès à certains domaines et/ou filières de formation. L'accès à certaines filières peut

être subordonné à la présentation d'un certificat médical de bonne santé ou à un entretien avec un jury.

### **3-Typologie des EES en Algérie**

Il existe en Algérie plusieurs types d'EES : les universités, les centres universitaires, et les écoles (écoles normales supérieures, écoles nationales supérieures, écoles préparatoires, écoles préparatoires intégrées).

#### **3-1-L'Université :**

L'Université algérienne est une entité dotée de l'autonomie administrative et financière, spécialisée généralement dans plusieurs disciplines scientifiques.

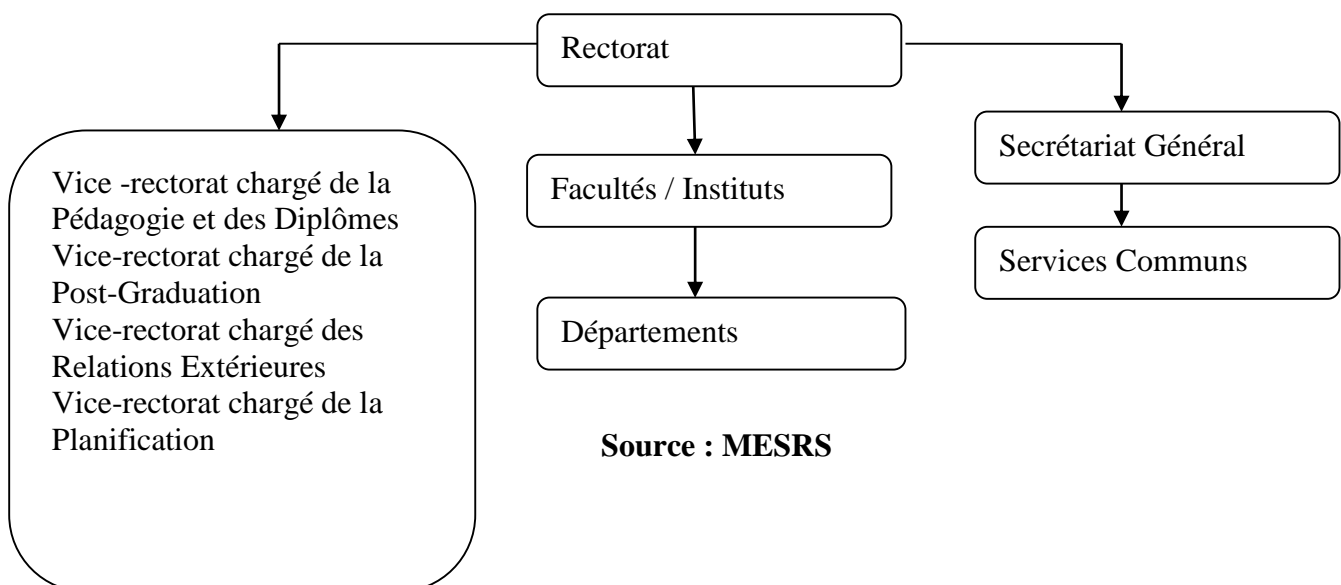
##### **3-1-1 Le statut juridique d'université**

En Algérie, l'université est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière. L'université est composée d'organes (Conseil d'administration et Conseil Scientifique), d'un rectorat, de facultés, d'instituts et, le cas échéant, d'annexes. Elle comporte des services administratifs et techniques communs. (MESRS-DGEFS)

##### **3-1-2 organisation d'une université**

L'université en Algérie est organisée comme suit :

**Figure n° 4: organisation d'une université**



### 3-2- Le centre universitaire :

Les centres universitaires constituent une composante décentralisée des universités. Bien que n'ayant de tutelle que le ministère, ils sont rattachés à une université existante et sont destinés à devenir universités dans le futur.

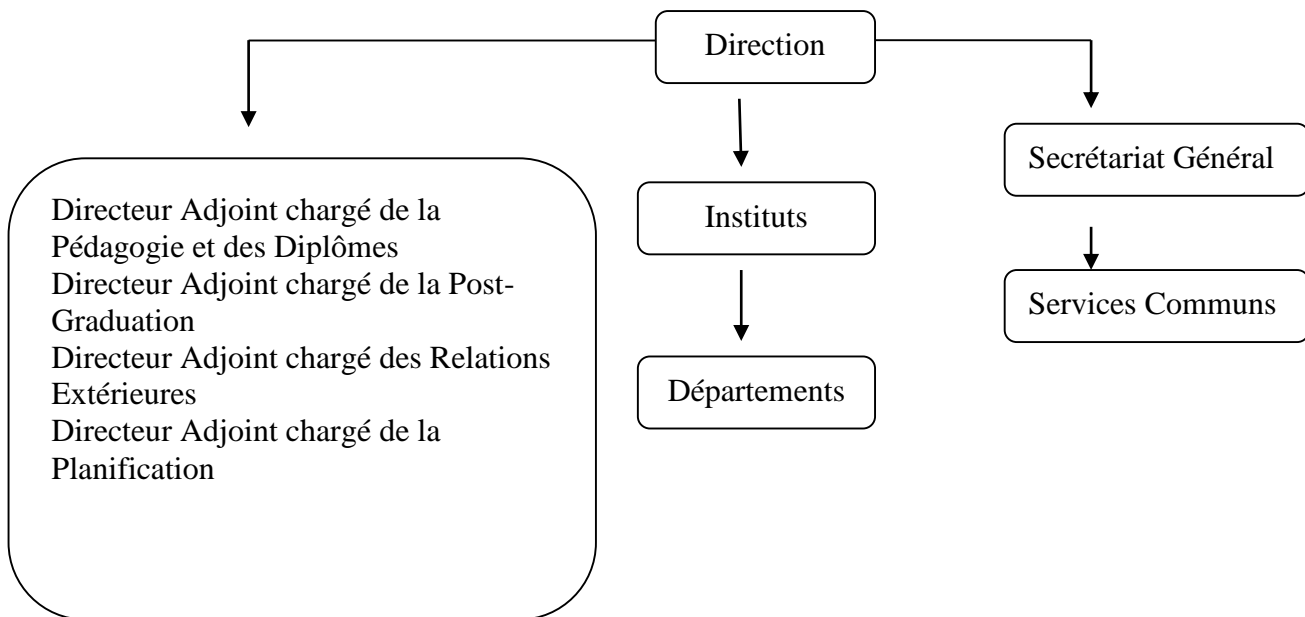
#### 3-2-1 Le statut juridique d'un centre universitaire

Le centre universitaire est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Le centre universitaire est administré par un conseil d'administration, dirigé par un directeur, et est doté d'organes consultatifs. Il est composé d'instituts regroupant des départements et comporte des services techniques communs. (idem)

#### 3-2-2 Organisation d'un centre universitaire

L'organisation d'un centre universitaire est illustrée dans le schéma ci-après.

**Figure n° 5 : organisation d'un centre universitaire**



Source : MESRS

### 3-3-L'école supérieur hors Université :

Les écoles et instituts nationaux ont pour mission la formation d'ingénieurs. Cette formation peut être spécifique à un secteur d'activité donné, ou élargie à d'autres domaines. Les écoles

normales supérieures, elles, ont pour rôle la formation des professeurs du primaire et du secondaire.

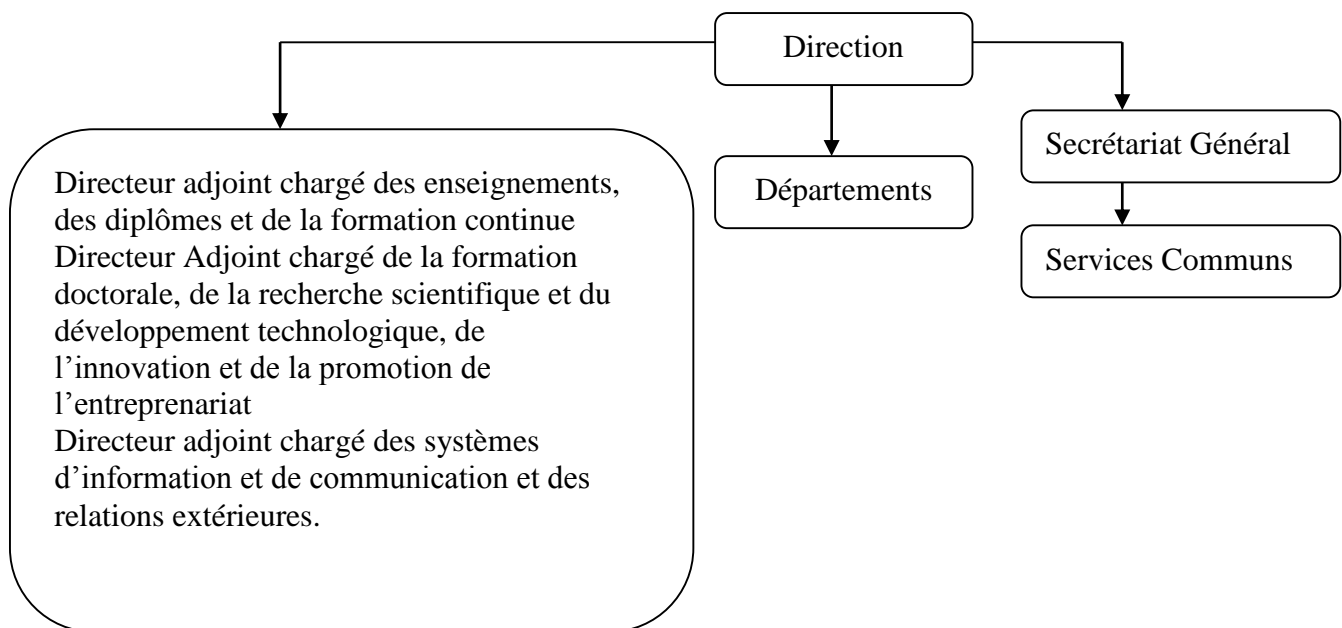
### **3-3-1 Le statut juridique d'une école :**

L'école est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière. L'école est administrée par un conseil d'administration, dirigée par un directeur assisté de directeurs adjoints, d'un secrétaire général et du directeur de la bibliothèque, et est dotée d'organes d'évaluation des activités pédagogiques et scientifiques. (Idem)

### **3-2 organisation d'une école supérieure :**

Une école supérieur est organisée comme apparait dans le schéma suivant.

**Figure n° 6: organisation d'une école supérieur**



**Source :** MESRS

### **4-la structure du réseau Algérien de l'ES**

Le réseau algérien de l'ES est constitué d'EES publics relevant du MESR, et relevant d'autres ministères, hors que celui de MERS, et des EES privés.

**4-1 Le réseau d'ES public**

L'ES public est dispensé au sein des universités, des centres universitaires et des écoles. Il existe, par ailleurs, des Instituts des Sciences et Techniques Appliquées créés au sein des universités. Cependant, le réseau d'ES en Algérie, est quasi dominé par les universités en terme de nombre et de capacité d'accueil des étudiants.

**Tableau n°8 : Répartition des établissements d'enseignement supérieur publics par type d'établissement pour l'année 2020**

Type d'établissement	universités	Centres universitaires	Ecoles supérieures	Ecoles normales supérieures	Total
Nombre d'établissements	<b>54</b>	<b>09</b>	<b>35</b>	<b>11</b>	<b>109</b>

Source : MESRS.

**Tableau n°9 : répartition des étudiants par type d'établissement pour l'année 2019/2020**

Type d'établissement	effectif	part
Université	1 329 270	90,40
Centre universitaire	94 250	6,40
Ecole supérieur	25 806	1,80
Ecole normale supérieur	20 650	1,40
total	1 469 976	100

Source : MESRS.

Ainsi, l'Algérie compte en 2020, 55 EES relevant d'autres départements ministériels.

**4-2 Le réseau d'ES Privé**

L'ES privé est de création récente en Algérie, il date de 2014, il est constitué que des instituts, et il ne dispose actuellement que de quinze (15) établissements.

**Tableau n°10 : Répartition des EES privés par spécialité pour l'année 2020**

Type d'établissement	Institut en sciences et technologie	Institut en littérature et langues étrangères	Institut en sciences économiques, de gestion et de commerce	total



Nombre d'établissements	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>11</b>	<b>15</b>
-------------------------	-----------	-----------	-----------	-----------

Source : construit à partir des données du MESRS.

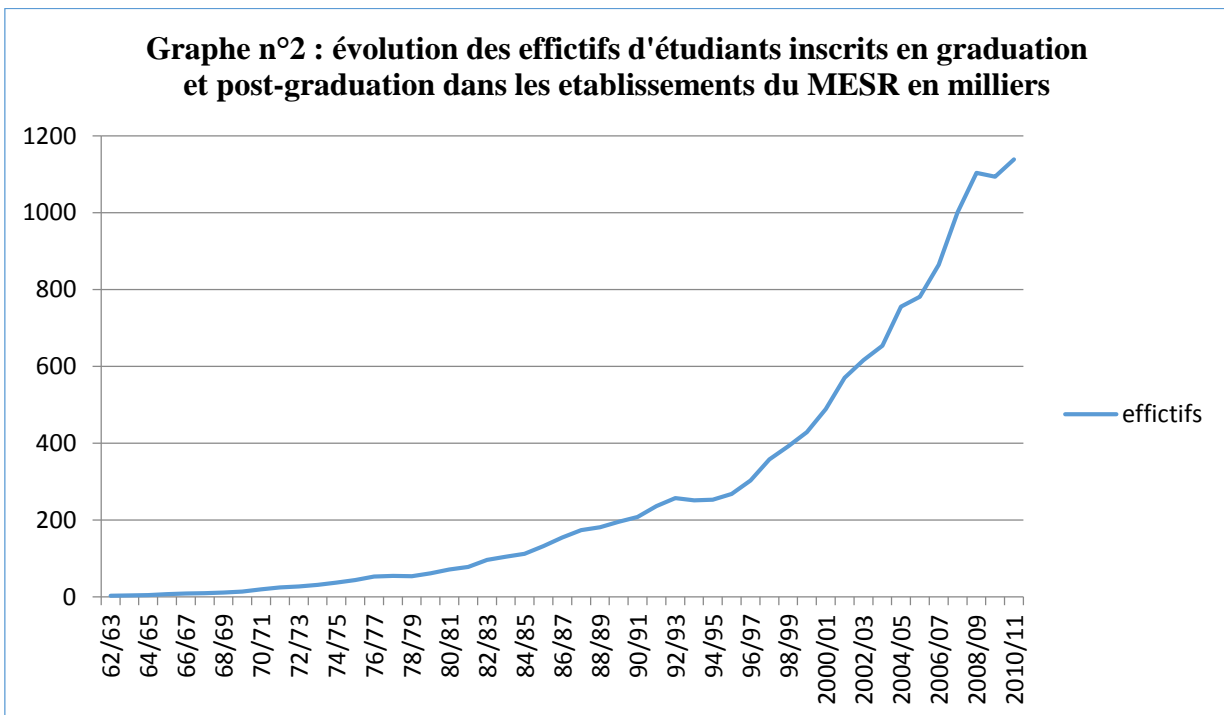
**5- quelques caractéristiques de l'ES en Algérie**

L'ES en Algérie est caractérisé par une massification, une diversification dans ses offres de formation, et une faible internationalisation.

**5-1 Massification de l'ES en Algérie**

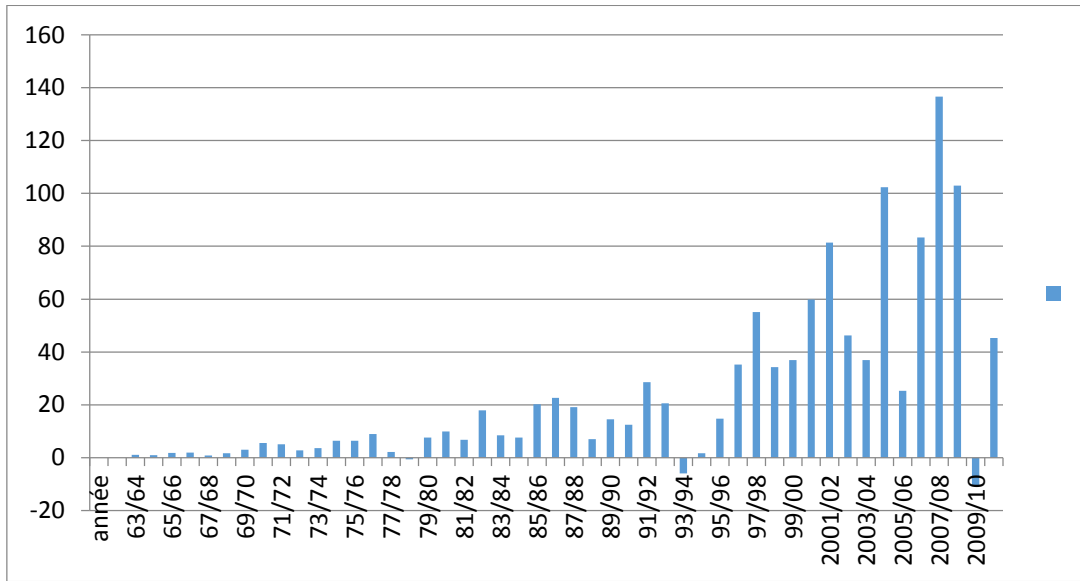
Dès son indépendance, l'Algérie a connu une évolution soutenable dans ses effectifs d'étudiants, en presque un demi-siècle (48 ans), le nombre d'étudiants inscrit en graduation et post-graduation est multiplié 406 fois, passant de **2800** étudiants pour l'année universitaire 1962/1963 à **1 138 600** étudiants pour l'année universitaire de 2010/2011.

**Figure n° 7 : évolution des effectifs d'étudiants inscrits en graduation et en post-graduation dans les établissements du MESRS en milliers**



Source : Construit à partir des données de l'ONS

**Figure n°8 : croissance annuelle des effectifs d'étudiants inscrits en graduation et en post-graduation dans les établissements du MESRS en milliers.**



**Source :** établi à partir des données de l'ONS

La montée des effectifs de l'ES en Algérie dans années postindépendance, plus spécialement dans les années 1970, été revendiquée de manière positive par les pouvoirs publics. L'efficacité de la politique scolaire était mesurée à l'aune de la rapidité de la progression quantitative des flux d'élèves dans les différents ordres d'enseignement et plus encore dans le supérieur. (KADRI Aïssa, 2018)

### 5-2 Féminisation de l'ES en Algérie

Le taux de féminisation pour les étudiants inscrits en graduation est de 65, 59%, ce qui montre une forte participation de la femme dans l'ES.

**Tableau n°11 : données globales sur l'ES en Algérie, en 2020**

Catégorie	Effectif	Taux de Féminisation
Etudiants inscrits en Graduation	1 469 984	65,59 %
Etudiants inscrits en Post-Graduation	76 259	53,87 %
Effectifs Enseignants	61 277	44,18 %
Diplômés de la graduation N-1	353 427	68,81 %

**Source :** MESRS, Octobre 2020

**5-3 internationalisations de l'ES**

La stratégie d'internationalisation de l'ES consiste à : augmenter le nombre d'étudiants et membres du personnel académique nationaux à l'étranger, et l'augmentation de nombre d'étudiants étrangers et de personnel académique dans les établissements nationaux. En conséquence, l'internationalisation exige une reconnaissance internationale des programmes des EES,

**5-3-1 Mobilité internationale des étudiants**

La mobilité internationale des étudiant est l'un des critères de l'internationalisation de l'ES d'un pays. Cette dernière se manifeste par, l'accueil des étudiants étrangers par le pays, et l'accueil des étudiants nationaux à l'étranger.

**5-3-1-1 Accueil des étudiants étrangers en Algérie**

Le nombre d'étudiants étrangers accueillis en Algérie a connu une légère augmentation sur la période 2015- 2018. Passant de 7 967 étudiants en 2015 à 8 503 étudiants en 2018. Cependant, ce nombre ne représente que 0,53% des étudiants inscrits en Algérie en 2018, contre 1,93% au Maroc, et 2,22% en Tunisie, pour la même année (Voir le tableau ci-après).

**Tableau n° 12: nombre et taux d'étudiants internationaux accueillis par l'Algérie, le Maroc, et la Tunisie sur la période 2015-2018**

	2015		2016		2017		2018		2019	2020
	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Taux	Taux
<b>Algérie</b>	7 967	0,62%	7 180	0,5%	8 546	0,55%	8 503	0,53%	0,52%	0,56%
<b>Maroc</b>	15 384	1,75%	17 029	1,75%	20 121	1,99%	20410	1,93%	1,97%	2,06%
<b>Tunisie</b>	6 442	2%	6 234	2,12%	6 370	2,26	6 035	2,22%	-	-

**Source :** Données extraites le 25 déc. 2021, 11h28 UTC (GMT), de [UIS.Stat](https://uis.unesco.org/)

**6-3-1-2 accueil des étudiants nationaux à l'étranger**

Le nombre d'étudiants algériens inscrits à l'étranger a passé de 20 498 étudiants en 2015 à 29 883 étudiants en 2018, représentant en cette année 1,87% des étudiants inscrits en l'Algérie. Un chiffre qui reste toujours faible, si nous le comparant avec nos voisins (voir le Tableau ci-après)

**Tableau n°13 : nombre d'étudiants nationaux inscrits à l'étranger pour l'Algérie, le Maroc, et la Tunisie sur la période 2015-2019**

	2015		2016		2017		2018		2019	
	nombre	Taux	nombre	Taux	nombre	Taux	nombre	Taux	nombre	Taux
<b>Algérie</b>	20 498	1,59%	21 935	1,52%	25 738	1,67%	29 883	1,87%	31 288*	1,98%*
<b>Maroc</b>	45017	5,13%	47 635	4,89%	51 310	5,08%	52 945	5,01%	56 730*	5,06%*
<b>Tunisie</b>	18 870	5,85%	20 672	7,02%	22 340	7,92%	23 904	8,78%	24 248*	9,08%*

**Source :** Données extraites le 25 déc. 2021, 11h28 UTC (GMT), de [UIS.Stat](#)

\*estimation de l'UIS

### 6-3-1-3 flux net d'étudiants en mobilité internationale

Le flux net d'étudiants en mobilité internationale, montre que l'Algérie à l'instar de ses voisins, le Maroc et la Tunisie, ont plus d'étudiants nationaux qui sont inscrits à l'étranger, que d'étudiants étrangers inscrits chez eux.

**Tableau n°14 : flux net d'étudiants en mobilité internationale pour l'Algérie, le Maroc et la Tunisie sur la période 2015-2019**

	2015		2016		2017		2018		2019	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%
<b>Algérie</b>	-12531	-0,97	-14755	-1,02	-17192	-1,11	-21380	-1,34	-22988*	-1,45*
<b>Maroc</b>	-29633	-3,38	-30606	-3,14	-31189	-3,09	-32535	-3,08	-34634*	-3,09*
<b>Tunisie</b>	-12428	-3,85	-14438	-4,9	-15970	-5,66	-17869	-6,56	-	-

**Source :** Données extraites le 25 déc. 2021, 11h28 UTC (GMT), de [UIS.Stat](#)

\*estimation de l'UIS

### 6-3-2 Les programmes de formation à l'étranger :

Plusieurs programmes de formation des enseignants et des étudiants ont été lancés par l'Algérie, et rentrent dans le cadre de l'internationalisation de l'ES.

#### 6-3-2-1 Le Programme National Exceptionnel (PNE) :

Au titre de l'année Universitaire 2019-2020 ; 883 boursiers bénéficiaires dont 326 enseignants et 557 doctorants non-salariés. La durée du séjour est de 07 à 11 mois. (Source : MESRS, 2020)

**6-3-2-2 Le Programme Algéro-Français PROFAS B+ (ex BAF) :**

Au titre de l'année Universitaire 2019-2020 ; 105 boursiers bénéficiaires, dans les différents domaines : Technologie (54) ; Sciences Exactes (28) ; Sciences Naturelles et Vie (11) ; et Sciences Sociales et Humaines (8).

**6-3-2-3 Le Programme PNE d'Anglais :**

117 départs au Royaume Uni pour l'année universitaire 2019-2020, et 378 étudiants bénéficiaires depuis sa mise en place en 2014.

**6-3-2-4 Le Programme de bourses de coopération Avec divers Pays :** Chine ; Hongrie ; Irlande ; Jordanie ; Tunisie...etc.

**6-3-3 Coopération internationale et reconnaissance des diplômes :**

En juin 1988, l'Algérie a ratifié la Convention régionale sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, grades et autres certificats de l'ES dans les États africains, élaborée à Arusha le 5 décembre 1981 ;

Le 19 mars 2018 l'Algérie a promulgué le Décret exécutif n°18-95 fixant les conditions et modalités de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur étrangers.

**6-4 Diversification de l'offre de formation :**

Le système d'ES algérien offre une formation diversifiée touchant plusieurs domaines, pour l'année 2020/2021, les formations ouvertes sont à l'ordre de (bilan du MESRS 2021) :

-372 Formations ouvertes en licence

- 889 Formations ouvertes en Master

-et 776 formations Doctorales

**Section 2 : employabilité des diplômés de l'université algérienne**

Le chômage des diplômés est un problème épineux en Algérie, et dans le monde entier. L'employabilité des diplômés est l'un des objectifs majeurs des EES depuis longtemps, et avec la réforme LMD et l'objectif de la professionnalisation de l'ES, l'employabilité des diplômés devient à la tête des objectifs de ce dernier. Dans cette section nous allons faire connaître à notre lecteur les différents dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des diplômés ; comme nous

allons présenter quelques statistiques sur l'employabilité et le chômage des diplômés de l'ES en Algérie.

### **1-Dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des diplômés :**

Les pouvoirs publics algériens ont pris conscience du problème de l'emploi des jeunes et notamment des diplômés universitaires, et ont mis en place des mesures d'aide et d'accompagnement pour leur insertion professionnelle. Nous allons présenter ici les différents dispositifs mis en place.

#### **1-1-Maison de l'entrepreneuriat**

C'est l'outil fondamental sur lequel s'appuie l'ANSEJ (Agence Nationale de Soutien à l'Emploi des Jeunes) pour :

- sensibiliser les étudiants et les initier à l'acte d'entreprendre, en partenariat avec les Universités et les Ecoles Nationales Supérieures.
- le pré-accompagnement des étudiants et des chercheurs porteurs d'idées de projets.
- Accompagner les étudiants et les chercheurs porteurs d'idées de projets.

La première maison de l'entrepreneuriat est créée en 2007, à l'université de Constantine. En 2014, le concept de maison de l'entrepreneuriat était généralisé au niveau des universités et des écoles nationales supérieures à travers le territoire national. Ainsi, il existe des passerelles entre maisons de l'entrepreneuriat et organismes d'aide aux projets innovants (parcs technologiques, incubateurs, cellules de valorisation des résultats de la recherche et du développement technologique) pour la création d'un maillage territorial favorisant et accompagnant une dynamique de développement local.

Jusqu'en 2020, 78 maisons de l'Entrepreneuriat ont été créées au sein des établissements universitaires, et 87 conventions ont été signées entre les établissements universitaires et l'agence nationale d'aide à l'emploi, en vue de la création d'une maison de l'entrepreneuriat.

Les étudiants qui ont bénéficié de sessions de formation et d'information au sein des maisons de l'entrepreneuriat jusqu'en 2020 est de 58 705 étudiant, 7 295 étudiants sont inscrits au niveau de l'ANSEJ, et 1 614 étudiants ont créé leurs micro-entreprises. Le taux des promoteurs universitaires ayant bénéficié du dispositif de l'ANSEJ est passé de 7% en 2011 à 32 % en 2019. Depuis 2018, le MESRS a désigné des représentants au niveau des comités de sélection, de validation et de financement des projets d'investissement (CSVF) au niveau des antennes locales de l'ANSEJ et des agences locales de la CNAC dans les 48 wilayas. (MESRS, 2020).

### **1-2-Bureau de liaison entreprise – université**

Le Bureau joue le rôle d'interlocuteur entre l'université et le monde socio-économique, ses missions sont :

- Initier et pérenniser un partenariat avec les acteurs du secteur économique,
- Réfléchir et construire collectivement les actions concrètes à mettre en œuvre pour développer ce partenariat entreprises/université.

Ses Objectifs sont :

- Former de jeunes cadres et ingénieurs rapidement opérationnels au sein des entreprises,
- Viser une insertion professionnelle plus rapide,
- Développer systématiquement l'esprit d'entrepreneuriat au sein des filières d'ingénieurs,
- Soutenir et développer des actions de recherche en partenariat. Structuration de réseaux thématiques,
- Structurer des relations entre étudiants et/ou jeune chercheurs et monde socioéconomique.

### **1-3- le centre des carrières (model de Constantine 1)**

Le centre des carrières est un projet initié par l'Université de Constantine1 en collaboration interuniversitaire avec l'Institut William Davidson (WDI) de l'Université du Michigan (USA), les objectifs du projet sont les suivants :

- Doter les étudiants d'éléments nécessaires pour développer leur employabilité et affronter le monde du travail en étant bien préparé des étudiants.
- Accompagner les étudiants dans leurs démarches pour obtenir des stages pratiques considérés comme une étape de pré-insertion dans la vie active.
- Donner aux étudiants une vue d'ensemble sur le marché du travail et ses exigences dans le but de faciliter leur introduction auprès des recruteurs potentiels,
- Tisser des liens associatifs pour usage futur professionnel, l'objectif, étant de faire entrer la culture du bénévolat dans la communauté estudiantine, qui est un excellent moyen d'élargir les horizons professionnels des étudiants, d'acquérir les compétences essentielles nécessaires sur le marché du travail et de contribuer à de nobles causes.

### **1-4- Observatoire de l'insertion des diplômés de l'USTHB**

Les missions de l'observatoire de l'insertion des diplômés sont :

- Collecter, analyser et diffuser des informations concernant l'insertion professionnelle des diplômés de l'université.
- Réaliser des études et des enquêtes portant sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université ;
- Proposer les éléments d'information pertinents pour consolider la stratégie et les plans d'action visant une meilleure adéquation formation-emploi ;
- Diffuser la culture d'emploi ;
- Analyser et diffuser les statistiques afin de répondre à toutes les demandes statistiques internes et externes concernant les étudiants, les enseignants et les formations ;
- Concevoir les axes d'une politique de communication avec le monde de l'entreprise

## **2- quelques statistiques sur le chômage des universitaires en Algérie :**

En 1967, l'Etat algérien a adopté un modèle de développement qui reposait sur l'industrialisation, comme outil de transformation socio-économique. Une stratégie inspirée de la théorie des « industries industrialisantes » de F. PEROUX et G. DESTANNE de Bernis. La réalisation de ce modèle est allée de pair avec le besoin d'assurer la formation d'une main d'œuvre qualifiée. A cette époque, l'insertion professionnelle des diplômés était planifiée par l'Etat, mettant en relation les résultats de la formation universitaire et les besoins du marché du travail. Il s'agissait d'une approche en besoin de main d'œuvre. Lors de cette période, le diplôme universitaire était un titre de distinction sur le marché de l'emploi, et le travail pour les universitaires était garanti par l'Etat, et ceci jusqu'aux années 80. Cependant, à partir des années 1980, on observe une rupture radicale d'avec ce modèle de développement, et le chômage des diplômés de l'ES est devenu un problème social. (HAMMOUDA, Nacer –Eddine, MEDJOUR Razika, 2018)

### **2-1 Demande d'emploi des universitaires :**

Les demandes d'emploi enregistrées au niveau de l'ANEM en avril 2021, sont de 417 724 demandes pour ceux qu'ils ont un niveau universitaire, ce qui représente 36 % de total des demandes d'emploi.

**Tableau N°15 : Demandes d'emploi disponibles au niveau de L'ANEM en avril 2021 par niveau d'instruction :**

Niveaux d'instruction	Demande disponible	Taux
Sans niveau d'Instruction	21 491	2%
Primaire	52 795	5%
Moyen	407 337	35%



Secondaire	262 639	23%
Universitaire	417 724	36%
Total	1 161 986	100%

**Source : ANEM, aout 2021**

## 2-2 la population des universitaires en chômage

En Algérie, la population en chômage pour ceux qui ont un niveau d'instruction supérieur est de 437 000 en 2019, ce qui représente 30,2 % de la population totale en chômage.

**Tableau N°16 : Population en chômage en Algérie selon le niveau d'instruction, pour l'année 2019 (En milliers)**

Niveau d'instruction	Masculin		Féminin		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Sans instruction	16	1,8%	7	1,4%	24	1,6%
Primaire	105	11,4%	18	3,5%	123	8,5%
Moyen	472	51,2%	78	14,8%	550	37,9%
Secondaire	195	21,2%	120	22,7	315	21,7%
Supérieur	133	14,4%	305	57,6%	437	30,2%
total	920	100%	529	100%	1 449	100%

**Source : Bulletin d'information n° 879 de l'ONS, mai 2019**

La population des diplômés universitaires en chômage est de 402 000 en 2019, ce qui représente un taux de 27,8 % de population totale en chômage. (Voir le tableau ci-après).

**Tableau N° 17 : Population en chômage en Algérie selon le diplôme obtenu, pour l'année 2019 (En milliers)**

Niveau d'instruction	Masculin		Féminin		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Aucun diplôme	551	59,9 %	112	21,2%	663	45,8%
Diplôme de la formation professionnelle	258	28,0%	126	23,7%	384	26,5%
Diplômé de l'enseignement supérieur	111	12,1%	291	55,1%	402	27,8%
total	920	100%	529	100%	1 449	100%

**Source : Bulletin d'information n° 879 de l'ONS, mai 2019**

**2-3 Taux de chômage des universitaires**

Le taux de chômage des ayant un niveau d'instruction supérieur est de 17% en 2019, contre un taux de 3% pour les sans instruction pour la même année.

**Tableau N 18 : Taux de chômage en Algérie selon le niveau d'instruction pour l'année 2019.**

Niveau d'instruction	Taux de chômage		
	Masculin	Féminin	Total
Sans instruction	2,5 %	5,5%	3,0%
Primaire	6,4%	11,3%	6,8%
Moyen	11,0%	20,3%	11,8%
Secondaire	8,4%	19,0%	10,6%
Supérieur	10,7%	23,9%	17,4%
Total	9,1%	20,4%	11,4%

**Source : Bulletin d'information n° 879 de l'ONS, mai 2019**

Le taux de chômage des diplômés universitaires est de 18% en 2019, il est le plus élevé de toutes les catégories des diplômés.

**Tableau N°19 : Taux de chômage en Algérie selon, le diplôme obtenu pour l'année 2019 :**

Diplôme obtenu	Taux de chômage		
	Masculin	Féminin	Total
Aucun diplôme	8,0 %	14,6%	8,7%
Diplômé de la formation professionnelle	11,5%	20,7%	13,5%
Diplômé de l'enseignement supérieur	11,0%	23,9%	18,0%
Total	9,1%	20,4%	11,4%

**Source : Bulletin d'information n° 879 de l'ONS, mai 2019**

**2-4 Durée de recherche du travail des diplômés universitaires**

170 000 diplômés universitaires passent une durée de recherche de travail qui dépasse les deux années, ce qui signifie que 42,3 % des chômeurs universitaires souffrent d'un chômage de longue durée.

**Tableau n°20 : Durée de recherche du travail des diplômés universitaires (En milliers) en 2019**

Durée de recherche	Masculin		Féminin		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Moins d'une année	39	35,4	99	34,1	139	34,5
12-23 mois	23	20,6	63	21,5	85	21,2
24 mois ou plus	47	42,5	123	42,2	170	42,3
ND	2	1,5	6	2,2	8	2,0
total	111	100%	291	100%	402	100%

**Source : Bulletin d'information n° 879 de l'ONS, mai 2019**

### **Section 3 : le LMD et la réforme de l'ES en Algérie :**

A l'instar de plusieurs pays du monde, l'Algérie a été confrontée au défi de la mondialisation du système de formation universitaire, qui a favorisé la mise en place du système LMD (Licence Master Doctorat). Cette réforme a entraîné la rénovation en profondeur des programmes, et de nouvelles pratiques pédagogiques. La maximisation des opportunités et l'ouverture à l'international ont été les principales raisons du choix du LMD. C'est pourquoi, en 2004, Dans un monde en proie à des changements rapides, chacun perçoit la nécessité d'une nouvelle vision et d'un nouveau modèle pour l'ES, qui devrait être centré sur l'apprenant, ce qui implique dans la plupart des pays des réformes en profondeur et une politique d'accès ouvert, pour accueillir des catégories de personnes de plus en plus diverses, et une révision de ses contenus, méthodes, pratiques et moyens de transmission des connaissances, sur la base de nouveaux types de liens et de partenariats avec la communauté et la société au sens le plus large.

#### **1- les anciennes réformes de l'ES en Algérie :**

Le système d'ES algérien a connu déjà d'autres versions de réformes autre que la réforme LMD, qui sont la réforme de 1971, et la réforme de 1982, revue en 1984.

##### **1-1- La réforme de 1971 :**

L'université algérienne d'aujourd'hui trouve ses origines dans la réforme de 1971. Le modèle de développement économique de l'époque induisait des besoins importants en matière d'encadrement, qui ne pouvaient être satisfaits par le système universitaire hérité de la période coloniale. L'objectif de la réforme de 1971 est la refonte de l'ES. Une organisation nouvelle et de nouveaux objectifs ont été assignés à l'ES en Algérie. Globalement, la réforme de 1971 s'est articulée autour de quatre axes principaux :

-La diversification, la spécialisation et la professionnalisation des formations (développement de nouvelles formations, comme celle d'ingénieurs, D.E.S., et les licences d'enseignement)

-Une nouvelle organisation pédagogique en semestres, progression selon la logique des pré-requis et non plus sur la base de la moyenne annuelle (avec une part plus grande des travaux dirigés et une plus grande participation des étudiants dans la formation).

- Une démocratisation de l'accès à l'ES plus forte, afin de pouvoir offrir le maximum de cadres supérieurs à l'économie nationale en pleine expansion.

- Une réorganisation totale des structures universitaires par la transformation des facultés en instituts d'université spécialisés dans des disciplines.

En parallèle de ce développement de l'ES durant cette période, il faut souligner que plusieurs secteurs d'activité économique se sont dotés de leurs propres instituts de technologie pour la formation de cadres.

### **1-2 La carte universitaire de 1982/84 :**

La mise en place de la carte universitaire de 1982, revue en 1984, a été liée aux décalages constatés dans la mise en œuvre de la réforme de 1971 par rapport aux objectifs affichés, en particulier :

- une répartition déséquilibrée des effectifs entre les différentes filières.
- une saturation des infrastructures d'accueil.
- une augmentation des délais de sortie des diplômés à cause des redoublements.
- un non achèvement des programmes d'enseignement en raison du nombre d'examens et des délibérations par semestre.
- une aggravation des problèmes de gestion des moyens à cause du renforcement de l'autorité de l'université sur les instituts et grandes écoles.

A cette époque et pour assurer de meilleurs résultats, des mesures correctrices furent prises, notamment :

- La formalisation d'objectifs assignés à l'ES dans le cadre du processus global de planification nationale, pour rattraper le retard dans la production de cadres en technologie.
- L'éclatement des tronc communs pour améliorer leur productivité par des programmes plus orientés.
- La mise en place des premières mesures d'orientation et de sélection à l'entrée à l'Université, et la mise en place de la formation de courte durée (DEUA).

En 1983, des amendements au schéma organisationnel sont réalisés notamment par :

- la promulgation des statuts types de 1983,

-abandon du système modulaire,

-le système d'orientation devient quasi obligatoire,

-imposition des formations en cycle court par des procédés sévères de sélection pour les formations de longue durée. (MONSINJON.S, GIBERT. V, LEGOUIRA. M, HADDAD. S PATEY. A, 2020)

## **2-Origine de la réforme LMD**

La réforme LMD tient son origine de la déclaration de Bologne en 1999, qui tient son origine de deux autres déclarations, la *Magna Charta Universitatum* et la déclaration de Sorbonne. En 1988, et à l'occasion du 900<sup>ème</sup> anniversaire de l'université de Bologne, les recteurs de nombreuses universités ont signé la *Magna Charta Universitatum*, qui met en avant les valeurs suivantes :

- Autonomie de l'université, lieu qui produit et transmet de façon critique la culture ;
- Liberté de la recherche, de l'enseignement et de la formation ;
- Absence de frontière dans la quête du savoir, mais impérieuse nécessité de la connaissance réciproque et de l'interaction entre les cultures.

Le 25 mai 1998, et à l'occasion du 800<sup>ème</sup> anniversaire de l'Université de Paris, les ministres de l'enseignement de France, d'Allemagne, d'Italie et du Royaume-Uni, réunis à Paris, et ont publié la « déclaration de la Sorbonne ».

La Déclaration de la Sorbonne affirme le rôle central des universités dans les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de l'Europe ; elle s'engage en faveur :

- d'une Europe du savoir (dans ses dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, techniques) et pas seulement d'une Europe de l'euro ;
- d'une conception de la formation qui se déroule « tout au long de la vie », nos sociétés étant au seuil de changements majeurs en matière d'éducation et de conditions de travail ;
- de l'élaboration d'une structuration des formations en deux cycles permettant de promouvoir la mobilité et de faciliter les équivalences (ECTS, semestre de mobilité) dans le respect des diversités :

- cycle pré-licence (études pluridisciplinaires, langues vivantes, utilisation des TIC) conduisant à un diplôme correspondant à un niveau pertinent de qualification,
- et cycle post-licence (avec accent sur la recherche et le travail individuel) ;

- de l'élaboration d'un cadre commun de référence pour améliorer la lisibilité des diplômes ;  
Tous ces engagements se résument dans la volonté des Etats signataires de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES).

La déclaration se terminait par un appel aux autres pays de l'Europe invités à rejoindre le processus « d'harmonisation ». Répondant à l'invitation, les ministres de 29 pays signent, le 19 juin 1999, à Bologne (Italie) la déclaration de Bologne, par laquelle ils souscrivent au projet de créer un EEES. Dans cette déclaration ont été effacés les termes et les thèmes susceptibles de fâcher ; il est ainsi expurgé de toute mention à une "harmonisation", interprétable comme le signe d'un abandon de la souveraineté nationale sur les études supérieures.

### **3- Définition et objectif Du système LMD en Algérie :**

Les objectifs du système LMD en Algérie sont insérés de la déclaration de Sorbonne.

#### **3-1 Définition du système LMD**

Le LMD est un système de formation supérieure préconisant une architecture des études en trois (03) cycles (Licence, Master et Doctorat). Des contenus de formation structurés en domaines, filières et spécialités. Des enseignements semestriels organisés en Unités d'Enseignement « UE » capitalisables et transférables.

#### **3-2-Objectifs de la réforme LMD en Algérie**

La réforme LMD en Algérie vise la professionnalisation de l'ES. Le MESRS relie la réforme LMD aux recommandations de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (C.N.R.S.E.) et aux directives du plan de mise en œuvre de la réforme du système éducatif adopté en Conseil des Ministres le 30 avril 2002. *“L'élaboration et la mise en œuvre d'une réforme globale et profonde des enseignements supérieurs, dont la première étape est la mise en place d'une nouvelle architecture des enseignements, accompagnée d'une actualisation et mise à niveau des différents programmes pédagogiques, ainsi que d'une réorganisation de la gestion pédagogique »* (Note d'orientation (du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique) sur la mise en œuvre de la réforme des enseignements supérieurs LMD).  
Le programme d'une telle réforme globale consiste à :

- concilier les exigences légitimes de la démocratisation de l'accès à l'ES avec celles nécessaires d'une formation de qualité,

- donner aux notions de compétition et de performance tout leur sens,
- asseoir les bases d'une réelle autonomie des établissements conformément aux règles de la bonne gouvernance,
- permettre à l'Université algérienne de redevenir le pôle de rayonnement culturel et scientifique qu'elle a été, au niveau régional et international,
- participer au développement durable du pays.
- avoir plus de lisibilité des formations et des cursus,
- améliorer l'employabilité et rendre possible une mobilité des formations aux niveaux régional et national.

### **4- L'offre de formation dans le système LMD en Algérie**

En Algérie, le parcours de formation est défini par l'équipe de formation et présenté dans l'offre de formation. Il est organisé de manière à permettre à l'étudiant d'élaborer progressivement son projet de formation. L'offre de formation est présentée sous forme d'un cahier des charges, elle explicite l'ensemble des caractéristiques pédagogiques des unités de formation qui la composent. Elle précise, en particulier : les objectifs de la formation, l'organisation semestrielle des unités d'enseignements en crédits (et en coefficients pour les matières composant chaque unité d'enseignement), l'articulation des unités d'enseignement entre elles, leur contenu, leurs modalités pédagogiques, les volumes horaires de formation correspondants aux enseignements, l'encadrement pédagogique, les passerelles, et les modalités d'évaluation.

#### **4-1 structures de l'offre de formation :**

Les licences et les masters sont organisés en domaines de formation. Ceux-ci recouvrent une ou plusieurs disciplines sous des intitulés variables selon l'université : droit, économie et gestion, sciences humaines et sociales, lettres, langues, arts, sciences et technologies...

##### **4-1-1 Le Domaine :**

C'est un axe ou une discipline de formation supérieure au sens le plus large. Il se décline en filières et chaque filière en spécialités. Selon l'article 8 de la loi 08-06 « *Le domaine couvre un ensemble de disciplines regroupées de manière cohérente au plan académique ou à celui des débouchées professionnelles de la formation* ». A chaque domaine est nommé un responsable

de domaine, qui coordonne l'offre de formation dans son domaine, suit et aide à l'accueil, l'orientation et la construction des parcours, des unités d'enseignement référentielles, parcours types, passerelles et mobilité.

**4-1-2 La Filière :**

Est une subdivision d'un domaine de formation. Elle détermine à l'intérieur d'un domaine la spécificité de l'enseignement. Une filière peut être mono ou pluridisciplinaire. A la tête de chaque filière est nommé un responsable de Filière, qui coordonne et assure l'orientation vers les spécialités, mutualise les moyens et assure les passerelles.

**4-1-3 La Spécialité :**

Est une subdivision d'une filière. Elle précise le parcours de formation et les compétences à acquérir par l'étudiant. Pour chaque spécialité est nommé un responsable de spécialité, qui suit la réalisation des enseignements, suit les missions de tutorat et d'accompagnement, évalue la formation et veille à sa qualité.

**4-2 Organisation générale de l'offre de formation**

Les formations dans le système LMD sont organisés en semestres et validant un certain de crédits.

**4-2-1 Organisation de la licence**

La Licence est le premier diplôme du LMD, contient six (06) semestres organisés en trois (03) ans, et validant 180 crédits. Le semestre est la durée périodique de l'enseignement. Chaque semestre comporte un nombre fixe de semaines consacrées à l'enseignement et aux évaluations estimé, en moyenne, à 14 semaines par semestre.

La licence allie la multidisciplinarité et orientation progressive. L'objectif de la licence est double, la poursuite d'études et l'insertion professionnelle. D'une manière générale, le parcours de formation en vue de l'obtention du diplôme de licence comprend trois (03) étapes (voir le tableau ci-après)

**Tableau n° 21: organisation de la licence**

Semestre 1	Semestre 2	Phase d'imprégnation et d'adaptation à la vie universitaire et de découverte des différentes offres de formation. Enseignements communs à toutes les spécialités.
------------	------------	---



## Chapitre V : Le contexte algérien de l'enseignement supérieur

Semestre 3	Semestre 4	Phase d'approfondissement, de consolidation des connaissances et d'orientation progressive vers une spécialité à choisir. Enseignements communs (80%) et spécifiques (20%) selon la spécialité choisie.
Semestre 5	Semestre 6	Phase de spécialisation permettant d'acquérir des connaissances et aptitudes dans la spécialité choisie. Enseignements spécifique (80%) et commun (20%) selon la spécialité choisie.

Source : MESRS

### 4-2-2 Organisation d'un Master

Le Master est le deuxième diplôme du LMD, Contient quatre (04) semestres, Organisé en 2 années, et validant 120 crédits au total.

D'une manière générale, la formation en vue de l'obtention du diplôme de master comprend deux (02) étapes (voir le tableau ci-après)

**Tableau n° 22: organisation d'un MASTER**

Semestre 1	Semestre 2	Enseignement commun à plusieurs filières et/ou spécialités d'un même domaine ainsi qu'à l'approfondissement des connaissances et à l'orientation progressive.
Semestre 3	Semestre 4	Spécialisation de la formation, initiation à la recherche et rédaction d'un Mémoire.

Source : MESRS

### 4 2-3 organisations de Doctorat

D'une manière générale, le parcours de formation en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat comprend trois (03) étapes.

**Tableau n°23 : organisation de Doctorat**

Semestre 1	Semestre 2	Phase d'imprégnation et d'adaptation à la Recherche. Elle comprend des conférences, des ateliers et des modules spécialisés.
Semestre 3	Semestre 4	Phase d'approfondissement du travail de recherche demandé.

Semestre 5	Semestre 6	Phase de finalisation et de valorisation des résultats du travail de recherche du doctorant (Thèse, communications, publications, brevets ...).
------------	------------	---

Source : MESRS

### **4-3 Organisation des enseignements**

Le parcours de formation est une combinaison cohérente d'unités d'enseignement, constituant un cycle de formation dans l'établissement fréquenté, ou dans un autre établissement en vertu du principe de mobilité.

#### **4-3-1 Définition de l'unité d'enseignement**

L'unité d'enseignement est composée d'une ou plusieurs matières dispensées sous toutes formes d'enseignement (cours, conférences, séminaires, TD, stages, projets de fin d'études, mémoires, travail personnel). Toute offre de formation comporte quatre types d'unités d'enseignement agencées de manière pédagogique cohérente.

#### **4-3-2 les différent types d'unités d'enseignement**

Il existe quatre (04) types d'unités d'enseignement : fondamentale, méthodologique, de découverte, et transversale.

##### **4-3-2-1 Les UE fondamentales (UEF) :**

Correspondent aux enseignements que tous les étudiants doivent suivre et valider.

##### **4-3-2-2 Les UE méthodologiques (UEM) :**

Permettent à l'étudiant d'acquérir l'autonomie dans le travail.

##### **4-3-2-3 Les UE découvertes (UED) :**

Permettent l'approfondissement, l'orientation, les passerelles, la professionnalisation ...

##### **4-3-2-4 Les UE transversales (UET) :**

Enseignements destinés à donner des outils aux étudiants : langue, informatique, ...etc.

### **4-3-3 le poids des unités d'enseignement**

Selon les objectifs de la formation, le poids des unités d'enseignement dans un semestre d'un parcours de formation donné, doit suivre globalement les indications suivantes :

Unité d'enseignement fondamentale : 60% des crédits du semestre

Unité d'enseignement méthodologique : 30% des crédits du semestre.

Unités d'enseignement de découverte et transversales : 10% des crédits du semestre.

### **4-4 Mesure d'une unité d'enseignement**

Les unités d'enseignement et les matières qui les composent sont mesurées en crédits.

#### **4-4-1 définition d'un crédit**

Les crédits expriment le volume de travail nécessaire à l'étudiant pour maîtriser des connaissances données dans une unité d'enseignement. Le Crédit correspond à la charge de travail (cours, stages, mémoire, travail personnel) requise pour que l'étudiant atteigne les objectifs de l'unité d'enseignement ou de la matière. Un crédit est équivalent à un volume horaire de 20 à 25 heures par semestre englobant les heures d'enseignement dispensées à l'étudiant par toutes les formes d'enseignement et les heures de travail personnel de l'étudiant.

#### **4-4-2 caractéristiques des crédits**

Les crédits sont capitalisables et transférables :

-Les crédits sont capitalisables : Signifie que toute validation d'unité d'enseignement ou matière entraîne l'acquisition définitive des crédits correspondants.

-Les crédits sont transférables : Signifie que l'étudiant qui en dispose peut les faire valoir dans un autre parcours de formation (sous réserve d'acceptation par l'équipe de formation d'accueil).

### **5- Progression dans les études dans le système LMD en Algérie :**

La progression du premier au second semestre d'une même année universitaire est de droit pour tout étudiant inscrit dans le même parcours. La progression de la première à la deuxième année de la licence, au sein d'un même parcours de formation, est de droit si l'étudiant a acquis les deux premiers semestres du cursus de formation. Le passage d'une année à l'autre est obtenu :

- si la moyenne de toutes les unités d'enseignement de l'année universitaire est acquise,

- si la moyenne générale par compensation entre les notes de toutes les unités, est égale ou supérieure à 10/20.

Un parcours peut être validé par capitalisation ou par compensation. La validation d'une unité est faite dès lors que l'étudiant y a obtenu la moyenne. La validation des unités d'enseignement se fait aussi par compensation :

- entre les notes des éléments constitutifs d'une même unité.
- entre les notes des différentes unités de la même année universitaire, pondérées par des coefficients.

Cependant, l'admission en année supérieure peut aussi être validée comme suit :

- de la 1<sup>ère</sup> à la 2<sup>ème</sup> année : si l'étudiant totalise un minimum de 30 crédits sur les 60 de l'année.
- de la 2<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> année : si l'étudiant totalise un minimum de 80 % des crédits des deux années (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année) de la licence avec la validation des unités d'enseignement fondamentales.

Dans l'un ou l'autre cas, l'avis de l'équipe de formation est requis si le nombre de crédits est inférieur à 60 (passage de la 1<sup>ère</sup> à la 2<sup>ème</sup> année) ou à 120 (passage de la 2<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> année). Si l'étudiant est accepté pour une admission conditionnelle (avec dettes), il lui appartiendra de rattraper les crédits manquants. L'équipe de formation peut mettre un dispositif spécial d'évaluation pour permettre à l'étudiant d'être orienté vers un autre parcours de formation.

### **6- avis des enseignants de l'université de Bejaia de l'effet de la réforme LMD sur la qualité de l'enseignement**

Selon notre enquête de terrain, 67,2% des enseignants enquêtés ont affirmé que la réforme LMD a un effet négatif sur la qualité de l'enseignement, 18,7% déclarent aucun effet, et 9,7% estiment un effet positif (voir le tableau ci-après).

**Tableau n°24 : avis des enseignants de l'université de Bejaia de l'effet de la réforme LMD sur la qualité de l'enseignement**

	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	6	4,4
aucun effet	25	18,7
Un effet Positif	13	9,7
un effet négatif	90	67,2
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **Conclusion**

L'université d'Alger constitue la première université créée en Algérie, sa création date de 1909, son origine était l'école de médecine et de pharmacie créée en 1859. En 1962, l'Algérie ne compte que trois (03) EES, avec un effectif d'étudiants inférieur à 2000 dont 1% de filles, et un effectif d'enseignants inférieur à 250. En 2020, l'Algérie possède un réseau de 109 EES publics, 14 EES privés, 55 établissements relevant d'autres départements ministériels, hors MESRS, et une université de la formation continue. L'accès à l'enseignement et la formation supérieurs est ouvert aux titulaires du baccalauréat ou d'un titre étranger reconnu équivalent.

Le réseau Algérien de l'ES est constitué de plusieurs types d'EES qui sont les universités, les centres universitaires, et les écoles (écoles normales supérieures, écoles nationales supérieures, écoles préparatoires, et écoles préparatoires intégrées).

L'ES en Algérie, se caractérise par une massification, mais aussi par sa féminisation, sa faible internationalisation, et la diversification de son offre de formation.

Dès son indépendance, l'Algérie a connu une évolution soutenable dans ses effectifs d'étudiants, en presque un demi-siècle (48 ans), le nombre d'étudiants inscrit en graduation et post-graduation est multiplié 406 fois, passant de 2800 étudiants pour l'année universitaire 1962/1963 à 1 138 600 étudiants pour l'année universitaire de 2010/2011.

La participation de la femme dans l'ES en Algérie est très importante. En 2020, la participation des femmes dans la graduation est de 65,59%.

Malgré les efforts de l'internationalisation de l'ES en Algérie, cette dernière reste très faible. Le nombre d'étudiants étrangers accueillis en Algérie a connu une légère augmentation sur la période 2015- 2018. Passant de 7 967 étudiants en 2015 à 8 503 étudiants en 2018. Cependant, ce nombre ne représente que 0,53% des étudiants inscrits en Algérie en 2018. Le nombre d'étudiants algériens inscrits à l'étranger a passé de 20 498 étudiants en 2015 à 29 883 étudiants en 2018, représentant en cette année 1,87% des étudiants inscrits en l'Algérie.

Le système d'ES algérien offre une formation supérieure très diversifiée, touchant plusieurs domaines. Pour l'année 2020/2021, les formations ouvertes sont à l'ordre de 372 formations ouvertes en licence, 889 formations ouvertes en Master, et 776 formations Doctorales.

A l'instar de plusieurs autres pays, en Algérie le chômage des diplômés universitaires constitue un problème épineux. Les pouvoirs publics Algériens ont pris conscience, et ont mis

en place des mesures d'aide et d'accompagnement pour une insertion professionnelle des diplômés.

La multiplication des défis que rencontre l'ES en Algérie a laissé les pouvoirs publics prendre la décision de le réformer en 2004. La réforme LMD vise la professionnalisation de l'ES. Le programme d'une telle réforme globale consiste à : concilier les exigences légitimes de la démocratisation de l'accès à l'ES avec celles nécessaires d'une formation de qualité, donner aux notions de compétition et de performance tout leur sens, asseoir les bases d'une réelle autonomie des établissements conformément aux règles de la bonne gouvernance, participer au développement durable du pays, avoir plus de lisibilité des formations et des cursus, améliorer l'employabilité et rendre possible une mobilité des formations aux niveaux régional et national.

## **Chapitre VI : La gouvernance de l'université algérienne et l'assurance qualité**

La complexité du contexte socio-économique dans lequel l'université d'aujourd'hui évolue, nécessite le renforcement de sa gouvernance. L'ES n'est plus réservé à l'élite et doit servir les intérêts d'une multitude de parties prenantes. L'efficacité des institutions de l'ES ne dépend plus de la disponibilité des ressources, mais plutôt de l'équilibre de l'exercice du pouvoir entre les différents acteurs intervenants directement ou indirectement dans leur gouvernance.

Les pratiques de la gouvernance doivent faire l'objet de la normalisation à l'instar des autres domaines de la qualité de l'ES. En fait, les organes nationaux ou internationaux d'AQ sont eux même des acteurs importants de la gouvernance externe des EES.

La majorité des pays arabes ont adopté un modèle de gouvernance des universités centrée sur l'état, ou ce dernier prend les grandes décisions. Quant à l'université elle-même elle se contente de jouer le rôle d'une agence étatique dont la mission principale est de répondre aux exigences de l'Etat et aux objectifs socio-économiques arrêtés par le gouvernement, au détriment des exigences du marché. L'Algérie ne fait pas exception à ce mode de gouvernance, ou les pouvoirs publics se comportent vis-à-vis des EES comme des donneurs d'ordre.

Dans ce chapitre, nous allons présenter dans sa première section, les différents organes de gouvernance de l'ES, au niveau national, et au niveau des EES. Dans la deuxième section, nous allons aborder la question de l'autonomie de l'université algérienne en théorie, et en pratique. Dans la troisième section, nous allons évoquer la démarche d'AQ adoptée par le pays, ainsi toutes les difficultés rencontrées lors de de mise en œuvre de cette dernière. Et dans la quatrième et dernière section nous allons discuter certains indicateurs de la qualité de l'ES en Algérie.

### **Section1 : La gouvernance de l'ES en Algérie**

Dans cette section nous allons présenter les différents organes de gouvernance de l'ES en Algérie, au niveau national et au niveau des EES.

#### **1- Organes directeurs de l'ES au niveau national**

La politique de l'État dans le domaine de l'ES est mise en œuvre par le Ministre de l'ES et de la recherche scientifique. C'est lui qui élabore le programme national de l'ES et de la recherche scientifique, conformément aux lois et aux dispositions réglementaires en vigueur, et planifie, coordonne et évalue les formations supérieures. En outre, la tutelle pédagogique du MESRS est accordée aussi bien aux établissements supérieurs relevant des autres ministères qu'aux EES

privés. Pour mener à bien sa mission, le ministre chargé de l'ES s'appuie sur un certain nombre d'organes consultatifs.

### **1-1 Le MESRS :**

Celui-ci dispose de plusieurs directions et services. Il est composé d'un secrétaire général, d'un cabinet, d'inspections et de structures centrales. Ces structures centrales sont structurées autour de 9 directions, régies par le décret exécutif n°14-22 du 23 janvier 2014. Trois directions sont plus spécifiquement dédiées au suivi de l'ES.

### **1-2 Les Organes consultatifs du MESRS :**

L'exécution de la politique de formation du MESRS nécessite l'aide de plusieurs organes ou instances.

#### **1-2-1 La CNU (Conférence Nationale des Universités) :**

C'est une instance placée sous l'autorité directe du MESRS. Elle réunit tous les chefs d'EES et elle constitue l'autorité pédagogique suprême. Elle a pour mission d'assurer la concertation, la coordination, et l'évaluation des activités du réseau de l'ES. Elle est présidée par le ministre ou son représentant, assisté d'un bureau composé des présidents des 3 conférences régionales (Centre, Est et Ouest).

La CNU est chargée d'émettre des avis, notamment sur l'évolution de la carte nationale des formations supérieures, la régulation des effectifs de titulaires du baccalauréat, et des besoins qui en découlent. Les conférences régionales sont composées des recteurs de chacune des trois zones du pays. Depuis peu, les grandes écoles sont également organisées en Conférence des grandes écoles avec un représentant national.

#### **1-2-2 Les CRU (Conférences Régionales des Universités)**

Ce sont des subdivisions régionales de la CNU et regroupent les chefs d'établissements au niveau de chacune des trois régions qui composent la carte universitaire : CRU Ouest, CRU Centre, CRU Est.

#### **1-2-3 Un conseil de l'éthique et de la déontologie universitaires :**

Le conseil est chargé de veiller à la promotion des valeurs morales universitaires, de proposer toute mesure relative aux règles d'éthique et de déontologie universitaires.



#### **1-2-4 La CNH (Commission Nationale d'Habilitation).**

La CNH a ses subdivisions régionales qui sont les CRE (Commissions Régionales d'Évaluation) ; ces dernières sont des organes nés avec la réforme des enseignements. Elles ont pour mission d'évaluer les offres de formation émanant des établissements universitaires et d'habiliter ces derniers à délivrer les diplômes correspondants. Il y a lieu de signaler que chaque département ministériel est représenté par un membre au sein de la CNH qui constitue le dernier organe consultatif avant l'habilitation d'une offre de formation de licence, de master ou de doctorat.

#### **1-2-5 La CUN (Commission Universitaire Nationale)**

La commission assure la promotion des enseignants dans le grade de professeurs de l'ES.

#### **1-2-6 Le CNE (Comité Nationale d'Evaluation)**

Le CNE est un organe autonome chargé de promouvoir l'évaluation interne et externe des établissements de formation supérieure, avec pour objectif l'amélioration de leurs performances en matière de formation, de recherche et de gouvernance.

#### **1-2-7 Le CNER (Conseil National d'Evaluation de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique) :**

Le CNER est un organe autonome chargé d'évaluer les activités de recherche et l'exécution des programmes nationaux de recherche, dans le secteur de l'ES et dans les autres secteurs.

### **2- les Organes de gouvernance de l'ES au niveau des EES**

En Algérie, et à l'instar de la plupart des pays du monde, les EES sont dotés d'organes de gouvernance.

#### **2-1 Le conseil de direction :**

En Algérie, les EES comprennent un conseil de direction qui assiste le recteur dans la gestion des affaires de son établissement.

##### **2-1-1 Composition de conseil de direction :**

*« Dans la gestion des questions d'intérêt commun au rectorat et aux autres composantes de l'université le recteur est assisté d'un conseil de direction regroupant les vice-recteurs, les doyens de facultés, les directeurs d'instituts et, s'il y a lieu, d'annexes ». (Article 28, Décret*

exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51).

**2-1-2 Nomination des recteurs, vices recteur, doyens et vice-doyens :**

*« Le recteur de l'université est nommé parmi les enseignants justifiant du grade de professeur de l'enseignement supérieur ou, à défaut, de maître de conférences ou docent. »* (Article 26, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51).

Les vice-recteurs sont nommés par décret, sur proposition du ministre chargé de l'ES, après avis du recteur, parmi les enseignants justifiant du grade de professeur ou, à défaut, de maître de conférences ou docent. (Article 29, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51).

*« Le doyen de la faculté est nommé par décret pris sur proposition du ministre chargé de l'enseignement supérieur, après avis du recteur, parmi les enseignants en activité appartenant au grade de professeur ou à défaut, de maître de conférences ou docent. »* (Article 52, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51).

*« Les vice-doyens sont nommés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur sur proposition du doyen et après avis du recteur pour une période de trois (3) ans parmi les enseignants permanents de grade le plus élevé en activité au sein de la faculté. »* (Article 55, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51).

**2-1-3 La durée du mandat de recteur :**

La durée du mandat n'est pas limitée dans le temps, sauf exception.

**2-1-4 Responsabilité et pouvoir décisionnel du recteur**

*« Le recteur est responsable du fonctionnement général de l'université dans le respect des prérogatives de ses autres organes. A ce titre :*

*- il représente l'université en justice et dans tous les actes de la vie civile,*

- *il exerce l'autorité hiérarchique sur l'ensemble du personnel,*
- *il passe tout marché, convention, contrat et accord dans le cadre de la réglementation en vigueur,*
- *il veille à l'application de la législation et de la réglementation en vigueur en matière d'enseignement et de scolarité,*
- *il est ordonnateur principal du budget de l'université,*
- *il émet des délégations de crédits de fonctionnement aux doyens de facultés, aux directeurs d'instituts et, le cas échéant, d'annexes,*
- *il donne délégation de signature aux doyens de facultés, aux directeurs d'instituts et, le cas échéant, d'annexes,*
- *il nomme les personnels de l'université pour lesquels un autre mode de nomination n'est pas prévu,*
- *il prend toute mesure propre à améliorer les activités de formation et de recherche de l'université dans le respect des attributions de ses autres organes,*
- *il veille au respect du règlement intérieur de l'université dont il élabore le projet qu'il soumet à l'approbation du conseil d'administration,*
- *il est responsable du maintien de l'ordre et de la discipline dans l'enceinte de l'université,*
- *il délivre par délégation du ministre chargé de l'enseignement supérieur les diplômes,*
- *il assure la garde et la conservation des archives » (Article 27, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51).*

## **2-2 le conseil d'administration :**

*« L'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) est administré par un conseil d'administration composé des représentants de l'Etat, des représentants élus de la communauté universitaire et des représentants des principaux secteurs utilisateurs. Le conseil d'administration peut comprendre des personnes morales ou physiques participant au financement de l'établissement et des personnalités extérieures désignées pour*

*leurs compétences. Les représentants des personnes morales et les personnes physiques et les personnalités extérieures suscitées participent avec un avis consultatif aux travaux du conseil d'administration. Les représentants des personnels enseignants au conseil d'administration sont élus parmi ceux justifiant du grade le plus élevé. Les représentants de l'Etat sont désignés parmi les hauts fonctionnaires de l'Etat au titre des administrations et des institutions publiques. Le président de l'académie universitaire est membre du conseil d'administration des grandes universités. » (Loi n° 99-05 du 04 Avril 1999, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, titre IV, article 34, J.O n° 24).*

### **2-2-1 Composition du conseil d'administration**

*« Le conseil d'administration de l'université est composé :*

- du ministre chargé de l'enseignement supérieur ou son représentant, président,*
- d'un représentant du ministre chargé des finances,*
- d'un représentant du ministre chargé de l'éducation nationale,*
- d'un représentant du ministre chargé de la formation professionnelle,*
- d'un représentant du ministre chargé du travail,*
- d'un représentant de l'autorité chargée de la recherche scientifique,*
- d'un représentant de l'autorité chargée de la fonction publique,*
- d'un représentant du wali de la wilaya siège de l'université,*
- de représentants des principaux secteurs utilisateurs dont la liste est fixée par le décret de création de l'université,*
- d'un représentant des enseignants par faculté et institut élu parmi ceux appartenant au grade le plus élevé,*
- de deux (2) représentants élus des personnels administratifs, techniques et de service,*
- de deux (2) représentants élus des étudiants.*

*Le recteur, les doyens de facultés, les directeurs d'instituts et, s'il y a lieu, d'annexes, les vice-recteurs et le responsable de la bibliothèque centrale assistent aux réunions du conseil avec voix consultative. Peuvent participer aux travaux du conseil, avec voix consultative, quatre (4) représentants, au plus, des personnes morales et/ou physiques concourant au financement de l'université, désignés parmi ceux qui assurent les efforts de participation les plus importants. Des personnalités extérieures peuvent participer aux travaux du conseil avec voix consultative. Le conseil d'administration peut faire appel à toute personne susceptible de l'aider dans ses travaux. Le secrétariat du conseil est assuré par le secrétaire général. » (Article 10, Décret*

exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51.

### **2-2-2 Délibération du conseil d'administration**

« *Le conseil d'administration délibère sur :*

- les plans de développement à court, moyen et long terme de l'université,*
- les propositions de programmation des actions de formation et de recherche,*
- les propositions de programmes d'échange et de coopération scientifique nationaux et internationaux,*
- le bilan annuel de la formation et de la recherche de l'université,*
- les projets de budget et les comptes de l'université,*
- les projets de plan de gestion des ressources humaines de l'université,*
- les acceptations des dons, legs, fondations, donations et subventions diverses,*
- les acquisitions, ventes ou locations d'immeubles,*
- les emprunts à contracter,*
- les projets de création de filiales et de prises de participation,*
- l'état prévisionnel des ressources propres à l'université et les modalités de leur utilisation dans le cadre du développement des activités de formation et de recherche,*
- l'utilisation, dans le cadre du plan de développement de l'université des revenus provenant des prises de participation et de la création de filiales,*
- les accords de partenariat avec les divers secteurs socio-économiques,*
- le règlement intérieur de l'université,*
- le rapport annuel d'activités de l'université présenté par le secteur.*

*Le conseil d'administration étudie et propose toute mesure susceptible d'améliorer le fonctionnement de l'université et de favoriser la réalisation de ses objectifs. »* (Article 13, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51.

#### **2-2-4 Réunions du conseil d'administration**

« *Le conseil d'administration se réunit deux (2) fois par an en session ordinaire sur demande de son président et des convocations individuelles précisant l'ordre du jour sont adressées aux membres au moins quinze (15) jours avant la date prévue pour sa réunion. Il peut se réunir en session extraordinaire sur demande soit de son président, soit du recteur, soit des deux tiers de ses membres et dans ce cas le délai sus-évoqué peut-être réduit sans être inférieur à huit (8) jours Les convocations sont accompagnées des documents nécessaires à l'étude de l'ordre du jour* » (Article 14, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51.

#### **2-2-5 Exécution des délibérations du conseil d'administration**

« *Les délibérations du conseil d'administration sont exécutoires trente (30) jours après la réception des procès-verbaux par l'autorité de tutelle sauf opposition expresse signifiée dans ce délai.* » (Article 18, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51.

« *Les délibérations portant sur le budget, les comptes de gestion, les acquisitions, ventes ou locations d'immeubles, l'acceptation des dons, legs et subventions diverses ne deviennent exécutoires qu'après approbation expresse donnée conjointement par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et le ministre chargé des finances. Les délibérations portant sur la création de filiales et la prise de participations ainsi que celles relatives aux accords ou conventions de coopération interuniversitaire internationale ne deviennent exécutoires qu'après approbation expresse de l'autorité de tutelle.* » Article 18, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51.

#### **2-3 Le conseil scientifique de l'université (C.S.U)**

En Algérie le CSU est un organe consultatif, et son pouvoir de décision se limite à émettre son avis sur les questions liées à la pédagogie.

##### **2-3-1 composition du CSU :**

« *Le conseil scientifique de l'université comprend :*

*-le recteur, président,*

*-les vice-recteurs,*

- les doyens des facultés,
  - les directeurs des instituts et, s'il y a lieu, les directeurs d'annexes,
  - les présidents des conseils scientifiques des facultés et des instituts,
  - les directeurs d'unités de recherche, s'il y a lieu,
  - le responsable de la bibliothèque centrale de l'université.
  - deux (2) représentants des enseignants par faculté et institut élus parmi ceux appartenant au grade le plus élevé,
  - deux (2) personnalités extérieures qui sont enseignants relevant d'autres universités. Le conseil scientifique peut inviter toute personne dont la compétence peut être utile à ses travaux.
- (Article 20, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51).

### **2-3-2 élection des membres représentant les enseignants :**

« Les membres représentant les enseignants sont élus par leurs pairs pour un mandat de trois (3) ans, renouvelable une (1) fois, parmi les enseignants permanents en position d'activité au sein de la faculté et de l'institut. Les opérations électorales ne sont valables que si 50 % des électeurs concernés ont voté. Si ce quorum n'est pas atteint, une seconde opération électorale est organisée et ses résultats sont validés quel que soit le nombre des votants. La liste nominative des membres du conseil scientifique de l'université est fixée par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. » (Article 22, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51).

### **2-3-3 Les travaux du conseil scientifique de l'université**

« Le conseil scientifique de l'université émet des avis et recommandations notamment sur :

- les plans annuels et pluriannuels de formation et de recherche de l'université,
- les projets de création, de modification ou de dissolution de facultés, d'instituts, de départements et le cas échéant, d'annexes, d'unités de recherche et de laboratoires de recherche,
- les programmes d'échanges et de coopération scientifique nationaux et internationaux,
- les bilans de formation et de recherche de l'université,
- les programmes de partenariat de l'université avec les divers secteurs socio-économiques,
- les programmes des manifestations scientifiques de l'université,

*-les actions de valorisation des résultats de la recherche,*

*-les bilans et projets d'acquisition de la documentation scientifique et technique.*

*Il propose les orientations des politiques de recherche et de documentation scientifique et technique de l'université. Il donne son avis sur toute autre question d'ordre pédagogique et scientifique qui lui est soumise par son président. Le recteur porte à la connaissance du conseil d'administration les avis et recommandations émis par le conseil scientifique de l'université. »* (Article 21, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51).

#### **2-3-4 réunions du conseil scientifique de l'université**

*« Le conseil scientifique de l'université se réunit deux (2) fois par an en session ordinaire Il peut se réunir en session extraordinaire sur convocation, soit du ministre chargé de l'enseignement supérieur, soit du président du conseil ou à la demande des deux tiers de ses membres. »* (Article 23, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51).

### **Section 2 : Autonomie de l'université Algérienne :**

Les universités africaines francophones sont rarement des entités qui bénéficient d'une véritable autonomie. La plupart d'entre elles bénéficient d'une autonomie partielle ou relative de gestion notamment en ce qui concerne le fonctionnement courant hors salaire et charges du personnel et hors budget d'investissement. (MVE-ONDO Bonaventure in DENEFF Jean-François, MVE- ONDO Bonaventure 2015, p 41)

#### **1- l'autonomie de l'université algérienne en théorie :**

Le système d'enseignement algérien est centralisé, et caractérisé par une autonomie administrative, financière et pédagogique limitée. Les règles de fonctionnement en sont déterminées par des textes nationaux.

##### **1-1 L'autonomie organisationnelle :**

Il semble que les universités n'ont aucun pouvoir sur leur organisation et fonctionnement, les règles d'organisation et de fonctionnement des universités sont fixées par le Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003. *« L'organisation administrative du rectorat, de la faculté, de l'institut, du département et de l'annexe ainsi que la nature des services communs sont fixés par un arrêté conjoint du ministre chargé de l'enseignement supérieur, du ministre chargé des finances et de*



*l'autorité chargée de la fonction publique* ». (Article 8, Décret exécutif n° 03-279 du 23 août 2003 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université, J.O n° 51.

### **1-2 L'autonomie administrative**

Les universités algériennes sont administrées par un conseil d'administration composé de représentants de l'Etat, de la communauté universitaire et des secteurs utilisateurs. Cependant, L'Etat désigne le président de l'université, qui peut être choisi à l'extérieur de l'établissement mais doit être issu du milieu académique. Il n'existe aucune exigence quant à des aptitudes managériales ou un profil déterminé, qui pourraient justifier le choix du recteur. Il y a, non plus, aucune limite précise à la durée de son mandat. Les doyens sont également nommés par le ministère suivant le même procédé, alors qu'ils étaient élus jusqu'à 1971. Pour le conseil d'administration, l'essentiel de sa composante est issu du milieu administratif et non académique. L'Etat désigne 7 représentants de différents ministères ou autorités. Chaque faculté est représentée par un seul élu, deux élus pour le personnel administratif et technique et deux également pour les étudiants. Le président est le représentant du ministère et les décisions sont prises par le vote de la majorité. Les membres externes, soit les représentants des entreprises, au nombre maximum de 4, sont désignés par l'Etat et ont des voix consultatives. L'autonomie du conseil est donc dérisoire ou inexistante. Ses décisions sont exécutoires après 30 jours de la date de réception du procès-verbal de sa réunion par le ministère, sauf opposition expresse signifiée dans ce délai. Quant aux décisions relatives au financement : le budget, les acquisitions, les ventes ou locations d'immeubles, l'acceptation des dons, elles ne deviennent exécutoires qu'après approbation expresse donnée conjointement par le ministère de tutelle et le ministère des finances. (Décret exécutif n° 03-279 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université., 2003).

### **1-3- L'autonomie financière**

La loi n°99-05 du 4 avril 1999 (première loi d'orientation sur l'ES) confère aux EES le statut d'établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière. *« Pour la réalisation de ses missions, l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel dispose des moyens mis à sa disposition par l'Etat sous forme de crédits de fonctionnement et d'équipement. Il peut également disposer de ressources provenant de legs, donation et fondations, de subventions diverses, de fonds publics et privés et de la participation des utilisateurs au financement de la*

*formation continue, ainsi que de revenus des produits de la prise de participation prévues à l'article 37. Sans préjudice du principe de la gratuité de l'enseignement et dans le cadre de légal accès à l'enseignement supérieur prévu à l'article 3, l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel perçoit les droits d'inscription des étudiants dans des conditions fixées par voie réglementaire. » (Article 35, loi n°99-05, J.O n° 24, 1999)*

*« L'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel peut, dans le cadre de ses missions, assurer par voie de contrats et conventions, des prestations de services et des expertises à titre onéreux, exploiter des brevets et licences et commercialiser les produits de ses différentes activités. » (Article 36, loi n°99-05, 1999)*

*« Dans son fonctionnement et sa gestion, l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel est soumis à des règles adaptées à la spécificité de ses missions et ce, notamment à l'application de contrôle financier à posteriori, ainsi que l'utilisation directe des ressources provenant des activités citées à l'article 36 ci-dessus qui doit permettre, en particulier, le développement des activités pédagogiques et scientifiques. Il peut dans la limite des ressources susvisés, créer une ou plusieurs filiales et prendre des participations. Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire. » (Article 37, loi n° 99-05, J.O n° 24, 1999).*

Cependant, pour entreprendre toutes ces initiatives, l'université ne dispose pas de l'autonomie dans l'action. La marchandisation des activités de l'université est perçue comme un début de perte de souveraineté de l'Etat sur son système éducatif. Ce qui explique en partie l'hésitation du législateur à accélérer la conversion de l'université et l'adoption intégrale du mode entrepreneurial, à l'image des pays anglo-saxons ou de la France.

### **1-4- L'autonomie pédagogique**

Théoriquement l'université algérienne ne jouit pas d'une grande autonomie pédagogique. *« La carte des formations supérieures est établie et actualisée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur après consultation des parties concernées, en fonction des orientations du plan de développement économique, social et culturel de la nation » (article 20, loi n° 08-06, J.O n°10, 2008)*

Pour la construction des offres de formation, il revient au ministère de définir la stratégie globale de l'ES et tracer les lignes directrices du schéma directeur national de la formation supérieure, ensuite, les EES définissent et proposent, dans le cadre de cette stratégie, leurs

propres politiques de formation et de recherche, en s'appuyant sur leurs compétences, ainsi que les données et potentialités de leur environnement, et les commissions régionales d'évaluation et à la commission nationale d'habilitation procèdent à l'évaluation, et la validation des formations proposées, et à l'habilitation des EES à assurer les enseignements correspondants.

Ainsi, la liste des formations et leur organisation par domaines, filières et spécialités, sont fixées par le ministre de l'ES. « *Le premier cycle est organisé en domaines regroupant des filières réparties en spécialités. Le domaine couvre un ensemble de disciplines regroupées de manière cohérente au plan académique ou à celui des débouchées professionnelles de la formation. La liste des domaines, filières et spécialités est fixée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, sous réserve des dispositions de l'article 20 de présente loi.* » (article 8, loi n° 08-06, J.O n°10, 2008)

La formation supérieure se conçoit, en premier lieu, en termes d'objectifs académiques pour répondre à des besoins universitaires et/ou d'objectifs professionnels pour répondre aux besoins du secteur socio-économique. Elle se traduit, ensuite, en programmes d'enseignement construits par les enseignants eux même, regroupés en équipes de formation, et en moyens humains, matériels et financiers à mobiliser ; le tout présenté sous la forme d'offres de formation.

### **2-l'autonomie de l'université Algérienne en pratique : Le rapport de la banque mondiale**

Selon le rapport de la banque mondiale sur la gouvernance des universités en Algérie (2012), l'une des principales conclusions de ce rapport est le fort niveau de centralisation du système Algérien d'ES. Cette conclusion provient de plusieurs observations. La première tient au fait que la définition des missions des universités est faite par l'État, ce qui implique que les universités ne s'engagent pas dans le processus de définition de leur propre mission, et ainsi que toutes les universités publiques ont la même mission. Cela constitue un défi pour l'État, pour s'assurer que ces missions permettent aux institutions de bien servir les différents besoins auxquels un système universitaire est appelé à répondre. Ainsi, lorsque les universités ont la même mission, il est plus difficile pour elles de se spécialiser, et de développer un avantage concurrentiel, ou qu'elles soient excellentes dans certains domaines de connaissances, ou de poursuivre des objectifs spécifiques. En effet, la définition de la mission d'un système universitaire et de ses objectifs, est une question fondamentale de la gouvernance.

Ce fort niveau de centralisation se traduit également par le faible niveau d'autonomie des universités à leur propre niveau, la majorité des décisions étant prises par le gouvernement central. Par ailleurs, le faible niveau d'autonomie financière des institutions d'ES, qui sont

financées presque exclusivement par le gouvernement, ce qui reflète la volonté du gouvernement de rendre l'enseignement universitaire accessible à tous, cette volonté se manifeste par, le faible niveau des frais d'inscription, ainsi que la politique des bourses et autres subventions aux étudiants (logement, transport).

Le rapport observe également le faible niveau de responsabilité sociale des institutions universitaires, et en particulier le manque de suivi des diplômés, et le peu d'attention accordé aux liens entre les programmes universitaires et les besoins du marché du travail. Étant donné que la réforme du gouvernement définit comme l'un de ses objectifs l'amélioration de l'employabilité des diplômés de l'université, il semble qu'un système de suivi de ces diplômés serait nécessaire.

### **Section 3 : la démarche qualité dans l'ES Algérien**

En Algérie, la garantie de la qualité de l'ES est une problématique qui s'est imposée depuis la mise en place du schéma LMD en 2004. La démarche se veut progressive et participative pour accompagner au mieux la dynamique des réformes engagées, en définissant des segments prioritaires.

#### **1-Les efforts de l'Etat Algérien en matière d'AQ :**

En Algérie, l'AQ dans l'ES, remonte à Juin 2008, date d'un colloque international, où la démarche a été officiellement lancée. Pour poursuivre cette démarche, le MESRS a décidé en 2010 de créer une Commission nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (CIAQES) dans le but de réfléchir à l'élaboration d'un système d'AQ et à son implémentation dans les universités.

#### **1-1 Création de la CIAQES :**

Créé le 31 Mai 2010, la CIAQES fut chargée de réfléchir sur le système d'AQ, son élaboration et son implémentation. Sa feuille de route comportait un ensemble d'actions qui doivent doter le secteur de l'ES d'un système d'AQ. Pour ce faire, la CIAQES a arrêté un plan d'action qui consistait :

- La structuration des cellules d'AQ au niveau de chaque EES,
- La formation des responsables d'assurance qualité (RAQ) des cellules,
- L'élaboration d'un référentiel national de la qualité de l'ES,

-La création d'une agence d'AQ.

La CIAQES a entamé son travail de structuration des cellules d'AQ dans chaque établissement universitaire et de recherche scientifique. Ces cellules d'AQ regroupent les principaux acteurs de la communauté universitaire, et des parties intéressées (employeurs, Etat, .. etc.), et ont à leur tête des RAQ dont le rôle est d'animer, de sensibiliser et de piloter les actions d'autoévaluations. Une formation en management de la qualité et en évaluation universitaire a été programmée à destination des RAQ. Des séminaires et des conférences portant sur l'AQ dans l'ES, sont organisés par les RAQ périodiquement, dans de nombreux établissements universitaires. Des ateliers techniques se sont penchés sur l'élaboration du référentiel national en adoptant une démarche participative avec l'ensemble des acteurs de la communauté universitaire. Préparation des curricula pour la formation des responsables d'AQ, ainsi que des experts formateurs. (<http://www.ciaques-mesrs.dz>)

Entre 2012 et 2014, des formations-actions des responsables des établissements ont été menées pendant 27 jours. En 2014, des universités ont été impliquées dans la rédaction d'un référentiel (pilote par un programme européen) qui s'est inspiré du référentiel AqiUMED (Assurance Qualité des Universités Méditerranéennes). A partir de 2017, des ateliers techniques ont été mis en œuvre afin de travailler sur l'élaboration d'un référentiel national en collaboration avec les RAQ des universités. La CIAQES joue actuellement le rôle d'une instance d'AQ interne, avec notamment :

- La capitalisation des démarches qualité dans l'ES et la recherche scientifique ;
- La généralisation de l'opération d'autoévaluation, lancée officiellement par le ministère de l'ES et de la recherche scientifique en 2017. (MONSINJON.S, GIBERT. V, LEGUIRA. M, HADDAD. S, PATEY. A, 2020, P 29).

### **1-2 Elaboration d'un projet d'établissement dans chaque EES**

En application des orientations du MESRS et en vue de renforcer les capacités de formation, de recherche et de gouvernance des universités, il a été lancé, à partir de 2016, « année de l'AQ », une large concertation à l'effet d'élaborer un projet d'établissement dans chaque université et répondant à la fois aux aspirations de la communauté universitaire et aux attentes de la population. Vu l'importance et l'ampleur d'un tel projet, le ministère de tutelle a opéré deux actions phares qui ont concerné la formation des chefs d'établissements sur la question et l'élaboration d'un canevas type. Les axes stratégiques développés dans les projets

d'établissement sont : La formation supérieur, la recherche scientifique, la vie universitaire, les relations avec le monde socioéconomique et l'environnement, les infrastructures / ressources et campus, la gouvernance, et internationalisation et coopération internationale.

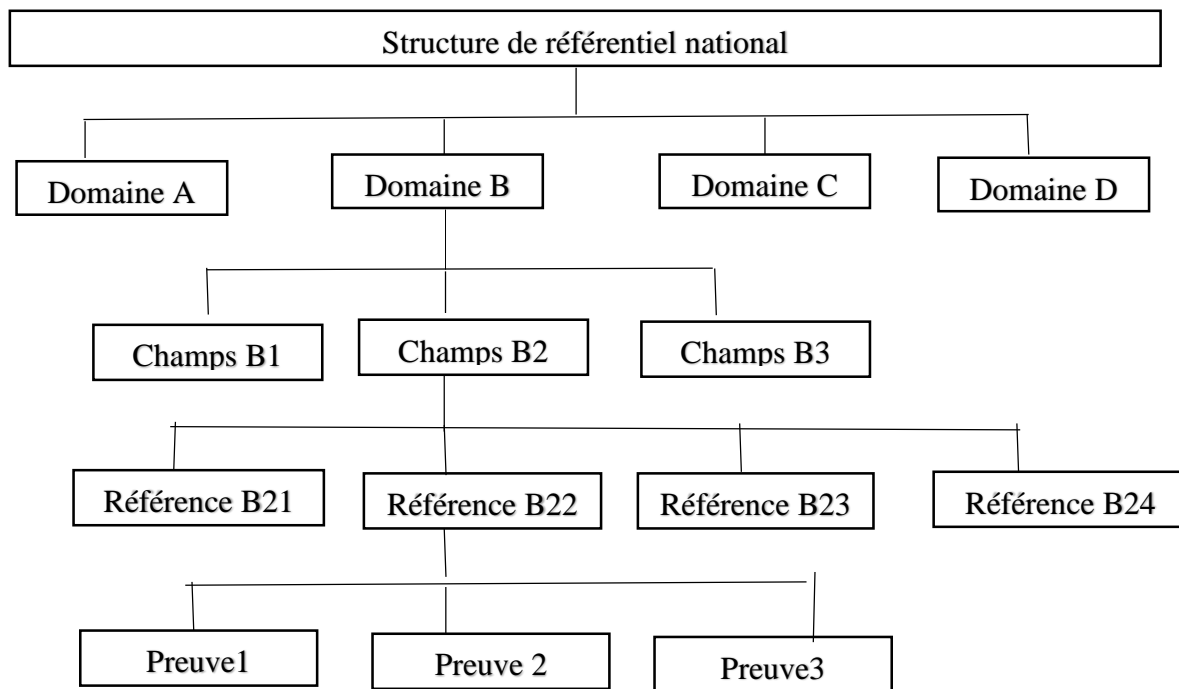
### 1-3 Création d'un référentiel national d'AQ

L'une des principales missions assignées à la CIAQES est l'élaboration d'un référentiel national (RNAQES). Le référentiel a été présenté pour la 1<sup>ère</sup> fois en février 2014 à l'occasion d'un colloque international tenu à Tlemcen.

#### 1-3-1 Structuration du référentiel

Le référentiel est structuré autour de sept domaines. Chaque domaine comprend entre trois et sept champs. Les domaines et les champs représentent les activités qu'on retrouve habituellement dans une institution universitaire. Chaque champ contient des références, et chaque référence contient des preuves.

**Figure n°9 :structure de référentiel national d'AQ**



Source : CIAQ (2016), référentiel national d'assurance qualité, p7

#### 1-3-2- Composition du référentiel

A l'instar des référentiels d'AQ existant dans le monde, le référentiel national couvre les domaines fondamentaux de formation, de recherche scientifique, de la gouvernance et de la vie

à l'université, tout en insistant sur trois autres domaines en particulier, eu égard à leur importance dans le contexte national : « infrastructures universitaires », « relations université-environnement socio-économique » et « coopération interuniversitaire et mobilité ». Le référentiel comporte des références représentant des objectifs à atteindre par l'établissement, liés à ses missions et son plan de développement. Ces références se déclinent en critères présentant un état de fonctionnement voulu ou attendu, et en preuves permettant de mesurer le niveau de rapprochement de cet état. La composition du référentiel national est indiquée dans le tableau ci-dessous.

**Tableau n°25 : composition de référentiel national d'assurance qualité**

Domaines	Champs	Références	Critères	Preuves
formation (f)	7	23	49	108
Recherche (R)	3	17	32	55
Gouvernance (G)	5	27	53	181
Vie à l'université (V)	4	14	25	71
Infrastructures (I)	5	17	19	38
Relations avec l'ESE (S)	3	11	19	40
Coopération (C)	4	14	22	70
Total	31	123	219	563

**Source : CIAQES (2016), référentiel national d'assurance qualité, p8**

### **2- quelques difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de la démarche qualité en Algérie :**

Selon le rapport du projet ESAGOV intitulé, L'Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire, dirigé par l'université de Rouen Normandie (coordonnateur) et l'université de Skikda (co-coordonnateur), et co-financé par Erasmus et le programme de l'UE, plusieurs difficultés concernant la mise en œuvre de la démarche qualité en Algérie ont été repérées.

#### **2-1 Difficulté N°1 : une faible adhésion de la communauté universitaire :**

La première difficulté au quelle heurte la démarche qualité en Algérie, est celle de la non ou faible adhésion de la communauté universitaire aux démarches d'autoévaluation, de construction d'un projet d'établissement et/ ou de démarche qualité.

La non-association des membres de la communauté universitaire à la démarche qualité, et à la préparation du projet de l'établissement peut être expliquée par :

- La méthodologie suivie pour l'implémentation de l'AQ qui n'a pas été graduelle ( information-sensibilisation, formation et structuration).
- La formation des responsables AQ s'est limitée à celles organisées par la CIAQES-MESRS. Ainsi que l'absence de la capitalisation et d'essaimage au niveau des établissements. Aussi, la cellule AQ centrale des établissements n'a pas connu de prolongement au niveau des entités de base, à savoir les facultés, les instituts, les départements et les laboratoires de recherche.
- La non-valorisation des efforts et de l'engagement des acteurs de l'AQ.

### **2-2 Difficulté N°2 : Une résistance au changement**

La deuxième difficulté rencontrée lors de la mise en œuvre de la démarche qualité est bien la résistance au changement, une résistance causée par la crainte et le refus de tout ce qui est nouveau, surtout par le corps des enseignants, qui considèrent l'opération d'auto-évaluation comme une sorte d'inspection personnelle, qui risque de remettre en cause leurs intérêts. Ainsi, le manque d'engagement de certains gestionnaires ne facilite pas la tâche pour l'implémentation de l'AQ ou la préparation du projet de l'établissement selon les normes requises.

### **2-3 Difficulté N°3 : Des faibles compétences au niveau des EES**

La faible compétence des ressources humaines en matière d'AQ, au niveau des EES, est une autre difficulté rencontrée lors de la mise en œuvre de la démarche qualité. La mise en place de la démarche qualité, et la mise en œuvre du projet de l'établissement, nécessitent une certaine autonomie de l'établissement, particulièrement dans le volet « ressources humaines ». En termes d'AQ, la formation des formateurs (enseignants) s'est limitée aux enseignants nouvellement recrutés alors qu'elle doit toucher mêmes les plus anciens.

### **2-4 Difficulté N°4 : Des difficultés organisationnelles :**

La démarche qualité a aussi souffert des difficultés organisationnelles, où les missions et les tâches des uns et des autres sont mal assimilées ou mal définies alors que les procédures (verticales et horizontales) ne sont pas formalisées comme il se doit. Ajouter à ça la faible visibilité des établissements sur le web, et qui n'a pas aidé à favoriser l'amélioration de la situation.



## **Chapitre VI : La gouvernance de l'université algérienne et l'assurance qualité**

Les Cellules d'AQ ne bénéficient d'aucun statut ; le RAQ n'a également aucun statut, ce qui fragilise sa légitimité auprès de la communauté universitaire. Les membres de la cellule d'AQ sont des enseignants-chercheurs : ils ont d'autres occupations et manquent de temps. L'absence de statut cause des changements répétitifs des RAQ.

### **2-5 Difficulté N°5 : Des référentiels nationaux pas toujours lisibles et opérationnels**

Le Référentiel national de l'AQ n'est pas toujours lisible pour la majorité de la communauté universitaire. Plus particulièrement dans ses parties les plus fines et surtout en relation avec les spécificités locales des établissements (les critères et les preuves). Ce qui provoque des difficultés pour établir les indicateurs adéquats pour toute évaluation interne ou externe des EES.

### **2-6 Difficulté N°6 : nombreux Changements règlementaires et législatifs :**

Le dernier problème dont souffre la mise en œuvre de la marche qualité en Algérie, est celui des nombreux changements règlementaires et législatifs.

## **Section 4 : Quelques indicateurs de la qualité de l'ES en Algérie**

Dans cette section nous allons discuter quelques indicateurs de la qualité de l'ES en Algérie, malheureusement, le manque de données sur l'ES, en Algérie et dans le monde, ainsi que la nature des données (qui sont dans la plupart du temps globales et manquent de détails), nous obligent à se limiter à quelques indicateurs, et restreindre notre analyse.

### **1-Le classement mondial des universités Algériennes**

L'université algérienne est toujours absente parmi les 500 meilleures universités au monde, mais présente parmi les 200 meilleures universités Africaines, et présente aussi parmi les 200 meilleures universités arabes. La meilleure université algérienne au niveau national, qui est celle de l'Université des Sciences et de la Technologie Houari Boumediene, est classée 44<sup>eme</sup> au niveau d'Afrique, 53<sup>eme</sup> au niveau des universités arabes, et 3860<sup>eme</sup> au niveau mondial, selon Unirank.

### **Tableau n°26 : Classement au niveau mondial des 10 meilleures universités algériennes en 2022 .**

université	classement
------------	------------

	au niveau national	au niveau d'Afrique	Au niveau des universités l'Arabes	Au niveau mondial
Université des Sciences et de la Technologie Houari Boumediène	1	44	53	3860
Université Mohamed Boudiaf de M'sila	2	45	55	3884
Université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen	3	52	61	4116
Université Ferhat Abbas Sétif 1	4	53	62	4153
Université Frères Mentouri de Constantine 1	5	55	64	4322
Université Abderrahmane Mira de Béjaia	6	59	67	4395
Université Mouloud Maameri de Tizi Ouzou	7	64	73	4656
Université Ahmed Ben Bella d'Oran 1	8	69	82	4786
Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem	9	71	85	4830
Université Benyoucef Benkhedda d'Alger 1	10	84	93	5199

**Source : construit à partir des données du site <https://www.4icu.org/> consulté le 19/08/2022.**

## **2- L'encadrement des étudiants**

L'encadrement des étudiants est l'un des critères les plus utilisés pour mesurer la qualité d'un enseignement. L'encadrement des étudiants peut être divisé en un encadrement pédagogique (par les enseignants), et un encadrement administratif et de service.

### **2-1 L'encadrement pédagogique**

Le taux globale moyen d'encadrement des étudiants par les enseignants est de 25 étudiants/enseignant pour l'année 2019/2020, après qu'il a été de 27 étudiant/ enseignant pour l'année 2009/2010, en réalisant une légère amélioration (données de MESRS, 2020). Cependant, ce taux reste élevé si nous le comparons avec celui des pays de l'OCDE, il n'est que de 5 étudiants/ enseignant au Luxembourg, avec une moyenne de l'OCDE de 15 étudiants/enseignant (voir le tableau ci-après)

**Tableau n°27 : Taux d'encadrement dans l'enseignement supérieur pour les pays de OCDE (2019) Calculs fondés sur des équivalents temps plein**

pays	Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat	Tous niveaux du tertiaire confondus
Australie	-	16	-
Autriche	8	15	13
Belgique	-	-	21
Colombie	24	28	27
République tchèque	11	17	17
Danemark	15	15	15
Estonie	-	13	13
Finlande	-	15	15
France	13	18	17
Allemagne	13	12	12
Hongrie	-	-	11
Irlande	-	-	23
Israël	-	16	
Italie	-	20	20
Lettonie	13	18	17
Lituanie	a	15	15
Luxembourg	9	5	5
Mexique	19	18	18
Pays-Bas	17	15	15
Nouvelle-Zélande	15	17	17
Norvège	8	9	9
Pologne	9	14	14
Portugal	-	-	15
République slovaque	8	11	11
Slovénie	18	14	14
Espagne	11	13	12
Suède	10	10	10
Suisse	-	14	14

## **Chapitre VI : La gouvernance de l'université algérienne et l'assurance qualité**

Turquie	47	20	23
Royaume-Uni	-	-	11
États-Unis	-	-	14
Moyenne OCDE	15	15	15
Moyenne UE22	12	14	15

**Source : rapport de l'OCDE, 2021, regard sur l'éducation 2021 p366**

Ainsi, ce taux globale cache des disparités entre les différents types d'établissements d'enseignement, et entre différentes disciplines. Il est de 12 Etudiants/Enseignant pour les écoles supérieures, mais de 36 Etudiants/Enseignant pour les centres universitaires (voir tableau n°27). Ce même taux est de 12 Etudiants/Enseignant pour l'architecture mais de 30 Etudiants/Enseignant pour les sciences sociales et humaines (voir le tableau n°28). Ce qui reflète un traitement inéquitable entre les différents types d'établissement et différents domaines de formation, il s'avère que les écoles supérieures sont favorisées par rapport aux centres universitaires, et universités. Il semble qu'une formation de qualité est visée dans les écoles supérieures, et une formation de masse dans les centre universitaires et universités. Ainsi que le cas pour les domaines de formation, dont il semble que certains domaines sont mieux dotés par rapport aux autres.

**Tableau n°28 : répartition de taux d'encadrement des étudiant par les enseignants par type d'établissement en 2020**

Type d'établissement	Taux d'encadrement
Université	23 Etudiants/Enseignant
Centre Universitaire	36 Etudiants/Enseignant
Ecole Supérieure	12 Etudiants/Enseignant

**Source : rapport du MESRS octobre 2020**

**Tableau n° 29:répartition de taux d'encadrement des étudiant par les enseignants par domaine de formation, en 2020**

Domaine de formation	Taux d'encadrement
Sc. Sociales et Humaines	30 Etudiants/Enseignant
Sc. De la Nature et de la Vie	28 Etudiants/Enseignant
Sciences Médicales	18 Etudiants/Enseignant
Architecture :	12 Etudiants/Enseignant

**Source : rapport du MESRS octobre 2020**

## Chapitre VI : La gouvernance de l'université algérienne et l'assurance qualité

La qualité d'encadrement des étudiants par les enseignants, surtout pour les travaux de recherche, diffère d'un grade d'un enseignant à un autre, il s'avère que les professeurs sont les plus compétents et aptes à diriger des travaux de recherche, suivis par les maîtres de conférence classe « A » et classe « B ». Cependant, les professeurs occupent une faible part parmi les différentes catégories d'enseignants (voir le tableau ci-après). Ainsi, en outre que les maîtres assistants manquent de compétences et d'expérience dans le domaine d'encadrement, ils sont souvent occupés par la préparation de leurs thèses de doctorat, ce qui les rendent indisponibles.

**Tableau n°30 : répartition des enseignants de l'ES par grade pour l'année 2019/2020**

Grade	Effectif	part
Professeur Universitaire	7 835	12,8 %
Professeur Hospitalo-Universitaire	1 018	1,66 %
Maître de Conférences Classe A	11 817	19,3 %
Maître de Conférences Hospitalo-Universitaire Classe A	744	1,21 %
Maître de Conférences Classe B	15 039	24,5 %
Maître de Conférences Hospitalo-Universitaire Classe B	133	0,21 %
Maître Assistant Classe A	17 682	28,82 %
Maître Assistant Hospitalo-Universitaire Classe A	2 719	4,5 %
Maître Assistant Classe B	4 290	7 %
Total	61 277	100 %

Source : rapport du MESRS octobre 2020

### 2-2- l'encadrement administratif et de service

Même s'il n'est pas de même importance que l'encadrement pédagogique, l'encadrement des étudiants par les ATS, peut participer indirectement à la qualité d'enseignement, en fournissant des services de qualité pour les étudiants. Les EES en Algérie comptent : **59 914** Fonctionnaires Administratifs, **4 013** Ingénieurs en laboratoires de recherche, et **5 480** Personnels d'Exécution. (MESRS, rapport 2020), ce qui fait un taux d'encadrement de 21 étudiant/ATS.

### 3-Les inputs et les outputs de la recherche scientifique :

La recherche et l'innovation est l'une des missions, parmi d'autres, de l'université. Ainsi, la production d'une recherche scientifique de qualité et l'est un des indicateurs de la qualité d'une

université, et la qualité de son enseignement. Cependant, la production de cette dernière nécessite ses moyens.

### **3-1- les inputs de la recherche**

On parle ici des moyens matériels et humains mis en place par l'Etat Algérien pour assister la recherche scientifique. La mise en place des moyens (ou investissements) de recherche constitue la première étape vers sa production, ainsi que reflète le degré d'importance donné par l'Etablissement ou l'Etat à cette dernière.

#### **3-1-1 Les infrastructures de la recherche :**

L'Algérie possède en 2020, 1540 entité de recherche, dominées à hauteur de 95% par les laboratoires de recherche (voir le tableau ci-après)

**Tableau n°31 : nombre de centres, agences thématiques, unités et laboratoires de recherche.**

Agences Thématiques de Recherche	<b>5</b>
Agences de Recherche	<b>1</b>
Centres de Recherche (Type EPST) MESRS	19
Centres de Recherche (Type EPST) Hors MESRS	10
Centres de Recherche Relevant du COMENA	<b>4</b>
Centres de Recherche Relevant de l'ASAL	<b>2</b>
Unités de Recherche rattachées aux Universités et Ecoles	<b>11</b>
Unités de Recherche rattachées aux EPST 1	16
Laboratoires de Recherche	1472

**Source : rapport du MESRS octobre 2020**

Cependant, ce n'est pas le nombre des entités de recherche qui est le plus important, mais c'est la qualité de ses entités. Un laboratoire de recherche de qualité est celui qui produit des résultats de qualité, qui sont exploitables dans le domaine de l'économie, et amènent à la création d'une valeur ajoutée, et une richesse supplémentaire pour le pays. Un tel laboratoire doit être doté d'un matériel sophistiqué, comportant une technologie de pointe.

La répartition des entités de recherche par domaine d'activité montre que les sciences pour l'ingénieur occupent un quart des entités, et les sciences de la terre et de l'univers n'ont bénéficié que de 3% des entités.

**Tableau n° 32: répartition des entités de recherche par domaine**

Domaine d'activité	Nombre	Part
Sciences pour l'ingénieur	353	24 %
Sciences Sociales	340	23 %
Sciences de la Nature et de la Vie	235	16 %
Sciences Humaines et Arts	216	15 %
Chimie	112	8 %
Sciences Physiques	97	6 %
Sciences mathématiques et leurs interactions	69	5 %
Sciences de la Terre et de l'Univers	50	3 %
Total des Laboratoires	1472	100

**Source : rapport du MESRS octobre 2020**

### 3-1-2 Les chercheurs

Le nombre de chercheurs permanents mobilisés dans les centres de recherche est de **2 107** chercheurs, cependant la part des professeurs n'est que de 9%.

**Tableau n°33 : répartition par grades des effectifs des enseignants-chercheurs affiliés aux laboratoires de recherche**

Grade	Professeur	MCA	MCB	Docteur	MAA	MAB	Total
Effectif	5280	6924	7180	21381	14667	2661	<b>58093</b>
Part	9%	12%	12%	37%	25%	5%	<b>100%</b>

**Source : rapport du MESRS octobre 2020**

### 3-2- Les outputs de la recherche

Une entité de recherche de qualité doit produire des résultats de qualité ; bénéfiques pour l'économie et la société en générale, et reconnus internationalement.

#### 3-2-1 les projets de recherche à impact socio-économique

Selon le rapport du MESRS, les projets à impact socio-économique sont à l'ordre 478 projets en cours, dont 198 au niveau des EPST et 280 au niveau des laboratoires (rapport du MESRS, octobre 2020). Cependant, ne nous connaissons pas sur quelles bases, et quels critères l'étude d'impact de ces projets est faite.

### **3-2-2 La production scientifique dans des revues de rang « A »**

Le nombre de publications nationales dans des revues de rang « A », a passé de 497 en 1999 à 8574 en 2019. Cependant, ne nous connaissons pas le nombre de publication internationales des enseignants-chercheurs algériens, pour savoir si leurs travaux de recherche sont reconnus à l'extérieur, ce qui va témoigner plus de la qualité de ces travaux.

**Tableau n°34 : production scientifique dans des revues de rang « A »**

<b>année</b>	<b>1999</b>	<b>2009</b>	<b>2019</b>
<b>nombre</b>	<b>497</b>	<b>3175</b>	<b>8574</b>

**Source : rapport du MESRS octobre 2020**

Ainsi, le nombre de citations a évolué de 14000 citations à 113 321 citations entre la période allant de 2009 à 2019 (rapport de MESRS, octobre 2020)

### **3-2-3 nombre de brevets déposés par les EERS**

Le nombre de brevets déposés par les EERS a évolué de 105 brevets en 2010 à 292 brevets en 2020. Cependant, les produits de recherche valorisés sur le marché représentent un faible pourcentage, et sont en stagnation, allant d'un (01) produit valorisé jusqu'à 10 produits sur la période allant de 2007 à 2019, avec une évolution remarquable en 2020 ou 20 produits ont été valorisés.

## **4- Le financement de l'ES**

Un enseignement de qualité exige bon financement. L'ES en Algérie est quasi financé par fond publics. Les dépenses de l'Etat pour l'ES reflète l'effort et la volonté de ce dernier à améliorer la qualité de service de l'enseignement.

### **4-1Le budget de l'ES :**

Le secteur de l'ES en Algérie a bénéficié en 2020 d'un budget global de 364.283.132.000 Da, ce qui représente en pourcentage de PIB<sup>15</sup>, 1,9%. Cependant, ce budget est constitué à hauteur de 90% des charges de personnels, et la pédagogie ne bénéficie que de 5%.

---

<sup>15</sup>Le PIB de l'Algérie est de 18 383,8 milliard de dinars, en 2020, selon la banque d'Algérie (Banque d'Algérie 2022)



**Tableau n°35 : Répartition de budget global de l'enseignement supérieur pour l'année 2020**

<b>budget</b>	Des Charges de personnels	de Fonctionnement	de la Pédagogie
<b>part</b>	90 %	05 %	05 %

**Source : rapport du MESRS octobre 2020**

**4-2 Dépendeuses de l'ES par étudiant :**

Les dépenses annuelles par étudiant de l'ES en Algérie, en 2020, sont à l'ordre de 1993 dollars pour les écoles supérieures, de 1095 dollars pour les universités, et que de 791dollars pour les centres universitaires, ce qui confirme une deuxième fois l'intérêt porté par l'Etat Algérien pour les écoles supérieures au détriment des autre types d'EES. Cependant, ce montant reste très faible si nous le comparons par rapport à celui des pays de l'OCDE, ou les dépenses annuelles dans l'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 17 560 USD (dollars américains) par étudiant, 2019. Et elles sont supérieures à 25 000 USD dans quelques pays, à savoir au Canada, aux États-Unis, au Luxembourg, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède (OCDE (2022)).

**Tableau n°36 :Coût annuel d'un Etudiant par type d'établissement en 2020, en Algerie**

Type d'établissement	Ecole Supérieure	Université	Centre Universitaire
Cout moyen d'un étudiant en DA	257 000 DA	141 000 DA	102 000 DA
Cout moyen d'un étudiant en \$	(1993 \$)	(1095 \$)	(791 \$)

**Source : rapport du MESRS octobre 2020**

**Conclusion :**

Le model de gouvernance des universités en Algérie est très centralisé et règlementé. La politique de l'ES est conçue et mise en œuvre par le MESRS, c'est à lui d'élaborer le programme national de l'ES et de la recherche scientifique, conformément aux lois et aux dispositions réglementaires en vigueur, et planifie, coordonne et évalue les formations supérieures. Pour mener à bien sa mission, le ministre chargé de l'ES s'appuie sur un certain nombre d'organes consultatifs, tels que la conférence nationale des universités, les conférences régionales des universités (est, ouest, et centre), un conseil de l'éthique et déontologie universitaire, une commission nationale d'habilitation, une commission universitaire nationale, un comité national d'évaluation, et un conseil national d'évaluation de la recherche scientifique et du développement technologique. Au niveau des universités, les organes de gouvernance

## **Chapitre VI : La gouvernance de l'université algérienne et l'assurance qualité**

sont : un conseil de direction, présidé par un recteur, désigné par l'Etat, et assisté par un conseil de direction regroupant les vice-recteurs, et les doyens des facultés ; un conseil d'administration, composé des représentants de l'Etat, des représentants élus de la communauté universitaire, et des représentants des principaux secteurs utilisateurs.

Même si la loi n°99-05 du 4 avril 1999 (première loi d'orientation sur l'enseignement supérieur) confère aux EES le statut d'établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière, les règles d'organisation et de fonctionnement des universités algériennes sont fixées par un décret exécutif, et l'autonomie organisationnelle, administrative, financière, et pédagogique de ces dernières restent limitées ou inexistante.

Pour assurer un ES de qualité en Algérie, le MESRS a décidé en 2010 de créer une Commission nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur dans le but de réfléchir à l'élaboration d'un système d'AQ et à son implémentation dans les universités. La CIAQES a arrêté un plan d'action qui consistait : La structuration des cellules d'AQ au niveau de chaque EES, La formation des RAQ des cellules, L'élaboration d'un référentiel national de la qualité de l'ES, et la création d'une agence d'AQ.

Malgré les efforts déployés par l'Etat algérien, l'objectif d'un ES de qualité reste encore un rêve, difficile à concrétiser sur le terrain. L'ES en Algérie s'avère bénéficie d'un faible financement, ce qui s'est traduit par un faible taux d'encadrement des étudiants, et une faible production de la recherche scientifique

### **Chapitre VII : présentation de l'enquête de terrain**

Dans ce chapitre nous allons présenter dans sa première section, le terrain de notre enquête, celui de l'université de Bejaia, dans la deuxième section, la méthodologie utilisée dans notre enquête de terrain, et dans la troisième et dernière section, nous allons présenter les échantillons de notre enquête de terrain.

#### **Section 1 : présentation de terrain de l'enquête**

Créée en octobre 1983, l'Université de Bejaia, est un établissement public pluridisciplinaire. Elle compte en 2020, 40 000 étudiants, 1722 enseignants et 1211 personnels techniques et administratifs, répartis sur huit facultés : Technologie, Sciences Exactes, Droit et Sciences Juridiques et Administratives, Sciences de Nature et de la Vie, Lettres et Langues, Sciences Humaines et Sociales, Sciences Economiques Sciences de Gestion et Sciences Commerciales, et Sciences Médicales. ( <http://www.univ-bejaia.dz/rectorat/index.php/statistiques> consulté le [05/05/2022](#))

#### **1- Historique de l'université de Bejaia :**

L'Université Abderrahmane Mira tient ses origines des Instituts Nationaux d'Enseignement Supérieur (I.N.E.S) d'Electrotechnique (Décret 83-624 du 05 Novembre 1983), des Sciences de la Nature (Décret 83-625 du 05 Novembre 1983), de Chimie Industrielle (Décret 86-186 du 05 Août 1986), d'Hydraulique (Décret 92-294 du 07 juillet 1992). Dans le cadre de la carte universitaire Horizon 2000, l'établissement a été ensuite autorisé pour la création de trois nouveaux départements : Sciences Economiques, Sciences Exactes, Langue et Culture Amazigh (Décret 97-155 du 10 mai 1997). Les I.N.E.S de Bejaia ont été regroupés sous l'autorité d'une seule Direction avec la création en 1992 du Centre Universitaire de Bejaia (Décret 92-294 du 07 juillet 1992). En Décembre 1996, le Centre Universitaire de Bejaia a été baptisé au nom du célèbre martyr de la révolution Le Chahid Abderrahmane Mira. Par le Décret 98-396 du 02 Décembre 1998 modifiant le Décret 98-218, le Centre Universitaire de Bejaia a été érigé en Université. Celle-ci comprenaient 03 Facultés ; chacune d'elles est composée de plusieurs Départements conformément au Décret 98-253 du 17 Octobre 1998 modifiant le Décret 83544 portant statut de l'Université. Suite au développement considérable de la Faculté des Sciences et des Sciences de l'Ingénieur, l'Université de Bejaia a été réorganisée par le Décret exécutif 01-268 du 18 Septembre 2001 en 04 Facultés comportant 26 Départements Pédagogiques. Par le Décret exécutif N°07-271 du 11 Septembre 2007 modifiant et complétant

le Décret exécutif N° 98-218 portant création de l'Université de Bejaia et conformément aux dispositions de l'article 03 du Décret exécutif N°03-279 du 23 Août 2003 modifié et complété, le nombre de Facultés est passé à 07. Aujourd'hui, l'organigramme de l'université Abderrahmane Mira - Bejaia compte 08 facultés et 04 vices rectorat, conformément au décret exécutif n° 10-309 du 05 Décembre 2010. (MESRS, 2018).

### **2- Les missions et les objectifs de l'université de Bejaia**

Conformément aux articles 4,5 et 6 du décret exécutif n°03-279 du 23-08-2003 modifié et complété par le décret exécutif n° 06-343 du 27-09-2006 et dans le cadre des missions de service public de l'enseignement supérieur, l'université de Bejaia, assure des missions de formation supérieure et des missions de recherche scientifique et de développement technologique.

Dans le domaine de la formation supérieure, les missions fondamentales de l'université sont notamment :

- La formation des cadres nécessaires au développement économique, social et culturel du pays,
- L'initiation des étudiants à l'esprit d'entrepreneuriat et leurs formations aux techniques d'insertion professionnelle,
- L'initiation des étudiants aux méthodes de la recherche et la promotion de la formation par et pour la recherche,
- La contribution à la production et à la diffusion du savoir et des connaissances,
- La participation à la formation continue.

Dans le domaine de la recherche scientifique et du développement technologique, les missions fondamentales de l'université sont notamment :

- La contribution à l'effort national de recherche scientifique et de développement technologique,
- La promotion et la diffusion de la culture et des valeurs nationales,
- La participation au renforcement du potentiel scientifique national,
- La valorisation des résultats de la recherche et la diffusion de l'information scientifique et technique,
- La participation au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale à l'échange des connaissances et à leur enrichissement.

L'ensemble de ces missions statutaires, sont à accomplir dans le cadre des valeurs qui inspirent l'université de Bejaia, à savoir l'éthique, la qualité, l'ouverture et la responsabilité sociale (MESRS, 2018).

### **3- Organisation de l'université de Bejaia**

L'université de Bejaia est composé d'un rectorat, d'organes décisionnels et pédagogiques, de facultés et départements. Elle comporte des services administratifs et techniques communs.

#### **3-1- le rectorat de l'université :**

Le rectorat est placé sous l'autorité du recteur de l'université, et il comprend :

- Des vice-rectorats placés sous la responsabilité de vice-recteurs.
- Un secrétariat général de l'université chargé du fonctionnement et de la gestion administrative et financière des structures placées sous son autorité.
- une bibliothèque centrale de l'université placée sous la responsabilité d'un directeur chargé du fonctionnement et de la gestion des structures.

#### **3-2- Les organes décisionnels :**

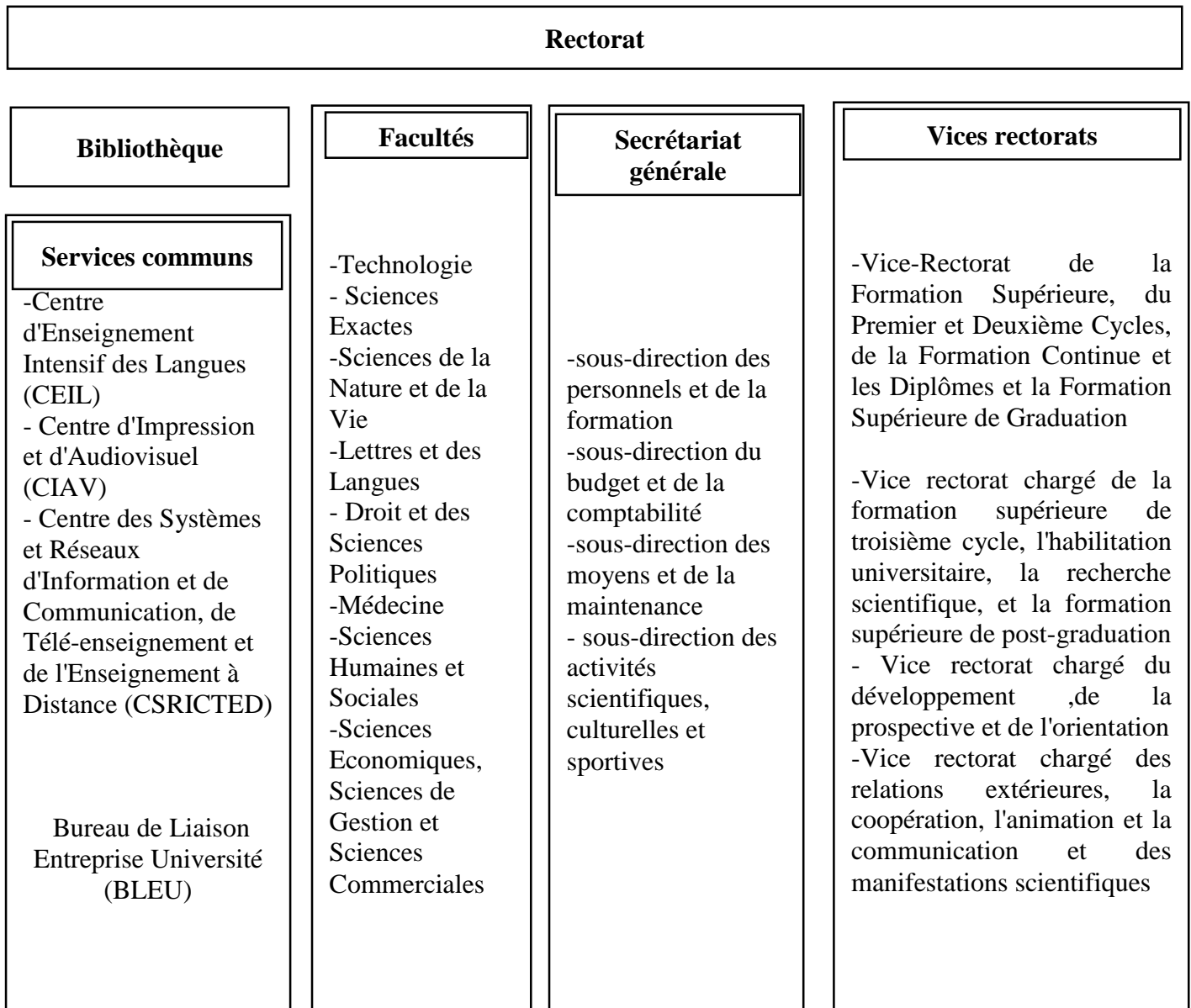
Les organes décisionnels comprennent le conseil d'administration, et le conseil scientifique.

- Le conseil d'administration étudie et propose toute mesure susceptible d'améliorer le fonctionnement de l'université et de favoriser la réalisation de ses objectifs.
- Le conseil scientifique propose les orientations des politiques de recherche et de documentation scientifique et technique de l'université et donne son avis sur toute autre question d'ordre pédagogique et scientifique qui lui est soumise par son président.

#### **3-3- Les organes pédagogiques :**

Les organes pédagogiques comprennent : le Conseil de discipline, l'Equipe de formation, le comité pédagogique par matière, et l'Equipe pédagogique

**Schéma 10: structure de l'université de Bejaia.**



**Source : site de l'université de Bejaia**

#### **4 -La politique de l'université et son projet d'établissement**

La politique de l'université de Bejaia et son projet d'établissement sont un ensemble d'objectifs et d'actions concernant les domaines suivants : la formation, la recherche scientifique, la vie étudiante, et la gouvernance et la gestion des ressources humaines.

### **4-1- dans le domaine de la Formation :**

L'université de Bejaia, place la formation de qualité, la pluridisciplinarité et le soutien à la réussite des étudiants au cœur de ses principales priorités, pour cela elle a identifié un ensemble d'actions à mener pour réaliser cet objectif qui sont :

-la première action consiste l'amélioration des conditions d'accueil et d'orientation des étudiants, la maîtrise du temps pédagogique, l'actualisation des offres de formation, en adéquation avec les besoins du marché du travail, la généralisation de l'utilisation des TIC, l'utilisation des nouveaux concepts didactiques et l'introduction progressive de la langue anglaise dans l'enseignement de certaines matières, notamment en cycle de master.

-La seconde action concerne le renforcement de la pluridisciplinarité des formations, la professionnalisation à moyen terme de la moitié des offres de formation et l'émergence de pôles d'excellences.

- La troisième action est axée sur l'amélioration de l'encadrement pédagogique des étudiants, par des recrutements identifiés et par des mesures de soutien aux structures pédagogiques (tutorat, cellule d'accompagnement et de veille, centre d'aide aux personnes à besoins spécifiques)

- La quatrième action est liée au renforcement du rôle de la structure de liaison université - entreprise - territoire qui sera institutionnalisée et dotée d'un organigramme et de prérogatives. A termes, la notion de l'entrepreneuriat va occuper toute sa place le long des cycles de formation des étudiants.

- La cinquième action consiste en l'intensification de la coopération et des échanges nationaux et internationaux qui représentent des outils indispensables pour une formation compétitive et de qualité.

### **4-2- dans le domaine de la recherche scientifique**

L'objectif de l'université de Bejaia est de mettre les compétences universitaires au service du développement à travers une recherche appliquée porteuse de solutions aux problématiques techniques et/ ou sociétales.

Les axes prioritaires de recherche pour l'université couvrent les domaines liés à la sécurité alimentaire, les énergies renouvelables, les cancers, la transition numérique, la protection de l'environnement, l'économie circulaire et fléaux sociaux.

Les actions choisies par l'université pour réaliser son objectif sont :

- Intégration de la majorité des enseignants dans des laboratoires de recherche.
- Plus d'ouverture de l'université sur son environnement socio-économique et encouragement des contrats de recherche université – industrie – institutions.
- Après accord du ministère, l'université souhaite réaliser une expérience pilote portant sur un montage d'un laboratoire de recherche mixte avec un partenaire étranger fiable avec évaluation de ses retombées (le laboratoire sera dédié à une thématique stratégiques, tels que : les énergies renouvelables, l'environnement, la nanotechnologie, la biologie moléculaire, la biotechnologie, l'économie circulaire, etc.)
- Domiciliation des laboratoires de recherche dans des structures appropriées répondant aux normes. La vision de l'université est de regrouper l'ensemble des laboratoires de chaque famille de filières (dans un même lieu géographique) et de renforcer leur visibilité et leur attractivité.
- Encourager le travail de recherche interdisciplinaire dans des créneaux innovants et émergents par la mise en commun des expertises et des compétences de haut niveau.
- Soutenir davantage les laboratoires et les chercheurs bénéficiant d'un label de reconnaissance et de qualité.
- Mettre en place une cellule interne qui va accompagner à chaque fois que nécessaire les chercheurs pour la valorisation de leurs travaux de recherche.
- Encourager la création d'autres laboratoires de recherche dans le grand domaine des sciences humaines et sociales au regard des nouveaux défis sociaux posés par la société.
- Création d'un laboratoire de recherche en langue et culture amazighe auprès duquel seront adossées les formations du département et dans lequel l'université offre un cadre propice au développement de la langue Amazighe.

### **4-3- dans le domaine de la vie estudiantine :**

Dans le cadre de la mise en œuvre de projet de l'université, une série d'actions visant l'amélioration du cadre de vie de l'étudiant sont prévues. Ces actions sont énumérées ci-dessous:

- Doter chaque campus universitaire par des infrastructures sportives et culturelles.



-Impliquer les étudiants dans la célébration des fêtes nationales et des fêtes universelles à travers des programmes d'activités élaborés en commun.

-Sélection d'activités à fort impact pour leur donner une dimension nationale (ex : festival du théâtre universitaire féminin).

En termes d'espaces et de commodités sur les lieux du travail, un effort sera porté sur l'entretien des locaux pédagogiques et de recherche, en plus du soin nécessaire et permanent des espaces verts. Les actions prévues dans ce sens sont :

- L'amélioration de l'approvisionnement des campus en eau.
- L'amélioration de la couverture sanitaire des étudiants.
- Renforcement du dispositif d'accompagnement des personnes à besoins spécifiques.
- Des actions en faveur d'une université Verte.
- Un meilleur accompagnement des associations estudiantines et des clubs scientifiques.
- Le renforcement de la collaboration avec les directions des œuvres universitaires.

#### **4-4- dans le domaine de la Gouvernance et gestion des ressources humaines**

Une bonne gouvernance est tributaire d'une vision correcte et de compétences avérées, pour sa mise en place il est nécessaire d'entreprendre des actions visant une meilleure efficacité des ressources humaine de l'établissement. Les actions prévues dans ce domaine sont :

- Le renforcement du potentiel d'encadrement pédagogique et de soutien par des recrutements identifiés et répondant aux besoins actualisés.
- L'élaboration et la mise œuvre d'un plan de formation, de perfectionnement et de recyclage des ressources humaines, visant à rendre plus efficace le personnel de l'établissement.
- La motivation du personnel et sa conservation par des promotions méritées.
- La mise en place de mécanismes et de pratiques de gestion actualisées (numérisation, approche participative, alimentation du sentiment d'appartenance à l'université ...)
- La préservation et l'amélioration du climat convivial du travail.
- La sensibilisation et la mobilisation de la communauté universitaire pour susciter leurs engagements pour la réalisation des objectifs du projet de l'université.

### **Section 2 : présentation de la méthodologie de l'enquête de terrain**

Nous allons présenter dans cette section notre méthodologie d'enquête de terrain, en détail.

#### **1- Les objectifs de l'enquête de terrain**

L'objectif principal de notre enquête de terrain, est de recueillir les informations nécessaires pour diagnostiquer la qualité de l'enseignement au niveau de l'université de Bejaia, ainsi que diagnostiquer la gestion et la gouvernance de cette dernière.

Les objectifs secondaires sont :

- recueillir auprès des enseignants, des étudiants, et des diplômés de l'université de Bejaia, les informations nécessaires pour évaluer la qualité de produit (*l'output*) de l'enseignement, de l'université de Bejaia.
- recueillir auprès des étudiants et des enseignants de l'université de Bejaia, les informations nécessaires pour analyser et diagnostiquer la qualité des moyens (*des inputs*) de l'université (composantes de la qualité de l'enseignement (comme : la qualité d'accueil et orientation, la qualité des enseignants, la qualité des programmes d'enseignement, la qualité des laboratoires de recherche, la qualité des bibliothèques, et la qualité de vie étudiante.)).
- recueillir auprès des étudiants de l'université de Bejaia, les informations nécessaires pour diagnostiquer la qualité des composantes de la qualité de l'enseignement. C'est-à-dire, trouver les facteurs susceptibles d'expliquer la satisfaction ou l'insatisfaction des étudiants des différentes composantes de la qualité de l'enseignement.
- recueillir auprès des étudiants, des enseignants, et des ATS, de l'université de Bejaia, les informations nécessaires, pour diagnostiquer d'une manière globale la gouvernance de l'université de Bejaia (comme : la transparence, et la participation dans la gestion des affaires de l'université).
- recueillir auprès des enseignants et des ATS, de l'université de Bejaia, les informations nécessaires pour diagnostiquer la gestion de personnel des enseignants et ATS (comme : la sélection de personnel, sa motivation...etc.). Et cela, dans le but de déterminer les problèmes liés à cette dernière.

#### **2- L'approche utilisée**

L'approche utilisée dans cette enquête de terrain, est une approche quantitative, qui consiste à quantifier le degré de satisfaction, de motivation, ou d'accord, des acteurs de l'université de Bejaia (enseignants, étudiants, ATS, et des diplômés), de différentes composantes de la qualité

de l'enseignement, et de la gouvernance de l'université de Bejaia et sa gestion, en faisant recours à un questionnaire.

### **3- La durée de l'enquête**

Notre enquête de terrain s'est étalée sur une période allant du 27/04/2022 au 01/09/2022.

### **4- Technique d'échantillonnage :**

La technique d'échantillonnage utilisée pour les quatre échantillons, est la technique d'échantillonnage aléatoire simple. Pour les étudiants, les enseignants, et les ATS il s'agit de l'envoi d'un questionnaire à la boîte sans distinction ni de genre, ni d'âge ni grade, ni catégorie...etc. pour les diplômés il s'agit d'un questionnaire sur support papier à remplir et à remettre et concerne les diplômés de LMD, qui ont décroché un poste d'emploi, sans une sélection préalable (désignés d'une manière arbitraire sans faire référence à leur type de diplôme, ni leur secteur d'activité).

### **5- La population cible**

Pour les enseignant, la population cible est la population des enseignants permanents de l'université de Bejaia, et la population mère consiste l'ensemble des enseignants de l'université de Bejaia.

Pour les étudiants, la population cible est l'ensemble des étudiants qui sont en Master 2, choisis d'une population mère qui est l'ensemble des étudiants de l'université de Bejaia, ce choix se justifie par, d'abord les Master 2 ont plus d'expérience à l'université ce qui leur confère la capacité d'évaluer les composantes de la qualité de l'enseignement, en suite les master 2 ont plus de compétences pour comprendre le langage dont le questionnaire est rédigé, ce qui nous facilite la tâche, c'est-à-dire qu'on sera pas obligé de faciliter le langage des questionnaires, vu les difficultés langagières dont souffrent les étudiants de premières années.

Pour les ATS, ici la population cible est-elle même la population mère, elle consiste l'ensemble des ATS de l'université de Bejaia.

Pour l'échantillon des diplômés de l'université de Bejaia on a ciblé juste les diplômés du système LMD considérés comme le fruit de la réforme LMD.

### **6-Taille des échantillons :**

-L'échantillon des enseignants est constitué de 134 enseignants, ce qui représente à peu près 7,77% de la population cible (celle des enseignants permanent qui est de 1723 enseignants).

-L'échantillon des étudiants est constitué de 176 étudiants.

-L'échantillon des ATS est constitué de 74 ATS, ce qui représente à peu près 6% de la population cible (celle des ATS qui est de 1251ATS).

-l'échantillon des diplômés est constitué de 68 diplômés.

### **7-Type de questions utilisées dans nos questionnaires :**

La majorité des questions qui sont posées dans les quatre questionnaires sont des questions fermées à choix multiples, puisque ce sont les mieux adaptées à notre type d'enquête (enquête quantitative), ainsi les plus faciles à traiter.

### **8- Le choix de l'échelle des réponses**

L'échelle qu'on a utilisée dans nos questionnaires est une échelle uniforme quantitative, qui constitue une progression de zéro à cinq, sur laquelle le répondant va porter son jugement sur l'énoncé. Le choix d'une échelle de six (06) points allant de 0 à 5, donne à notre avis, plus de choix pour le répondant dans son jugement. Ainsi une échelle uniforme et quantitative permet une comparaison des moyennes et l'étude des corrélations, deux techniques dont on a besoin pour analyser et diagnostiquer la qualité de l'enseignement et la gouvernance de l'université.

### **9- structure des questionnaires :**

Les questionnaires que nous avons rédigés, ont pour but de recueillir le maximum d'informations, pour analyser et diagnostiquer la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia, ainsi que sa gouvernance, mais aussi ont pour but d'avoir un taux de réponse important, pour cela nous avons concentré nos questions sur les aspects les plus importants, et nous avons évité d'entrer dans les détails.

Nous allons présenter ici d'une manière succincte, le contenu et la structure des questionnaires utilisés dans notre enquête de terrain.

### **9-1 Structure du questionnaire destiné aux étudiants**

L'objectif du questionnaire destiné aux étudiants est d'évaluer et analyser les différentes composantes de l'enseignement, à l'université de Bejaia, ainsi que certains aspects de sa gouvernance. Celui-ci comprend 36 questions, et est structuré en trois parties.

La première partie contenant des questions qui ont pour but de recueillir des informations sur l'étudiant. L'objectif de cette partie est de recueillir des informations qui servent à déterminer les facteurs de réussite des étudiants, et cela en étudiant la corrélation entre la variable réussite (comme variable à expliquer), représenté par la moyenne de l'étudiant, et les autres variables (explicatives) considérées comme facteurs de réussite, comme : l'âge de l'étudiant, son sexe, le revenu des parents, le niveau d'instruction des parents, la moyenne BAC...etc.

La deuxième partie du questionnaire sert à évaluer (sur une échelle allant de 0 à 5) le degré de satisfaction des étudiants, de la qualité de l'enseignement en générale, ainsi que ses composantes.

Dans cette partie nous avons demandé aux étudiants d'exprimer leur degré de satisfaction à l'égard de la qualité de leur formation en générale, et de la qualité des différentes composantes de l'enseignement, tel que la qualité d'accueil et d'orientation, la qualité des enseignants, des programmes d'enseignement, ...etc. ainsi que d'exprimer leur degré de satisfaction de différents aspects liés à chaque composante. Notre objectif ici est de calculer pour chaque composante de l'enseignement, et pour chaque aspect de chaque composante, l'effectif (ou un pourcentage) lié à chaque degré de satisfaction, ainsi qu'une moyenne de satisfaction. Et étudier des corrélations possibles entre la satisfaction des étudiants d'une composante d'une manière générale, et leur satisfaction des différents aspects qui caractérisent cette composante, pour déterminer les différents facteurs de satisfaction ou d'insatisfaction des étudiants de différentes composantes. Pour cela, nos questions sont posées de la façon suivante : chaque question posée pour évaluer le degré de satisfaction d'une composante d'une manière générale, est suivie d'autres question pour évaluer les différents aspects qui caractérisent cette composante : exemple :

Q32 : Quel est votre degré de satisfaction à l'égard de ?

0 Pas de tout satisfait 1 Pas satisfait 2 assez peu satisfait 3 assez satisfait 4 satisfait 5 très satisfait

<b>La qualité des enseignants en général</b>	
-les connaissances des enseignants	

-les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants	
-la méthode d'évaluation des connaissances, utilisée par les enseignants (examens, interrogations)	
-la qualité de la relation entre l'enseignant et l'étudiant	
-la qualité d'encadrement (pour les thèses)	
-la disponibilité des enseignants	

Cette méthode va nous permettre d'évaluer la qualité de chaque composante de l'enseignement d'une manière globale, et ensuite évaluer certains aspects de cette dernière. L'avantage de cette méthode est de savoir d'une manière générale quelles sont les composantes de l'enseignement qui sont satisfaisantes et celles insatisfaisantes, mais aussi de savoir les aspects satisfaisants et insatisfaisants de chaque composante.

La troisième partie de ce questionnaire sert à évaluer certains aspects de la gouvernance de l'université et sa gestion d'une manière générale, en utilisant toujours le degré de satisfaction des étudiants.

### **9-2 Structure du questionnaire destiné aux enseignants**

L'objectif du questionnaire destiné aux enseignants est d'évaluer certaines composantes et aspects de l'enseignement et de la recherche scientifique, pour compléter l'évaluation faite par les étudiants, ainsi que l'évaluation de certains aspects liés à la gouvernance de l'université de Bejaia, et la gestion de personnel enseignant. Ce questionnaire est constitué de 36 questions structurées en trois parties.

La première partie contient des questions qui servent à recueillir des informations socioprofessionnelles sur les enseignants, tel que le sexe, l'âge, le grade, l'expérience, ...etc. Mais aussi des questions qui servent à évaluer l'effort de recherche de l'enseignant (tel que le nombre de publications, brevets...etc.), l'esprit d'entrepreneuriat, et certains aspects de la gestion de personnel enseignant.

La deuxième partie contient des questions qui servent à évaluer certains aspects de l'enseignement, en utilisant le degré de satisfaction des enseignants.

Et la troisième partie contient des questions qui servent à évaluer certains aspects de la gouvernance de l'université et sa gestion d'une manière globale.

### **9-3 Structure du questionnaire destiné aux ATS.**

L'objectif de ce questionnaire est de diagnostiquer la gestion de personnel ATS, mais aussi évaluer certains aspects liés à gouvernance de l'université et sa gestion d'une manière globale. Ce questionnaire est constitué de 28 questions structuré en deux parties.

La première partie contient des questions qui servent à recueillir des informations socioprofessionnelles sur les ATS.

La deuxième partie contient des question destinées à évaluer certaines activités de gestion des ressources humaines, de l'université de Bejaia, tel que la sélection, la promotion, la motivation,...etc.

Et la troisième partie, contient des questions pour diagnostiquer certains aspects de la gouvernance de l'université d'une manière globale.

### **9-4 Structure du questionnaire destiné aux diplômés.**

L'objectif principal de ce questionnaire est d'évaluer surtout l'insertion professionnelle des diplômés de l'université de Bejaia, mais aussi la qualité de leur formation en générale, et certains indicateurs de l'enseignement. Celui-ci est constitué de 22 questions, et est structuré en deux parties.

La première partie contient des questions servant à recueillir des informations sur le diplômé recruté tel que la moyenne de son cursus, délai d'attente pour décrocher le premier poste d'emploi, le secteur d'activité, le poste occupé...etc. Et la deuxième partie est constitué de questions servant à évaluer leur degré de satisfaction à l'égard de certains indicateurs d'insertion dans la vie professionnelle et quotidienne.

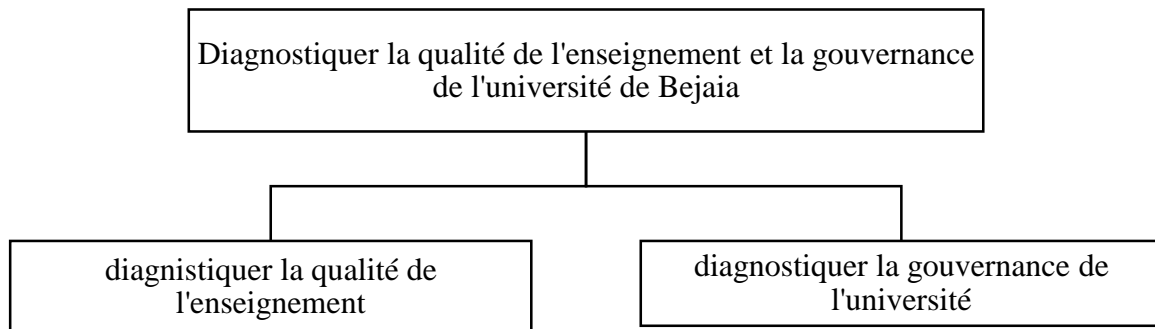
### **10- Techniques de traitement et d'analyse des données :**

Le traitement des données se fait à l'aide du logiciel SPSS. Notre analyse des données se base essentiellement sur l'utilisation de deux techniques : des statistiques descriptives qui consistent le calcul des pourcentages, et le calcul de la moyenne ; et une analyse bivariée qui consiste à étudier les corrélations entre les différentes variables.

### **11-démarche de notre enquête de terrain :**

Nous rappelons que l'objectif de notre enquête de terrain est de diagnostiquer la qualité de l'enseignement, ainsi que la gestion et la gouvernance de l'université de Bejaia.

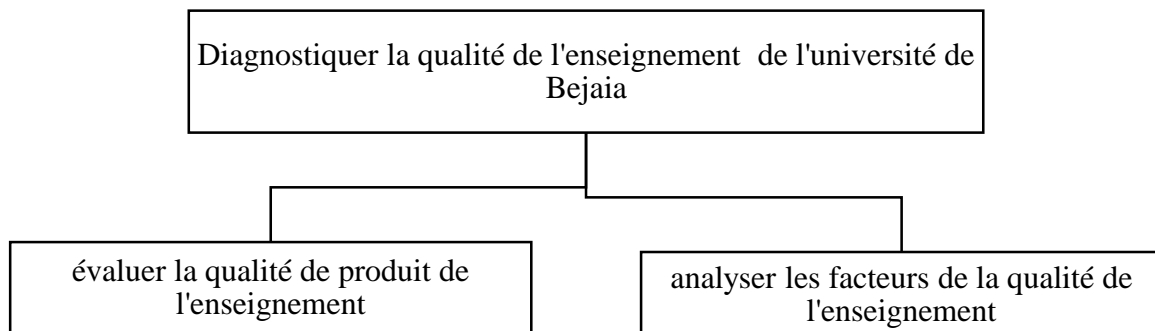
**Schéma n°11 : Objectif de l'enquête de terrain.**



**Source : auteur.**

Pour diagnostiquer la qualité de l'enseignement de l'université de Bejaia, notre démarche consiste d'abord à évaluer le produit de l'enseignement de l'université, pour se renseigner de la qualité de ce dernier, en suite nous allons procéder à analyser les facteurs de la qualité de l'enseignement.

**Schéma n°12 : le diagnostic de la qualité de l'enseignement de l'université de Bejaia**



**Source : auteur.**

Evaluer la qualité de produit de l'enseignement consiste à évaluer la qualité de la formation des étudiants, et la qualité de la recherche scientifique, cette approche d'évaluation de l'enseignement (reposée sur l'évaluation des résultats de l'enseignement), suppose qu'un enseignement de qualité doit aboutir à une formation des étudiants de qualité, et une recherche scientifique de qualité.

L'évaluation de la qualité de la formation des étudiants repose ici sur deux types d'évaluations, une évaluation globale de la formation, basée sur la perception des enseignants, des étudiants, et des diplômés de l'université de Bejaia, et une évaluation détaillée, qui repose



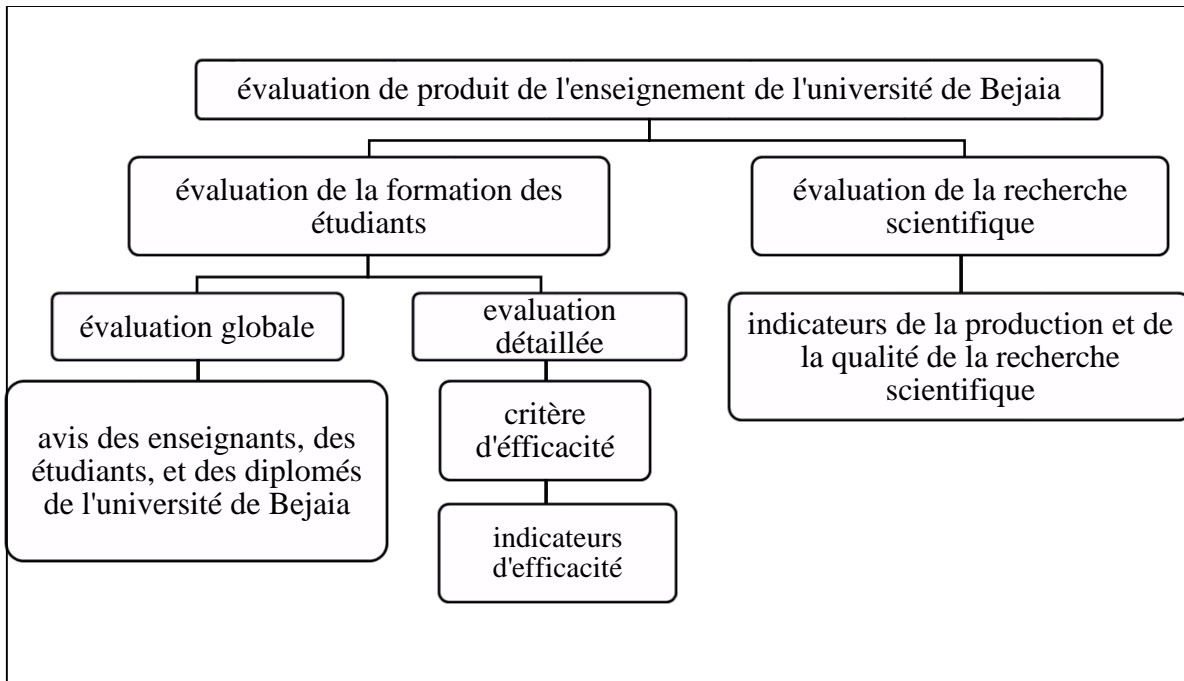
sur le critère de l'efficacité de cette formation, c'est-à-dire la capacité de cette dernière à atteindre ses objectifs.

L'évaluation globale sera faite sur la base des avis des étudiants, des diplômés, et des enseignants de l'université de Bejaia. Cette évaluation consiste à mesurer le pourcentage et la moyenne de satisfaction des étudiants, des diplômés, et des enseignants, de la qualité de la formation. Le degré de satisfaction de ses derniers est mesuré à l'aide d'une échelle allant de 0 (pas de tout satisfait) à 5 (très satisfait), en répondant à la question suivante : « quel est votre degré de satisfaction de la qualité de formation à l'université de Bejaia ? ».

Quant à l'évaluation détaillée de la formation des étudiants, celle-ci repose sur un certain nombre d'indicateurs d'efficacité, représentant les objectifs généralement assignés à une formation supérieure (d'une manière explicite ou implicite), tel que l'insertion professionnelle, l'insertion dans la vie quotidienne, ...etc. l'évaluation de ces indicateurs ou sous indicateurs repose toujours sur le critère de la satisfaction mesurée sur une échelle allant de 0 à 5 points.

Ainsi, la recherche scientifique est évaluée sur la base d'un certain nombre d'indicateurs, de la production et de la qualité de la recherche scientifique comme, le nombre de publications nationales et internationales, le nombre de brevets, ...etc.

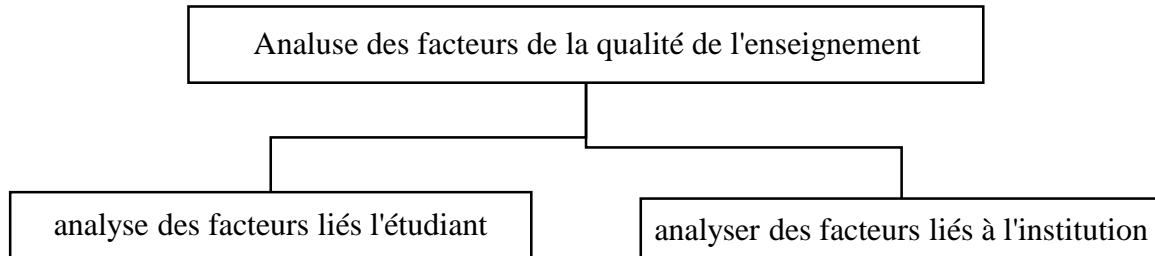
**Schéma 13 :Schéma explicatif de la démarche utilisée pour l'évaluation de produit de l'enseignement à l'université de Bejaia**



Source : auteur

L'analyse des facteurs de la qualité est subdivisée à une analyse des facteurs liés à l'institution et une analyse des facteurs qui sont liés à l'étudiant.

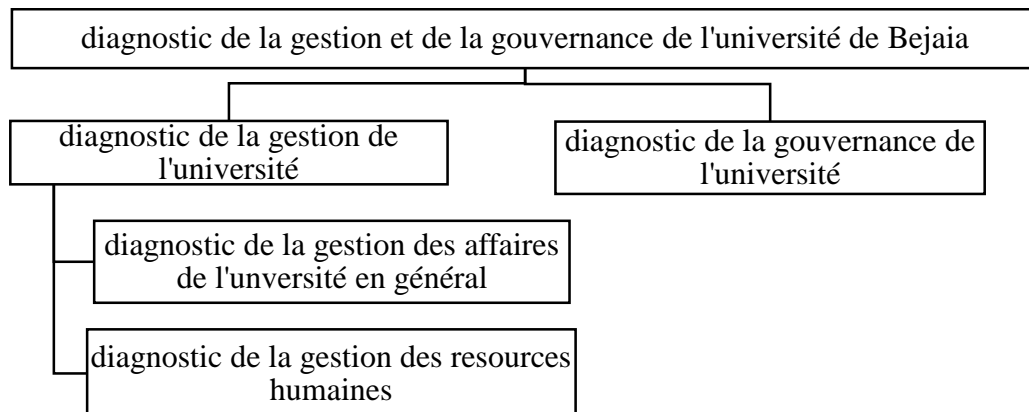
**Schéma n°14 : analyse des facteurs de la qualité de l'enseignement de l'université de Bejaia**



**Source : auteur.**

Le diagnostic de gestion de l'université de Bejaia, concerne la gestion des affaires de l'université en général, et le diagnostic de la gestion des ressources humaines. Et le diagnostic de la gouvernance de l'université sera limité juste à certains aspects.

**Schéma n°15 : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université**



**Source : auteur**

**Section 3 : Présentation des échantillons de l'enquête de terrain**

Quatre échantillons ont été choisis pour mener notre enquête de terrain, il s'agit d'un échantillon d'étudiant, un échantillon d'enseignants, un échantillon des ATS, et d'un échantillon de diplômés.

**1-Présentation de l'échantillon des étudiants**

Nous allons ici présenter notre échantillon d'étudiants en évoquant ses caractéristiques.

### **1-1 Répartition de l'échantillon d'étudiants par sexe :**

L'échantillon d'étudiants de notre enquête est constitué de 58% de femmes, ce taux est très proche de celui de l'ensemble d'étudiants de l'université, ce qui indique que notre échantillon garde presque la même structure que la population mère, qui est dominée par les femmes.

**Tableau n°37 : Répartition de l'échantillon d'étudiants par sexe**

	effectif	pourcentage
Hommes	74	42%
femmes	102	58%
total	176	100%

**Source : enquête de terrain**

### **1-2 Répartition de l'échantillon d'étudiants par tranche d'âge :**

La répartition de l'échantillon d'étudiants par tranche d'âge montre une domination de la tranche d'âge de 19 ans à 23 ans, à hauteur de 72 %, ce qui est très normale puisque cette tranche d'âge est dominante dans la population des étudiants en graduation.

**Tableau n°38 : Répartition de l'échantillon d'étudiants par tranche d'âge**

Tranche d'Age	effectif	pourcentage
De 19 ans à 23ans	128	72,72 %
De 24 ans à 28 ans	41	23,29 %
De 29 ans et plus	7	3,98 %
total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **1-3 répartition de l'échantillon d'étudiants selon la situation matrimoniale**

La situation matrimoniale des étudiant montre que 94 % des étudiants de notre échantillon sont des célibataires, ce qui signifie que ses derniers sont exemptés de beaucoup de responsabilités qui peuvent entraver leurs études et consommer leur temps au détriment des études. Cependant cela ne signifie nullement que ces étudiants n'ont pas d'autres responsabilités qui peuvent aussi les gêner pendant leurs études.

**Tableau n°39 : répartition de l'échantillon d'étudiants selon la situation matrimoniale**

Situation matrimoniale	Effectifs	Pourcentage
célibataire	166	94,3 %
marié (e)	10	5,7 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

#### **1-4 répartition de l'échantillon d'étudiants par type du BAC**

Plus de la moitié des étudiants de notre échantillon ont obtenu un BAC scientifique, comme connu, les ayants un BAC scientifique ont l'accès à toutes les spécialités, ce qui explique leur présence dans toute les spécialités.

**Tableau n°40 :répartition de l'échantillon d'étudiants par type du BAC**

Type du BAC	Effectifs	Pourcentage
gestion et économie	10	5,7
langues	2	1,1
maths	50	28,4
philosophie	2	1,1
scientifique	95	54,0
technique maths	16	9,1
Techniques comptable	1	0,6
Total	176	100,0

**Source : enquête de terrain**

#### **1-5 répartition de l'échantillon d'étudiants par moyenne du BAC**

Un cinquième (20%) d'étudiants de notre échantillon ont une moyenne du BAC supérieur à 14/20, et 30% ont une moyenne entre 13/20 et 14/20, ce qui montre que la moitié de notre échantillon est constitué par des bons éléments au Baccalauréat (ayant un bon prérequis).

**Tableau n° 41:répartition de l'échantillon d'étudiants par moyenne du BAC**

Moyenne du BAC	Effectifs	Pourcentage
entre 10 et 11	25	14,2 %
entre 11 et 12	30	17,0%
entre 12 et 13	32	18,2%
entre 13 et 14	53	30,1 %
plus de 14	36	20,5 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

#### **1-6 répartition de l'échantillon d'étudiants par facultés**

La répartition de notre échantillon par faculté montre que la majorité des étudiants appartiennent à la faculté des sciences exacte, ce qui ne respecte pas la structure de la population

mère (celle de l'ensemble des étudiants de l'université). En effet, notre questionnaire n'a pas touché toutes les facultés au moment opportun. Le moment que nous avons choisi au départ était celui en dehors de la période des examens et des soutenances, malheureusement et à cause d'un problème technique, notre questionnaire n'a pas pu toucher que à la faculté des sciences exacte, et celle de l'économie, et au moment que notre problème était réglé, nous avons coïncidé avec la période des examens et des soutenance ce qui s'est traduit par un faible taux de réponse pour les autres facultés autre que la faculté des science exacte et sciences économique commerciales et sciences de gestion .

**Tableau n°42 : répartition de l'échantillon d'étudiants par facultés**

Faculté	Effectifs	Pourcentage
LL	1	0,6 %
SE	130	73,9 %
SEGC	20	11,4 %
SHS	3	1,7 %
SNV	17	9,7 %
ST	5	2,8 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **1-7 répartition de l'échantillon d'étudiants selon la zone d'habitation**

La répartition des étudiants par zone d'habitation révèle une participation de la zone rurale à hauteur de 43% du nombre total d'étudiants de notre échantillon, ce qui signifie que les habitants des zones rurales ne sont pas exclus de l'accès à l'université. Cependant un accès qui peut être difficile.

**Tableau n° :43 répartition de l'échantillon d'étudiants selon la zone d'habitation**

	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	10	5,7 %
rurale	76	43,2 %
urbaine	90	51,1 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **1-8 Répartition de l'échantillon d'étudiants par réorienté et non réorienté**

13% d'étudiants de notre échantillon ont été réorienté une fois, ce qui révèle un problème que l'université doit régler en urgence, puisque la réorientation d'un étudiant peut un facteur de son échec.

**Tableau n°44 : Répartition de l'échantillon d'étudiants par réorienté et non réorienté**

Nbre de fois que l'étudiant a été réorienté	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	1	0,6%
0	151	85,8%
1	23	13,1%
2	1	0,6%
Total	176	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **1-9 répartition de l'échantillon d'étudiants selon le niveau d'instruction du père**

La répartition de notre échantillon d'étudiants par niveau d'instruction du per montre que presque un tiers d'étudiants (31 % de l'échantillon et 32% en terme de répondants) sont issus de papas instruits (ayant un niveau universitaire).

**Tableau n°45 : répartition de l'échantillon d'étudiants selon le niveau d'instruction du père**

Niveau d'instruction	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	4	2,3 %
niveau primaire	29	16,5 %
niveau secondaire	77	43,8 %
niveau universitaire	56	31,8 %
sans instruction	10	5,7 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **1-10 répartition de l'échantillon d'étudiants selon le niveau d'instruction de la mère**

23% des étudiants de notre échantillon sont issus de mamans universitaires, contre seulement 17% d'étudiants issus de mamans sans instruction.

**Tableau n°46 : répartition de l'échantillon d'étudiants selon le niveau d'instruction de la mère**

Niveau d'instruction	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	3	1,7 %
niveau primaire	36	20,5 %
niveau secondaire	65	36,9 %
niveau universitaire	41	23,3 %
sans instruction	31	17,6 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

**1-11 répartition de l'échantillon d'étudiants selon le revenu des parents**

La répartition de notre échantillons d'étudiants par revenu des parents, montre que toutes les classes sociales accèdent à l'université, ce qui est un bon indicateur d'équité concernant l'accès à l'enseignement supérieur, mais l'Etat doit avoir une politique d'aide plus renforcée à l'égard des faibles revenus (15,9% d'étudiants leurs parents possèdent un revenu inférieur à 30 000 DA).

**Tableau n° 47: répartition de l'échantillon d'étudiants selon le revenu des parents**

Revenu des parents (père et mère)	effectif	pourcentage
Sans réponse	20	11,4 %
inférieur à 30 000 DA	28	15,9 %
entre 30 000 et 40 000 DA	15	8,5 %
entre 40 000 et 50 000 da	25	14,2 %
entre 50 000 et 60 000 DA	19	10,8 %
entre 60 000 et 70 000 DA	13	7,4 %
entre 70 000 et 80 000 DA	11	6,3 %
entre 80 000 et 90 000 DA	9	5,1 %
entre 90 000 et 100 000 DA	9	5,1 %
Plus de 100 000 DA	27	15,3 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain.**

**1-12 répartition de l'échantillon d'étudiants selon étudiant travaillant et non travaillant pendant les études**

Notre enquête de terrain révèle que 26 % d'étudiants travaillent (un travail rémunéré) pendant leurs études, ce qui peut les occuper et influencer négativement sur leur apprentissage.

**Tableau n°48 : répartition de l'échantillon d'étudiants selon étudiant travaillant et non travaillant pendant les études**

Travail pendant les études	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	2	1,1
Non	128	72,7
oui	46	26,1
Total	176	100,0

**Source : enquête de terrain**

**2- présentation de l'échantillon des enseignants**

L'échantillon des enseignants est constitué de 134 enseignants permanents répartis comme suit :

**2-1- répartition de l'échantillon des enseignants par sexe**

Notre échantillon d'enseignants est constitué de 59,7% d'hommes et 40,7% de femmes. La structure de notre échantillon est proche de la structure de la population mère.

**Tableau n°49 : répartition de l'échantillon des enseignants par sexe**

		Effectifs	Pourcentage
Valide	Un homme	80	59,7
	une femme	54	40,3
	Total	134	100,0

**Source : données de l'enquête de terrain**

**2-2-répartition de l'échantillon des enseignants par Age**

La répartition de notre échantillon par tranche d'âge montre une certaine dominance de la tranche d'âge de 40 à 44 ans avec une part de 35,11%, suivie de la tranche d'Age de 35 à 39 ans avec une part de 27,48%, ce signifie un corps enseignant relativement jeune.



**Tableau n° 50: répartition de l'échantillon des enseignants par Age**

	Effectifs	Pourcentage
De 30 à 34 ans	12	9,16
De 35 à 39 ans	36	<b>27,48</b>
De 40 à 44 ans	46	<b>35,11</b>
De 45 à 49 ans	22	16,79
De 50 à 54 ans	7	5,34
De 55 à 59 ans	5	3,81
De 60 à 65 ans	3	2,29
Total	131	97,8
Sans réponse	3	2,2
Total	134	100,0

**Source : données de l'enquête de terrain**

**2-3-Répartition de l'échantillon des enseignants par grade**

Tous les grades sont présents dans notre échantillon mais avec des parts différents, la faible part des MAB (5,2%) s'expliquent par le passage facile du grade MAB au grade MAA, qui nécessite juste trois inscriptions au doctorat, ce qui fait que la majorité des enseignants bénéficient d'une promotion juste après leurs confirmation (après une année généralement), ce qui laisse cette catégorie contenir que les nouveaux recrutés (du système classique). Par contre la promotion au grade MCB se fait après la soutenance du doctorat, ce qui nécessite un peu de temps (temps de préparation de la thèse), ce qui laisse la catégorie des MAA représente une part un peu importante avec 29,9 %.

**Tableau n°51 : Répartition de l'échantillon des enseignants par grade**

	Effectifs	Pourcentage
MAA	40	29,9
MAB	7	<b>5,2</b>
MCA	34	25,4
MCB	41	30,6
Professeur	12	<b>9,0</b>
Total	134	100,0

**Source : données de l'enquête de terrain**

### **2-4-Répartition de l'échantillon des enseignants par nombre d'années d'expérience**

La répartition de l'échantillon par nombre d'années d'expérience montre 36,56% d'enseignants ont entre 10 à 14 années d'expérience, et 28,35% d'enseignants ont entre 5 à 9 années d'expérience. Ce signifie un corps enseignant moyennement expérimenté.

**Tableau n°52 : Répartition de l'échantillon des enseignants par nombre d'années d'expérience**

	Effectifs	Pourcentage
De 0 à 4	14	10,44
De 5 à 9	38	<b>28,35</b>
De 10 à 14	49	<b>36,56</b>
De 15 à 19	17	12,68
De 20 à 24	8	5,97
De 25 à 29	1	0,74
De 30 à 34	2	1,5
De 35 à 39	3	2,23
Total	132	98,5
Sans réponse	2	1,5
Total	134	100,0

**Source : données de l'enquête de terrain**

### **3- présentation de l'échantillon des ATS**

L'échantillon des ATS est constitué de 74 ATS répartis comme suit :

#### **3-1-répartition de l'échantillon des ATS par sexe :**

Les femmes représentent la majorité de notre échantillon (62,2%). (voir le tableau ci-après)

**Tableau n° 53: répartition de l'échantillon des ATS par sexe**

	Effectifs	Pourcentage
Un homme	28	37,8
Une femme	46	62,2
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

#### **3-2-répartition de l'échantillon des ATS par Situation matrimoniale :**

La majorité (63,5%) des ATS de l'échantillon sont des mariés.

**Tableau n°54 : répartition de l'échantillon des ATS par situation matrimoniale**

	Effectifs	Pourcentage
célibataire	21	28,4
divorcé (e)	5	6,8
marié (e)	47	63,5
veuf (ve)	1	1,4
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

**3-3-répartition de l'échantillon des ATS par catégorie :**

Notre échantillon comporte des catégories allant de la cinq (05) jusqu'à la dix-sept (17). Cependant la catégorie « 10 », « 12 » et « 14 » sont les plus présentes, ce qui signifie que la majorité des ATS de notre échantillon ont un niveau universitaire.

**Tableau n°55 : répartition de l'échantillon des ATS par catégorie**

catégorie	Effectifs	Pourcentage
09	2	2,7
10	19	25,7
11	7	9,5
12	15	20,3
13	10	13,5
14	16	21,6
17	2	2,7
5	1	1,4
8	2	2,7
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

**3-4 répartition de l'échantillon des ATS par nombre d'années d'expérience :**

31% des ATS de notre échantillon ont entre six (06) et dix (10) ans d'expérience, et 35% ont entre onze (11) et quinze (15) ans d'expérience, ce qui signifie un corps ATS expérimenté.

**Tableau n° 56: répartition de l'échantillon des ATS par nombre d'années d'expérience**

Nombre d'années d'expérience	Effectifs	Pourcentage
De 0 à 05	10	13,51
De 06 à 10	23	31,08
De 11 à 15	26	35,13
De 16 à 20	10	13,51
De 21 à 25	3	4,05
De 26 à 30	1	1,4
Plus de 30	1	1,4
Total	74	100

**Source : enquête de terrain**

#### **4-présentation de l'échantillon des diplômés :**

Notre échantillon de diplômés est constitué de 68 diplômés de l'université de Bejaia, qui sont formés dans le système LMD, et qui sont recrutés.

#### **4-1-Répartition de l'échantillon de diplômés par type de diplôme :**

La quasi-majorité des diplômés de notre échantillon ont un diplôme de master (voir le tableau ci-après).

**Tableau n° 57 : Répartition de l'échantillon de diplômés par type de diplôme**

	Effectifs	Pourcentage
licence	6	8,8
master	62	91,2
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

#### **4-2-Répartition de l'échantillon de diplômés par faculté :**

La moitié de notre échantillon est constitué de diplômés de la faculté de technologie, il se peut que les diplômés de cette faculté ont plus de chance pour être recruté.

**Tableau n°58 : Répartition de l'échantillon de diplômés par faculté**

Faculté	Effectifs	Pourcentage
FSE	4	5,9
FSECSG	18	26,5
FSNV	2	2,9
FSPS	8	11,8
FT	36	52,9
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

**4-3-Répartition de l'échantillon de diplômés par année d'obtention de diplôme :**

Notre échantillon est constitué de diplômés de l'année 2010/2011 jusqu'aux diplômés de l'année 2021/2022, c'est-à-dire que les diplômés du LMD.

**Tableau n° 59: Répartition de l'échantillon de diplômés par année d'obtention de diplôme**

Année d'obtention de diplôme	Effectifs	Pourcentage
2010/2011	2	2,9
2011/2012	12	17,6
2012/2013	6	8,8
2013/2014	6	8,8
2014/2015	14	20,6
2015/2016	12	17,6
2016/2017	2	2,9
2018/2019	6	8,8
2019/2020	4	5,9
2020/2021	2	2,9
2021/2022	2	2,9
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

#### **4-3-Répartition de l'échantillon de diplômés par moyenne de cursus**

La majorité des diplômés de notre échantillon ont une moyenne de cursus entre 11/20 et 13 ce qui veut dire des bons éléments.

**Tableau n°60 : Répartition de l'échantillon de diplômés par moyenne de cursus**

Moyenne de cursus	effectifs	pourcentage
De 10,00 à 10,99	6	8,82
De 11,00 à 11,99	16	23,53
De 12,00 à 12,99	18	26,47
De 13,00 à 13,99	8	11,76
De 14,00 à 14,99	6	8,82
De 15,00 à 15,99	0	0,00
De 16,00 à 16,99	8	11,76
Pas de réponse	6	8,82
total	68	100

**Source : enquête de terrain**

#### **4-4 Répartition de l'échantillon de diplômés par secteur d'activité**

La majorité des diplômés (76,5%) de notre échantillon activent dans le secteur de l'industrie.

**Tableau n°61 : Répartition de l'échantillon de diplômés par secteur d'activité**

Secteur d'activité	Effectifs	Pourcentage
BATIMENT	2	2,9
COMMERCE	2	2,9
EDUCATION	6	8,8
INDUSTRIE	52	76,5
SERVICES	6	8,8
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

#### **4-5-Répartition de l'échantillon de diplômés par type d'employeur**

Plus de la moitié (58%) de diplômés de notre échantillon sont employés par le privé.

**Tableau n°62 : Répartition de l'échantillon de diplômés par type d'employeur**

Employeur	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	2	2,9
L'Etat	26	38,2
privé	40	58,8
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

#### **4-6-Répartition de l'échantillon de diplômés par nombre d'années d'expérience**

La majorité de diplômés de notre échantillon ont une expérience professionnelle inférieure à 5 ans.

**Tableau n°63 : Répartition de l'échantillon de diplômés par nombre d'années d'expérience**

Nombre d'années d'expérience	effectif	pourcentage
De 0 à 5 ans	38	55,88
De 6 à 10 ans	22	32,35
De 11 à 15 ans	2	2,94
Sans réponse	6	8,82
total	68	100,00

**Source : enquête de terrain**

#### **Conclusion :**

L'objectif principal de notre enquête de terrain, est de recueillir auprès des enseignants, des étudiants, des ATS, et des diplômés de l'université de Bejaia, les informations nécessaires pour diagnostiquer la qualité de l'enseignement au niveau de l'université de Bejaia, ainsi que diagnostiquer la gestion et la gouvernance de cette dernière. L'approche utilisé dans cette enquête de terrain, est une approche quantitative, qui consiste à quantifier le degré de satisfaction, de motivation, ou de d'accord des acteurs de l'université de Bejaia (enseignants, étudiants, ATS, et des diplômés), concernant certaines questions liées à la qualité de l'enseignement, et de la gouvernance de l'université de Bejaia, en faisant recours à un questionnaire.

### **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

L'objectif de ce chapitre est de diagnostiquer la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia. Dans la première section de ce chapitre nous allons tenter d'évaluer la qualité du produit de l'enseignement, de l'université de Bejaia, c'est à dire la qualité de la formation, et la qualité de la recherche scientifique. Et dans la deuxième section de ce chapitre nous allons tenter d'analyser les facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'enseignement au niveau de l'université de Bejaia, en analysant les facteurs de la qualité liés à l'étudiant et à l'institution, susceptible d'influencer cette dernière.

#### **Section 1 : évaluation de la qualité du produit de l'enseignement de l'université de Bejaia :**

Dans cette section nous allons tenter d'évaluer le produit de l'enseignement, de l'université de Bejaia. Parmi les approches utilisées pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement, on trouve l'approche d'évaluation par les résultats (outputs). Cette approche repose sur la logique que des *inputs* de qualité doivent aboutir à des *outputs* de qualité. Ainsi, une formation supérieure et une recherche de qualité sont le produit d'un enseignement de qualité.

##### **1- évaluation de la formation des étudiants :**

Nous allons tenter ici d'évaluer la formation des étudiants (considérée comme le produit de l'enseignement), en utilisant deux méthodes. La première méthode est l'évaluation globale, et la seconde est une évaluation détaillée.

##### **1-1 une évaluation globale de la formation :**

Notre évaluation globale de la formation des étudiants, repose sur la perception de la qualité de cette dernière par les enseignants, les étudiants, et les diplômés de l'université de Bejaia. Il s'agit ici d'évaluer le degré de satisfaction de ces derniers de la qualité de la formation.

##### **1-1-1 perception de la qualité de la formation par les enseignants :**

Nous allons présenter ici l'évaluation de la satisfaction des enseignants, de la qualité de la formation, à l'université de Bejaia, en utilisant le pourcentage et la moyenne de satisfaction de ces derniers.



## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **1-1-1-1 Le pourcentage de la satisfaction :**

Les résultats de notre enquête de terrain montrent que 14,2 % des enseignants ne sont pas de tout satisfaits de la qualité de formation à l'université de Bejaia, 25,4% ne sont pas satisfaits, 35,1% sont assez peu satisfaits, 14,9% sont assez satisfaits, 9,7% sont satisfaits, et aucun enseignant n'est très satisfait.

**Tableau n°64 : satisfaction des enseignants de la qualité de formation**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	19	14,2
Pas satisfait	34	25,4
Assez peu satisfait	47	35,1
Assez satisfait	20	14,9
satisfait	13	9,7
Total	133	99,3
Pas de réponse	1	,7
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain.**

### **1-1-1-2 La moyenne de satisfaction**

Le calcul de la moyenne de satisfaction des enseignants de la qualité de la formation à l'université de Bejaia affiche une note moyenne de 1,8/5, ce qui veut dire que les enseignants de l'université de Bejaia sont en moyenne assez peu satisfaits de la qualité de la formation, à cette université. Ce qui nous laisse penser que la qualité de la formation à l'université de Bejaia est faible.

### **1-1-2 perception de la qualité de la formation par les étudiants**

Les étudiants sont les bénéficiaires de service de l'enseignement, leur satisfaction de leur formation, constitue un bon indicateur de la qualité de ce dernier.

Nous allons présenter ici l'évaluation de la satisfaction des étudiants de la qualité de la formation, à l'université de Bejaia, en utilisant le pourcentage et la moyenne de satisfaction de ces derniers.

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **1-1-2-1 Le pourcentage de satisfaction :**

Selon notre enquête de terrain, 21% des étudiants de notre échantillon ne sont pas de tout satisfaits de la leur formation à l'université de Bejaia, 26,1% ne sont pas satisfaits, 27,8% sont assez peu satisfaits, 17,6% sont assez satisfaits, 4,5% sont satisfaits, et 1,7% sont très satisfait.

**Tableau n°65 : satisfaction des étudiants de leur formation**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	2	1,1%
assez peu satisfait	49	27,8%
assez satisfait	31	17,6%
Pas de tout satisfait	37	21,0%
Pas satisfait	46	26,1%
satisfait	8	4,5%
très satisfait	3	1,7%
Total	176	100%

**Source : enquête de terrain.**

### **1-1-2-2 La moyenne de satisfaction :**

La moyenne de satisfaction des étudiants de leur formation à l'université de Bejaia, est de 1,63/5, ce qui veut dire que les étudiants de l'université de Bejaia sont en moyenne presque assez peu satisfaits de la qualité de leur formation. Ce qui nous laisse penser encore une autre fois, que la qualité de la formation à l'université de Bejaia est faible.

### **1-1-3 perception de la qualité de la formation par les diplômés :**

L'évaluation de la qualité de la formation par les diplômés recrutés, peut enrichir d'avantage notre évaluation de la qualité de cette dernière, puisque les diplômés recrutés au sein des entreprises, ou établissements, peuvent comparer entre les compétences acquises, et les compétences demandées dans le domaine professionnel, c'est une sorte d'évaluation externe de la qualité de l'enseignement.

Nous allons présenter ici l'évaluation de la satisfaction des diplômés de l'universités de Bejaia (qui sont actuellement dans le domaine professionnel), de la qualité de la formation à l'université de Bejaia, en utilisant le pourcentage et la moyenne de satisfaction de ces derniers.

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **1-1-3-1 Le pourcentage de la satisfaction**

Notre enquête de terrain indique que 20,6% des diplômés de notre échantillon sont assez peu satisfaits, de leur formation à l'université de Bejaia, 26,5% sont assez satisfaits, 32,4% sont satisfaits, et 20,6% sont très satisfaits.

**Tableau n°66 : satisfaction des diplômés de leur formation universitaire**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Assez peu satisfait	14	20,6
Assez satisfait	18	26,5
satisfait	22	32,4
Très satisfait	14	20,6
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain.**

### **1-1-3-2 La moyenne de satisfaction**

La moyenne de satisfaction des diplômés de l'université de Bejaia de leur formation universitaire est de 3,53/5, ce qui veut dire qu'on moyenne les diplômés de l'université de Bejaia sont presque satisfaits de leur formation universitaire. Il s'avère que les diplômés de l'université de Bejaia qui ont décroché un poste d'emploi, ont mieux estimé leur formation universitaire, que les étudiants qui sont en cours de formation.

## **1-2 Une évaluation détaillée :**

Cette évaluation repose sur un ensemble d'indicateurs d'efficacité de la formation, ces indicateurs reprennent les objectifs qui sont assignés généralement à une formation universitaire.

### **1-2-1 L'esprit d'entrepreneuriat**

Sans l'esprit d'entrepreneuriat les connaissances théoriques ne peuvent pas se transformer en produit fini, et de créer une valeur ajoutée. L'esprit d'entrepreneuriat est un objectif majeur que Les EES essayent d'atteindre ces dernières années. Ainsi que, ce dernier est considéré comme un indicateur de la qualité d'un enseignement ou une formation supérieure.

#### **1-2-1-1 L'esprit d'entrepreneuriat chez les diplômés :**

La moitié des diplômés de notre échantillon pensent à créer leur propre entreprise, et l'autre moitié n'ont pas encore cette idée à l'esprit.

**Tableau n°67 : pourcentage des diplômés ayant pensé de créer leur propre entreprise**

Penser créer sa propre entreprise	Effectifs	Pourcentage
NON	34	50,0
OUI	34	50,0
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **1-2-1-2 L'esprit d'entrepreneuriat chez les enseignants**

Que 2,2% d'enseignants ont créé leurs propres entreprises, ce qui montre l'absence ou le manque d'un esprit d'entrepreneuriat chez les enseignants. (Voir le tableau ci-après).

**Tableau n° : 68 pourcentage des enseignant ayant créés leur propre entreprise**

	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	5	3,7
Non	126	94,0
OUI	3	2,2
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

Les trois entreprises créées par les trois enseignant sont : une entreprise dans le secteur de l'édition, une entreprise de restauration avec un effectif de 5employés, et une entreprise de services avec un effectif de 5employés. Ce qui veut dire des entreprises qui ne nécessitent pas une recherche importante, et ne comporte pas un savoir-faire, et une technologie importante.

Ainsi, que 38,1% ont pensé à créer leurs propres entreprise (voir le tableau ci-après).

**Tableau n° 69: pourcentage des enseignants ayant pensé de créer leur propre entreprise**

	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	9	6,7
NON	74	55,2
OUI	51	38,1
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **1-2-2 l'insertion professionnelle**

L'insertion professionnelle est l'objectif de tout système de formation, c'est l'un des indicateurs de la qualité de l'enseignement supérieur, et l'un des objectifs tracés par l'université de Bejaia. Plusieurs indicateurs peuvent être utilisés pour évaluer l'insertion professionnelle des diplômés.

#### **1-2-2-1 le délai d'attente pour décrocher le premier poste d'emploi**

Le délai d'attente pour décrocher le premier emploi pour notre échantillon de diplômés est de 1,48 années en moyenne (une année et demi), ce délai est relativement bon, cependant nous ignorons le nombre de diplômés qui n'ont pas encore trouver de poste d'emploi

#### **1-2-2-2 Satisfaction du poste occupé**

Une bonne insertion professionnelle du diplômé implique l'occupation d'un poste d'emploi qui répond aux attentes du diplômé, ce qui se traduit par un poste satisfaisant.

##### **1-2-2-2-1 le pourcentage de la satisfaction**

11,8% de diplômés de notre échantillon ne sont pas satisfait du poste qu'ils ont occupé, 26,5% sont assez peu satisfaits, 32,4% sont assez satisfaits, 26,5% sont satisfaits, et 2,9% sont très satisfait.

**Tableau n°70 : Satisfaction des diplômés de l'université de Bejaia des postes qu'ils ont occupé**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas satisfait	8	11,8
Assez peu satisfait	18	26,5
Assez satisfait	22	32,4
satisfait	18	26,5
Très satisfait	2	2,9
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

##### **1-2-2-2-2 La moyenne de la satisfaction**

La note de satisfaction des diplômés de notre échantillon de poste qu'ils ont occupé est de 2,82/5, ce qui signifie que les diplômés de l'université de Bejaia recrutés récemment sont presque assez satisfaits du poste d'emploi qu'ils ont occupé.

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **1-2-2-3 niveau du salaire**

L'insertion professionnelle implique aussi une bonne rémunération, ou tout au moins une rémunération digne d'un diplômé universitaire, cependant la comparaison des salaires entre les différents pays et différents secteurs s'avère très difficile voire impossible dans certain cas, pour cela nous avons contenté d'évaluer la satisfaction des diplômés de leur salaire , utilisé ici comme indicateur de niveau de salaire.

#### **1-2-2-3-1 pourcentage de la satisfaction**

2,9% des diplômés de notre échantillon ne sont pas de tout satisfaits de leur salaire, 20,6% ne sont pas satisfaits, 29,4% sont assez peu satisfaits, 29,4% sont assez satisfaits et 17,6 sont satisfaits.

**Tableau n° 71: satisfaction des diplômés de l'université de Bejaia de leur salaire**

Degré de satisfaction de salaire	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	2	2,9
Pas satisfait	14	20,6
Assez peu satisfait	20	29,4
Assez satisfait	20	29,4
satisfait	12	17,6
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

#### **1-2-2-3-2 La moyenne de satisfaction**

La note de satisfaction moyenne des diplômés de l'université de Bejaia de leur salaire est 2,32/5, ce qui veut dire qu'en moyenne les diplômés de l'université de Bejaia sont assez peu satisfaits de leur salaire.

#### **1-2-2-4 Utilité dans la vie professionnelle des connaissances et compétences acquises**

Un enseignement de qualité doit transmettre au diplômés de l'université des connaissances et compétences qui les aident dans leur vie professionnelle. Une bonne insertion professionnelle signifie une adéquation entre les connaissances et compétences acquises, et celles requises dans le domaine professionnel.

#### **1-2-2-4-1 le pourcentage de l'utilité**

2,9% des diplômés estiment que leurs connaissances et compétences ne sont pas de tout utiles dans leur vie professionnelle, 5,9% estiment qu'elles ne sont pas utiles, 23,5% estiment qu'elles sont assez peu utiles, 29,4% estiment qu'elles assez utiles, 14,7% estiment qu'elles sont utiles, et 23% estiment qu'elles sont très utiles.

**Tableau n°72 : utilité des connaissance et compétences des diplômés de l'université de Bejaia dans la vie professionnelle**

<b>Degré d'utilité</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas de tout utiles	2	2,9
Pas utiles	4	5,9
Assez peu utiles	16	23,5
Assez utiles	20	29,4
utiles	10	14,7
Très utiles	16	23,5
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

#### **1-2-2-4-2 La moyenne de l'utilité**

La note donnée par les diplômés pour l'utilité de leurs connaissances et compétences dans leur vie professionnelle est de 3,18/5, ce qui veut dire qu'en moyenne les connaissances et compétences des diplômés de l'université de Bejaia sont assez utiles dans leur vie professionnelle.

#### **1-2-3 Utilité dans la vie quotidienne des connaissances et compétences acquises**

L'objectif d'une formation universitaire n'est pas seulement d'une insertion professionnelle mais aussi une insertion dans la vie quotidienne. Une formation supérieure de qualité doit doter le diplômé de connaissance et compétences utiles dans la vie quotidienne en générale.

##### **1-2-3-1 Le pourcentage de l'utilité :**

2,9% des diplômés de notre échantillon estiment que leurs connaissances et compétences ne sont pas de tout utiles dans leur vie quotidienne, 2,9% les estiment pas utiles, 11,8 les estiment assez peu utiles, 26,5% les estiment assez utiles, 20,6% les estiment utiles, et 35, 3% les estiment très utiles.

**Tableau n° 73: utilité des connaissances et compétences des diplômés dans leur vie quotidienne**

Degré d'utilité	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout utiles	2	2,9
Pas utiles	2	2,9
Assez peu utiles	8	11,8
Assez utiles	18	26,5
utiles	14	20,6
Très utiles	24	35,3
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **1-2-3-2 La moyenne de l'utilité :**

La note donnée par les diplômés pour l'utilité de leurs connaissances et compétences dans leur vie quotidienne est de 3,65/5, ce qui veut dire qu'en moyenne les connaissances et compétences des diplômés de l'université de Bejaia sont presque utiles dans leur vie quotidienne.

### **1-2-4 formation tout au long de la vie**

Une formation universitaire de qualité est celle qui va impacter son diplômé même après sa sortie, et de le laisser dans une situation d'apprentissage le long de sa vie.

#### **1-2-4-1 motivation pour enrichir les connaissances après la formation universitaire**

Une formation de qualité doit laisser toujours chez les apprenants, une motivation d'enrichir leur connaissance et une culture d'apprendre à apprendre.

##### **1-2-4-1-1 pourcentage de la motivation**

La majorité (58,8%) des diplômés de l'université de Bejaia sont très motivés pour enrichir leurs connaissances après leur sortie de l'université.

**Tableau n°74 : motivation des diplômés de l'université de Bejaia pour enrichir leur connaissances**

Degré de motivation	Effectifs	Pourcentage
Assez peu motivé	4	5,9
Assez motivé	8	11,8
motivé	16	23,5
Très motivé	40	58,8
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**



## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **1-2-4-1-2 La moyenne de motivation**

La moyenne de la note de motivation des diplômés de l'université de Bejaia pour enrichir leur leurs connaissances est de 4,35/5, ce qui signifie que les diplômés de l'université de Bejaia sont en moyenne motivés pour enrichir leurs connaissances.

### **1-2-5-2 cultivation après la formation universitaire**

La motivation à elle seule s'avère insuffisante pour enrichir ses connaissances, les diplômés doivent passer à l'acte, en se cultivant avec des lectures et en apprenant avec des formations.

**Tableau n°75 : cultivation par des bouquins des diplômés de l'université de Bejaia après leur sortie de l'université**

Fréquence de lecture	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout	6	8,8
Très rarement	10	14,7
rarement	10	14,7
Presque souvent	22	32,4
souvent	10	14,7
Très souvent	8	11,8
Total	66	97,1
Pas de réponse	2	2,9
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **1-2-5-3 Formation des diplômés après leur sortie de l'université**

67,6% de diplômés de notre échantillon ont procéder à une formation supplémentaire, après leur sortie de l'université. Cependant 32,4% d'entre eux ont pour objectif de cette formation juste une promotion.

**Tableau n° 76: formation supplémentaire des diplômés de l'université de Bejaia**

	Effectifs	Pourcentage
NON	22	32,4
OUI	46	67,6
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

**Tableau n°77 : objectif des diplômés de leur formation**

Objectif de promotion	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	20	29,4
NON	26	38,2
OUI	22	32,4
Total	68	100,0

**Source : enquête de terrain**

**1-2-6 promouvoir les valeurs sociétales :**

Parmi les objectifs de l'enseignement en générale celui de la promotion des valeurs sociétales. Le respect de l'enseignant est une valeur de la société algérienne que la formation universitaire doit promouvoir.

**1-2-6-1 pourcentage de satisfaction des enseignants de respect de leurs étudiants**

28% des enseignants déclarent qu'ils sont assez peu satisfaits du respect présenté par leurs étudiants, contre 23 % qui sont satisfaits, et il n'y a que 6% d'enseignants qui ne sont pas de tout satisfaits, ce signifie que la majorité des étudiants présentent un minimum de respect pour leurs enseignant.

**Tableau N°78 : Degré de satisfaction des enseignants de respect des étudiants**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	1	0,7
assez peu satisfait	38	28,4
assez satisfait	25	18,7
Pas de tout satisfait	8	6,0
Pas satisfait	24	17,9
satisfait	31	23,1
très satisfait	7	5,2
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

**1-2-6-2 la moyenne de satisfaction**

Et avec une moyenne de satisfaction de 2,51/5, une note de satisfaction moyenne, on peut dire que cette valeur du respect de l'enseignant est encore vivante chez les étudiants même si elle n'est pas forte.

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **1-2-7 Attractivité de l'université :**

Un enseignement ou une formation de qualité doit attirer des étudiants et des enseignants de différentes nationalités. Pour l'année 2018/2019, le nombre d'étudiants inscrits à l'université de Bejaia, pour le cycle licence et master est de 214 étudiants, de 22 nationalités différentes, mais qui sont toutes des nationalités africaines, à l'exception deux nationalités de moyen orient (palestinienne et jordanienne). Ainsi, ce nombre d'étudiants ne représente que 0,49% de total des étudiants inscrits en graduation en cette année, qui est de 43026 étudiants (PV de conseil d'administration de l'université de Bejaia de 29 -11- 2018 reportée au 05-12-2018). Ce qui montre une faible attractivité des étudiants étrangers par l'université de Bejaia. Et pour les enseignants étrangers, ces derniers sont totalement absents.

**Tableau n°79 : Nombre d'étudiants étrangers réinscrits au titre de l'année 2018/2019 par cycle de formation**

Nationalité		Nombre d'étudiants étrangers réinscrits au titre de l'année 2018/2019 par cycle de formation			Total
		Cycle Licence	Cycle Master	Classique	
01	Angolaise	11	01		12
02	Béninoise	01			01
03	Bissau-Guinéenne	12			12
04	Burundaise	03			03
05	Centrafricaine	02			02
06	Congolaise	05			05
07	Ghanéenne	05			05
08	Guinéenne	01			01
09	Jordanienne	22			22
10	Lesotho	06			06
11	Maliennne	57	01		58
12	Mauritanienne	02			02
13	Mozambicaine	14	6		20
14	Nigérienne	09	01		10
15	Ougandaise	12			12
16	Palestinienne	18			18
17	Sahraouis	08			08
18	Tanzanienne		02		02
19	Tchadienne	08	1		9
20	Togolaise	01			01
21	Zambienne	02			02
22	Zimbabwéenne	02	01		03
	<b>Totaux</b>	<b>179</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>214</b>

**Source : PV de conseil d'administration de l'université de Bejaia de 29 -11- 2018 reportée au 05-12-2018**

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **1-2-8 utilisation des TIC dans l'enseignement :**

L'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication est un tri d'un enseignement moderne et de qualité. Cependant, la mise en place des dernières nécessite certains moyens. Les étudiants doivent se doter d'un matériel informatique performant, et un accès à l'internet.

#### **1-2-8-1 pourcentage d'étudiants possédant un PC :**

Selon notre enquête de terrain 91,5% d'étudiants possèdent un ordinateur personnel. Ce qui veut dire que la majorité des étudiants possèdent le matériel informatique. Cependant, la possession du matériel ne signifie pas forcément sa maîtrise et sa bonne utilisation. Pour cela, une formation des étudiants à l'utilisation des nouveaux logiciels, et des fonctionnalités avancées s'avère nécessaire.

**Tableau n°80 : pourcentage des étudiants possédant un PC**

	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	2	1,1
NON	13	7,3
OUI	162	91,5
Total	177	100,0

**Source : enquête de terrain.**

#### **1-2-8-2 Utilisation des PC pour les études :**

Si l'étudiant possède un PC mais qui n'utilise pas pour les études, ce dernier ne peut pas bénéficier suffisamment de ce matériel. Et à ce moment-là ne nous pouvons pas espérer un effet positif sur la qualité d'enseignement, voire un effet négatif si, ce matériel est juste utilisé pour gaspiller le temps de l'étudiant. Selon notre enquête de terrain 60% d'étudiants utilisent très souvent leurs PC pour les études. Cependant, nous n'avons pas d'informations sur la maîtrise des étudiants de l'outil informatique.

**Tableau n°81 : utilisation de PC par les étudiants pour les études**

Fréquence d'utilisation	Effectifs	Pourcentage
Très rarement	3	1,7
rarement	4	2,3
Presque souvent	21	11,9
souvent	31	17,5
Très souvent	106	59,9

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

Total	165	93,2
Pas de réponse	12	6,8
Total	177	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **1-2-8-3 l'accès des étudiants à l'internet :**

Selon notre enquête de terrain 67,8% d'étudiants utilisent très souvent l'internet dans leurs études. Cependant, ne nous connaissons pas la qualité de cette connexion.

**Tableau n°82 : utilisation des étudiants de l'internet pour les études**

Fréquence d'utilisation de l'internet	Effectifs	Pourcentage
rarement	4	2,3
presque souvent	15	8,5
souvent	37	20,9
Très souvent	120	67,8
Total	176	99,4
Pas de réponse	1	,6
Total	177	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **1-2-9 Amélioration continue de l'enseignement :**

Une formation de qualité est celle qui est en amélioration continue. L'amélioration de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia, est évaluée ici selon seulement l'avis des enseignants, et cela, pour la raison que ces derniers ont plus d'expérience et de compétences pour évaluer et comparer la qualité de l'enseignement entre différentes années.

Selon l'avis des enseignants 56,7% d'entre eux estiment que la qualité de l'enseignement est en dégradation, contre seulement 9,7% qu'ils estiment en amélioration, et 32,8% l'estiment en stagnation.

**Tableau n°83 : avis des enseignants sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement**

	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	1	0,7
En amélioration	13	9,7
en dégradation	76	56,7
en stagnation	44	32,8
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

## **2- évaluation de la recherche scientifique**

Il existe une interdépendance entre l'enseignement et la recherche scientifique, une recherche scientifique de qualité peut être le produit d'un enseignement de qualité, et à son tour la qualité de l'enseignement est toujours influencé par la recherche. Nous allons procéder ici à une évaluation superficielle de la production et de la qualité de la recherche scientifique, de l'université de Bejaia, se basant sur deux indicateurs ; la quantité et la qualité des publications et des communications, et le nombre de brevets, et leur exploitation pour la création de la richesse.

### **2-1 quantité et qualité des publications et des communications des enseignants-chercheurs**

L'enseignant de l'université de Bejaia produit en moyenne 0,44 communication nationale, 0,48 communication internationale, 0,23 publication nationale, et 0,3 publication internationale par an.

**Tableau n°84 : communications et publications des enseignant de l'université de Bejaia**

		NAE	NCN	NCI	NPN	NPI
N	Valide	132	124	123	122	120
	Manquante	2	10	11	12	14
Moyenne		11,47	5,15	5,54	2,75	3,53
Somme		1514	639	681	335	424
Nbre publication/ enseignant/An		-	0,44	0,48	0,23	0,3

**Source : enquête de terrain**

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **2-2 les brevets d'invention**

Les enseignants possédant un brevet d'invention se compte sur les doigts d'une seule main, ils sont que trois (03) enseignants représentant que 2,2% de notre échantillon. Ainsi, l'un des trois brevets n'a pas été exploité pour la création de la richesse.

**Tableau n°85 : pourcentage d'enseignant ayant un brevet d'invention**

	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	3	2,2
Non	128	95,5
OUI	3	2,2
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **Section 2 : analyse des facteurs de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

Dans cette section nous allons tenter d'analyser les facteurs de la qualité d'enseignement liés à l'étudiant et à l'institution susceptibles d'influencer cette dernière.

#### **1- analyse des facteurs liés à l'étudiant**

Les facteurs de la qualité liés à l'étudiant qui sont développés par la théorie sont généralement : le sexe de l'étudiant, son âge, son passé scolaire, son origine socioprofessionnelle (niveau d'instruction des parents, le revenu des parents... etc.), son assiduité, son travail ou non pendant ses études, être réorienté ou non ... etc.

Dans cette analyse nous allons nous appuyer sur l'étude des corrélations existantes entre la moyenne de l'étudiant (considérée comme un indice de la qualité de l'enseignement (variable dépendante)) et les différents facteurs de la qualité susmentionnés (variables indépendantes).

#### **1-1 Analyse des facteurs influençant la moyenne des étudiants en première année**

Il existe une corrélation significative entre la moyenne de la première année universitaire et, l'âge de l'étudiant, la moyenne du BAC, l'aimance de la spécialité, et des exercices supplémentaires en dehors des séries de TD. Cependant, ces corrélations sont un peu faibles et varient entre  $R=0,203$  et  $R=0,391$ . Il semble qu'il n'existe pas un facteur qui peut expliquer à lui seul la réussite des étudiants en première années. Néanmoins, il semble que la moyenne du BAC est un facteur non négligeable qui peut influencer la moyenne de la première année.

## Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia

Donc le passé scolaire (ou les prérequis) de l'étudiant impacte sa réussite, ce qui implique la nécessité d'une sélection des étudiants ayant des bons prérequis, pour avoir un bon taux de réussite et une bonne qualité de l'enseignement. Le deuxième facteur qui peut influencer la réussite de l'étudiant est bien celui de l'aimance de la spécialité. L'université doit fournir tous les moyens qui peuvent aider l'étudiant à aimer plus sa spécialité, et dans la mesure de possible respecter son choix. Le dernier facteur expliquant la réussite des étudiant en première année et celui de la persévérance en faisant plus d'exercices supplémentaires, ici l'université doit réfléchir sur le comment motiver les étudiants à travailler pendant toute l'année (travail continu) et de ne pas attendre les examens, une politique d'évaluation continue, peut être envisagée comme une solution.

**Tableau n°86 : Corrélation de la moyenne de la première année**

		sexe	Age	Moy BAC	ROBAC	RI	AS	R	NIP	NIM
MOY1	Corrélation de Pearson	,144	-,225**	,391**	,124	-,065	,217**	-,010	,043	,121
	Sig. (unilatérale)	,063	,002	,000	,056	,202	,002	,447	,291	,061
	N	167	167	167	166	167	167	166	163	164
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).										
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).										

**Suite tableau n° 86 :**

		RP	NHTS	AC	PS	ES
MOY1	Corrélation de Pearson	,132	-,198	,073	,127	,203**
	Sig. (unilatérale)	,054	,107	,175	,052	,004
	N	149	41	166	166	166

**Source : enquête de terrain**

**NB :**

Moy BAC : moyenne du BAC.

ROBAC : retard dans l'obtention du BAC.

RI : retard dans l'inscription en première année universitaire.

AS : aimance de la spécialité (l'étudiant aime sa spécialité)

R : réorientation de l'étudiant.

NIP : niveau d'instruction du père .

NIM : niveau d'instruction de la mère.



## Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia

RP : revenu des parents.

NHTS : nombre d'heures de travail rémunéré par semaine.

AC : l'étudiant assiste le cours.

PS : l'étudiant prépare ses séries de TD.

ES : l'étudiant fait des exercices supplémentaires.

### 1-2 Analyse des facteurs influençant la moyenne des étudiants en deuxième année

Il y a une corrélation entre la moyenne de la deuxième année et la moyenne du BAC, et entre la moyenne de deuxième année et la persévérance de l'étudiant (l'étudiant fait des exercices supplémentaires)

**Tableau n°87 : Corrélations de la moyenne de la deuxième année**

		sexe	Age	Moy BAC	ROBAC	RI	AS	R	NIP	NIM
MOY2	Corrélation de Pearson	,053	-,020	,279**	,086	-,064	,137	-,071	-,065	,060
	Sig. (unilatérale)	,0548	,411	,001	,163	,231	,058	,209	,231	,247
	N	133	133	133	132	133	133	132	129	130

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).

\* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).

<b>Suite du tableau n°87</b>		RP	NHTS	AC	PS	ES
MOY2	Corrélation de Pearson	,108	-,093	,068	,107	,167*
	Sig. (unilatérale)	,122	,295	,219	,112	,027
	N	118	36	132	132	133

**Source : enquête de terrain**

### 1-3 Analyse des facteurs influençant la moyenne des étudiants en troisième année

Il existe une corrélation significative entre la moyenne de la troisième année et la moyenne du BAC, et entre la moyenne de la troisième année et la présence aux cours, ce qui confirme une autre fois que les prérequis de l'étudiant et sa persévérance sont des facteurs déterminants dans sa réussite.

## Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia

**Tableau n°88 : Corrélations de la moyenne de la troisième année**

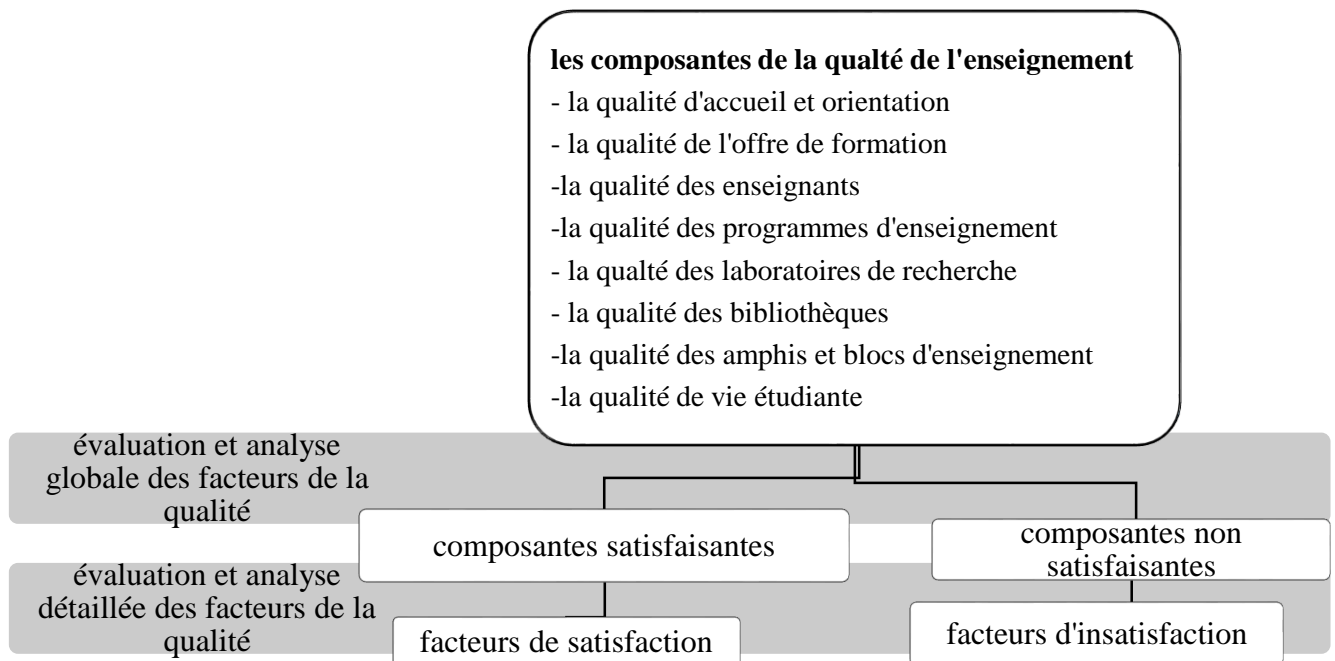
		Sexe	Age	Moy BAC	ROBAC	RI	AS	R	NIP	NIM
MOY3	Corrélation de Pearson	-,045	-,082	,162*	-,116	,055	,113	-,094	,014	,030
	Sig. (unilatérale)	,647	,202	,050	,121	,288	,126	,171	,444	,384
	N	105	105	105	104	105	105	104	101	102
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).										
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).										
<b>Suite du tableau n° 88 :</b>										
		MOY3	RP	NHTS	AC	PS	ES			
MOY3	Corrélation de Pearson	1	,065	-,228	,231**	,135	,145			
	Sig. (unilatérale)		,265	,097	,009	,087	,069			
	N	105	95	34	104	104	105			
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).										
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).										

**Source : enquête de terrain**

### **2- analyse des facteurs liés à l'institution (moyens mis en place par l'institution)**

Dans notre analyse des facteurs de la qualité liée à l'institution, nous allons procéder en deux étapes, la première étape est une évaluation et analyse globale des facteurs de la qualité de l'enseignement, elle consiste à évaluer et analyser d'une manière globale les composantes (ou catégorie de facteurs) de la qualité, en utilisant comme indicateur la satisfaction des étudiants. La deuxième étape est une évaluation et analyse détaillée des facteurs de la qualité de l'enseignement, elle consiste à analyser les causes de la satisfaction ou de l'insatisfaction des étudiants de chaque composante de la qualité.

**Schémas n°16 : schémas explicatif de l'analyse des facteurs liés à l'institution influençant la qualité de l'enseignement**



**Source : auteur**

**2-1 analyse globale des facteurs**

Dans cette étape nous allons évaluer et analyser dans le but de diagnostic d'une manière globale, la qualité des moyens mis en place par l'institution, en se basant sur le critère de la satisfaction des étudiants, considéré ici comme les bénéficiaires et utilisateurs des moyens de l'institution. Cette étape nous va permettre de diagnostiquer d'une manière globale la qualité des moyens humains (enseignants), matériels (infrastructures pédagogique et de recherche), immatériels (accueil et orientation, programmes d'enseignements), pour savoir quels sont les moyens qui sont satisfaisant, et quels sont les moyens qui ne le sont pas, et qui nécessitent une amélioration. Nous commençons d'abord par l'étude des corrélations entre la satisfaction des étudiants de leur formation (variable à expliquer) et leur satisfaction des différents moyens mis en place par l'institution (variables considérées explicatives), en utilisant la Corrélation de Pearson, pour révéler l'existence possible d'un lien entre la satisfaction des étudiants de leur formation et les différentes composantes susceptibles d'influencer cette dernière (c'est-à-dire la formation des étudiants).

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

Ensuite nous allons procéder à l'évaluation et l'analyse de chaque composante de la qualité de l'enseignement. Nous utilisons deux méthodes pour analyser et diagnostiquer la qualité des de ces composantes (moyens mis en place par l'université de Bejaia), la première consiste à analyser le pourcentage de la satisfaction, et la deuxième méthode consiste à analyser la moyenne de la satisfaction. Le pourcentage de la satisfaction et la moyenne de la satisfaction nous renseignent sur les composantes qui sont satisfaisantes, et les composantes insatisfaisantes.

### **2-1-1 étude des corrélations**

L'étude des corrélations entre la satisfaction des étudiants de la qualité de leur formation et, la leur satisfaction de différentes composantes de la qualité de l'enseignement nous amène savoir la possibilité d'existence d'un lien entre ces variables.

Toutes les variables sont corrélées avec la qualité de la formation (QFG), à savoir la qualité d'accueil et orientation (QAO), la qualité de l'offre de formation (QOF), la qualité des enseignants (QEG), la qualité des programmes d'enseignement (QPEG), la qualité des amphis et blocs d'enseignement (QABEG), la qualité des laboratoires de recherche (QLRG), la qualité des bibliothèques (QBG), et la qualité de vie à l'université (QVUG). Il semble donc exister une relation entre la satisfaction des étudiants de leur formation et, leur satisfaction des différentes composantes de la qualité de l'enseignement, ce qui nous laisse penser que les composantes de la qualité que nous avons choisies peuvent constituer des facteurs influençant la qualité du produit de l'enseignement de l'université de Bejaia. Cependant la force de la relation diffère d'une variable à une autre, il semble qu'il existe une faible relation entre la qualité de la formation, et la qualité de vie à l'université ( $R= 0,0335$ ), un peu plus importante avec la qualité des laboratoires de recherche (avec  $R= 0,435$ ), et la qualité des amphis et blocs d'enseignement ( $R=0,440$ ). Par contre cette relation est un peu plus forte entre la qualité de la formation et la qualité de l'offre de formation ( $R=0,678$ ), et la qualité des programmes d'enseignement ( $R=0,632$ ), et elle est un peu moins forte avec la qualité des enseignants ( $R=0,593$ ), la qualité des bibliothèques ( $R=0,523$ ), et la qualité d'accueil et orientation ( $R= 0,512$ ).

**Tableau n°89 : corrélations de la qualité de la formation.**

		QAO	QOF	QEG	QPEG	QABEG	QLRG	QBG	QVUG
QFG	Corrélation de Pearson	0,512**	0,678**	0,593**	0,632**	0,440**	0,435**	0,523**	0,335**
	Sig. (unilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	171	169	174	168	169	138	164	163

**Source : enquête de terrain**

\*\*la corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatérale)

### 2-1-2 Analyse de pourcentage de la satisfaction

L'analyse de la satisfaction des étudiants en terme de pourcentage nous donne le pourcentage d'étudiants pour chaque degré de satisfaction, ce qui nous donne une idée sur la qualité de l'objet évalué.

#### 2-1-2-1 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de l'accueil et orientation :

Selon les résultats de l'enquête de terrain, 34% d'étudiants (c'est-à-dire plus d'un tiers) sont pas de tout satisfait de leur accueil au sein de l'université et de leur orientation, contre seulement 1% qui ont été très satisfaits, et 4% satisfait.

**Tableau n° 90: Degré de satisfaction des étudiants de l'accueil et orientation.**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	4	2,3 %
assez peu satisfait	39	22,2 %
assez satisfait	21	11,9 %
Pas de tout satisfait	60	34,1 %
Pas satisfait	43	24,4 %
satisfait	7	4,0 %
très satisfait	2	1,1 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

#### 2-1-2-2 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de l'offre de formation

(en 2020, l'université possède 59 spécialités en licence et 111 spécialités en Master, et 67 spécialités en doctorat, réparties en 8 facultés et 36 départements pédagogiques).

Malgré l'effort considérable fourni par l'université pour diversifier son offre de formation,

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

24% d'étudiants ne sont pas de tout satisfait de l'offre de formation, contre seulement 2,8% qui sont très satisfaits, et 11,9 % satisfaits. Le problème peut ne pas être dans le nombre de spécialités, mais dans la compatibilité entre ce que cherchent les étudiants et ce qui est offert par l'université. Ce qui impose à l'université de revoir son offre de formation et de l'orienter vers ce qui est demandé par les étudiants et par le marché du travail.

**Tableau n°91 : Degré de satisfaction des étudiants de l'offre de formation**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	6	3,4 %
assez peu satisfait	41	23,3 %
assez satisfait	24	13,6 %
Pas de tout satisfait	43	24,4 %
Pas satisfait	36	20,5 %
satisfait	21	11,9 %
très satisfait	5	2,8 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **2-1-2-3 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de leurs enseignants**

Les résultats de l'enquête montrent que 21% d'étudiants ne sont pas de tout satisfaits de leurs enseignants, contre 2,8 % qui sont très satisfaits, et 9% satisfaits. La satisfaction ou la non satisfaction des étudiants de leurs enseignants peut provenir de plusieurs facteurs ; la qualité des connaissances des enseignants, la méthodologie d'enseignement, la relation entre l'étudiant et l'enseignant, la qualité d'encadrement, et la disponibilité des enseignants.

**Tableau n°92 : Degré de satisfaction des étudiants de leurs enseignants**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	1	0,6 %
assez peu satisfait	45	25,6 %
assez satisfait	30	17,0 %
Pas de tout satisfait	37	21,0 %
Pas satisfait	42	23,9 %
satisfait	16	9,1 %
très satisfait	5	2,8 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **2-1-2-4 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants des programmes d'enseignement :**

Selon les réponses des étudiants 26% d'entre eux ne sont pas de tout satisfait de la qualité des programmes d'enseignement, contre seulement 0,6% qui sont très satisfaits, et 8,5% satisfaits

**Tableau n°93 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des programmes d'enseignement en générale**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	7	4,0 %
assez peu satisfait	46	26,1 %
assez satisfait	23	13,1 %
Pas de tout satisfait	47	26,7 %
Pas satisfait	37	21,0 %
satisfait	15	8,5 %
très satisfait	1	0,6 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **2-1-2-5 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de la qualité des amphis et blocs d'enseignement :**

Plus de la moitié (54,5%) d'étudiants ne sont pas de tout satisfaits de la qualité des amphis et blocs d'enseignement, contre seulement 1,7% d'étudiants très satisfaits, et 4,5 % satisfaits. Ce qui signifie une situation peut être catastrophique des amphis et blocs enseignement, ce qui nécessite une enquête sérieuse de terrain pour repérer les facteurs de non satisfaction ;

**Tableau n°94 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité amphis et blocs d'enseignement**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	6	3,4%
assez peu satisfait	23	13,1%
assez satisfait	14	8,0%
Pas de tout satisfait	96	54,5%
Pas satisfait	26	14,8%
satisfait	8	4,5%
très satisfait	3	1,7%
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **2-1-2-6 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de la qualité des laboratoires de recherche :**

41,5% ne sont pas de tout satisfaits de la qualité des laboratoires de recherche, contre 1% qui sont très satisfaits, et 1,7% satisfaits.

**Tableau n° 95: Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des laboratoires de recherche**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	37	21,0 %
assez peu satisfait	25	14,2 %
assez satisfait	9	5,1 %
Pas de tout satisfait	73	41,5 %
Pas satisfait	27	15,3 %
satisfait	3	1,7 %
très satisfait	2	1,1 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **2-1-2-7 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de la qualité des bibliothèques :**

30,7% d'étudiants déclarent qu'ils ne sont pas de tout satisfaits de la qualité des bibliothèques, contre 1,7% qui sont très satisfaits et 6,3% satisfaits.

**Tableau n°96 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des bibliothèques**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	11	6,3 %
assez peu satisfait	47	26,7 %
assez satisfait	18	10,2 %
Pas de tout satisfait	54	30,7 %
Pas satisfait	32	18,2 %
satisfait	11	6,3 %
très satisfait	3	1,7 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **2-1-2-8 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de la qualité de vie à l'université :**

Pour la qualité de vie étudiante c'est un tiers d'étudiants qui ne sont pas de tout satisfaits, aucun étudiant n'est très satisfait, et 6,3% sont satisfaits.



## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

**Tableau n°97 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité de vie à l'université**

Degré e satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	12	6,8 %
assez peu satisfait	32	18,2 %
assez satisfait	22	12,5 %
Pas de tout satisfait	58	33,0 %
Pas satisfait	41	23,3 %
satisfait	11	6,3 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

L'analyse des pourcentages de satisfaction des étudiants de la qualité des composantes de l'enseignement, de l'université de Bejaia, montre que toujours une majorité d'étudiants expriment une satisfaction allant de pas de tout satisfait (une note de satisfaction de 0/5) à assez peu satisfait (2/5), et qu'une minorité d'étudiants expriment une satisfaction allant d'assez satisfait (3/5) à très satisfait (5/5). Et cela pour toutes les composantes de l'enseignement.

**Tableau n°98 : Tableau récapitulatif de la satisfaction des étudiant de la qualité de différentes composantes de l'enseignement de l'université de Bejaia.**

Degré de satisfaction	Pas de tout satisfait	Pas satisfait	Assez peu satisfait	Assez satisfait	satisfait	Très satisfait
note	0	1	2	3	4	5
qualité de l'offre de formation	24,4%	20,4%	23,3%	13,6%	11,9%	2,8%
Qualité d'accueil et orientation	34,1%	24,4%	22,2%	11,9%	4,0%	1,1%
Qualité des enseignants	21,0%	23,9%	25,6%	17,0%	9,1%	2,8%
Qualité des programmes d'enseignement	26,7%	21,0%	26,1%	13,1%	8,5%	0,6%
qualité bibliothèques	30,7%	18,2%	26,7%	10,2%	6,3%	1,7%
Qualité des amphis et blocs d'enseignement	54,5%	14,8	13,1%	8,0	4,5	1,7%
Qualité des laboratoires de recherche	41,5%	15,3	14,2	5,1%	1,7%	1,1%

**Source : enquête de terrain**

### **2-1-3 analyse des moyennes de satisfaction**

Toutes les moyennes ont été faibles, ce qui veut dire que tous les moyens mis en place par l'université de Bejaia, à savoir l'accueil et l'orientation des étudiants, l'offre de formation, les

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

enseignants, les amphis et blocs d'enseignement, les bibliothèques, les laboratoires de recherche, les programmes d'enseignement, et la qualité de vie étudiante, ne sont pas à la hauteur de satisfaire ses étudiants. Le plus pire de ces moyens sont les laboratoires de recherche qui ont enregistré une moyenne de satisfaction de 0,91/5, et le moins pire est l'offre de formation avec une moyenne de 1,76/5.

**Tableau n° 99: moyennes de satisfaction des étudiants des moyens mis en place par l'université de Bejaia**

	N	Moyenne	Ecart type
Qualité des laboratoires de recherche en général (QLRG)	139	0,91	1,179
Qualité amphis et blocs d'enseignement en général (QABEG)	170	0,95	1,320
Qualité d'accueil et d'orientation (QAO)	172	1,27	1,213
Qualité de vie à l'université en général (QVUG)	164	1,43	2,052
Qualité des bibliothèques en général (QBG)	165	1,45	1,322
Qualité des programmes d'enseignement en général (QPEG)	169	1,56	1,318
Qualité des enseignants en général (QEG)	175	1,67	1,293
Qualité de l'offre e formation en général (QOF)	170	1,76	1,441

**Source : enquête de terrain**

### **2-2 Une analyse détaillé des facteurs**

Nous essayons ici de chercher les facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants à l'égard de la qualité des différentes composantes de la qualité de l'enseignement (différents moyens mis en place par l'université de Bejaia).

#### **2-2-1 analyse des facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des enseignants :**

Nous essayons ici d'analyser les facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des enseignants, en utilisant la corrélation, le pourcentage, et la moyenne de satisfaction.

##### **2-2-1-1 analyse des corrélations de la satisfaction :**

Toutes les variables à savoir la qualité des connaissances des enseignants (QCE), la méthodologie d'enseignement (ME), méthodes d'évaluation des connaissances des étudiants (MEC), la qualité de la relation entre l'étudiant et l'enseignant (QREE), la qualité d'encadrement (QE), et la disponibilité des enseignants (DE), sont corrélées significativement avec la variable à expliquer, à savoir la qualité des enseignants en générale (QEG). Il semble

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

donc, que les variables susmentionnées peuvent être des facteurs qui ont influencés l'insatisfaction des étudiants de la qualité de leurs enseignants.

IL semble qu'il existe une forte relation entre la satisfaction des étudiants de leurs enseignants et la qualité des connaissances des enseignants ( $R=0,706$ ), ainsi que la méthode d'enseignement ( $R=0,637$ ). Cette relation est non négligeable aussi avec la qualité de la relation entre l'étudiant et l'enseignant ( $R= 0,596$ ), la méthode d'évaluation des connaissance ( $0,581$ ), et la qualité d'encadrement ( $R= 0,572$ ), et une faible relation avec la disponibilité des enseignants ( $R= 0,494$ ). IL semble que la qualité des connaissances des enseignants est le facteur le plus important qui influence la satisfaction des étudiant de leurs enseignants, suivie par la méthodologie d'enseignement.

**Tableau n° 100: corrélations de la qualité des enseignants**

		QCE	ME	MEC	QREE	QE	DE
QEG	Corrélation de Pearson	,706**	,637**	,581**	,596**	,572**	,494**
	Sig. (unilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	173	174	175	171	144	172

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-1-2 analyse des pourcentages de la satisfaction**

On va analyser ici le pourcentage de la satisfaction des étudiants à l'égard des facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des enseignants, il s'agit des connaissances des enseignants, de la méthode d'enseignement, de la relation existante entre l'étudiant et l'enseignant, de l'encadrement des enseignants, et de la disponibilité des enseignants.

#### **2-2-1-2-1 analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants des connaissances de leurs enseignants**

24% d'étudiants ne sont pas de tout satisfaits de la qualité des connaissances de leurs enseignants, contre seulement 3,4 % qui sont très satisfaits et 12,5% satisfaits.

**Tableau n°101 : Degré de satisfaction des étudiants des connaissances de leurs enseignants**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	3	1,7
assez peu satisfait	43	24,4
assez satisfait	47	26,7
Pas de tout satisfait	26	14,8

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

Pas satisfait	29	16,5
satisfait	22	12,5
très satisfait	6	3,4
Total	176	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-1-2-2 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants des méthodes d'enseignement utilisés par leurs enseignants :**

Il semble qu'il existe un grand problème dans les méthodes d'enseignement, 29% d'étudiants ne sont pas de tout satisfaits des méthodes d'enseignement utilisées par leurs enseignants, contre seulement 1% qui est très satisfaits, et 7,4% satisfaits. En effet les enseignants universitaires manquent de pédagogie ; le module de pédagogie est absent dans leur formation. Il s'avère que ce problème est très connu par les responsables des universités, pour cela, et conformément à l'arrêté ministériel 932 du 28 juillet 2016, l'Université de Bejaia a mis en place une cellule locale chargée de la mise en œuvre et du suivi d'un programme d'accompagnement pédagogique au profit des enseignants chercheurs nouvellement recrutés<sup>16</sup>.

### **Tableau n°102 : Degré de satisfaction des étudiants des méthodes d'enseignement utilisés par leurs enseignants**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
	2	1,1 %
assez peu satisfait	38	21,6 %
assez satisfait	27	15,3 %
Pas de tout satisfait	51	29,0 %
Pas satisfait	43	24,4 %
satisfait	13	7,4 %
très satisfait	2	1,1 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

<sup>16</sup><http://www.univ->

[bejaia.dz/formation/index.php?option=com\\_content&view=article&id=191&lang=fr](http://bejaia.dz/formation/index.php?option=com_content&view=article&id=191&lang=fr)

Consulté le 19/06/2022

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **2-2-1-2-3 analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants des méthodes d'évaluation de leurs connaissances :**

Il s'avère que les étudiants ne sont pas de tout satisfaits des méthodes d'évaluation de leurs connaissances, utilisées par les enseignants, la part d'étudiants qui ne sont pas de tout satisfaits représente 31,3% contre seulement 5,7% d'étudiants satisfaits, ce qui laisse un grand point d'interrogation. Faut-il revoir le système d'évaluation des étudiants ?

**Tableau n° 103: Degré de satisfaction des étudiants des méthodes d'évaluation de leurs connaissances.**

	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	1	0,6 %
assez peu satisfait	43	24,4 %
assez satisfait	29	16,5 %
Pas de tout satisfait	55	31,3 %
Pas satisfait	38	21,6 %
satisfait	10	5,7 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-1-2-4 analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de leur relation avec leurs enseignants**

27% d'étudiants ne sont pas de tout satisfaits de la relation qui existe entre eux et leurs enseignants, contre seulement 1,7% d'étudiants qui sont très satisfaits de cette relation, et 12,5% qui sont satisfaits. Peut-être que le problème de la mauvaise relation entre l'étudiant et l'enseignant, vient de la non maîtrise des enseignants de la pédagogie, ou un mécontentement des étudiants de la méthode d'évaluation de leurs connaissances.

**Tableau n°104 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité de la relation avec leurs enseignants**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	5	2,8 %
assez peu satisfait	43	24,4 %
assez satisfait	28	15,9 %
Pas de tout satisfait	48	27,3 %
Pas satisfait	27	15,3 %
satisfait	22	12,5 %
très satisfait	3	1,7 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

**2-2-1-2-5 analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de l'encadrement des enseignants :**

Ils sont 21% qui ne sont pas de tout satisfait de l'encadrement de leurs enseignants contre 5,7% qui sont très satisfaits, et 7,4% satisfaits. Le problème de l'encadrement peut être réglé par le recrutement de nouveaux enseignants, les enseignants qui encadrent moins d'étudiants peuvent faire un travail de qualité, que les enseignants encadrant un nombre important, mais aussi l'expérience et la compétence des enseignants peuvent faire la différence.

**Tableau n° 105: Degré de satisfaction des étudiants de l'encadrement de leurs enseignants**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	32	18,2
assez peu satisfait	33	18,8
assez satisfait	26	14,8
Pas de tout satisfait	37	21,0
Pas satisfait	26	14,8
satisfait	13	7,4
très satisfait	9	5,1
Total	176	100,0

**Source : enquête de terrain**

**2-2-1-2-6 analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de la disponibilité de leurs enseignants**

Pour la disponibilité des enseignants, il y a 18% d'étudiants qui ne sont pas de tout satisfait, 5,7% très satisfaits et 10,8 % satisfaits. La disponibilité de l'enseignant est fonction de sa charge du travail, de nombre d'étudiants qu'il encadre, ajouter à tout ça l'occupation par la préparation de la thèse de doctorat pour les maitres assistants

**Tableau n° 106: Degré de satisfaction des étudiants de la disponibilité de leurs enseignants**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	4	2,3 %
assez peu satisfait	41	23,3 %
assez satisfait	31	17,6 %
Pas de tout satisfait	33	18,8 %
Pas satisfait	38	21,6 %

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

satisfait	19	10,8 %
très satisfait	10	5,7 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-1-2 analyse des moyennes de la satisfaction**

On va analyser ici les moyennes de la satisfaction des étudiants à l'égard des facteurs susceptibles d'expliquer leur insatisfaction de la qualité des enseignants.

Les moyennes de la satisfaction des étudiants à l'égard des facteurs de la qualité des enseignants sont toutes faibles, et inférieures à la moyenne (2,5/5), ce qui veut dire que les étudiants sont insatisfaits de tous les facteurs de la qualité des enseignants. Cependant, le facteur qui provoque plus d'insatisfaction chez les étudiants est celui des méthodes d'enseignement, suivi des méthodes d'évaluation des connaissances des étudiants, utilisées par les enseignants.

**Tableau n° 107: moyennes de satisfaction des étudiants des facteurs de la qualité des enseignants**

Les facteurs	N	Moyenne	Ecart type
Méthodes d'enseignement	174	1,34	1,195
Méthodes d'évaluation des connaissances des étudiants	175	1,43	1,248
Qualité de la relation entre l'étudiant et l'enseignant	171	1,75	1,438
Qualité d'encadrement	144	1,85	1,519
Disponibilité des enseignants	172	1,97	1,465
Qualité des connaissances des enseignants	173	2,16	1,359

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-2 analyse des facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des programmes d'enseignement :**

Nous essayons ici d'analyser les facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des programmes d'enseignement.

#### **2-2-2-1 Analyse des corrélations**

Il existe une forte corrélation significative entre la satisfaction des étudiants du contenu des programmes (CPE), de la charge horaire des cours et TD (CHCTD), de l'emploi du temps (ET), de l'organisation des examens (OE), et leur satisfaction de la qualité des programmes d'enseignement en général (QPEG). Il semble donc que le contenu des programmes, la charge horaire des cours et TD, l'emploi du temps, et l'organisation des examens, sont des facteurs

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

explicatifs de l'insatisfaction des étudiants de la qualité des programmes d'enseignement. (Voir le tableau ci-après)

**Tableau n°108 : Corrélations de la qualité des programmes d'enseignement**

		CPE	CHCTD	ET	OE
QPEG	Corrélation de Pearson	,829**	,610**	,581**	,509**
	Sig. (unilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	167	165	164	160

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-2-2 analyse des pourcentages de la satisfaction**

On va analyser ici le pourcentage de la satisfaction des étudiants à l'égard des facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des programmes d'enseignement.

#### **2-2-2-2-1 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de contenu des programmes d'enseignement :**

Pour le contenu des programmes d'enseignement les étudiants ne sont pas de tout satisfaits à hauteur de 27%, contre 1,7% d'étudiants très satisfaits, et 9 % satisfaits. Ce qui demande une révision des programmes d'enseignement et un diagnostic approfondi pour déceler les lacunes.

**Tableau n°109 : Degré de satisfaction des étudiants de contenu des programmes d'enseignement**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	5	2,8 %
assez peu satisfait	50	28,4 %
assez satisfait	27	15,3 %
Pas de tout satisfait	48	27,3 %
Pas satisfait	27	15,3 %
satisfait	16	9,1 %
très satisfait	3	1,7 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**



## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **2-2-2-2 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de de la charge des cours et TD**

23% des étudiants ne sont pas de tout satisfaits de la charge de travail, contre 2 % qui sont très satisfaits, et 13,6 % satisfaits.

**Tableau n°110 : Degré de satisfaction des étudiants de la charge des cours et TD**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	6	3,4 %
assez peu satisfait	45	25,6 %
assez satisfait	24	13,6 %
Pas de tout satisfait	41	23,3 %
Pas satisfait	32	18,2 %
satisfait	24	13,6 %
très satisfait	4	2,3 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-2-3 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants des emplois du temps :**

Pour la répartition de la charge des cours et TD, 21 % ne sont pas de tout satisfaits, contre 1,7% qui sont très satisfaits, et 10,8% satisfaits.

**Tableau n° 111: Degré de satisfaction des étudiants des emplois du temps**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	7	4,0 %
assez peu satisfait	42	23,9 %
assez satisfait	25	14,2 %
Pas de tout satisfait	37	21,0 %
Pas satisfait	43	24,4 %
satisfait	19	10,8 %
très satisfait	3	1,7 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **2-2-2-2-4 Analyse de pourcentage de la satisfaction des étudiants de l'organisation des examens :**

19,9 % d'étudiants ne sont pas de tout satisfaits des plannings des examens, contre 6,7% qui sont très satisfaits, et 11,4% satisfaits.

**Tableau n°112 : Degré de satisfaction des étudiants de l'organisation des examens**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	11	6,3 %
assez peu satisfait	40	22,7 %
assez satisfait	38	21,6 %
Pas de tout satisfait	35	19,9 %
Pas satisfait	21	11,9 %
satisfait	20	11,4 %
très satisfait	11	6,3 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-2-3 analyse des moyennes de la satisfaction :**

Les moyennes de la satisfaction des étudiants des différents facteurs de qualité sont faibles, ce qui signifie que les étudiants sont en moyenne peu satisfaits de contenu des programmes d'enseignement, de l'emploi du temps, de la charge des cours et des TD, et de l'organisation des examens.

**Tableau n° 113: moyennes des facteurs de la qualité des programmes**

	N	Moyenne	Ecart type
Contenu des programmes d'enseignement	171	1,68	1,371
Emploi du temps	169	1,74	1,346
Charge des cours et des TD	170	1,82	1,432
Organisation des examens	165	2,08	1,552

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-3 analyse des facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des amphis et blocs d'enseignement :**

Nous essayons ici d'analyser les facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des programmes d'enseignement.

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **2-2-3-1 Analyse des corrélations**

L'étude des corrélations montre une forte corrélation significative entre la satisfaction des étudiants de l'hygiène à l'intérieur des amphis et Blocs d'enseignement (HAB), de la qualité d'éclairage (QEAB), de la qualité d'écoute (QEA), et leur satisfaction de la qualité des amphis et blocs d'enseignement en général (QABEG). Il semble donc que l'hygiène et l'éclairage dans les amphis et blocs d'enseignement, ainsi que la qualité d'écoute dans les amphis, sont des facteurs explicatifs de l'insatisfaction des étudiants de la qualité des amphis et blocs d'enseignement.

**Tableau n°114 : Corrélations de la qualité amphis et blocs d'enseignement**

		HAB	QEAB	QEA
QABEG	Corrélation de Pearson	,712**	,705**	,533**
	Sig. (unilatérale)	,000	,000	,000
	N	165	168	168
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).				
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilateral).				

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-3-2 analyse des pourcentages de la satisfaction**

On va analyser ici le pourcentage de la satisfaction des étudiants à l'égard des facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des amphis et blocs d'enseignement.

#### **2-2-3-2-1 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la qualité d'hygiène dans les amphis et blocs d'enseignement :**

Ils sont 55,7 % d'étudiants qui ne sont pas de tout satisfaits de la qualité d'hygiène à l'intérieur des amphis et blocs d'enseignement. La question de l'hygiène est un vrai problème qui peut influencer négativement la qualité de vie de l'étudiant à l'intérieur de l'université et peut affecter son rendement. Mais malheureusement, les étudiants eux même ont une part importante dans la dégradation de l'hygiène dans toute l'université, ce qui nécessite de ces derniers d'être plus conscients et plus responsables.

**Tableau n° 115: Degré de satisfaction des étudiants de l'hygiène à l'intérieur des amphis et blocs d'enseignement**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	9	5,1 %
assez peu satisfait	18	10,2 %
assez satisfait	15	8,5 %
Pas de tout satisfait	98	55,7 %
Pas satisfait	30	17,0 %
satisfait	5	2,8 %
très satisfait	1	0,6 %
Total	176	100,0 %

**Source : enquête de terrain**

**2-2-3-2-2 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la qualité d'éclairage dans les amphis et blocs d'enseignement**

L'éclairage à l'intérieur des amphis et blocs d'enseignement et un autre problème que vivent les étudiants, 56,3% ne sont pas de tout satisfaits de la qualité d'éclairage.

**Tableau n°116 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité d'éclairage dans les amphis et blocs d'enseignement**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	7	4,0 %
assez peu satisfait	21	11,9 %
assez satisfait	12	6,8 %
Pas de tout satisfait	99	56,3 %
Pas satisfait	31	17,6 %
satisfait	5	2,8 %
très satisfait	1	0,6 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

**2-2-3-2-3 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la qualité d'écoute dans les amphis :**

Le problème d'écoute dans les amphis et encore présent malgré que le nombre d'étudiants assistant le cours est très réduit ces dernières années. 34% d'étudiants ne sont pas de tout satisfaits de la qualité d'écoute, ce qui demande d'équiper ces amphis des moyens d'amplification de son et les rendre opérationnels. La plupart des amphis ne sont pas équipés, et les autres qui possèdent le matériel, ce dernier ne fonctionne pas.

**Tableau n°117 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité d'écoute dans les amphis**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	6	3,4 %
assez peu satisfait	47	26,7 %
assez satisfait	22	12,5 %
Pas de tout satisfait	61	34,7 %
Pas satisfait	28	15,9 %
satisfait	8	4,5 %
très satisfait	4	2,3 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-3-3 analyse des moyennes de la satisfaction**

En moyenne les étudiants ne sont pas satisfaits des facteurs de la qualité des amphis et blocs d'enseignement, surtout de la qualité d'hygiène.

**Tableau n° Tableau 118: moyenne de satisfaction des étudiants des facteurs de la qualité des amphis et blocs d'enseignement**

Facteurs de la qualité des amphis et blocs d'enseignement	N	Moyenne	Ecart type
Qualité d'éclairage dans les amphis et blocs d'enseignement	169	0,80	1,151
Hygiène dans les amphis et blocs d'enseignement	167	0,81	1,161
Qualité d'écoute dans les amphis	170	1,41	1,343

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-4 analyse des facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des laboratoires de recherche :**

Nous essayons ici d'analyser les facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des laboratoires de recherche.

#### **2-2-4-1 analyse des corrélations**

Il existe une forte corrélation significative entre la satisfaction des étudiants de la qualité du matériel utilisé au sein des laboratoires de recherche (QMLR), de la sécurité au sein des laboratoires de recherche (SLR), et leur satisfaction de la qualité des laboratoires de recherche en général (QLRG). Il semble donc que la qualité du matériel, et la sécurité au sein des

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

laboratoires de recherche sont des facteurs explicatifs de l'insatisfaction des étudiants de la qualité des laboratoires de recherche.

**Tableau n°119 : Corrélations de la qualité des laboratoires de recherche**

		QMLR	SLR
QLRG	Corrélation de Pearson	,797**	,578**
	Sig. (unilatérale)	,000	,000
	N	139	130

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-4-2 analyse des pourcentages de la satisfaction**

On va analyser ici le pourcentage de la satisfaction des étudiants à l'égard des facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des laboratoires de recherche.

#### **2-2-4-2-1 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la qualité du matériel des laboratoires de recherche :**

Il s'avère que les étudiants ne sont pas de tout satisfaits de qualité du matériel dans les laboratoires de recherche, ils sont 56% d'étudiants, contre seulement 0,6% qui sont très satisfaits et 2,8% satisfait. La non satisfaction des étudiants est peut-être expliqué soit par l'inexistence du matériel, ou un matériel vétuste qui ne répond pas aux besoins des étudiants.

**Tableau n°120 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité du matériel des laboratoires de recherche**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	7	4,0 %
assez peu satisfait	21	11,9 %
assez satisfait	12	6,8 %
Pas de tout satisfait	99	56,3 %
Pas satisfait	31	17,6 %
satisfait	5	2,8 %
très satisfait	1	0,6 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **2-2-4-2-2 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants la sécurité au sein des laboratoires de recherche**

Il semble que les laboratoires de recherche manquent de sécurité, selon les résultats de l'enquête 31,8% d'étudiants ne sont pas de tout satisfaits de la sécurité existante à l'intérieur des laboratoires, contre 2,3% très satisfaits, et 5% satisfaits.

**Tableau n°121 : Degré de satisfaction des étudiants de la sécurité au sein des laboratoires de recherche**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	43	24,4 %
assez peu satisfait	30	17,0 %
assez satisfait	13	7,4 %
Pas de tout satisfait	56	31,8 %
Pas satisfait	21	11,9 %
satisfait	9	5,1 %
très satisfait	4	2,3 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-4-3 Analyse des moyennes de la satisfaction**

Les moyennes de satisfaction des étudiants, montrent qu'en moyenne, ses derniers ne sont pas satisfaits de la qualité du matériel et de la sécurité au sein des laboratoires de recherche.

**Tableau n°122 : moyennes de satisfaction des étudiants des facteurs de la qualité des laboratoires de recherche**

facteurs	N	Moyenne	Ecart type
Qualité du matériel des laboratoire de recherche	156	1,02	1,215
Sécurité dans les laboratoires de recherche	133	1,31	1,415

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-5 analyse des facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des bibliothèques :**

Nous essayons ici d'analyser les facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des bibliothèques.

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **2-2-5-1 analyse des corrélations**

Il existe une forte corrélation significative entre la satisfaction des étudiants de la disponibilité des places en salle de lecture (DPSL), de la disponibilité des places en salles de recherche bibliographique (DPSR), de la disponibilité des ouvrages recherchés (DOR), des horaires d'ouvertures et de fermeture des bibliothèques (HOB), et leur satisfaction de la qualité des bibliothèques en général (QBG). Il semble donc que la non disponibilité des places au niveau des salles de lectures et salles de recherche bibliographique, ainsi que la non disponibilité des ouvrages recherchés par les étudiants, et les horaires d'ouverture et de fermeture des bibliothèques sont des facteurs explicatifs de l'insatisfaction des étudiants de la qualité des bibliothèques.

**Tableau n° 123: Corrélations de la qualité des bibliothèques**

		DPSL	DPSR	DOR	HOB
QBG	Corrélation de Pearson	,715**	,681**	,521**	,575**
	Sig. (unilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	162	139	145	158
	N	139	140	136	138
	Sig. (unilatérale)	,000	,000	,000	
	N	158	138	145	160

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-5-2 analyse des pourcentages de la satisfaction**

On va analyser ici le pourcentage de la satisfaction des étudiants à l'égard des facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité des bibliothèques.

#### **2-2-5-2-1 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la disponibilité des places en salle de lecture**

Presque un tiers d'étudiants (31, 3%) ne sont pas de tout satisfaits de la disponibilité des places en salle de lecture, contre 1,7% qui sont très satisfaits et 6,3% satisfaits. Il semble donc que presque un tiers ne trouvent pas de places à l'intérieur des bibliothèques, mais nous ne savons pas si juste à certains moments (moments des examens peut être) ou bien fréquemment.



**Tableau n° 124: Degré de satisfaction des étudiants de la disponibilité des places en salle de lecture**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	12	6,8 %
assez peu satisfait	39	22,2 %
assez satisfait	24	13,6 %
Pas de tout satisfait	55	31,3 %
Pas satisfait	32	18,2 %
satisfait	11	6,3 %
très satisfait	3	1,7 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

**2-2-5-2-2 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants la disponibilité des places en salle de recherche d'ouvrage**

22,7 d'étudiants déclarent ne sont pas de tout satisfaits de la disponibilité des places en salle de recherche d'ouvrage, contre 3,5 % qui sont très satisfaits et 9% satisfaits.

**Tableau n°125 : Degré de satisfaction des étudiants de la disponibilité des places en salle de recherche d'ouvrage**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	36	20,5 %
assez peu satisfait	36	20,5 %
assez satisfait	26	14,8 %
Pas de tout satisfait	40	22,7 %
Pas satisfait	16	9,1 %
satisfait	16	9,1 %
très satisfait	6	3,4 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

**2-2-5-2-3 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la disponibilité d'ouvrages recherchés**

Il y a 21,6% d'étudiants qui ne sont pas de tout satisfaits de la disponibilité des ouvrages qu'ils cherchent, contre 4,5% qui sont très satisfaits, et 5,7% satisfaits. Ce qui nécessite le renforcement de fond documentaire de la bibliothèque avec de nouveaux titres et en fonction de ce qui est demandé par les étudiants.

**Tableau n°126 : Degré de satisfaction des étudiants de la disponibilité d'ouvrages recherchés**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	29	16,5 %
assez peu satisfait	39	22,2 %
assez satisfait	18	10,2 %
Pas de tout satisfait	38	21,6 %
Pas satisfait	34	19,3 %
satisfait	10	5,7 %
très satisfait	8	4,5 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

**2-2-5-2-4 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants des horaires d'ouvertures et de fermeture des bibliothèques**

21,6% d'étudiants ne sont pas de tout satisfaits de horaires d'ouverture et de fermeture appliquées par les bibliothèques, contre 6,3 qui sont très satisfaits et 13% satisfaits. D'où la nécessité de prolonger le nombre d'heure de travail des bibliothèques.

**Tableau n°127 : Degré de satisfaction des étudiants de horaires d'ouvertures et de fermeture des bibliothèques**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	16	9,1
assez peu satisfait	27	15,3
assez satisfait	34	19,3
Pas de tout satisfait	38	21,6
Pas satisfait	27	15,3
satisfait	23	13,1
très satisfait	11	6,3
Total	176	100,0

**Source : enquête de terrain**

**2-2-5-3 analyse des moyennes de la satisfaction**

Les étudiants ne sont pas satisfaits de la disponibilité des places au niveau des salles de lecture, et sont peu satisfaits de la disponibilité des ouvrages, de la disponibilité des places au niveau des salles de recherche bibliographique, et des horaires d'ouverture et de fermeture des bibliothèques.

## Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia

**Tableau n°128 : moyennes de satisfaction des étudiants des facteurs de la qualité des bibliothèques :**

	N	Moyenne	Ecart type
Disponibilité des place au niveau des salles de lecture	164	1,47	1,359
Disponibilité des ouvrages recherché	147	1,68	1,448
Disponibilité des place au niveau des salles de recherche bibliographique	140	1,88	1,505
Horaires d'ouverture et de fermeture des bibliothèques	160	2,06	1,608

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-6 analyse des facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité de vie à l'université :**

Nous essayons ici d'analyser les facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité de vie à l'université.

#### **2-2-6-1 analyse des corrélations**

Il existe une corrélation significative entre la satisfaction des étudiants de la qualité des services de l'administration (QSA), de la qualité des services de santé (QSS), de la qualité de transport (QT), de la qualité d'hébergement (QH), de la qualité de la restauration (QR), de la qualité des activités sportives (QAS), de la qualité des activités culturelles (QAC), et leur satisfaction de la qualité de vie à l'université en général (QVUG). IL semble donc que la qualité des services de l'administration, des services de santé, de transport, d'hébergement, de la restauration, des activités sportives et culturelles, sont des facteur explicatifs de l'insatisfaction des étudiants de la qualité de vie à l'université. Cependant la force de corrélation est faible sauf avec la qualité des services de la santé.

**Tableau n°129 : Corrélations de la qualité de vie à l'université**

		QSA	QSS	QT	QH	QR	QAS	QAC
QVUG	Corrélation de Pearson	,366**	,656**	,378**	,342**	,324**	,145*	,158*
	Sig. (unilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,044	,027
	N	163	152	155	146	155	141	149
	Sig. (unilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	149	142	143	138	145	140	149
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).								
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).								

**Source : enquête de terrain**

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

### **2-2-6-2 analyse des pourcentages de la satisfaction**

On va analyser ici le pourcentage de la satisfaction des étudiants à l'égard des facteurs susceptibles d'expliquer l'insatisfaction des étudiants de la qualité de vie à l'université.

#### **2-2-6-2-1 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la qualité des services de l'administration :**

41% d'étudiants déclarent qu'ils ne sont pas de tout satisfaits des services de l'administration, contre seulement 0,6% qui sont très satisfaits et 2,8% satisfait.

**Tableau n° 130: Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des services de l'administration.**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	12	6,8 %
assez peu satisfait	30	17,0 %
assez satisfait	18	10,2 %
Pas de tout satisfait	73	41,5 %
Pas satisfait	37	21,0 %
satisfait	5	2,8 %
très satisfait	1	0,6 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

#### **2-2-6-2-2 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la qualité des services de santé.**

Presque un quart (24,4%) d'étudiants ne sont pas de tout satisfaits des services de la santé offerts, conte 1% qui sont très satisfaits, et 8% satisfaits.

**Tableau n°131 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des services de santé.**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	24	13,6 %
assez peu satisfait	41	23,3 %
assez satisfait	26	14,8 %
Pas de tout satisfait	43	24,4 %
Pas satisfait	26	14,8 %
satisfait	14	8,0 %
très satisfait	2	1,1 %
Total	176	100 %

Source : enquête de terrain

**2-2-6-2-3 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la qualité de transport universitaire.**

Nous avons 22% d'étudiants qui ne sont pas de tout satisfaits de la qualité de transport universitaire, contre 4% qui sont très satisfaits, et 6,3% satisfaits.

**Tableau n°132 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité de transport universitaire.**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	20	11,4 %
assez peu satisfait	33	18,8 %
assez satisfait	25	14,2 %
Pas de tout satisfait	39	22,2 %
Pas satisfait	41	23,3 %
satisfait	11	6,3 %
très satisfait	7	4,0 %
Total	176	100 %

Source : enquête de terrain

**2-2-6-2-4 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la qualité d'hébergement dans les cités universitaires**

Plus de la moitié (53,4%) d'étudiants déclarent qu'ils ne sont pas de tout satisfait de la qualité d'hébergement dans les cités universitaires, contre seulement 1% très satisfaits et 2,3% satisfaits. La nécessité d'améliorer la qualité d'hébergement des étudiants s'avère plus qu'une nécessité et urgente.

**Tableau n°133 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité d'hébergement dans les cités universitaires**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	29	16,5 %
assez peu satisfait	16	9,1 %
assez satisfait	7	4,0 %
Pas de tout satisfait	94	53,4 %
Pas satisfait	24	13,6 %
satisfait	4	2,3 %
très satisfait	2	1,1 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

**2-2-6-2-5 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la qualité de la restauration :**

Le service de la restauration semble de qualité très médiocre, ou 64% des étudiant ne sont pas de tout satisfaits, aucun étudiant n'est très satisfait, et seulement 1,7% qui sont satisfaits. Il s'avère que le service de la restauration est le dernier service en terme de qualité. Il est donc le problème numéro un (01) qui cause l'insatisfaction des étudiants, auquel l'université doit s'attaquer, pas pour améliorer la qualité de l'enseignement, mais tout au moins respecter la dignité des étudiants.

**Tableau n°134 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité de la restauration**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	20	11,4 %
assez peu satisfait	10	5,7 %
assez satisfait	8	4,5 %
Pas de tout satisfait	113	64,2 %
Pas satisfait	22	12,5 %
satisfait	3	1,7 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

**2-2-6-2-6 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la qualité des activités sportives**

La moitié des étudiants ne sont pas de tout satisfait des activités sportives organisées par l'université, contre 0,6% seulement très satisfaits et 1,7% satisfaits.

**Tableau n°135 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des activités sportives**

	Effectifs	Pourcentage
	35	19,9 %
assez peu satisfait	19	10,8 %
assez satisfait	13	7,4 %
Pas de tout satisfait	88	50,0 %
Pas satisfait	17	9,7 %
satisfait	3	1,7 %
très satisfait	1	0,6 %

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

Total	176	100 %
-------	-----	-------

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-6-2-7 analyse des pourcentages de la satisfaction des étudiants de la qualité des activités culturelles :**

Pour les activités culturelles ils sont 42% ceux qui ne sont pas de tout satisfaits, contre 0,6% très satisfaits et 4% satisfaits.

**Tableau n°136 : Degré de satisfaction des étudiants de la qualité des activités culturelles**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	27	15,3 %
assez peu satisfait	20	11,4 %
assez satisfait	16	9,1 %
Pas de tout satisfait	74	42,0 %
Pas satisfait	31	17,6 %
satisfait	7	4,0 %
très satisfait	1	0,6 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-6-3 analyse des moyennes de la satisfaction :**

L'analyse des moyennes de la satisfaction des étudiants des facteurs de la qualité de vie à l'université, montre qu'en moyenne, les étudiants ne sont pas satisfaits de la qualité de la restauration, de la qualité d'hébergement, de la qualité des activités sportives, de la qualité des activités culturelles, et de la qualité des services de l'administration. Et ils sont en moyenne peu satisfaits de la qualité des services de la santé, et de la qualité du transport.

**Tableau n°137 : moyennes de la satisfaction des étudiants des facteurs de la qualité de vie à l'université**

Facteur de la qualité de vie étudiante	N	Moyenne	Ecart type
Qualité de la restauration	156	,50	,961
Qualité d'hébergement	147	,65	1,070
Qualité des activités sportives	141	,79	1,182
Qualité des activités culturelles	149	1,02	1,265
Qualité des services de l'administration	164	1,08	1,208
Qualité des services de la santé	152	1,66	1,362

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

Qualité de transport	156	1,67	1,420
----------------------	-----	------	-------

**Source : enquête de terrain**

### **Conclusion :**

La qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia semble faible, et s'avère n'a pas réalisé ses objectifs.

Une évaluation globale de la qualité du produit de l'enseignement, selon la perception des enseignants, des étudiants, et des diplômés de l'université de Bejaia, témoignent la faiblesse de cette dernière.

Les résultats de notre enquête de terrain affichent une note moyenne de satisfaction des enseignants de la qualité de la formation à l'université de Bejaia, égale à 1,8/5, ce qui veut dire que les enseignants de l'université de Bejaia sont en moyenne assez peu satisfaits de la qualité de la formation, à cette université. Ainsi, la note moyenne de satisfaction des étudiants de leur formation à l'université de Bejaia, est de 1,63/5, ce qui veut dire que les étudiants de l'université de Bejaia sont aussi, en moyenne assez peu satisfaits de la qualité de leur formation. Quant au diplômés de l'université qui sont recrutés, leur note moyenne de satisfaction des diplômés de leur formation universitaire est de 3,53/5, ce qui veut dire qu'on moyenne les diplômés de l'université de Bejaia sont presque satisfaits de leur formation universitaire.

L'évaluation détaillé du produit de l'enseignement de l'université de Bejaia, révèle des signes d'une insuffisance de ce dernier à réaliser les objectifs qui lui sont assignés.

L'esprit d'entrepreneuriat reste toujours faible chez les diplômés de l'université de Bejaia, Il n'y a que la moitié des diplômés de notre échantillon qui pensent à créer leur propre entreprise, et l'autre moitié n'ont pas encore cette idée à l'esprit. Ainsi, les enseignants qui les enseignent eux aussi manquent de cet esprit, ils ne sont que 2,2% d'enseignants de notre échantillon qui ont pu créer leurs propres entreprises, qui sont : une entreprise dans le secteur de l'édition, une entreprise de restauration avec un effectif de 5 employés, et une entreprise de services avec un effectif de 5 employés, ce qui veut dire des très petites entreprises, et comportant un petit savoir-faire. Et, que 38,1% d'enseignants ont pensé à créer leurs propres entreprises.

L'insertion professionnelles des diplômés de l'université de Bejaia semble n'est bonne n'est mauvaise.



## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

Le délai d'attente pour décrocher le premier emploi pour notre échantillon de diplômés est de 1,48 années en moyenne (une année et demi), ce délai est relativement bon, cependant nous ignorons le nombre de diplômés qui n'ont pas encore trouver de poste d'emploi.

Les diplômés recrutés ont une satisfaction moyenne du poste qu'ils ont occupé, égale à 2,82/5, ce qui signifie que les diplômés de l'université de Bejaia recrutés récemment sont presque assez satisfaits du poste d'emploi qu'ils ont occupé. Et une note de satisfaction moyenne de leur salaire, de 2,32/5, ce qui veut dire qu'en moyenne les diplômés de l'université de Bejaia sont assez peu satisfaits de leur salaire. Quant à l'utilité dans la vie professionnelle, de de leurs connaissances et compétences acquises, les diplômés ont une satisfaction moyenne de 3,18/5, ce qui veut dire qu'en moyenne les connaissances et compétences des diplômés de l'université de Bejaia sont assez utiles dans leur vie professionnelle.

L'utilité dans la vie quotidienne, des connaissances et compétences acquises par les diplômés de l'université de Bejaia, s'avère satisfaisante, avec une note moyenne de 3,65/5.

Pour une formation continu le long de la vie, il s'avère que les diplômés de l'université de Bejaia ont une volonté pour enrichir leur leurs connaissances et compétence, avec une moyenne de motivation de 4,35/5. Ainsi, 67,6% de diplômés de notre échantillon ont procéder à une formation supplémentaire, après leur sortie de l'université. Cependant 32,4% de ces formations ont pour objectif juste une promotion. Et que 11,8% d'étudiant se cultivent très souvent avec des bouquins.

Le respect de l'enseignant qui une valeur sociétale, s'avère encore vivante chez les étudiants de l'université de Bejaia, même si elle n'est pas forte, avec une satisfaction moyenne des enseignants de 2,51/5.

L'objectif de l'internationalisation de l'enseignement est loin d'être atteint. Pour l'année 2018/2019, le nombre d'étudiants inscrits à l'université de Bejaia, pour le cycle licence et master est de 214 étudiants, ce ne représente que 0,49% de total des étudiants inscrits en graduation en cette année.

L'introduction de l'utilisation des TIC par l'université s'avère difficile à évaluer. 91,5% d'étudiants possèdent des ordinateurs personnels, mais que 60% entre les utilisent très souvent leurs pour les études. Ainsi, 67,8% d'étudiants utilisent très souvent l'internet pour leurs études. Cependant, ne nous connaissons pas la qualité de cette connexion, et la maîtrise de l'outil informatique par les étudiants.

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

En fin, l'amélioration de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia, s'avère toujours un rêve. Selon l'avis des enseignants, 56,7% d'entre eux estiment que la qualité de l'enseignement est en dégradation, contre seulement 9,7% qu'ils l'estiment en amélioration, et 32,8% l'estiment en stagnation.

La production scientifique est apparemment faible. L'enseignant de l'université de Bejaia produit en moyenne 0,44 communication nationale, 0,48 communication internationale, 0,23 publication nationale, et 0,3 publication internationale par an. Et Les enseignants possédant un brevet d'invention se compte sur les doigts d'une seule main, ils sont que trois (03) enseignants représentant que 2,2% de notre échantillon.

Les facteurs de la qualité de l'enseignement liés à l'étudiant, sont presque limités en grande partie, au passé scolaire de l'étudiant, celui de l'aimance de la spécialité, et la persévérance de l'étudiant. Et, le sexe de l'étudiant, le niveau d'instruction de ses parents, leurs revenus, et le travail rémunéré de l'étudiant, n'ont pas un effet sur sa réussite, et donc sur la qualité de l'enseignement.

Quant aux facteurs de la qualité qui sont liés à l'institution, il semble que toutes les composantes et facteurs de la qualité de l'enseignement sont insatisfaisants.

Toutes les moyennes de satisfaction des étudiants des composantes de l'enseignement ont été faibles, allant de 0,91/5 à 1,76/5. à savoir, la qualité d'accueil et d'orientation des étudiants, la qualité de l'offre de formation, la qualité des enseignants, la qualité des amphis et blocs d'enseignement, la qualité des bibliothèques, la qualité des laboratoires de recherche, la qualité des programmes d'enseignement, et la qualité de vie étudiante. Cependant, la pire de ces composantes est celle des laboratoires de recherche, qui a enregistré une moyenne de satisfaction de 0,91/5, et la moins pire est celle de l'offre de formation avec une moyenne de de satisfaction de 1,76/5.

L'insatisfaction des étudiants de la qualité des enseignants de l'université de Bejaia, peut être expliquée par : la méthodologie d'enseignement, les méthodes d'évaluation des connaissances des étudiants, la qualité de la relation entre l'étudiant et l'enseignant, la qualité de l'encadrement, la disponibilité des enseignants, et la qualité des connaissances des enseignants. Cependant, la moyenne de satisfaction des étudiants la plus faible, est celle liée à la méthodologie d'enseignement qui est de 1,34/5, et la moins faible est celle liée à la qualité des connaissances des enseignants qui est de 2,16/5.

## **Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia**

L'insatisfaction des étudiants de la qualité des programmes d'enseignement peut être expliquée par : la qualité de contenu des programmes, l'emploi du temps, la charge horaire des cours et des TD, et l'organisation des examens. La moyenne de satisfaction la plus faible est celle de la qualité de contenu des programmes qui est de 1,68/5, et la moins faible est celle de l'organisation des examens qui est de 2,16/5.

L'insatisfaction des étudiants de la qualité des amphis et Blocs d'enseignement, peut être expliquée par : la qualité d'éclairage, la qualité d'hygiène, et la qualité d'écoute. La moyenne de satisfaction la plus faible est celle de l'éclairage enregistrant une moyenne de satisfaction de 0,8/5, et la moins faible est celle de l'écoute qui est de 1,41/5.

L'insatisfaction des étudiants de la qualité des laboratoires de recherche, peut être expliquée par : la qualité du matériel utilisé qui a enregistré une note moyenne de satisfaction de 1,02/5, et la qualité de la sécurité, qui a enregistré une note de 1,31/5.

L'insatisfaction des étudiants de la qualité des bibliothèques, peut être expliquée par : la disponibilité des places en salle de lecture, la disponibilité des ouvrages recherchés, la disponibilité des places en salles de recherche bibliographique, et les horaires d'ouvertures et de fermeture des bibliothèques. La note moyenne de satisfaction des étudiants de la disponibilité des places en salles de lectures est de 1,47/5, considérée comme la plus faible, et la moins faible est celle des horaires d'ouverture qui est de 2,06/5.

L'insatisfaction des étudiants de la qualité de vie à l'université de Bejaia, peut être expliquée par : la qualité de la restauration, la qualité d'hébergement, la qualité des activités sportives, la qualité des activités culturelles, la qualité des services de l'administration, de la qualité des services de santé, et la qualité de transport. Il s'avère que la qualité de la restauration est classée comme le facteur numéro un de l'insatisfaction, avec une moyenne de satisfaction très alarmante (0,5/5), et comme dernier facteur la qualité de transport, avec moyenne de satisfaction de 1,67.

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

### **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

Nous allons tenter dans ce chapitre de diagnostiquer la gestion et la gouvernance de l'université de Bejaia, en se basant sur l'analyse des avis des parties prenantes, à savoir les enseignants, les étudiants et les ATS. Dans la première section de ce chapitre nous allons diagnostiquer la gestion de l'université de Bejaia. Le diagnostic de gestion de l'université concerne le diagnostic de la gestion des affaires de l'université d'une manière générale, et le diagnostic de la gestion des personnels. Et dans la deuxième section de ce chapitre nous allons diagnostiquer la gouvernance de l'université de Bejaia. Le diagnostic de la gouvernance de l'université va être superficiel et porter juste sur certains aspects.

#### **Section 1 : diagnostic de la gestion de l'université de Bejaia :**

Nous allons tenter ici de diagnostiquer la gestion des affaires de l'université de Bejaia d'une manière globale, et diagnostiquer sa gestion de personnel enseignant, et ATS. Le diagnostic se base sur l'analyse des avis des parties prenantes.

##### **1-Diagnostic de la gestion des affaires de l'université en générale :**

Nous analysons ici le pourcentage et la moyenne de satisfaction des parties prenantes de la gestion des affaires de l'université ce qui nous donne une idée sur la qualité de cette dernière.

##### **1-1 analyse des avis des enseignants**

8,2% des enseignants de notre échantillon ne sont pas de tout satisfaits de la gestion des affaires de l'université, 17,9 % sont pas satisfaits, 26,1% sont assez peu satisfaits, 33,6 % sont assez satisfaits, 8,2% sont satisfait, et 2,2% sont très satisfait. Avec une moyenne de satisfaction des enseignants de 2,23/5, ce qui signifie qu'on moyenne les enseignant sont assez peu satisfait de la gestion des affaires de l'université, ce qui signifie une mauvaise gestion des affaires de l'université selon l'avis des enseignants.

**Tableau n°138 : satisfaction des enseignants de la gestion des affaires de l'université**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	11	8,2
Pas satisfait	24	17,9
Assez peu satisfait	35	26,1
Assez satisfait	45	33,6
satisfait	11	8,2

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

Très satisfait	3	2,2
Total	129	96,3
Pas de réponse	5	3,7
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **1-2 analyse des avis des étudiants**

19,9% des étudiants de notre échantillon ne sont pas de tout satisfaits de la gestion des affaires de l'université, 18,8% sont pas satisfaits, 29% sont assez peu satisfaits, 18,8% sont assez satisfaits, 2,8% sont satisfait, et seulement 0,6% qui sont très satisfait. La moyenne calculée de la satisfaction des étudiants de gestion des affaires de l'université est de 1,64/5, ce qui signifie qu'on moyenne les étudiants sont assez peu satisfaits de la gestion des affaires de l'université, donc, selon l'avis des étudiants les affaires de l'université sont mal gérées.

**Tableau n°139 : satisfaction des étudiants de la qualité de la gestion des affaires de l'université**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	35	19,9 %
Pas satisfait	33	18,8 %
Assez peu satisfait	51	29,0 %
Assez satisfait	33	18,8 %
satisfait	5	2,8 %
Très satisfait	1	0,6 %
Total	158	89,8 %
Pas de réponse	18	10,2 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **1-3 analyse des avis des ATS**

10,8% des ATS de notre échantillon déclarent qu'ils ne sont pas de tout satisfaits de gestion des affaires de l'université, 25,7% sont pas satisfaits, 23% sont assez peu satisfaits, 24,3% sont assez satisfaits, 5,4% sont satisfait, et 4,1% sont très satisfaits. La moyenne de satisfaction des ATS de gestion des affaires de l'université égale à 2/5, ce qui signifie qu'on moyenne, les ATS sont assez peu satisfaits de la gestion des affaires de l'université, ce qui nous laisse penser que la gestion des affaires de l'université en générale, est un peu mauvaise.

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

**Tableau n°140 : satisfaction des ATS de la gestion des affaires de l'université**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	8	10,8
Pas satisfait	19	25,7
Assez peu satisfait	17	23,0
Assez satisfait	18	24,3
satisfait	4	5,4
Très satisfait	3	4,1
Total	69	93,2
Pas de réponse	5	6,8
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2- diagnostic de la gestion de personnel :**

La gestion de personnel (enseignants et ATS) sera diagnostiquée à travers l'analyser des avis de personnel enseignant et ATS.

#### **2-1 La sélection de personnel**

La sélection de personnel est l'une des activités principales de la gestion des ressources humaines. Nous allons diagnostiquer la sélection de personnel enseignant et ATS à partir de l'analyse des avis de ces derniers.

##### **2-1-1 Sélection de personnel enseignant**

Selon notre enquête de terrain, 9,7% des enseignants de notre échantillon ne sont pas de tout satisfaits des critères choisis par l'administration pour le recrutement de personnel enseignants, 19,4% ne sont pas satisfaits, 26,9% sont assez peu satisfaits, 26,1% sont assez satisfaits, 10,4% sont satisfaits, et 2,2% sont très satisfaits. La moyenne de satisfaction des enseignants est de 2,16/5, ce qui signifie qu'on moyenne les enseignants de l'université de Bejaia sont assez peu satisfaits des critères utilisés pour le recrutement des enseignants.

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

**Tableau n°141 : satisfaction des enseignants des critères utilisés dans le concours de recrutement des enseignants**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	13	9,7
Pas satisfait	26	19,4
Assez peu satisfait	36	26,9
Assez satisfait	35	26,1
satisfait	14	10,4
Très satisfait	3	2,2
Total	127	94,8
Pas de réponse	7	5,2
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-1-2 Sélection de personnel ATS**

Nous voulons savoir si le personnel ATS est sélectionné en fonction de mérite et des compétences, et si ces dernières correspondent aux postes occupés.

#### **2-1-2-1 le recrutement de personnel ATS est-il en fonction de mérite et des compétences ?**

L'avis des ATS sur le recrutement selon le mérite et les compétences est comme suit : 5,4% ne sont pas de tout d'accord, 13,5% ne sont pas d'accord, 25,7% sont assez peu d'accord, 29,7% sont assez d'accord, 9,5% sont d'accord, et 9,5% sont totalement d'accord. Avec une note moyenne de 2,57, on peut dire qu'on moyenne, les ATS sont presque assez d'accord que le recrutement des ATS se fait selon le mérite et les compétences.

**Tableau n° 142: avis des ATS sur le recrutement de personnel en fonction de mérite et des compétences**

Recrutement en fonction de mérite et des compétences	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout d'accord	4	5,4
Pas d'accord	10	13,5
Assez peu d'accord	19	25,7
Assez d'accord	22	29,7
D'accord	7	9,5
Totalement d'accord	7	9,5
Total	69	93,2
Pas de réponse	5	6,8
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

### **2-1-2-2 les compétences des ATS correspondent-elles au poste occupé ?**

L'avis des ATS concernant la correspondance de leurs compétences aux postes qu'ils occupent est comme suit : 10,8% ne sont pas de tout d'accord, 12,2% ne sont pas d'accord, 8,1% sont assez d'accord, 16,2% sont d'accord, et 40,5% sont totalement d'accord. Avec une note moyenne de 3,28, on peut dire qu'en moyenne, les ATS sont assez d'accord que leurs compétences correspondent aux postes qu'ils occupent.

**Tableau n°143 : avis des ATS sur la Correspondance de poste occupé à leurs compétences**

Correspondance des compétences au poste occupé	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout d'accord	8	10,8
Pas d'accord	9	12,2
Assez peu d'accord	9	12,2
Assez d'accord	6	8,1
D'accord	12	16,2
Totalement d'accord	30	40,5
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

## **2-2 La formation de personnel**

Nous voulons savoir ici si le personnel enseignant et ATS ont bénéficié déjà d'une formation et, si cette dernière correspond aux attentes de ces personnels.

### **2-2-1 Formation de personnel enseignants**

La formation de personnel des enseignants est importante pour améliorer l'efficacité de ces derniers. Pour cela, nous voulons savoir si ces derniers bénéficient de formations et, si ces dernières correspondent aux attentes de ces derniers.

#### **2-2-1-1 les enseignants bénéficient-ils d'une formation ?**

Conformément à l'arrêté ministériel 932 du 28 juillet 2016, l'Université de Bejaia a mis en place une cellule locale chargée de la mise en œuvre et du suivi d'un programme d'accompagnement pédagogique au profit des enseignants chercheurs nouvellement recrutés.

[http://www.univbejaia.dz/formation/index.php?option=com\\_content&view=article&id=191&lang=fr](http://www.univbejaia.dz/formation/index.php?option=com_content&view=article&id=191&lang=fr) Consulté le 19/06/2022



## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

### **2-2-1-2 la formation dont bénéficient les enseignants répond-elle à leurs attentes ?**

Selon notre enquête de terrain, 8,2% des enseignants de notre échantillon déclarent qu'ils ne sont pas de tout de satisfaits de la formation dont ils ont bénéficié, 11,2 ne sont pas satisfaits, 20,9 sont assez peu satisfaits, 17,2 sont assez satisfaits, 11,9% sont satisfaits, et 0,7% sont très satisfaits (un seul enseignant). La moyenne calculée de la satisfaction des enseignants de leur formation est de 2,22/5, ce qui signifie qu'on moyenne, les enseignants sont assez peu satisfaits de leurs formations.

**Tableau n°144 : satisfaction des enseignants de la formation offerte par l'université**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	11	8,2
Pas satisfait	15	11,2
Assez peu satisfait	28	20,9
Assez satisfait	23	17,2
satisfait	16	11,9
Très satisfait	1	,7
Total	94	70,1
Pas de réponse	40	29,9
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-2-2 Formation de personnel ATS**

Nous voulons savoir si les ATS bénéficient des formations, ainsi que leurs degrés de satisfaction de ces formations.

#### **2-2-2-1 les ATS bénéficient-ils des formations ?**

Selon notre enquête de terrain, Que 43% des ATS de notre échantillon déclarent qu'ils ont bénéficié d'une formation, et la majorité n'ont pas en bénéficié.

**Tableau n°145 : la part des ATS ayant bénéficiés de Formation**

	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	1	1,4
NON	41	55,4
OUI	32	43,2
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

**2-2-2-1 les formations dont bénéficient les ATS répondent-elles à leurs attentes ?**

Selon notre enquête de terrain, 5,4% des ATS de notre échantillon ne sont pas de tout satisfait de leur formation, 6,8% ne sont pas satisfaits, 10,8% sont assez peu satisfaits, 5,4% sont assez satisfaits, 6,8% sont satisfaits, et 12,2% sont très satisfait. La moyenne de satisfaction des ATS de leur formation est de 2,8/5, ce qui signifie que les ATS sont en moyenne assez satisfaits de leur formation.

**Tableau n°146 : Satisfaction des ATS de leur formation**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	4	5,4
Pas satisfait	5	6,8
Assez peu satisfait	8	10,8
Assez satisfait	4	5,4
satisfait	5	6,8
Très satisfait	9	12,2
Total	35	47,3
Sans réponse	39	52,7
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

**2-3 Conditions de travail et motivation de personnel**

Les bonnes conditions de travail sont un facteur important dans la motivation de personnel. Nous voulons savoir ici si les conditions de travail ont été satisfaisantes pour le personnel enseignant et ATS.

**2-3-1 conditions de travail et motivation des enseignants**

Nous analysons ici la satisfaction des enseignants de leurs conditions de travail.

**2-3-1-1 Les enseignants sont –ils satisfaits de leurs conditions de travail en général ?**

Selon notre enquête de terrain, 27,6% des enseignants de notre échantillon ne sont pas de tout satisfaits, de leurs conditions de travail, 36,6% ne sont pas satisfaits, 18,7% sont assez peu satisfaits, 11,2 sont assez satisfaits, 3,7% sont satisfaits, et 1,5% sont très satisfait. La moyenne de satisfaction des enseignants de leurs conditions de travail est de 1,31/5, ce qui signifie qu'on moyenne les enseignant ne sont pas satisfaits de leurs conditions de travail.

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

**Tableau n° 147: satisfaction des enseignants des conditions de travail.**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	37	27,6
Pas satisfait	49	36,6
Assez peu satisfait	25	18,7
Assez satisfait	15	11,2
satisfait	5	3,7
Très satisfait	2	1,5
Total	133	99,3
Pas de réponse	1	,7
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-3-1-2 Les enseignants sont –ils satisfaits de leur charge de travail ?**

Selon notre enquête de terrain, 14,2% ne sont pas satisfaits de leur charge de travail, 29,9% sont assez peu satisfaits, 25,4 sont assez satisfaits, 23,1% sont satisfaits, et 6,7% sont très satisfaits. La moyenne de satisfaction des enseignants de leur charge de travail est de 2,78/5, ce qui signifie qu'en moyenne, les enseignants de l'université de Bejaia sont presque assez satisfaits de leur charge de travail.

**Tableau n°148 : satisfaction des enseignants de la charge de travail**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	1	,7
Pas satisfait	19	14,2
Assez peu satisfait	40	29,9
Assez satisfait	34	25,4
satisfait	31	23,1
Très satisfait	9	6,7
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-3-1-3 Les enseignants sont –ils satisfaits des emplois du temps ?**

Selon notre enquête de terrain, 2,2% des enseignants de l'université de Bejaia ne sont pas de tout satisfaits de leurs emplois du temps, 9,7% ne sont pas satisfaits, 23,1% sont assez peu satisfaits, 32,1 sont assez satisfaits, 25,4 sont satisfaits, et 6,7 % sont très satisfaits. La moyenne de satisfaction est de 2,89/5, ce qui signifie qu'en moyenne les enseignants sont assez satisfaits de leur emploi du temps des cours et des TD.

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

**Tableau n°149 : satisfaction des enseignants de l'emploi du temps de cours et des TD**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	3	2,2
Pas satisfait	13	9,7
Assez peu satisfait	31	23,1
Assez satisfait	43	32,1
satisfait	34	25,4
Très satisfait	9	6,7
Total	133	99,3
Pas de réponse	1	,7
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-3-1-4 Les enseignants sont –ils satisfaits des plannings des examens ?**

Selon notre enquête de terrain, 9,7% des enseignants ne sont pas de tout satisfaits des plannings des examens, 12,7% ne sont pas satisfait, 26,7% sont assez peu satisfaits, 23,9% sont assez satisfaits, 19,4% sont satisfaits, et 5,2% sont très satisfaits. La moyenne de satisfaction des enseignants est de 2,47/5, ce qui veut dire qu'en moyenne les enseignants sont assez peu satisfaits des plannings des examens.

**Tableau n°150 : satisfaction des enseignants des plannings des examens**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	3	2,2
Pas de tout satisfait	13	9,7
Pas satisfait	17	12,7
Assez peu satisfait	36	26,9
Assez satisfait	32	23,9
satisfait	26	19,4
Très satisfait	7	5,2
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain.**

### **2-3-1-4 Le matériel d'enseignement utilisé par les enseignants**

Selon notre enquête de terrain 64,5% des enseignants utilisent que la craie comme matériel d'enseignement, ce qui peut influencer sur le rendement de l'enseignant, puisque l'enseignant gaspille beaucoup de temps en écrivant, mais ce qui montre aussi la non innovation dans le matériel d'enseignement.

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

**Tableau n° 151: matériel d'enseignement utilisé par les enseignants**

Matériel d'enseignement	Effectifs	Pourcentage
la craie	86	64,5
le data show	33	24,6
La Craie et le data show	11	8,2
Marqueur	1	0,7
Marqueur et data show	1	0,7
Le crayon et la feuille	1	0,7
Pas de réponse	1	0,7
Total	134	100

**Source : enquête de terrain**

### **2-3-1-5 Les enseignants sont –ils satisfaits de leur salaire ?**

Selon les résultats de notre enquête, 34,3% ne sont pas de tout satisfait de leur salaire, 25,4% ne sont pas satisfaits, 23,1% sont assez peu satisfaits, 8,2% sont assez satisfaits, 6% sont satisfaits, et 0,7% sont très satisfaits. Avec une moyenne de satisfaction qui est de 1,27/5, on peut dire qu'en moyenne les enseignants de l'université de Bejaia ne sont pas satisfaits de leur salaire.

**Tableau n°152 : satisfaction des enseignants de leur salaire**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	46	34,3
Pas satisfait	34	25,4
Assez peu satisfait	31	23,1
Assez satisfait	11	8,2
satisfait	8	6,0
Très satisfait	1	,7
Total	131	97,8
Pas de réponse	3	2,2
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-3-2 conditions de travail et motivation des ATS**

Nous allons diagnostiquer les conditions de travail des ATS, en analysant leurs avis.

#### **2-3-2-1 Les ATS sont-ils satisfaits de leurs conditions de travail en général ?**

Selon notre enquête, 12,2% ne sont pas de tout satisfait de leurs conditions de travail, 16,2% ne sont pas satisfaits, 27% sont assez peu satisfaits, 31,1% sont assez satisfaits, 9,5% sont satisfaits,

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

et 2,7% sont très satisfaits. La moyenne de satisfaction des ATS de leur condition de travail est de 2,18/5, ce qui signifie qu'en moyenne les ATS sont assez peu satisfaits de leurs conditions de travail.

**Tableau n°153 : Satisfaction des ATS des conditions de travail**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	9	12,2
Pas satisfait	12	16,2
Assez peu satisfait	20	27,0
Assez satisfait	23	31,1
satisfait	7	9,5
Très satisfait	2	2,7
Total	73	98,6
Système manquant	1	1,4
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-3-2-2 Les ATS sont-ils satisfaits de leur charge de travail ?**

Selon notre enquête de terrain, 9,5% des ATS de notre échantillon ne sont pas de tout satisfaits de leur charge de travail, 10,8 ne sont pas satisfaits, 17,6% sont assez peu satisfaits, 27% assez satisfaits, 24,3% sont satisfait, et 8% sont très satisfaits. La moyenne de satisfaction des ATS de la charge de travail est de 2,72/5, ce qui signifie qu'en moyenne les ATS sont presque assez satisfaits de leur charge de travail.

**Tableau n° 154: satisfaction des ATS de la charge de travail**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	7	9,5
Pas satisfait	8	10,8
Assez peu satisfait	13	17,6
Assez satisfait	20	27,0
satisfait	18	24,3
Très satisfait	6	8,1
Total	72	97,3
Pas de réponse	2	2,7
Total	74	100,0

### **2-3-2-3 Les ATS sont-ils satisfaits de leurs moyens de travail ?**

12% des ATS ne sont pas de tout satisfaits des moyens de travail dont ils disposent, 18,9% ne sont pas satisfaits, 28,4 sont assez peu satisfaits, 14,9% sont assez satisfaits, 18,9 sont satisfaits,

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

et 4,1% sont très satisfaits. La moyenne de satisfaction des ATS à l'égard des moyens de travail est de 2,22/5, il semble qu'en moyenne les ATS sont assez peu satisfaits des moyens de travail dont ils disposent.

**Tableau n°155 : satisfaction des ATS des moyens de travail**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	9	12,2
Pas satisfait	14	18,9
Assez peu satisfait	21	28,4
Assez satisfait	11	14,9
satisfait	14	18,9
Très satisfait	3	4,1
Total	72	97,3
Sans réponse	2	2,7
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain.**

### **2-3-2-4 Le travail des ATS est-il riche et varié ?**

On a 16,2% des ATS de notre échantillon déclarent que leur travail n'est pas tout de riche et varié, 12,2 l'estiment pas riche, 16,2% le considère assez peu riche, 18,9% le considère assez riche, 14,9% le considère riche, et 21% le considère très varié et très riche. La moyenne de la variété et de la richesse est de 2,69/5, ce qui signifie qu'en moyenne il semble le travail des ATS est assez riche et varié. D'où la nécessité de l'enrichir davantage pour motiver plus le personnel.

**Tableau n°156 : avis des ATS sur la variété et la richesse du travail**

Degré de variété et de richesse de travail	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout riche	12	16,2
Pas riche	9	12,2
Assez peu riche	12	16,2
Assez riche	14	18,9
riche	11	14,9
Très riche	16	21,6
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

### **2-3-2-5 Les ATS préfèrent-ils le travail riche et varié ?**

Presque la totalité des ATS (97%) préfèrent le travail varié et riche, au détriment de travail répétitif. C'est très normal puisque notre échantillon est constitué en majorité des personnels ayant un certain niveau d'instruction.

**Tableau n°157 : avis des ATS sur préférence entre travail répétitif et travail varié**

	Effectifs	Pourcentage
le travail répétitif	2	2,7
le travail riche et varié	72	97,3
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-3-2-6 Le travail bien fait des ATS est-il reconnu ?**

5,4% des ATS disent que leur supérieur ne reconnaît pas de tout le travail bien fait, 6,8% disent que le supérieur ne reconnaît pas, 5,4% disent qu'il est assez peu reconnaissant, 16,2% disent qu'il est assez reconnaissant, 27% disent qu'il est reconnaissant, et 39,2% disent qu'il est très reconnaissant. Avec une moyenne de reconnaissance égale à 3,7/5, il s'avère que travail bien fait des ATS est reconnu par les supérieurs hiérarchiques.

**Tableau n°158 : Avis des ATS sur la reconnaissance de leur travail bien fait**

Degré de reconnaissance	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout reconnu	4	5,4
Pas reconnu	5	6,8
Assez peu reconnu	4	5,4
Assez reconnu	12	16,2
reconnu	20	27,0
Très reconnu	29	39,2
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-3-2-7 Ya-elle une bonne relation entre les ATS et leur supérieur hiérarchique ?**

Selon notre enquête de terrain, 2,7% des ATS de notre échantillon ne sont pas de tout satisfaits de leur relation avec leurs supérieurs hiérarchiques, 5,4% ne sont pas satisfaits, 6,8% sont assez peu satisfaits, 10,8% sont assez satisfaits, 23% sont satisfaits, et 51,4% sont très satisfaits. Avec une moyenne de satisfaction des ATS égale à 4/5, on peut dire qu'en moyenne, les ATS sont



## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

satisfaits de leur relation avec leurs supérieurs, ce qui nous laisse penser qu'il y a une bonne relation entre les ATS et leurs supérieurs hiérarchiques.

**Tableau n°159 : satisfaction des ATS de leur relation avec leur supérieur hiérarchique**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	2	2,7
Pas satisfait	4	5,4
Assez peu satisfait	5	6,8
Assez satisfait	8	10,8
satisfait	17	23,0
Très satisfait	38	51,4
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-3-2-8 Ya-elle une bonne relation entre les ATS et leurs collègues de travail ?**

Selon notre enquête de terrain, 2,7% des ATS ne pas satisfait de leur relation avec leurs collègues de travail, 2,7% sont assez peu satisfaits, 8,1% sont assez satisfait, 31,1 sont satisfaits, et 55,4 % sont très satisfaits. Avec une moyenne de satisfaction des ATS égale à 4,34/5, on peut dire qu'en moyenne, les ATS sont presque très satisfaits de relation qu'existe entre eux, il semble donc, que la relation qu'existe entre ces collègues de travail est presque très bonne.

**Tableau n°160 : satisfaction des ATS de leur relation avec leur collègue**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas satisfait	2	2,7
Assez peu satisfait	2	2,7
Assez satisfait	6	8,1
satisfait	23	31,1
Très satisfait	41	55,4
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-3-2-9 le travail des ATS comprend-il de la responsabilité ?**

Selon notre enquête de terrain, 1,4% des ATS estiment que leur travail ne contient pas de tout de responsabilité, 2,7% disent qu'il contient pas de responsabilité, 12,2% disent qu'il contient assez peu de responsabilité, 25,7% disent qu'il contient assez de responsabilité, 23% disent qu'il contient de la responsabilité, et 35,1% disent que leur travail comprend beaucoup de responsabilité. Avec une moyenne de 3,28/5, on peut dire qu'en moyenne, le travail des ATS comprend assez de responsabilité.

**Tableau n°161 : avis des ATS sur la contenance de leur travail de la responsabilité**

Degré de responsabilité que contient le travail	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout de responsabilité	1	1,4
Pas de responsabilité	2	2,7
Assez peu de responsabilité	9	12,2
Assez de responsabilité	19	25,7
De la responsabilité	17	23,0
Beaucoup de responsabilité	26	35,1
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-3-2-10 Les ATS Aiment-ils de la responsabilité ?**

Selon notre enquête de terrain, 12% des ATS n'aiment pas de tout la responsabilité, 5,4 aiment pas la responsabilité, 10,8% aiment assez peu la responsabilité, 28,4% aiment assez la responsabilité, 25,7% aiment la responsabilité, et 13% aiment beaucoup la responsabilité. Avec une moyenne d'aimance de la responsabilité de 2,94/5, on peut dire qu'en moyenne, les ATS aiment assez de responsabilité.

**Tableau n°162 : aimance de responsabilité par les ATS**

Degré d'aimance de la responsabilité	Effectifs	Pourcentage
Aime pas de tout la responsabilité	9	12,2
Aime pas la responsabilité	4	5,4
Aime assez peu la responsabilité	8	10,8
Aime assez la responsabilité	21	28,4
Aime la responsabilité	19	25,7
Aime beaucoup la responsabilité	10	13,5
Total	71	95,9
Pas de reponse	3	4,1
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-3-2-11 Les ATS sont-ils satisfaits de leur salaire ?**

Selon notre enquête de terrain, 36% des ATS de notre échantillon ne sont pas de tout satisfaits de leur salaire, 27% ne sont pas satisfaits, 23% sont assez peu satisfaits, 9,5% sont assez satisfaits, et 4,1% sont satisfaits. La moyenne de satisfaction des ATS de leur salaire est de 1,18/5, ce qui signifie qu'en moyenne les ATS ne sont pas satisfaits de leur Salaire, ce qui peut affecter négativement leur motivation.

**Tableau n° 163: satisfaction des ATS du salaire**

Degré de satisfaction	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout satisfait	27	36,5
Pas satisfait	20	27,0
Assez peu satisfait	17	23,0
Assez satisfait	7	9,5
satisfait	3	4,1
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

## **Section2 : diagnostic de la gouvernance de l'université Bejaia :**

La gouvernance de l'université de Bejaia sera diagnostiquée à travers l'analyse des avis des parties prenantes, concernant certains aspects de la gouvernance de cette dernière, à savoir la transparence dans la gestion des affaires de l'université, la participation des parties prenantes à la décision, et la liberté académique des enseignants.

### **1-La participation des parties prenantes dans à la prise de décisions**

Nous analysons ici l'avis des enseignants, des ATS, et des étudiants concernant leur participation aux décisions prises par l'administration.

#### **1-1 L'avis des enseignants**

Selon notre enquête de terrain, 29% des enseignants de notre échantillon déclarent qu'il n'y a pas de tout de participation des enseignants dans les décisions prises par l'administration, 18,7% disent qu'il n'y a pas de participation, 20,9% disent qu'il y a assez peu de participation, 17,2% disent qu'il y a assez de participation, 9% disent qu'il y a une participation, et 3,7 % disent qu'il y a une forte participation. Avec une moyenne de 1,69/5, de participation des enseignants dans les décisions prises par l'administration, on peut dire qu'en moyenne, il y a assez peu de participation des enseignants dans les décisions prises par l'administration.

**Tableau n°164 : avis des enseignants de leur participation dans les décisions prises par l'administration**

Degré de participation	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout de participation	39	29,1
Pas de participation	25	18,7
Assez peu de participation	28	20,9

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

Assez de participation	23	17,2
participation	12	9,0
Forte participation	5	3,7
Total	132	98,5
Pas de réponse	2	1,5
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **1-2 L'avis des étudiants**

Selon notre enquête de terrain, 18% des étudiants de notre échantillon annoncent qu'il n'y a pas de tout de participation des étudiants dans les décisions prises par l'administration, 19,9% disent qu'il n'y a pas de participation, 20,5 % disent qu'il y a assez peu de participation, 24,4% disent qu'il y a assez de participation, 7,4 % disent qu'il y a une participation, et 5,1% disent qu'il y a une forte participation. Avec une moyenne de participation de 1,98/5, on peut dire qu'il y a assez peu de participation des étudiants dans les décisions prises par l'administration.

**Tableau n°165 : Avis des étudiants de leur participation dans les décisions prises par l'administration**

Degré de participation	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout de participation	32	18,2 %
Pas de participation	35	19,9 %
Assez peu de participation	36	20,5 %
Assez de participation	43	24,4 %
participation	13	7,4 %
Forte participation	9	5,1 %
Total	168	95,5 %
Pas de réponse	8	4,5 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **1-3 L'avis des ATS**

Selon notre enquête de terrain, 35% des ATS de notre échantillon estiment qu'il n'y a pas de tout de participation des ATS dans les décisions prises par l'administration, 24,3% disent qu'il n'y a pas de participation, 20,3 disent qu'il y a assez peu de participation, 5,4% qu'il y a assez de participation, et 8% disent qu'il y a une participation. La note moyenne de la participation est de 1,22/5, ce qui signifie qu'en moyenne, qu'il n'y a pas presque de participation des ATS dans les décisions prises par l'administration.

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

**Tableau n°166 : avis des ATS de leur participation dans les décisions prises par l'administration**

Degré de participation	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout de participation	26	35,1
Pas de participation	18	24,3
Assez peu de participation	15	20,3
Assez de participation	4	5,4
participation	6	8,1
Total	69	93,2
Pas de réponse	5	6,8
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2- La transparence dans la gestion des affaires de l'institution**

Nous analysons ici l'avis des enseignants, des ATS, et des étudiants concernant la transparence lors de la gestion des affaires de l'université.

#### **2-1 L'avis des enseignants**

Selon notre enquête de terrain, 14,9 % des enseignants de l'échantillon estiment qu'il n'y a pas de tout de transparence dans la gestion des affaires de l'université, 13,4% disent qu'il n'y a pas de transparence, 25,4% disent qu'il y a assez peu de transparence, 28,4 disent qu'il y a assez de transparence, 11,2% disent qu'il y a une transparence, et 4,5% disent qu'il y a une forte transparence. Avec une moyenne de transparence de 2,21/5, on peut dire qu'en moyenne, les enseignants de l'université de Bejaia estiment qu'il a assez peu de la transparence, dans la gestion des affaires de l'université.

**Tableau n°167 : avis des enseignants de la transparence dans la gestion des affaires de l'université**

Degré de transparence	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout de transparence	20	14,9
Pas de transparence	18	13,4
Assez peu de transparence	34	25,4
Assez de transparence	38	28,4
transparence	15	11,2
Forte transparence	6	4,5
Total	131	97,8

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

Pas de réponse	3	2,2
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **2-2 L'avis des étudiants**

Selon notre enquête de terrain, 26 % des étudiants de notre échantillon déclarent qu'il n'y a pas de tout de transparence dans la gestion des affaires de l'université, 16,5 % disent qu'il n'y a pas de transparence, 25,0 % disent qu'il y a assez peu de transparence, 13,1% disent qu'il y a assez de transparence, 4,0 % disent qu'il y a une transparence, et 0,6 % disent qu'il y a une forte transparence. Avec une moyenne de satisfaction égale à 1,46/5, on peut dire qu'en moyenne, les étudiants de l'université de Bejaia estiment qu'il y a assez peu de transparence dans la gestion des affaires de l'université.

**Tableau n°168 : Avis des étudiants sur la transparence dans la gestion des affaires de l'université**

Degré de transparence	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout de transparence	46	26,1 %
Pas de transparence	29	16,5 %
Assez peu de transparence	44	25,0 %
Assez de transparence	23	13,1 %
transparence	7	4,0 %
Forte transparence	1	0,6 %
Total	150	85,2 %
Pas de réponse	26	14,8 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **2-3 L'avis des ATS**

Selon notre enquête de terrain, 21,6 % de l'échantillon des ATS déclarent qu'il n'y a pas de tout de transparence dans la gestion des affaires de l'université, 16,2% disent qu'il n'y a pas de transparence, 16,2% disent qu'il y a assez peu de transparence, 14,9% disent qu'il y a assez de transparence, 12,2% disent qu'il y a une transparence, et 2,7% disent qu'il y a une forte transparence. Avec une moyenne de transparence de 1,85/5, on peut dire qu'en moyenne, les ATS estiment qu'il a assez peu de transparence dans la gestion des affaires de l'université.

**Tableau n°169 : avis des ATS de la transparence dans la gestion des affaires de l'université**

Degré de transparence	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout de transparence	16	21,6
Pas de transparence	12	16,2
Assez peu de transparence	12	16,2
Assez de transparence	11	14,9
transparence	9	12,2
Forte transparence	2	2,7
Total	62	83,8
Pas de réponse	12	16,2
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain.**

### **3- la liberté académique des enseignants**

Selon notre enquête de terrain, 9% des enseignants estiment qu'il n'y a pas de tout de liberté académique, 10,4% disent qu'il n'y a pas de liberté, 24,6% disent qu'il y a assez peu de liberté, 28,4% disent qu'il y a assez de liberté, 12,7% disent qu'il y a une liberté, et 13,4 % disent qu'il y a une forte liberté. Avec une moyenne de liberté académique égale à 2,67/5, on peut dire qu'en moyenne, il y a presque assez de liberté académique pour les enseignants de l'université de Bejaia.

**Tableau n°170 : Avis des enseignants de la liberté académique**

Degré de liberté	Effectifs	Pourcentage
Pas de tout de liberté	12	9,0
Pas de liberté	14	10,4
Assez peu de liberté	33	24,6
Assez de liberté	38	28,4
liberté	17	12,7
Forte liberté	18	13,4
Total	132	98,5
Pas de réponse	2	1,5
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

### **4- faut-il privatiser ou démocratiser l'université ?**

La gestion de l'université et sa gouvernance s'avère selon l'avis des parties prenantes non satisfaisante, ce qui nous pousse à penser si une privatisation de cette dernière peut être une solution pour résoudre sa crise, mais nous voulons d'abord s'avoir si l'idée de la privatisation de l'université sera acceptée par les parties prenantes, ou bien une résistance se manifeste par des dernières.

#### **4-1 Y aura –elle une résistance à la privatisation de l'université ?**

Nous analysons ici l'avis des enseignants, des ATS, et des étudiants concernant la privatisation de l'université.

##### **4-1-1 accord des enseignants pour la privatisation de l'université**

68,7% des enseignants n'ont pas donné leur accord pour la privatisation de l'université, ce qui signifie une très probable résistance de ces derniers, en cas de tentative d'une privatisation.

**Tableau n°171 : accord des enseignants pour la privatisation de l'université**

Accord pour la privatisation de l'université	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	4	3,0
non	92	68,7
oui	38	28,4
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

##### **4-1-2 Accord des ATS pour la privatisation de l'université :**

73% des ATS ne donnent leur accord pour la privatisation de l'université, ce qui veut dire que les ATS vont constituer une résistance si l'Etat décide de privatiser les universités.

**Tableau n°172 : Accord des ATS pour la privatisation de l'université**

Accord pour la privatisation de l'université	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	4	5,4
NON	54	73,0
OUI	16	21,6
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain.**



## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

### **4-1-3 L'accord des étudiants pour la privatisation de l'université**

56% des étudiants de notre échantillon ne sont pas d'accord sur la question de la privatisation de l'université, contre seulement 25% qui sont d'accord pour la privatisation, et 18% sans réponses, peut-être qu'ils sont neutres. Donc, si l'état décide de privatiser les universités, il semble qu'il y aura une résistance importante de la part des étudiants.

**Tableau n°173 : L'accord des étudiants pour la privatisation de l'université**

Accord Pour la privatisation	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	32	18,2 %
NON	100	56,8 %
OUI	44	25,0 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

Ainsi, il n'y a que 25% d'étudiant qui sont prêts à payer les frais d'inscription (voir le tableau ci-après).

**Tableau n°174 : avis des étudiants sur le paiement des frais d'inscription**

Prêt à payer les frais d'inscription	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	70	39,8 %
NON	62	35,2 %
OUI	44	25,0 %
Total	176	100 %

**Source : enquête de terrain**

### **4-2 Une démocratisation de l'université est –elle une alternative à la privatisation ?**

Les parties prenantes expriment un refus de l'idée de la privatisation de l'université, ce qui nous laisse penser à une autre solution pour améliorer la gestion et la gouvernance de l'université, celle de sa démocratisation, c'est-à-dire une élection des responsables par les acteurs internes de l'université.

#### **4-2-1 l'accord des enseignants pour la démocratisation de l'université**

86,6% des enseignants sont pour une démocratisation de l'université (élection des responsables), la démocratisation de l'université une vieille revendication des enseignants et un rêve qui ne veut pas se réaliser.

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

**Tableau n° 175: accord des enseignants pour la démocratisation de l'université**

Accord pour la démocratisation	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	3	2,2
NON	15	11,2
OUI	116	86,6
Total	134	100,0

**Source : enquête de terrain**

### **4-2-2 l'accord des ATS pour la démocratisation de l'université**

83% des ATS donnent leur accord pour une démocratisation de l'université (élection des responsables), ce qui signifie l'implication des ATS s'il y aura un projet pour une vraie démocratisation de l'université.

**Tableau n°176 : l'accord des ATS pour la démocratisation de l'université**

Accord pour la démocratisation	Effectifs	Pourcentage
Pas de réponse	2	2,7
non	10	13,5
oui	62	83,8
Total	74	100,0

**Source : enquête de terrain.**

### **Conclusion :**

Il s'avère que la gestion des affaires de l'université d'une manière générale, est assez peu satisfaisante. La moyenne de satisfaction des enseignants de cette dernière est de 2,23/5, celle des étudiants est de 1,64/5, et celle des ATS est de 2/5.

La gestion de personnel enseignant et ATS de l'université de Bejaia, s'avère aussi peu satisfaisante.

Il semble que la sélection de personnel ne se fait pas totalement sur le critère de compétences et de mérite. La moyenne de satisfaction des enseignants des critères utilisés pour le recrutement des enseignants est de 2,16/5. Et les ATS sont presque assez d'accord que le recrutement des ATS se fait selon le mérite et les compétences, avec une note moyenne de 2,57/5. Ainsi, les ATS sont en moyenne, assez d'accord que leurs compétences correspondent aux postes qu'ils en occupent avec une moyenne de 3,28/5.

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

La Formation de personnel de l'université de Bejaia, semble qu'elle n'a pas d'ampleur, et qu'elle n'a pas répondu aux attentes de personnel.

Malgré que la mise en place d'une cellule locale, chargée de la mise en œuvre et du suivi d'un programme d'accompagnement pédagogique, au profit des enseignants chercheurs nouvellement recrutés, les enseignants sont en moyenne assez peu satisfaits de leurs formations, avec une moyenne de satisfaction de 2,22/5. Pour les ATS, il n'y a que 43% qui ont bénéficié d'une formation, avec une moyenne de satisfaction de cette dernière de 2,8/5.

Les Conditions de travail de personnel de l'université de Bejaia, s'avèrent peu motivantes.

La moyenne de satisfaction des enseignants de leurs conditions de travail en général est de 1,31/5. Leur moyenne de satisfaction de leur charge de travail est de 2,78/5, celle de l'emploi du temps des cours et des TD est de 2,89/5, et des plannings des examens de 2,47/5. Ainsi, le matériel d'enseignement utilisé par la majorité des enseignants (64,5%) est la craie, au détriment des nouvelles technologies. A tout ça, s'ajoute, l'insatisfaction des enseignants de leur salaire, avec une moyenne de satisfaction de 1,27/5.

Pour les ATS, la moyenne de satisfaction des conditions de travail est de 2,18/5, un peu meilleure que celle des enseignants, mais reste insuffisante. En moyenne les ATS sont presque assez satisfaits de leur charge de travail, avec une moyenne de satisfaction de 2,72/5. Les ATS sont assez peu satisfaits des moyens de travail dont ils disposent, avec une moyenne de satisfaction de 2,22/5. Malgré que 97% des ATS préfèrent le travail varié et riche, ce dernier est assez riche et varié, avec une moyenne de variété et de la richesse de 2,69/5. Cependant, le travail bien fait des ATS est reconnu par les supérieurs hiérarchiques, avec une moyenne de reconnaissance de 3,7/5. Les ATS sont satisfaits de leur relation avec leurs supérieurs, une moyenne de satisfaction égale à 4/5. Et sont aussi satisfaits de la relation qu'existe entre les collègues de travail, avec une moyenne de satisfaction égale à 4,34/5. Le travail des ATS comprend assez de responsabilité, avec une moyenne de 3,28/5, et une moyenne d'aimance de la responsabilité de 2,94/5. Cependant, les ATS ne sont pas satisfaits de leur Salaire, avec une moyenne de satisfaction de 1,18/5.

La gouvernance de l'université de Bejaia s'avère qu'elle n'est pas bonne, et peu satisfaisante selon l'avis des enseignants, des ATS, et des étudiants.

Il s'avère que la participation des parties prenantes (enseignants, ATS, et étudiants) dans les décisions prises par l'administration est assez peu présente. Il y a assez peu de participation des

## **Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia**

enseignants dans les décisions prises par l'administration, avec une moyenne de participation de 1,69/5. La moyenne de participation des étudiants à la décision est de 1,98/5, et celle des ATS est de 1,22/5.

Ainsi, il semble que la gestion des affaires de l'université Bejaia n'est pas transparente. Les enseignants de l'université de Bejaia estiment qu'il a assez peu de la transparence, dans la gestion des affaires de cette dernière, avec une moyenne de transparence de 2,21/5. Les étudiants estiment aussi qu'il y a assez peu de transparence, avec une moyenne de transparence égale à 1,46/5. Et les ATS estiment la même chose, avec une moyenne de transparence de 1,85/5.

Quand, à la liberté académique des enseignants, on peut dire qu'en moyenne, il y a presque assez de liberté académique pour les enseignants de l'université de Bejaia, avec une moyenne de liberté égale à 2,67/5.

A l'ombre d'une mauvaise gestion et de gouvernance, une privatisation ou une démocratisation de l'université peuvent être envisagées. Cependant, une privatisation de l'université peut heurter à une forte résistance de la part des parties prenantes (enseignants, étudiants, et ATS). 68,7% des enseignants, 73% des ATS, et 56% des étudiants, n'ont pas donné leur accord pour la privatisation de l'université, ce qui signifie une très probable résistance de ces derniers, en cas de tentative d'une privatisation. Ainsi, il n'y a que 25% d'étudiants qui sont prêts à payer les frais d'inscription.

Quand, à la démocratisation de cette dernière (élection démocratique des responsables), celle-ci s'avère très acceptée. 86,6% des enseignants, et 83% des ATS sont pour une démocratisation de l'université.

## **Conclusion générale**

L'objectif principal de ce travail de recherche est de diagnostiquer la qualité de l'enseignement, et de la gouvernance de l'université de Bejaia.

La démarche adoptée pour diagnostiquer la qualité de l'enseignement de l'université de Bejaia, consiste à évaluer le produit de l'enseignement, et analyser les facteurs de la qualité de ce dernier.

L'évaluation de la qualité du produit de l'enseignement comprend une évaluation de la qualité de la formation des étudiants, et une évaluation de la qualité de la recherche scientifique. L'évaluation de la qualité de la formation comprend, une évaluation globale de la formation, basée sur la perception des enseignants, des étudiants, et des diplômés de l'université de Bejaia, et une évaluation détaillée, qui repose sur le critère de l'efficacité de cette formation, c'est-à-dire la capacité de cette dernière à atteindre ses objectifs. Et la recherche scientifique est évaluée sur le base d'un certain nombre d'indicateurs, de la production et de la qualité de la recherche scientifique.

Le diagnostic de la gestion de l'université de Bejaia, concerne la gestion des affaires de l'université en général, et le diagnostic de la gestion des ressources humaines. Et le diagnostic de la gouvernance de l'université est limité juste à certains aspects, tel que la participation des parties prenantes à la décision, la transparence dans la gestion des affaires de l'université, et la liberté académique des enseignants.

Quatre échantillons ont été choisis pour mener notre enquête de terrain, il s'agit d'un échantillon de 178 étudiants, un échantillon de 134 enseignants, un échantillon de 74 ATS, et d'un échantillon de 68 diplômés. La technique d'échantillonnage utilisée pour les quatre échantillons, est la technique d'échantillonnage aléatoire simple. L'approche utilisé dans cette enquête de terrain, est une approche quantitative, qui consiste à quantifier le degré de satisfaction, de motivation, ou d'accord, des acteurs de l'université de Bejaia (enseignants, étudiants, ATS, et diplômés), de différentes composantes de la qualité de l'enseignement, et de la gouvernance de l'université de Bejaia et sa gestion, en faisant recours à un questionnaire. L'échelle qu'on a utilisée dans nos questionnaires est une échelle uniforme quantitative, qui constitue une progression de zéro à cinq, sur laquelle le répondant a porté son jugement sur l'énoncé.

Les résultats de notre enquête de terrain concernant le diagnostic de la qualité de l'enseignement, montrent que la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia semble faible, et s'avère n'a pas réalisé ses objectifs.

Une évaluation globale de la qualité du produit de l'enseignement, selon la perception des enseignants, des étudiants, et des diplômés de l'université de Bejaia, témoignent la faiblesse de cette dernière. La moyenne de satisfaction des enseignants de la qualité de la formation à l'université de Bejaia, n'est que de 1,8/5, celle des étudiants est de 1,63/5, et celle des diplômés de l'université de Bejaia est de 3,53/5.

L'évaluation détaillé du produit de l'enseignement de l'université de Bejaia, révèle des signes d'une insuffisance de ce dernier à réaliser les objectifs qui lui sont assignés. L'esprit d'entrepreneuriat reste toujours faible chez les diplômés de l'université de Bejaia,

L'insertion professionnelle des diplômés semble très mitigée ; le délai d'attente pour décrocher le premier emploi est de 1,48 années en moyenne (une année et demi), Les diplômés recrutés sont presque assez satisfaits du poste qu'ils ont occupé, avec une moyenne de satisfaction égale à 2,82/5, ces derniers sont assez peu satisfaits de leur salaire, avec une moyenne de satisfaction de 2,32/5. Les connaissances et compétences acquises par les diplômés sont assez utiles dans la vie professionnelle, avec une moyenne d'utilité de 3,18/5, et sont presque utiles dans la vie quotidienne, avec une moyenne d'utilité de 3,65/5.

L'objectif d'une formation continu le long de la vie, semble en voie d'être réalisé. Les diplômés de l'université de Bejaia ont une volonté pour enrichir leurs connaissances et compétences, avec une moyenne de motivation de 4,35/5. Ainsi, 67,6% de diplômés ont procédé à une formation supplémentaire, après leur sortie de l'université. Cependant 32,4% de ces formations ont pour objectif juste une promotion. Et que 11,8% d'étudiant se cultivent très souvent avec des bouquins.

La promotion des valeurs sociétales nécessite encore plus d'efforts, la valeur de respect de l'enseignant s'avère encore vivante chez les étudiants de l'université de Bejaia, cependant, elle n'est pas forte, avec une satisfaction moyenne des enseignants de 2,51/5 du respect de leurs étudiants.

L'objectif de l'internationalisation de l'enseignement est loin d'être atteint, pour l'année 2018/2019, le nombre d'étudiants inscrits à l'université de Bejaia, pour le cycle licence et master est de 214 étudiants, ce ne représente que 0,49% de total des étudiants inscrits en graduation en cette année.

L'introduction de l'utilisation des TIC par l'université s'avère difficile à évaluer. 91,5% d'étudiants possèdent des ordinateurs personnels, mais que 60% d'entre eux les utilisent très souvent pour les études. Ainsi, 67,8% d'étudiants utilisent très souvent l'internet pour leurs études. Cependant, ne nous connaissons pas la qualité de cette connexion, et la maîtrise de l'outil informatique par les étudiants.

En fin, l'amélioration de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia, s'avère toujours un rêve. Selon l'avis des enseignants, 56,7% d'entre eux estiment que la qualité de l'enseignement est en dégradation, contre seulement 9,7% qu'ils l'estiment en amélioration, et 32,8% l'estiment en stagnation.

La production scientifique est apparemment faible. L'enseignant de l'université de Bejaia produit en moyenne 0,44 communication nationale, 0,48 communication internationale, 0,23 publication nationale, et 0,3 publication internationale par an. Et Les enseignants possédant un brevet d'invention se compte sur les doigts d'une seule main, ils sont que trois (03) enseignants représentant que 2,2% de notre échantillon.

Les facteurs qui ont influencé la qualité de l'enseignement de l'université s'avèrent très variés, et ne se limitent pas à un seul facteur ou composantes de l'enseignement.

Les facteurs de la qualité de l'enseignement liés à l'étudiant, sont presque limités en grande partie, au passé scolaire de l'étudiant, celui de l'aimance de la spécialité, et la persévérance de l'étudiant. Et, le sexe de l'étudiant, le niveau d'instruction de ses parents, leurs revenus, et le travail rémunéré de l'étudiant, n'ont pas un effet sur sa réussite, et donc sur la qualité de l'enseignement.

Quant aux facteurs de la qualité qui sont liés à l'institution, il semble que toutes les composantes et facteurs de la qualité de l'enseignement sont insatisfaisants.

Toutes les moyennes de satisfaction des étudiants des composantes de l'enseignement ont été faibles, allant de 0,91/5 à 1,76/5. À savoir, la qualité d'accueil et d'orientation des étudiants, la qualité de l'offre de formation, la qualité des enseignants, la qualité des amphis et blocs d'enseignement, la qualité des bibliothèques, la qualité des laboratoires de recherche, la qualité des programmes d'enseignement, et la qualité de vie étudiante. Cependant, la pire de ces composantes est celle des laboratoires de recherche, qui a enregistré une moyenne de satisfaction de 0,91/5, et la moins pire est celle de l'offre de formation avec une moyenne de de satisfaction de 1,76/5.

L'insatisfaction des étudiants de la qualité des enseignants de l'université de Bejaia, peut être expliquée par : la méthodologie d'enseignement, les méthodes d'évaluation des connaissances des étudiants, la qualité de la relation entre l'étudiant et l'enseignant, la qualité de l'encadrement, la disponibilité des enseignants, et la qualité des connaissances des enseignants. Cependant, la moyenne de satisfaction des étudiants la plus faible, est celle liée à la méthodologie d'enseignement qui est de 1,34/5, et la moins faible est celle liée à la qualité des connaissances des enseignants qui est de 2,16/5.

L'insatisfaction des étudiants de la qualité des programmes d'enseignement peut être expliquée par : la qualité de contenu des programmes, l'emploi du temps, la charge horaire des cours et des TD, et l'organisation des examens. La moyenne de satisfaction la plus faible est celle de la qualité de contenu des programmes qui est de 1,68/5, et la moins faible est celle de l'organisation des examens qui est de 2,16/5.

L'insatisfaction des étudiants de la qualité des amphis et Blocs d'enseignement, peut être expliquée par : la qualité d'éclairage, la qualité d'hygiène, et la qualité d'écoute. La moyenne de satisfaction la plus faible est celle de l'éclairage enregistrant une moyenne de satisfaction de 0,8/5, et la moins faible est celle de l'écoute qui est de 1,41/5.

L'insatisfaction des étudiants de la qualité des laboratoires de recherche, peut être expliquée par : la qualité du matériel utilisé qui a enregistré une note moyenne de satisfaction de 1,02/5, et la qualité de la sécurité, qui a enregistré une note de 1,31/5.

L'insatisfaction des étudiants de la qualité des bibliothèques, peut être expliquée par : la disponibilité des places en salle de lecture, la disponibilité des ouvrages recherchés, la disponibilité des places en salles de recherche bibliographique, et les horaires d'ouvertures et de fermeture des bibliothèques. La note moyenne de satisfaction des étudiants de la disponibilité des places en salles de lectures est de 1,47/5, considérée comme la plus faible, et la moins faible est celle des horaires d'ouverture qui est de 2,06/5.

L'insatisfaction des étudiants de la qualité de vie à l'université de Bejaia, peut être expliquée par : la qualité de la restauration, la qualité d'hébergement, la qualité des activités sportives, la qualité des activités culturelles, la qualité des services de l'administration, de la qualité des services de santé, et la qualité de transport. Il s'avère que la qualité de la restauration est classée comme le facteur numéro un de l'insatisfaction, avec une moyenne de satisfaction très



alarmante (0,5/5), et comme dernier facteur la qualité de transport, avec moyenne de satisfaction de 1,67.

Les résultats de notre enquête de terrain concernant le diagnostic de la gouvernance de l'université de Bejaia et sa gestion, révèlent une gestion des affaires et de personnel de l'université peu satisfaisante, et une gouvernance avec une faible participation des parties prenantes, et une faible transparence dans la gestion des affaires de l'université.

Il s'avère que la gestion des affaires de l'université d'une manière générale, est assez peu satisfaisante. La moyenne de satisfaction des enseignants de cette dernière est de 2,23/5, celle des étudiants est de 1,64/5, et celle des ATS est de 2/5.

La gestion de personnel enseignant et ATS de l'université de Bejaia, s'avère aussi peu satisfaisante.

Il semble que la sélection de personnel ne se fait pas totalement sur le critère de compétences et de mérite. La moyenne de satisfaction des enseignants des critères utilisés pour le recrutement des enseignants est de 2,16/5. Et les ATS sont presque assez d'accord que le recrutement des ATS se fait selon le mérite et les compétences, avec une note moyenne de 2,57/5. Ainsi, les ATS sont en moyenne, assez d'accord que leurs compétences correspondent aux postes qu'ils en occupent avec une moyenne de 3,28/5.

La Formation de personnel de l'université de Bejaia, semble qu'elle n'a pas d'ampleur, et qu'elle n'a pas répondu aux attentes de personnel.

Malgré que la mise en place d'une cellule locale, chargée de la mise en œuvre et du suivi d'un programme d'accompagnement pédagogique, au profit des enseignants chercheurs nouvellement recrutés, les enseignants sont en moyenne assez peu satisfaits de leurs formations, avec une moyenne de satisfaction de 2,22/5. Pour les ATS, il n'y a que 43% qui ont bénéficié d'une formation, avec une moyenne de satisfaction de cette dernière de 2,8/5.

Les Conditions de travail de personnel de l'université de Bejaia, s'avèrent peu motivantes.

La moyenne de satisfaction des enseignants de leurs conditions de travail en général est de 1,31/5. Leur moyenne de satisfaction de leur charge de travail est de 2,78/5, celle de l'emploi du temps des cours et des TD est de 2,89/5, et des plannings des examens de 2,47/5. Ainsi, le matériel d'enseignement utilisé par la majorité des enseignants (64,5%) est la craie, au

détriment des nouvelles technologies. A tout ça, s'ajoute, l'insatisfaction des enseignants de leur salaire, avec une moyenne de satisfaction de 1,27/5.

Pour les ATS, la moyenne de satisfaction des conditions de travail est de 2,18/5, un peu meilleure que celle des enseignants, mais reste insuffisante. En moyenne les ATS sont presque assez satisfaits de leur charge de travail, avec une moyenne de satisfaction de 2,72/5. Les ATS sont assez peu satisfaits des moyens de travail dont ils disposent, avec une moyenne de satisfaction de 2,22/5. Malgré que 97% des ATS préfèrent le travail varié et riche, ce dernier est assez riche et varié, avec une moyenne de variété et de la richesse de 2,69/5. Cependant, le travail bien fait des ATS est reconnu par les supérieurs hiérarchiques, avec une moyenne de reconnaissance de 3,7/5. Les ATS sont satisfaits de leur relation avec leurs supérieurs, une moyenne de satisfaction égale à 4/5. Et sont aussi satisfaits de la relation qu'existe entre les collègues de travail, avec une moyenne de satisfaction égale à 4,34/5. Le travail des ATS comprend assez de responsabilité, avec une moyenne de 3,28/5, et une moyenne d'aimance de la responsabilité de 2,94/5. Cependant, les ATS ne sont pas satisfaits de leur Salaire, avec une moyenne de satisfaction de 1,18/5.

La gouvernance de l'université de Bejaia s'avère qu'elle n'est pas bonne, et peu satisfaisante selon l'avis des enseignants, des ATS, et des étudiants.

Il s'avère que la participation des parties prenantes (enseignants, ATS, et étudiants) dans les décisions prises par l'administration est assez peu présente. Il y a assez peu de participation des enseignants dans les décisions prises par l'administration, avec une moyenne de participation de 1,69/5. La moyenne de participation des étudiants à la décision est de 1,98/5, et celle des ATS est de 1,22/5.

Ainsi, il semble que la gestion des affaires de l'université Bejaia n'est pas transparente. Les enseignants de l'université de Bejaia estiment qu'il a assez peu de la transparence, dans la gestion des affaires de cette dernière, avec une moyenne de transparence de 2,21/5. Les étudiants estiment aussi qu'il y a assez peu de transparence, avec une moyenne de transparence égale à 1,46/5. Et les ATS estiment la même chose, avec une moyenne de transparence de 1,85/5.

Quand, à la liberté académique des enseignants, on peut dire qu'en moyenne, il y a presque assez de liberté académique pour les enseignants de l'université de Bejaia, avec une moyenne de liberté égale à 2,67/5.

Malheureusement, l'autonomie de l'université algérienne reste juste un slogan, le modèle de gouvernance des universités en Algérie est très centralisé et réglementé. Au niveau national, la politique de l'ES est conçue et mise en œuvre par le MESRS, c'est à lui d'élaborer le programme national de l'ES et de la recherche scientifique, conformément aux lois et aux dispositions réglementaires en vigueur, et planifie, coordonne et évalue les formations supérieures. Et au niveau des universités, les organes de gouvernance sont souvent contrôlés par l'état : un conseil de direction, présidé par un recteur, désigné par l'Etat, et assisté par un conseil de direction regroupant les vice-recteurs, désignés par l'Etat, et un conseil d'administration, composé en majorité des représentants de l'Etat. Même si la loi n°99-05 du 4 avril 1999 (première loi d'orientation sur l'enseignement supérieur) confère aux EES le statut d'établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière, les règles d'organisation et de fonctionnement des universités algériennes sont fixées par un décret exécutif, et l'autonomie organisationnelle, administrative, financière, et pédagogique de ces dernières restent limitées ou inexistante.

En fin, et à l'ombre d'une mauvaise gestion et de gouvernance, une privatisation ou une démocratisation de l'université peuvent être envisagées. Cependant, une privatisation de l'université peut heurter à une forte résistance de la part des parties prenantes (enseignants, étudiants, et ATS). 68,7% des enseignants, 73% des ATS, et 56% des étudiants, n'ont pas donné leur accord pour la privatisation de l'université, ce qui signifie une très probable résistance de ces derniers, en cas de tentative d'une privatisation. Ainsi, il n'y a que 25% d'étudiants qui sont prêts à payer les frais d'inscription.

### ➤ **Recommandations**

La qualité de l'enseignement commence d'abord par une bonne sélection des étudiants, et un bon accueil et une bonne orientation avec des cursus très lisibles. Ensuite, l'université doit offrir les moyens pédagogiques nécessaires, commençant par des infrastructures pédagogiques de qualité, des programmes d'enseignement de qualité, et des enseignants compétent. Cependant, offrir les moyens nécessitent un financement suffisant, mais aussi une gestion efficace des fonds. Pour cela, nos recommandations pour un enseignement supérieur de qualité sont les suivantes :

- la mise en place d'un système de sélection des étudiants sur la base des compétences, et selon ce qui est demandé sur le marché de l'emploi, et éviter une formation de masse qui semble contraindre la qualité de l'enseignement ; il est nettement visible que la qualité de

l'enseignement des écoles supérieures est meilleure que celle des universités. Ainsi la sélection va réduire le nombre d'étudiants et en conséquence le budget de l'ES.

- l'adaptation des programmes d'enseignement aux attentes du marché de travail et de la société dans son ensemble, et leur mise à jour.

- la mise en place d'un système de sélection des enseignants basés sur les compétences requises, et leur formation sur les nouvelles méthodes pédagogiques d'enseignement.

- la mise en place d'un système de motivation des enseignants pour l'innovation dans le matériel d'enseignement, comme des primes d'innovation, ou la considération de l'effort d'innovation dans la promotion des enseignants, par exemple.

- insister sur la qualité des infrastructures pédagogiques, en les dotant des moyens nécessaires, comme, un fond documentaire des bibliothèques qui répond à ce qui est recherché par l'étudiant, et doter les salles de recherche bibliographiques d'un matériel informatique performant et sophistiqué, et d'une connexion de haut débit, et si possible tous les blocs d'enseignement. Ainsi, doter les amphithéâtres d'un matériel sonore pour améliorer l'écoute, et un matériel audio-visuel, pour aider l'enseignant dans son travail d'enseignement.

- améliorer la qualité de vie de l'étudiant en général, qualité de transport, restauration, hébergement, services de santé, et activités culturelles et sportives.

Cependant, pour l'université réalise son objectif, celui d'un enseignement de qualité, cette dernière doit jouir d'une autonomie plus large, et une vraie démocratisation de cette dernière.

### ➤ **Limites de notre travail de recherche**

Comme tout travail de recherche, notre travail a ses limites, les résultats de notre travail restent à vérifier. La première limite est liée à la taille des échantillons, surtout celui des diplômés. Une deuxième limite est liée à la représentativité des échantillons, qui n'ont pas respectés la structure de la population mère. Et une troisième limite qui est liée au travail de l'évaluation, qui s'est basé en grande partie sur le degré de satisfaction, qui peut comporter beaucoup de subjectivité. Une quatrième limite est liée à la variation des sources d'informations ; l'évaluation de la qualité des composantes de l'enseignement est basée en grande partie sur l'avis des étudiants, et donc les sources d'informations dans ce cas-là ne sont pas variées. Et une cinquième limite est liée à la capacité des étudiants à évaluer les différentes composantes de l'enseignement, surtout l'évaluation de la qualité des enseignants.

➤ **Perspectives et pistes de recherches**

Malgré les résultats intéressants auxquels notre travail de recherche est abouti, et qui ont évoqué le degré de satisfaction et d'insatisfaction des parties prenantes de l'université, de différentes composantes de la qualité de l'enseignement, et de différents aspects de la gestion et de la gouvernance de l'université, les résultats de notre travail de recherche restent superficiels et globaux, vue la contrainte de temps et de moyens, qui nous ont poussé à se limiter à ce niveau d'analyse des facteurs de la qualité de l'enseignement, et de la gouvernance de l'université. Pour cela, notre travail nécessite d'être complété et renforcé par d'autres travaux de recherche qui vont analyser en profondeur les différentes composantes de la qualité de l'enseignement, et les différents aspects de la gestion et de la gouvernance de l'université, pour aboutir à un diagnostic plus élaboré, et une étude plus pointue de la qualité de l'enseignement de l'université de Bejaia, et de sa gouvernance. Les pistes de recherche que nous proposons ici sont :

- étude des différentes méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants, et les différentes possibilités de les améliorer.
- étude des méthodes d'évaluation les plus adaptées pour la motivation des étudiants dans leurs efforts d'assiduité.
- étude des mécanismes de la motivation des enseignants pour améliorer le matériel d'enseignement.

**Bibliographie :**

- ACHARD, Pablo (2016). Les MOOCs : Cours en ligne et transformations des universités. Nouvelle édition [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2016 (généralisé le 21 mars 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pum/3046>>. ISBN : 9782821895195. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pum.3046>.
- ADNAN, El Amine, (2016). Les modèles de gouvernance des universités arabes. Revue Défense Nationale Libanaise, No 96, Avril 2016, pp 35-36
- ALLAL Samir et MENARD Louise (2014), « Favoriser la réussite et la persévérance des diplômés de formation professionnelle : le cas des collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep) au Québec », Formation emploi [En ligne], 127 | juillet-septembre 2014, mis en ligne le 30 octobre 2016, consulté le 05 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4247>
- AMADIEU Franck and TRICOT André, Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants Psychological factors which have an effect on student success
- Banque d'Algérie (2022), rapport annuel 2021 évolution économiques et monétaires en Algérie.
- Banque mondiale (2012) Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie.
- Banque mondiale (2017), Rapport thématique 2, La qualité de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire, Version finale, Décembre 2017, 43p.
- BENEDITO MARTINS Carlos (2019) L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation, Open Edition journals, p. 205-227 <https://doi.org/10.4000/socio.4805>
- BENSTAALI Baghdad et BERKANE Youcef, (sd)Module 4 : Evaluation de la Qualité des Programmes Universitaires, CIAQES
- BLIGH Donald A. (1980) Méthodes et techniques dans l'enseignement postsecondaire, UNESCO n° 31
- BERNARD Huguette (2011), évaluer, améliorer et valoriser l'enseignement, guide à l'intention des universités et des collèges, éditions de renouveau pédagogique INC, Canada, ISBN 978-2-7613-3994-0, 331p.
- BERNARD Huguette (2000), Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire, Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, n° 3, 2000, p.625-650

- BERNARD Huguette, TRAHAN Michel (1988), Analyse des politiques d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes, La revue canadienne d'enseignement supérieur, Vol. XVIII-3 1988, 17p.
- BERTHIAUME Denis, LANARES Jacques, JACQMOT Christine, WINER Laura et ROCHAT Jean-Moïse, « L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) », *Recherche et formation* [En ligne], 67 | 2011, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1387> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1387
- BORRERO CABAL Alfonso (1995), l'université d'aujourd'hui, Centre de recherches pour le développement international, Ottawa, Éditions UNESCO, Paris, ISBN 0-88936-729-9 (CRDI) ISBN 92-3-202939-1 (UNESCO) 283p
- BROSSARD Mathieu et FOKO Borel (2007) cout et financement de l'enseignement supérieur en Afrique Francophone, banque mondiale, série Développement humain de la région Afrique, ISBN-10 : 0-8213-7060-X e-ISBN : 0-8213-7061-8 ISBN-13 : 978-0-8213-7060-5 DOI : 10.1596/978-0-8213-7060-5, 107p
- BOUFFARD, T., MARINE, C. & CHOUINARD, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3–8. doi:10.7202/011766ar
- BOUJUT Émilie et BRUCHON-SCHWEITZER Marilou, « Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/2 | 2007, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://osp.revues.org/1367> ; DOI : 10.4000/osp.1367
- Bulletin objectif, persévérance et réussite, Volume 2, Numéro 2, Hiver 2010, Québec.
- CALMAND Julien, EPIPHANE Dominique (2014), Évaluer les universités Analyse critique des indicateurs d'établissements et méthodologie des enquêtes auprès des recruteurs Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), R E L IEF 47,Échanges du CEREQ, mai 2014, 75p,ISBN : 978-2-11-098961-1 ISSN : 1763-6213
- Campus France (2019) chiffres clés, mars 2019.
- Campus France, 2020, chiffres clés.
- Campus France (2013), attractivité, étude comparative sur l'attractivité de l'enseignement supérieur en Allemagne, Chine, Espagne, Italie et Royaume-Uni, les notes de campus France n°43 ; décembre 2013

- CAREAU Louise, FOURNIER Anne-Louise (2002), la motivation, Centre d'Orientation et de Consultation Psychologique, dispositions à l'étude n°7, Université LAVAL, 22p
- Centre de Soutien à l'Enseignement de l'Université de Lausanne (2014), la motivation des étudiants à l'université
- Céreq Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) (2009), Approches de la - mobilité étudiante .Net. doc 48.
- CHARLES Nicolas DELPECH Quentin (2015), investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur, France stratégie JANVIER 2015, 203p.
- CHERQAOUI Wafaa, CHROQUII Razane, OKAR Chafik, influence de la qualité de l'enseignement supérieur sur la satisfaction des étudiants ,12p.
- CIAQES – MESRS ALGERIE – Référentiel Qualité
- CHOUARRA Noura (6502), l'orientation à l'université, les étudiants face au processus d'orientation, UNIVERSITE LIILE 3
- CHOUINARD, R., PLOUFFE, C. & ROY, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143–162. doi:10.7202/011774ar
- CNE (conseil national d'évaluation) (2004), de Berlin à Bergen nouveau enjeux de l'évaluation, Dijon, 10-11 Juin 2004.
- COME Thierry (2013), la gouvernance des universités, AIRMAP « gestion et management public » 2013/3 volume 2/n°1 | pages 1 à 5. <https://www.cairn.info/revue-gestion-et-management-public-2013-3-page-1.htm>
- Conférence des Recteurs Et des Principaux des Universités de Québec (CREPUQ) (1995), rapport sur les politiques et les pratiques des établissements universitaires de Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement, canada, 55p
- Conseil Économique et Social (2007 ), le travail des étudiants, Rapport présenté par M. Laurent BERAIL, République Française , 174p.
- Conseil Supérieur de l'Education (2012), l'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre. Québec, 136p.
- CONNELL John, maintenir la professionnalisation de l'enseignement supérieur : de l'entrée dans la professionnalisation au perfectionnement continu, document d'information en vue de la 12<sup>e</sup> session du CEART, Paris, 20-24 avril 2015 ;
- COTE Réjeanne, TARDIF Jacinthe (2011), Élaboration d'une grille d'évaluation, Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires, Groupe ECEM, 55p.



- DEFARGES Moreau, P. (2003). La gouvernance, collection Que sais-je?, Paris, Les Presses universitaires de France.
- Dejean, Jacques (2003) Conceptions et théories sous-tendant les pratiques d'évaluation de l'enseignement : peut-on dire qu'elles sont au service de l'apprentissage ? Actes du 20e congrès de l'AIPU, Université de Sherbrooke, mai 2003, 13p.
- DEJEAN jacques, CNE (2004), de Berlin à Bergen nouveau enjeux de l'évaluation, Dijon, 10-11 Juin 2004.
- CREPIN, F. & DEMONTY, I.,(S,D) l'amélioration de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur, présentation de projets pilotes associant des enseignants du secondaire et du supérieur en communauté française de Belgique, unité d'analyse des systèmes et pratiques d'enseignement, université de LIEGE
- DEMEUSE Marc, FRIANT Nathanaël, MALAISE Stéphanie (2014), Réussite à l'université et composition socioéconomique de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté : Une analyse de données longitudinale en Belgique francophone. XXIe journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales, Jun 2014, Dijon, France. Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Cereq), 48, pp.165-174, 2014, Relief. <hal-01010966>
- DENEFF Jean-François, MVE- ONDO Bonaventure (2015), introduction à la gouvernance des universités, guide de gouvernance et d'évaluation à l'usage des recteurs et présidents d'universités ou d'institutions d'enseignement supérieur, éditions des archives contemporaines, l'agence universitaire de la francophonie, et l'institut de la francophonie pour la gouvernance universitaire (IFGU),ISBN : 9782813001696.
- ECKEL, Peter D. « Redéfinir la concurrence de manière constructive : les enjeux de la privatisation, de la concurrence et d'une politique publique fondée sur le marché aux États-Unis », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 19, no. 1, 2007, pp. 81-100.
- ÉLIANE BERGERON, (2017) fluctuation de la capacité de l'aptitude cognitive générale et de la personnalité à prédire la performance : le rôle modérateur des phases d'apprentissage, Thèse de doctorat en psychologie, AVRIL 2017, Université de Québec à Montréal.203p.
- ENDRIZZI Laure (2015), l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ?, l'institut français de l'éducation, Dossier de veille n° 93, Juin 2014

- ERIC Martin, OUELLET Maxime (2010), La gouvernance des universités dans l'économie du savoir, Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS), Rapport de recherche, Novembre 2010, Montréal (Québec), 27 p
- ESTERMANN Thomas, NOKKALA Terhi, & STEINEL Monika (2011), L'autonomie universitaire en Europe II, tableau de bord, European University Association (ISBN : 9789078997306)
- Eurydice (2008), la gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe, politiques, structures, financement, et personnel académique. Bruxelles : Eurydice, 148 P
- FELOUZIS Georges, « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », Formation emploi [En ligne], 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 31 mars 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1135>
- Fond de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC) (2007), Impact des difficultés financières et de l'aide financière aux études, des bourses institutionnelles et des stages coopératifs sur la persévérance et la réussite scolaires à l'université, Chercheur principal
- VIERSTRAETE Valérie, Université de Sherbrooke, Numéro du projet de recherche **2007-PE-118511** Québec
- FQDE, (sd), évaluation institutionnelle, Québec, 84p.
- GERARD François-marie (2001), l'évaluation de la qualité des systèmes de formation, bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF), Louvain-la-Neuve, mesure et évaluation en éducation, vol. 24, nos 2-3, 53-77, 25p
- GRAVESTOCK, P. et GREGOR-GREENLEAF, E (2008) évaluation des cours : recherche, modèles et tendances. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- HAMMOUDA, Nacer –Eddine, MEDJOUB Razika ( 2018), Femmes diplômées de l'enseignement supérieur confrontées au chômage en En Algérie,
- HANHART Siegfried, L'évaluation des établissements d'enseignement tertiaire : contrainte ou opportunité? L'éducation en débats : analyse comparée, Université de Genève Vol 3 p52-62
- HCERES (2017), référentiel de l'évaluation externe des coordinations territoriales, Département d'évaluation des coordinations territoriales, campagne d'évaluation 2018-2019, vague E, Paris Novembre 2017, 12p.
- HUET, N. & ESCRIBE, C. (2004). Croyances épistémiques, buts d'accomplissement de soi et engagement dans l'utilisation d'un média électronique chez des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 177–196. doi:10.7202/011776ar

- ISESCO (2017) Guide sur les Indicateurs de qualité dans l'Alphabétisation et l'Education des Adultes, ISESCO, Rabat - Royaume du Maroc 2017 ISBN : 978-9981-26-635-3, 104 p
- GALAND, Bennoit. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 125–142. doi:10.7202/011773ar
- GALAND, Benoît VANLEDE, Marie « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs* 2004/5 (Hors série), p. 91-116. DOI 10.3917/savo.hs01.0091
- GHALAMALLAH Mohamed, Analyse et évaluation des activités d'enseignement, *Cahiers du CREAD n°6263, 4ème trimestre 2002 & 1er trimestre 2003, pages 73-80.*
- GRANGET Lucia, (2006) « Modèles et réalités incertaines de l'Université », Communication et organisation [En ligne], 30 | 2006, mis en ligne le 21 juin 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : [http:// journals.openedition.org/communication\\_organisation/3469](http://journals.openedition.org/communication_organisation/3469) ; DOI : 10.4000/communicationorganisation.3469
- GRAVESTOCK, P. et Gregor-GREENLEAF, E. (2008) Évaluations des cours : recherche, modèles et tendances. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.99p
- Institut Français de l'Education (2015) Conférence de consensus, Réussite et échec dans l'enseignement supérieur : Quels éclairages de la recherche ? 16,17decembre 2015. Paris.
- JAMET, M. (2010). Autonomie et gouvernance des universités au Québec et en France : deux conceptions opposées et quelques convergences. *Revue Gouvernance*, 7 (2). <https://doi.org/10.7202/1038921ar>
- Journal officiel de république Algérienne n° 24, de 1999.
- Journal officiel de république Algérienne n° 10, de 2008.
- KELLAGHAN Thomas et GREANEY Vincent (2002), L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement, ISBN 92-803-2215-X UNESCO 2002.119p.
- KAAOUACHI Abdelali (sd)L'évaluation dans le système d'enseignement supérieur au Maroc: Bilan des réalisations, limites et principaux défis
- KADRI, Aïssa (2018), Le système d'enseignement algérien, entre passé et présent, CIRIEC No. 2018/11
- KNIGHT Jane (2004),Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales, *Journal of Studies in International Education* 2004 8: 5 version onlign, [valenciacollege.edu/inz/library/ComprehensiveINZ/Internationalizationremodeled - definition](http://valenciacollege.edu/inz/library/ComprehensiveINZ/Internationalizationremodeled-definition-approaches-and-rationales.pdf)
- approaches - and rationales.pdf <http://jsi.sagepub.com/content/8/1/5>

- LABOUIDYA Ouidad, ELKAMOUN Najib, KHOUILID Mohammed (2014), les concepts de l'approche systémique appliqués à l'évaluation des enseignements au supérieur, Actes du 26e colloque de l'ADMEE-Europe Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation, janvier 2014 <https://www.researchgate.net/publication/272201973>
- LARDY Laurent, BRESSOUX Pascal et LIMA Laurent, « Les facteurs qui influencent la réussite des étudiants dans une filière universitaire technologique : le cas de la première année d'études en DUT GEA », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 44/4 | 2015, Online since 01 December 2017, connection on 05 September 2018. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4671> ; DOI : 10.4000/osp.46-71
- LAROCHE Catherine (2011), la validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en administration et évaluation en éducation pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.), département des fondements et pratiques en éducation, faculté des sciences de l'éducation université Laval ,Québec, 434p.
- LAROCHE Catherine, SAVARD Denis, HEON Lucie et MOISSET Jean-Joseph «Anasynthèse, typologies des conceptions des universités et évaluation de leur performance » *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 37, n° 2, 2014, p. 1-39. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1035912ar> DOI: 10.7202/1035912ar
- LEBARON, Frédéric (2008), Comment mesurer les “performances” des universités ? Quelques réflexions sur la mise en place d'indicateurs à l'Université de Picardie \* Université de Picardie (« Jules-Verne »), Institut universitaire de France & Centre universitaire de recherches sur l'action publique et le politique (CURAPP, UMR 6054 UPJV-CNRS) MEI, n° 28, 2008
- MARTIN Michaela, (2014), La gouvernance dans l'enseignement supérieur : quelles politiques, avec quels effets ? UNESCO, Paris.
- MARTIN Michaela, STELLA Antony (2007), assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur, IPE-UNISCO.117p
- Ministère de l'Education Nationale Sénégalais (2014), normes et standards de qualité en éducation et formation

- MESRS (2018), Projet d'Etablissement de l'Université Abderrahmane MIRA – Bejaia, avril 2018, 20p.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, les enjeux de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, Actes de colloque international, Le Consortium des Universités : Skikda, Guelma, Biskra, Oum el Bouaghi, Tebessa et Ouergla, Université 20 Août 1955 Skikda (Algérie), 20 et 21 novembre 2010, 190p.
- MONFETTE Olivia, (2016), Analyse conceptuelle de la persévérance aux études postsecondaires, *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, Volume 7, Issue 2, automne, 2016, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, 8p.
- MONSINJON.S, GIBERT . V , LEGOUIRA . M, HADDAD. S PATEY . A ( 2020) L'Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire -RAPPORT Final- WP1 – Préparation et recherche , ESAGOV)
- MORLAIX Sophie et SUCHAUT Bruno, « Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 180 | juillet-août-septembre 2012, mis en ligne le 15 juillet 2015, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/3809> ; DOI : 10.4000/rfp.3809
- NADEAU, Marc-André. (1978). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(2), 205–221. doi:10.7202/900075ar
- Nathalie Younes. Multi-dimensionnalité de l'évaluation de l'enseignement universitaire dans la littérature anglophone. Véronique Bedin. L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?, presses universitaires de rennes, 2009. <hal-01121475>
- Observation de la Vie Etudiante en Aquitaine (2015), La réussite dans l'enseignement supérieur, l'impact du parcours scolaire et des conditions de vie<sup>1<sup>ere</sup></sup> partie
- Observatoire de la Vie Etudiante, lettre n°2- avril 2002 (publication périodique) .
- OCDE (1999), qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, 296p
- OCDE (2003) Analyse des politiques d'éducation, Chapitre3, évolution des modes de gouvernance dans l'enseignement supérieur.
- OCDE (2005), L'enseignement supérieur en Amérique latine, la dimension internationale, 401p.
- OCDE (2004), Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : Un défi international, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264015111-fr>.

- OCDE (2008), Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, Revue du Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, volume 20 n°3, 169p.
- OCDE (2017), « Indicateur B1 Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ? », dans Education at a Glance 2017 : OECD Indicators, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2022), Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/8b532813-fr>.
- ONS (2019) Bulletin d'information N° 879, activité, emploi & chômage en mai 2019.
- PAIR Claude (2001), Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Octobre 2001
- PARENT Séverine, de la motivation à l'engagement, pédagogie collégiale Vol. 27, N°O 3 printemps 2014.
- PIROT, L. & DE KETELE, J. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. Revue des sciences de l'éducation, 26(2), 367–394. doi:10.7202/000127ar
- PLAISENT Michel, BERNARD Prosper, ZUCCARO Cataldo, DAGHFOUS Naoufel, FAVREAU Sylvain (2009), Introduction à l'analyse des données de sondage avec SPSS, Presses de l'Université du Québec.
- PLANTE, J. (1986). L'évaluation institutionnelle : d'une pensée qui évolue à un modèle qui s'élabore. Service social, 35(1-2), 74–89. <https://doi.org/10.7202/706295ar>
- PRONOVOST Michel, CORMIER Caroline, POTVIN patrice, RIOPEL martin Intérêt et motivation des jeunes pour les sciences, Conférence présentée lors du colloque « Journée de la recherche sur la motivation au collégial » Acfas, Montréal, 10 mai 2017, 23P .
- QUINN, Michael, (2021) Patton <https://www.eval.fr/quest-ce-que-levaluation/>, consulté le 04/09/2021.
- RAMANANTSOA Bernard, DELPECH Quentin (2016) L'enseignement supérieur français par-delà les frontières, L'urgence d'une stratégie, rapport de HEC, Paris septembre 2016
- REGE Nicole, FORMEV Colet(sd), Evaluation des enseignements et pilotage de l'Université L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 3, Université de Genève
- Réseau Francophone des Agences Qualité pour l'Enseignement Supérieur (2015), Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG) Titre original : Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European

Higher Education Area (ESG) Texte approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur des états signataires, lors de la Conférence d'EREVAN en mai 2015.

-Réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation, relever la qualité de l'éducation, un défi pour les systèmes éducatifs, BUJUMBURA (BURUNDI) de 03 au 06 novembre 2008.230p.

- ROLAND Nathalie, DE CLERCQ Mikaël, DUPONT Serge, PARMENTIER Philippe et FRENAY Mariane, (2015) « Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 31-3 | 2015, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://ripes.revues.org/1009>

-ROMAINVILLE Marc (2002) La réussite à l'université, éclairages pédagogiques, Table ronde « *Promouvoir la réussite à l'université* » organisée par Mme Françoise DUPUIS Ministre de l'Enseignement supérieur, Bruxelles, le 22 mars 2002, Facultés universitaires de Namur.

-ROMAINVILLE Marc (2002 a) L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire, Rapports établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris décembre 2002, 67p

- RONTOPOULOU Jeanne Lamoure (1998) L'évaluation de l'enseignement supérieur, UNESCO : Institut international de planification de l'éducation, Paris, 109 P.

- ROMAINVILLE Marc (1997), Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire? Revue Française de Pédagogie, n° 119. avril~mai-juin1997, 81-90

-ROMAINVILLE Marc, GOASDOUE Rémi, VANTOUROUT Marc (2013), évaluation et enseignement supérieur, De Boeck, Belgique, 366p.ISBN 978-2-8041-7543-6 ISSN 0777-5245.

-SALL Abdou Salam (2017) Gouvernance universitaire, une expérience africaine, CODESRIA, DAKAR, octobre 2017, 196p, ISBN : 978-2-86978-722-3

-SINOIR Justine. La motivation scolaire. Education. 2017. <dumas-01679197>**HAL Id:dumas-01679197** UNIVERSITE DE ROUEN ESPE-ACADEMIE DE ROUEN, Master « Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation » Mention 1 Année 2016-2017, 59p.

- SIRACUSA Jacques, « L'évaluation à l'université : un cas en sociologie », *Education et sociétés*2014/2 (n° 34), p. 153-169.

DOI 10.3917/es.034.0153

- SYLIN Michel, DELAUSNAY, Nathalie (sd a) les démarches de qualité dans l'enseignement supérieur : quels choix méthodologiques fondamentaux l'INRP, 8<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation N°335.
- SYLIN Michel, DELAUSNAY Nathalie (sd b), qualité de vie au travail et qualité dans l'enseignement supérieur des hautes écoles. Université Libre de Bruxelles 18p
- STUMPF Alexia et GARESSUS Paul-André, (2017), « Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33-1 | 2017, mis en ligne le 06 mars 2017, consulté le 07 avril 2017.  
URL : <http://ripes.revues.org/1196>
- TEICHLER Ulrich (2002) « Diversification de l'enseignement supérieur et profil individuel des établissements », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2002/3 (n° 14), p. 199-212. URL : <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2002-3-page-199.htm>
- THOMSON Andrew (2008), *Exploring the Relationship Between Higher Education and Development: A Review and Report*, Guerrand-Hermès Fondation for Peace.
- TOULOUSE Jean-Marie (2007), rapport de recherche sur la gouvernance des institutions universitaires, institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques, HEC Montréal.
- TROTIER, C. (1981). L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire : perspectives d'analyse et avenues de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(2), 287–297. doi:10.7202/900332ar
- UNESCO (1988), enseignement supérieur en Europe, revue trimestrielle du Centre Européen Pour Enseignement Supérieur (CEPES), vol XIII, Nos 1-2, 1988.195p
- UNESCO (1997), Conférence générale, vingt-neuvième session, document de programme et de réunion, Paris, 1997
- UNESCO (1998), Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI siècle
- UNESCO (2004), L'enseignement supérieur dans une société mondialisée Document cadre de l'UNESCO
- UNESCO (2005), Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier, Paris 2005, 24p.
- UNESCO (2014), Rapport de l'UNESCO, enseigner et apprendre, atteindre la qualité pour tous.
- UNESCO (2014 a) Assurance Qualité Externe : Toolkit pour le projet TEMPUS (WP1)



- UNESCO (2015), Rapport de l'UNESCO sur la science .
- Université de Lausanne (2014), concept qualité de l'université de Lausanne.
- Université de Québec à trois rivières (2006), Politique de soutien à la réussite aux études de
- université Pierre Mendès France, Grenoble 2 Introductions de la démarche qualité dans l'enseignement supérieur Recueil des interventions et documents utilisés Séminaire de l'équipe Kalis Site Vigny Musset Jeudi 13, vendredi 14 septembre 2001
- VANDER BORGHT Cécile, « Préface », in RAUCENT Benoît et al., Accompagner des étudiants, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2010 (), p. 5-6.  
DOI 10.3917/dbu.rauce.2010.01.0005
- VEZEAU, C., BOUFFARD, T. & DUBOIS, V. (2004). Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 9–25.  
doi:10.7202/011767ar
- VIAU, R., Joly, J. & BEDARD, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163–176. doi:10.7202/011775ar
- VIAU Rolland et JOLY Jacques (2001), Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir, U. de Sherbrooke, ACFAS 2001, 6p.
- VIAU Rolland (2008) La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir site web : <http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/>
- ZISSWILLER Richard (1979) gestion des établissements d'enseignement, édition Sirey, paris, 158 p.

**Sites internet :**

<http://www.toupie.org>

Site de Unirank : <https://www.4icu.org/>

Site de la CIAQES : <http://www.ciaques-mesrs.dz/>

Site de l'UNESCO : [www.unesco.org/fr](http://www.unesco.org/fr)

Site du MESRS : [www.mesrs.dz](http://www.mesrs.dz)

Site de l'ANEM : [www.anem.dz](http://www.anem.dz)

**Annexe n°1 : questionnaire sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement et la gouvernance de l'université (destiné aux étudiants)**

Dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat intitulée la gouvernance de l'université algérienne et la qualité de l'enseignement supérieure. Nous vous serions très reconnaissant de bien vouloir répondre au questionnaire avec toute objectivité. Par ailleurs, nous nous engageons à ce que les informations recueillies soient utilisées dans le cadre scientifique et dans l'anonymat.

Q1: êtes -vous ?

 un homme une femme

Q2: Quel est votre âge?

Réponse courte

Q3: êtes- vous?

 célibataire marié (e) divorcé (e) veuf (ve)

Q4: quelle est votre série du BAC?

 scientifique maths technique maths gestion et éconor langues philosophie

Autre...

Q5: quelle est la moyenne de votre BAC ?

 entre 10 et 11 entre 11et 12 entre 12 et 13 entre 13 et 14 plus de 14

Q6: avez-vous obtenu votre BAC pour ?

 la première fois la deuxième fois

Autre...

Q7 :êtes-vous inscrit en première année universitaire ?

juste après l'obter
Après une année
après deux année

Autre...

Q8 :Quelle est votre spécialité actuellement ?

Réponse courte

--

Q9 : aimez-vous votre spécialité ?

Pas de tout

- 0  
1  
2  
3  
4  
5

Très bien

Q10 : Etes-vous déjà réorienté ?

non
une fois
deux fois

Autre...

Q11 : Quel est le niveau d'instruction de votre père ?

sans instruction
niveau primaire
niveau secondair
niveau universitai

Q12 : Quel est le niveau d'instruction de votre mère ?

sans instruction
niveau primaire
niveau secondair
niveau universitai

Q13 : Le revenu des parents ensemble (revenu du père + revenu du la mère) est :

inferieur à 30 000
entre 30 000 et 4
entre 40 000 et 5
entre 50 000 et 6

entre 60 000 et 70 000
entre 70 000 et 80 000
entre 80 000 et 90 000
entre 90 000 et 100 000
Plus de 100 000

Q14 : Habitez-vous dans une zone ?

urbaine
rurale

Q15 : Êtes-vous résident dans une cité universitaire ?

oui
non

Q16 : travaillez-vous pendant vos études (travail rémunéré) ?

Non
oui

Q17 si oui, combien d'heures par semaine ?

Réponse courte

--

Q18 : assistez-vous les cours ?

	Non
0	
1	
2	
3	
4	
5	
	Souvent

Q19 : Préparer-vous vos séries de TD et/ou TP ?

	Non
0	
1	
2	
3	
4	
5	
	Souvent

Q20 : faites-vous des exercices supplémentaires en dehors des séries de TD ?

	Non
1	
2	

3  
4  
5

Souvent

Q21 : Avez-vous validé votre première année pour la ?

Première fois
deuxième fois
troisième fois
quatrième fois

Q22 : Avez-vous validé votre deuxième année pour ?

La première fois
la deuxième fois
troisième fois
quatrième fois

Q23: avez-vous validé votre troisième année pour?

la première fois
la deuxième fois
troisième

Q24: avez-vous validé votre quatrième année pour?

la première fois
la deuxième fois
troisième fois

Q25: Quelle est votre moyenne en première année?

Réponse courte

Q26: Quelle est votre moyenne en deuxième année?

Réponse courte

Q27: Quelle est votre moyenne en troisième année?

Réponse courte

Q28: Quelle est votre moyenne en quatrième année?

Réponse courte

Q29 : Possédez-vous un PC?

OUI
NON

Q30 : si oui, l'utilisez-vous pour les études ?

Rarement

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Souvent

Q31 : Utilisez-vous l'internet pour les études ?

Rarement

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Souvent

Q32 : Quel est votre degré de satisfaction à l'égard de ?

0 Pas de tout satisfait 1 Pas satisfait 2 assez peu satisfait 3 assez satisfait 4 satisfait 5 très satisfait

la qualité de votre formation à l'université en général	
La qualité d'accueil et orientation	
La qualité de l'offre de formation (spécialités existantes)	
La qualité des enseignants en général	
les connaissances des enseignants	
les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants	
la méthode d'évaluation des connaissances, utilisée par les enseignants (examens, interrogations)	
la qualité de la relation entre l'enseignant et l'étudiant	
la qualité d'encadrement (pour les thèses)	
la disponibilité des enseignants	
La qualité des programmes d'enseignement en général	
Le contenu des programmes d'enseignement	
La charge horaire des cours et TD par semaine	
L'organisation des enseignements (emploi du temps)	
L'organisation des examens	
La qualité des amphithéâtres et blancs d'enseignement en général	
L'hygiène à l'intérieur des amphithéâtres et blocs d'enseignement	

La qualité d'éclairage dans les amphis et blocs d'enseignement	
la qualité d'écoute dans les amphis (vous écoutez bien l'enseignant)	
La qualité des laboratoires de recherches en général	
La qualité du matériel au sein des laboratoires et/ou centre de calcul	
La sécurité à l'intérieur des laboratoires	
La qualité des bibliothèques en général	
Disponibilité des places à la bibliothèque	
Disponibilité des place en salle recherche des ouvrages	
Disponibilité des ouvrages que vous cherchez	
Des horaires d'ouverture des bibliothèques	
La qualité de vie à l'université en général	
La qualité des services de l'administration	
La qualité des services de la santé	
La qualité du transport universitaire	
La qualité d'hébergement dans les cités universitaire	
La qualité de la restauration	
La qualité des activités sportives	
La qualité des activité culturelles	

Q33 : la gestion des affaires de l'université est-elle ? :  
très mauvaise

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

très bonne

Q34 : existe-t-elle une transparence dans la gestion des affaires de l'université ?  
très faible transparence

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

très forte transparence

Q 35 : la participation des étudiants aux décisions prises par l'administration de l'université  
est-elle ?

très faible

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4

5

très forte

36: êtes-vous une privatisation de l'université?

OUI
NON

Q37: si oui, êtes-vous prêt pour payer les frais d'inscription?

OUI
NON



ANNEXES

**Annexe n°2 : questionnaire d'évaluation de la qualité de l'enseignement et de la gouvernance de l'université ( destiné aux enseignants)**

Dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat intitulée la gouvernance de l'université algérienne et la qualité de l'enseignement supérieur. Nous vous serions très reconnaissant de bien vouloir répondre au questionnaire avec toute objectivité. Par ailleurs, nous nous engageons à ce que les informations recueillies soient utilisées dans le cadre scientifique et dans l'anonymat.

Q1 : êtes-vous ?

Un homme
une femme

Q2: quel est votre âge?

Réponse courte

Q3 : quel est votre grade actuellement ?

MAB
MAA
MCB
MCA
Professeur

Q4 : quel est le nombre de vos années d'expérience en tant permanent ?

Réponse courte

Q5 : quel est votre département d'affiliation ?

Réponse courte

Q6: quel module vous enseignez?

Réponse courte

Q7:Pour quel niveau ?

Réponse courte

Q8: quel est le nombre de vos communications nationales en tant que permanent?

Réponse courte

Q9: quel est le nombre de vos communications internationales en tant que permanent?

Réponse courte

Q10: quel est le nombre de vos publications nationales en tant que permanent?

Réponse courte

Q11: quel est le nombre de vos publications internationales en tant que permanent?

Réponse courte

Q12: possédez-vous des brevets d'invention?

Q13: Si oui combien ?

Réponse courte

Q14: Vos brevets d'invention sont-ils exploités dans la création de la richesse?

Autre...

Q15: avez-vous déjà créer une entreprise?

Q16: si oui, quel est son effectif?

Réponse courte

Q17: dans quel secteur d'activité?

Réponse courte

Q18: si non, pensez-vous de créer une entreprise dans le future?

Q19: êtes-vous motivé de travailler dans l'enseignement supérieur?

Pas de tout motivé 0  1  2  3  4  5  Très motivé

Q20: êtes-vous motivé de travailler à l'université de Bejaia?

Pas de tout motivé 0  1  2  3  4  5  Très motivé

Q21: préférez-vous enseigner ou faire de la recherche?

Enseigner
faire de la recherche
enseigner et faire

Q21: à votre avis l'enseignant peut-il concilier entre enseignement et recherche?

Oui
Non
Oui, mais avec l'a

Q22: Si oui, êtes-vous d'accord pour l'intégration des critères concernant la pédagogie, pour la promotion des enseignants (comme par exemple l'expérience professionnelle)?

Pas de tout d'accord 0  1  2  3  4  5  tout à fait d'accord

Q23: si non, êtes-vous pour la séparation entre enseignement et recherche?

oui
non

Q24: quel est le matériel d'enseignement que vous utilisez ?

la craie
le DATA SHOW

Autre...

25: Quelle est la méthode d'enseignement que vous utilisez ?

cours magistral
méthode interactive
travail en groupe

Autre...

Q26: exprimez votre degré de satisfaction à l'égard de ce qui suit?

0 Pas de tout satisfait 1 Pas satisfait 2 assez peu satisfait 3 assez satisfait 4 satisfait 5 très satisfait

La qualité d'enseignement à l'université en général	
Le niveau des étudiants en général	
La qualité des connaissances des étudiants	
La motivation des étudiant pour les études	
L'assiduité des étudiants	
Le respect de l'enseignant par les étudiants	
La qualité des programmes d'enseignement	
Des conditions de travail en général	
La charge du travail	
Emplois du temps des cours et TD	
Plannings des examens	

La disponibilité des ouvrages recherché	
La qualité des ouvrages disponibles à la bibliothèque	
Les horaires d'ouverture des bibliothèques	
Le salaire	
La formation offerte par l'université (pour les enseignants recrutés en 2015 et après 2015)	
Les critères utilisés pour le recrutement des enseignants	

Q27: La qualité de l'enseignement à l'université est-elle?

En amélioration
en stagnation
en dégradation

Autre...

Q28: à votre avis la réforme LMD, a t-elle un effet?

Positif sur la qualité
un effet négatif sur la qualité
aucun effet

Autre...

Q29 : la gestion des affaires de l'université est-elle ? :

très mauvaise      0  1  2  3  4  5       Très bonne

Q30 : existe-t-elle une transparence dans la gestion des affaires de l'université ?

Opacité totale      0  1  2  3  4  5       Transparence totale

Q 31 : la participation des enseignants aux décisions prises par l'administration de l'université est-elle ?

très faible      0  1  2  3  4  5       très forte

Q32: existe-t-elle une liberté académique pour les enseignants ?

Pas de tout      0  1  2  3  4  5       très forte liberté

Q33: êtes-vous pour la privatisation de l'université?

oui
non

Q34: êtes-vous pour la démocratisation de l'université (élection des responsables)?

OUI
NON

**Annexe n° 3 : Questionnaire pour l'évaluation de la gouvernance de l'université (destiné aux ATS)**

Dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat intitulée la gouvernance de l'université algérienne et la qualité de l'enseignement supérieur. Nous vous serions très reconnaissant de bien vouloir répondre au questionnaire avec toute objectivité. Par ailleurs, nous nous engageons à ce que les informations recueillies soient utilisées dans le cadre scientifique et dans l'anonymat.

Q1: êtes-vous ?

Q2: êtes-vous?

Q3: quel est votre âge?

Réponse courte

Q4: travaillez-vous au niveau de la faculté?

Autre...

Q5: quel poste vous occupez?

Réponse courte

Q6: quelle est votre catégorie?

Réponse courte

Q7: quel est votre grade?

Réponse courte

Q8: quel est le nombre de vos années d'expérience?

Réponse courte

Q9: à votre avis le recrutement de personnel se fait-il en fonction de mérite et des compétences?

pas de tout

0

1

2

3

4

5

souvent

Q10: le poste que vous occupez correspond-il à vos compétences?

non

0

1

2

3

4

5

exactement

Q11: avez-vous subi déjà une formation?

Q12: si oui, quel est votre degré de satisfaction de cette formation?

pas de tout satisfait

0

1

2

3

4

5

très satisfait

Q13: votre travail est-il riche et varié?

repetitif

0

1

2

3

4

5

très riche et très varié

Q14: aimez-vous le travail répétitif ou le travail riche et varié?

le travail répétitif

le travail riche et v

Autre...

Q15: votre travail comprend t-il plus ou moins de responsabilité?

pas de responsabilité

0

1

2

3

4

5

beaucoup de responsabilité

Q16: aimez-vous la responsabilité?

pas de tout

0

1

2

3

4

5

beaucoup

Q17: quel est votre degré de satisfaction à l'égard des conditions de travail?

pas de tout satisfait

0

1

2

3

4

5

très satisfait

Q18: Quel est votre degré de satisfaction à l'égard de votre charge de travail?

pas de tout satisfait

0

1

2

3

4

5

très satisfait

Q19: quel votre degré de satisfaction à l'égard de moyens de travail?

pas de tout satisfait

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

très satisfait

Q20: quel est votre degré de satisfaction à l'égard de votre salaire?

pas de tout satisfait

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

très satisfait

Q21: votre relation avec vos collègues de travail est-elle bonne?

très mauvaise

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

très bonne

Q22: votre relation avec votre supérieur hiérarchique est-elle bonne?

très mauvaise

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

très bonne

Q23: votre supérieur hiérarchique reconnaît votre travail bien fait?

Pas de tout

- 0
- 1
- 2
- 3



4

5

très souvent

Q24: la gestion des affaires de l'université est-elle?

très mauvaise

0

1

2

3

4

5

très bonne

Q25: existe t-elle une transparence dans la gestion des affaires de l'université?

pas de tout

0

1

2

3

4

5

transparence totale

Q26: existe t-elle une participation des ATS aux décisions prises par l'administration?

pas de tout

0

1

2

3

4

5

très forte participation

Q27: êtes-vous pour la démocratisation de l'université(élection des responsables)?

oui
non

Q28: est- vous pour la privatisation de l'université?

OUI
NON

## Annexe n°4

Dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat intitulée la gouvernance de l'université algérienne et la qualité de l'enseignement supérieur. Nous vous serions très reconnaissants de bien vouloir répondre au questionnaire avec toute objectivité. Par ailleurs, nous nous engageons à ce que les informations recueillies soient utilisées dans le cadre scientifique et dans l'anonymat.

## Renseignement sur le diplômé

Q1 : quel est l'intitulé de votre diplôme ? .....

Q2 : Quelle est la moyenne de votre cursus ? .....

Q3 : en quelle Année vous avez obtenu votre diplôme ? année universitaire : ..... /.....

Q4 : après combien de temps vous avez décroché votre premier poste d'emploi ? .....

Q5 : êtes- vous passé par l'ANEM pour être recruté ? OUI  NON

Q6 :Si oui, le poste que vous avez occupé est-il

Le fruit d'une recherche de l'ANEM  le fruit de votre recherche validée par l'ANEM

Q7 : quelle est la nature du contrat qui vous a lié avec votre employeur ?

CTA  CID  CDD  CDI  autre : .....

Q7 : si c'était un CTA ou CID combien ça a duré avant d'avoir un CDI ? .....

Q8 : dans quel secteur d'activité travaillez-vous actuellement ?

Services  industrie  bâtiment  autre : .....

Q9 : votre employeur est- il ? l'Etat  un privé

Q10 : quel est le poste que vous occupez ?

Agent de maîtrise  Cadre  Cadre supérieure  autre .....

Q11 : combien d'années d'expérience avez-vous ? .....

Q10 : quelle est votre degré de satisfaction à l'égard de votre formation universitaire ?

Pas de tout satisfait : 0  1  2  3  4  5  Très satisfait

Q10 : quelle est votre degré de satisfaction à l'égard du poste que vous avez occupé ?

Pas de tout satisfait : 0  1  2  3  4  5  Très satisfait

Q10 : quelle est votre degré de satisfaction à l'égard de votre salaire ?

Pas de tout satisfait : 0  1  2  3  4  5  Très satisfait

Q11 : vos connaissances et compétences acquises pendant votre formation à l'université sont-elles utiles dans votre vie professionnelle ?

Pas de tout utiles : 0  1  2  3  4  5  Très utiles

Q12 : vos connaissances et compétences acquises pendant votre formation à l'université sont-elles utiles dans votre vie quotidienne ?

Pas de tout utiles : 0  1  2  3  4  5  Très utiles

---

Q13 : Êtes-vous motivé d'enrichir vos connaissances ?

Pas de tout motivé : 0  1  2  3  4  5  Très motivé

Q14 : cultivez-vous avec des bouquins ?

Rarement 0  1  2  3  4  5  souvent

Q15 : avez-vous fait d'autres formations, après votre sortie de l'université ? OUI  NON

Q16 : si oui, votre formation est-elle dans le l'objectif d'avoir une promotion ? OUI  NON

Q17 : pensez-vous de créer votre propre entreprise ? OUI  NON

**Table des matières**

Remerciements.....	i
Sommaire .....	iv
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures .....	xii
Introduction générale .....	1
CHI : Le contexte mondial de l'ES.....	8
Introduction :.....	8
Section 1 : Le rôle de l'ES dans le développement durable : .....	9
1- Définition et objectifs de l'ES : .....	9
2- le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement durable : .....	10
Section2 : l'internationalisation de l'enseignement supérieur .....	14
1- Définition de l'internationalisation de l'enseignement supérieur : .....	14
2- Accord sur le commerce des services et libéralisation de commerce des services de l'éducation : .....	15
3- Les aspects de l'internationalisation de l'enseignement supérieur :.....	18
4- les avantages et les inconvénients de l'internationalisation de l'ES .....	22
Section 3 : Massification, diversification de l'enseignement supérieur et chômage des diplômés.....	24
1- Massification et inégalité d'accès à l'enseignement supérieur : .....	24
2- Diversification de l'enseignement supérieur : .....	26
3-Chômage des diplômés de l'ES : .....	29
Section 4 : Les défis de l'internationalisation et de la mondialisation de l'ES : .....	29
1-Le défi de la concurrence entre les EES : .....	30
2- le défis de l'AQ et de la reconnaissance des qualifications de l'ES :.....	34
Chapitre II : la qualité dans l'ES .....	42
Section 1 : définition de la qualité dans l'ES.....	42
1- Bref historique de la démarche qualité .....	42
2- Définition de la qualité dans l'ES.....	44
Section2 : Les principaux acteurs de la qualité dans l'ES .....	48
1- Les acteurs internationaux .....	49
2- Les acteurs nationaux .....	51
Section 3 : les facteurs de la qualité dans l'ES .....	52
1- Les facteurs liés à l'étudiant .....	52
2- les facteurs liés à l'institution (l'établissement) .....	60
3- les facteurs liés à la relation entre l'étudiant et l'institution.....	66

Chapitre III : évaluation de la qualité dans l'enseignement Supérieur . . . . .	69
Section 1 : généralités sur l'évaluation de la qualité de l'ES.....	70
1- Définition de l'évaluation de la qualité de l'éducation.....	70
2- Aperçu historique sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement.....	72
3-Typologie de classification de l'évaluation de la qualité de l'ES.....	73
4- les principes d'une évaluation de qualité :.....	79
Section2 : les différentes étapes d'un processus de l'évaluation de la qualité de l'ES :.....	80
1-première étape : conception du processus d'évaluation .....	80
2- deuxième étape : la collecte des informations :.....	83
3- troisième étape : analyse et diffusion des résultats.....	87
Section 3 : méthodologie de l'évaluation institutionnelle d'un EES pour l'AQ : .....	90
1- définition de l'évaluation institutionnelle.....	91
2- Typologie des approches de l'évaluation institutionnelle d'un EES.....	91
3- synthèse des indicateurs par domaines pour une évaluation institutionnelle des EES	94
Chapitre IV : La gouvernance des universités entre autonomie et responsabilité .....	99
Section 1 : Généralités sur l'université .....	100
1- définition de l'université.....	100
2- bref historique de la naissance des universités .....	101
3- les différentes fonctions de l'université.....	103
4-Structure organique générale des universités : .....	105
Section 2 : généralités sur la gouvernance des universités .....	108
1- définition du terme gouvernance .....	108
2- Définition et acteurs de la gouvernance des universités :.....	111
3- les principes de la gouvernance des universités .....	113
4- Les Différentes conceptions et différents modèles de gouvernance des universités .	116
5-Le profil courant de la gouvernance dans les universités arabes .....	119
Section 3 : Les organes types de la gouvernance des universités :.....	120
1-Le conseil de l'université :.....	120
2- le conseil de direction .....	123
3- Le conseil scientifique .....	126
4-Le conseil de la faculté .....	126
Section 4 : La gestion des personnels de l'université .....	127
1- la gestion du corps enseignant .....	128
2- La gestion du personnel administratif .....	135
3- la gestion des étudiants :.....	138

Section 5 : contrôle et responsabilisation des universités sur l'utilisation des fonds .....	142
1-Mécanismes de contrôle et de responsabilisation des EES sur l'utilisation des fonds publics :.....	142
2- Les mécanismes d'incitations à la diversification des sources de financement de l'ES : .....	146
3- Les enjeux d'un financement privé de l'ES.....	148
Chapitre V : Le contexte algérien de l'enseignement supérieur .....	150
Section 1 : présentation du réseau de l'ES en Algérie .....	150
1-Historique de l'ES en Algérie.....	150
2-L'accès à l'ES et l'orientation des étudiants en Algérie.....	151
3-Typologie des EES en Algérie.....	152
4-la structure du réseau Algérien de l'ES .....	154
5- quelques caractéristiques de l'ES en Algérie .....	156
Section 2 : employabilité des diplômés de l'université algérienne.....	160
1-Dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des diplômés : .....	161
2- quelques statistiques sur le chômage des universitaires en Algérie : .....	163
Section 3 : le LMD et la réforme de l'ES en Algérie : .....	166
1- les anciennes réformes de l'ES en Algérie : .....	166
2-Origine de la réforme LMD .....	168
3- Définition et objectif Du système LMD en Algérie : .....	169
4- L'offre de formation dans le système LMD en Algérie .....	170
5- Progression dans les études dans le système LMD en Algérie : .....	174
6- avis des enseignant de l'université de Bejaia de l'effet de la réforme LMD sur la qualité de l'enseignement .....	175
Chapitre VI : La gouvernance de l'université algérienne et l'assurance qualité .....	178
Section1 : La gouvernance de l'ES en Algérie .....	178
1- Organes directeurs de l'ES au niveau national.....	178
2- les Organes de gouvernance de l'ES au niveau des EES .....	180
Section 2 : Autonomie de l'université Algérienne :.....	187
1- l'autonomie de l'université algérienne en théorie : .....	187
2-l'autonomie de l'université Algérienne en pratique : Le rapport de la banque mondiale.....	190
Section 3 : la démarche qualité dans l'ES Algérien.....	191
1-Les efforts de l'Etat Algérien en matière d'AQ : .....	191
2- quelques difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de la démarche qualité en Algérie : .....	194

Section 4 : Quelques indicateurs de la qualité de l'ES en Algérie.....	196
1-Le classement mondial des universités Algériennes .....	196
2- L'encadrement des étudiants .....	197
3-Les inputs et les outputs de la recherche scientifique :.....	200
4- Le financement de l'ES .....	203
Chapitre VII : présentation de l'enquête de terrain.....	206
Section 1 : présentation de terrain de l'enquête .....	206
1- Historique de l'université de Bejaia : .....	206
2- Les missions et les objectifs de l'université de Bejaia .....	207
3- Organisation de l'université de Bejaia.....	208
4 -La politique de l'université et son projet d'établissement.....	209
Section 2 : présentation de la méthodologie de l'enquête de terrain .....	213
1- Les objectifs de l'enquête de terrain.....	213
2- L'approche utilisée .....	213
3- La durée de l'enquête .....	214
4- Technique d'échantillonnage :.....	214
5- La population cible .....	214
6-Taille des échantillons : .....	215
7-Type de questions utilisées dans nos questionnaires : .....	215
8- Le choix de l'échelle des réponses .....	215
9- structure des questionnaires :.....	215
10- Techniques de traitement et d'analyse des données :.....	218
11-démarche de notre enquête de terrain :.....	218
Section 3 : Présentation des échantillons de l'enquête de terrain .....	221
1-Présentation de l'échantillon des étudiants.....	221
2- présentation de l'échantillon des enseignants.....	227
3- présentation de l'échantillon des ATS.....	229
4-présentation de l'échantillon des diplômés :.....	231
Chapitre VIII : diagnostic de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia.....	235
Section 1 : évaluation de la qualité du produit de l'enseignement de l'université de Bejaia : .....	235
1- évaluation de la formation des étudiants : .....	235
2- évaluation de la recherche scientifique.....	249
Section 2 : analyse des facteurs de la qualité de l'enseignement à l'université de Bejaia	250
1- analyse des facteurs liés à l'étudiant.....	250

2- analyse des facteurs liés à l'institution (moyens mis en place par l'institution) .....	253
Chapitre IX : diagnostic de la gestion et de la gouvernance de l'université de Bejaia .....	287
Section 1 : diagnostic de la gestion de l'université de Bejaia : .....	287
1-Diagnostic de la gestion des affaires de l'université en générale : .....	287
2- diagnostic de la gestion de personnel : .....	289
Section2 : diagnostic de la gouvernance de l'université Bejaia : .....	302
1-La participation des parties prenantes dans à la prise de décisions .....	302
2- La transparence dans la gestion des affaires de l'institution .....	304
3- la liberté académique des enseignants .....	306
4- faut-il privatiser ou démocratiser l'université ? .....	307
Conclusion générale .....	312
Bibliographie : .....	321
ANNEXES .....	340



## Résumé

L'objectif de ce travail est de diagnostiquer la gouvernance de l'université et la qualité d'enseignement supérieur en Algérie, dans un but de contribuer à leurs améliorations. La méthodologie adoptée dans ce travail de recherche est l'étude de cas de l'université de Bejaia. Notre démarche consiste à évaluer le degré de satisfaction ou d'accord des différentes parties prenantes de l'université à savoir, les étudiants, les enseignants, et les ATS, concernant certaines questions liées à la gouvernance de l'université et la qualité d'enseignement. Notre méthodologie d'enquête repose sur quatre questionnaires qui touché une population de 134 enseignants permanent, 176 étudiants, et 74 ATS. Les résultats auxquels notre travail est abouti montre des signes d'une crise de la gouvernance de l'université Algérienne et de l'enseignement supérieur, traduits par une grande insatisfaction de ses parties prenantes.

**Mots clés :** gouvernance, enseignement supérieur, qualité d'enseignement, université algérienne.

## ملخص

الهدف من هذا العمل هو تشخيص حوكمة الجامعة وجودة التعليم العالي في الجزائر، بهدف المساهمة في تحسينهما. المنهج المتبع في هذا البحث هو دراسة حالة جامعة بجاية. يتمثل نهجنا في تقييم درجة الرضا أو الاتفاق بين مختلف أصحاب المصلحة في الجامعة، أي الطلاب والمعلمين والموظفين الإداريين والفنيين، فيما يتعلق ببعض القضايا المتعلقة بحوكمة الجامعة وجودة التدريس. تعتمد منهجية المسح لدينا على أربعة استبيانات أثرت على 134 معلمًا دائمًا و176 طالبًا و74 موظف إداري وفني. النتائج التي يقودنا إليها عملنا تظهر بوادر أزمة في إدارة الجامعة الجزائرية والتعليم العالي، تُرجمها استياء كبير من أصحاب المصلحة فيها.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة، التعليم العالي، جودة التعليم، الجامعة الجزائرية.

## Abstract

The objective of this work is to diagnose the governance of the university and the quality of higher education in Algeria, with the aim of contributing to their improvements. The methodology adopted in this research work is the case study of the University of Bejaia. Our approach consists in evaluating the degree of satisfaction or agreement of the various stakeholders of the university, namely, the students, the teachers, and the ATS, concerning certain questions related to the governance of the university and the quality of education. Our survey methodology is based on four questionnaires that affected a population of 134 permanent teachers, 176 students, and 74 ATS. The results to which our work is led show signs of a crisis of the governance of the Algerian university and higher education, translated by a great dissatisfaction of its stakeholders.

**Keywords:** governance, higher education, quality of education, Algerian university