

# Les obstacles politiques à la mise en place d'un système qualité

Par Mr.Aissa Bensedik, Prof.Université d'alger, Chercheur Associé au CREAD

[abensedik@cread.edu.dz](mailto:abensedik@cread.edu.dz)

## Introduction :

L'université un haut lieu de création et de transmission des savoirs, est devenu en Algérie un lieu de conflits, une base arrière pour les partis politiques, où la science n'existe que par le nom. C'est une institution dénaturée, dénudée de ses sens et logiques. Aujourd'hui elle est la proie d'une crise multidimensionnelle, caractérisée par un effectif très lourd, un manque flagrant de compétences, des ressources insuffisantes et une politique de la recherche de la paix sociale.

Les réformes politiques engagés antérieurement, n'ont pas véritablement abouties dans la réalisation de leur objectif à cause de l'insuffisance des diagnostics dans la construction des bases d'actions plus consistante pour l'avenir. Une politique volontariste et sans fondement à présidée aux destinées de l'enseignement supérieur en Algérie. D'où une perte considérable de temps et de financement pour des résultats très faibles.

Malgré les récentes valorisations des salaires des enseignants et l'injection de fonds importants dans le développement de la recherche scientifiques, la politique actuelle orienté vers la recherche de la paix sociale à n'importe quel prix ne prend pas vraiment la science comme facteur de développement économique, social, technique et technologique, pourvu que dure la paix sociale et le prix du baril de pétrole domine au niveau des marchés.

Dans cette situation difficile on recherche « la qualité » comme un moyen ultime de sauvetage de l'université. Il est certainement difficile de parler de qualité dans la situation actuelle, dans la mesure où les politiques militent plutôt pour la recherche de la paix sociale plutôt que le développement de la science et la création des savoirs. Dans cette logique l'université se trouve tournée de ses orientations et objectifs principaux.

## Le concept de la qualité

La qualité est en effet un concept relatif, dont l'évaluation résulte des attentes et perceptions des différents acteurs à un moment donné.

On peut les résumer comme suit: la nécessité d'une plus grande pertinence, la nécessité d'une plus grande équité dans l'accès et les résultats et la nécessité d'un respect approprié des droits individuels. UNESCO, 2004 .

S'il est vrai que « Le défi de la qualité ne peut être dissocié de la recherche de la performance et de l'établissement de critères d'évaluation. » UNESCO, 1998b, la qualité de l'éducation retenue doit permettre de concilier, dans la mesure du possible, les priorités parfois contradictoire des acteurs de l'éducation au niveau national, pour emporter l'adhésion et

garantir la pérennité des institutions d'enseignement supérieur, mais aussi aux niveaux régional et international.

Il revient ensuite à chaque système, à chaque institution de hiérarchiser ces priorités pour tenir compte des contraintes (budgétaires, organisationnelles, etc.) et de les décliner en objectifs évaluable pour pouvoir mesurer les progrès accomplis.

« Le système d'assurance qualité est le moyen par lequel une institution confirme, à elle-même et aux autres, que les conditions sont réunies pour que les étudiants atteignent les normes fixées par l'institution » UNESCO, 1998a

L'assurance de qualité doit aller de pair avec un renforcement de l'autonomie des institutions d'enseignement supérieur leur permettant de prendre des décisions dans tous les domaines ayant un lien avec la qualité.

La qualité est souvent rattachée à des notions aussi diverses que la qualité totale, l'amélioration continue, le contrôle, l'évaluation, etc.

Plusieurs définitions de la qualité ont toutefois pu être adaptées . Elles mettent en évidence le rôle primordial de l'aspect relationnel, relations où l'utilisateur ou le client occupe une position toute particulière. Au-delà de cette évidence, le champ de la qualité reste difficile à circonscrire tant il semble dépendant des caractéristiques des terrains qu'il rencontre.

### Les types d'approches de la gestion de la qualité

C'est dire que la définition et la gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur posent des questions conceptuelles essentielles qui impliquent très directement les réalités d'implantation et de gestion des démarches. On constate cependant qu'il existe deux grands types d'approches de la gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Le premier type d'approches : elles consistent à se baser sur un ou plusieurs référentiels existants présentant le plus souvent les grandes lignes de modèles qualité adaptés aux réalités de l'enseignement supérieur.

Six modèles principaux se démarquent, à savoir le Prix Deming de la Qualité, le Malcom Baldrige National Academy Award, les normes ISO 9000, le modèle de l'European Foundation for Quality Management, Le Prix Français de la Qualité et l'European Quality Improvement System.

Au niveau de leurs contenus, on constate certaines similitudes, parmi lesquelles leur intérêt pour le mode de direction (politique, management, leadership etc.) ou pour le traitement des informations et leur analyse (Sylin et al. 2004). D'une manière plus générale, l'ensemble des modèles présentés va au-delà de la seule prise en compte des résultats de l'organisation et s'intéresse aussi et surtout à l'amont du processus. Les référentiels se différencient néanmoins sur certains points, à savoir l'importance accordée aux données quantitatives et statistiques ou aux normes prédéfinies.

Pour tenter de reprendre les contenus des divers référentiels dans leur ensemble, il semble que l'on puisse relever différents éléments qu'il serait utile de prendre en compte dans toute mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité au sein d'un établissement d'enseignement supérieur (Sylin et al. 2004) :

- Le mode de direction : « leadership », « management », « politique » etc.
- Les clients, à savoir les étudiants, mais également les pouvoirs subventionnant ainsi que le monde du travail : « orientation client », « satisfaction de la clientèle » etc.
- Le personnel enseignant et le personnel de support (« orientation personnel », « satisfaction du personnel »)
- Les ressources : « collecte et traitement des informations », « management des ressources », « ressources matérielles » etc.
- Le processus d'enseignement proprement dit : « maîtrise de la qualité des processus d'enseignement », « management du processus », « qualité des programmes »...
- Les relations externes (hors clientèle directe) : « intégration à la vie de la collectivité », « relations internationales », « contribution à la communauté »...
- Les activités annexes au processus d'enseignement proprement dit (« recherche », « maîtrise de la qualité des processus de support » etc.)
- Les résultats de l'établissement : « résultats de l'école », « résultats opérationnels »...
- L'importance accordée à la qualité et à la vision à long terme : « planification à long terme », « améliorations », « stratégie et objectifs qualité », etc.

Le second type d'approches a pour objet de créer au sein de la structure les outils de questionnement nécessaires à la démarche. La construction d'outils ad hoc suppose par conséquent de choisir un thème de travail pour ensuite déterminer la méthodologie adéquate aux objectifs à atteindre.

Plus concrètement, ces différents éléments peuvent être schématisés de la façon suivante :

→ Le choix du niveau, du domaine d'entrée implique de se demander si l'on va travailler au niveau d'une catégorie, d'une faculté, d'une implantation ou de l'ensemble de l'institution d'enseignement supérieur. Il faut par ailleurs choisir un thème de travail, comme par exemple la qualité de l'accueil des étudiants, l'implication des partenaires dans l'organisation de l'institution, les travaux de fins d'études, etc.

→ Il faut ensuite se choisir une méthodologie : « Est-ce que l'on va choisir un outil prédéfini ou construire nos propres outils ? Est-ce que l'on va se situer dans un modèle ou dans un autre ? » Ceci permettra de rencontrer le terrain à travers des outils, des grilles de lecture plus ou moins formalisés.

→ Il faut alors traiter les données recueillies, ce qui implique notamment de les traiter d'un point de vue de négociation, de confrontation du processus ; cela concerne directement les groupes de travail.

→ Il faut enfin envisager une évaluation du travail accompli et décider d'un nouveau niveau ou domaine d'entrée, marquant par là même le début d'un deuxième cycle de travail, qui n'implique d'ailleurs pas forcément l'abandon du premier...

### L'enseignement supérieur et la qualité :

#### Les valeurs de l'enseignement supérieur en Angleterre :

- L'engagement à poursuivre la vérité
- La responsabilité de partager la connaissance
- La liberté de pensée et d'expression
- L'analyse rigoureuse des preuves et le recours à une argumentation raisonnée pour atteindre une conclusion
- La volonté d'écouter les autres points de vue et de les juger sur leurs mérites
- La prise en compte de la façon dont nos propres arguments seront perçus par les autres
- La volonté de tenir compte des implications éthiques de certains résultats et certaines pratiques

Ces valeurs rejoignent celles prônées par Leavis(1943) qui voyait en l'université « un havre de conscience et d'humanité au milieu des pressions et des complications déshumanisantes du monde moderne un centre où l'intelligence, en proie aux spécialisations et aux distractions dans lesquelles viennent se perdre les fins humaines, est en mesure de mettre en œuvre un système de valeurs élaboré et de se consacrer aux problèmes de la civilisation »

L'enseignement supérieur est considéré comme le niveau le plus élevé du système éducatif et doit de ce fait de former des citoyens responsables et des personnels qualifiés de haut niveau.

Cependant, La massification de l'enseignement général a entraîné une explosion de la demande. Les contraintes budgétaires accrues par les politiques de généralisation de l'éducation de base à laquelle est accordée la priorité. Les États tendent, sous cette double contrainte, à se désengager plus au moins partiellement de l'offre d'éducation, laissant une plus grande place aux autres acteurs de l'éducation.

Nous assistons à un effet double des politiques éducatives : d'un côté on ouvre les portes au nom de la démocratisation et des droits individuels et de l'autre on réduit la dépense sur le

secteur. Cette contradiction constitue un premier facteur de blocage pour la mise en place d'un système qualité. Est-il possible de parler de la qualité et son application dans les conditions d'austérité extrêmes?

une organisation d'enseignement supérieur a pour objet de créer et de maintenir un ensemble de normes. En effet, sa fonction sociale est de contribuer à définir des structures et des normes en matière de qualification, de recherche et de services à la communauté. Il s'agit bien là d'une définition du concept d'institution, qui vise à la normalisation des rapports sociaux dans la mesure où, suivant la proposition d'Amado et de Guittet (1997), il s'agit de parvenir en groupe à une position acceptable par tous.

Plusieurs possibilités semblent envisageables pour tout gestionnaire de la qualité dans une institution d'enseignement supérieur. Il peut en effet opter pour un contrôle ou une évaluation de la qualité, et ce dans le cadre d'une démarche interne (construction de questionnaires ad hoc) ou d'une démarche externe (référentiels et modèles externes, type ISO, etc.). Selon les cas, la démarche qualité ainsi construite correspondra soit à un processus de conformation (respect des règles imposées par un groupe, interne ou externe à l'institution, sans négociation des critères), soit à un processus de normalisation (négociation des indicateurs choisis, etc.). Il faut toutefois signaler qu'un contrôle de la qualité pourrait, dans le cadre d'une démarche interne, donner lieu à de la normalisation pour autant qu'un travail d'appropriation soit fait à partir des critères prédéfinis par un groupe interne ou externe.

La qualité est envisagée à travers deux autres notions, celles de gestion et de management. Un gestionnaire de la qualité dans une institution d'enseignement supérieur n'a plus quatre mais deux possibilités (Delausnay et al, 2005). Les démarches qualité construites dans une optique de contrôle correspondent en fait à de la gestion interne, au sens de techniques de contrôle de la qualité et de l'institution, alors que des démarches qualité construites dans une optique d'évaluation

correspondent plutôt à du management interne, au sens d'un dépassement des résultats du

contrôle pour parvenir à intégrer ces derniers dans une réflexion stratégique portant sur l'institution toute entière.

### L'enseignement supérieur en Algérie

La réforme de l'enseignement de 1971 est considérée jusqu'à aujourd'hui comme la seule réforme globale du secteur de l'enseignement.

Ses principaux objectifs ont été fixés comme suit :

a) **L'algérianisation du corps enseignant** : Le but recherché à travers l'algérianisation du corps enseignant consiste en le remplacement des enseignants étrangers qui exerçaient alors, par des enseignants algériens. Au niveau quantitatif, cet objectif a été rapidement atteint, puisqu'à partir des années 1985/1986, la majorité des enseignants universitaires était des algériens, toutes disciplines confondues. Les contrats des enseignants coopérants n'étaient plus renouvelés. Les enseignants locaux exerçaient dans toutes les filières et disciplines, même si, de plus en plus depuis les années

1990 et l'arrivée de classes d'âge pléthoriques à l'université, couplée à l'exil de milliers d'universitaires et chercheurs dans toutes les branches de l'enseignement supérieur à partir du début

des années 1990, les décideurs tendent à parer au plus pressé en autorisant et poussant au recrutement d'enseignants non permanents et non qualifiés pour le métier d'enseignement supérieur. Ces enseignants occasionnels sont appelés "enseignants associés" et "enseignants vacataires". Leur importance quantitative, comparée à celle des enseignants permanents et qualifiés, dépasse toute rationalité, puisqu'ils forment au moins 60% du corps enseignant universitaire, tous grades confondus, en 2006.

L'algérianisation de l'enseignement supérieur, par l'assimilation abusive des institutions de formation supérieure à des institutions banales, qui doivent être sous la coupe d'un pouvoir central seul habilité à penser l'organisation de l'université, ses modalités de fonctionnement et les scénarios de son évolution future, a amputé en fait le système d'enseignement universitaire d'une des conditions déterminantes dans la formation d'un capital humain réellement efficient lors de son intégration dans le marché du travail créé par l'industrialisation naissante.

**b) L'arabisation de la formation supérieure** : Si le recouvrement de la langue nationale est une condition éminemment nécessaire de la souveraineté d'un pays, la modernisation de l'économie, elle, exige que les ressources humaines soient au diapason des niveaux de qualification supérieure qui conditionnent l'efficacité du système industriel et des technologies modernes en perpétuelle évolution. Cela ne peut se concevoir, à fortiori dans une économie neuve et en construction que si l'enseignement universitaire soit au moins bilingue.

La langue unique de transmission des connaissances et du savoir, continue à être unique : l'arabe, dont tout un chacun, pour peu qu'il soit objectif, sait la faiblesse en termes de novations linguistiques, de didactique, de concepts, de publications indexées au niveau académique internationale, etc.

Conjuguée aux blocages du marché du travail pour les diplômés de l'université arabisants dans leur totalité, l'investissement colossal dans l'enseignement supérieur, prend l'allure d'une politique, non pas visant à former le capital humain dont a besoin l'économie, mais comme une réponse politique aux attentes sociales d'un statut plus valorisant, même si ce statut ne

correspond pas aux exigences du marché du travail et ne débouche que sur le mur du chômage endémique.

**c) la démocratisation de l'enseignement** : Depuis le début de l'expérience d'industrialisation durant les années 1970, le système d'enseignement supérieur s'est ouvert à l'ensemble des individus disposant du Baccalauréat. La réforme de l'enseignement supérieur de 1971 a eu comme objectif essentiel la démocratisation de l'entrée à l'université, ouvrant celle-ci à toutes les couches sociales.

#### Quelques remarques sur le système

- l'université algérienne vit une crise multidimensionnelle

- La crise de l'université algérienne est née en premier lieu de l'absence d'une politique de l'enseignement supérieur dans notre pays qui fixe les priorités et les missions de l'université en rapport avec les besoins sociaux, économiques et culturels de notre société.

- La seule et unique préoccupation des pouvoirs publics depuis un certain nombre d'années reste la gestion des flux d'étudiants qui est une conséquence de la massification de l'enseignement supérieur en Algérie.

- Depuis la réforme de l'enseignement supérieur de 1971 qui a été remise radicalement en cause au début des années 1980 sans aucune évaluation, l'université algérienne est restée orpheline à ce jour d'une vraie politique de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

#### Caractéristiques du système :

##### 1-Le réseau des établissements universitaires

En 2010-2011, le réseau universitaire est constitué de 72 établissements localisés dans 43 wilayas et se répartissant selon le mode suivant : 36 universités, 15 centres universitaires, 16 écoles nationales supérieures, 5 écoles normales supérieures, et à qui il faut ajouter 10 écoles préparatoires et 2 écoles préparatoires intégrées, sans parler des établissements hors MESRS.

##### 2-La gratuité des études

La gratuité des études et la politique des œuvres universitaires de notre pays : la bourse octroyée à l'écrasante majorité des étudiants, l'hébergement en cité universitaire (52%) et le transport universitaire sont des caractéristiques spécifiques du système universitaire algérien. L'université algérienne a formé 500 000 diplômés.

##### Le corps enseignant

L'évolution des effectifs montre aussi le parcours exceptionnel de l'université algérienne. Les 503 étudiants de l'année 1953-1954 et les 2 750 étudiants de la rentrée 1962-1963 deviennent, à la rentrée 2010-2011, 1 250 310 étudiants encadrés par 40 137 enseignants dont 7 916 de rang

magistral (professeurs et maîtres de conférence classe A). Le nombre d'enseignants universitaires passa de 1 854 en 1972-73 à 27 067 en 2005-06 et à 40 137 en 2010-2011. Pour revenir aux standards internationaux concernant l'enseignement supérieur (ratio d'encadrement, budget de formation des étudiants, gestion de l'université ...), nous pouvons dire que l'université algérienne est loin de satisfaire à ces standards. Le ratio d'encadrement est d'un enseignant pour 28 étudiants, alors qu'il est d'un enseignant pour 15,6 étudiants dans les pays de l'OCDE. Cependant, il faut souligner que dans les filières de sciences sociales et humaines (sciences économiques, droit et langues) le ratio d'encadrement est dans certaines universités et centres universitaires de notre pays d'un enseignant pour 89 étudiants.

### Le cout de l'étudiant

Concernant le budget de formation pédagogique de l'étudiant, il est loin des normes internationales, il était de 3500 dollars par étudiant dans les années 1990. À titre de comparaison, nous pouvons citer les exemples suivants : le budget cumulé pour une formation universitaire graduée est de : 55 500 USD en Allemagne, 47 200 USD aux Pays Bas, 44 700 USD au Danemark, et 36800 USD en France. Aux USA, les frais d'inscription pour une année académique à l'université de Harvard ou au Carlyle College sont de 35 000 USD. Cette somme ne constitue que 16% du budget de formation par an et par étudiant au Carlyle College.

### La qualité de la gestion

La gestion de l'université algérienne est très loin aussi des normes universelles, et elle constitue un élément clé de la crise de l'université algérienne. L'Algérie est l'un des pays où les responsables académiques (recteurs ou présidents d'université, doyens et chefs de département) ne sont pas élus par la communauté universitaire. Les responsables académiques de l'université algérienne sont toujours désignés par le pouvoir politique.

les recteurs représentent le pouvoir politique auprès de la communauté universitaire, alors que les recteurs élus (ou présidents d'université) dans la majorité des universités à travers le monde représentent la communauté universitaire auprès de leur pouvoir politique respectif. Cette situation a entraîné un profond désintérêt et une démobilisation de la communauté universitaire vis-à-vis des problèmes que vit l'université algérienne. Car seule l'élection des responsables académiques sur la base d'un programme (avec un seul mandat de trois ans) permettra de mobiliser la communauté universitaire et de l'impliquer au quotidien dans une gestion transparente et démocratique de l'université.

Les différentes réformes initiées depuis 3 décennies n'ont pas mis l'université algérienne au cœur de la cité, c'est-à-dire en la plaçant comme une institution centrale et prioritaire dans la société.

L'université, comme l'ensemble de la société continue de souffrir du départ de ses meilleurs éléments : or, on vient de mettre en place le système LMD... Comment faire pour encadrer le nouveau système (LMD) mis en place dernièrement et que doit-on faire de toute urgence pour relever le niveau de nos universités tout en les mettant en phase avec la réalité économique nationale et le marché de l'emploi ?



L'université algérienne a perdu sa fonction essentielle qui est la production du savoir, sa transmission et son application. Elle est devenue une machine à produire des chômeurs en raison de la politique néolibérale initiée par les pouvoirs publics, suite à l'arrêt des investissements économiques et à la politique de destruction de l'industrie algérienne. Cette politique néolibérale a démantelé l'industrie algérienne dans les années 1990 et a entraîné la perte de centaines de milliers d'emplois ainsi que les débouchés pour les diplômés universitaires

Quelle est la place de l'université dans la société algérienne du XXI<sup>e</sup> siècle ? Quelle université voulons-nous pour la société algérienne du XXI<sup>e</sup> siècle ?

Le marasme de l'université algérienne a pour origine la mauvaise application de la réforme introduite en 1971, ayant pour but de garantir l'accès à l'enseignement supérieur à tous les Algériens.

L'université algérienne forme aujourd'hui des candidats au chômage. Plus de 120 000 diplômés, selon des chiffres officiels, quittent l'université sans avoir les acquis nécessaires leur permettant d'avoir de réelles chances d'insertion dans le monde du travail. Sur ce nombre, seulement 12% réussissent à avoir des postes d'emploi. Ce qui renseigne sur la qualité de l'enseignement et l'absence d'encadrement dans nos universités. Malgré les efforts consentis pour augmenter le nombre d'infrastructures (60 établissements d'enseignement supérieur, dont 27 universités en 2007), le gouvernement n'accorde pas beaucoup d'importance aux ressources humaines. Pour les 1,4 million d'étudiants inscrits en 2007-2008, il n'y a que 27 500 enseignants, dont 15% de rang magistral. Résultat : des amphithéâtres surchargés et un enseignement de très mauvaise qualité. En plus du manque d'encadrement, les étudiants algériens souffrent aussi de mauvaises conditions d'accueil au niveau des cités universitaires (hébergement et restauration), alors que la bourse (900 DA/mois) qui leur a été accordée n'a pas évolué depuis les années 1990. Ce qui est à l'origine des mécontentements et des incidents enregistrés au niveau de plusieurs cités universitaires. La gestion de l'université par l'administration est également, expliquent des sociologues, un des éléments ayant conduit à cette régression. « Le plus grand malheur de l'université lui vient du fait qu'elle n'est pas gérée par des universitaires. L'université ne peut pas fonctionner avec une structure autoritaire, pyramidale, hiérarchique »,

### Les obstacles politiques de la qualité

La politique actuelle ne favorise pas le développement des savoirs, de la créativité au sein des établissements universitaires Algériens, l'Etat injecte de l'argent à grande échelles sans s'inquiéter sur les résultats et les conséquences immédiats ou futurs sur l'économie en général.

En introduisant le système LMD, les autorités Algériennes ont pensé résoudre le problème de la qualité. Des moyens importants ont été mobilisés, dans un environnement délabré ce qui complique davantage la situation et aggrave la crise.

Des obstacles fréquents viennent freiner l'efficacité de la mise en oeuvre de la démarche qualité dans l'enseignement supérieur :

L'absence de suivi, d'évaluation et de contrôle

La démocratisation et la massification des établissements

Absence d'évaluation externe des établissements

Manque d'intérêt pour les acteurs

Absence de culture de la qualité

- l'absence de volonté réelle des décideurs

- la résistance au changement :

Les résistances au changement peuvent se situer à un niveau individuel ou collectif et pénétrer tous les niveaux de la hiérarchie de l'établissement lors de la mise en oeuvre de la démarche.

- la charge du travail supplémentaire :

Elle est inévitable car la démarche qualité utilise et génère de nombreux documents tels que les documents internes (projets, description du système de management de la qualité, manuel qualité, procédures, protocoles, documents d'enregistrement ou de traçabilité, document de transmission de l'information), les documents externes (la réglementation, les guides).

#### Facteurs clés du succès de la démarche qualité

Avant de lancer une démarche qualité, il convient de connaître quelques-uns des facteurs essentiels qui concourent à la réussite de la démarche.

· L'implication explicite de la direction :

Le premier facteur clé du succès d'une politique d'amélioration continue de la qualité au sein des établissements reste l'engagement de la direction.

La direction doit être convaincue de la nécessité du changement en interne. Elle doit définir la politique qualité, les objectifs, les plans d'actions, affecter les moyens humains et techniques en cohérence avec sa stratégie globale et en s'appuyant sur l'écoute des clients.

· L'implication des professionnels :

La mise en place de la qualité ne peut réussir sans une contribution importante du personnel en phase de conception et d'application. Cette implication passe par le travail en groupe, la formation, la reconnaissance des résultats et la communication sur l'avancement et les résultats de la démarche.

· La progressivité de la démarche :

La mise en place d'une démarche qualité est un projet de longue durée. L'introduction des améliorations doit se faire progressivement, par étapes successives.

· La communication interne :

La communication est le facteur clé du succès, elle assure le partage du sens de la démarche, la diffusion des idées, la valorisation des démarches, la pérennisation des actions réalisées.

## Conclusion

La qualité est marquée par des principes comme l'attention accordée aux clients et l'instauration d'une démarche qualité requiert la participation de tous les acteurs. Ce concept complexe et dynamique se caractérise par une démarche méthodique appuyée par une vision transversale des processus. Pour un bon développement de la démarche qualité à l'université, on doit prendre en compte les dimensions stratégique, technique, structurelle et culturelle de la qualité.

La mise en place d'un processus qualité au sein de l'université algérienne permet non seulement de dégager les besoins et les priorités du secteur et aussi d'évaluer en continu la performance des établissements universitaires algériens pour un meilleur redéploiement, afin qu'elle contribue au développement économique, social et culturel de notre pays, c'est-à-dire au bien-être de la société algérienne du XXI<sup>e</sup> siècle.

## Bibliographie

- Amado, G. & Guittet, A. (1997). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris:Armand Colin.
- Bourgeois, E. et J. Nizet (1995). *Pression et légitimation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998-1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*, Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Delausnay, N., Sylin, M. & Wettendorff, I. (2005). *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : entre normalisation et conformation*. Actes du XXII<sup>ème</sup> Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Genève, 12-14 septembre 2005.
- De Ketele, J.-M. (1989). « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, 3, p. 73-83.
- De Ketele, J.-M. (2002). *L'évaluation de la qualité*, Communication inédite faite pour l'UNICEF et la Banque mondiale, Antananarivo.
- De Ketele, J.-M. et X. Roegiers (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- Gerard, F.-M. (2001). « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation », *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2/3), p. 53-77.
- Mingat A. et B. Suchaut (2000). *Les systèmes éducatifs africains : une analyse comparative*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Morin, E. (1990). *La Pensée complexe*, Paris, ESF Editeur.
- Nadeau, M.A. (1988). *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- OCDE (2005). *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, Paris, OCDE.
- Parlement européen (2006). Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 15 février concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (2006/143/CE).
- Pelletier, G. (dir.) (2001). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*, Montréal, Éditions de l'AFIDES.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.

-Sall, H.N. et J.-M. De Ketele (1997). « L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité », *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), p. 119-142.

-Sylin, M., Delausnay, N. & Schoreels, C. (2004). La qualité dans les Hautes Ecoles. Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale, Université de Liège, 17-18/2004.

-Stufflebeam D.L., W.J. Foley, W.J. Gephart, E.G. Guba, R.L. Hammond, H.O. Merriman et M.M. Provus (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*, Victoriaville, N.H.P.

-Tavenas, F. (2003). *Référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation*. Rapport édité par le Forum ELU, groupe de réflexion au sein du Conseil de l'EUA.