

Ahmed Ghouati  
MCU Université Clermont Auvergne  
Laboratoire ACTé, UCA  
[ahmed.ghouati@uca.fr](mailto:ahmed.ghouati@uca.fr)

## **Assurance qualité et régulation dans l'enseignement supérieur. Le cas du projet européen Aqi-Umed en Algérie**

### **Résumé :**

Dans l'Espace européen d'enseignement supérieur institué par le processus de Bologne (PB), l'assurance qualité est pensée et appliquée comme outil de régulation marchande. Elle est mise en œuvre entre autres à travers la démarche « Assurance Qualité Interne » (AQI) dans le but de hiérarchiser les établissements en fonction du respect des « normes de qualité » pour une régulation de l'enseignement supérieur par le marché.

Mais est-ce le cas dans les pays tiers, notamment au Sud de la Méditerranée, intégrés par la Commission européenne dans le PB ? Plus précisément, à quel type de régulation peut-on s'attendre dans un pays comme l'Algérie où il n'y a pas de véritable marché universitaire et où le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) est le principal opérateur et financeur ?

Cet article se propose de répondre à cette question en examinant d'abord la position des acteurs universitaires vis-à-vis de la « réforme LMD » comme déclinaison locale du PB et ensuite les résultats de la réalisation du projet européen « Assurance Qualité Interne » (AQI-UMED) en Algérie.

**Mots-clefs :** enseignement supérieur, processus de Bologne, réforme LMD, Assurance Qualité Interne, évaluation, administration.

### **Abstract :**

In the European Higher Education Area established by the Bologna Process (PB), quality assurance is seen as a tool for market regulation. It is implemented among other things through the "Internal Quality Assurance" (AQI) approach in order to prioritize establishments according to compliance with "quality standards" for regulation of higher education by the market.

But is this the case in third countries, especially in the South of the Mediterranean, integrated by the European Commission in the PB? More specifically, what type of regulation can we expect in a country like Algeria where there is no real university market and where the Ministry of Higher Education and Scientific Research (MESRS) remains the main operator and financier?

This article aims to answer this question by first examining the position of the actors vis-à-vis the "LMD reform" as a local version of the PB and then the results of the realization of the European project "Internal Quality Assurance" (AQI-UMED) in Algeria.

**Keywords:** higher education, LMD reform, Internal Quality Assurance, evaluation, administration.

## Introduction

Confronté à une très forte demande sociale d'enseignement supérieur, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) algérien a motivé l'introduction en 2004-2005 de la « réforme LMD » - déclinaison locale du processus de Bologne (PB) – d'abord par une meilleure gestion des flux d'étudiants (AUF, 2004). Avec la participation aux projets européens Tempus, plusieurs autres objectifs sont apparus, parmi lesquels la « qualité ». Ainsi, la démarche « assurance qualité interne » (AQI) s'intègre dans la « réforme LMD » et de ce fait constitue un des indicateurs de son état d'avancement. Néanmoins, compte tenu de la nature des données recueillies, l'objectif est moins d'approfondir la trajectoire d'une réforme au sens où l'entendent Ball (1994) et Dumay & Maroy (2014), qu'à étudier les résultats et les difficultés d'une évaluation de la « qualité » en l'absence de « vision » et/ou de diagnostic partagés par les différentes parties prenantes. C'est pourquoi, nous faisons l'hypothèse que malgré la standardisation internationale – aux niveaux européen et maghrébin – dont cette démarche a fait l'objet, ses résultats dépendent plutôt du contexte local et des conditions qui ont présidées à sa mise en œuvre. Sans négliger la conception et la décision d'une politique supranationale<sup>1</sup> de la « démarche qualité », nous insisterons sur « une plus grande prise en compte de leur réalisation sur le terrain » (Lessard & Carpentier, 2015). Cette approche par le terrain permet de voir par « le bas » qu'en effet, face à la « démarche qualité », les acteurs locaux ont également leurs conceptions et/ou représentations du système d'enseignement supérieur.

Cet article<sup>2</sup> s'inscrit donc dans le champ de l'analyse d'une politique éducative dans sa « dimension appliquée » (Lessard & Carpentier, 2015) et mobilise des travaux relevant de plusieurs champs disciplinaires portant sur la « qualité » dans l'enseignement supérieur. L'enquête de terrain s'est intéressée notamment à la procédure et aux résultats de la démarche AQI dans trois universités et une grande école ayant participé au projet européen Tempus « Aqi-Umed »<sup>3</sup> (2010-2013) dédié au « renforcement de l'assurance qualité interne dans les universités de la Méditerranée ». Il est structuré en trois parties. D'abord nous situons la démarche AQI dans les réformes de l'enseignement supérieur. Ensuite, pour illustrer la perception et l'attitude des enseignants-chercheurs à l'égard de la « réforme LMD », nous proposons des extraits d'entretiens sur l'impact de cette réforme dans l'enseignement supérieur en Algérie. Enfin, nous discutons les méthodes et les résultats de la démarche AQI consignés

---

<sup>1</sup> Par définition, une politique éducative vise « des publics scolaires et mis(e) en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation » (van Zanten, 2017). Or, cette politique de la « qualité » n'émane pas du MESRS local et s'oriente plus par la mesure de ce que ses promoteurs appellent la « qualité » que par des « valeurs et des idées » discutées et votées préalablement par des instances politiques représentatives. Sous cet angle, elle pourrait certes s'apparenter à une « action publique » de mise en œuvre d'une politique (Pons, 2020) mais définie par la Commission européenne.

<sup>2</sup> Cet article est issu d'une recherche menée à l'IREMAM-CNRS Aix-en-Provence en 2013-2014 sur les réformes de l'enseignement supérieur en Algérie.

<sup>3</sup> Ce projet a été réalisé par un consortium euromaghrébin (Belgique, France, Espagne, Algérie, Maroc et Tunisie), deux agences d'évaluation (l'ANECA en Espagne et l'AERES en France), l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), deux experts indépendants et le CIEP (2011) pour coordonner le projet.

dans les rapports (bilans) publiés par les quatre établissements. La méthodologie repose sur des approches quantitative et qualitative, notamment une enquête réalisée en 2013-2014 dans trois régions universitaires d'Algérie - Est, Centre et Ouest – qui a permis d'interviewer un échantillon constitué au hasard de 30 enseignants-chercheurs et directeurs de recherche, 8 maîtres-assistants, 4 étudiants et doctorants. La question posée aux interviewés concerne « les effets de la réforme LMD sur les transformations des établissements d'enseignement supérieur ».

## **La démarche AQI dans les réformes de l'enseignement supérieur : une approche gestionnaire**

Issue des méthodes de gestion et de management, la démarche « *total quality* » est le produit d'un rapprochement entreprise-université impulsé par des entreprises aux États-Unis (Bensimon, 1995). Cette démarche fait partie du *New public management* fondé sur « l'obligation de résultats et la méfiance » (Vinokur, 2017) dans une économie globalisée et un marché de la mesure de la qualité et de l'accréditation, dans lequel territoires et établissements d'enseignement supérieur doivent rendre leurs diplômés employables et attirer des capitaux mobiles (Dale, 2014).

Cependant, introduite dans un monde universitaire complexe, cette démarche suscite des résistances d'universitaires plus attachés à la singularité qu'à la standardisation (Romainville *et al.*, 2013). Elle instaure également une « *rupture d'une tradition intellectuelle* » en ce sens qu'au moins « une partie du malaise ressenti dans les universités face à la logistique de la qualité tient au fait qu'elle semble ignorer la manière dont celles-ci se sont efforcées, à travers le temps, d'appréhender les actions d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer » (Charlier *et al.*, 2012, p. 20). Ce faisant, elle disqualifie la pluralité des pratiques d'enseignement et de recherche et induit à l'inverse des comportements d'adaptation dans lesquels c'est moins la qualité ou l'innovation qui est recherchée par les acteurs que la meilleure évaluation.

Le rôle de cette démarche est de fournir des indications sur la qualité des établissements – non sur l'enseignement lui-même – et de les hiérarchiser selon des normes préétablies dans le cadre de la compétition nationale et internationale entre établissements (Souto-Lopez, 2019). Avec une visée marchande (Garcia, 2006), le sommet de Berlin de 2003 du suivi du PB avait associé l'autonomie des établissements à une obligation de publier les résultats du processus de garantie de la qualité de leurs activités. Après le sommet de Bergen en 2005 ont été mises en place les *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'Espace européen d'enseignement supérieur* (ENQA, 2005). Elles représentent un ensemble de principes, une méthodologie et des recommandations qui dessinent à la fois un modèle sous-jacent de « qualité » et un processus à mettre en œuvre par les établissements et les parties prenantes. Les *Références* reposent entre autres sur quatre principes : la « *responsabilité* » des institutions d'enseignement supérieur, la « *réponse à la diversité* » des systèmes, institutions, programmes et étudiants, le développement d'une « *culture de la qualité* » et, enfin, la prise en compte des « *besoins et des attentes des étudiants, de toutes les autres parties prenantes et de la société* ». Ainsi, être un établissement de qualité c'est fournir les moyens de vérifier la qualité des prestations de l'encadrement mais aussi la possibilité pour qu'il s'améliore et en cas d'inefficacité de le mettre à l'écart.

Cette dernière modalité s'oppose terme à terme à la « qualité » au sens académique, inscrite dans une longue tradition universitaire (Neave, 1994), et relève d'un « usage<sup>4</sup> stratégique » (Gorga, 2012), c'est-à-dire un recours à la « qualité » par les acteurs étatiques en vue de légitimer leurs choix politiques. Or cet usage politique de la qualité qui s'insère actuellement dans le PB, en tant que politique supranationale, a été confié par les États membres de l'Union européenne à des groupes d'experts via la Commission européenne. La rationalisation des budgets publics aidant, cet usage s'est intensifié au moment où les systèmes d'enseignement supérieur se massifient, s'internationalisent et s'insèrent de plus en plus dans « l'économie du savoir » (Martin & Ouellet, 2012).

### Une difficile mise en œuvre

Dans l'Espace européen d'enseignement supérieur (EEES), la mise en œuvre de la démarche AQI n'est pas généralisée, fait débat et pose des problèmes de fond et de forme aussi bien en Europe que dans les pays tiers (Commission européenne, 2014). Du côté universitaire européen, d'aucuns se demandent s'il ne s'agit pas de « leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur » (Fallon & Leclercq, 2014), tant les écarts sont significatifs entre les principes des dispositifs qualité et les situations des établissements et surtout entre les visées de ces dispositifs et la « complexité du monde universitaire » (Charlier, 2014 ; Bachelet, 2014). Ces écarts se manifestent concrètement en termes de dissonance entre un mode de régulation relativement autonome par les pairs, auquel sont habitués historiquement les universitaires dans le cadre d'un système national d'éducation sous la responsabilité de l'État, et le nouveau mode de régulation qui s'institue progressivement via des agences publiques et privés et d'experts nationaux et internationaux en « assurance qualité ».

Qu'en est-il alors dans les pays tiers du sud de la Méditerranée, intégrés par la Commission européenne dans le PB ? Plus particulièrement, dans un pays comme l'Algérie où il n'y a pas de marché universitaire ou de quasi marché<sup>5</sup> et où le MESRS est le principal opérateur et financeur, à quel type de régulation peut-on s'attendre ? La régulation est entendue ici comme l'« ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle, d'équilibrage du système » (Maroy, 2007, p. 87).

La polysémie de la notion « assurance qualité » – de l'anglais « *quality assurance* » permet d'entretenir un certain consensus politique nécessaire pour l'avancement du projet d'EEES (Saarinen, 2005). Sa traduction française retient trois éléments relatifs aux points de vue, acteurs et objectifs (Fave-Bonnet, 2007), à savoir « l'évaluation de la qualité » dans laquelle l'évaluateur est censé dire comment on va mesurer cette qualité, « l'assurance et garantie de la qualité » permettant au certificateur de montrer l'existence de la qualité, enfin le « management de la qualité » faisant intervenir le manager pour

---

<sup>4</sup> Cette catégorie d'analyse désigne « une activité orientée de manière rationnelle et qui est utilisée comme schème interprétatif » (Gorga, 2012, p. 228).

<sup>5</sup> Il existe des écoles supérieures et instituts privés notamment dans les spécialités du tertiaire et de l'informatique mais aucune université privée créée à ce jour malgré la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et la recherche de 2008 rendant leur ouverture possible. Les étudiants peuvent choisir parmi les établissements privés et les grandes écoles publiques à entrée sélective (sur concours et/ou sur dossier), mais l'inscription dans les universités et le choix des différentes filières et formations universitaires (dont certaines sont soumises à un Numéris clausus), suit une procédure nationale bien définie avant chaque rentrée universitaire par circulaire ministérielle car les universités n'ont pas de politique éducative locale (autonome) ni de financement autre que public. Pour des raisons historiques et politiques, en dépit des lourdes charges qui pèsent sur le budget de l'État, le MESRS continue de fournir seul des prestations sociales sans conditions de revenus (bourses, restauration, logement, etc.) pour répondre à une demande massive d'inscription dans les universités et centres universitaires délocalisés.

indiquer la manière de la gérer. C'est cette traduction qui a été mise en œuvre par le MESRS algérien par le biais de la Commission pour l'implémentation de l'assurance aualité dans l'enseignement supérieur (CIAQES).

### **Une démarche AQI comme révélateur**

La démarche AQI intervient en Algérie à un moment où l'enseignement supérieur se massifie, avec 1,3 millions d'étudiants en 2013, encadrés par 52 000 enseignants tous statuts confondus (MESRS, 2020)<sup>6</sup>. Cette massification rend problématique aux yeux de tous les acteurs la qualité de l'enseignement et de la recherche. En effet, malgré la hausse continue des effectifs étudiants – plus de 1,7 million en 2018 – 2019 inscrits dans 106 établissements d'enseignement supérieur (MESRS, 2020)<sup>7</sup> –, le taux d'encadrement moyen se stabilise depuis deux décennies autour d'une moyenne de 30 étudiants par enseignant (Meyer, 2017). Mais ce taux moyen ne traduit pas les grandes disparités entre domaines d'études, composantes et régions ou territoires d'implantation. Par exemple, dans la région ouest, il y a une moyenne de 45 étudiants par enseignant au Centre universitaire de Relizane, contre seulement 15 étudiants par enseignant à l'Université des sciences et techniques d'Oran (USTO). De manière générale, si le nombre d'enseignants a augmenté significativement ces vingt dernières années, atteignant 66 000 enseignants en 2018-2019, dont 13% seulement de rang magistral, les effectifs étudiants évolue plus fortement et plus rapidement (Ghouati, 2019).

Ainsi, dans la logique politique de la Commission européenne, la démarche AQI serait une action « urgente » de mise aux normes européennes du système d'enseignement supérieur (Commission européenne, 2014). Aussi bien elle démarre en même temps que le Programme européen d'appui à la politique sectorielle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (PAPS-ESRS, 2010-2016) visant à soutenir et accompagner le MESRS pour améliorer les performances et la qualité de l'enseignement supérieur<sup>8</sup>.

### **Logique institutionnelle versus logique pédagogique**

Pour répondre aux demandes croissantes d'inscriptions des étudiants, le MESRS ouvre de plus en plus de « places pédagogiques », complexifiant par là le travail pédagogique et scientifique des enseignants, sans pour autant leur donner la formation pédagogique prévue par la « réforme LMD » : « *Les attentes du MESRS étaient énormes mais au niveau des universités ça piétinait. Au départ il n'y avait pas assez de formation au niveau de la gestion des flux. Mon souci d'enseignant c'est de gérer la pédagogie et non pas les places pédagogiques (...)* La réforme LMD, est-ce plus de moyens pour la formation pédagogique des enseignants ? On observe que les nouveaux programmes n'ont pas été conçus avec les nouvelles visions pédagogiques. L'encadrement est dépassé par les étudiants, surtout quand on a ouvert trop de formations. Si on a trop de spécialités, le petit nombre d'enseignants ne suffit pas. On a recours à des intervenants extérieurs, mais ça réduit la qualité. » (MB, maître de conférences en histoire, Université de la région Ouest).

---

<sup>6</sup> MESRS, 2020, L'enseignement supérieur et la recherche scientifique en Algérie, Agrégats octobre 2020, Alger.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ce programme durait 72 mois et articulait la politique de qualité européenne et la stratégie nationale du MESRS.

Les termes du discours expriment ainsi une opposition entre la logique institutionnelle qui est de démocratiser en quelque sorte par l'inclusion quantitative institutionnelle – s'apparentant à une sorte de démocratisation par l'inclusion quantitative versus « démocratisation qualitative » (Maroy, 2008) – pour éviter les conflits avec des usagers de plus en plus nombreux et la logique pédagogique de l'encadrement qui gère non sans mal et au détriment de la qualité les flux incessants d'étudiants. Cette stratégie a pour visée politique l'instauration d'une paix sociale, mais qui n'est que momentanée : « *Ils laissent passer tout le monde par dizaines de milliers, ils ont la paix maintenant – avec les familles – mais après il faudra bien leur trouver un emploi... Et donc ils ne font que retarder l'échéance. Ils auront des problèmes, car des masses juvéniles sont sur le marché du travail et qui n'auront pas de travail. Exemple : les manifestations de chômeurs parmi lesquels les diplômés. Ceux qui manifestent ce sont nos universitaires en fait.* » (DG, professeur en sociologie, Université de la région ouest).

Dans cette opposition, un des reproches formulés par des enseignants-chercheurs concerne l'absence d'une « vision » et d'un « bilan » de l'existant : « *C'est un problème de vision. On a mis en place cette réforme sans une étude préalable, sans bilan de l'ancien système. Il faut faire des évaluations dans les départements pour voir ce qui a été fait, les objectifs tracés, atteints ou pas, etc. J'ai vu des enseignants s'impliquer, mais d'autres ne l'ont pas fait. Car ils étaient sceptiques par rapport à cette réforme.* » (HM, maître de conférences en lettres, École supérieure de la région Centre).

### **Une non implication des enseignants-chercheurs**

S'il n'y a « pas de politique sans perception partagée de la nécessité d'une action » (Lessard & Carpentier, 2015), alors le retrait de la plupart des enseignants-chercheurs vis-à-vis de la « réforme LMD » pourrait être la conséquence d'une démarche politique non participative lors de la conception, d'une procédure *top down* pour la mise en application et d'un hiatus entre les attentes et objectifs institutionnels et les attentes pédagogiques des enseignants en tant qu'acteurs et analyseurs de terrain (Ghouati, 2019 ; Pons, 2020). Ces derniers, plus attachés au système classique, estiment par exemple que la réforme ne favorise pas la qualité de la formation avec une licence LMD en trois ans : « *Quand on a commencé à réfléchir, la majorité des anciens enseignants, ceux qui ont été formés dans l'université française, étaient contre cette réforme. Ils pensaient que la réforme a été calquée et ne peut pas être appliquée chez nous, dans la mesure où nous vivons une situation difficile. Argument : en quatre ans on n'arrive pas à former nos étudiants, comment peut-on le faire en trois ans ? Les conditions de la formation ne sont pas idéales et en réduisant la durée, on aura des difficultés.* » (HL, professeur en sociologie, chef de département, Université de la région centre).

Au vu des éléments de diagnostics soulevés par les interviewés (problème de vision, durée et moyens de la formation, etc.), il n'est pas certain que la démarche AQI serait plus légitime aux enseignants si l'enseignement supérieur ne connaissait pas de massification. De plus, même les enseignants désignés par l'administration mettent en cause les lourdeurs administratives et l'absence de soutien : « *Quand on a commencé le LMD, on n'avait pas de bureau, une bonne équipe pleine d'énergie et qui voulait travailler. Après l'administration n'a pas suivie. Le système LMD rencontrait beaucoup de résistance de la part des anciens qui ne voulaient pas du LMD. Ce système demandait des moyens - bibliothèque, salle informatique, etc. - et ça ne suivait pas. Il y avait toute une paperasse à faire et ça n'a pas suivi.* » (KK, maître de conférences en informatique, Université de la région ouest).

Pour pallier le manque d'implication, le MESRS a élargi le statut d'expert à un grand nombre d'acteurs. Suivant en cela la stratégie de la Commission européenne qui consiste à multiplier les « experts de Bologne », dans le cadre d'un mode de gouvernement reposant sur l'expertise en tant que compétence scientifique et sociale pour légitimer des choix politiques. A tous les niveaux donc on trouve des experts nommés et cette multiplication des responsabilités, avec une incidence financière, voire une promotion à l'Université, tend à faciliter l'accord pour l'application de la « réforme LMD ». Mais, dans la distinction de Castel (1991) entre l'expertise « technique » – fournissant un savoir spécialisé sur lequel le pouvoir décisionnel tranche – et l'expertise « instituante » dans laquelle l'expert produit des normes, le rôle des experts désignés par le MESRS est limité à la réalisation technique d'un programme et d'objectifs dont la conception leur échappe.

Dans ces conditions, on peut se demander si la démarche AQI n'est pas le révélateur de l'état d'application de la « réforme LMD » à travers le mode de régulation, les réussites, les dysfonctionnements et les « résistances » de l'encadrement constatés dans les différents domaines évalués.

### **Quatre expériences de mise en œuvre de la démarche AQI**

Après un état des lieux de « l'assurance qualité » au niveau local, le projet Aqi-Umed a permis l'élaboration d'un référentiel maghrébin, à partir duquel ont été enfin réalisées des autoévaluations par questionnaire et entretien sur la base de sept références, ayant chacune des sous-références ou critères d'évaluation : définition de l'offre de formation et son pilotage, accompagnement de l'étudiant dans sa formation, évaluation et révision des enseignements, contrôle des connaissances et des apprentissages des étudiants, orientation et insertion professionnelle, formation doctorale et, enfin, formation tout au long de la vie.

Quatre établissements pilotes, dont une grande école, parmi les plus importants du réseau universitaire en termes d'effectifs étudiants et d'encadrement (voir l'encadré ci-dessous) – l'Université M'hamed Bougara de Boumerdès (UMBB), l'Université Mentouri de Constantine (UMC), l'Université des sciences et techniques d'Oran (USTO) et l'École normale supérieure d'enseignement technologique (ENSET) d'Oran – ont été impliqués dans la rédaction et la publication d'un livret dédié à l'AQI et l'organisation en 2013 d'un séminaire international de bilan et de diffusion à Bruxelles, dont un rapport final destiné à la Commission européenne.

En 2012-2013 l'UMBB (Boumerdès) inscrivait 35000 étudiants, encadrés par 1200 enseignants (dont 30% de rang magistral) et 900 agents techniques de service (ATS). A la faculté des sciences, la formation a été évaluée au département informatique auprès d'une population d'enquête composée d'enseignants (N=39) dont 6 responsables pédagogiques et d'étudiants (N=120).

L'UMC (Constantine) inscrivait 80 000 étudiants en 2012-2013, encadrés par 2800 enseignants et 2500 agents ATS. Elle disposait de 105 laboratoires de recherche. Étaient concernés par l'évaluation la faculté des sciences (département informatique) et la faculté des sciences économiques et de gestion : étudiants (N=1000), enseignants (ND), responsables administratifs<sup>1</sup> (ND), personnel ATS (ND), laboratoires de recherche (N=18, soit un taux de sondage de 17%). Le domaine de la recherche a été évalué sur six critères : 1. Pilotage et moyens de la recherche ; 2. Partenariats et produits de la recherche ; 3. Mobilité,

participation aux manifestations scientifiques, valorisation ; 4. Formation par la recherche et implication dans la formation en graduation ; 5. Veille scientifique et technologique ; 6. Valorisation de la recherche.

L'USTO Oran étant une université pilote dans la « réforme LMD », ses responsables ont choisi d'expérimenter le « référentiel Aqi-Umed » en juin 2013. Au moment de l'enquête elle inscrivait 46 856 étudiants graduation (non compris les doctorants), encadrés par 1959 enseignants dont 711 de rang magistral (36% du corps enseignant) et comptait 101 laboratoires de recherche. L'évaluation de la formation a concerné le département de chimie (faculté des sciences) auprès des enseignants (N=91), des étudiants (N=2600) et du personnel ATS (N=35).

Relevant du secteur sélectif, l'ENSET Oran inscrivait 2300 étudiants en 2013 – dont 78 doctorants – encadrés par 173 enseignants dont 51 de rang magistral (soit 29,6 %) et 233 agents techniques de service (ATS). L'évaluation a concerné le département de physique-chimie : enseignants (N=14), étudiants (N=79, soit un taux de sondage de 22%) et personnel ATS (ND). Depuis 2014-2015, l'ENSET est transformée en Institut national polytechnique d'Oran.

## Une méthodologie du projet AQI finalisée par la prise de décision administrative

Le processus d'autoévaluation a été mis en œuvre avec l'aide d'experts européens en trois grandes phases :

1. La définition du ou des domaines de l'évaluation du référentiel (formation, recherche), la désignation des experts locaux et de leurs outils (entretien et/ou questionnaire), la délimitation des indicateurs.
2. Le recueil, le traitement, l'interprétation des données et l'élaboration de propositions d'amélioration.
3. Enfin, la formalisation de l'opération sous forme de rapport (bilan) sur les domaines évalués, destiné aux responsables décideurs.

Lors de la mise en œuvre, l'usage formel de la « qualité » dans les phases 1 et 2 du processus se veut universitaire, c'est-à-dire basé sur une évaluation formative inscrite dans une perspective de développement des établissements. Or, la phase 3 du processus finalise la démarche par la prise de décision ou la régulation de l'action confiée à l'administration, par opposition à l'analyse scientifique comme activité universitaire. Ainsi, si les cellules qualité ont appliqué un protocole conforme au référentiel (AERES<sup>9</sup>, 2013), l'enjeu administratif a été déterminant dans le déroulement des opérations. Par exemple, le questionnaire utilisé à l'USTO a été prétesté auprès de différents publics et sa validation finale avant l'enquête l'a été par l'administration : « *Le questionnaire qualité est validé par un processus officiel* », car « *à l'USTO, les collègues attendent le feu vert du MESRS ... par rapport à la réforme, on reçoit les orientations et on applique.* » (AD, chef de département, responsable assurance qualité (RAQ), Université région ouest).

---

<sup>9</sup> L'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur devait apporter au projet son expertise dans l'évaluation.



La démarche AQI s'apparente aussi à un processus administratif, finalisé par un rapport validé lui aussi par l'administration : « *Ce questionnaire est suivi d'entretiens avec les responsables de parcours. On l'a fait passer dans ce département [Chimie], car il a de gros effectifs, beaucoup de parcours de formation et a connu beaucoup de problèmes. A la suite de cette enquête on doit remettre un rapport à la rectrice [...].* » (RA, maître-assistante en économie, Université région ouest).

Dans les établissements participants sept éléments ont été évalués, à savoir : 1. Offre de formation et son pilotage ; 2. Accompagnement de l'étudiant dans sa formation ; 3. Évaluation et révision des enseignements ; 4. Contrôle des connaissances et apprentissage ; 5. Orientation et insertion professionnelle ; 6. Formation doctorale ; 7. Formation tout au long de la vie.

À l'UMBB, la démarche a été pilotée par les vice-recteurs chargés respectivement de la pédagogie et de la recherche, alors que la réalisation l'a été par la cellule qualité. Cette division du travail n'a peut-être pas contribué à lever les appréhensions des enquêtés, car il a fallu user d'arguments du « *pouvoir de gestionnaire* » et de la « *crédibilité* » de l'autorité pour le recueil d'informations. Pour être compris des 1000 étudiants enquêtés à l'UMC, le questionnaire a été traduit oralement du français vers l'arabe lors de sa passation collective en amphithéâtre. Les RAQ de l'ENSET et de l'USTO ont utilisé des questionnaires rédigés en français. Parmi les enseignants enquêtés à l'ENSET 14 ont répondu sur 33 ciblés dans le département physique-chimie. Contrairement aux autres établissements, même le personnel technique de service (ATS) a été enquêté. Mais quel que soit le domaine évalué (formation ou recherche), on ignore la méthode d'échantillonnage utilisée dans les quatre établissements.

### **Des résultats très contrastés**

Le projet Tempus Aqi-Umed a été jugé satisfaisant par les responsables institutionnels durant les ateliers préparatoires (Boubakour, 2011) et par les agences d'évaluation (AERES, 2013). Néanmoins, la démarche elle-même menée par les cellules qualité et les RAQ a mobilisé plus de responsables institutionnels et d'administratifs que d'enseignants-chercheurs et donné des résultats très contrastés selon le type de secteur : plutôt positifs dans le secteur sélectif (l'ENSET) et négatifs dans le secteur ouvert (trois universités).

Le point de vue des agents de service (ATS) n'apparaît nulle part et un témoignage de la cellule qualité de l'UMBB en dit long sur l'ampleur du désengagement des enseignants<sup>10</sup> et des étudiants vis-à-vis de la démarche AQI et sur son caractère administratif et contraignant : « *Un des points d'achoppement le plus sérieux a été le manque d'implication des personnes dans un contexte marqué par une forte défiance vis-à-vis de tout ce qui est évaluation, car perçu par la plupart des acteurs comme un contrôle si ce n'est pas un jugement de nature à s'immiscer dans leur travail. C'est ainsi que nous avons dû user de notre pouvoir de gestionnaire, et aussi de la crédibilité qui nous a été accordée par l'officiel pour intéresser les enseignants et les étudiants à assister aux réunions de travail. Nous avons dû aussi en faire de même avec les autres acteurs.* » (UMBB, 2012).

---

<sup>10</sup> La non implication des universitaires semble être structurelle dans la mesure où elle a été constatée encore plus récemment lors de la réalisation d'un autre projet européen « ESAGOV » consacré à la démarche qualité dans la gouvernance de l'enseignement supérieur en Algérie, coordonné par l'UNIMED (Union des Universités de la Méditerranée, Italie), avec la participation de 12 universités algériennes, 2 universités françaises et 2 universités italiennes (UNIMED, 2020).

Pour comparaison, face à la démarche AQI en Afrique du Sud, le monde académique avait d'abord affiché une forte résistance à la « *culture qualité* » et il a fallu une douzaine d'années pour que le dialogue fasse émerger un « éthos » qualité (Jacobs, 2014). En Algérie, si l'on en juge par le peu de publications scientifiques sur la « réforme LMD » et le manque d'informations qui entoure sa mise en œuvre, on peut penser que la forte défiance observée par la cellule qualité est le symptôme d'un déficit de débat scientifique sur la question.

Cette défiance tient aussi aux conditions de travail difficiles, constatées d'ailleurs par les cellules qualité et que l'on peut illustrer par des extraits significatifs des rapports (bilans) d'évaluation. Par exemple, dans le bilan présenté par la cellule qualité de l'UMBB avec la méthode SWOT on relève plus de « faiblesses » que de « forces ». Ces dernières concernent la disponibilité des ressources, une documentation choisie par les enseignants, l'existence d'une cellule LMD, des textes et structures dédiés à la « réforme LMD » et des équipes de recherche « dynamiques et disponibles ». Mais dans la liste des « manques » qui illustrent les « faiblesses » pratiquement tous les domaines sont concernés : « *Les TP ne constituent pas des applications pratiques ; Incompréhension du rôle du tutorat; Manque d'évaluation des enseignements; Manque de stages internes; Manque de débats sur la pédagogie; Manque un réseau local pour toute l'institution; Manque d'adhésion aux textes ad hoc; Manque d'encadrement de rang magistral; Moyens de communication défectueux...* » (UMBB, 2012, p. 26).

Dans cette université pilote, le « *manque d'adhésion aux textes ad hoc* » de la « réforme LMD » est-il une cause de non qualité en soi ou bien le symptôme d'un problème plus profond ? Sur bien des points, la procédure choisie par la cellule qualité et le peu de détails fournis ne permettent pas de distinguer l'effet de la cause de non qualité. Cependant, même s'il ne répond que partiellement aux manques repérés précédemment, l'inventaire des propositions formulées dans le bilan confirme un décalage très significatif par rapport aux objectifs de la « réforme LMD » à l'UMBB, en particulier ceux de la qualité pour toutes les références évaluées.

Contrairement aux universités, la pratique d'un *numerus clausus* à l'ENSET est perçue par les enquêtés comme gage de « bonne formation » et de qualité. Par contre, alors que plus de 60% des enseignants évaluent positivement les TP, projets, stages, etc., au contraire 59% des étudiants les estiment très peu bénéfiques. Une divergence existe aussi à propos des TICE : à l'inverse des enseignants, les étudiants sont moins nombreux à souligner leur utilité dans l'enseignement. La cellule qualité n'approfondit pas ces divergences. Mais, selon Kop & Schneider (2003) les étudiants peuvent répondre différemment selon la finalité d'une évaluation - amélioration pédagogique versus décision administrative. S'agissant de résultats destinés à l'administration, l'évaluation a pu être l'occasion pour les étudiants enquêtés de faire part aux responsables de besoins non satisfaits. L'ENSET est mieux notée que les universités sur la question de « *l'évaluation et la révision des enseignements* » et une majorité d'étudiants se dit satisfaite de la formation. Le dispositif d'information, d'orientation et de suivi des stages est également bien apprécié, mais il n'y a pas de suivi statistique des diplômés et de la formation doctorale (*référence 6*) ni de collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale (MEN), principal employeur des diplômés de l'ENSET. Pour la cellule qualité, ce déficit provient d'un manque d'implication des inspecteurs du MEN et des enseignants de l'école.

Concernant la « *formation tout au long de la vie* » (*référence 7*), seule l'UMC met en place deux stages en formation continue qui attirent une clientèle extérieure : l'enseignement intensif des langues étrangères et la préparation du Certificat d'aptitude professionnelle d'avocat. L'évaluation de « *l'offre*

de formation et son pilotage » (référence 1) à l'UMC et à l'USTO se résume à des appréciations générales peu précises. Ces deux universités connaissent les mêmes insuffisances : faible utilisation des TICE, offre de formation mal diffusée, manque de coordination dans les enseignements et difficultés dans la mise en place du dispositif d'accompagnement des étudiants. Si on trouve dans les deux cas des organes d'évaluation et de révision des enseignements, on ne sait pas s'ils sont fonctionnels et les étudiants n'évaluent pas les enseignements. Le département de chimie de l'USTO bénéficie d'un taux d'encadrement magistral relativement élevé avec 11 professeurs et 11 maîtres de conférences (soit 24% en 2012-2013, contre 18% au niveau national), mais ses sept laboratoires de recherche n'ont pas les équipements nécessaires et la seule formation doctorale existante connaît de nombreux problèmes et plus de 50% d'abandons parmi les candidats sélectionnés.

Dans la relation université-entreprise, l'UMC se caractérise par une « absence de formations développées avec les partenaires socioéconomiques » (UMC, 2012, p. 12). En « sciences économiques et gestion » et au département informatique, il existe une pratique des stages et un dispositif dit Projet personnel et professionnel de l'étudiant. Mais ce dispositif n'est pas connu à l'UMC, le suivi et les données statistiques relatives à l'insertion professionnelle des diplômés sont quasiment absents et la « Maison de l'entrepreneuriat » ainsi que le « Centre des carrières » se limitent à l'initiation d'une partie seulement des étudiants aux techniques du *curriculum vitae*, à la préparation des entretiens de recrutement et à la recherche de stage. L'évaluation de la recherche à l'UMC montre que, faute de maintenance, les équipements de recherche ne sont pas fonctionnels et le taux de partage en interne de ces équipements n'excède pas 5%. Malgré un taux d'encadrement pédagogique jugé suffisant, il y a un faible nombre de conférences et de séminaires, une durée de stage à l'étranger pour les étudiants insuffisante et les formations doctorales<sup>11</sup> inscrites dans des accords-programmes et conventions sont jugées également insuffisantes. L'UMC est centrée sur ses propres problématiques et le partenariat avec les secteurs socioéconomiques est très faible. L'expertise apportée aux entreprises ainsi que les dépôts de brevets et de création de *start-up* ou de commercialisation de produits de la recherche sont quasi inexistants.

A la fin de l'auto-évaluation chaque cellule qualité a fait des « *demandes d'action correctives* » dans le rapport remis aux décideurs et orienté ainsi la démarche AQI vers la prise de décision par l'administration. Une des perspectives ouvertes par le rapport final du projet Aqi-Umed, est de « *construire une articulation adéquate entre évaluation interne et évaluation externe* » (Commission européenne, 2013, p. 27). Afin de l'opérationnaliser, l'AUF (2013) a proposé un projet pilote basé sur un guide d'autoévaluation pour les établissements maghrébins. Partant du principe que « *l'auto-évaluation est affaire de pratique, de probité et de bon sens* », l'AUF suggérait que « *la part théorique peut être réduite à quelques définitions, qui seront d'autant plus utiles qu'elles seront simples* » (AUF, 2013, p. 3). Reflétant le déplacement de l'intérêt de la conception de la « démarche qualité » vers la réalisation et opposée à l'analyse scientifique et critique propre au monde universitaire, cette perspective ne dit pas non plus comment, dans le cadre du PB, ces établissements pourraient améliorer la qualité des formations pour une reconnaissance des diplômes qu'ils délivrent par leurs homologues européens (Charlier & Croché, 2010, 2012).

---

<sup>11</sup> L'arrêté ministériel n°345 du 17/10/2012 a rendu obligatoire le suivi des thèses de doctorat et l'aide au doctorant pour l'élaboration d'un projet professionnel en vue de son insertion future.

Preuve de l'inadaptation de cette perspective d'autoévaluation « pratique » – versus « théorique » – est fournie par l'Université de Skikda (2017) qui a mis en œuvre le référentiel qualité, inspiré des approches de l'AUF (2013) et du MESRS (CIAQES, 2015). Réalisée pourtant pour dresser « l'état des lieux et l'élaboration du futur projet d'établissement », cette autoévaluation reste descriptive et n'explique pas par exemple pourquoi, alors que l'Université de Skikda évolue dans une région industrialisée, « sur le degré d'échange et d'implication des laboratoires de recherche dans les activités du secteur socio-économique, (...) aucun laboratoire n'a pu obtenir de résultat positif » (CIAQES, 2015, p. 16). Plus encore, pourquoi la majorité des enseignants-chercheurs de l'Université n'est pas affiliée à un laboratoire et ne fait pas de recherche scientifique ?

## Conclusion

Cette étude montre d'abord l'inexistence d'une vision partagée autour de la « qualité » et de son évaluation. Sur fond de désengagement des universitaires par rapport à la « réforme LMD », en dissociant l'évaluation – processus continu et axé sur le sens – du contrôle comme vérification de la conformité par rapport à une norme extérieure (Ardoino & Berger, 1989), les « résistances » et les difficultés observées s'expliquent moins par les appréhensions de l'évaluation elle-même que par ses objectifs normatifs et sa régulation administrative. Dans le même sens, le cheminement de la démarche AQI, c'est-à-dire de l'élaboration d'un référentiel maghrébin à la réalisation d'autoévaluations « pratiques » dans les établissements, illustre le déplacement de type fonctionnaliste de l'intérêt de la décision politique – à laquelle les acteurs locaux ne sont pas associés – à la mise en œuvre pratique des critères de la « qualité » tels qu'ils sont définis dans les *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'Espace européen d'enseignement supérieur* (ENQA, 2005). Or, si l'approche fonctionnaliste se veut linéaire, technicienne et instrumentale dans sa vision (Lessard & Carpentier, 2015), les enseignants et enseignants-chercheurs développent des jugements plutôt orientés par les valeurs et les questions pédagogiques.

Ensuite, le mode de pilotage *top down* – allant du ministère aux facultés et départements, reproduisant un mode vertical de gouvernance – a donné aux cellules qualité et aux responsables assurance qualité un rôle de relais d'un discours officiel sur la qualité devant les communautés universitaires. Cette posture administrative confirme l'approche gestionnaire à l'origine de la démarche AQI aux USA et dans l'Union européenne.

Mais contrairement à ce qui est observé en Europe, où la gouvernance par la qualité ouvre notamment les opérations de mesure et de certification « qualité » aux investisseurs privés (Vinokur, 2017), le MESRS en Algérie renforce une emprise administrative par laquelle il garde le contrôle politique sur les établissements d'enseignement supérieur, et s'oppose de fait à une régulation autre à la fois comme épreuve de vérité quant à l'état réel du système d'enseignement supérieur et comme source potentielle d'autonomisation des acteurs locaux et/ou des parties prenantes. Du reste, même en participant aux projets européens dédiés à la « qualité », le ministère garde le monopole de la décision administrative et/ou politique au point que ni les responsables assurance qualité ni les cellules qualité qu'ils animent n'ont de statut particulier au sein des établissements d'enseignement supérieur. Au final, si la démarche

Ghouati A. (2022). **Assurance qualité et régulation dans l'enseignement supérieur. Le cas du projet européen AQI-UMED en Algérie**, *Carrefours de l'éducation*, 229-246, N°54, 2/2022.

AQI est similaire dans le fond et la forme à celle promue dans l'EEES, l'effet local d'une régulation administrative dans un pays tiers donne des résultats radicalement différents<sup>12</sup>.

**Ahmed Ghouati**  
Activité, connaissance, transmission, éducation (ACTé – UR 4281)  
Université Clermont Auvergne

## Bibliographie

AERES (2013). *Projet européen Aqi-Umed*. Rapport d'évaluation. Paris : AERES.

Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Paris : Éditions ANDSHA-Matrice.

AUF (2013). *Projet pilote 2013-2014. Guide d'auto-évaluation*. Bureau Maghreb. AUF.

AUF (2004). *Les réformes de l'enseignement supérieur des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne*. Marseille, Les actes des rencontres des recteurs et présidents d'université des pays du Maghreb et des conférences francophones de l'Union européenne : [http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/09/Actes\\_Marseille\\_2004.pdf](http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/09/Actes_Marseille_2004.pdf) , consulté le 11 juin 2022.

Bachelet, J.-F. (2014). Préambule à une prise en considération de la complexité du monde universitaire. Dans : C. Fallon & B. Leclercq (dir.), *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu* (pp. 51-64). Louvain-La-Neuve : Éditions Academia.

Ball, S.J. (1994). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. Dans : S. J. Ball (dir.), *Education Reform. A critical and post-structural approach* (pp. 14-27). Buckingham : Open university press.

Bensimon, E.M. (1995). Total quality management in the academy : a rebellious reading. *Harvard Educational Review*, 65(4), 593-611.

Boubakour, F. (2011). *Rapport d'évaluation externe. Atelier de Sousse (Tunisie). Élaboration des critères*. Projet Tempus Aqi-Umed : CIEP/Commission européenne.

Castel, R. (1991). Savoirs d'expertise et production de normes. Dans : F. Chazel & J. Commaille (dir.), *Normes juridiques et régulation sociale* (pp. 177-188). Paris : LGDJ.

Charlier, J.-É. (2014). La qualité, un impératif moral à l'efficacité fonctionnelle douteuse. Dans : C. Fallon & B. Leclercq (dir.), *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu* (pp. 85-114). Louvain-La-Neuve : Éditions Academia.

Charlier, J.-É. & Croché S. (2010). L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne. *Revue française de pédagogie*, 172, 77-84.

---

<sup>12</sup> Cette observation est concordante par rapport à d'autres travaux sur la mise en œuvre par exemple d'une gouvernance par les résultats en éducation en France et au Québec (Maroy & Pons, 2019).

Ghouati A. (2022). **Assurance qualité et régulation dans l'enseignement supérieur. Le cas du projet européen AQI-UMED en Algérie**, *Carrefours de l'éducation*, 229-246, N°54, 2/2022.

Charlier, J.-É. & Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones. *Education et sociétés*, 29(1), 87-102.

Charlier, J.-É., Croché, S. & Leclercq, B. (2012). *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Louvain-La-Neuve : Éditions Académia.

CIAQES (2015). *Démarche pour la mise en œuvre du référentiel national*. Alger : MESRS.

CIEP (2011). Renforcement de l'assurance qualité interne dans des universités de la Méditerranée. Journée nationale d'information Tempus, atelier 1 : pays du sud méditerranéen.

Commission européenne, (2013). *Le projet Aqi-Umed. Objectifs, mise en œuvre, résultats et diffusion. Renforcement de l'assurance qualité interne dans des universités de la Méditerranée Algérie, Maroc, Tunisie - 2010-2013*.

Commission européenne, (2014). *Rapport sur la situation de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur, Bruxelles*.

Dale, R. (2014). Constructing risk of higher education sector through reputational risk management of institutions : causes, mechanism and consequences. Dans : C. Fallon & B. Leclercq, *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu* (pp. 65-84). Louvain-La-Neuve : Éditions Academia.

Dumay, X. & Maroy, C. (2014). Trajectoire de la réforme de l'inspection en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, 186, 47-58.

ENQA (2005). *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur*. Helsinki : ENQA.

ENSET (2012). *Rapport d'autoévaluation relatif au domaine formation du référentiel et au département de physique-chimie année universitaire 2011-2012*.

Fallon, C. & Leclercq B. (dir.). (2014). *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu*. Louvain-La-Neuve : Éditions Academia.

Fave-Bonnet, M.-F. (2007). Du processus de Bologne au LMD : analyse de la « traduction » française de « *quality assurance* ». Dans : RESUP, *Les universités et leurs marchés*. Paris : RESUP / Sciences Po. Paris, France.  
<http://www.resup.ubordeaux2.fr/manifestations/conferenceinternationaleparis2007/Actes/Actesparis2007.pdf>

Garcia, S. (2006). L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5, 69-93.

Ghouati, A. (2019). *L'enseignement supérieur en Algérie. Entre contraintes politiques et défis socio-économiques*. Paris : Éditions PETRA.

Ghouati A. (2022). **Assurance qualité et régulation dans l'enseignement supérieur. Le cas du projet européen AQI-UMED en Algérie**, *Carrefours de l'éducation*, 229-246, N°54, 2/2022.

Gorga, A. (2012). Usages de la qualité dans l'enseignement supérieur. Dans : J.-É. Charlier, S. Croché & B. Leclercq (dir.), *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur* (pp. 215-236). Louvain-La-Neuve : Éditions Academia.

Jacobs, G. (2014). An international quest to establish and nurture a quality ethos in higher education. Dans : C. Fallon & B. Leclercq, *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu* (pp. 233-252). Louvain-La-Neuve : Éditions Academia.

Kop, J.-L. & Schneider, B. (2003). De la validité des questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiants et du statut des biais. Dans : M.F. Fave-Bonnet (dir.), *Évaluer formations et enseignements dans les études supérieures* (pp. 70-77). Angers : Actes du colloque ADMES grand-ouest.

Lessard, C. & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France.

Maroy, C. (2007). Les modes de régulation de l'école. *Revue internationale Sèvres*, 46, 87-98.

Maroy, C. (2008). Pour une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur. *La Nouvelle revue*, 63(10), 78-89.

Maroy, C. & Pons, X. (2019). *Accountability policies in education*. Dordrecht : Springer.

Martin, E. & Ouellet, M. (2012). La gouvernance des universités dans l'économie du savoir : entre marchandisation et financiarisation. Dans J.-É. Charlier, S. Croché & B. Leclercq (dir.), *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur* (pp. 169-194). Louvain-La-Neuve : Éditions Academia.

Meyer, J.-B. (2017). L'enseignement supérieur en Algérie : un défi constant. *Le Monde* (6 décembre) : [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/12/06/l-enseignement-superieur-en-algerie-un-defi-constant\\_5225663\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/12/06/l-enseignement-superieur-en-algerie-un-defi-constant_5225663_3212.html), consulté le 11 juin 2022.

Neave, G. (1994). The politics of quality: developments in higher education in Western Europe 1992-1994. *European journal of education*, 29(2), 115-133.

Pons, X. (2020). Qu'est-ce qu'une réforme éducative réussie ? Une réflexion sociologique, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 33-43.

Romainville, M., Goasdoué, R. & Vantourout, M. (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Saarinen, T. (2005). Quality in the Bologna process : from competitive edge to quality assurance techniques. *European journal of education*, 40, 189-204.

Souto Lopez, M. (2019). Brève exploration de l'univers de la qualité dans l'enseignement supérieur. *Carrefours de l'éducation*, 48(2), 149-170.

UMBB (2012). *Rapport d'auto-évaluation du département informatique*. Projet Aqi-Umed, faculté des sciences, comité de pilotage et d'évaluation du 15 janvier au 15 juillet 2012.

UMC (2012). *Projet Tempus : Aqi-Umed*. Rapport d'autoévaluation. Université de Constantine.

Ghouati A. (2022). **Assurance qualité et régulation dans l'enseignement supérieur. Le cas du projet européen AQI-UMED en Algérie**, *Carrefours de l'éducation*, 229-246, N°54, 2/2022.

UNIMED (2020). *Projet européen ESAGOV. L'enseignement supérieur algérien à l'heure de la gouvernance universitaire. KA102, capacity building in the field of higher education*. Rapport final, Université de Rouen.

Université de Skikda (2017). *Rapport d'autoévaluation de l'université du 20 août 1955 Skikda selon le référentiel national (RNAQES)*. Cellule assurance qualité.

USTO (2013). *Rapport d'autoévaluation. Référentiel Tempus Aqi-Umed 2011*. Cellule assurance qualité.

Van Zanten, A. (2017). Politiques éducatives. Dans : P. Rayou & A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 677-683). Paris : PUF

Vinokur, A. (2017). La gouvernance des universités par la qualité. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36(1) : <https://doi.org/10.4000/apliut.5571>, consulté le 11 juin 2022