

Analyse des mécanismes de mise en place d'un système d'assurance qualité des offres de formation des instituts universitaires au Tchad : cas du CEFOD Business School.

Rédigé par

AGLEMOU Theodore

Pour l'obtention du Master en Développement de l'Université Senghor

Campus Senghor : Egypte

Spécialité : Management de projet

Directeur de mémoire : Avocksouma Djona Atchenemou

Professeur Titulaire, Université de Ndjamena et Coordonnateur des études de Master au
CEFOD Business School

Le Date 09 octobre 2025

Devant le jury composé de :

ONDOUA BIWOLE Viviane Présidente

Professeure Titulaire, Université de Yaoundé II

Mahamat ABDELLATIF, Ph.D. Examineur

Maître de conférences en Sciences de gestion (CNU
- France)

Dédicace

Nous dédions ce travail à notre très cher oncle ADOSSONG Jean-Bosco Hibra qui nous a soutenu durant tout notre parcours mais qui, au bout de ce parcours nous a quitté, que de là où il se trouve qu'il reçoive notre profonde gratitude.

Remerciements

Dans le cadre de la réalisation du présent mémoire, nous tenons à adresser nos sincères remerciements à :

- Toute l'équipe administrative, pédagogique et technique de l'université Senghor à Alexandrie sous la coordination du Professeur Thierry Verdel pour leurs différents encadrements pendant notre cursus universitaire ;
- Au Professeur AVOC SOUMA Djona Atchénémou, notre encadreur, d'avoir accepté de nous orienter en se dévouant pour l'accomplissement de ce travail malgré ses multiples occupations ;
- Notre encadreur professionnel, le Directeur du CEFOD Business School, le Dr Jean Baptiste DIATTA de nous avoir accordé cette opportunité d'embrasser le monde professionnel sous un autre angle et pour ses appuis techniques, pratiques pendant notre stage ;
- Tous les membres de notre famille et particulièrement à notre mère DAOURA MARTINE et notre père DOUMNGOUL NINECK qui se sont démarqués par leurs encouragements, leurs conseils et leurs divers soutiens ;
- Nos amis et surtout nos camarades avec qui, nous avons cheminé durant les deux (2) années de formation au département de management et que leur sympathie n'a jamais fait défaut ;
- Tous ceux qui, de près ou de loin, ont participé d'une manière ou d'une autre à la réalisation du présent mémoire. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

Résumé

Ce mémoire s'inscrit dans une démarche d'analyse de mise en place d'un système d'assurance qualité (SAQ) dans les instituts universitaires au Tchad à travers l'étude du cas du CEFOD Business School (CBS). L'objectif principal de ce travail est d'identifier les dispositifs qualité existant, d'analyser les obstacles rencontrés puis de proposer des stratégies en vue de garantir une offre de formation efficace et durable.

La méthodologie adoptée est une combinaison d'une enquête quantitative et qualitative mobilisant les étudiants (anciens et actuels), les enseignants et le personnel administratif. L'étude s'appuie sur un cadre conceptuel intégrant les théories de Deming, Juran, Ishikawa, Tyler, Scriven et Stake puis met l'accent sur la complémentarité des différents types d'assurance qualité.

Les résultats montrent l'existence des mécanismes de système qualité mais encore partiellement appliqués. Les principales difficultés relèvent du déficit de sensibilisation, d'une faible culture qualité, d'un manque de formation sur les outils qualité et une implication limitée de certaines parties prenantes. Cependant, l'étude souligne des acquis importants notamment la rigueur académique, l'engagement institutionnel, la compétence des enseignants ainsi que la volonté du CBS à s'inscrire dans une dynamique d'amélioration continue.

Le mémoire propose des recommandations telles que le renforcement de la communication, des formations ciblées, l'implication active de toutes les parties prenantes et mise en place des mécanismes de suivi-évaluation plus participative. Toutes ces actions constituent un levier stratégique pour faire du SAQ un véritable outil d'amélioration continue au service de la qualité des formations offertes par le CBS.

Mots-clefs : Gouvernance académique – Formation – amélioration continue – évaluation – CAMES – Tchad.

Abstract

This thesis is part of an analysis process to implement a quality assurance system (QAS) in university institutes in Chad through a case study of the CEFOD Business School (CBS). The main objective of this work is to identify existing quality systems, analyse the obstacles encountered and then propose strategies to ensure effective and sustainable training provision.

The methodology adopted is a combination of quantitative and qualitative surveys involving students (past and present), teachers and administrative staff. The study is based on a conceptual framework incorporating the theories of Deming, Juran, Ishikawa, Tyler, Scriven and Stake, and emphasises the complementarity of different types of quality assurance. The results show that quality system mechanisms exist but are still only partially implemented. The main difficulties relate to a lack of awareness, a weak quality culture, a lack of training on quality tools and limited involvement of certain stakeholders. However, the study highlights important achievements, including academic rigour, institutional commitment, teacher competence and the CBS's willingness to engage in a process of continuous improvement.

The thesis proposes recommendations such as strengthening communication, targeted training, the active involvement of all stakeholders, and the implementation of more participatory monitoring and evaluation mechanisms. All these actions constitute a strategic lever to make the SAQ a genuine tool for continuous improvement in the service of the quality of the training offered by CBS.

Key-words: Academic governance – Training – Continuous improvement – Assessment – CAMES – Chad.

Liste des sigles et acronymes

AFNOR	Association Française de Normalisation
AQ	Assurance Qualité
AQE	Assurance Qualité Externe
AQI	Assurance Qualité Interne
AQQ	Institut de la Francophonie pour l'Entrepreneuriat
ASG-QA	African Standards and Guidelines for Quality Assurance
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CBS	CEFOD Business School
CEFOD	Centre d'Etudes et de Formation pour le Développement
CEMAC	Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale
CIAQ	Cellule Interne d'Assurance Qualité
CNESP	Commission Nationale pour l'Enseignement Supérieur Privé
CSE	Conseil Supérieur de l'Éducation
EES	Etablissement d'Enseignement Supérieur
ES	Enseignement Supérieur
INSEE	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
ISO	International Organization for Standardization
LMD	Licence – Master – Doctorat
PDCA	Plan – Do – Check – Act
QAA	Quality Assurance Agency
SAQ	Système d'Assurance Qualité
Unesco	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ou Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Liste des figures

Figure 1: Différence entre l'AQE et l'AQI (source : Niedermeier, F. 2017).....	15
Figure 2: Le Cycle PDCA (source : Edwards Deming, 1986).....	16
Figure 3: Diagramme d'Ishikawa (Source : Goetsch & Davis, 1997)	19

Liste des tableaux

Tableau 1: Détermination de l'échantillon(Source : auteur de l'étude grâce à Raosoft Sample Size Calculator).....	44
Tableau 2: Répartition des enquêtés en fonction de leur statut(Source : auteur de l'étude)	46

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ETUDE	6
CHAPITRE 1 : LES FONDEMENTS CONCEPTUELS ET THEORIQUES DE L'ASSURANCE QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	7
Section 1 : Définition des concepts clés	7
Section 2 : Les différents types des dispositifs d'assurance qualité	12
Section 3 : Les théories relatives à l'étude.....	15
CHAPITRE 2 : LES MÉCANISMES DE MISE EN PLACE D'UN SYSTÈME D'ASSURANCE DANS LES INSTITUTS D'ENSEIGNEMENTS SUPÉRIEURS.....	23
Section 1 : Les fondements normatifs, réglementaires et institutionnels de l'assurance qualité	23
Section 2 : Les processus, outils et dispositifs de mise en place d'un système d'AQ dans les instituts universitaires	27
Section 3 : Rôles des différents acteurs impliqués dans la démarche d'AQ.....	30
CHAPITRE 3 : STRATÉGIE MÉTHODOLOGIQUE POUR L'ÉTUDE DU SYSTÈME D'ASSURANCE QUALITÉ AU CBS.....	38
Section 1 : Présentation du cadre d'étude : le CEFOD Business School	38
Section 2 : Méthodes de collecte des données.....	41
Section 3 : Caractéristiques de l'échantillon et limites méthodologiques.....	42
Chapitre 4 : TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES	46
Section 1 : Présentation des résultats de l'enquête	46
Section 2 : Analyse des résultats et vérification des hypothèses	56
CONCLUSION GENERALE	62
Bibliographie	i
Annexes	v

INTRODUCTION GENERALE

1. Contexte

L'Enseignement Supérieur (ES) est un levier stratégique du développement économique et social d'un pays. Il joue un rôle important dans le développement des compétences professionnelles et intellectuelles, ainsi que dans la production scientifique. Cependant, l'expansion rapide du secteur universitaire, notamment avec l'essor des établissements privés, soulève des préoccupations majeures quant à la qualité des formations dispensées. L'augmentation du nombre d'étudiants, la diversité des parcours et la nécessité de renforcer l'employabilité des diplômés imposent aux institutions d'enseignement supérieur d'adopter des mécanismes d'assurance qualité des offres de formation professionnelle. (Djimaldet Faustin, 2024).

L'assurance qualité (AQ) est devenue à cet effet, un pilier central des politiques éducatives mondiales. Elle désigne l'ensemble des processus visant à garantir que les programmes académiques respectent des standards définis et répondent aux attentes des parties prenantes, notamment des étudiants, des enseignants, des employeurs, la société, etc. (Kathia E. Serrano-Velarde, 2008).

Selon Dirk van Damme (2002), depuis les années 1980, l'AQ s'est imposée comme une nécessité pour assurer l'efficacité et la compétitivité des systèmes éducatifs, tout en étant considérée comme un objectif central des politiques gouvernementales et un important mécanisme de contrôle des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde. Cette évolution est particulièrement marquée dans les pays en développement pour lesquels l'ES doit relever un double défi : accroître l'accès aux études supérieures tout en garantissant un niveau de formation conforme aux exigences du marché. Ainsi, Serge F. Simen et Zakari Yaou Kaka (2020) avancent que l'AQ des institutions de l'ES est reconnue comme un levier incontournable pour améliorer la performance académique, garantir l'efficacité des formations et renforcer la crédibilité des diplômes délivrés par ces établissements.

Dans ce cadre, de nombreuses institutions se sont engagées dans le processus d'AQ visant à améliorer les prestations académiques de leurs établissements, à renforcer leur reconnaissance et la mobilité de leurs Étudiants et du personnel académique. Elles adhèrent aux recommandations du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), qui encourage l'harmonisation des pratiques académiques et l'amélioration des standards pédagogiques.

Au Tchad, l'ES a débuté en 1971 avec la création de l'Université de N'Djamena et depuis lors, il s'est diversifié et développé. Le rythme de création des établissements universitaires s'est accéléré à partir de 2003, avec l'ouverture progressive de nouveaux établissements dispensant un large éventail de connaissances.

Le secteur de l'ES privé connaît aussi une expansion significative. Cependant, une série d'évaluation, inspiré à la fois des normes nationales et du CAMES, avait été effectuée dans le but de s'assurer du respect des dispositions légales, de comparer les établissements privés d'ES à un référentiel existant. Ainsi, de 135 établissements en 2013, l'on passe à 75 en 2016, et 65 en 2019, le nombre d'institutions privées a finalement été réduit à 48 en 2023 (Ministère de l'enseignement supérieur, 2023)

Ces établissements supérieurs privés connaissent des difficultés qui entravent leur efficacité, et partant, celle de l'ensemble du système éducatif. La mise en œuvre partielle du système LMD, l'insuffisance d'enseignants qualifiés, le manque d'infrastructures pédagogiques adaptées et la faiblesse des ressources financières sont autant de facteurs qui affectent la qualité de l'enseignement supérieur. En outre, 82 % des formations universitaires tchadiennes restent théoriques, avec une faible intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des approches pédagogiques innovantes (Dinza, 2020). Ce décalage entre les compétences acquises et les besoins du marché de l'emploi compromet l'insertion professionnelle des jeunes diplômés et leur capacité de l'auto-emploi.

Dans ce contexte, le CEFOD Business School (CBS), institut universitaire du CEFOD (N'djamena), reconnu par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation du Tchad (Agrément N°444/PR/PM/MESRS/SG/DGESRS/DESP/2014) entend renforcer son positionnement à travers un développement soutenu de ses programmes et de sa gouvernance académique. Il se positionne comme un acteur clé dans l'amélioration du paysage éducatif tchadien et joue un rôle clé dans la formation des cadres économiques et sociaux au Tchad. Pour assurer l'excellence de ses formations et accroître l'employabilité de ses diplômés, CBS doit mobiliser les moyens nécessaires afin d'instaurer des mécanismes rigoureux d'AQ.

2. Problématique

Dans les pays subsahariens, et plus particulièrement au Tchad, l'ES fait face à plusieurs défis structurels et organisationnels majeurs. Actuellement, la République du Tchad compte 70 établissements d'enseignement supérieur, dont 22 publics, soit 31,43%. Bien que le pays ait adopté le système Licence-Master-Doctorat (LMD) depuis 2009, l'application effective de ce modèle dans tous les établissements demeure partielle (Dinza, 2020). De plus, de nombreux établissements peinent encore à en respecter les principes fondamentaux de la qualité de la formation, entraînant ainsi un écart entre les formations dispensées et les exigences du marché du travail. Cette situation impacte directement l'insertion professionnelle des diplômés, un phénomène particulièrement préoccupant dans un pays où le taux de chômage des diplômés universitaires atteignait 60 % en 2017, selon l'Institut national de la statistique.

La problématique de la qualité et de la valeur formative de l'ES n'est pas nouvelle, car dans les années 2000 l'UNESCO a souligné que la qualité est au cœur de l'éducation et qu'elle conditionne

son impact dans la société. Cependant, au cours des vingt-cinq dernières années, de nombreux pays ont adopté des approches plus globales et systématiques pour y répondre (Martin. M, & Anthony. S, 2007). Malgré une abondance de publications sur les processus et structures d'assurance qualité interne (AQI), Martin. M (2019) souligne que les données factuelles sur l'impact et les effets de ces mécanismes demeurent rares. L'un des principaux défis réside dans l'intégration de l'internationalisation de la qualité dans l'ES. Selon Brennan. J, & Shah. T (2000), l'un des objectifs de l'évaluation de la qualité de l'ES est de garantir la possibilité de comparer les formations à l'international.

Dans ce contexte globalisé, la question de l'AQ dans l'ES tchadien devient un enjeu stratégique majeur. Non seulement ces démarches sont essentielles pour renforcer la crédibilité des diplômes et à développer efficacement leur capacité d'entreprendre, mais elles jouent également un rôle crucial dans l'amélioration de l'employabilité des diplômés, une priorité pour un pays comme le Tchad. C'est dans cette perspective que l'évolution du CEFOD Business School (CBS) vers une institution reconnue pour la qualité de ses formations représente un objectif important.

Pour y parvenir, une transformation profonde de ses méthodes d'évaluation, de son cadre pédagogique et de sa gestion s'avère indispensable. Cette réforme doit non seulement viser à répondre aux normes nationales et internationales de qualité, mais aussi à renforcer l'adéquation entre les formations proposées et les compétences recherchées sur le marché du travail, en favorisant à la fois l'employabilité et le développement de l'auto-emploi, dans une optique de contribution durable au développement socio-économique du pays.

Ainsi, la mise en place d'un véritable système d'assurance qualité (SAQ), en tenant compte des standards internationaux, semble être une condition *sine qua non* pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement du CBS, tout en renforçant la compétitivité des diplômés sur un marché du travail de plus en plus exigeant.

Au regard de toutes ces observations, nous avons jugé utile de travailler sur le sujet ci-après : Analyse des mécanismes de mise en place d'un système d'assurance qualité des offres de formation des instituts universitaires au Tchad : cas du CEFOD Business School.

En effet, nous avons constaté qu'en dépit des efforts de structurations mis en place par certains établissements, le manque des dispositifs clairs et efficaces d'assurance qualité des formations soulève des multiples questions sur la capacité réelle des instituts universitaires à assurer une formation de qualité, compétitive et conformes aux normes internationales.

D'abord, la mise en place des dispositifs d'assurance qualité est encore partielle et n'est pas observable dans tous les établissements supérieurs du Tchad. Djimalde (2024) souligne que cette mise en œuvre est encore limitée par une implantation insuffisante de la culture qualité dans les institutions. Il avance que de façon particulière, les enseignants chercheurs peinent à

intégrer systématiquement les normes et outils liés à l'AQ, ce qui freine les résultats attendus en terme de qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Ensuite, il faut noter également que dans le contexte de l'Afrique francophone et notamment au Tchad, les effets concrets de l'AQ restent difficilement mesurables et peu étudiés. Martin. M (2019) relève que, malgré l'existence de plusieurs publications sur les structures et processus qualité, « peu des données réelles permettent d'évaluer leur impact concret sur les formations ».

Enfin, l'absence ou le manque des moyens d'accompagnement technique et de dispositifs de suivi évaluation solides limitent la capacité des établissements à s'engager dans un processus d'amélioration continue. Le non retours d'informations sur l'efficacité des programmes de formation associé à une culture d'évaluation naissante freinent l'évolution vers une gouvernance fondée sur la qualité (Steve Blouin, 2000).

Alors, malgré la volonté manifeste d'intégrer l'AQ dans les établissements supérieurs tchadiens, sa concrétisation fait face à des obstacles structurels, pédagogiques et organisationnels. Vis-à-vis de ces défis, il est important de se poser des questions sur les mécanismes existants, d'identifier les outils d'amélioration et de proposer des orientations capables de mettre en place une culture de qualité durable et porteuse de transformation.

3. Questions de recherche

Eu égard de tous les défis liés à la mise en place d'un système d'assurance qualité auxquels sont confrontés les instituts d'enseignement supérieur et particulièrement le CEFOD Business School, nous nous sommes posé la question suivante :

Quels sont les mécanismes en place, les défis rencontrés et les outils d'amélioration pour la mise en œuvre d'un système efficace d'assurance qualité des offres de formation du CEFOD Business School ?

Pour mieux explorer les contours de cette principale question de recherche, nous avons trois questions spécifiques qui sont :

- Quels sont les dispositifs actuels d'assurance qualité mis en place au CEFOD Business School ?
- Quels sont les obstacles qui freinent la mise en œuvre effective d'une démarche d'assurance qualité durable au sein de l'établissement ?
- Quelles stratégies et recommandations peuvent être formulées pour renforcer l'efficacité du système d'assurance qualité des offres de formation du CBS ?

4. Hypothèses de recherche

- **Hypothèse principale**

L'hypothèse principale de notre étude est :

Il existe un système d'assurance qualité des offres de formation du CBS, mais il reste moins efficace en raison des obstacles institutionnels, organisationnels et pédagogiques.

- **Hypothèses spécifiques**

Les hypothèses spécifiques de notre travail sont :

- Le CBS dispose des mécanismes d'assurance qualité, mais ils sont partiellement mis en œuvre et pris en compte dans la gouvernance académique ;
- Les principaux obstacles qui freinent la mise en œuvre effective d'un système d'assurance qualité durable au CBS sont liés à une faible appropriation de la culture de qualité et un manque de formation pédagogique.
- Les stratégies et recommandations proposées sont pertinentes et améliorent l'efficacité du système d'assurance qualité des offres de formation du CBS.

1.4. Objectif de recherche

La réalisation d'un travail de type scientifique fait appel à des buts ou des objectifs à atteindre.

Notre travail a un objectif principal et deux (02) objectifs spécifiques qui sont :

- **Objectif principal**

L'objectif principal de déterminer l'existence d'un SAQ au CBS, d'identifier les défis rencontrés et de proposer les stratégies d'amélioration des offres de formations offertes par le CEFOD Business School en vue de rendre son système plus efficace et durable.

Pour ce faire, nous avons eu recours à trois (03) objectifs spécifiques qui appuient l'objectif général.

- **Objectifs spécifiques**

Nos objectifs spécifiques visés sont entre autres :

- Identifier les dispositifs actuels d'assurance qualité mis en place au CEFOD Business School.
- Analyser les principaux obstacles qui bloquent l'application d'un système d'assurance qualité efficace et durable.
- Proposer les stratégies et recommandations pouvant améliorer l'efficacité du système d'assurance qualité des offres de formation du CBS.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ETUDE

Le cadre conceptuel et théorique est : « L'ensemble des connaissances, théories, qui ont un rapport quelconque avec le sujet de la recherche ». (FORMARIER, Monique & POIRIER-COUTANSAIS, 1986)

L'objectif principal recherché dans cette partie est d'apporter une justification scientifique de notre sujet. Pour ce faire, il nous permet d'énumérer la généralité sur l'AQ, en définissant les concepts ayant un lien avec le sujet d'une part, et de mettre en exergue les théories relatives à l'AQ dans l'ES d'autre part. Enfin d'aborder les mécanismes de mise en place d'un SAQ dans les instituts d'ES.

Pour passer en revue cette partie, notre travail est subdivisé en deux (02) chapitres. Le premier chapitre porte sur les fondements conceptuels et théoriques de l'AQ dans l'ES. Au cours de ce chapitre, nous traitons dans la première section la définition des principaux concepts liés à l'AQ ; dans la deuxième section, nous abordons les différents types d'AQ et dans la dernière section, notre travail est axé sur les différentes théories de l'AQ.

Le second chapitre traite les mécanismes de mise en place d'un SAQ dans les instituts d'ES. Ainsi, nous présentons dans la première section les fondements institutionnels, normatifs et réglementaires qui encadrent la mise en œuvre d'un SAQ ; la deuxième section, quant à elle, étudie les processus, les outils et dispositifs qu'utilisent les instituts d'ES pour assurer la qualité des offres de formation ; enfin la troisième section analyse le rôle des différents acteurs impliqués dans la démarche de mise en œuvre du SAQ.

CHAPITRE 1 : LES FONDEMENTS CONCEPTUELS ET THEORIQUES DE L'ASSURANCE QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Dans un monde où les instituts d'ES ne cessent de se multiplier, les offres de formation sont de plus en plus diversifiées et les systèmes éducatifs s'internationalisent davantage, la question de la qualité des offres de formation supérieures s'impose comme un enjeu stratégique majeur. L'AQ devient donc un levier pour améliorer la performance académique, contribuer à garantir la crédibilité des diplômes et répondre efficacement aux attentes des parties prenantes. Ainsi, les institutions d'ES sont invitées à repenser leurs approches en matière de gouvernance institutionnelle et pédagogique.

Ce chapitre vise à éclairer les fondements conceptuels et théoriques et nécessaires à la compréhension de cette étude. Il s'agit d'abord de clarifier les notions liées à la qualité et à l'AQ dans l'ES. Ensuite, d'aborder les différents types des dispositifs d'AQ, en distinguant notamment l'AQ interne de l'AQ externe. Enfin, d'explorer les principales théories relatives aux mécanisme de mise en œuvre d'un système d'AQ.

Section I : Définition des concepts clés

1. Notions générales liée à la thématique

✓ Mécanisme

Le terme "mécanisme" du latin *mecanisma* est défini comme un agencement des pièces, d'organes, monté en vue d'un fonctionnement d'ensemble (Dictionnaire le nouveau petit Robert). Il est donc considéré comme un processus ou une technique qui permet d'obtenir un résultat. Cette définition est soutenue par celle de Hedström et Bearman (2009) qui définissent le mot mécanisme comme : « une constellation d'entités et d'activités organisées de manière à produire régulièrement un type particulier de résultat. Nous expliquons un résultat observé en nous référant au mécanisme par lequel ces résultats sont régulièrement produits ». C'est ainsi que Stinchcombe (2005) souligne que : « Les mécanismes sont des processus [...] qui transforment les causes en effets. »

Appliqué à notre cadre d'étude, nous pouvons définir le mécanisme comme l'ensemble des processus, des techniques et des outils qui nous permettront d'avoir un SAQ efficace.

✓ Assurance

Le mot assurance tire son origine du latin notamment du « *securus* » qui signifie sûr, donnant lieu au terme « *assecuratio* » qui se traduit par « garantie, assurance ». Ainsi, dans l'ancien français méridional, le terme assurance fut intégré avec une consonance qui rappelle celles des notions voisines telles que sécurité, sûreté et secours, traduisant une même idée de protection et de garantie (MEZDAD L, 2006).

De façon générale, l'assurance peut être définie comme : « un moyen de percevoir une compensation si vous risquez de subir un préjudice. Cette compensation qui se matérialise la plupart du temps par une somme d'argent, peut être versée à un particulier, une entreprise ou une association mais en contrepartie vous devrez verser une cotisation mensuelle, annuelle ou autre » (YEATMAN. J, 1998, P.17). Autrement, l'assurance est un processus à travers lequel une personne s'engage à garantir un certain niveau de conformité, de sécurité ou de performance moyennant une contrepartie.

Dans le domaine de la formation, l'assurance renvoie à une démarche systématique qui vise à garantir la qualité de la formation. Elle établit la confiance, la pertinence et la fiabilité dans la qualité d'un système, d'un service ou de la prestation (formation).

✓ **Qualité**

PILLARD. S (2003) dit que le concept qualité est multidimensionnel et parfois difficile à circonscrire, car il demeure grandement ouvert à l'interprétation. Etymologiquement, le mot vient du latin « *qualitas* » qui veut dire « manière d'être ». Au 17^e siècle, cette manière d'être est considérée comme une reconnaissance partagée, une appréciation et un jugement de valeur bon.

L'Organisation Internationale de Normalisation (1994) dans sa norme 8402 définit le concept de qualité par « l'ensemble de caractéristiques d'une entité qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites ». Cette définition a connu une évolution avec la norme ISO 9000 : 2015, 3.6.2 qui définit la qualité comme « l'aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques d'un objet à satisfaire les besoins ».

En contextualisant ces définitions dans le cadre de notre étude, la qualité renvoie à la capacité d'une formation à répondre aux besoins et aux attentes des apprenants. C'est-à-dire à la disponibilité des ressources (matérielles et humaines), à la pertinence des objectifs de formation, à la compétence des enseignants, à l'efficacité des processus pédagogiques, aux résultats des étudiants et à l'environnement de l'apprentissage. D'après Philippe PERRENOUD (1998) la qualité d'une formation se définit par « sa capacité engendrer des résultats attendus, en adéquation avec les objectifs fixés et les attentes des bénéficiaires. Elle n'est pas seulement une question de conformité aux normes ou aux procédures : elle se mesure par rapport à l'efficacité réelle du dispositif de formation, de sa pertinence par rapport aux exigences du métier et de sa capacité à répondre aux évolutions du contexte professionnel ».

✓ **Formation**

Etymologiquement le mot formation est emprunté du latin « *formatio* » qui signifie « confection, forme », lui-même dérivé de « *formare* » qui veut dire « former ». Selon le dictionnaire Larousse (2010), la formation est : « l'action de de former, manière dont quelque chose se forme ; un processus entraînant l'apparition de quelque chose qui n'existait pas auparavant, ... » ; il ajoute également que : « c'est une action de donner à quelqu'un, à un groupe, les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité : une action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement ». Ainsi, la formation est un processus par lequel un individu ou un groupe d'individus acquiert de nouvelles connaissances qui leur permettront de faire face à la vie sociale et/ ou professionnelle.

✓ **Norme**

Le dictionnaire Larousse (2016) définit la norme comme une règle, un principe, un critère auquel se réfère tout jugement. La norme peut être une conduite à tenir, un standard technique ou une moyenne statistique.

L'Organisation Internationale de Normalisation (ISO) apporte une définition un peu plus détaillée en soulignant que la norme est un « document établi par un consensus et approuvé par un organisme reconnu, qui fournit, pour des usages communs et repérés, des règles, des lignes directrices ou des caractéristiques, pour des activités ou leurs résultats, garantissant un niveau d'ordre optimal dans un contexte donné ». En d'autres termes, une norme est une

référence pour une activité ou un domaine spécifique qui vise à améliorer les pratiques et faciliter les échanges.

Lee Harvey (2004, 2012) définit la norme en la distinguant de la qualité. Il souligne alors : « une norme peut être un critère prédéterminé (par exemple les cours doivent être jugés « bons » dans les évaluations de la faculté) ou un niveau de réussite (par exemple les cours de la faculté ont été jugés « moyens » par les étudiants). Les normes sont généralement des indicateurs mesurables et visent à comparer et à évaluer certains éléments. Par contre la qualité, en ce qui la concerne, renvoie au processus (par exemple la manière dont le cours a été donné) ».

✓ **Accréditation**

Le glossaire des termes clés d l'AQ et de l'accréditation, définit ce mot par l'établissement du statut, de la légitimité ou de l'adéquation d'une institution, d'un programme ou d'un module d'études. C'est donc une reconnaissance formelle délivrée par un tiers par rapport à la compétence d'un organisme à effectuer des activités dans le domaine de l'évaluation de la conformité. C'est un processus qui atteste la capacité d'un organisme à réaliser des activités en respectant des normes et exigences spécifiques. Ainsi, l'organisme accrédité est fiable et compétent pour effectuer des évaluations précises.

✓ **Evaluation**

L'évaluation d'après le dictionnaire le Petit Robert c'est l'action de porter un jugement sur la valeur de quelque chose. Elle implique le fait d'apprécier, d'estimer la valeur ou l'importance d'un bien, d'un objet ou d'une situation, etc. Elle peut être quantitative ou qualitative.

Dans le domaine de l'enseignement, plusieurs penseurs ont défini et structuré ce mot. R. Tyler (1950) la définit comme un processus visant à statuer dans quelles mesures les objectifs préalablement définis ont été atteints par les apprenants. Sa définition fondée sur une logique d'objectifs, a vraiment impacté sur les dispositifs d'évaluation orientés vers les résultats.

2. Notions centrales du champ de l'étude

✓ **Assurance qualité**

L'AQ est un concept dont la compréhension a évolué avec le temps. C'est un concept transversal qui est à la fois stratégique, technique et organisationnel. L'AQ renvoie à un ensemble des processus planifiés, systématiques et continues qui vise à garantir, maintenir et améliorer la qualité d'un service, d'un programme ou d'un système institutionnel (Vlasceanu, Grünberg et Pârlea, 2004).

Pour Woodhouse (1999), l'AQ désigne « les stratégies, les procédures, les actions et attitudes nécessaires pour maintenir et garantir une amélioration de la qualité dans une organisation ». Cette approche ne se limite pas seulement sur la conformité aux normes mais aussi sur l'implication active des acteurs dans une logique d'engagement.

Pour formaliser cette démarche, les normes internationales proposent quelques définitions. Ainsi, la norme AFNOR X50-109 (1979) définit l'AQ comme « un ensemble approprié de dispositions préétablies et systématiques destinées à donner confiance en l'obtention régulière de la qualité requise ». La norme ISO 8402 (1995) précise qu'il s'agit de « l'ensemble des activités systématiques mises en œuvre dans le cadre du système qualité, et démontrées en tant que besoin pour donner la confiance appropriée en ce qu'une entité satisfera aux exigences pour la qualité ». Cette définition signifie que l'ensemble des activités exécutées

dans le cadre du système de qualité doit démontrer que l'entité répondra aux exigences fixées, initialement centrées sur la conformité, elles ont évolué vers l'efficacité (ISO 9000 : 2004) et par la suite orientées vers l'efficience des processus (ISO 9001 : 2000).

Selon Maders (1998), l'AQ repose sur des actions préventives et systématiques, visant la satisfaction des besoins implicites et explicites du client au moindre coût afin d'obtenir sa confiance. L'auteur propose une démarche cyclique en quatre (4) étapes : prévoir, faire, vérifier et agir. Ceci reflète une logique d'amélioration continue. Dans la même optique, Fave – Bonnet (2007) enrichit le concept en l'associant à trois dimensions complémentaires à savoir : l'évaluation de la qualité, la garantie de la qualité et le management de la qualité soulignant ainsi la complexité du concept et son caractère transversal.

L'AQ est donc une culture organisationnelle et managériale fondée sur la prévention, la transparence, l'efficacité et la redevabilité, avec pour objectif l'amélioration continue des performances et la satisfaction des bénéficiaires.

✓ **Enseignement supérieur**

L'UNESCO (1993) définit l'ES comme « tout type d'études, de formation ou de formation à la recherche assurées au niveau post-secondaire par un établissement universitaire ou d'autres établissements d'enseignement agrégés comme établissements d'enseignement supérieur (EES) par les autorités compétentes de l'Etat ». L'ES complète alors l'enseignement secondaire et prend en compte les enseignements généraux, professionnels ou techniques.

Dans le même sens, l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) de la république française souligne que « l'ES regroupe les enseignements généraux, techniques ou professionnels qui demandent de disposer d'un niveau de formation supérieur ou égal au baccalauréat ou à son équivalent. Ces enseignements sont dispensés dans les établissements publics ou privés, sous tutelle d'un ministère ou non ».

Au Tchad, la loi n°16/PR/2006 portant orientation du système éducatif dans son titre III et chapitre 4 stipule que l'ES désigne l'ensemble des formations académiques et professionnelles ouvertes aux titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme équivalent, organisées au sein d'établissements publics ou privés tels que les universités, grandes écoles, instituts et centres spécialisés. Structuré en un à trois cycles selon les filières, il aboutit à la délivrance de diplômes universitaires réglementés par décret en conseil des ministres (art. 38 et 39).

✓ **Institut universitaire**

Pour définir ce groupe de mot, il est préférable de définir distinctement chaque mot avant de proposer une définition spécifique à ce terme.

- ✓ Institut : le dictionnaire le Petit Robert le définit de manière générale comme une chose établie, fondée (par exemple une institution). Du point de vue académique, il le traduit par le nom donné à certains établissements de recherche scientifique ou d'enseignement, nationaux ou internationaux, libre ou officiels.

Souvent le mot institut est associé systématiquement à l'institution qui est défini par Christian Laval (2016) comme « toute relation et organisation sociale qui fonctionne selon des règles stabilisées, légitimes et respectées. Ce sont les organes, les structures de la société [...] ».

- ✓ Université : Le dictionnaire le Petit Robert complète que l'université est un corps de maîtres de l'enseignement public des divers degrés. Il souligne aussi qu'une université

est un ESS constitué par un ensemble d'unités de formation et de recherche, d'instituts, de centres et de laboratoires de recherche.

Ainsi, une université c'est un lieu de formation et recherche qui permet aux professeurs d'enseigner et de mener de recherches. C'est donc un lieu d'enseignement supérieur qui regroupe des unités de formation et de recherche destinées à produire, transmettre et conserver les savoirs.

Après avoir défini le mot université, il en ressort que l'institut est une unité de l'université. Ceci nous permet, de tirer sa définition. En effet, un institut universitaire est un ESS qui offre des formations académiques ou professionnelles dans un domaine particulier ou un groupe de domaine de formation pouvant délivrer à la suite de formations des diplômes spécifiques et qui sont reconnus. Par conséquent, il faut souligner que l'institut universitaire peut être public ou privé, autonome ou affilié à une université, sa mission est de former professionnels compétents qui répondent aux besoins de la société et du marché de travail.

3. Concepts spécifiques de l'étude

✓ Assurance qualité dans l'enseignement supérieur

David Woodhouse (1999) définit l'assurance qualité dans l'ES par l'ensemble des stratégies, actions et attitudes destinées à assurer la qualité d'une prestation éducative. Elle comprend deux sphères complémentaires à savoir :

- L'Assurance Qualité Interne qui est portée par les établissements eux-mêmes par des dispositifs de suivi, d'autoévaluation et d'amélioration ;
- L'Assurance Qualité Externe qui est assurée par les agences ou autorités indépendantes de l'établissement e qui sont chargés de vérifier la conformité aux normes définies.

C'est un processus structuré, permanent et évolutif qui vise à garantir la qualité des programmes, des établissements et des systèmes éducatifs dans leur ensemble.

Selon l'Unesco-CEPES (2007) « C'est un processus d'évaluation continue (évaluation, suivi, le maintien du système et d'amélioration) de la qualité d'enseignement supérieur, de établissements et des filières de formation. Comme mécanisme de régulation, elle vise la responsabilité et l'amélioration, en fournissant des informations à travers un processus convenu, cohérent, et des critères clairement définis ».

A travers cette définition, il faut comprendre que c'est un processus d'évaluation continue de la qualité des formations fondé sur la production des informations fiables et sur l'engagement des institutions à pouvoir maîtriser leurs activités, à améliorer leurs performances et à rendre compte de leurs résultats.

Pour compléter cette définition, l'Agence de l'Assurance Qualité pour l'enseignement supérieur (2010) souligne que « l'AQ désigne les moyens par lesquels l'institution confirme que les conditions sont réunies afin que les étudiants atteignent les standards fixés par ladite institution ou un autre organisme qui délivre le diplôme ».

Eu égard de ces différentes définitions, il en ressort que l'AQ dans l'ES désigne l'ensemble des démarches que les institutions universitaires, les pouvoirs publics ou les organismes d'accréditation mettent en place pour garantir et améliorer la qualité des formations, des services pédagogiques et des structures de gouvernance académique.

✓ **Mécanisme de mise en œuvre de l'AQ**

On entend par mécanisme de mise en œuvre de l'AQ les outils pratiques, les ressources, les procédures et les structures engagés par un établissement d'enseignement afin d'appliquer les principes de qualité à ses offres de formation.

D'après le glossaire des termes clés d'AQ et de l'accréditation, le conseil supérieur de l'accréditation (2002) le définit comme « un processus de révision systématique et planifié d'une institution ou programme afin de déterminer que les standards souhaités de l'enseignement, de l'apprentissage et de son environnement sont maintenus et améliorés.

Le plus souvent cela inclut les moyens par lesquels une institution confirme que toutes les conditions sont réunies pour que les étudiants atteignent les standards fixés par l'institution ou un autre organisme ». Ces mécanismes sont par exemples les dispositifs d'évaluation des enseignements, la mise en place d'une cellule interne d'AQ, les indicateurs des performances des services académiques, les plans d'amélioration continue, ...

Section 2 : Les différents types des dispositifs d'assurance qualité

Dans l'ES, l'AQ repose souvent sur une architecture à deux niveaux articulée autour de l'assurance qualité interne (AQI) et de l'assurance qualité externe (AQE). Ces deux approches, bien que différentes dans leurs outils, leurs modalités de mise en œuvre et leurs finalités, poursuivent un objectif commun qui est renforcer et garantir la qualité de la formation.

1. L'assurance qualité interne (AQI)

L'AQI est l'ensemble des démarches et mécanismes mis en œuvre par les établissements eux-mêmes afin de garantir et d'améliorer la qualité de leurs formations. Sanyal & Martin (2007) affirment que ce terme « englobe tous les mécanismes, instruments et systèmes d'assurance qualité utilisés au sein de l'établissement d'enseignement supérieur et garantissant le respect par l'établissement ou les programmes des normes et objectifs fixés en leur sein ».

Pour Farès BOUBAKOUR (2012), l'AQI est l'ensemble des pratiques, structure et procédures mises en œuvre à l'intérieur d'un ESS, dans le but de surveiller, évaluer, et améliorer la qualité de ses programmes, processus et diplômes. Il ajoute qu'elle constitue une forme de management de la qualité pilotée directement par l'institution, et repose sur une politique explicite, des procédures formalisées et une stratégie d'amélioration continue. Ceci implique précisément la mise en place d'un référentiel qualité interne, qui définit les objectifs à atteindre, les domaines couverts et les critères de performances pour l'ensemble des activités de l'établissement. Pour lui, l'objectif principal de l'AQI est de promouvoir une culture institutionnelle de la qualité, en inscrivant l'établissement dans une démarche d'amélioration continue. Il s'agit de garantir la cohérence, la transparence et la pertinence des formations offertes, tout en préparant l'établissement à répondre aux exigences des instances externes.

Vlăsceanu, Grünberg & Pârlea (2004) vont plus loin et proposent quelques outils de l'AQI à savoir : La définition d'objectifs internes de qualité, L'autoévaluation des programmes du département, La mise en œuvre des procédures internes de contrôle et de pilotage, L'analyse des indicateurs de performance, Les enquêtes de satisfaction auprès des acteurs impliqués.

L'AQI permet donc aux établissements de construire une culture de la qualité adaptée à leur contexte, tout en s'alignant aux politiques et normes nationales et internationales. Elle

renforce la proactivité, l'amélioration continue et l'appropriation de la gouvernance pédagogique par les acteurs internes.

2. L'assurance qualité externe (AQE)

L'assurance qualité externe désigne l'ensemble des mécanismes ou procédures d'évaluation de la qualité menés par des organismes externes à l'établissement. Sanyal & Martin (2007) soulignent que « l'AQE se situe en dehors de l'EES. Il peut s'agir alors de tout élément lié à l'AQ, exécuté depuis l'extérieur de l'établissement et qui évalue ou apprécie l'établissement dans son ensemble ou un aspect particulier, comme l'internationalisation, l'égalité des genres ou un programme, conformément aux normes convenues ou prédéfinies ». Cette définition signifie que l'AQE concerne toute forme d'évaluation institutionnelle ou programmatique conduite par une entité externe, selon des critères prédéfinis, dans une logique d'objectivité et de régulation. Ce type d'assurance peut être obligatoire ou volontaire.

2.1. L'assurance qualité externe obligatoire

L'AQE obligatoire décrit les mécanismes et les systèmes d'assurance mise en œuvre par les autorités publiques ou les agences nationales mandatées. Ces autorités mettent au point des cadres cadre légaux (politiques, procédures et normes) auxquels les établissements doivent se conformer. Elle vise principalement à :

- Garantir la conformité aux normes nationales ;
- Délivrer des autorisations, des agréments et accréditations ;
- Assurer la redevabilité des établissements vis-à-vis de l'autorité publique ;
- Décider de suspendre ou de fermer un programme ou un établissement.

C'est le cas par exemple de l'évaluation nationale par les agences d'accréditation, ou de l'agrément délivré par le ministère de l'ES. Ce modèle présente l'avantage d'un encadrement clair mais peut aussi être considéré comme contraignant voire générateur des lourdeurs administratives (Sanyal & Martin, 2007 ; UNESCO-CEPES, 2007).

2.2. L'assurance qualité externe volontaire

Par opposition à l'AQE obligatoire, l'AQE volontaire est une initiative qui ne relève que de l'établissement dans une logique d'amélioration continue (recherche d'excellence), de positionnement international ou de valorisation d'image. Elle peut aboutir à l'obtention d'un label de qualité, d'un certificat ou d'un classement. D'après Havey (2004), l'AQE volontaire se distingue par son rôle indicatif : « elle valorise les efforts de qualité, sans imposé des sanctions ». Elle ne peut remettre en cause le droit d'exister d'un établissement ou d'un programme spécifique, mais peut affecter la réputation, l'attractivité et les partenariats. Ainsi, l'établissement peut choisir de se conformer ou non aux recommandations issues du processus.

Des exemples courants de l'AQE volontaire sont :

- Le CAMES pour l'espace francophone africain ;
- Le Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (IUCE) ;
- L'AUN-QA (ASEAN University Network – Quality Assurance);

3. Interaction et chevauchement entre AQE et AQI

L'AQE et l'AQI malgré qu'elles soient conceptuellement distinctes, leurs démarches dans l'ES sont souvent liées, voire emboîtées. Pour rappel, l'AQI est un ensemble de dispositifs internes que les établissements mettent en place pour garantir l'amélioration continue de leurs offres de formation. Par contre, l'AQE est conduite par les instances extérieures dans une logique de régulation, de certification ou de reconnaissance.

Au niveau opérationnel, des cas montrent que les instruments et objectifs de ces deux approches peuvent se croiser. Par exemple une autoévaluation menée à l'initiative d'un établissement dans le cadre de son processus d'accréditation externe est, en réalité un procédure d'AQI qui sert une finalité d'AQE. Nous avons également, le cas d'un audit pédagogique déclenchée par l'établissement peut faire appel à des experts extérieurs. Ceci peut transformer la démarche interne en un processus hybride. Sanyal et Martin (2007) rappelle que « cette perméabilité fonctionnelle peut constituer une source de richesse si elle est bien encadrée. Car, elle suppose l'existence d'une relation de confiance, d'un dialogue entre les parties et d'un respect de rôle propre à chaque acteur ».

Pour Niedermeir F. (2017), le chevauchement entre l'AQI et l'AQE peut provoquer des tensions ou malentendus, particulièrement si les attentes et les logiques d'action ne sont pas conformes. Il trouve que l'AQE, lorsqu'elle est obligatoire, est parfois vue par les établissements comme bureaucratique, trop normative ou déconnectée des réalités du terrain. Par ailleurs, l'AQI, malgré sa souplesse, peut être impactée négativement par un manque de rigueur méthodologique, un problème d'objectivité ou victime d'une absence de reconnaissance externe du fait qu'elle n'est pas structurée autour des normes claires.

Dans une dynamique de construction et de complémentarité, Johson Ong Chee Bin (2015) avance que « l'exigence externe stimule l'amélioration interne, et la maturité interne renforce l'adhésion aux standards externes ». Ainsi, il propose que les organismes d'évaluation externe doivent faire preuve de souplesse et de compréhension à l'égard des contextes locaux et de reconnaître l'autonomie institutionnelle. Les établissements, quant à eux, doivent considérer l'AQE non comme une contrainte administrative, mais comme un levier stratégique de légitimité, de visibilité et de développement.

Alors, une collaboration bien pensée entre l'AQE et l'AQI permettra de faire de l'AQ non seulement un outil de qualité, mais aussi un mécanisme d'amélioration continue permettant d'optimiser les pratiques et de renforcer la crédibilité des formations. Suivant cette tendance, il est important d'examiner quelques théories relatives à l'assurance qualité dans l'enseignement afin de mieux comprendre ces dispositifs.

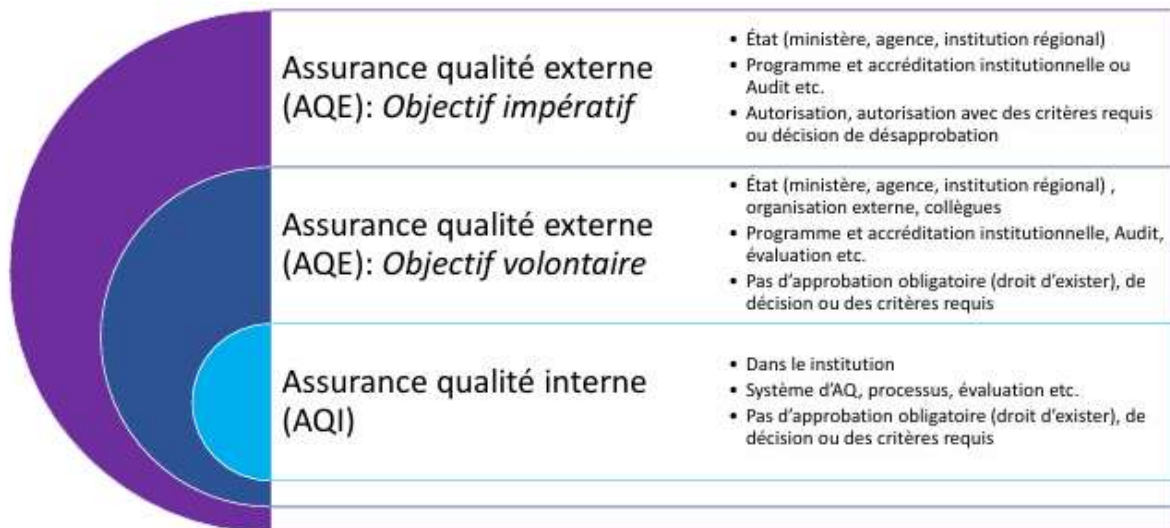


Figure 1: Différence entre l'AQE et l'AQI (source : Niedermeier, F. 2017).

Section 3 : Les théories relatives à l'étude

Une théorie d'après Watt et Van Den Berg (1995) est « un ensemble de concepts interconnectés par des propositions hypothétiques ou théoriques énonçant ce qui devrait logiquement se produire ». Dans le cadre de notre étude, nous allons aborder deux grandes théories à savoir : les théories de l'amélioration continue et les théories de l'évaluation dans l'enseignement supérieur.

1. Les théories de l'amélioration continue

L'amélioration continue fait partie des piliers fondamentaux des démarches d'AQ, que cela soit dans le secteur industriel ou de l'enseignement. Elle repose principalement sur l'idée que la qualité n'est pas un état figé, mais plutôt une démarche dynamique, d'apprentissage organisationnel et de satisfaction progressive des parties prenantes. De nombreux auteurs ont posé des bases théoriques et méthodologiques. Parmi eux, figurent W. Edwards Deming, Joseph M. Juran et Kaoru Ishikawa.

1.1. Le cycle PDCA et la logique systémique d'Edwards Deming

La théorie de Deming (1986) propose un cadre de référence rigoureux et structurant pour les démarches d'AQ dans l'ES. C'est un cycle conçu pour boucler continuellement le processus d'amélioration et favorisé une régulation proactive et itérative de la qualité. L'auteur structure sa contribution autour de deux axes fondamentaux à savoir : le cycle PDCA (Plan-Do-Check-Act) et le concept de la logique systémique.

Le cycle PDCA propose une méthodologie opérationnelle qui s'applique à l'évaluation des formations, au pilotage pédagogique ou à la gestion des ressources. Ce cycle appelé roue de Deming, est basé sur une logique itérative à quatre étapes qui se présente comme suit :

- **Plan (planifier)** : c'est la phase d'analyse des besoins, d'identification des écarts, de fixation des objectifs clairs et de planification des actions à mettre en œuvre pour résoudre un problème ou améliorer un processus.
- **Do (Faire)** : c'est la phase de mise en œuvre des actions planifiées à petite échelle dans une optique d'expérimentation ;

- **Check (Vérifier)** : elle implique l'analyse des résultats obtenus afin de mesurer les écarts entre les performances réelles et les objectifs fixés ;
- **Act (Agir)** : Par rapport aux résultats obtenus, les actions efficaces sont formalisées et standardisées, les points faibles, quant à eux, font l'objet des nouvelles améliorations.

Ainsi, ce cycle permet d'offrir un processus systématique d'amélioration, en misant sur la réactivité et la capitalisation des bonnes pratiques.

Il est important de signaler que Deming a fondé ses approches sur les travaux de W. Shewhart (1931), qui a abordé le contrôle statistique, introduisant une lecture quantitative des variations. Le cycle PDCA que Deming a adopté et popularisé, s'inspire donc directement du modèle de Shewart.



Figure 2: Le Cycle PDCA (source : Edwards Deming, 1986)

Au-delà de sa roue, Deming (1994) a introduit l'approche de la logique systémique qu'il a appelé le « System of profound knowledge » (système de connaissance approfondie). Cette logique rappelle que l'amélioration continue ne peut se concevoir sans une vision globale et intégrée de l'organisation. Cette vision doit être fondée sur la compréhension des interdépendances, l'apprentissage collectif et la valorisation des individus. La logique systémique repose aussi sur quatre composantes essentielles pour accompagner les transformations organisationnelles :

- **La compréhension du système** : elle consiste à comprendre c'est quoi une organisation et comment elle doit fonctionner ;
- **La connaissance des variations** : Il distingue les causes communes (inhérentes au système) et les causes spéciales (inhérentes aux événements). L'enjeu est de comprendre ces différentes variations afin d'éviter de prendre des décisions biaisées. Dans un contexte éducatif, cela se traduit par une lecture minutieuse des résultats d'évaluation, pour éviter les prises de décisions mal fondées ;
- **La théorie de la connaissance** : Toute démarche d'amélioration doit être fondée sur une compréhension théorique solide de l'organisation. Les prises des décisions doivent être basées sur des données fiables et être éclairées par des modèles explicites ;
- **La psychologie** : la compréhension de la motivation humaine, le respect des différences, la collaboration et la communication sont importants pour enraciner les

démarches qualité dans la durée. Pour Deming, l'appréhension des facteurs humains est indispensables pour construire une culture qualité.

Pour compléter les approches de Deming, plusieurs auteurs ont approfondi les questions d'implication managériales et systémiques. C'est ainsi que Anderson, Rungtusanatham et Schroeder (1994) ont modélisé les principes de Deming en une théorie du management de la qualité axée sur la cohérence stratégique, la réduction de la variation et l'engagement des employés. Hillmer et Karney (2001) quant à eux ont souligné l'importance de la communication inter fonctionnelle et de la coopération transversale dans l'application du système de connaissances approfondies.

Dans un contexte éducatif à la recherche de performance, d'équité et d'innovation, les apports de Deming demeurent d'une actualité essentielle.

1.2. La théorie de Joseph M. Juran : la trilogie de la qualité

En management de qualité, Juran (1992) a développé une approche systémique et stratégique qui a impacté considérablement les pratiques d'évaluation et d'amélioration des performances, précisément dans le monde industriel, de la santé et plus récemment de l'enseignement supérieur. Sa principale contribution est la « trilogie de la qualité », un modèle articulé autour de trois fonctions interdépendantes : la planification, le contrôle et l'amélioration continue.

1.2.1. La planification de la qualité

Elle vise à développer des produits ou services qui répondent aux besoins et aux attentes des clients. L'auteur considère ce processus proactif comme une procédure à plusieurs étapes à savoir : l'identification des clients et leurs besoins explicites et implicites, la traduction de ces besoins en des éléments mesurables, la conception des produits et les procédures conformes à ses exigences puis le transfert des plans au niveau opérationnel de façon maîtrisée.

Il avance que « La planification de la qualité, telle qu'elle est utilisée ici, est un processus structuré de développement de produits (à la fois biens et services) qui garantit que les besoins du client sont satisfaits par le résultat final » (Juran, 1995).

Ainsi, appliqué à l'enseignement supérieur, cette étape correspond à la définition des offres de formation, des objectifs pédagogiques, et à la mise en place d'un référentiel de compétences adapté aux exigences des apprenants et de la société.

1.2.2. Le contrôle qualité

L'auteur considère ce contrôle comme une activité continue qui vise à maintenir la performance des processus tels que planifiés. Pour cela il faut :

- Mesurer régulièrement les résultats ;
- Détecter les écarts ;
- Mettre en œuvre les mesures correctives pour prévenir les erreurs.

Il ajoute que « Le contrôle est largement orienté vers la réalisation continue des objectifs et la prévention des changements négatifs affectant la qualité du produit » (Juran, 1995).

En transférant cela dans l'enseignement, ce contrôle se traduit par l'évaluation régulière des cours, le suivi des indicateurs de performance académique, l'ajustement des pratiques pédagogiques par rapport aux résultats obtenus.

1.2.3. L'amélioration de la qualité

Cette phase, d'après Juran, va au-delà d'un simple maintien de la performance, mais à l'identification des sources de "non-qualité" et à introduire les changements qui permettent d'augmenter durablement les performances. Elle repose notamment sur : l'analyse des causes, la mobilisation d'équipes d'amélioration, la mise en place d'objectifs ambitieux, mais réalistes, et la capitalisation sur les succès obtenus.

Il soutient que « L'amélioration de la qualité consiste à mettre en place une infrastructure, à identifier des projets d'amélioration, à fournir des outils aux équipes et à maintenir les acquis ». Pour contextualiser cela, elle concerne par exemple les réformes pédagogiques, l'intégration du numérique dans les processus de formation ou la révision du curricula.

Dans la même vision que Juran, Blakeslee (1999), reconnaît que la trilogie constitue un cadre de référence efficace pour mettre en place des systèmes d'amélioration continue au niveau organisationnel. Elle permet d'intégrer l'amélioration continue dans tous les éléments du système afin de permettre une démarche proactive.

Bref, il faut noter que, Juran privilégie plus la prévention des défauts, plutôt que leur détection après l'exécution de la tâche. Il développe l'idée selon laquelle la qualité est l'aptitude d'un produit ou d'un service à répondre aux besoins exprimés ou non du client. Cette logique suppose que les universités ne doivent pas seulement respecter les normes pédagogiques, mais anticiper également les attentes des étudiants et de la société.

1.3. Le diagramme d'Ishikawa : un outil stratégique pour l'analyse de la qualité

Kaoru Ishikawa a développé en 1943 le diagramme de causes-effets appelé également diagramme d'Ishikawa ou en arêtes de poisson. Il est également connu d'avoir introduit le concept de cercles de qualité, favorisant l'implication collective des collaborateurs et l'amélioration continue des processus de production.

Son diagramme s'inscrit dans une optique de la qualité comme étant un état mesurable et perfectible, et plus largement, dans une démarche de qualité orientée produit. Il vise à analyser rigoureusement les causes des dysfonctionnements en vue de les corriger complètement. Ishikawa redéfinit le cycle PDCA développé par Deming en y intégrant des objectifs clairs, la formation des acteurs et la révision permanente des standards par rapport aux exigences des bénéficiaires. Il avance que « si les standards et les règlements ne sont pas revus dans les six mois, c'est une preuve que personne ne les utilise sérieusement » (Ishikawa, 1985).

Le diagramme en arête de poisson est fondé sur une représentation graphique qui permet de voir les liens entre un problème et ses causes potentielles. Il identifie, organise, hiérarchise et analyse les facteurs de dysfonctionnements. Son axe horizontal représente le problème principal, alors que les arêtes latérales organisent les causes. Chaque cause peut être subdivisée en sous-causes afin de faire une analyse profonde et systémique. L'auteur propose de classer les causes en cinq familles bien définies et qui sont :

- **Méthode** : processus, procédures ;

- **Matière** : matériaux utilisés, ressources consommées ;
- **Milieu** : environnement interne ou externe (marché, climat social et réglementation) ;
- **Matériel** : machines, équipement, technologies ;
- **Main-d'œuvre** : Ressources humaines, communication et management.

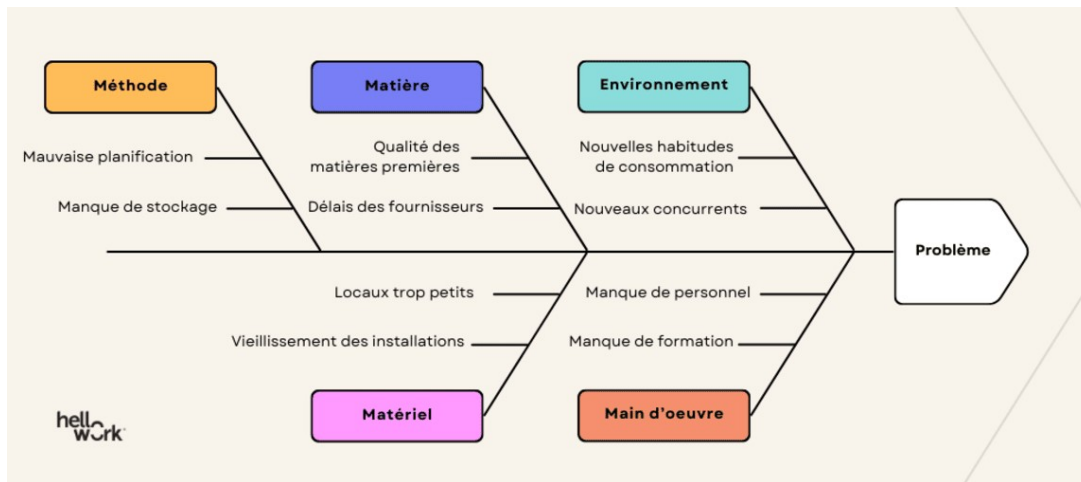


Figure 3: Diagramme d'Ishikawa (Source : Goetsch & Davis, 1997)

Ce diagramme peut être adapté dans divers contextes, notamment éducatif ou institutionnel en fonction de la particularité des structures. Une telle approche favorise une analyse complète, collective et structurée, et permet une appropriation générale des enjeux de la qualité.

Au-delà de son diagramme, Ishikawa insiste sur une liberté d'action sur la qualité. D'après lui, chaque acteur, qu'il soit cadre ou agent doit participer dans les démarches d'analyse et de résolution des problèmes. Cette vision rejoint les principes de l'assurance qualité interne qui préconisent l'appropriation collective, de la transparence et l'amélioration continue à tous les niveaux du système. Son approche contribue donc à renforcer la culture qualité en la rendant visible et systémique, ce qui fait de cela un outil central dans les démarches de qualité en milieu académique.

Pour l'amélioration continue de la qualité, les outils comme le cycle PDCA ou le diagramme d'Ishikawa offrent des moyens concrets pour diagnostiquer les problèmes et engager des actions correctives. Toutefois, pour s'assurer de la pertinence de ces démarches, il faut qu'elles reposent sur des processus d'évaluation rigoureux et théoriquement fondés.

2. Les théories d'évaluation dans l'enseignement supérieur

Lorsqu'on parle d'assurance qualité dans l'enseignement, l'évaluation des programmes, des apprentissages et des dispositifs constitue un élément essentiel. Elle n'est pas une pratique purement technique et sans fondement, par contre, elle se base sur des approches théoriques fortes et forgées par la contribution de plusieurs penseurs. Ces théories ont impacté la manière dont l'enseignement supérieur conçoit les objectifs pédagogiques, mesure les résultats et adapte les méthodes d'enseignement pour une amélioration continue.

2.1. La théorie de l'évaluation par objectif de Tyler

Ralph Tyler a posé, à travers son ouvrage « Basics principles of curriculum and instruction » (1949) les fondations de l'approche par objectif, encore influente de nos jours dans de

nombreux systèmes éducatifs. Pour lui, toute évaluation doit s'appuyer sur des objectifs éducatifs clairement définis. Ces objectifs servent de base pour déterminer ce qui doit être enseigné, comment l'enseignement doit être mené et comment les résultats doivent être mesurés.

Ainsi, l'objectif principal de l'évaluation devient alors la mesure du degré d'atteinte de ces objectifs chez les apprenants. Son approche se base sur une logique rationnelle et séquentielle du processus éducatif, structurée en quatre étapes à savoir :

- La formulation des objectifs éducatifs ;
- La sélection des choix des expériences d'apprentissage pertinentes permettant d'atteindre ces objectifs ;
- L'organisation logique de ces expériences ;
- L'évaluation des résultats par rapport aux objectifs visés.

Cette démarche tient son originalité du fait que l'évaluation ne devient plus une opération ponctuelle mais un processus intégré à toutes les étapes de l'enseignement à partir de sa conception. La fonction de l'évaluation devient non seulement un outil de certification mais, sert aussi de guide à l'amélioration de l'enseignement.

Cette approche de Tyler est soutenue et approfondie par plusieurs auteurs. Popham (1993) la renforce en énumérant que « l'évaluation perd son sens si elle n'est pas alignée à des objectifs clairement définis ». Bloom (1956) quant à lui, a prolongé la vision en développant la taxonomie des objectifs éducatifs, classant ceux-ci selon le niveau des complexités cognitives permettant ainsi d'effectuer des évaluations en fonction du niveau de maîtrise attendu. De son côté, Gagné (1985) enrichit cette approche avec sa théorie des conditions de l'apprentissage qui identifie les préalables nécessaires pour atteindre certains types d'objectifs.

Tout de même, l'approche de l'évaluation par objectifs n'est pas sans critiques. Quelques auteurs dénoncent sa dimension trop prescriptive et linéaire, ceci peut réduire l'apprentissage à un simple processus de conformité. Cette approche serait également peu adaptée à l'évaluation des compétences complexes, transversales et émergentes qui sont difficiles à être mesurées par des indicateurs d'objectifs stricts. Cependant, malgré ces limites, le modèle de Tyler demeure encore une référence non négligeable pour penser l'évaluation dans l'enseignement supérieur.

2.2. La théorie du jugement de Michael Scriven et Robert Stake : vers une évaluation formative et contextualisée

Dans le domaine des programmes éducatifs, de l'évaluation et de dispositif d'AQ, la théorie du jugement est l'une des références fondamentales. Les travaux de M. Scriven et R. Stake à l'égard de cette théorie ont profondément influencé la vision moderne de l'évaluation. Bien que les approches de ces deux auteurs diffèrent, ces derniers mettent en avant l'importance du jugement évaluatif dans une démarche d'évaluation crédible.

2.2.1. Michael Scriven : l'évaluation comme jugement fondé sur des standards

Vers la fin du XXe siècle, Scriven (1967, 1991) a marqué le monde de l'enseignement par sa conception de l'évaluation comme un acte de jugement raisonné, fondé sur des preuves empiriques. Pour lui, une évaluation objective ne se limite pas à la mesure des résultats, par contre, elle a pour objet de déterminer la valeur, le mérite et l'importance d'un programme ou d'une formation, tout en se basant sur des critères clairs et des normes préalablement définis. Dans son approche, il distingue fondamentalement deux types d'évaluation complémentaires à savoir :

- **L'évaluation formative** : elle intervient dans la mise en œuvre d'un programme. Elle a pour objectif d'améliorer le programme en apportant un retour d'information constructif et en continu aux acteurs concernés dans la mise en œuvre ;
- **L'évaluation sommative** : elle est faite à la fin du processus ou de la formation. Son but est d'apporter un jugement global et définitif sur la valeur, les effets ou les impacts du programme afin de déterminer sa pertinence et la possibilité de continuation ou non.

Il met l'accent sur le fait que la crédibilité d'une évaluation doit s'appuyer sur des standards de référence (internes ou externes), et que les jugements évaluatifs doivent être transparents, clairs et justifiables (Scriven, 1991). Pour la démarche d'évaluation comme acte de jugement repose trois éléments : la définition des critères pertinents d'évaluation, l'établissement des standards (niveaux attendus) et la collecte des données empiriques pour établir un rapport entre la réalité observée et les standards établis afin de produire un jugement fondé.

Dans une démarche d'AQ, ces deux dimensions sont importantes. Elles permettent de rendre les décisions objectives en rendant transparent le raisonnement évaluatif. Elles garantissent aussi que les jugements ne sont pas arbitraires ni subjectifs, mais plutôt basés sur des normes claires. Ainsi, l'évaluation formative favorise les ajustements continus, alors que la sommative justifie la redevabilité et la décision.

2.2.2. L'approche répondante centrée sur les parties prenantes de Robert Stake

Contrairement Scriven, Stake (1975) s'attèle sur l'évaluation contextuelle centrées sur les préoccupations des parties prenantes. Il développe une approche qualitative et participative de l'évaluation, qu'il nomme l'évaluation répondante (responsive evaluation). Il avance que l'évaluation ne peut pas seulement porter sur les objectifs préalablement définis, mais sur la manière sur comment les acteurs perçoivent la qualité du dispositif ou programme. Cette évaluation a pour objectif de répondre aux besoins réels des parties prenantes en se basant sur les attentes réelles des utilisateurs de l'évaluation, es valeurs, perceptions et vécus des acteurs impliqués et la production des descriptions significatives et contextualisées.

Cette approche reconnaît la valeur des perceptions des parties prenantes et valorise les méthodes qualitatives comme l'entretien et les observations. L'auteur insiste sur l'importance active des acteurs dans toutes les phases de l'évaluation : de la formulation des questions à l'interprétation des résultats. Ceci permet d'accroître l'appropriation des résultats et la légitimité des jugements rendus (Stake, 2004). Dans le même angle d'approche, Guba et Lincoln (1989) ont prolongé la vision de Stake avec leur modèle d'évaluation constructiviste, qui met l'accent sur la construction des connaissances et la compréhension des réalités à travers les participants.

Dans le cadre de notre travail, l'approche de Scriven est pertinente pour organiser l'évaluation suivant une logique de norme, de rigueur et de clarté. Un processus important dans la démarche de certification ou d'accréditation. Par contre, l'approche de Stake est plus simple et contextuelle ce qui permet d'être en contact permanent avec les acteurs et d'adapter les dispositifs d'évaluation aux réalités locales. Ces approches ont conduit une vision de l'évaluation au-delà du simple contrôle, vers une approche plus interactive, contextuelle et orientée sur l'amélioration continue.

Le premier chapitre de notre étude a permis de clarifier les concepts ayant trait avec l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Les définitions développées dans la première section mettent en évidence une vision dynamique, participative et systémique de la qualité, orientée vers l'amélioration continue.

La deuxième section a proposé l'analyse des différents types de l'AQ notamment interne et externe. Elle a souligné la complémentarité entre les mécanismes internes de l'AQ et les dispositifs externes. Ces deux aspects souvent vus comme sources de tensions, sont considérés important pour instaurer une culture qualité durable au sein des établissements.

Pour terminer, les notions théoriques abordées, particulièrement ceux de Deming, Juran, Ishikawa, Tyler, Scriven et Stake, donnent un cadre conceptuel non négligeable à la compréhension des mécanismes d'AQ. Ces fondements théoriques montrent que, pour atteindre une qualité, il faut passer par une planification rigoureuse, une implication des parties prenantes et une évaluation fondée sur des normes et des objectifs clairs. Ces références se positionnent ainsi comme les repères fondamentaux pour structurer et conduire efficacement un système d'AQ dans l'enseignement supérieur.

CHAPITRE 2 : LES MÉCANISMES DE MISE EN PLACE D'UN SYSTÈME D'ASSURANCE DANS LES INSTITUTS D'ENSEIGNEMENTS SUPÉRIEURS

Dans une ère où les exigences en matière d'éducation et de la performance institutionnelle ne cessent de croître, le recourt à un système d'AQ dans l'enseignement supérieur devient une nécessité stratégique. L'AQ ne répond pas seulement à une obligation de régulation et de redevabilité à l'égard des parties prenantes, mais elle répond aussi à un impératif d'amélioration continue des processus pédagogiques et organisationnels. Ce deuxième chapitre a pour objet d'analyser les mécanismes par lesquels les instituts universitaires, instaurent, structurent et conduisent leur dispositif d'AQ.

Ainsi, la première section va aborder les fondements normatifs, réglementaires et institutionnels qui encadrent la mise en place d'un système d'AQ. La deuxième quant à elle va explorer les différentes démarches, outils et instruments mobilisés pour garantir la qualité des offres de formations dès leur conception à leur évaluation continue. Enfin, la dernière section s'intéresse aux rôles des différents acteurs impliqués dans la démarche d'AQ, e, analysant leurs fonctions et responsabilités.

Section 1 : Les fondements normatifs, réglementaires et institutionnels de l'assurance qualité

Mettre en place un dispositif d'AQ dans les instituts universitaires ne peut se faire en dehors des cadres normatifs, réglementaires et institutionnels clairement définis. En effet, les standards internationaux, les politiques publique, les référentiels régionaux ou nationaux sont les socles essentiels qui encadrent et dirigent légitimement les procédures de qualité des établissements. Cette section vise à aborder les bases normatives et juridiques de l'AQ.

1. Les fondements normatifs de l'AQ dans l'enseignement supérieur

La qualité de la formation repose de nos jours sur des standards largement reconnus au niveau international. Ces cadres de références sont souvent élaborés par des organisations spécialisées comme l'Organisation Internationale de Normalisation (ISO) ou des agences qualité nationales comme le Quality Assurance Agency (QAA) qui, veillent à la structuration et l'évaluation de la démarche qualité.

1.1. Les normes ISO et leur application dans l'enseignement

Les normes ISO dans l'ES offrent un cadre structuré et reconnu pour l'AQ. Originellement faite pour les entreprises, la norme ISO 9002 (2015) devient un pilier important pour les établissements de formation qui souhaitent formaliser et améliorer leur processus managériaux, administratifs et pédagogiques.

Cette norme se base sur sept principes fondamentaux qui permettent une meilleure gestion et un pilotage efficace des formations. Ces principes sont : l'orientation client, le leadership, l'implication du personnel, l'approche processus, l'amélioration continue, la prise des décisions fondées et la gestion des relations).

Etant donné que la norme ISO 9001 est assez généraliste, l'organisation internationale de normalisation, a conçu la norme ISO 21001 (2018) et dont sa mise à jour se fait en 2025 pour répondre aux spécificités des structures éducatives. Elle met particulièrement l'accent sur la

satisfaction des apprenants, la qualité de l'enseignement, l'inclusion, l'équité, la responsabilité sociale et la transparence. Cette mise à jour encourage une approche axée sur les résultats de formation, le développement des compétences et l'harmonisations des objectifs pédagogiques aux besoins des différentes parties prenantes. Ces deux normes ont été complétées par d'autres normes plus spécifiques à savoir :

- ISO 19011 : pour l'audit des systèmes de management ;
- ISO 26000 : pour la responsabilité sociétale des établissements ;

Toutes ces normes constituent des éléments stratégiques d'amélioration continue, de crédibilité institutionnelle et de compétitivité académique. Elles permettent d'harmoniser les pratiques, de rendre objectives les évaluations, d'organiser le processus pédagogiques et administratifs puis d'instaurer une culture d'amélioration continue. Ces dispositifs permettent aux établissements d'adopter une démarche qualité conforme et alignée aux standards internationaux, tout en renforçant la confiance des parties prenantes.

1.2. Quality Assurance Agency (QAA) et l'assurance qualité externe

En plus des normes ISO, il existe des organismes spécialisés dans l'évaluation externe qui jouent un rôle non négligeable. C'est le cas de la QAA en Angleterre qui constitue une référence internationale. Cette agence indépendante a pour mission de promouvoir l'AQ dans l'enseignement supérieur tant au Royaume-Uni qu'à l'étranger.

Les normes de la QAA sont alignées aux et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG) et fournissent un cadre pour orienter les évaluations internes comme externes (QAA, 2018). Ses normes couvrent plusieurs branches importantes à savoir : la gouvernance et la gestion institutionnelle, la qualité des normes d'études, les pratiques pédagogiques et l'évaluation des étudiants, le soutien aux apprenants, La recherche académique et son impact.

A travers ces domaines, la QAA vise trois objectifs majeurs qui sont :

- Promouvoir l'amélioration continue, en fournissant des lignes directrices claires ;
- Garantir la transparence et la redevabilité, en évaluant objectivement la performance organisationnelle ;
- Renforcer la confiance du public, particulièrement auprès des étudiants, des employeurs et des partenaires internationaux (QAA, 2020).

L'AQE comme menée par la QAA, complète ainsi les dispositifs internes en donnant un regard critique indépendant de l'efficacité des systèmes d'AQI. Le rapport entre les normes ISO et les dispositifs d'évaluation externe comme la QAA constitue une approche intégrée et cohérente pour mettre en place une culture d'AQ durable.

2. Les fondements juridiques et réglementaires de l'AQ dans l'enseignement supérieur

La mise en œuvre de l'AQ dans l'ES repose sur un ensemble de textes juridiques, allant des instruments internationaux ratifiés aux lois et règlements nationaux. Ces textes visent à garantir l'existence de mécanismes d'évaluation et de régulation conformes aux standards internationaux, tout en tenant compte des spécificités nationales.

2.1. Cadres réglementaires au niveau supranational

Au plan supranational, la Convention révisée sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, grades et autres titres de l'ES dans les États d'Afrique (2014) constitue un fondement majeur de l'AQ. Elle stipule, dans l'article 1, section I, alinéas 2 et 4, l'existence d'un processus d'évaluation permettant à un programme ou un EES d'être reconnu ou certifié par un organisme compétent, selon des normes appropriées. Elle précise également que l'ouverture d'un établissement ou d'un nouveau programme nécessite l'obtention d'un permis délivré par une autorité habilitée.

Cette convention est renforcée par la directive n°01/06 – UEAC-019-CM-14 (2006), relative à l'application du système Licence-Master-Doctorat (LMD) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC. Cette directive vise notamment à :

- Moderniser les systèmes pédagogiques ;
- Structurer des parcours de formation souples, favorisant l'orientation progressive de l'étudiant ;
- Développer la professionnalisation et l'insertion socio-économique des diplômés ;
- Promouvoir la validation des acquis professionnels dans le cadre de la formation continue ;
- Instaurer un système de contrôle continu des connaissances ;
- Encourager la mobilité nationale et internationale des étudiants.

Ces instruments juridiques incitent les États membres à adopter des dispositifs d'AQ crédibles, reposant sur des évaluations régulières et l'amélioration continue des offres de formation.

2.2. Cadres réglementaires nationaux : le cas du Tchad

Au Tchad, plusieurs textes encadrent le fonctionnement du système éducatif et définissent les mécanismes d'assurance qualité, en particulier pour les établissements privés d'ES.

La loi n°016/PR/2006 portant orientation du système éducatif tchadien affirme, à son article 3, que : « Le système éducatif relève de la souveraineté et de la responsabilité de l'État qui en définit le cadre. » Cette disposition confirme que l'État est garant de la création, du suivi et du bon fonctionnement des EES.

Cette loi établit les bases réglementaires du suivi et de l'évaluation. En effet, dans son article 120, elle dit : « le système éducatif est soumis à l'obligation d'évaluation périodique afin d'instaurer une culture et une pratique d'évaluation puis d'améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité du système éducatif ». Pour donner sens à cette décision, l'article 123 de la même loi crée un Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). Ce conseil est un mécanisme de régulation destiné à harmoniser les choix politiques en matière d'éducation et de formation dans la perspective de leur adaptation aux mutations affectant le système éducatif.

Pour encadrer plus spécifiquement l'ES privé, le décret n°208/PR/PM/MESRSFP/2011 fixe les modalités de création et de fonctionnement des établissements concernés. Il affirme que l'enseignement supérieur privé est soumis à un régime de contrôle étatique, à travers le

Ministère de l'Enseignement Supérieur, qui supervise l'ouverture, l'extension ou la modification des établissements privés.

Ce décret institue la Commission nationale pour l'enseignement supérieur privé (CNESP), qui joue un rôle central dans la régulation du secteur. Elle est chargée de :

- Émettre des avis sur les demandes d'ouverture ou de modification d'établissements privés ;
- Proposer des mesures de mise en demeure ou de fermeture en cas de non-respect du cahier des charges ;
- Examiner toute question soumise par le ministère de tutelle relative à la régulation de l'enseignement supérieur privé.

Ainsi, le dispositif réglementaire tchadien vise à concilier l'autonomie des établissements avec la régulation publique, en garantissant la qualité des offres de formation par un suivi institutionnel rigoureux. Ces textes constituent les bases sur lesquelles repose la mise en œuvre du système d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur au Tchad.

2.3. Les fondements Institutionnels de l'AQ dans l'espace CAMES

Afin d'harmoniser et de structurer les démarches qualité dans l'ES en Afrique francophone, le CAMES a adopté la Directive n°01/2022/CM/CAMES relative à l'AQ et l'accréditation en juin 2022. Cette dernière constitue un cadre normatif qui accompagne les pays membres et les EES et de recherche dans l'implémentation des systèmes performants d'AQ et d'accréditation. Elle est instituée dans l'optique d'encourager la promotion de la qualité, de la reconnaissance des diplômes et de la mobilité académique dans l'espace CAMES.

Cette directive tire son autorité de plusieurs outils juridiques et politiques majeurs comme : la convention portant statut du CAMES, la convention révisée sur la reconnaissance des études et diplômes dans les Etats d'Afrique (2014), la déclaration de Bangui sur la qualité (2008), ainsi que la décision n°11/2012 portant création du Programme Assurance Qualité du CAMES (PAQ-CAMES, 2012).

Ainsi, la directive précise que le CAMES, par le biais de ses missions statutaires, est chargé d'élaborer un mécanisme régional d'AQ et d'accréditation conformément aux lignes directrices pour l'AQ dans l'ES africain (ASG-QA). Il est également convié à concevoir les référentiels qualité, mettre en place les procédures d'évaluation interne et externe et d'accorder l'accréditation au niveau régional aux établissements et programmes évalués. Pour harmoniser les pratiques dans son espace, le CAMES appuie les réseaux nationaux d'AQ dans le cadre de formation et de coordination.

La directive recommande aux Etats membres, la création des organismes nationaux d'AQ et d'accréditation afin de sensibiliser, former, évaluer et accompagner les EES et de recherche publics et privés. Ces structures ont pour mission de mettre en place des dispositifs nationaux d'accréditation basés sur des référentiels conformes à ceux du CAMES de manière indépendante, impartiale et confidentielle. Cependant, elles sont obligées de se conformer aux normes de l'ASG-QA dans le but d'assurer leur propre reconnaissance institutionnelle et garantir la légitimité de leurs exercices.

Pour terminer, la directive stipule que, chaque établissement est tenu d'avoir une cellule interne d'assurance qualité (CIAQ), rattachée à la direction générale ou au rectorat et qui a

pour prérogative de piloter la démarche qualité interne. La cellule réalise des auto-évaluations périodiques, propose des plans d'amélioration et met en œuvre un système de management par la qualité qui, s'aligne aux normes nationales et à celles du CAMES. La CIAQ est donc la pièce maîtresse de la dynamique institutionnelle d'AQ et constitue l'élément opérationnel de la mise en place des standards régionaux.

Ainsi, les fondements institutionnels de l'AQ dans l'espace CAMES sont constitués d'une architecture à trois échelles à savoir au niveau régional, national et institutionnel. Ils visent à garantir la crédibilité des systèmes éducatifs nationaux, à soutenir la mobilité académique et professionnelle et à renforcer l'intégration régionale.

Après avoir abordé les fondements normatifs, réglementaires et institutionnels, il convient de se pencher sur les processus, les outils et dispositifs qu'utilisent les instituts universitaires pour assurer la qualité de leurs offres de formation.

Section 2 : Les processus, outils et dispositifs de mise en place d'un système d'AQ dans les instituts universitaires

L'implémentation d'un système d'assurance qualité (SAQ) au sein d'un institut universitaire est basée sur une approche systémique et participative. Elle repose sur une organisation rigoureuse et une mobilisation institutionnelle à tous les niveaux. Ainsi, elle fait appel à une suite de processus cohérents, des outils méthodologiques et des dispositifs organisationnels précis et structurés.

Cette démarche vise à garantir la qualité des offres de formation, à renforcer la performance organisationnelle et à augmenter la satisfaction des parties prenantes afin d'instaurer durablement une culture de la qualité conforme aux normes régionales et internationales. L'approche de mise en place que nous proposons est inspirée du modèle du CAMES (CAMES, 2023).

1. Les processus de mise en place d'un SAQ

Pour le CAMES, l'implémentation d'un SAQ s'inscrit dans le cadre d'un processus progressif structuré en plusieurs phases interdépendantes. Cette mise en place implique la définition de la politique qualité, la planification stratégique, la gouvernance et le leadership académique. Pour ce faire, les autorités de l'institution doivent s'impliquer dès le départ en mettant en place une cellule interne d'assurance qualité (CIAQ) chargée de faire un diagnostic organisationnel.

Ce diagnostic permet de faire un état des lieux et d'identifier les axes d'amélioration continue en se basant sur le cycle PDCA. Une fois le diagnostic achevé, il est question d'aborder la phase de mise en œuvre effective avec l'intégration du plan dans les activités quotidiennes, la sensibilisation du personnel et l'appropriation de la culture qualité.

Cette démarche est conditionnée par des autoévaluations périodiques, accompagnées des revues internes et des mesures correctives. De manière plus pratique, le processus proposé par le CAMES s'articule principalement autour de six éléments :

- **Le lancement de la démarche qualité** : il met l'accent sur les objectifs recherchés et les résultats attendus du processus, l'implication des instances dirigeantes,

l'identification claire des besoins, la sensibilisation et la formation des acteurs, la création d'une CIAQ ;

- **Le diagnostic institutionnel** : Il consiste à faire l'état des lieux de l'organisation, des pratiques pédagogiques et administratives, puis une autoévaluation initiale (l'analyse SWOT ou FFOM) ;
- **La planification de la démarche qualité** : cette phase implique l'élaboration du plan d'action qualité (objectif, indicateurs, moyens) en priorisant les activités à mener. Elle comprend notamment la rédaction du manuel qualité, des procédures et des instructions ;
- **La mise en œuvre du système qualité** : c'est l'application des mesures décidées dans le plan qualité et l'intégration de la démarche qualité dans la gestion quotidienne de l'institution. Elle expérimente le système défini, vérifie la conformité et commence les premiers ajustements ;
- **L'évaluation continue** : c'est la phase d'autoévaluation régulière et la prise en compte des recommandations des acteurs impliqués (étudiants, enseignants, partenaires) ;
- **L'amélioration continue** : elle renvoie aux révisions périodiques du système qualité et l'application des plans correctifs.

La mise en place de ce système requiert l'usage d'outils méthodologiques et techniques spécifiques auxquels l'institution est tenue de faire recours.

2. Les outils mobilisés dans la démarche

Dans le cadre de mise en place d'un SAQ, sa réussite ne dépend pas seulement sur une bonne organisation des processus, mais elle repose aussi sur la mobilisation des outils techniques et méthodologiques qui permettent de rendre objectives les pratiques et d'assurer la traçabilité.

Dans l'approche définie par le CAMES (2020), ces instruments sont importants pour garantir la rigueur dans la méthodologie de mise en œuvre, la mesure des écarts et l'implémentation effective des plans d'amélioration. Ils interviennent à plusieurs niveaux du processus : la fixation des critères d'évaluation, l'analyse des performances institutionnelles, la collecte et le traitement des données, le suivi et la documentation des réalisations de l'institut.

Ces outils visent à assurer une gestion factuelle facilitant la prise des décisions fondées sur des bases factuelles. Ils permettent aussi d'instaurer une culture qualité et de transparence au sein des EES. Parmi ces principaux instruments, on trouve notamment :

- **Les référentiels qualité** : ce sont des cadres normatifs et institutionnels. Nous pouvons citer : les normes ISO, les lignes directrices africaines sur l'AQ, les référentiels du CAMES ;
- **Le Manuel Qualité (MQ)** : C'est le document ou le plan stratégique élaboré par l'institution qui décrit la politique qualité, les objectifs, les rôles et responsabilités de chaque acteur impliqué dans le processus ;
- **Le manuel des procédures** : il spécifie les modalités pratiques de mise en œuvre des exigences, les responsabilités opérationnelles (qui fait quoi) ;

- **Le guide d'autoévaluation** : un document qui fournit une grille d'analyse des performances institutionnelles à partir des critères précis et des indicateurs de vérifications. Ces critères peuvent être l'aspect gouvernance, pédagogie, gestion administrative ou recherche ;
- **Des fiches outils** : elles sont constituées des tableaux de bord stratégiques, des fiches d'indicateurs de performance, des fiches d'analyse SWOT, des questionnaires d'évaluation ;
- **Système d'information de gestion** : ce sont des outils numériques de collecte et traitement des données pour le pilotage (Google form, SPSS, Kobo Toolbox, ...) ;
- **Les enregistrements qualité** : Ils permettent de consigner les résultats obtenus (rapports, comptes rendus, fiches de suivi, etc.).

Les outils mobilisés dans la démarche qualité constituent une base technique des processus engagés. Leur utilisation judicieuse permet aux instituts universitaires d'améliorer continuellement leurs pratiques qualité. Toutefois, ces outils ne peuvent pas produire des effets souhaités s'ils ne sont pas pris en compte dans un dispositif organisationnel cohérent et structuré.

3. Les dispositifs organisationnels du SAQ

Après avoir abordé le processus et les outils nécessaires pour la mise en place d'un SAQ, il est important de mettre l'accent sur la mise en place des dispositifs institutionnels et organisationnels qui peuvent conduire durablement la dynamique qualité.

Ces dispositifs constituent en réalité l'architecture structurelle du SAQ. Ils précisent les rôles en organisant les rapports entre les acteurs stratégiques et opérationnels impliqués dans la démarche qualité. Le CAMES (2020) recommande un ensemble de dispositifs fondés sur des principes de clarté des rôles. Ainsi les dispositifs ci-après sont recommandés :

- **L'implication de la Direction Générale** : Elle assure la coordination stratégique de l'AQ en l'intégrant dans les plans institutionnels et en mettant les moyens (humains, financiers et techniques) nécessaires pour la mise en place du SAQ.
- **La Cellule Interne d'Assurance qualité (CIAQ)** : elle est la clé centrale dans l'organisation d'un SAQ. C'est une structure formelle mise en place directement par la direction générale de l'établissement. Elle a pour principale mission de coordonner toutes les activités relatives à l'assurance qualité.
- **Le Responsable Qualité ou le référent AQ** : il est désigné par la direction afin d'assurer le pilotage opérationnel du processus de mise en œuvre du SAQ. Il est affecté comme coordonnateur de la CIAQ, et joue le rôle de facilitateur garantissant la cohérence des initiatives et la communication des structures.
- **Les commissions spécialisées** : en plus de la CIAQ, certains instituts universitaires ont la possibilité de mettre en place des comités qualité, rattachés aux missions principales de l'établissement afin d'exécuter les actions qualité à tous les niveaux et ainsi permettre une meilleure appropriation institutionnelle.
- **L'organisation documentaire** : la mise en œuvre d'un SAQ nécessite une organisation documentaire minutieuse. Le dispositif documentaire est un support organisationnel fondamental qui permet de garantir la traçabilité et la continuité de la démarche. Ce dispositif comprend tous les outils utilisés dans la démarche qualité.

- **Le schéma de circulation de l'information** : la mise en place d'un circuit d'information interne efficace et structuré est l'un des principes essentiels de tout système. Ce schéma implique la remontée régulière des données des différentes unités vers la CIAQ, des comptes rendus périodiques à Direction Générale et la diffusion des décisions à toute la communauté universitaire.

L'ensemble de ces processus, outils et dispositifs organisationnels permet de mettre en place un système d'AQ solide, évolutifs et adaptés aux réalités de chaque institut universitaire. Cependant, la performance d'un tel système ne peut être effective sans l'engagement actif de l'ensemble des acteurs concernés.

Il faut souligner que la qualité est une notion qui se construit collectivement à travers une répartition claire des différentes responsabilités. C'est ainsi qu'il est intéressant d'examiner le rôle spécifique que joue chaque acteur dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi du SAQ.

Section 3 : Rôles des différents acteurs impliqués dans la démarche d'AQ

Un SAQ efficace au sein d'un institut universitaire n'est pas seulement le résultat du respect des prescriptions techniques ou encore l'adoption des référentiels normatifs. Il nécessite d'abord une mobilisation collective et dynamique par l'ensemble des acteurs qui interagissent avec l'institution. Chaque acteur contribue selon son niveau de responsabilité et son domaine d'intervention en produisant un engagement humain, concerté et coordonné.

C'est ainsi que l'instauration d'un SAQ est basée sur une gestion participative qui mobilise les instances dirigeantes, les responsables académiques, le personnel administratif et technique, les enseignants, les étudiants et les partenaires externes. Chacun d'entre eux joue un rôle non négligeable dans la planification, la mise en œuvre du plan qualité, le suivi des performances et l'appropriation d'une culture organisationnelle de la qualité.

Cette section examine de manière détaillée les rôles spécifiques et complémentaires des différents acteurs impliqués dans le processus de mise en place d'un SAQ, en se basant sur les recommandations issues des guides méthodologiques du CAMES (2020). Ces acteurs sont classés en trois catégories : les acteurs institutionnels, les acteurs nationaux et régionaux puis les autres partenaires.

1. Les acteurs institutionnels (interne à l'institution)

L'implication des acteurs institutionnels est importante dans le processus de mise en œuvre du SAQ. Chacun joue un particulier tout au long du processus et leur mobilisation constitue le socle organisationnel de toute dynamique d'amélioration continue.

1.1. La Direction Générale ou Autorité institutionnelle

Elle joue un rôle central dans le processus d'implémentation du SAQ. Elle a pour mission de définir la politique de qualité de l'établissement et de l'insérer dans la stratégie globale de développement. Elle est la vision stratégique de la qualité et guide l'institution à travers des orientations claires.

Cette mission implique la prise des décisions relatives au fonctionnement du SAQ, notamment la validation des plans d'action, la priorisation des axes d'amélioration et le suivi des résultats. Ce rôle de la Direction Générale, lui confère le titre du garant de la légitimité du SAQ à l'échelle institutionnelle.

L'autorité institutionnelle a également le rôle d'allouer les ressources (humaines, techniques, matérielles et financières) indispensables au déploiement du dispositif. Ces moyens permettent à l'établissement de mettre en œuvre des actions tangibles, d'organiser des évaluations internes et de soutenir sans cesse des initiatives d'amélioration continue.

En plus de cela, la Direction est tenue de créer la CIAQ qui est l'organe technique et opérationnel du SAQ. A travers la création de la CIAQ, elle nomme le responsable qualité qui est chargé de coordonner les activités quotidiennes de la cellule et d'assurer le lien entre les différentes unités impliquées.

Pour terminer, à travers son leadership et son implication dynamique, la Direction générale va favoriser l'émergence d'une culture institutionnelle ancrée sur l'amélioration continue, la conformité aux standards et la redevabilité à l'égard des parties prenantes.

1.2. La Cellule Interne d'Assurance Qualité (CIAQ)

Créée formellement par la Direction Générale, la CIAQ est l'organe technique central du SAQ. Son principal objectif est de piloter l'implémentation de la démarche qualité au sein de l'établissement. Ainsi, elle joue le rôle d'articulation entre les orientations stratégiques de l'institut et leur réalisation concrète dans les différentes sections pédagogiques et administratives.

Parmi les missions essentielles de la CIAQ, il y a la coordination des actions liées à l'évaluation interne, précisément l'organisation des autoévaluations périodiques en fonction des référentiels nationaux ou internationaux (ISO, CAMES, etc.).

En se basant sur les résultats de ces évaluations, la cellule est tenue de proposer des mesures correctives, de veiller à leur application et d'assurer la mise à jour des plans d'amélioration.

La CIAQ a également pour rôle, l'élaboration et la mise à jour des documents de référence comme : le manuel de qualité, les procédures internes, les indicateurs de suivi ou des rapports de suivi. Elle centralise l'ensemble des données et outils liés à la qualité, précisément les questionnaires d'évaluation, les tableaux de bord et les résultats des enquêtes et audits. Elle a aussi pour but de garantir la traçabilité des actions menées. Ajouté à ses fonctions techniques, la CIAQ joue le rôle d'animation de la culture qualité à l'interne. Ainsi, elle est appelée à sensibiliser et des former les acteurs internes aux exigences de l'AQ afin de garantir l'appropriation institutionnelle.

Dans l'optique d'une approche transversale, la cellule est généralement constituée des représentants des principaux services de l'institution. Cette composition permet une meilleure coordination du processus qualité et renforce l'implication de tous les acteurs.

1.3. Le Responsable Qualité

Il est nommé par la Direction Générale pour coordonner les activités opérationnelles importantes menées par la CIAQ et de veiller à leur cohérence avec les lignes stratégiques définies par la Direction. Comme pilote technique de la cellule, il est appelé à superviser la collecte des données, le traitement et l'analyse des données relatives aux performances de l'établissement, à l'identification des écarts et à l'évaluation des résultats par rapport aux objectifs de qualité fixés dans le but d'élaborer les rapports d'autoévaluation.

Il joue le rôle de médiateur institutionnel en assurant le lien fonctionnel entre les instances décisionnelles et la CIAQ. Ainsi, il facilite la diffusion de l'information au sein de l'établissement et favorise la synergie entre les différents services impliqués dans le processus qualité. En plus de cela, il suit les indicateurs de qualité en développant des tableaux pertinents pour piloter efficacement SAQ, puis il galvanise la promotion de la culture qualité organisationnelle à travers des ateliers de formation et des séances de sensibilisation.

Pour assurer efficacement ses fonctions, il doit avoir de très bonnes compétences en gestion des projets, en évaluation, en communication et maîtriser les techniques liées à la gestion de la qualité, car son travail impacte la dynamique et la durabilité du SAQ.

1.4. Les enseignants et les responsables académiques

Les chefs de départements, les coordonnateurs pédagogiques et les enseignants interviennent également dans la démarche d'intégration d'un SAQ plus précisément sur l'aspect relatif à la dimension académique du dispositif. Etant garant de la pertinence et de la qualité des formations dispensées, ils jouent un rôle pédagogique stratégique, notamment dans la conception, l'exécution et l'évaluation des programmes d'enseignement.

Ils s'occupent de la rédaction et de la mise en œuvre des syllabus, conformément aux référentiels (nationaux, régionaux et internationaux) de formation. Ils interviennent activement à l'actualisation des programmes afin de mieux les adapter aux évolutions scientifiques, technologiques et professionnelles tout en prenant en compte les avis des partenaires socioéconomiques pour une adéquation formation-emploi.

Ils sont également impliqués dans l'évaluation pédagogique, par le biais des évaluations des enseignements par les étudiants, les autoévaluations et la participation aux ateliers de la CIAQ. Comme agents de terrain, ils ont la possibilité de formuler des propositions d'amélioration sur les contenus des cours, des méthodes d'enseignement, les supports utilisés et les méthodes d'évaluation. Ceci va permettre d'identifier les axes forts et les éléments nécessitant une amélioration continue des pratiques pédagogiques.

Enfin, leur engagement constitue un maillon essentiel pour l'appropriation institutionnelle de la culture qualité. En effet, leur participation active aux travaux de la CIAQ, aux réunions de coordination pédagogique et aux comités de suivi est essentiel pour faire le lien entre les exigences institutionnelles et les réalités pédagogiques de terrain.

1.5. Le personnel administratif et les partenaires techniques

Souvent en arrière-plan, le personnel administratif et technique joue un rôle non négligeable dans l'opérationnalisation du SAQ. Ils constituent une base logistique, documentaire et organisationnelle nécessaire au bon fonctionnement du dispositif qualité. Constitué des services de la scolarité, des ressources humaines, des finances, de la logistique et de l'informatique, ce personnel veille à la gestion rigoureuse des dossiers, à l'accueil des usagers, à la logistique et à la documentation des actions conformément aux exigences de transparence, de performance et de conformité définies dans le système qualité.

Ces acteurs fournissent des données de gestion fiables, particulièrement celles concernant les statistiques d'inscription, le taux de satisfaction des parties prenantes, la gestion des ressources humaines et la comptabilité. Ces données permettent de suivre les indicateurs afin de mesurer l'efficacité des processus administratifs et de déceler les potentiels écarts.

Leur sensibilisation et formation aux outils de diagnostic, à la rédaction de rapport et à l'organisation des évaluations internes leur permet de soutenir la CIAQ dans l'exécution de ses prérogatives. Le personnel administratif et technique, par son sens d'organisation et de rigueur, contribue à assurer la stabilité, la fiabilité et la crédibilité du SAQ.

1.6. Les étudiants

Acteurs incontournables dans le SAQ, les étudiants sont des bénéficiaires directs de la formation. Dans l'optique d'orientation-client, pour la plupart de temps défendue par les normes qualités à l'exemple de la norme ISO 9001 (2015), leurs attentes et leurs niveaux de satisfaction constituent des principaux indicateurs pour évaluer la pertinence, l'efficacité et l'efficience des dispositifs pédagogiques et institutionnels.

Ils sont appelés à donner un retour d'expérience régulier à travers les questionnaires d'évaluation des enseignants, les enquêtes de satisfaction et les études sur les conditions de vie universitaire afin de repérer les points forts et faibles des pratiques pédagogiques, puis apporter des mesures correctives. Ils peuvent être associés parfois à certaines instances internes de qualité comme une commission qualité spécifique qui est directement à l'écoute des étudiants. Cette participation à ces structures consultatives renforce la transparence et permet une appropriation partagée de la culture qualité.

Ainsi, l'implication des étudiants dans le processus qualité permet d'intégrer durablement la démarche qualité dans le quotidien de l'établissement. Ceci permet d'avoir une évaluation contextualisée et centrée sur l'expérience des apprenants en renforçant leur sentiment d'appartenance à l'institution.

2. Les acteurs nationaux et régionaux

Après les acteurs internes, le SAQ s'appuie aussi sur des partenaires nationaux et régionaux. Ceux-ci apportent un cadre réglementaire, un accompagnement technique et des référentiels communs, essentiels à l'harmonisation, la reconnaissance et l'amélioration continue de l'enseignement. Ces acteurs peuvent être sollicités pour assurer des évaluations externes. Ces activités sont souvent commanditées par le CAMES, souvent à la demande des acteurs institutionnels en qualité d'experts (voir évaluateurs externes).

2.1. Les autorités nationales l'enseignement supérieur

Les acteurs d'ordre national interviennent pour jouer le rôle de régulation, de reconnaissance et de pilotage stratégique de la qualité de formation dans l'ES. Ce sont des autorités ministérielles et les agences nationales d'assurance qualité. Leur principale prérogative consiste à élaborer les politiques nationales d'AQ, en fixant les grandes orientations, les priorités et les standards qui s'appliquent dans l'ensemble des EES.

Ces acteurs s'assurent que les démarches qualité mises en œuvre par un établissement soient en cohérence avec les objectifs nationaux de développement de l'ES et les exigences qualité au niveau régional et international. Ils sont aussi chargés de la reconnaissance des diplômes, de l'accréditation ou habilitation des établissements et parfois de l'évaluation externe des performances organisationnelles.

Par ailleurs, les agences nationales accompagnent les structures internes d'AQ comme la CIAQ à respecter les normes réglementaires et des référentiels d'évaluation. Elles s'assurent de la formation du personnel impliqué dans le processus de la qualité. Enfin, elles fournissent un

appui logistique ou méthodologique aux établissements, par exemple dans le cadre de la préparation aux audits externes ou au processus d'autoévaluation.

A travers leur rôle d'accompagnement, de régulation et d'encadrement, ces acteurs contribuent à assurer une crédibilité externe du système qualité, en mettant en exergue la transparence des procédures, la comparabilité des qualifications et la confiance des partenaires (étudiant, employeurs et d'autres structures étrangères).

2.2. Le CAMES

Acteur régional de régulation, d'harmonisation et de la promotion de la culture qualité, le CAMES joue un rôle important dans l'ES en Afrique francophone, notamment en matière d'AQ, d'accréditation et de reconnaissance académique. Il vise à renforcer la mobilité académique et à rendre plus professionnels les dispositifs internes d'AQ dans les établissements. L'un de ses principaux rôles est la mise à disposition des référentiels régionaux uniformes comme l'ASG-QA. Ces derniers permettent à l'institution de s'évaluer de façon structurée et de s'inscrire dans une dynamique d'amélioration continue.

Parmi ses missions, il joue aussi le rôle d'autorité en matière d'accréditation des institutions et des programmes de formation par le biais des audits académiques et la visite des experts. Cette accréditation permet aux établissements des pays membres du CAMES d'être compétitifs au niveau international.

En outre, le CAMES organise souvent des sessions des formations, des séminaires, des certifications et des missions d'appui technique pour le renforcement des capacités des responsables qualité, des décideurs institutionnels et d'évaluateurs internes. Ainsi, il est en même temps, producteur des normes, un organisme d'accréditation et un acteur de renforcement des capacités organisationnelles dans le cadre d'AQ.

2.3. Les évaluateurs externes

Ils sont des acteurs techniques externes qui interviennent pour les audits qualité qu'ils soient au niveau institutionnel, national ou régional. Ils apportent un jugement impartial et objectif sur le fonctionnement des institutions sur la base des normes connues (ISO, ASG-QA, référentiels internes). Ils appliquent rigoureusement les grilles d'évaluation prédéfinies et couvrent toutes les dimensions de l'AQ.

Leur descente sur le site est nécessaire car, elle leur permet de rencontrer les autorités des établissements, les étudiants, les enseignants et le personnel administratif puis de consulter les documents justificatifs élaborés par l'établissement comme le manuel qualité, les indicateurs, les rapports, etc. Après leurs travaux, ils rédigent leur rapport d'audit qui comporte des constats, des appréciations et des recommandations concrètes pour l'amélioration du SAQ de l'établissement. Ce rapport peut être une base pour les décisions d'accréditation et les réorientations stratégiques de l'institution.

Dans le cadre d'un processus de construction des mécanismes internes d'autoévaluation, ils peuvent apporter une assistance méthodologique ou un accompagnement spécifique à l'établissement. Ainsi, ils jouent un rôle fondamental dans la crédibilité, la transparence et la fiabilité du SAQ.

3. Les autres parties prenantes

En plus des acteurs précités, d'autres acteurs externes exercent un rôle complémentaire dans le renforcement du SAQ. Il s'agit précisément des employeurs et des anciens étudiants dont les apports permettent d'ajuster l'offre de formation aux réalités du marché et d'évaluer l'impact concret des dispositifs pédagogiques.

3.1. Les employeurs ou partenaire professionnels

Ils représentent des partenaires stratégiques dans la démarche qualité notamment dans la relation entre l'offre de formation et les exigences du marché de l'emploi. Leur avis permet d'évaluer la pertinence des enseignements acquis par les diplômés et d'adapter les réformes pédagogiques vers une meilleure insertion professionnelle. On fait souvent recours à eux dans les instances consultatives comme les conseils d'orientation pédagogique ou les conseils de faculté, pour formuler des avis sur la cohérence des programmes de formation avec les réalités économiques et professionnelles.

Tout de même, à travers des enquêtes de satisfaction ou des entretiens d'insertion professionnelle, ces acteurs peuvent donner leurs avis sur les aptitudes des diplômés et les domaines à renforcer dans le programme. Un retour qui permet d'identifier les écarts de compétences et de consolider le rapport entre institutions académiques et le tissu socioéconomique. Pour ce faire, le rôle des partenaires professionnels contribue à l'alignement stratégique des formations et à la valorisation des établissements au niveau externe renforçant ainsi la crédibilité et l'attractivité.

3.2. Les anciens étudiants (alumni)

Les alumni sont une source non négligeable de l'AQ. En effet, étant bénéficiaires du système de formation, leur retour d'expérience post-formation permet d'évaluer l'impact réel des enseignements suivis sur le plan d'insertion professionnelle et l'évolution de leur carrière. Leur avis sur la pertinence des compétences acquises et les lacunes rencontrées sont un apport important pour le processus d'amélioration continue.

Ils sont souvent sollicités pour les enquêtes d'insertion professionnelle et de satisfaction à long terme afin de déterminer l'efficacité des dispositifs pédagogiques et l'actualisation des curricula. Certains instituts intègrent les alumni dans les comités consultatifs renforçant ainsi l'aspect social et professionnel de la démarche qualité. Les anciens étudiants interviennent donc au niveau stratégique en éclairant les établissements sur l'impact de leur action dans la société et dans le temps.

Enfin, il faut souligner que l'efficacité d'un SAQ dépend de l'engagement coordonné de l'ensembles des acteurs (internes et externes). Cette mobilisation d'ensemble marque ainsi la fin de ce chapitre consacré sur les mécanismes de mise en œuvre d'un SAQ dans les EES.

En définitif, les mécanismes de mise place d'un SAQ dans les instituts universitaires se basent sur un ensemble structuré des normes, des processus, d'outils et d'acteurs qui se coordonnent de manière cohérente pour garantir l'efficacité et la pertinence des offres de formation. Ces mécanismes justifient la volonté des établissements à s'inscrire dans un élan d'amélioration continue, en se fondant sur des standards clairs, des outils performants et une implication active des acteurs à tous les niveaux.

L'analyse des processus, des outils et dispositifs organisationnels témoigne que l'instauration d'un SAQ nécessite une planification rigoureuse, une mobilisation totale et une institutionnalisation de la culture qualité. Les mécanismes comme la création d'une CIAQ, la structuration documentaire et l'autoévaluation sont aussi les leviers importants pour garantir la durabilité et la pertinence du système.

Par ailleurs, la réussite du SAQ repose aussi sur l'engagement actif de toutes les parties prenantes. L'implication des acteurs externes renforce la crédibilité du système, et permet une meilleure articulation entre l'offre de formation et l'environnement socioéconomique. Ce chapitre souligne que l'AQ, loin d'être un simple exercice de conformité, est un levier stratégique de transformation organisationnelle.

DEUXIEME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE DE L'ETUDE

Cette seconde partie est dédiée à l'investigation empirique menée dans le but de mieux appréhender les dynamiques d'implémentation d'un SAQ dans les instituts universitaires, tout en mettant l'accent sur le cas du CEFOD Business School. Elle est une suite logique de la première partie qui a mis en exergue les aspects théoriques et conceptuels. Cependant cette partie, quant à elle, traduit les notions et référentiels étudiés dans une approche d'analyse concrète du terrain.

Par le biais d'une méthodologie rigoureuse, cette phase a pour but de confronter les fondements institutionnels et normatifs aux réalités du déploiement des dispositifs qualité dans un contexte universitaire particulier. La partie est structurée en deux (2) chapitres notamment les chapitres 3 et 4.

Le chapitre 3 présente l'approche méthodologique adoptée, le cadre et le terrain de l'étude, les outils de collecte des données utilisées (analyse documentaire, observation participante, questionnaires et entretiens) et les caractéristiques de l'échantillon retenu. Ce chapitre expose également les limites de l'approche.

Le chapitre 4, en ce que le concerne, va présenter les résultats de l'enquête, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus grâce aux données collectées. Ce dernier chapitre vise à évaluer l'état d'avancement des dispositifs qualité, de recenser les pratiques en vigueur, puis de formuler des pistes d'action et des recommandations par rapport à l'implémentation d'un SAQ efficace au sein du CBS

CHAPITRE 3 : STRATÉGIE MÉTHODOLOGIQUE POUR L'ÉTUDE DU SYSTÈME D'ASSURANCE QUALITÉ AU CBS

Le troisième chapitre de cette étude a pour objectif de présenter l'approche méthodologique adoptée afin de recueillir et d'analyser les données collectées. C'est une phase importante qui détermine la rigueur de l'étude et garantit la pertinence des résultats.

Ce chapitre s'articule autour de trois principales sections. La première section est relative à description du cadre général, notamment le terrain d'enquête. La deuxième, quant à elle, met l'accent sur les méthodes de collecte des données utilisées, principalement l'analyse documentaire, les questionnaires, les entretiens semi-directifs et l'observation participante. La dernière prend en compte les caractéristiques de l'échantillon ainsi que les limites de la méthodologie mise en œuvre.

C'est un chapitre essentiel, car il pose les bases empiriques nécessaires à l'interprétation et à la construction d'une analyse pertinente dans le dernier chapitre.

Section 1 : Présentation du cadre d'étude : le CEFOD Business School

Ce travail a été mené au sein du CEFOD Business School (CBS), un établissement d'enseignement privé supérieur installé à Ndjamena, capitale du Tchad.

1. Présentation générale du CBS

Abrité dans l'enceinte du CEFOD, le CBS se trouve dans le quartier Ardep-Djoumbal, situé au 3^e arrondissement de la capitale du Tchad. Il est positionné au centre d'un important pôle universitaire de la capitale : il est bordé au Nord par l'Ecole Normale Supérieure (ENS), au Sud par l'Université de Ndjamena, à l'Ouest par l'Ecole nationale d'Administration (ENA) et à l'Est par Institut Africain pour le Développement Economique et Social (INADES).

Le CBS est une émanation d'une initiative du CEFOD, une association à but non lucratif, reconnue d'utilité publique avec pour mission la promotion de la formation, la recherche et la documentation au service du développement. Initialement, le centre proposait des formations certifiantes. Cependant, le besoin croissant des offres de formations diplômantes de qualité, en adéquation avec les normes nationales et sous régionales, a amené le CEFOD à créer le CBS.

Ainsi, ce dernier est devenu un établissement d'enseignement supérieur privé agréé par le Ministère en charge de l'Enseignement Supérieur, sous l'agrément N° 444/PR/PM/MESRS/SG/DGESRS/DESP/2014.

Officiellement ouvert en 2016, le CBS est spécialisé dans la formation supérieure professionnelle dans les domaines tels que les sciences juridiques, économiques, sociales et de gestion. Il s'aligne dans une dynamique de réforme pédagogique nationale : le système LMD (Licence – Master – Doctorat) et les référentiels du CAMES. Il compte aujourd'hui à son actif, 1135 étudiants (toutes filières et cycles confondus), environ 215 enseignants (vacataires et permanents) et 18 membres du personnel administratif et technique.

Au départ, conçu comme un département de formation au sein du CEFOD, le CBS a connu une évolution progressive vers une autonomie académique et administrative, lui accordant une identité propre dans le tissu de l'enseignement supérieur tchadien. Porté par les valeurs du

CEFOD, notamment la justice, la paix, le dialogue, l'équité et le respect des différences, l'institut vise à former des cadres compétents, responsables et capables d'allier compétences techniques, responsabilité sociale et éthique professionnelle afin de contribuer au développement socio-économique du pays et de la sous-région.

Son système d'enseignement est basé sur une logique d'amélioration continue de la qualité de ses offres de formation à travers des démarches internes et des processus d'adhésion aux normes d'AQ des autorités nationales compétentes et du CAMES.

1.1. Les services fonctionnels du CBS et leurs missions

L'organisation interne du CBS repose sur une logique de répartition claire des rôles et des responsabilités complémentaires. Dans un souci d'amélioration continue de la qualité des formations et des services offerts, les différents acteurs interviennent à divers niveaux notamment : stratégique, académique, administratif et logistique.

- **La Direction du CBS** : elle assure la responsabilité générale de l'établissement. Dans ses attributions, elle pilote la stratégie académique, supervise la gestion administrative et préside les réunions de l'équipe pédagogique. La direction valide les programmes d'enseignement, les recrutements des enseignants et coordonne les processus d'habilitation et d'accréditation auprès des organes nationaux de qualité et du CAMES. Elle participe à l'élaboration du budget et veille à sa bonne exécution, puis rend compte aux organes de tutelle (la Direction Générale du CEFOD et le conseil scientifique).
- **La Direction des Etudes** : elle s'occupe de toutes les questions pédagogiques. Elle coordonne la planification académique, organise les évaluations, suit les dossiers des étudiants et veille au respect du calendrier académique. Son directeur participe aux travaux des revues scientifiques et accompagne le Directeur du CBS dans les démarches d'accréditation des filières tout en contribuant à la promotion de la qualité de l'enseignement.
- **Le Secrétariat administratif** : Il assiste le Directeur dans la gestion courante. Il gère les relations avec le ministère de tutelle et les partenaires locaux, tout en supervisant l'accueil des enseignants visiteurs. Il peut être sollicité pour intervenir dans les programmes de formation continue selon les besoins de l'institution. Il assure la gestion administrative courante, et veille à la bonne circulation de l'information interne. Il appuie la direction dans la coordination des services et l'archivage des documents officiels.
- **Les Coordinateurs de filière** : Ils assurent la cohérence pédagogique au sein de chaque filière. Ils proposent les maquettes, évaluent les compétences des enseignants, supervisent la mise en œuvre des cours et accompagnent les étudiants dans leurs projets, stages et mémoires. Ils participent aussi aux jurys de délibération.
- **Les Assistants pédagogiques** : ce sont des représentants techniques de la coordination académique. Ils gèrent la planification des cours, veillent à la discipline académique, assurent le suivi des soutenances et examens, et établissent les états de paie des enseignants. Ils servent également d'interface directe entre étudiants et administration pédagogique.
- **Le Secrétariat universitaire** : ce service est chargé de l'accueil administratif, de la gestion des dossiers pédagogiques des étudiants, de l'organisation logistique des examens et de

la délivrance des documents officiels. Il travaille en étroite collaboration avec le service marketing pour la visibilité institutionnelle et veille également au respect des règles pédagogiques et académiques.

- **Le service de communication et marketing** : il s'occupe de l'élaboration des stratégies de communication interne et externe, il conçoit les supports visuels (flyers, publications numériques), administre les réseaux sociaux (notamment la page Facebook institutionnelle) et coordonne les campagnes de promotion. Il assiste également la direction dans diverses tâches rédactionnelles. Bref, il est chargé de promouvoir l'image de marque de l'institution, d'assurer la visibilité des programmes.
- **Le Responsable du matériel didactique et chargé de discipline** : Il planifie, met à disposition et entretient les équipements pédagogiques. Il assure l'entretien des locaux, la gestion des équipements et du patrimoine de l'institution, puis garantit un cadre de travail optimal. Il assure également le respect du règlement intérieur et gère les cas d'indiscipline des étudiants.
- **La Cellule Interne d'Évaluation et de Suivi de la Qualité** : elle pilote les démarches qualité internes, notamment les évaluations des enseignements, les enquêtes de satisfaction et les rapports statistiques. Elle a pour mission de suivre l'effectivité et la conformité des processus académiques et administratifs. Elle est garante de la mise en œuvre des procédures d'assurance qualité en lien avec les standards du CAMES et les référentiels nationaux. Elle propose des recommandations d'amélioration, et assure l'animation de la cellule qualité étroitement avec le ministère de tutelle.
- **Le service informatique** : Il gère le parc informatique, les salles multimédias et le réseau. Il conçoit des solutions numériques pour les services internes, prend en charge la production des cartes des étudiants, assure la saisie des notes, et intervient également à la gestion de tous problèmes dans le domaine des TIC.
- **Le service de la formation humaine et de la vie universitaire** : Chargé du développement personnel des étudiants, il organise les activités extra-académiques (clubs, tutorat, parrainage), coordonne les journées de réflexion et assure le suivi de l'implication des étudiants dans la vie de l'établissement.
- **Le comité conférences, colloques & recherche** : Il coordonne les événements scientifiques (colloques, conférences, ateliers), évalue les activités menées par les étudiants ou les partenaires, et rédige les rapports adressés à la direction. Cette instance développe les activités scientifiques et assure la planification, l'organisation et le suivi des activités de recherche. Elle encourage la production scientifique et l'organisation d'événements académiques de portée nationale ou internationale.
- **Le Service des Relations Extérieures et Partenariats** : Il établit et entretient les relations avec les partenaires académiques, institutionnels et professionnels. Il facilite les stages, les visites d'études, les projets collaboratifs et les mobilités.

Cette organisation du CBS, témoigne d'un système institutionnel articulé qui vise à garantir une gouvernance efficace, une offre de formation de qualité et une gestion organisationnelle qui se veut être conforme aux normes de l'AQ. Cet environnement structuré est propice pour une analyse des données empiriques dans le cadre de notre étude. Il convient maintenant de présenter les approches utilisées pour recueillir les données nécessaires à notre analyse.

Section 2 : Méthodes de collecte des données

La rigueur d'un travail scientifique repose en grande partie sur la pertinence des méthodes utilisées pour collecter des données. Dans le cadre de ce travail, une approche méthodologique diversifiée a été valorisée afin de mieux croiser les sources d'information et rendre ce travail plus consistant. J-M Nicolle (1994) propose la définition suivante au terme méthode : « De façon générale, la méthode est considérée comme une démarche consistant à suivre avec application un chemin qui mène à un but fixé en respectant les étapes intermédiaires. »

Ainsi, quatre techniques complémentaires ont été mobilisées notamment : l'analyse documentaire, qui a permis d'examiner les textes normatifs et les cadres de référence en matière d'AQ, les questionnaires administrés aux étudiants et personnel du CBS, enfin, l'observation participante a permis d'avoir une connaissance empirique sur les pratiques concrètes en matière de pilotage de la qualité. Ces méthodes ont eu pour but de garantir une vision globale, contextualisée et validée de notre champ d'étude.

1. Analyse documentaire

Freysinet-Dominjon (1997) souligne que : « Le désir d'apprendre et le plaisir de comprendre sont au fondement de notre activité intellectuelle sous toutes ses formes, courantes ou spécialisées ». C'est dans ce sens que nous avons fait recours à l'analyse documentaire comme l'une des méthodes importantes pour alimenter notre réflexion.

Cette méthode nous a permis de collecter des données secondaires pertinentes qui ont constitué fondamentalement notre première partie de travail, et qui viennent nuancer les propos recueillis lors des entretiens et de l'observation participante. Elle nous a aussi permis de confronter les discours avec les sources formelles pour mieux appréhender les mécanismes institutionnels mobilisés dans la mise en place d'un SAQ.

Grawitz M. (2000) définit l'analyse documentaire comme « l'utilisation des documents écrits ayant un trait avec le sujet utilisé ». Elle se base sur l'exploration minutieuse des écrits disponibles en lien direct avec le sujet de recherche, dans le but de construire un cadre conceptuel et théorique solide.

Ainsi, pour ce travail, la documentation utilisée inclut : des ouvrages scientifiques, des mémoires académiques, des articles scientifiques, des ressources en ligne, des textes de loi et des documents internes du CBS. Certains de ces documents ont été obtenus à travers un processus d'immersion au sein de l'établissement, d'autres grâce à nos recherches personnelles.

2. Le questionnaire

Pour la réalisation de notre enquête, nous avons opté pour l'outil questionnaire comme le principal outil de collecte des données. Cette option méthodologique est intéressante en raison de notre besoin d'obtenir des données quantitatives comparables et exploitables dans un environnement standardisé.

Le questionnaire est intéressant, car il est relativement facile à administrer, à dépouiller et à traiter du point de vue statistique. Cependant, sa conception exige une grande rigueur méthodologique si l'on cherche à atteindre une validité scientifique crédible.

Pour Doron et Parot (1991), le questionnaire est « un ensemble de questions rédigées et présentées selon un ordre précis, soit oralement, soit par écrit, servant à recueillir dans une situation standardisée, les opinions, les sentiments, les croyances et les conduites des sujets ». Pour Rossi (1997), il s'agit d'un instrument structuré qui permet de collecter des réponses prédéfinies à des questions fermées dans un but de mesure objective.

Pour ce faire, notre questionnaire est conçu avec une approche évaluative, inspirée notamment des propositions de Loubet (2000), qui voit cette approche comme une forme intermédiaire entre les questions fermées et ouvertes afin de capter les nuances des avis qui peuvent être diversifiés. Ainsi, l'organisation thématique du sujet et l'utilisation des questions fermées, claires et neutres permettent de faciliter l'analyse statistique des données et de garantir une meilleure comparabilité des réponses. L'outil a été développé par kobotoolbox, ce qui a permis sa diffusion, son adaptation selon les besoins d'investigation.

3. Observation participante

C'est une méthode de collecte de données relative aux études liées aux comportements, aux situations ou aux faits difficiles à verbaliser ou insusceptibles de donner des réponses non toujours convenues.

Grinschpou (2014) affirme que « l'observation est particulièrement adaptée pour recueillir des comportements qui ne sont pas facilement verbalisables ou qui le sont trop et où l'on risque de n'accéder qu'à des réponses convenues de l'ordre de désirabilité de tous ». Cette méthode donne l'occasion au chercheur de vivre les réalités du terrain et de percevoir des éléments qui peuvent échapper aux méthodes verbales.

Pour cette étude, cette approche a été importante pour comprendre réellement la manière dont les mécanismes d'AQ sont mis en œuvre au sein de l'établissement. Elle a exigé de l'enquêteur une posture critique et une attention aigüe aux comportements, aux lieux et aux interactions observées. Arborio et Fournier (2008) soulignent à cet effet que « l'observation n'exige aucun autre instrument que le chercheur lui-même, même pas une mise en œuvre des techniques avancées de traitement des données ».

Cette technique nous a permis non seulement d'assister aux situations, mais aussi d'interagir avec les acteurs observés, de poser des questions complémentaires et de confronter nos perceptions aux réalités du terrain.

Ainsi, l'ensemble des outils de collecte mobilisés a permis de réunir des données variées et complémentaires qui ont permis d'offrir une vision globale et nuancée du sujet étudié.

Section 3 : Caractéristiques de l'échantillon et limites méthodologiques

La présente section explore les principales caractéristiques de l'échantillon de l'étude, de façon à situer le profil des répondants et à apprécier la représentativité des données collectées. Elle expose également les limites liées à l'approche méthodologique adoptée afin d'en préciser la portée et d'en déceler les éventuelles contraintes d'interprétation.

1. Population de l'étude

C'est l'ensemble des individus qui répondent aux caractéristiques fixés par les objectifs de la recherche. Pour Gawitz M. (2000), cette population est définie comme « l'ensemble des éléments mis en commun et présentant la même nature et les mêmes caractéristiques ». Elle

rajoute que « c'est un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous les mêmes propriétés, et qu'ils sont de même nature ».

Pour cette étude, la population de l'étude regroupe l'ensemble des parties prenantes du CBS (anciens étudiants et les étudiants actifs, les enseignants, les responsables administratifs et pédagogiques, les employeurs, etc.), et qui sont impliqués ou concernés par les processus de mise en œuvre du SAQ au sein de l'établissement. Ces acteurs partagent un même cadre institutionnel, pédagogique et professionnel, ceci justifie leur appartenance à ce groupe de référence pour l'analyse.

Notre population cible s'élève à environ 2000 personnes et comprend :

- Les responsables administratifs et pédagogiques (Direction, Direction des services, responsables des services, coordonnateurs des filières). Ces derniers vont nous permettre de recueillir les données sur la gouvernance, l'organisation et le pilotage des dispositifs qualité ;
- Les enseignants (permanents et vacataires) afin de mieux comprendre leur perception et leur expérience dans l'application des normes et outils de qualité ;
- Les étudiants (actuels et anciens) pour évaluer leur ressenti en ce qui concerne la qualité de la formation et les conditions d'apprentissage ;
- Le personnel technique et de soutien (service informatique, service de la communication, assistants pédagogiques, etc.) pour comprendre leur rôle dans le fonctionnement quotidien du système qualité ;
- Les employeurs pour comprendre leur perception et leur expérience vis-à-vis de leurs employés formés par le CBS.

Toutefois, en raison de l'impossibilité temporelle de certaines cibles, nous avons retenu une population accessible, c'est-à-dire un sous-groupe pour lequel nous avons un accès direct et qui présente des caractéristiques représentatives de l'ensemble de la population.

1.1. La population accessible

Pour notre étude, la population est constituée :

- Des étudiants (licence et master) du CBS présents durant la période de collecte des données ;
- Des enseignants disponibles et volontaires pour participer à l'étude ;
- Des membres du personnel administratif et pédagogiques identifiés comme acteurs clés dans la mise en œuvre des dispositifs qualité.
- Les anciens étudiants.

C'est à partir de cette population accessible que nous avons constitué notre échantillon selon une approche raisonnée et par quota afin d'assurer la représentativité des acteurs.

2. Echantillon et méthode d'échantillonnage

L'échantillonnage est une technique qui permet d'obtenir un échantillon à partir d'une population cible. Beaud (2006) définit l'échantillon comme un nombre représentatif des éléments issus d'une étude donnée. Le nombre provenant d'une population cible constitue

une référence pour tous les autres éléments de même nature et permet ainsi, d’obtenir les informations nécessaires sur l’ensemble d’une population ou d’un univers statistique ». Dans le même ordre d’idée, De Landsheere (1982) définit l’échantillon comme « un nombre limité d’individus dont l’observation permet des conclusions applicables à la population statistique à l’intérieur de laquelle le choix a été fait ».

Pour cette étude, nous avons adopté un échantillonnage raisonné combiné à un échantillonnage par quotas en privilégiant les individus susceptibles de donner des informations pertinentes et diversifier sur le sujet. Le choix est guidé par les objectifs de la recherche, à savoir l’analyse des mécanismes de mise en place d’un SAQ.

Ainsi, la détermination de la taille de l’échantillon a été effectuée à l’aide des paramètres statistiques standards, en tenant compte des caractéristiques de la population cible grâce à l’outil Raosoft Sample Size Calculator.

La population prise en compte étant estimée à environ 2000 individus, nous avons retenu une marge d’erreur tolérable de 8%, un niveau de confiance des résultats de 95% et une distribution attendue de 50%. Ces paramètres permettent d’obtenir une taille minimale d’échantillon de 140 personnes garantissant à la fois la précision des résultats et leur représentativité. Le tableau ci-dessous illustre le choix de l’échantillon :

Tableau 1: Détermination de l’échantillon (Source : auteur de l’étude grâce à Raosoft Sample Size Calculator)

Paramètre	Valeur retenue	Justification
Population cible	2000 individus	Nombre total estimé d’individus dans la population étudiée.
Marge d’erreur	8%	Degré d’imprécision toléré dans les résultats.
Niveau de confiance	95%	Probabilité que les résultats obtenus reflètent la réalité.
Distribution des réponses	50%	Répartition anticipée la plus contraignante pour le calcul.
Taille de l’échantillon	140 individus	Nombre minimal pour atteindre la précision et la fiabilité souhaitées.

Cette détermination de l’échantillon est faite grâce à la formule suivante :

$$n = [P (1 - P) / (E^2)] / [(1 + (P(1 - P) / E^2) / N)]$$

Dans cette formule, **n** est la taille de l’échantillon, **P** est la proportion estimée de la population, **E** est la marge d’erreur et **N** est la taille de la population. Les variables relatives au niveau de confiance et la puissance statistique sont utilisées également.

Notre échantillon est donc constitué de 140 individus, composés des étudiants (anciens et actuels), responsables administratifs et pédagogiques, les enseignants et le personnel technique et d’appui. L’échantillon étant déterminé, il est important de souligner les limites méthodologiques de cette étude.

3. Les limites méthodologiques

Toute investigation scientifique est soumise à des contraintes susceptibles d’influencer la portée des résultats et leur interprétation. A l’instar de toutes les études empiriques, cette

approche méthodologique n'échappe pas à cette règle et présente plusieurs limites qu'il est nécessaire de souligner afin d'apprécier la portée et situer les conclusions dans leur contexte.

D'abord, la période retenue pour la collecte des données a coïncidé avec les vacances académiques, justifiant une disponibilité réduite des étudiants régulièrement inscrits. Cette situation a parfois nécessité un effort supplémentaire pour mobiliser les participants, notamment par un recours à des contacts indirects ou des relances actives.

Ensuite, la mobilisation des enseignants était complexe. En raison de leurs contraintes professionnelles, la plupart d'entre eux était dans l'impossibilité de participer aux entretiens ou de répondre aux questions dans les délais impartis. Ceci a pu limiter aussi la diversité des perspectives recueillies dans cette catégorie d'acteurs.

Après, les employeurs ciblés par cette recherche ont souvent fait preuve d'une disponibilité très limitée pour diverses raisons. Ce qui ne nous a pas du tout permis de recueillir des informations de la part de ce tissu d'enquêtés. La mobilisation des anciens étudiants du CBS quant à elle a été restreinte par des contraintes géographiques et professionnelles. Leur dispersion géographique et leur indisponibilité ont conduit à un nombre relativement faible de répondant dans cette catégorie.

A cela, s'ajoute l'aspect relatif à l'observation participante. Bien que riche en informations qualitatives, elle comporte le risque d'influencer, par la présence du chercheur, le comportement naturel des personnes observées. Enfin, le caractère déclaratif des réponses recueillies, particulièrement via les questionnaires et entretiens, expose l'étude à des biais de subjectivité, liés à la désirabilité sociale ou à la réticence à exprimer certaines opinions critiques.

Ces limites bien que réelles ne remettent pas en cause la pertinence des données recueillies. Elles invitent cependant à interpréter les résultats avec prudence et à envisager pour des recherches à venir, une planification temporelle et logistique mieux adaptée aux contraintes des différents acteurs afin d'optimiser le taux et la diversité des réponses.

En définitif, ce chapitre a permis de présenter le cadre de l'étude, de détailler les méthodes de collectes des données mobilisées et de préciser les caractéristiques de l'échantillon retenu tout en identifiant les principales limites de l'approche. La démarche adoptée, combinant à la fois des outils quantitatifs et qualitatifs vise à garantir la rigueur scientifique et la pertinence des données malgré les contraintes liées au terrain. Ces bases méthodologiques constituent le socle nécessaire à l'analyse des résultats, qui fera l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 4 : TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES

L'approche méthodologique de la recherche et la description de l'échantillon retenu étant abordé, il est judicieux maintenant de présenter et analyser les résultats de l'enquête réalisée. Le présent chapitre présente dans sa première section, les données recueillies des divers acteurs impliqués dans le processus de mise en œuvre du SAQ au CBS. Sa deuxième section porte sur une analyse critique des données, en les confrontant aux objectifs de l'étude ainsi qu'aux cadres théoriques mobilisés, afin de comprendre les tendances significatives et enseignements utiles permettant de consolider le SAQ au CBS. La dernière section quant à elle propose des recommandations pratiques et stratégiques pour renforcer l'efficacité des mécanismes de mise en place du SAQ au CBS.

L'objectif de ce chapitre est d'assurer une démarche claire et progressive, partant du constat empirique vers des pistes d'amélioration. Ainsi, à partir des perceptions exprimées, il permet de déterminer les forces et limites du dispositif qualité actuel ainsi que les attentes et suggestions pour son amélioration.

Section 1 : Présentation des résultats de l'enquête

A l'issue de notre enquête, il en résulte que 147 individus (100%) ont participé à l'enquête dont 140 ont effectivement renseigné le formulaire, soit un taux de participation de 95,24%. Ce taux assure donc le seuil minimal requis pour atteindre la précision et la fiabilité attendues des résultats. Ce nombre de participant est réparti comme suit :

Tableau 2: Répartition des enquêtés en fonction de leur statut (Source : auteur de l'étude)

Valeur	Fréquence	Pourcentage
Étudiants actuels	61	41,5%
Anciens étudiants	36	24,49%
Enseignants	27	18,37%
Personnel administratif	16	10,88%
Total	140/147	95,24%/100%

Les résultats de l'enquête sont présentés en fonction du statut de chaque groupe d'enquêté conformément à l'ordre sur le tableau ci-dessus. Les items s'inscrivent dans une échelle de Likert à cinq points allant de tout à fait d'accord à tout à fait pas d'accord ou de très probable à pas du tout probable. Les points se présentent de façon décroissante conformément aux données renseignées.

1. Présentation des données recueillies auprès des étudiants en cours de formation

- ✓ Je suis informé(e) de l'existence et des objectifs du Système d'Assurance Qualité (SAQ) du CBS.

Valeur	Fréquence	Pourcentage (41,5%)
D'accord	28	19,05%
Tout à fait d'accord	19	12,93%
Pas d'accord	9	6,12%
Neutre	4	2,72%
Pas du tout d'accord	1	0,68%
	61	

- ✓ Je comprends le rôle que je peux jouer dans l'amélioration de la qualité au CBS.

Valeur	Fréquence	Pourcentage(41,5%)
D'accord	41	27,89%
Tout à fait d'accord	14	9,52%
Neutre	4	2,72%
Pas d'accord	2	1,36%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Je participe activement aux évaluations et enquêtes de satisfaction organisées par le CBS.

Valeur	Fréquence	Pourcentage (41,5%)
D'accord	32	21,77%
Tout à fait d'accord	26	17,69%
Pas d'accord	2	1,36%
Neutre	1	0,68%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Les retours que je donne (questionnaires, entretiens, discussions) sont pris en compte dans l'amélioration des formations.

Valeur	Fréquence	Pourcentage (41,5%)
D'accord	24	16,33%
Pas d'accord	17	11,56%
Tout à fait d'accord	11	7,48%
Neutre	9	6,12%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Le CBS m'informe régulièrement des actions mises en place pour améliorer la qualité.

Valeur	Fréquence	Pourcentage (41,5%)
D'accord	31	21,09%
Tout à fait d'accord	13	8,84%
Neutre	9	6,12%
Pas d'accord	7	4,16%
Pas du tout d'accord	1	0,68%

- ✓ Les enseignants appliquent des méthodes qui respectent les normes de qualité définies par le CBS.

Valeur	Fréquence	Pourcentage (41,5%)
D'accord	29	19,73%
Neutre	22	14,97%
Tout à fait d'accord	9	6,12%
Pas d'accord	1	0,68%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Les outils et ressources pédagogiques mis à disposition contribuent à l'assurance qualité de ma formation.

Valeur	Fréquence	Pourcentage (41,5%)
D'accord	41	27,89%
Neutre	12	8,16%
Tout à fait d'accord	7	4,76%
Pas d'accord	1	0,68%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Les activités d'évaluation (examens, contrôles) sont en cohérence avec les objectifs de qualité fixés.

Valeur	Fréquence	Pourcentage (41,5%)
D'accord	29	19,73%
Neutre	21	14,29%
Tout à fait d'accord	9	6,12%
Pas d'accord	2	1,36%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Je suis encouragé à proposer des idées ou des initiatives pour améliorer la qualité au CBS.

Valeur	Fréquence	Pourcentage (41,5%)
D'accord	29	19,73%
Tout à fait d'accord	21	14,29%
Neutre	9	6,12%
Pas d'accord	2	1,36%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Je suis satisfait de la transparence et de l'équité dans les processus académiques.

Valeur	Fréquence	Pourcentage (41,5%)
D'accord	30	20,41%
Neutre	21	14,29%
Tout à fait d'accord	9	6,12%
Pas d'accord	1	0,68%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Je recommanderais le CBS en raison de son engagement envers la qualité.

Valeur	Fréquence	Pourcentage (41,5%)
Probable	38	25,85%
Très probable	17	11,56%
Moyennement probable	6	4,08%
Peu probable	0	0%
Pas du tout probable	0	0%

Ces items sont complétés par deux questions ouvertes notamment celles relatives à la contribution des étudiants dans l'amélioration du SAQ et les actions attendues du CBS pour l'engagement des étudiants dans le processus.

Pour eux, leur contribution spécifique peut être perçue sous plusieurs aspects. Tout d'abord ils avancent qu'ils sont disponibles pour participer à des enquêtes de manière régulière et objective. Ils pensent que la prise en considération de leurs avis (attentes, dysfonctionnements et solutions proposées) constitue un facteur important d'amélioration des méthodes pédagogiques et des services administratifs. Ensuite, ils estiment qu'à travers leurs engagement dans la vie académique et extra-académiques (clubs, ateliers, débats ...), ils peuvent contribuer à renforcer la culture de la qualité. Enfin, les étudiants pensent qu'ils peuvent jouer le rôle d'ambassadeur de l'établissement en cultivant la culture de l'excellence et d'innovation.

Par rapport aux actions attendues du CBS pour renforcer leur engagement, ils demandent une participation active aux instances et aux commissions qualité si elles existent puis de participer à l'évaluation des services. Ils attendent un mécanisme d'échange plus inclusif afin de partager les informations en temps réel et non de façon périodique. Plusieurs d'entre eux identifient la formation et la sensibilisation sur le SAQ comme une priorité pouvant motiver leur implication. Pour terminer, les étudiants demandent la prise en compte de leurs propositions et une communication transparente sur les résultats d'enquête.

2. Présentation des données recueillies auprès des anciens étudiants

✓ Durant ma formation au CBS, j'ai été informé(e) de l'existence et des objectifs du SAQ.

Valeur	Fréquence (36)	Pourcentage (24,49%)
Pas d'accord	11	7,48%
D'accord	8	5,44%
Neutre	7	4,76%
Tout à fait d'accord	6	4,08%
Pas du tout d'accord	4	2,72%

✓ J'ai eu l'opportunité de donner mon avis sur la qualité de la formation reçue

Valeur	Fréquence (36)	Pourcentage (24,49%)
Tout à fait d'accord	26	17,69%
D'accord	9	6,12%
Pas d'accord	1	0,68%
Neutre	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Les stages réalisés étaient conformes aux normes de qualité annoncées.

Valeur	Fréquence (36)	Pourcentage (24,49%)
D'accord	14	9,52%
Neutre	9	6,12%
Tout à fait d'accord	8	5,44%
Pas d'accord	3	2,04%
Pas du tout d'accord	2	1,36%

✓ Les compétences acquises au CBS sont en adéquation avec les exigences professionnelles actuelles.

Valeur	Fréquence (36)	Pourcentage (24,49%)
D'accord	17	11,56%
Pas d'accord	9	6,12%
Tout à fait d'accord	8	5,44%
Neutre	2	1,36%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Mon retour en tant qu'ancien étudiant est sollicité par le CBS pour améliorer la qualité.

Valeur	Fréquence (36)	Pourcentage (24,49%)
D'accord	14	11,56%
Tout à fait d'accord	9	6,12%
Pas d'accord	8	5,44%
Neutre	5	3,4%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Le CBS maintient des liens avec ses anciens afin de collecter leurs retours d'expérience.

Valeur	Fréquence (36)	Pourcentage (24,49%)
D'accord	16	10,88%
Pas d'accord	8	5,44%
Neutre	8	5,44%
Pas du tout d'accord	2	1,36%
Tout à fait d'accord	2	1,36%

✓ Je pense que mon expérience pourrait être utile pour le développement du SAQ.

Valeur	Fréquence (36)	Pourcentage (24,49%)
D'accord	19	12,93%
Tout à fait d'accord	17	11,56%

Neutre	0	0%
Pas d'accord	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Je recommande le CBS pour son engagement dans l'amélioration continue.

Valeur	Fréquence (36)	Pourcentage (24,49%)
Probable	21	14,29%
Très probable	14	9,52%
Moyennement probable	1	0,68%
Peu probable	0	0%
Pas du tout probable	0	0%

✓ Je suis prêt(e) à contribuer à des actions de suivi de qualité.

Valeur	Fréquence (36)	Pourcentage (24,49%)
Très probable	22	14,97%
Probable	13	8,84%
Moyennement probable	1	0,68%
Peu probable	0	0%
Pas du tout probable	0	0%

Les items relatifs aux anciens étudiants ont été également accompagnées des deux questions ouvertes. Ces dernières nous ont permis de recueillir leurs avis sur les forces et faiblesses du SAQ du CBS puis les modalités de leur implication.

En abordant les forces, les alumni soulignent la qualité de l'enseignement dispensé et la rigueur académique des enseignants et des étudiants. Ils mettent également l'accent sur l'expérience et la compétence des enseignants ainsi que l'évaluation régulière des cours. Pour terminer, Certains apprécient l'organisation académique, la discipline institutionnelle et l'engagement de l'établissement pour amélioration continue.

Par contre, au titre des faiblesses, les anciens soulignent le manque de communication et de sensibilisation relatif à l'existence d'un SAQ. Il ajoute également leur faible implication dans la démarche qualité, une absence de suivi post-formation ou encore un manque d'accompagnement après le stage. Ils évoquent aussi la lourdeur des procédures administratives et la non implication de l'administration dans la mise en place d'un réseau alumni structuré.

En ce qui concerne leur implication, ils soulignent que le fait de les contacter régulièrement pourra les permettre de faire un retour d'expérience au CBS. Plusieurs sollicitent une participation active aux instances de la CIAQ, aux ateliers de réflexion sur la qualité et aux enquêtes périodiques. Les alumni trouvent que leur implication en tant que mentors ou encadreur de stage serait non négligeable. Pour terminer, d'autres avancent que la création d'un réseau alumni formel avec une base de données et une plateforme numérique va faciliter les échanges. Ils insistent sur la nécessité d'une communication forte entre le CBS et eux pour stimuler leur implication.

3. Présentation des données recueillies auprès des enseignants

- ✓ Je connais les objectifs et exigences du Système d'Assurance Qualité (SAQ) du CBS.

Valeur	Fréquence (27)	Pourcentage (18,37%)
D'accord	12	8,16%
Tout à fait d'accord	9	6,12%
Pas d'accord	5	3,4%
Neutre	1	0,68%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Je participe à la mise en œuvre des standards de qualité dans mes cours.

Valeur	Fréquence (27)	Pourcentage (18,37%)
D'accord	10	6,8%
Neutre	8	5,44%
Pas d'accord	6	4,08%
Tout à fait d'accord	3	2,04%
Pas du tout d'accord	0	0%
Total	27	

- ✓ Je prends en compte les retours des étudiants pour améliorer mes enseignements.

Valeur	Fréquence (27)	Pourcentage (18,37%)
Tout à fait d'accord	20	13,61%
D'accord	7	4,76%
Neutre	0	0%
Pas d'accord	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Le CBS fournit des ressources adéquates pour garantir la qualité de mon enseignement

Valeur	Fréquence (27)	Pourcentage (18,37%)
D'accord	22	14,97%
Neutre	3	2,04%
Tout à fait d'accord	2	1,36%
Pas d'accord	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Les évaluations que je mets en place sont alignées avec les normes internes du CBS.

Valeur	Fréquence (27)	Pourcentage (18,37%)
D'accord	13	8,84%
Neutre	10	6,8%
Tout à fait d'accord	4	2,72%
Pas d'accord	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Je suis consulté dans les décisions relatives à la qualité académique.

Valeur	Fréquence (27)	Pourcentage (18,37%)
Pas d'accord	10	6,8%
Neutre	7	4,76%
D'accord	6	4,08%
Tout à fait d'accord	4	2,72%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Les procédures qualité sont claires et appliquées de manière équitable.

Valeur	Fréquence (27)	Pourcentage (18,37%)
Neutre	15	10,2%
D'accord	9	6,12%
Tout à fait d'accord	3	2,04%
Pas d'accord	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Je contribue activement aux enquêtes ou activités de suivi-évaluation du CBS.

Valeur	Fréquence (27)	Pourcentage (18,37%)
D'accord	12	8,16%
Pas d'accord	7	4,76%
Neutre	5	3,4%
Tout à fait d'accord	3	2,04%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Je suis prêt à proposer des initiatives pour renforcer le SAQ.

Valeur	Fréquence (27)	Pourcentage (18,37%)
Très probable	16	10,88%
Probable	11	7,48%
Moyennement probable	0	0%
Peu probable	0	0%
Pas du tout probable	0	0%

Dès lors que vos calculs sont faux, vos interprétations le sont également.

Les questions ouvertes adressées aux enseignants sont liées aux éléments pouvant renforcer leur engagement dans la mise en œuvre du SAQ et les principaux obstacles pouvant entraver le processus.

Ainsi, les enseignants pensent que pour améliorer leur engagement, il faut les impliquer activement dans le processus du SAQ (atelier de réflexion, comité d'évaluation...) et qu'une communication claire et régulière sur les objectifs et finalités du SAQ est indispensable. Ils insistent sur la formation afin de renforcer leur capacité sur les outils, procédures et exigences

de la qualité voulue. D'autres pensent que, la valorisation de leurs engagements, à travers des reconnaissances officielles (certificats, primes d'excellence) est un élément motivateur.

Parlant des obstacles, les enseignants pointent le manque de communication et de sensibilisation. Ce manque est décrit comme de la « désinformation » ou comme un manque de clarté sur les objectifs et les référentiels internes du SAQ. Ils soulèvent aussi leur non implication dans le processus et une culture qualité peu vulgarisée et peu solide. Le déficit de formation et d'accompagnement des enseignants, ainsi qu'une faible collaboration entre enseignant constituent un frein majeur. Quelques-uns évoquent que l'insuffisance des ressources pour assurer un suivi rigoureux des étudiants et mesurer l'impact réel de la formation est un obstacle réel également.

4. Présentation des données recueillies auprès du personnel administratif

- ✓ Je comprends mon rôle dans le processus d'assurance qualité du CBS.

Valeur	Fréquence (16)	Pourcentage (10,88%)
Tout à fait d'accord	10	6,8%
D'accord	6	4,08%
Neutre	0	0%
Pas d'accord	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Je participe activement aux activités liées au suivi et à l'évaluation de la qualité.

Valeur	Fréquence (16)	Pourcentage (10,88%)
Tout à fait d'accord	9	6,12%
D'accord	6	4,08%
Neutre	1	0,68%
Pas d'accord	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Les procédures et outils qualité que j'utilise sont clairs et adaptés à mes fonctions.

Valeur	Fréquence (16)	Pourcentage (10,88%)
D'accord	9	6,12%
Tout à fait d'accord	6	4,08%
Neutre	1	0,68%
Pas d'accord	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

- ✓ Je reçois les informations nécessaires pour appliquer correctement les standards de qualité.

Valeur	Fréquence (16)	Pourcentage (10,88%)
Tout à fait d'accord	8	5,44%
D'accord	6	4,08%

Neutre	1	0,68%
Pas d'accord	1	0,68%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Les formations reçues me permettent de mieux contribuer au SAQ.

Valeur	Fréquence (16)	Pourcentage (10,88%)
D'accord	11	7,48%
Tout à fait d'accord	4	2,72%
Neutre	1	0,68%
Pas d'accord	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Mon service collabore efficacement avec les autres pour atteindre les objectifs qualité.

Valeur	Fréquence (16)	Pourcentage (10,88%)
D'accord	10	6,8%
Tout à fait d'accord	6	4,08%
Neutre	0	0%
Pas d'accord	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Les retours des usagers (étudiants, enseignants, partenaires) sont pris en compte dans notre travail.

Valeur	Fréquence (16)	Pourcentage (10,88%)
D'accord	12	8,16%
Tout à fait d'accord	4	2,72%
Neutre	0	0%
Pas d'accord	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Les décisions qualité sont communiquées et appliquées de façon transparente.

Valeur	Fréquence (16)	Pourcentage (10,88%)
D'accord	9	6,12%
Tout à fait d'accord	4	2,72%
Neutre	3	2,04%
Pas d'accord	0	0%
Pas du tout d'accord	0	0%

✓ Je suis prêt(e) à m'engager davantage dans les activités du SAQ.

Valeur	Fréquence (16)	Pourcentage (10,88%)
Probable	9	6,12%
Très probable	7	4,76%
Moyennement probable	0	0%
Peu probable	0	0%
Pas du tout probable	0	0%

Comme les autres acteurs, le personnel administratifs a eu deux questions ouvertes portant sur les mesures pour renforcer leur implication et les forces et faiblesses du SAQ.

Pour renforcer leur implication, le personnel administratif met en avant l'importance de renforcer leur capacité en organisant davantage des formations sur les outils et procédures du SAQ. Il suggère des indicateurs et référentiels clairs afin de faciliter l'application des normes internes. Le personnel insiste sur l'importance d'un suivi régulier des tâches et du feedback institutionnel. Ainsi, il mise sur le partage d'information avec les enseignants et étudiants. Pour terminer, il pense que le fait de renforcer le service qualité et de diffuser les actions entreprises seront des atouts importants.

Par rapport aux forces, selon le personnel administratif, elles résident dans la discipline et la rigueur dans le suivi des enseignants et étudiant. A cela s'ajoute la formation du personnel dans le processus de mise en œuvre du SAQ et le respect des normes, procédures et textes de bases régissant le processus qualité. Il met l'accent particulièrement sur la collaboration et l'esprit d'équipe dans le processus ainsi que l'engagement institutionnel à se normaliser et à offrir une formation de qualité.

Cependant les faiblesses concernent notamment la faible implication de certains partenaires (étudiants et enseignants), la lenteur administrative dans la mise en œuvre du processus, le nombre limité du personnel administratif pour mener efficacement les actions qualité et l'absence d'indicateur et référentiels clairs pour un suivi rigoureux.

La présentation étant achevée, la phase suivante consiste à analyser les résultats obtenus en les rapprochant de nos données théoriques.

Section 2 : Analyse des résultats et vérification des hypothèses

L'analyse des données recueillies se fera suivant la même logique de leur présentation, c'est-à-dire elle se fera en par statut de chaque groupe d'enquête et après nous en déduirons une analyse transversale.

1. Analyses des résultats

a. Analyse des données des étudiants actuels

Les données montrent que les étudiants sont globalement informés de l'existence du SAQ et de ses objectifs ainsi qu'ils participent aux enquêtes et évaluations proposées par l'établissement. Cependant, cette reconnaissance n'est pas totale car quelques-uns expriment une neutralité ou un désaccord par rapport à leur compréhension du rôle qu'ils peuvent jouer dans l'amélioration de la qualité. A travers ces résultats on peut évoquer une sensibilisation

encore incomplète qui peut être renforcée par une communication plus claire et plus systématique.

Un autre constat est relatif à la prise en compte de retours des étudiants et la transparence du processus qualité. En effet, même si une partie pense que leurs avis sont considérés, la plupart reste neutre ou doute de l'impact réel de leur contribution. Il faut aussi souligner que la cohérence des évaluations académiques et l'équité perçue dans les processus restent à consolider.

Les résultats traduisent un besoin important de retour d'information, de transparence dans la communication et une meilleure considération des propositions des étudiants afin de stimuler leur confiance et leur engagement. Enfin, les données montrent que les étudiants reconnaissent certains acquis, notamment la qualité des ressources pédagogique et l'effort de l'institut pour la normalisation et la discipline. Notre observation révèle que la participation estudiantine est passive. Car même si beaucoup répondent aux enquêtes, peu d'entre eux s'impliquent vraiment et renseignent des données de façon objective.

Cependant, leur disposition à recommander le CBS est un indicateur positif pour son image et sa réputation. Toutefois, dans l'optique de renforcer durablement l'efficacité du SAQ, les attentes exprimées tendent vers une participation plus active aux instances des décisions, des formations sur les enjeux de la qualité et une diffusion régulière des résultats et actions engagées.

b. Analyse des données des anciens étudiants

Les informations recueillies auprès des anciens montrent une perception globalement positive de la qualité de la formation reçue au CBS. Une grande partie d'entre eux affirme avoir eu l'opportunité d'exprimer son avis et considère que les compétences acquises sont globalement en adéquation avec les obligations professionnelles actuelles.

De plus, une partie importante affirme que leur expérience peut contribuer au développement du SAQ et se dit prête à participer aux actions de suivi ou de recommandation du CBS. Ces avis témoignent une confiance capitale et un attachement fort vis-à-vis de l'établissement.

Néanmoins, les obstacles importants apparaissent concernant la communication et l'implication des anciens étudiants dans le processus qualité. Un nombre significatif exprime un manque de sensibilisation sur l'existence et les objectifs du SAQ, une faible sollicitation de leurs retours d'expérience et un manque de suivi d'après formation. Les alumni pointent du doigt également la lourdeur des procédures administratives et l'absence d'un réseau des anciens structuré qui permettrait de coordonner leur contribution. Ces limites justifient une insuffisance dans l'appropriation de la culture qualité.

Pour terminer, les anciens proposent des pistes concrètes pour renforcer leur implication. D'abord, ils proposent à être consultés davantage par le biais des enquêtes périodiques, des ateliers de réflexion et une participation active aux commissions de la CIAQ. Ils se portent volontiers dans l'encadrement des stages ou le mentorat des étudiants. Un réseau alumni formel avec une base de données et une plateforme numérique apparaît comme une mesure importante pour dynamiser les échanges. Ainsi, l'engagement des anciens, certes latent mais représente une opportunité stratégique que le CBS gagnerait à institutionnaliser dans son dispositif qualité.

c. Analyse des données des enseignants

La grande partie des enseignants du CBS a une connaissance relativement correcte des objectifs et des exigences de son SAQ. Malgré qu'une majorité reconnaît avoir intégré les retours des étudiants dans l'amélioration de son enseignement et confirme avoir bénéficié des ressources pédagogiques adéquate, l'implication dans la mise en œuvre des normes qualité demeure limitée. Cependant, l'alignement des évaluations aux normes internes est globalement respecté. Certains enseignants prennent une posture neutre et expriment un manque de clarté ou d'appropriation des référentiels qualité.

L'étude met également en évidence une faiblesse dans la consultation des enseignants dans les décisions liées à la qualité académique. La plupart se dit peu associé aux instances des décisions pédagogiques, ce qui traduit un problème de communication et de participation dans la gestion de la qualité. En plus, la perception des procédures jugées parfois peu claires ou peu vulgarisées renforce cette impression de distances entre la stratégie qualité institutionnelle et pratique enseignante.

En dépit de cela, les enseignants expriment une forte volonté d'engagement, car la totalité se dit prête à proposer des initiatives pour renforcer le SAQ. Pour stimuler leur implication, ils proposent les formations sur les outils et procédures qualité, une meilleure communication interne et une participation active aux comités de réflexion. Ils misent sur la valorisation de leurs efforts par de reconnaissance formelle. Ils identifient Les obstacles majeurs du processus : le manque de sensibilisation, une culture qualité fragile, un déficit de formation, faible collaboration entre eux et une insuffisance des ressources pour assurer un suivi rigoureux.

d. Analyse des données du personnel

Les données recueillis montrent que le personnel administratif a une bonne compréhension de son rôle dans le processus de l'AQ et manifeste un engagement positif. La quasi-totalité déclare participer activement aux activités de suivi, utiliser les outils qualités adaptés et recevoir des informations nécessaires les permettant de collaborer efficacement avec les autres services. Il affirme que les retours des informations sont pris en compte et que les décisions relatives à la qualité sont transparentes. Tous sont disposés à s'impliquer davantage dans le processus ce qui confirme une forte adhésion aux objectifs institutionnels du SAQ.

A travers les réponses ouvertes, le personnel administratif insiste sur le besoin d'indicateurs et référentiels plus clairs et un meilleur feedback institutionnel. La rigueur, la discipline, le respect des procédures, la collaboration et l'engagement institutionnel à offrir une formation de qualité sont des forces identifiées. Par contre les limites sont liées à la lenteur administrative, la faible implication des certains partenaires et aux limites du personnel administratif pour accompagner efficacement le processus. Ces limites démontrent que malgré une volonté affirmée et une base solide, la consolidation du système nécessite un appui organisationnel et une communication plus inclusive.

e. Synthèse transversale des analyses

De façon globale, l'analyse des perceptions des quatre groupes révèle une convergence sur l'existence d'un SAQ en cours de structuration mais marqué par des limites encore. Les étudiants actuels se reconnaissent dans le dispositif grâce à leur participation aux enquêtes et aux évaluations. Cependant ils réclament plus de communication, de sensibilisation et la prise en compte effective de leurs avis. En ce qui concerne les anciens étudiants, la plupart d'entre eux apprécie la rigueur académique et la qualité de l'enseignement, mais ils déplorent une faible implication et le déficit des mécanismes formels pour valoriser leur contribution.

Pour les enseignants, même si la grande partie affirme tenir compte des retours des étudiants et bénéficier des ressources adéquates pour garantir la qualité de la formation, certains persistent sur la nécessité d'une implication plus active dans le processus, d'une clarification des objectifs du SAQ et des formations régulières sur outils et procédures. Les obstacles qu'ils perçoivent sont la désinformation et une culture qualité embryonnaire.

Quant au personnel administratif, il reconnaît être impliqué et conscient de son rôle dans le processus. Cependant, il soulève les problèmes liés à la lenteur administrative, à la disponibilité limitée du personnel et à l'absence des référentiels clairs.

Cette synthèse transversale fait ressortir la volonté collective d'adhésion au SAQ, mais freinée par des problèmes communs : déficit de communication, manque de formation, faible implication effective des acteurs et un déficit d'outil et indicateurs clairs. Néanmoins, les forces partagées se trouvent dans la qualité de l'enseignement, la rigueur institutionnelle et la motivation des acteurs.

L'amélioration du SAQ doit passer par une gouvernance plus participative, un renforcement des capacités de tous les acteurs, mise en place des mécanismes plus inclusifs de suivi-évaluation (organiser la CIAQ en sous commissions inclusives et par axe) et surtout de vulgariser la culture qualité afin que la question de la qualité ne se positionne pas comme une obligation mais un mode de vie dans l'ensemble de la communauté académique.

2. Vérification des hypothèses

➤ Hypothèse principale

Notre Hypothèse principale est : « Il existe un système d'assurance qualité des offres de formation du CBS, mais il reste moins efficace en raison des obstacles institutionnels, organisationnels et pédagogiques. »

Après analyses des données, les résultats montrent que le CBS dispose déjà des mécanismes et outils d'AQ tels que : les évaluations régulières (évaluation des cours et enseignants, enquête de satisfaction des services, évaluations des étudiants en stage), l'existence d'une CIAQ et des procédures internes, l'implication du personnel, des enseignants et des étudiants dans la mise en œuvre du SAQ.

Toutefois, l'efficacité de ces mécanismes sont limités par des obstacles institutionnels qui se traduisent par une faible communication dans le processus de mise en œuvre, un manque de transparence des résultats des enquêtes et la lenteur administrative ; des obstacles organisationnels qui se manifestent par un nombre limité du personnel pour la mise en œuvre, l'absence d'indicateurs clairs et une faible implication des alumni ; enfin des obstacles pédagogiques qui se reflètent par un manque de formation des enseignants et étudiants sur les outils et exigences du SAQ du CBS et enfin une appropriation partielle de la culture qualité.

On peut donc dire que notre hypothèse principale est confirmée.

➤ Hypothèses spécifiques

En ce qui concerne les hypothèses spécifiques, la vérification se fera de manière indépendante. Nous avons ainsi :

- Hypothèse spécifique 1 qui est : « Le CBS dispose des mécanismes d'assurance qualité mais ils sont partiellement mis en œuvre et pris en compte dans la gouvernance académique. »

Les résultats de l'étude confirment l'existence d'outils et de processus qualité notamment les enquêtes, les normes pédagogiques et le suivi-évaluation ; les enseignants et le personnel administratif reconnaissent la mise à disposition des ressources des procédures. Cependant plusieurs enquêtés soulignent la non implication réelle dans la gouvernance académique et une application partielle des normes (consultations limitées, rapports peu transparents).

Cette hypothèse est validée, car il y a des mécanismes, mais leur mise en œuvre reste incomplète.

- Hypothèse spécifique 2 : « Les principaux obstacles qui freinent la mise en œuvre effective d'un système d'assurance qualité durable au CBS sont liés à une faible appropriation de la culture de qualité et un manque de formation pédagogique. »

Pour cette hypothèse, les étudiants et enseignants mettent en évidence une communication insuffisante sur le SAQ et ses finalités. Ceci justifie que l'appropriation de la culture qualité est limitée encore. Les enseignants et le personnel administratif mentionnent le déficit de

formation sur les outils et les procédures qualité. Le manque de sensibilisation et d'information est souvent cité comme un obstacle récurrent.

Ces données nous permettent de confirmer cette hypothèse car la culture qualité n'est pas encore bien ancrée et la formation reste insuffisante.

- Hypothèse spécifique 3 : « Les stratégies et recommandations proposées sont pertinentes et améliorent l'efficacité du système d'assurance qualité des offres de formation du CBS. »

Les données issues de l'enquête permettent de vérifier partiellement cette hypothèse. En effet, les suggestions proposées (formation, implication des acteurs, reconnaissance des efforts des enseignants, transparence et communication élargie) sont cohérentes et jugées pertinentes. Elles correspondent aux faiblesses identifiées et s'inscrivent dans une logique d'amélioration continue. Cependant, leur efficacité réelle ne peut être totalement mesurée dans le cadre de ce mémoire car elles ne sont pas encore appliquées.

Ainsi, cette hypothèse est confirmée en théorie du fait qu'elle nécessite une confirmation par la mise en œuvre effective des recommandations.

En nous basant sur les résultats obtenus, nous sommes en mesure de dire que les objectifs de l'étude sont atteints. Car les dispositifs actuels de l'AQ du CBS ont été identifiés, les obstacles analysés et les pistes d'amélioration proposées. Ces résultats ouvrent la voie à une réflexion profonde sur l'institutionnalisation durable du SAQ au CBS afin de consolider la qualité et la pertinence des formations offertes.

CONCLUSION GENERALE

Pour mettre terme à ce présent travail, soulignons qu'il a pour objet de déterminer l'existence d'un SAQ au CBS, d'identifier les défis qui freinent son application et de proposer des pistes d'amélioration. Dans une optique d'amélioration continue dans l'ES, cette étude a mobilisé une approche théorique (revue documentaire) et une approche empirique (enquête du terrain).

Les résultats obtenus montrent que le CBS dispose de quelques dispositifs et initiatives liés à l'AQ justifiant la volonté de l'institution d'avoir des outils de régulation et de suivi. Cependant, la mise en place du dispositif qualité est encore partielle, ce qui limite son efficacité réelle. L'analyse des données montre un ensemble d'obstacles d'ordre institutionnel, organisationnel et pédagogique. Le manque de communication claire sur le SAQ, la faible vulgarisation de la culture qualité, le déficit de formation et la faible implication des acteurs sont des freins majeurs à l'appropriation du système.

En dépit de ces limites, les acquis sont louables. Les enquêtés sont conscients de la rigueur académique, la qualité des enseignements et l'engagement du CBS dans une démarche progressive de normalisation.

L'implication des enseignants quant à elle est conditionnée par la formation, l'accompagnement et la valorisation de leur compétence. Le personnel administratif réclame la disposition d'outils clairs pour assurer pleinement son rôle dans le SAQ.

Au terme de l'analyse, la principale hypothèse de cette étude se trouve confirmée. En effet, le SAQ du CBS est en cours de structuration mais reste moins efficace à cause des obstacles structurels et fonctionnels. Les hypothèses spécifiques sont également vérifiées, car il existe des dispositifs qualité partiellement intégrés dans la gouvernance académique. L'on constate les limites comme l'absence d'une culture qualité solide et de formations adaptées. Les stratégies proposées sont pertinentes pour renforcer l'efficacité du SAQ.

Ainsi, ce travail permet de mieux comprendre les dynamiques actuelles de l'AQ au CBS et propose des pistes concrètes pour son renforcement. Au-delà du CBS, il ouvre une réflexion plus approfondie sur la nécessité, pour les ESS au Tchad et dans la sous-région de s'engager dans des démarches d'amélioration continue et de gouvernance inclusive afin de garantir leur crédibilité académique et répondre aux attentes des étudiants et autres partenaires stratégiques et opérationnels.

Cette étude pourrait être prolongée par des recherches comparatives avec d'autres établissements de la sous-région afin d'identifier les bonnes pratiques transférables. En plus à l'heure du numérique, la mise en œuvre d'un SAQ devra intégrer les outils digitaux et les nouvelles attentes du tissu socioéconomique afin d'assurer au CBS et aux établissements similaires une compétitivité durable.

Bibliographie

1. AFNOR. (1979). *Norme X50-109 : Assurance qualité*. Paris, France : Association française de normalisation.
2. Anderson, J. C., Rungtusanatham, M., & Schroeder, R. G. (1994). A theory of quality management underlying the Deming management method. *Academy of Management Review*, 19(3), 472–509.
3. Angers, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Éditions Casbah.
4. Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
5. Beau, M. (2006). *L'art de la thèse*. Paris : La Découverte.
6. Blakeslee, J. A. (1999). Implementing the Juran Trilogy. *Quality Progress*, 32(8), 81–85.
7. Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York : David McKay Company.
8. Brennan, J., & Shah, T. (2000). *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change*. SRHE/Open University Press.
9. CAMES, ASSURANCE QUALITÉ DANS L'ESPACE CAMES : *Concepts, méthodes et choix stratégiques pour le développement de l'Enseignement supérieur sous-régional*, rapport de 2023.
10. Christian, L. (2016). Le destin de l'institution dans les sciences sociales. *Revue du Mauss*, 48, 3–15.
11. Convention révisée sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique, art. 2 et 4, 2014.
12. Council for Higher Education Accreditation. (2002). *Glossary of key terms in quality assurance and accreditation*.
13. De Landsheere, G. (1982). *Évaluation et institutions*. Bruxelles : Labor.
14. Deming, W. E. (1986). *Hors de la crise* (2e éd., J.-M. Gogue, Trad.). Paris : Economica. (Ouvrage original publié en 1982 sous le titre *Out of Crisis*).
15. Deming, W. E. (1994). *Du nouveau en économie* (J.-M. Gogue, Trad.). Paris : Economica. (Ouvrage original publié en 1993).
16. Décret n°208/PR/PM/MESRSFP/2011 fixant modalités de création et de fonctionnement des établissements privés de l'enseignement supérieur, art. 1, 3, 13 et 14, 2011.
17. Directive n°01/06 – UEAC-019-CM-14 portant application du système LMD dans les universités et établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC, art. 3, 2006.
18. Dictionnaire Le Robert. (n.d.). *Assurance qualité*.
19. DJIMALDE Faustin. Intégration de l'Assurance Qualité dans la formation universitaire tchadienne : vers une taxinomie des pratiques novatrices en matière d'éducation. *Revue Internationale de la Recherche Scientifique (Revue-IRS)* ISSN: 2958-8413 Vol. 2, No. 4, Juillet 2024
20. Doron, R., & Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
21. FARES BOUBAKOUR, session n° 4 formation : assurance qualité interne et autoévaluation, nov. 2012

22. Fave-Bonnet, M.-F. (2007). *Assurance qualité et évaluation dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.
23. Fave-Bonnet, M.-F. (2007). Du processus de Bologne au LMD : Analyse de la "traduction" française de "quality assurance". Dans *Les universités et leurs marchés*. Paris : Sciences Po.
24. FORMARIER, Monique et POIRIER COUTANSAIS, Geneviève. 1986. Le cadre conceptuel dans la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 1986/1 N° 4, p.71-78.
25. Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Montchrestien.
26. Gagné, R. M. (1985). *Conditions of learning and theory of instruction*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
27. Goetsch, D. L., & Davis, S. B. (1997). *Introduction to total quality*. New Jersey : Prentice Hall.
28. Grawitz, M. (2000). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
29. Grinschpoun, M.-F. (2014). *Construire un projet de recherche en sciences sociales et humaines* (2e éd.). Paris : Enrick B.
30. Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA : Sage.
31. Harvey, L. (2004–2014). *Analytic quality glossary*. Quality Research International. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
32. Harvey, L. (2012). Understanding quality. Dans L. Harvey, J. Kohler, U. Bucher, & A. Sursock, *Best of the Bologna handbook: Understanding quality in higher education* (pp. 5–34). Berlin : Raabe.
33. Hedström, P., & Bearman, P. (2009). What is analytical sociology all about? An introductory essay. Dans P. Bearman & P. Hedström (Éds.), *The Oxford handbook of analytical sociology* (pp. 3–24). Oxford : Oxford University Press.
34. Hillmer, S., & Karney, D. (2001). In support of the assumptions at the foundation of Deming's management theory. *Journal of Quality Management*, 6(2), 371–400.
35. Institut National de la Statistique et des Études Économiques. (2025, 27 juin). *Définition : Assurance qualité*. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1871>
36. Institut National de la Statistique, des Études Économiques et Démographiques (INSEED). Rapport sur taux de chômage au Tchad. 2017.
37. Ishikawa, K. (1985). *What is total quality control? The Japanese way* (D. J. Lu, Trad.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
38. ISO. (1995). *ISO 8402: Management de la qualité et assurance qualité — Vocabulaire*. Genève : Organisation internationale de normalisation.
39. ISO. (2000). *ISO 9001:2000 — Systèmes de management de la qualité — Exigences*. Genève : Organisation internationale de normalisation.
40. ISO. (2004). *ISO 9000:2004 — Systèmes de management de la qualité — Principes essentiels et vocabulaire*. Genève : Organisation internationale de normalisation.
41. ISO. (2015). *ISO 9001:2015 — Quality management systems — Requirements*. Genève : Organisation internationale de normalisation.
42. ISO. (2018). *ISO 21001:2018 — Educational organizations — Management systems for educational organizations requirements with guidance for use*. Genève : Organisation internationale de normalisation.

43. Jean-Louis Loubet Del Bayle. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris-Montréal : L'Harmattan.
44. Johnson Ong Chee Bin. (2015). *Guidelines for quality assurance and assessors in the ASEAN University Network (AUN-QA)*. Bangkok : AUN Secretariat.
45. Juran, J. M. (1992). *Juran on quality by design*. New York : Free Press.
46. Juran, J. M. (1995). *A history of managing for quality: The evolution, trends, and future directions of managing for quality*. Juran Institute.
47. Loi n°016/PR/2006 portant orientation du système éducatif tchadien, art. 3, 120 et 123, 2006.
48. Maders, H.-P. (1998). Conduire un projet d'organisation. *Revue internationale de la recherche scientifique*, 1552.
49. Maders, R. (1998). La qualité au service du client. *Revue internationale de la recherche scientifique*, 1552. <http://www.revue-irs.com>
50. Martin, M. (Dir.). (2019). *Assurance qualité interne : Améliorer la qualité et l'employabilité des diplômés du supérieur*. Paris : Éditions UNESCO.
51. Martin, M., & Anthony, S. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : Les options*. Paris : UNESCO.
52. Mamadou, S. (2020). *CAMES : Assurance qualité interne, méthodologie et bonnes pratiques*.
53. Mezdad, L. (2006). Essai d'analyse du secteur des assurances et de sa contribution dans l'intermédiation financière nationale (Mémoire de magister). Université A. Mira Bejaia.
54. Ministère de l'enseignement supérieur du Tchad. Rapport de la Commission Nationale de Contrôle des Etablissements Privés (Cncep), 2023.
55. Montroy, B., & Crozet, M. (2016). *Gestion des ressources humaines*. Paris : Organisation.
56. Ndjig-nan Dinza, J. (2020). La place de l'internet dans les pratiques professionnelles des enseignants de l'université de N'Djamena Tchad (Mémoire de master). Université de Yaoundé I.
57. Niedermeier, F. (2017). *La conception de systèmes efficaces de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur* (Module 1). Duisbourg/Essen : DuEPublico.
58. Pillard, S. (2003). La certification, leurre ou nécessité pour l'obtention de la qualité orientée client – Le cas du Crédit Agricole Anjou-Maine (Mémoire d'ingénieur). CNAM, Paris.
59. Quality Assurance Agency for Higher Education. (2010). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education: Collaborative provision and flexible and distributed learning (including e-learning)*.
60. Quality Assurance Agency for Higher Education. (2018). *UK quality code for higher education*.
61. Quality Assurance Agency for Higher Education. (2020). *Guidance for external quality review*.
62. Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
63. Rossi, P. (1997). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire* (J.-C. Kaufmann, Dir.). Paris : Nathan.

64. Sanyal, B. C., & Martin, M. (2007). Quality assurance and the role of accreditation: An overview. Dans Global University Network for Innovation (Éd.), *Higher education in the world 2007: Accreditation for quality assurance* (2e éd.). New York : Palgrave Macmillan.
65. Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Dans R. Stake (Éd.), *Curriculum evaluation*. Chicago : Rand McNally.
66. Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4e éd.). Newbury Park, CA : Sage.
67. Shewhart, W. (1931). *Economic control of quality of manufactured product*. New York : D. Van Nostrand Company.
68. Steve Blouin. L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle. Université de Sherbrooke, Vol. 4, no 2, automne 2000
69. Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH : Charles E. Merrill.
70. Stake, R. E. (2004). Standards-based and responsive evaluation. Dans *SAGE handbook of evaluation*. Sage.
71. Stinchcombe, A. (2005). *The logic of social research*. Chicago : The University of Chicago Press.
72. Unesco. (1993). Définition approuvée par la Conférence générale de l'UNESCO à sa 27e session (novembre 1993) dans la *Recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur*.
73. UNESCO-CEPES, Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucarest : UNESCO-CEPES.
74. Van Damme, D. (2002). Tendances et modèles de l'assurance internationale de la qualité de l'enseignement supérieur en relation avec le commerce des services d'éducation. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 14(3), 107–158.
75. Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions* (UNESCO-CEPES Papers on Higher Education). Bucarest : UNESCO-CEPES.
76. Watt, J. H., & Van den Berg, S. A. (1995). *Research methods for communication science*. Boston : Allyn and Bacon.
77. Woodhouse, D. (1999). Qualité et assurance-qualité. *IMHE, OCDE*.
78. Yaou Kaka, Z., & Simen Serge, F. (2020). Assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal : Une nouvelle culture ou une bureaucratie supplémentaire ? *Revue Malienne de Science et de Technologie*, 1(23).
79. Yeatman, J. (1998). *Manuel international de l'assurance*. Paris : Économica.

Annexes

Annexes 1 : Questionnaire de recherche

Enquête sur les mécanismes de mise en place d'un système d'assurance qualité au CBS

Dans le cadre de notre mémoire de fin de formation de master en Développement option management de projets, n réalisons une étude portant sur l'analyse des mécanismes de mise en place d'un système d'assurance qualité au sein du CBS. L'objectif est de recueillir votre perception, vos expériences et vos suggestions sur le sujet. Vos réponses resteront confidentielles et seront utilisées uniquement à des fins de recherche académique. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; nous nous intéressons à votre opinion personnelle et à votre expérience professionnelle.

Nous vous remercions vivement pour le temps que vous consacrerez pour votre précieuse collaboration.

Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (Choisissez l'options qui correspond le mieux avec votre niveau d'accord ou de désaccord)

Étudiants actuels

Questions fermées :

1. Je comprends le rôle que je peux jouer dans l'amélioration de la qualité au CBS.
2. Je participe activement aux évaluations et enquêtes de satisfaction organisées par le CBS.
3. Les retours que je donne (questionnaires, entretiens, discussions) sont pris en compte dans l'amélioration des formations.
4. Le CBS m'informe régulièrement des actions mises en place pour améliorer la qualité.
5. Les enseignants appliquent des méthodes qui respectent les standards de qualité définis par le CBS.
6. Les outils et ressources pédagogiques mis à disposition contribuent à l'assurance qualité de ma formation.
7. Les activités d'évaluation (examens, contrôles) sont en cohérence avec les objectifs de qualité fixés.
8. Je suis encouragé à proposer des idées ou initiatives pour améliorer la qualité au CBS.
9. Je suis satisfait de la transparence et de l'équité dans les processus académiques.
10. Je recommanderais le CBS en raison de son engagement envers la qualité. (Oui / Non)

Tout à fait d'accord

D'accord

Neutre (ni d'accord ni en désaccord)

Pas d'accord

Pas du tout d'accord (justifiez)

Questions ouvertes :

1. Selon vous, quelle contribution spécifique les étudiants peuvent-ils apporter pour améliorer le SAQ au CBS ?
2. Quelles actions le CBS pourrait-il entreprendre pour impliquer davantage les étudiants dans la qualité ?

Anciens étudiants

Questions fermées :

1. Durant ma formation au CBS, j'ai été informé(e) de l'existence et des objectifs du SAQ.
2. J'ai eu l'opportunité de donner mon avis sur la qualité de la formation reçue.
3. Les stages et projets réalisés étaient conformes aux standards de qualité annoncés.
4. Les compétences acquises au CBS sont en adéquation avec les exigences professionnelles actuelles.
5. Mon retour en tant qu'ancien étudiant est sollicité par le CBS pour améliorer la qualité.
6. Le CBS maintient des liens avec ses anciens afin de collecter leurs retours d'expérience.
7. Les valeurs promues par le CBS (excellence, équité, éthique) se reflétaient dans mon parcours de formation.
8. Je recommande le CBS pour son engagement dans l'amélioration continue.
9. Je pense que mon expérience pourrait être utile pour le développement du SAQ.
10. Je suis prêt(e) à contribuer à des actions de suivi qualité (Oui / Non).

Questions ouvertes :

1. D'après votre expérience, quelles sont les forces et faiblesses du système qualité du CBS ?
2. Comment les anciens étudiants peuvent-ils être mieux impliqués dans l'amélioration du SAQ ?

Enseignants

Questions fermées :

1. Je connais les objectifs et exigences du SAQ du CBS.
2. Je participe à la mise en œuvre des standards de qualité dans mes cours.
3. Les formations ou réunions qualité auxquelles je participe m'aident à améliorer mes pratiques pédagogiques.
4. Je prends en compte les retours des étudiants pour améliorer mes enseignements.
5. Le CBS fournit des ressources adéquates pour garantir la qualité de mon enseignement.
6. Les évaluations que je mets en place sont alignées avec les référentiels CAMES et les normes internes du CBS.
7. Je suis consulté dans les décisions relatives à la qualité académique.
8. Les procédures qualité sont claires et appliquées de manière équitable.
9. Je contribue activement aux enquêtes ou activités de suivi-évaluation du CBS.
10. Je suis prêt à proposer des initiatives pour renforcer le SAQ. (Oui / Non)

Questions ouvertes :

1. Quelles améliorations proposeriez-vous pour renforcer l'engagement des enseignants dans le SAQ ?

2. Selon vous, quels sont les obstacles majeurs à la mise en œuvre efficace du SAQ au CBS ?

Personnel administratif

Questions fermées :

1. Je comprends mon rôle dans le processus d'assurance qualité du CBS.
2. Je participe activement aux activités liées au suivi et à l'évaluation de la qualité.
3. Les procédures et outils qualité que j'utilise sont clairs et adaptés à mes fonctions.
4. Je reçois les informations nécessaires pour appliquer correctement les standards de qualité.
5. Les formations reçues me permettent de mieux contribuer au SAQ.
6. Mon service collabore efficacement avec les autres pour atteindre les objectifs qualité.
7. Les retours des usagers (étudiants, enseignants, partenaires) sont pris en compte dans notre travail.
8. Les décisions qualité sont communiquées et appliquées de façon transparente.
9. Je propose régulièrement des améliorations dans le cadre de mon travail.
10. Je suis prêt(e) à m'engager davantage dans les activités du SAQ.

Questions ouvertes :

1. Quelles mesures le CBS pourrait-il prendre pour renforcer l'implication du personnel administratif dans le SAQ ?
2. Selon vous, quelles sont les principales forces et faiblesses du processus qualité au CBS ?

Annexe 2 : Questionnaire d'évaluation du stage du CBS

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DU STAGE

Informations Générales

Nom de l'établissement d'accueil

Secteur d'activité de l'établissement d'accueil

Position administrative de l'évaluateur/évaluatrice

Nom de l'étudiant(e) évalué(e)

Appréciation du Stage et du Stagiaire

Quelle appréciation faites-vous de l'étudiant par rapport aux aspects décrits dans les propositions suivantes ? (Indiquez la fréquence qui correspond le plus à la situation de l'étudiant pour chacune de ces propositions suivantes)

Savoir

L'étudiant(e) mobilise ses connaissances théoriques dans l'exécution de ses tâches.

L'étudiant(e) s'appuie sur les savoirs théoriques acquis pour analyser les problèmes.

L'étudiant(e) utilise ses connaissances pour justifier ses choix techniques.

L'étudiant(e) est bien informé(e) des grandes thématiques et des enjeux de son domaine d'étude.

Jamais

Rarement

Pas d'opinion (Aucune idée)

Souvent

Très souvent

Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (Choisissez l'option qui correspond le mieux avec votre niveau d'accord ou de désaccord)

Savoir-être

L'étudiant(e) fait preuve de courtoisie dans ses interactions avec les autres.

L'étudiant(e) a été ponctuel(le) tout au long de son stage.

L'étudiant(e) a fait preuve d'assiduité durant le stage.

L'étudiant(e) se montre respectueux (se) envers le personnel de l'établissement d'accueil.

L'étudiant(e) respecte la hiérarchie.

L'étudiant(e) veille à la salubrité de son lieu de travail.

L'étudiant(e) respecte l'ambiance et le climat de travail au sein du service.

L'étudiant(e) sait exprimer sa gratitude lorsque cela est approprié.

L'étudiant(e) prend l'initiative de s'excuser lorsqu'il/elle a tort.

L'étudiant(e) exprime ses désaccords de manière respectueuse.

L'étudiant(e) reste calme en cas d'incompréhension ou de tension.

Tout à fait d'accord

D'accord

Neutre (ni d'accord ni en désaccord)

Pas d'accord

Pas du tout d'accord

Savoir-faire

L'étudiant(e) a fait preuve de savoir-faire dans l'exécution de certaines tâches.

Le savoir-faire de l'étudiant(e) s'est amélioré au cours de son stage.

L'étudiant(e) est capable d'identifier les problèmes techniques auxquels il/elle est confronté(e).

L'étudiant(e) est à l'aise dans l'utilisation des outils informatiques mis à sa disposition.

L'étudiant(e) maîtrise bien les logiciels en lien avec son domaine professionnel.

L'étudiant(e) a montré une progression globale dans l'apprentissage de son métier.

Professionnalisme

L'étudiant(e) fait bon usage du matériel de travail mis à sa disposition.

L'étudiant(e) a tendance à faire un usage excessif du téléphone pendant les heures de travail.

L'étudiant(e) communique de manière claire.

L'étudiant(e) planifie l'exécution des tâches qui lui sont confiées.

L'étudiant(e) s'est adapté(e) facilement à l'environnement interne de l'organisation.

L'étudiant(e) s'est bien intégré(e) aux méthodes de travail de l'entreprise.

L'étudiant(e) rend compte de l'avancement de ses tâches de sa propre initiative.

L'étudiant(e) est ouvert(e) aux critiques constructives.

L'étudiant(e) est disposé(e) à apprendre de nouvelles choses.

L'étudiant(e) fait preuve de discrétion dans le traitement des données confidentielles.

L'étudiant(e) demande la permission avant toute absence.

L'étudiant(e) demande la permission en cas de retard prévu.

L'étudiant(e) présente des excuses en cas de retard imprévu.

L'étudiant(e) respecte le manuel de procédures de l'établissement d'accueil.

Autonomie,

Une fois les instructions données, l'étudiant(e) est capable de travailler de manière autonome.

L'étudiant(e) prend de lui-même/elle-même des décisions pertinentes dans l'exécution des missions qui lui sont confiées.

Le comportement de l'étudiant(e) témoigne de valeurs et de principes de vie solides.

Quelle appréciation faites-vous de l'étudiant par rapport aux aspects décrits dans les propositions suivantes ? (Indiquez la fréquence qui correspond le plus à la situation de l'étudiant pour chacune de ces propositions suivantes)

Émancipation

L'étudiant(e) s'exprime librement lorsque son opinion est sollicitée.

L'étudiant(e) fait des propositions constructives pour contribuer à la résolution des problèmes.

L'étudiant(e) n'est pas freiné(e) dans son travail par des superstitions.

Son interaction avec les autres est libre de tout préjugé.

L'étudiant(e) prend le soin de vérifier la fiabilité des informations reçues.

L'étudiant(e) démontre une meilleure confiance en soi dans l'exécution de ses tâches.

L'étudiant(e) utilise des données objectives pour justifier ses positions ou choix.

Jamais

Rarement

Pas d'opinion (Aucune idée)

Souvent

Très souvent

Responsabilité

L'étudiant(e) s'approprie pleinement les missions qui lui sont confiées.

L'étudiant(e) respecte les délais impartis dans l'exécution de ses tâches.

L'étudiant(e) exécute le travail confié avec négligence.

L'apparence de l'étudiant(e) témoigne d'un souci pour son identité professionnelle.

Appréciation globale

Pensez-vous que le stage a été globalement bénéfique pour le/la stagiaire ?

Pas du tout

Peu bénéfique

Plus ou moyen bénéfique

Bénéfique

Très bénéfique

Si A justifiez votre réponse

Pensez-vous que le stage a été globalement bénéfique pour votre organisation ?

Pas du tout

Peu bénéfique

Plus ou moyen bénéfique

Bénéfique

Très bénéfique

Si A justifiez votre réponse

Recommandations pour Amélioration

Après avoir vu nos étudiants à l'œuvre dans votre établissement quelle amélioration le CBS pourrait-il apporter à ses enseignements théoriques pour renforcer la performance de ses étudiant(e)s en milieu professionnel ?

Que recommanderiez-vous au CBS pour inculquer un comportement professionnel à ses étudiant(e)s ?

Que proposeriez-vous au CBS pour renforcer le suivi et la qualité de l'apprentissage de ses étudiants(e)s sur leur lieu de stage ?

Avez-vous des observations ou remarques concernant le stage ou le/la stagiaire ?

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	1
1. Contexte	1
2. Problématique.....	2
3. Questions de recherche	4
4. Hypothèses de recherche.....	4
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ETUDE	6
CHAPITRE 1 : LES FONDEMENTS CONCEPTUELS ET THEORIQUES DE L'ASSURANCE QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	7
Section I : Définition des concepts clés	7
1. Notions générales liée à la thématique	7
2. Notions centrales du champ de l'étude	9
3. Concepts spécifiques de l'étude	11
Section 2 : Les différents types des dispositifs d'assurance qualité	12
1. L'assurance qualité interne (AQI).....	12
2. L'assurance qualité externe (AQE)	13
2.1. L'assurance qualité externe obligatoire	13
2.2. L'assurance qualité externe volontaire	13
3. Interaction et chevauchement entre AQE et AQI	14
Section 3 : Les théories relatives à l'étude.....	15
1. Les théories de l'amélioration continue	15
1.1. Le cycle PDCA et la logique systémique d'Edwards Deming	15
1.2. La théorie de Joseph M. Juran : la trilogie de la qualité.....	17
1.2.1. La planification de la qualité	17
1.2.2. Le contrôle qualité	17
1.2.3. L'amélioration de la qualité	18
1.3. Le diagramme d'Ishikawa : un outil stratégique pour l'analyse de la qualité.....	18
2. Les théories d'évaluation dans l'enseignement supérieur	19
2.1. La théorie de l'évaluation par objectif de Tyler	19
2.2. La théorie du jugement de Michael Scriven et Robert Stake : vers une évaluation formative et contextualisée	20
2.2.1. Michael Scriven : l'évaluation comme jugement fondé sur des standards	21

2.2.2. L'approche répondante centrée sur les parties prenantes de Robert Stake.....	21
CHAPITRE 2 : LES MÉCANISMES DE MISE EN PLACE D'UN SYSTÈME D'ASSURANCE DANS LES INSTITUTS D'ENSEIGNEMENTS SUPÉRIEURS.....	23
Section 1 : Les fondements normatifs, réglementaires et institutionnels de l'assurance qualité	23
1. Les fondements normatifs de l'AQ dans l'enseignement supérieur	23
1.1. Les normes ISO et leur application dans l'enseignement	23
1.2. Quality Assurance Agency (QAA) et l'assurance qualité externe	24
2. Les fondements juridiques et réglementaires de l'AQ dans l'enseignement supérieur	24
2.1. Cadres réglementaires au niveau supranational	25
2.2. Cadres réglementaires nationaux : le cas du Tchad.....	25
2.3. Les fondements Institutionnels de l'AQ dans l'espace CAMES.....	26
Section 2 : Les processus, outils et dispositifs de mise en place d'un système d'AQ dans les instituts universitaires	27
1. Les processus de mise en place d'un SAQ.....	27
2. Les outils mobilisés dans la démarche	28
3. Les dispositifs organisationnels du SAQ	29
Section 3 : Rôles des différents acteurs impliqués dans la démarche d'AQ.....	30
1. Les acteurs institutionnels (interne à l'institution)	30
1.1. La Direction Générale ou Autorité institutionnelle.....	30
1.2. La Cellule Interne d'Assurance Qualité (CIAQ).....	31
1.3. Le Responsable Qualité	31
1.4. Les enseignants et les responsables académiques	32
1.5. Le personnel administratif et les partenaires techniques	32
1.6. Les étudiants	33
2. Les acteurs nationaux et régionaux.....	33
2.1. Les autorités nationales l'enseignement supérieur	33
2.2. Le CAMES.....	34
2.3. Les évaluateurs externes.....	34
3. Les autres parties prenantes	35
3.1. Les employeurs ou partenaire professionnels	35
3.2. Les anciens étudiants (alumni).....	35

CHAPITRE 3 : STRATÉGIE MÉTHODOLOGIQUE POUR L'ÉTUDE DU SYSTÈME D'ASSURANCE QUALITÉ AU CBS.....	38
Section 1 : Présentation du cadre d'étude : le CEFOD Business School	38
1. Présentation générale du CBS	38
1.1. Les services fonctionnels du CBS et leurs missions.....	39
Section 2 : Méthodes de collecte des données.....	41
1. Analyse documentaire	41
2. Le questionnaire	41
3. Observation participante.....	42
Section 3 : Caractéristiques de l'échantillon et limites méthodologiques.....	42
1. Population de l'étude	42
1.1. La population accessible.....	43
2. Echantillon et méthode d'échantillonnage	43
3. Les limites méthodologiques.....	44
Chapitre 4 : TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES	46
Section 1 : Présentation des résultats de l'enquête	46
1. Présentation des données recueillies auprès des étudiants en cours de formation	47
2. Présentation des données recueillies auprès des anciens étudiants.....	49
3. Présentation des données recueillies auprès des enseignants.....	52
4. Présentation des données recueillies auprès du personnel administratif.....	54
Section 2 : Analyse des résultats et vérification des hypothèses	56
1. Analyses des résultats	56
a. Analyse des données des étudiants actuels.....	56
b. Analyse des données des anciens étudiants	57
c. Analyse des données des enseignants	58
d. Analyse des données du personnel	58
2. Vérification des hypothèses	59
CONCLUSION GENERALE	62
Bibliographie	i
Annexes	v