



Université d'Oran 2  
Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et des Sciences de  
Gestion

**THESE**

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences  
En Sciences Commerciales

**Evaluation du programme de formation en  
marketing dans l'université algérienne**

Présentée et soutenue publiquement par :  
M. GUELAILIA Redouane

Devant le jury composé de :

M <sup>me</sup> TAIBI Ghalia	Professeur	Université d'Oran 2	Président
M. REGUIEG ISSAAD Driss	Professeur	Université d'Oran 2	Rapporteur
M. ADNANI Nizar Djalal	Maître de conférences A	Université d'Oran 2	Examineur
M. KATEB Karim	Maître de conférences A	U.F.C. Oran	Examineur
M. BECHENNI Youcef	Maître de conférences A	Université de Mostaganem	Examineur
M. MEDJEDDED Abdenour	Maître de conférences A	Université de Mostaganem	Examineur

Année 2021-2022

*« Seul le charlatan ou l'incompétent a des raisons de craindre les effets de l'évaluation »*

(W.J. Poham)

# **Evaluation du programme de formation en marketing dans l'université algérienne**

## **Résumé**

L'objectif de cette thèse est de trouver la meilleure méthode pour l'évaluation du programme de formation en marketing dans l'université algérienne. Après recension de plusieurs approches et modèles d'évaluation, nous avons opté pour celui de Stufflebeam, appelé communément le modèle CIPP (pour Contexte, Intrants, Processus, Produit), et pour le tester, nous avons mené trois enquêtes par questionnaire auprès des échantillons de trois populations différentes (enseignants, diplômés, et employeurs). Les résultats de la recherche montrent qu'au niveau du contexte, la manière dont les objectifs sont formulés ne permet pas de constituer un jugement pertinent ; au niveau des intrants, les ressources pédagogiques ne facilitent pas le bon fonctionnement du programme; au niveau du processus, il n'y a pas d'équilibre entre les aspects théorique et pratique du programme ; et au niveau du produit, ce programme ne permet pas d'acquérir les connaissances et compétences indispensables à l'exercice des métiers de marketing. Enfin, nous avons apporté quelques suggestions afin d'améliorer ce programme.

**Mots-clés :** Programme de formation, évaluation, modèle d'évaluation, marketing, programme universitaire, programme de marketing, modèle CIPP, modèle de Stufflebeam.

## **Evaluation of the training program of marketing in the Algerian university**

### **Abstract**

The aim of this thesis is to find the best method for the evaluation of the program of marketing in the Algerian university. After review of many evaluation models and approaches, we have opted for that of Stufflebeam, commonly named the CIPP Model (for Context, Input, Process, and Product), and in order to test it, we have conducted three questionnaire surveys of samples from three different populations. The results of the research indicate that regarding the context, the way that the objectives are formulated can't produce a relevant judgment; regarding the inputs, the educational resources don't facilitate the good running of the program; regarding the processes, there's no balance between the theoretical and practical aspects of the program; and regarding the product, this program can't allow acquiring the required knowledge and skills for the exercise of functions related to marketing. Finally, we have given some suggestions in order to improve this program.

**Keywords:** training program, evaluation, assessment, evaluation model, marketing, marketing program, university program, CIPP model, Stufflebeam model.

## تقييم برنامج التكوين في التسويق في الجامعة الجزائرية

### ملخص:

هدف هذه الأطروحة هو إيجاد أحسن الطرق والنماذج لتقييم برنامج التكوين في التسويق في الجامعة الجزائرية. بعد استعراض الكثير من المقاربات ونماذج التقييم، اخترنا نموذج "ستفليم" والمعروف أيضا بنموذج CIPP، (نسبة إلى السياق، المدخلات، العملية، والنتيجة). ولتجريبه أجرينا استبيانا لدى عينات من ثلاثة مجتمعات مختلفة (المتخرجون، الأساتذة، والمهنيون). تبين نتائج الدراسة على مستوى السياق، أن طريقة صياغة الأهداف لا تسمح بإصدار حكم دقيق؛ على مستوى المدخلات، الموارد البيداغوجية لا تسهل السير الحسن للبرنامج؛ على مستوى العملية، لا يوجد توازن بين الجانبين النظري والتطبيقي للبرنامج؛ وعلى مستوى النتيجة، هذا البرنامج لا يسمح باكتساب المعارف والمؤهلات الضرورية لممارسة الوظائف المتعلقة بالتسويق. أخيرا قمنا بإدراج بعض الاقتراحات لتحسين هذا البرنامج.

**الكلمات المفتاحية :** برنامج التكوين، تقييم، نموذج التقييم، تسويق، برنامج التسويق، برنامج جامعي، تكوين جامعي، نموذج ستفليم، نموذج CIPP.

## Dédicace

*A la mémoire de ma chère mère. Qu'Allah t'accueille en son vaste paradis et t'accorde sa sainte miséricorde !*

*A mon cher père,*

*A mes chers frères et sœurs.*

## Remerciements

Que toutes les personnes m'ayant permis de mener à bien ce travail trouvent ici le témoignage sincère de ma gratitude.

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de thèse, le Professeur REGUIEG ISSAAD Driss, pour la confiance qu'il m'a accordée, son soutien constant, ses conseils avisés, et sa disponibilité tout au long de ce travail.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du Jury qui me font l'honneur de participer à l'évaluation de ce travail.

Je tiens aussi à remercier la Docteure PASSET-BOULOCHER Véronique pour la documentation qu'elle m'a fournie.

Enfin, je remercie mon oncle SEGHIER Bachir et mon ami ZERROUKI Djillali pour leur soutien.

## Table des matières

Résumé.....	III
Dédicace.....	V
Remerciements.....	VI
Liste des tableaux.....	XI
Liste des figures.....	XIV
Liste des sigles.....	XVI
<b>Introduction générale.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>6</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>7</b>
<b>Section 1 : Définition des concepts .....</b>	<b>8</b>
1.1. Evaluation .....	8
1.2. Programme de formation .....	12
1.3. Evaluation de l'efficacité d'un programme .....	14
1.4. Evaluation de l'efficience d'un programme .....	16
1.5. Université.....	18
1.6. Marketing.....	18
<b>Section 2 : Évolution historique de l'évaluation de programme .....</b>	<b>20</b>
2.1. Avant le 19 <sup>e</sup> siècle.....	20
2.2. Le 19 <sup>e</sup> siècle .....	21
2.3. Le 20 <sup>e</sup> siècle .....	21
2.3.1. L'ère du testing (1900-1930) .....	22
2.3.2. L'ère de Tyler (1930-1945) .....	22
2.3.3. L'ère de l'innocence (1946-1957) .....	23
2.3.4. L'ère de l'expansion (1958-1972) .....	23
2.3.5. L'ère de professionnalisation (à partir de 1973).....	24
<b>Section 3 : Les approches d'évaluation.....</b>	<b>26</b>
3.1. Les évaluations axées sur les visées.....	27
3.1.1. L'évaluation formative.....	27
3.1.2. L'évaluation sommative.....	33
3.2. Les évaluations axées sur les parties prenantes .....	36
3.2.1. L'évaluation habilitative .....	36

3.2.2. L'évaluation affranchie des objectifs.....	40
3.2.3. L'évaluation démocratique délibérative .....	43
3.3. Les évaluations axées sur les composants du programme .....	45
3.3.1. Evaluation informelle et évaluation formelle .....	46
3.3.2. L'analyse des besoins, le suivi, l'étude des résultats .....	47
3.4. L'évaluation axée sur le jugement crédible .....	49
3.4.1. Notion du jugement.....	49
3.4.2. Notion de la crédibilité.....	52
3.4.3. La production du jugement crédible en évaluation de programme.....	54
3.5. L'évaluation axée sur l'utilisation .....	60
<b>Section 4 : Le processus d'évaluation.....</b>	<b>62</b>
4.1. Les modèles d'évaluation .....	62
4.1.1. La notion de modèle d'évaluation.....	62
4.1.2. Le modèle de Tyler .....	63
4.1.3. Le modèle de Metfessel et Michael (1967).....	64
4.1.4. Le modèle de Hammond (1973) .....	66
4.1.5. Le modèle d'accréditation.....	69
4.1.6. Le modèle de Provus (1971) .....	70
4.1.7. Le modèle de Stake (1967) .....	71
4.1.8. Le modèle d'Alkin (1969) .....	73
4.1.9. Le modèle de Stufflebeam (1980).....	74
4.1.10. Comparaison des modèles.....	78
4.2. Les standards de l'évaluation.....	81
4.2.1. Les standards du Joint Comitee .....	81
4.2.2. Les standards de l'Evaluation Research Society (ERS) .....	84
4.3. Les étapes de l'évaluation .....	86
4.3.1. L'aspect pratique.....	87
4.3.2. L'aspect technique .....	93
<b>Conclusion .....</b>	<b>97</b>
<b>CHAPITRE II : LE MARKETING COMME DISCIPLINE</b>	
<b>UNIVERSITAIRE.....</b>	<b>98</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>99</b>
<b>Section 1. Développement de la pensée marketing .....</b>	<b>100</b>
1.1. Histoire du marketing .....	100
1.1.1. Les origines.....	100
1.1.2. L'évolution historique.....	101
1.2. Emergence du marketing comme discipline universitaire .....	106
1.3. Evolution de la pensée marketing .....	109
1.4. Construction du corps théorique du marketing.....	111
1.4.1. Les enjeux d'une théorie générale .....	111
1.4.2. Propositions de théorie générale en marketing .....	112
1.4.3. Les principales écoles de pensée marketing. ....	115
1.4.4. Le marketing entre la théorie et la pratique .....	120
<b>Section 2 : Scientificité de la discipline marketing.....</b>	<b>122</b>



2.1. L'enjeu d'être une science .....	122
2.2. Scientificité des sciences sociales.....	123
2.3. Scientificité des sciences de gestion .....	126
2.4. Approche épistémologique du marketing.....	131
<b>Section 3 : Le contexte algérien .....</b>	<b>136</b>
3.1. L'enseignement universitaire en Algérie.....	136
3.1.1. Un peu d'histoire.....	136
3.1.2. Organisation et fonctionnement.....	140
3.2. L'enseignement des sciences économiques.....	144
3.3. L'environnement socioéconomique.....	147
3.3.1. Evolution du marketing en Algérie.....	147
3.3.2. La fonction marketing dans les entreprises algériennes .....	149
3.3.3. Applicabilité des modèles en Algérie .....	152
<b>Conclusion .....</b>	<b>155</b>
<b>CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....</b>	<b>156</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>157</b>
<b>Section 1 : Participants.....</b>	<b>158</b>
<b>Section 2 : Outil de collecte de données .....</b>	<b>160</b>
1 <sup>er</sup> Questionnaire : évaluation du programme par les diplômés.....	161
2 <sup>e</sup> Questionnaire : évaluation du programme par les enseignants .....	161
3 <sup>e</sup> Questionnaire : évaluation du programme par les employeurs .....	162
Pré-test des questionnaires.....	163
<b>Section 3 : Echantillonnage .....</b>	<b>164</b>
1 <sup>er</sup> échantillon : les diplômés .....	164
2 <sup>e</sup> échantillon : les enseignants .....	168
3 <sup>e</sup> échantillon : les employeurs .....	172
<b>Section 4 : Collecte des données.....</b>	<b>179</b>
4.1. Instrumentation .....	179
4.2. Démarches de collecte et analyses de données .....	181
<b>Conclusion .....</b>	<b>182</b>
<b>CHAPITRE IV : RESULTATS ET DISCUSSION .....</b>	<b>183</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>184</b>
<b>Section 1 : Résultats des enquêtes.....</b>	<b>185</b>
1.1. Enquête n° 01 : Avis des diplômés sur le programme .....	185
1.1.1. Déroulement du programme .....	185
1.1.2. Conditions de réalisation des apprentissages.....	205
1.1.3. Evaluation globale du programme .....	208
1.1.4. Insertion professionnelle.....	214
1.2. Enquête n° 02 : Avis des enseignants sur le programme.....	224

1.2.1. La formation continue des enseignants.....	224
1.2.2. Fonctionnement du programme .....	227
1.2.3. Conditions de réalisation du programme .....	234
1.2.4. Evaluation globale du programme .....	235
1.3. Enquête n° 03 : Avis des employeurs sur le programme .....	241
1.3.1. Rôle et reconnaissance du diplôme de marketing chez l'employeur.....	242
1.3.2. Intégration des diplômés au marché du travail .....	245
1.3.3. Le programme d'après les employeurs .....	257
<b>Section 2 : Synthèse et discussion .....</b>	<b>264</b>
2.1. Etat du fonctionnement du programme.....	264
2.1.1. L'accès à la formation.....	264
2.1.2. Les objectifs et le prérequis nécessaire .....	265
2.1.3. Le contenu du programme .....	267
2.1.4. Le stage et le mémoire de fin d'études .....	268
2.1.5. Le mode d'évaluation des apprentissages (examens et contrôles).....	269
2.1.6. La pédagogie .....	270
2.1.7. Les équipements et services.....	271
2.2. Préparation des diplômés à l'exercice des métiers marketing .....	273
2.2.1. Adéquation entre les connaissances enseignées et les besoins des employeurs .....	273
2.2.2. Acquisition de connaissances et développement de compétences.....	274
2.2.3. Insertion professionnelle.....	275
2.3. Amélioration du programme.....	276
2.3.1. Evaluation globale du programme .....	276
2.3.2. Qualités et défauts du programme .....	276
2.3.3. Suggestions pour améliorer le programme .....	278
<b>Conclusion .....</b>	<b>281</b>
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>282</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>290</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>304</b>
<b>Annexe I : Questionnaire n° 01 à l'intention des diplômés .....</b>	<b>305</b>
<b>Annexe II : Questionnaire n° 02 à l'intention des enseignants .....</b>	<b>316</b>
<b>Annexe III : Questionnaire n° 03 à l'intention des employeurs .....</b>	<b>325</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Différences majeures entre la recherche et l'évaluation .....	12
Tableau 2 : Différences entre évaluation formative et évaluation sommative.....	34
Tableau 3 : Modèle d'évaluation d'un programme selon Stuffbeam. ....	75
Tableau 4 : comparaison de différents modèles d'évaluation sur les aspects de la conception théorique et de la réalisation de programme.....	80
Tableau 5 : Les standards du Joint Comittee .....	82
Tableau 6 : les standards de l'Evaluation Research Society.....	84
Tableau 7 : Différentes approches pour l'analyse de besoins et la détermination d'objectifs.....	90
Tableau 8 : Evolution historique du marketing selon Pettigrew et Turgeon .....	101
Tableau 9 : Histoire de la médiation marchande aux Etats-Unis (1850-1920).....	102
Tableau 10: Evolution du marketing aux Etats-Unis selon Tedlow .....	103
Tableau 11 : Evolution du marketing selon Dubois et Hoflack.....	104
Tableau 12: comparaison entre marketing 1.0 et marketing 2.0.....	105
Tableau 13: Evolution commerciale de l'entreprise avec ses clients .....	110
Tableau 14 : Les principes fondamentaux des épistémologies positivistes et constructivistes ...	128
Tableau 15: Elaboration des conséquences des principales caractéristiques de la gestion.....	130
Tableau 16 : Objectivité et recherche marketing .....	132
Tableau 17: Statut épistémologique du marketing.....	135
Tableau 18 : Synthèse des différentes collectes de données de notre recherche .....	159
Tableau 19: Principales caractéristiques du 1 <sup>er</sup> échantillon « diplômés de marketing » .....	165
Tableau 20 : Principales caractéristiques du 2 <sup>e</sup> échantillon « Enseignants ».....	169
Tableau 21 : Répartition des entreprises sondées selon l'origine du capital.....	174
Tableau 22 : Répartition des entreprises sondées selon le champs d'activité.....	175
Tableau 23: Répartition des répondants selon le secteur économique .....	176
Tableau 24: Répartition des entreprises sondées selon l'effectif.....	177
Tableau 25 : Choix de la spécialité marketing.....	186
Tableau 26 : Raisons du choix de la spécialité marketing .....	186
Tableau 27 : Pourcentage d'accord chez les répondants sur la connaissance de la nature, les objectifs, et les débouchés de la formation.....	188
Tableau 28 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur les objectifs du programme et le prérequis nécessaire .....	189
Tableau 29 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur le contenu du programme .....	190
Tableau 30 : les axes du programme à modifier selon les diplômés .....	191
Tableau 31 : Les matières les plus utiles selon les diplômés.....	192
Tableau 32 : Les matières à développer selon les diplômés .....	193
Tableau 33 : Les matières les moins intéressantes selon les diplômés .....	194
Tableau 34 : Les matières les moins intéressantes selon les diplômés .....	195
Tableau 35 : Nombre de stages effectués par les diplômés .....	196
Tableau 36 : Durée moyenne de stage effectué par les diplômés .....	197
Tableau 37 : Moyens d'obtention du stage.....	198
Tableau 38 : Les difficultés liées à l'obtention d'un stage .....	199
Tableau 39 : les difficultés liées à la réalisation du mémoire ou du rapport de stage selon les diplômés.....	201
Tableau 40 : Atteinte des objectifs du stage .....	202
Tableau 41 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur le mode d'évaluation et le déroulement des examens et contrôles .....	203

Tableau 42 : Pourcentage d'accord chez les répondants sur le plan pédagogique du programme .....	205
Tableau 43 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur les équipements et services .....	206
Tableau 44 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur leur satisfaction globale du programme .....	208
Tableau 45 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur la durée du programme .....	209
Tableau 46 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur leur souhait d'approfondir la formation .....	210
Tableau 47 : Les principales qualités du programme selon les diplômés .....	211
Tableau 48 : Les principaux défauts du programme selon les diplômés .....	212
Tableau 49 : Situation actuelle des diplômés .....	214
Tableau 50: Type d'employeur des diplômés .....	215
Tableau 51 : Nature de relation de travail .....	216
Tableau 52 : Obtention d'emploi suite à la formation .....	217
Tableau 53 : Moyen d'obtention de l'emploi actuel .....	219
Tableau 54 : Relation de l'emploi occupé avec la fonction marketing .....	221
Tableau 55 : Adéquation de l'emploi occupé avec le programme .....	222
Tableau 56 : Possibilité d'exercer l'emploi actuel sans suivre le programme .....	223
Tableau 57 : Enseignants ayant suivi une formation suite à leur recrutement .....	224
Tableau 58 : Opinion des enseignants sur le besoin d'être formé .....	225
Tableau 59 : La nécessité d'une formation continue pour tous les enseignants universitaires ...	226
Tableau 60 : Pourcentage d'accord chez les enseignants sur le contenu du programme .....	228
Tableau 61 : Pourcentage d'accord chez les enseignants sur l'acquisition des connaissances et le développement des compétences .....	229
Tableau 62 : Pourcentage d'accord chez les enseignants sur le déroulement du programme .....	231
Tableau 63 : Pourcentage d'accord chez les enseignants sur l'évaluation des étudiants .....	232
Tableau 64 : Les meilleures méthodes pour l'évaluation des étudiants selon les enseignants ...	233
Tableau 65 : Pourcentage d'accord chez les enseignants sur les conditions de réalisation du programme .....	234
Tableau 66 : Pourcentage d'accord chez les enseignants sur le programme de façon globale ...	235
Tableau 67 : Jugements des enseignants sur la durée du programme .....	235
Tableau 68 : Principales qualités du programme d'après les enseignants .....	237
Tableau 69 : Principaux défauts du programme d'après les enseignants .....	238
Tableau 70: Les principales difficultés rencontrées dans l'enseignement du programme .....	240
Tableau 71 : Encadrement des nouvelles recrues par les employeurs .....	242
Tableau 72 : Types d'emplois accordés aux diplômés en marketing .....	243
Tableau 73 : Exigence du diplôme pour l'exercice des fonctions de marketing .....	244
Tableau 74: Pourcentage d'attente chez les employeurs sur les connaissances et les compétences des diplômés de marketing .....	245
Tableau 75 : Evaluation des employeurs des connaissances et compétences des diplômés par rapport à leurs attentes .....	247
Tableau 76 : Attentes et évaluation des compétences des diplômés par les employeurs .....	249
Tableau 77 : Conception de programme de formation pour les nouvelles recrues en marketing	251
Tableau 78 : Pourcentage de satisfaction des employeurs à l'égard du rendement des diplômés de marketing .....	252
Tableau 79 : moyens utilisés par les employeurs pour le recrutement des diplômés .....	253
Tableau 80: Nombre de candidats qualifiés au moment de recrutement .....	255
Tableau 81 : pourcentage d'importance des critères de sélection des candidats selon les employeurs .....	256
Tableau 82 : Pourcentage d'accord chez les employeurs sur le programme (1) .....	258

Tableau 83: Pourcentage d'accord chez les employeurs sur le programme de formation (2).....	259
Tableau 84 : Principales qualités du programme selon les employeurs .....	260
Tableau 85 : Principaux défauts du programme d'après les employeurs .....	261
Tableau 86 : Principaux défauts du programme d'après les employeurs .....	262

## Liste des figures

Figure 1 : Résumé des définitions du marketing. ....	20
Figure 2: les six composantes clés de l'évaluation formative.....	30
Figure 3 : le modèle du raisonnement argumentatif .....	51
Figure 4 : le développement du jugement.....	55
Figure 5 : le processus d'argumentation .....	56
Figure 6 : la démarche évaluative, une démarche d'apprentissage continue.....	58
Figure 7 : Structure d'évaluation selon le modèle de Hammond.....	67
Figure 8 : comparaison des modèles formalistes pour les dimensions intrants, processus et extrants .....	79
Figure 9: répartition des diplômés selon le sexe.....	166
Figure 10: répartition des diplômés selon l'âge.....	166
Figure 11: répartition des diplômés selon le dernier diplôme obtenu.....	167
Figure 12: répartition des diplômés selon l'année d'obtention du dernier diplôme .....	167
Figure 13: répartition des enseignants selon le sexe.....	170
Figure 14 : répartition des diplômés selon l'âge.....	170
Figure 15: répartition des diplômés selon le grade .....	171
Figure 16: répartition des diplômés selon l'ancienneté dans l'enseignement supérieur.....	171
Figure 17: Répartition des entreprises interrogées selon le champs d'activité.....	173
Figure 18 : Répartition des entreprises sondées selon l'origine du capital. ....	174
Figure 19 : Répartition des entreprises sondées selon le champs d'activité.....	175
Figure 20 : Répartition des répondants selon le secteur économique.....	176
Figure 21 : Répartition des entreprises sondées selon l'effectif .....	178
Figure 22 : Choix de la spécialité marketing .....	186
Figure 23 : Raisons du choix de la spécialité.....	187
Figure 24 : Les matières les plus utiles selon les diplômés .....	193
Figure 25 : Les matières à développer selon les diplômés.....	194
Figure 26 : Nombre de stages effectués par les diplômés.....	196
Figure 27 : Durée moyenne de stage effectué par les diplômés .....	197
Figure 28 : Moyens d'obtention du stage .....	198
Figure 29 : Les Difficultés liées à l'obtention d'un stage.....	200
Figure 30 : Atteinte des objectifs du stage.....	202
Figure 31 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur la durée du programme .....	209
Figure 32 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur leur souhait d'approfondir la formation .....	210
Figure 33 : Les principales qualités du programme selon les diplômés .....	211
Figure 34: Les principaux défauts du programme selon les diplômés.....	213
Figure 35 : Situation actuelle des diplômés .....	215
Figure 36 : Nature de relation de travail .....	216
Figure 37 : Obtention d'emploi suite à la formation.....	218
Figure 38 : Durée d'obtention de l'emploi actuel.....	219
Figure 39 : Moyen d'obtention de l'emploi actuel.....	220

Figure 40 : Relation de l'emploi occupé avec la fonction marketing .....	221
Figure 41 : Adéquation de l'emploi occupé avec le programme.....	222
Figure 42 : Possibilité d'exercer l'emploi actuel sans suivre le programme.....	223
Figure 43: Enseignants ayant suivi une formation suite à leur recrutement .....	225
Figure 44 : Opinion des enseignants sur le besoin d'être formé.....	226
Figure 45 : La nécessité d'une formation continue pour tous les enseignants universitaires .....	227
Figure 46: Les meilleures méthodes pour l'évaluation des étudiants selon les enseignants .....	233
Figure 47 : Jugements des enseignants sur la durée du programme .....	236
Figure 48: Principales qualités du programme d'après les enseignants .....	237
Figure 49 : Principaux défauts du programme d'après les enseignants.....	239
Figure 50: Encadrement des nouvelles recrues par les employeurs .....	242
Figure 51 : Types d'emplois accordés aux diplômés en marketing.....	243
Figure 52 : Exigence du diplôme pour l'exercice des fonctions de marketing.....	244
Figure 53 : Conception de programme de formation pour les nouvelles recrues en marketing ..	251
Figure 54 : moyens utilisés par les employeurs pour le recrutement des diplômés.....	253
Figure 55 : Nombre de candidats qualifiés au moment de recrutement .....	255
Figure 56 : Principales qualités du programme selon les employeurs.....	261
Figure 57 : Taxonomie de Bloom des objectifs pédagogiques .....	266

## Liste des sigles

- ANEM : Agence Nationale de l'Emploi
- ANGEM : Agence Nationale de Gestion du Micro-crédit
- ANSEJ : Agence Nationale de Soutien à l'Emploi des Jeunes
- BLEU : Bureau de Liaison Entreprise Université
- CIPP : Context, Input, Process, Product
- CNAC : Caisse Nationale d'Assurance Chômage
- DEUA : Diplôme des Etudes Universitaires Appliquées
- LMD : Licence-Master-Doctorat
- MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
- TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement



### Introduction générale

L'Algérie fait face à de nouvelles mutations socioéconomiques caractérisées surtout par la mondialisation et l'ouverture des marchés, un tissu économique fragile et inapte à la concurrence internationale, une situation financière vulnérable qui dépend essentiellement des prix des hydrocarbures, un taux de chômage toujours élevé avec une difficile insertion professionnelle des jeunes diplômés, le passage de l'enseignement de masse vers celui de la qualité, et l'émergence de nouveaux concepts (économie du savoir, économie numérique, gouvernance universitaire, etc.).

Cette situation exige de l'université à s'ouvrir à son environnement socioéconomique et de s'adapter à ces nouvelles mutations, ce qui nécessite de former de futurs cadres afin de doter les entreprises algériennes des compétences capables à faire face à ces nouveaux changements. Une formation appropriée passe par la conception de programme adéquat apte à répondre aux besoins de tous les acteurs socioéconomiques concernés par ce programme (employeurs, étudiants, enseignants, etc.).

Pour atteindre ces finalités, l'évaluation du programme devient une mesure plus que nécessaire afin d'apprécier son contenu et présenter une offre de formation plus adaptée à l'environnement socioéconomique de l'entreprise.

Pour mieux répondre à ces besoins, l'Etat algérien a procédé à plusieurs réformes de la formation universitaire et la valorisation de son enseignement. La plus importante réforme est l'introduction du système LMD, cette réforme introduite dans un contexte des mutations citées précédemment, vise à faciliter l'ouverture de l'université algérienne sur son environnement socioéconomique, professionnaliser certaines formations (licences et masters professionnels), impliquer tous les acteurs de la communauté universitaire, et adopter les normes internationales de l'enseignement supérieur.

Avec la généralisation de ce système, plusieurs offres de formation se sont développées, (plus de 4000 en licence et autant en master)<sup>1</sup> ces offres de formation sont généralement le résultat des initiatives personnelles des enseignants, loin des techniques et démarches de

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, « Conférence Nationale des Universités, élargie au secteur socioéconomique et dédiée à l'évaluation de la mise en œuvre du système LMD. Synthèse : Travaux et recommandations », Palais des Nations Alger, 12 et 13 janvier 2016, OPU, p. 28.

l'ingénierie pédagogique et didactique (montage et expertise d'offre de formation)<sup>1</sup>. Or, cette variété de formations — s'est rarement accompagnée d'une véritable approche évaluative, dans le meilleur des cas, l'évaluation de programmes de formations se limite à la mesure de satisfaction sans suivre une vraie démarche méthodologique telle que préconisée par la littérature scientifique dans le domaine d'évaluation. Une telle évaluation n'indique pas si le programme est de qualité ou non, s'il faut l'améliorer et les modifications nécessaires à apporter. En revanche, une évaluation qui suit une démarche bien définie et un modèle plus explicite permet de situer et d'isoler les lacunes à combler.

### 1. Problématique

Dans le contexte évoqué précédemment, la question de l'évaluation du programme de formation universitaire en marketing devient indispensable pour mesurer l'atteinte des objectifs fixés et apporter les améliorations nécessaires afin de satisfaire les besoins des parties prenantes du programmes (étudiants, enseignants, acteurs socioéconomiques). Cette recherche se donne pour ambition d'engager une réflexion sur les démarches et les pratiques évaluatives telles que préconisées par les écrits, et essaye de mettre en œuvre un processus évaluatif dans un contexte qui a ses propres caractéristiques. Ainsi, par cette recherche nous essayons de répondre à la question centrale suivante :

#### **Comment évaluer le programme de formation en marketing dans l'université algérienne ?**

À partir de cette question centrale, quelques **interrogations** se posent alors :

1. Quelles sont les méthodes d'évaluation d'un programme de formation ?
2. Le programme de formation en marketing dans l'université algérienne permet-il d'atteindre les objectifs fixés ?
3. Ce programme prépare-t-il les diplômés à exercer les différents métiers de marketing ?
4. Quels aspects de ce programme pourraient être revus afin de l'améliorer ?

---

<sup>1</sup> 87% des établissements universitaires déclarent que leurs enseignants n'ont pas reçu de formation sur l'ingénierie pédagogique, Cf. « Conférence Nationale des Universités, élargie au secteur socioéconomique et dédiée à l'évaluation de la mise en œuvre du système LMD. Synthèse : Travaux et recommandations », op. cit., p. 26.

## 2. Hypothèses

En vue de répondre à ces interrogations, nous avons formulé les trois hypothèses suivantes :

- Une évaluation pertinente d'un programme de formation passe par l'évaluation de toutes ses dimensions (besoins, objectifs, contenu, ressources) ;
- Le programme de formation en marketing dans l'université algérienne ne permet pas d'atteindre les objectifs fixés ;
- Ce programme ne prépare pas les diplômés à exercer les différents métiers de marketing.

## 3. Objectif

L'enjeu de toute démarche évaluative est de réaliser une évaluation rigoureuse sur le plan méthodologique tout en fournissant des informations utiles à la prise de décision. Ainsi, l'objectif principal de notre étude est de concevoir une démarche évaluative basée sur un modèle d'évaluation bien défini, adaptée aux besoins des parties prenantes (étudiants, enseignants, employeurs) qui prend en considération les spécificités du contexte de notre étude (l'environnement socioéconomique et le système universitaire algérien), de tester son applicabilité sur le terrain, et ceci dans le but de proposer des améliorations – d'ordre méthodologique surtout – en vue d'améliorer la démarche d'évaluation des programmes universitaires en Algérie. Cet objectif principal se décline en sept objectifs secondaires :

- Clarifier les principaux concepts-clés en rapport avec le domaine d'évaluation de programme de formation universitaire ;
- Appréhender les fondements théoriques de l'évaluation, explorer les différents modèles et approches évaluatives et maîtriser son processus ;
- Mener une réflexion sur l'émergence du marketing comme discipline universitaire et discuter sa scientificité ;
- Déterminer les particularités de l'environnement socioéconomique algérien et comprendre le fonctionnement et de son système universitaire ;
- Sonder les points de vue des parties prenantes sur les différentes composantes du programme de formation en marketing dans l'université algérienne ;
- Proposer quelques recommandations en vue d'améliorer ce programme ;

- Proposer de nouvelles pistes de recherche qui pourront apporter des nouveaux regards sur le domaine d'évaluation des programmes.

#### 4. Méthodologie

En vue de répondre à ces interrogations et vérifier les hypothèses formulées, notre étude va suivre une démarche qui consiste à combiner deux méthodes de la recherche scientifique : tout d'abord la **méthode descriptive** où nous avons effectué une recherche documentaire pour étudier les fondements théoriques de l'évaluation des programmes et de l'enseignement du marketing, en faisant appel aux principales études déjà faites sur ce domaine, et puis la **méthode analytique** où nous avons mené une étude empirique pour sonder les points de vue de trois échantillons des acteurs concernés par ce programme, à savoir les diplômés de marketing, les enseignants, et les employeurs susceptibles de pratiquer une activité marketing.

#### 5. Intérêt du sujet

Notre étude présente des intérêts théoriques, méthodologiques, et pratiques :

Au niveau **théorique**, même si l'étude n'a pas la prétention de faire progresser la recherche sur l'évaluation, mais elle permet de synthétiser les écrits et les réflexions sur les approches évaluatives et d'explorer les différents modèles d'évaluation.

Au niveau **méthodologique**, l'étude apporte une réflexion sur l'évaluation des programmes de formation avec l'utilisation des modèles d'évaluation. En fait, malgré une littérature bien abondante sur ce sujet, il s'avère que la pratique de l'évaluation se fait généralement sans suivre une approche méthodologique bien définie. Hormis les études académiques, le recours aux modèles d'évaluation demeure très limité, ce qui amène à s'interroger sur la difficulté de son utilisation, son applicabilité dans des différents contextes, sa capacité à recueillir les informations nécessaires, et son efficacité à résoudre les problèmes posés.

Au niveau **pratique**, l'étude permettra de contribuer aux efforts qui visent à améliorer la qualité du programme de formation en marketing proposé par l'université algérienne, étant donné que la pratique de l'évaluation des programmes en Algérie est rarissime. La contribution de cette étude réside dans le fait qu'elle vise à améliorer la manière d'évaluer le programme de formations en général avec l'utilisation des modèles d'évaluation.

### 6. Structure de la thèse

Afin d'explorer notre problématique, cette thèse s'articulera autour de quatre chapitres :

**Le premier chapitre** présente le cadre conceptuel des principaux domaines de notre étude, où nous allons aborder la définition des concepts-clés en rapport avec notre étude, et présenter certains approches et modèles d'évaluation, ainsi que le processus d'évaluation.

**Le deuxième chapitre** traite le marketing comme étant une discipline universitaire où nous allons recenser les différents écrits sur le développement de la pensée marketing et la scientificité de cette discipline. Nous allons aussi aborder le contexte algérien pour constater ses caractéristiques socioéconomiques, ainsi que le fonctionnement de son système d'enseignement supérieur.

**Le troisième chapitre** est dédié aux choix méthodologiques de notre recherche, où nous exposerons les participants aux enquêtes, la méthode d'échantillonnage, ainsi que l'outil et les procédures de collecte de données.

Le **quatrième** et le dernier chapitre sera consacré à la présentation, l'analyse et la discussion des résultats des trois enquêtes.

Enfin dans la **conclusion générale**, nous serons - à la lumière des enquêtes menées - en mesure de synthétiser des éléments qui répondent aux interrogations de notre étude, et de proposer quelques pistes de recherches à venir.

**CHAPITRE I :**

**CADRE**

**CONCEPTUEL**

## Introduction

Avant de concevoir une démarche évaluative qui va nous permettre de répondre à la problématique de la recherche, il convient limiter le cadre conceptuel de l'étude afin de déterminer précisément les concepts-clés de cette problématique. C'est pour cette raison que le premier chapitre est consacré aux principaux concepts utilisés dans notre recherche. Ainsi, la première section de ce chapitre présente les concepts généraux de l'évaluation de programmes de formation et ses concepts sous-jacents. La deuxième section aborde l'évolution de l'évaluation de programme à travers le temps. En nous basant sur la littérature concernée, nous nous interrogerons d'abord sur les enjeux de l'évaluation avant de traiter le développement de l'évaluation à travers l'histoire, dans la troisième section, nous présenterons un panorama des différents modèles et approches d'évaluation, ainsi que le processus et les étapes d'évaluation.

Ce chapitre se compose donc des sections suivantes :

- Section 1 : Définition des concepts ;
- Section 2 : Évolution historique de l'évaluation de programme ;
- Section 3 : Approches d'évaluation ;
- Section 4 : Le processus d'évaluation.

## Section 1 : Définition des concepts

Cette section définit les principaux concepts abordés dans notre recherche, à savoir ; l'évaluation, le programme de formation, le marketing, l'université, l'efficacité et l'efficience.

### 1.1. Evaluation

Beaucoup d'auteurs ont tenté de définir l'évaluation. Cette diversité de définition reflète diverses attentions sur plusieurs dimensions : **la mesure**, **le jugement** professionnel, **l'atteinte des objectifs**, et **l'utilité** ou la valeur du programme, et le caractère décisionnel impliqué dans l'évaluation.

- **La dimension de la mesure**

Pour Thorndike et Hagen (1961), « l'évaluation est fortement liée à la mesure. Il est sous certains rapports plus englobant, incluant des jugements informels et intuitifs »<sup>1</sup>. Ebel (1965) définit l'évaluation comme « un jugement de mérite quelques fois basé uniquement sur des mesures comme les résultats à des tests, mais plus fréquemment impliquant la synthèse de plusieurs mesures, incidents critiques, impressions subjectives et autres évidences »<sup>2</sup>.

Ces auteurs considèrent l'évaluation comme la quantification (la mesure) d'une performance. Or, l'évaluation consiste surtout à déterminer la valeur d'une chose.

- **La dimension du jugement**

Le recours à l'accréditation (questionnaires, visites d'experts, etc.) par certaines universités a amené à définir l'évaluation comme étant un **jugement** professionnel. Pour Gingras (1973) l'accréditation « est la reconnaissance officielle par un organisme compétent, après évaluation, de la valeur des objectifs d'une institution et des moyens qu'elle prend pour les atteindre »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> R. L. THORNDIKE, E. HAGEN, « Measurement and evaluation in psychology and education », John Wiley and Sons inc., New York, 1961.

<sup>2</sup> R.L. EBEL, « Measuring educational achievement », Englewood Cliffs, New Jersey, 1965.

<sup>3</sup> P.-É. GINGRAS, « Rapport d'une étude confiée au CADRE par la DIGEC sur l'évaluation des collègues », Montréal, 1968, p.13.



Associer le jugement des experts à l'évaluation - à partir des données plus au moins fiables - limite cette dernière à la simple considération des intrants d'un programme, cette approche est jugée moins intéressante par les spécialistes<sup>1</sup>.

- **La dimension de l'atteinte des objectifs**

Tyler (1950) définit l'évaluation comme un processus de comparaison de la performance observée et des objectifs préalablement spécifiés. Pour lui, le processus d'évaluation doit surtout indiquer à quel degré le programme et l'enseignement aident à réaliser les objectifs éducationnels. Greenberg (1968) considère l'évaluation comme « une procédure par laquelle les programmes sont étudiés en vue de vérifier leur efficacité dans l'atteinte des objectifs »<sup>2</sup>.

Bien que ces définitions soulignent l'importance des objectifs pédagogiques comme étant la base d'un programme d'étude, il semble restrictif de juger la valeur d'un programme uniquement sur des extrants ou des effets d'un programme.

- **La dimension de la valeur ou de l'utilité sociale**

Certains auteurs se basent sur la valeur et l'utilité sociale pour définir l'évaluation, ainsi Scriven (1967) considère que l'évaluation est « une activité méthodologique qui consiste à combiner les données ou les résultats d'une action avec une échelle d'objectifs »<sup>3</sup>. Pour Stake (1967) l'évaluation consiste à décrire et à juger le processus d'enseignement ainsi que les relations existant entre celui-ci et la performance des étudiants<sup>4</sup>. Quant à Lincoln (1986), il définit l'évaluation comme « une forme d'investigation contrôlée, menée, afin de déterminer la valeur (le mérite) d'une certaine entité (l'objet d'une évaluation), tels un traitement, un lieu physique, un programme d'étude, une performance, etc. dans le but de l'améliorer ou de le perfectionner (évaluation formative) puis dans le but d'analyser son impact (évaluation sommative) »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> M. A. NADEAU, « L'évaluation de programme : théorie et pratique », 2<sup>e</sup> édition, les Presses de l'Université de Laval, Québec, 1988, p. 44.

<sup>2</sup> B. G. GREENBERG, « Evaluation of social programs », Review of The International Statistical Institute, Vol. 36, 1968, p. 260.

<sup>3</sup> M. SCRIVEN, « The methodology of evaluation » AREA Monograph series on Curriculum evaluation, Chicago, III, Rand McNally, 1967, p. 39.

<sup>4</sup> R. E. STAKE, « The countenance of educational evaluation », Teachers College Record, 1967, p. 68.

<sup>5</sup> Y.S. LINCOLN, « Program evaluation in the year 2000 : problems and solutions », conférence présentée au congrès « l'évaluation : défi des années 80 » dans le cadre de l'ACFAS, Montréal, 1986.

- **La dimension de la décision**

Les auteurs qui se basent sur la dimension décisionnelle n'omettent pas le jugement de valeur pour définir l'évaluation. Cronbach (1963) considère l'évaluation comme « la cueillette et l'utilisation d'information en vue de prendre des décisions relatives à un programme éducatif »<sup>1</sup>. Alkin (1969) insiste sur la prise de décision lorsqu'il définit l'évaluation comme le procédé par lequel<sup>2</sup>:

- 1) On analyse les champs où il s'agira de prendre des décisions ;
- 2) On définit, collecte, et examine l'information considérée essentielle pour prendre les décisions ;
- 3) On propose cette information à la personne chargée de prendre des décisions afin qu'il puisse sélectionner la solution adéquate.

L'évaluation selon Stufflebeam (1971) consiste à sélectionner et recueillir des données appropriées aux domaines où il s'agit de prendre des décisions. Ainsi, s'il s'agit d'identifier les besoins d'une population donnée, les informations seront différentes de celles nécessaires à l'évaluation du succès de deux programmes alternatifs, et même les outils utilisés pour recueillir ces informations peuvent également être différents<sup>3</sup>.

- **Définition de synthèse**

Le constat le plus important à retenir de ces définitions est la détermination de la valeur d'un programme de façon formelle, cela suppose que l'évaluation ne peut être informelle, une évaluation informelle n'est en fait qu'une détermination ou appréciation de la qualité d'une chose dans nos actes quotidiens comme la qualité d'un repas ou un spectacle musicale qui nous est présenté, tandis qu'une évaluation formelle est faite à partir d'un ensemble de critères bien définis, et basée sur des informations pertinentes et valides. Il existe plusieurs approches d'évaluation formelle que nous détaillerons dans les sections suivantes.

Dans notre thèse, nous retenons la définition proposée par De Ketele et al. (2007), selon eux, « l'évaluation consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables,

---

<sup>1</sup> L.J. CRONBACH, « Course Improvement through Evaluation », Teachers College Record, 64, 1963, p. 672.

<sup>2</sup> M. C. ALKIN, « Evaluation theory development », Evaluation Comment, Center for the Study Evaluation, Vol. 2, N° 1, October, 1969, pp. 2-7.

<sup>3</sup> D. L. STUFFLEBEAM, « Educational Evaluation & Decision Making », Itasca III, F.E. Peacock, 1971.

et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé en vue de prendre une décision »<sup>1</sup>. Cette définition précise que l'évaluation de programme permet d'obtenir des informations fiables pour la prise de décisions par rapport à un objectif fixé.

- **Similarité et différence entre recherche et évaluation**

Bien que les similarités et les différences entre la recherche et l'évaluation soulèvent beaucoup d'interrogations, l'évaluation de programme s'est longtemps inscrite dans une perspective de recherche.

La recherche comme l'a défini Travers (1964) est une investigation ou une démarche systématique contrôlée, empirique, et critique d'une proposition hypothétique dans le but de faire progresser les connaissances sur un sujet particulier et de généraliser les résultats obtenus. Nous pouvons donc dire que la recherche vise à découvrir et comprendre le fonctionnement du monde, et augmenter l'ensemble des connaissances pour bien le maîtriser.

Certains auteurs considèrent l'évaluation comme une forme de recherche qui a pour but de collecter des données valides et pertinentes (Campbell, 1965 ; Isaac et Michael, 1971) sur les effets produits par les activités spécifiques d'un programme, de mesurer l'atteinte des objectifs fixés, et de porter un jugement sur la performance globale de ce programme.

Dans cette approche, des méthodes scientifiques sont utilisées pour déterminer les performances des participants, comme les prétests et les posttests (Bordeleau, 1982), ce qui permet de comparer les résultats obtenus pour un programme à ceux d'un autre (Bricken, 1977). Cependant la notion de l'évaluation est plus large que ça, elle veut aussi des données sur les besoins de la clientèle, sur les activités et les stratégies susceptibles de les combler, et sur le déroulement du programme.

Le tableau suivant résume les principales différences entre la recherche et l'évaluation.

---

<sup>1</sup> J.-M. DE KETELE, et Al., «Guide du formateur », De Boeck, 3<sup>e</sup> édition, Bruxelles, 2007, p. 183.

**Tableau 1 : Différences majeures entre la recherche et l'évaluation**

Eléments	Recherche	Evaluation
<b>Domaine d'application</b>	Application des résultats aussi large que possible L'objectif est d'augmenter l'ensemble des connaissances scientifiques	Application limitée des résultats L'objectif est de fournir de la rétroaction concrète
<b>Théorie</b>	Dépendance envers la théorie La théorie est à la fois source et objectif	Dépendance envers le terrain, la théorie sert à approfondir la compréhension des résultats
<b>Méthodologie</b>	Elle provient de la théorie. Le chercheur agit	Elle provient du terrain. L'évaluateur réagit
<b>Généralisation</b>	Effort pour concevoir une loi générale ; la validité externe est primordiale	Effort pour découvrir et saisir ce qui se passe dans un projet en question
<b>Pertinence</b>	Accroissement des connaissances scientifiques	Utilité pour le projet
<b>Causalité</b>	Focalisation sur un nombre limité de variables causales isolés des autres variables	La validité interne est considérée comme une variable qui aide à trouver une causalité

Source : Miri LEVIN-ROZALIS, « Recherche et évaluation de programme », dans V. RIDDE et C. DAGENAIS, « Approches et pratiques en évaluation de programmes », Les Presses de l'Université de Montréal, 2012, p. 36.

## 1.2. Programme de formation

Le concept de programme de formation a été défini par plusieurs auteurs selon leurs domaines d'études traité. Dans le domaine d'éducation et d'enseignement, nous pouvons retenir ces définitions :

Sanders (1994) a présenté le programme comme un ensemble d'activités éducatives fournies de manière continue<sup>1</sup>.

Miller et Seller (1990) l'ont décrit comme étant un ensemble d'interactions intentionnelles facilitant l'apprentissage et le développement de l'individu<sup>2</sup>.

Le Legendre (1993) dans son « *Dictionnaire actuel de l'éducation* » le définit comme « un ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage [...] planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre des buts éducatifs prédéterminés »<sup>3</sup>.

Pour Nadeau (1990), un programme est un « ensemble d'activités qui regroupent pour leur réalisation, des ressources humaines, matérielles, et financières, en vue de produire des services particuliers à une population dans le but d'en changer l'état »<sup>4</sup>.

Un programme selon Jacques Plante (1994), est « un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes qui l'animent. Il se justifie sur la base de besoins définis comme une carence ou un manque qui affecte des individus, une collectivité ou une société. Il est sous le contrôle d'une ou de plusieurs personnes responsables de la qualité de sa formulation et de son fonctionnement ». Plante note que plusieurs programmes peuvent relever d'une institution, les uns existant en complémentarité avec les autres, de manière à collaborer à l'atteinte des objectifs de l'institution. Un programme est donc un assemblage réfléchi d'idées, de stratégies et de personnes organisées afin de façonner des choses ou l'état d'une chose<sup>5</sup>.

Le programme d'après Chen (2005, cité par Falero, 2008), « vise à améliorer la qualité de vie des personnes. Cette amélioration peut consister, par exemple à apprendre des habiletés, réduire la pauvreté ou prévenir la maladie. Pour avoir du succès et pour survivre, un programme doit transformer ses intrants en résultats et garder un lien avec son environnement externe »<sup>6</sup>. Ce que garantit une réception permanente des ressources et du support. Un programme est un système composé de cinq éléments, ces éléments sont :<sup>7</sup>

- 1) Ses intrants (ressources du programme qui proviennent de l'environnement) ;
- 2) Ses transformations (processus de transformation des intrants en résultats);
- 3) Ses résultats ;

---

<sup>1</sup> J. R. SANDERS, « The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs », 2<sup>nd</sup> édition, Thousand Oaks, California, 1994, p. 03.

<sup>2</sup> J. P. MILLER, & W. SELLER, « Curriculum : perspectives and practice », Copp Clark Pitman, Toronto, 1990, p. 03.

<sup>3</sup> R. LEGENDRE, « Dictionnaire actuel de l'éducation », Guérin, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, 1993, p. 289.

<sup>4</sup> M.-A. NADEAU, Op. cit., p. 421.

<sup>5</sup> J. PLANTE, « Évaluation de programme CNS-17608 », notes de cours, Université Laval, Québec, 1994

<sup>6</sup> G. FALERO, « Evaluation et validation d'un dispositif d'évaluation pour le programme Socat zone 180601 à Tacuarembó en Uruguay », mémoire de maîtrise en éducation, Université de Québec, 2008, p. 20.

<sup>7</sup> Idem.

- 4) L'environnement dans lequel le programme est implanté (les ressources, les normes sociales, les structures politiques, les groupes d'intérêts et les citoyens concernés par le programme) ;
- 5) La rétroaction (l'information qui permet au programme de s'ajuster). La rétroaction fait référence à l'évaluation de programme.

Quant à l'**UNESCO**, elle adopte la définition suivante : « Le programme d'enseignement désigne un ensemble de cours théoriques et pratiques dispensé dans un système d'enseignement et généralement agencé pour atteindre en une période donnée, des objectifs éducatifs correspondant à différents niveaux de connaissances ou de qualifications »<sup>1</sup>.

Enfin, selon De Ketele et al. (2007), un programme est :

« un ensemble structuré, qui contient d'une part, la politique éducative à suivre, ce qui se traduit essentiellement par l'énoncé des finalités, des objectifs institutionnels et des bénéficiaires de l'éducation; d'autre part, la liste des objectifs, des contenus, des méthodes, des moyens d'évaluation et des ressources (techniques, matérielles, gestion du temps et de l'espace) »<sup>2</sup>.

Nous constatons que ces définitions se ressemblent plus au moins et se focalisent sur des notions précises telles que la cohérence d'un ensemble, la structuration d'activités, la définition d'objectifs, pour atteindre le développement de l'individu à travers des moyens et ressources : humains, matériels, informations. Ceci nous amène à adopter une définition de synthèse du programme de formation comme étant un ensemble d'activités pédagogiques structuré, cohérent, avec des moyens et des ressources (humains, matériels, informations) dont l'objectif est de produire des changements pour les participants potentiels.

### 1.3. Evaluation de l'efficacité d'un programme

Legendre (1993) définit l'efficacité comme « le degré d'atteinte d'un objectif, tout en considérant des variables d'efficience et d'impact ». Selon lui, « l'efficacité s'exprime toujours en pourcentage puisque la valeur est obtenue en mettant en rapport deux objets de même nature »<sup>3</sup>. Sall et De Ketele (1997) ajoutent que « les produits sont comparables aux résultats obtenus. Ils peuvent être assimilés au nombre de diplômés ou aux compétences effectivement acquises

---

<sup>1</sup> Terminologie de l'enseignement technique et professionnel (Collection Ibedata), Paris, UNESCO, 1978.

<sup>2</sup> J-M. DE KETELE et Al. « Guide du formateur », De Boeck Supérieur, 3<sup>e</sup> édition, Bruxelles, 2007, p. 183.

<sup>3</sup> R. LEGENDRE, op. cit., p. 476.

grâce au programme »<sup>1</sup>. Cependant, Il faut faire la différence entre les notions d'efficacité interne et efficacité externe :

**L'efficacité interne** s'intéresse aux effets internes au système (étudiants, enseignants, concepteurs de programmes, etc.), elle consiste généralement en autoévaluation, elle peut être appréciée quantitativement (résultats scolaires, taux de réussite), ou qualitativement (connaissance et compétences acquises).

**L'efficacité externe** est basée essentiellement sur l'analyse des relations entre les besoins et les résultats. Le rôle des besoins est de trouver et d'utiliser les ressources<sup>2</sup>, et de concevoir et appliquer des stratégies<sup>3</sup>. Elle s'occupe des résultats externes du programme, elle se penche surtout aux attentes et aux besoins des employeurs. L'efficacité externe peut être appréciée quantitativement (pourcentage d'occupation des résultats du programme), ou qualitativement (cohérence entre les compétences les connaissances obtenus et celles qui étaient ciblées).

Selon Sall et De Ketele (1997), l'évaluation externe consiste à « se demander si les individus qui en sortent sont non seulement socialement et économiquement utiles ou productifs, mais aussi s'ils sont en mesure de développer leur personnalité dans les différentes dimensions cognitives, affectives, psychomotrices ou relationnelles »<sup>4</sup>. Dans notre thèse, cette évaluation se base principalement sur les attentes et les avis d'un échantillon d'employeurs algériens envers le programme que nous allons évaluer dans le quatrième chapitre.

Gérard (2003) ajoute que l'évaluation de l'efficacité d'un programme passe par trois dimensions complémentaires et hiérarchisées, chacun dimension exige une méthodologie différente, et comporte des difficultés spécifiques<sup>5</sup>:

- 1) La première dimension s'intéresse à **l'évaluation des acquis**, ou l'efficacité pédagogique : est-ce que les objectifs ont été réalisés ? Autrement dit, les participants (les étudiants dans notre cas) ont-ils acquis à la fin de leurs cursus les compétences qui étaient ciblées par les objectifs du programme ?
- 2) La deuxième dimension concerne le **transfert** : est-ce que les acquis du programme sont transférés sur le terrain ? Autrement dit, les diplômés, une fois recrutés appliquent-ils les connaissances acquises durant le programme ?

---

<sup>1</sup> H. N. SALL, et J-M. DE KETELE, « L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apport des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. Mesures et Évaluation en éducation », 19(3), 1997, p. 121.

<sup>2</sup> J.-M. De KETELE, « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », extrait de « Le rendement scolaire de l'enseignement universitaire », Les Cahiers de la Fondation Universitaire, N° 3, 1989.

<sup>3</sup> P. GOGUELIN, « La formation-animation : une vocation », Entreprise Moderne d'Édition, Paris, 1987, p. 71.

<sup>4</sup> H. N. SALL. et J-M DE KETELE, op. cit., p. 125.

<sup>5</sup> F.-M. GERARD, « L'évaluation de l'efficacité d'une formation », Gestion 2000, Vol. 20, n°3, 2003, pp. 13-33.

- 3) La troisième dimension est liée aux **effets du programme** : est-ce que les acquis du programme permettent d'obtenir des résultats sur le terrain ? Autrement dit, les nouvelles connaissances et compétences acquises permettent-elles de faire évoluer l'organisation ou la société en général ?

Même si l'évaluation de ces trois dimensions est primordiale, l'organisation n'est concernée que par l'évaluation de l'impact du programme. Il est important de savoir si ce programme a permis d'atteindre les résultats prévus sur le terrain, alors que le reste des dimensions ne concerne que le formateur. Cependant, il ne devrait y avoir impact que si les participants (diplômés dans notre thèse) appliquent ce qu'ils ont appris en formation, et ils ne le feront que s'ils ont acquis une connaissance ou développé une compétence. Or, ces connaissances peuvent être appliquées sans avoir un impact sur l'organisation elle-même, ou du moins sans réaliser les objectifs espérés.

### 1.4. Evaluation de l'efficacité d'un programme

L'efficacité compare les entrées (inputs) ou les ressources mobilisées, et les sorties (outputs) ou effets observés. Elle peut être appréciée quantitativement ou qualitativement en distinguant – à l'égard de l'efficacité - efficacité interne et efficacité externe <sup>1</sup> :

- L'efficacité **interne** est de nature **quantitative** quand elle compare les sorties aux entrées à l'intérieur du programme d'enseignement (comme le rapport entre le nombre de diplômés et les coûts du programme).
- L'efficacité **interne** est **qualitative** lorsqu'elle analyse les produits (sorties) et les intrants à l'intérieur du système d'enseignement, en favorisant l'aspect qualitatif des études (par exemple, appréciation de la qualité des études par rapport aux coûts, appréciation des connaissances et des compétences acquises par les étudiants en fonction des enseignants).
- L'efficacité **externe** est **quantitative** lorsqu'elle compare les produits du système d'enseignement aux emplois (comme le rapport entre le nombre de diplômés occupant un poste et le coût total du programme, les postes occupés déjà existant ou créés par les résultats eux-mêmes).

---

<sup>1</sup> H. N. SALL, « Efficacité et équité de l'enseignement supérieur : Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ? », thèse de Doctorat d'Etat ès-Lettres et Sciences Humaine, Université de Dakar, 1996, p. 95.



- L'efficacité **externe** est **qualitative** quand elle compare le poste ou le niveau de production occupé au programme reçu, ou quand elle compare le niveau de rémunération reçue au niveau atteint à la fin du cursus (comme le rapport entre le niveau de productivité d'une société avant et après un stage de perfectionnement de ses employés).

Au niveau **interne**, l'évaluation de l'efficacité permet de juger les effets instantanés acquis pendant ou dès l'achèvement du programme, au niveau **externe**, elle permet d'évaluer les résultats des actions du programme à moyen ou à long termes.

L'évaluation **interne** s'intéresse à indiquer :

- Si les objectifs pédagogiques ont été atteints au cours et à la fin du programme ;
- Si les ressources mobilisées pour atteindre ces objectifs étaient conformes, suffisantes, et bien utilisées.

L'évaluation **externe** s'intéresse à identifier :

- Si les gains prévus sont atteints, autrement dit, l'adéquation entre les bénéfices tirés de la formation avec les objectifs socioprofessionnels après la formation.

- **Efficacité versus efficacité**

On peut instaurer l'efficacité et l'efficacité en tenant compte des résultats constatés, ces résultats peuvent être traduits en connaissances et compétences acquises, ou en insertion dans le marché du travail <sup>1</sup> :

- Pour **l'efficacité** : par exemple, quelle est la pertinence du programme ? Quelle est l'adéquation entre connaissances et compétences acquises durant ce programme et celles courantes ?

- Pour **l'efficacité** : par exemple, quelle est l'adéquation entre connaissances et compétences par rapport aux exigences réelles des postes occupés ainsi qu'aux besoins du marché du travail ?

- **L'efficacité** est mesurée en fonction des résultats obtenus durant ou à la fin du programme : quel est le taux de réussite ? Quel est le taux d'atteinte des objectifs du programme ?

- **L'efficacité** est mesurée en fonction des ressources mobilisées : quel est le coût de formation d'un diplômé ? Quel est le taux d'atteinte des buts socioprofessionnels ?

---

<sup>1</sup> H. N. SALL, op. cit., p. 96.

### 1.5. Université

Même si le concept d'université est bien connu, il est souvent pris pour acquis et n'est pas soumis à discussion, à débat, ou remis en cause, alors qu'il a subi de nombreuses évolutions au cours du temps<sup>1</sup>. L'université est généralement définie comme un établissement d'enseignement supérieur destiné à la transmission des connaissances entre les enseignants et les étudiants. Selon John Henry Newman, « Une université ne doit pas s'occuper seulement de science, ni seulement de lettres, ni seulement de théologie, ni seulement de connaissances abstraites ou expérimentales, morales ou pratiques, métaphysiques ou historiques, mais de tout savoir. Elle est en effet le siège réservé à cette vaste philosophie qui embrasse toute vérité, les situe en leur lieu propre et enseigne la méthode à suivre pour atteindre chacune »<sup>2</sup>.

Wilhem Von HUMBOLDT, considéré comme le père des universités modernes, ajoute que « L'université idéale se caractérise par l'unité de l'enseignement et de la recherche. La particularité des établissements scientifiques supérieurs doit être de traiter la science comme un problème non encore entièrement résolu qui doit donc toujours faire l'objet de recherches. L'université doit être elle aussi un établissement de culture générale, une Alma mater, réunissant toutes les disciplines sans chercher à dispenser un semblant de formation professionnelle »<sup>3</sup>.

### 1.6. Marketing

Bien qu'il soit apparu plusieurs décennies déjà, le marketing dans le langage populaire, est un concept pour lequel beaucoup de personnes gardent toujours une définition nuancée, le marketing est fréquemment confondu à la notion de publicité ou de promotion, ce qui ne constitue qu'un petit élément de la démarche entière du marketing.

Sur le plan académique, de nombreuses définitions ont été élaborées et proposées, chacune d'elles insiste plus au moins sur un angle ou une dimension. Selon Blanche (1979)<sup>4</sup>, le marketing est une « fonction multiforme » c'est-à-dire, un concept qui recouvre plusieurs

---

<sup>1</sup> Y. LOUVEL, « le cadre de travail pour l'évaluation de la durabilité des campus : utilisation actuelle et perspectives d'amélioration », mémoire de maîtrise en sciences de l'environnement, Université du Québec, 2008, p. 19.

<sup>2</sup> J. H. NEWMAN, « L'idée d'université. Les discours de 1852 », traduction française par E. ROBILLARD et M. LABELLE, introduction et notes par E. ROBILLARD, Le Cercle du Livre de France/Desclée de Brouwer, Ottawa, 1968.

<sup>3</sup> G. HOHENDORF « Wilhelm von Humboldt et l'éducation », Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, pp. 685-696.

<sup>4</sup> B. BLANCHE, « Introduction au nouveau marketing », Dunod Entreprise, Paris, 1979, pp.9-11.

éléments. Lambin (1986)<sup>1</sup>, indique qu'il s'agit à la fois d'un système de pensée et d'un système d'actions.

Ces deux aspects englobent bien toutes les idées derrière le marketing, l'idée « d'analyse stratégique » et « l'idée opérationnelle ». L'idée « d'analyse stratégique » conduit à réfléchir sur la position de l'entreprise vis-à-vis de ses clients, et l'idée opérationnelle quant à elle recouvre tout l'aspect pratique et technique du marketing (étude de marché, marketing mix, etc.)

Dès les années 1970 jusqu'au 2004, l'American Marketing Association adoptait la définition suivante : « le marketing consiste à planifier et à mettre en œuvre l'élaboration, la tarification, la promotion et la distribution d'une idée, d'un bien ou d'un service en vue d'un échange mutuellement satisfaisant pour les organisations comme pour les individus »<sup>2</sup>.

Quant à Philippe Kotler, le pape du marketing, il en a donné plusieurs définitions au fil du temps, parmi elles, on tiendra celle-ci : « le marketing est une activité humaine orientée vers la satisfaction des besoins et des désirs du consommateur au moyens de l'échange ». Le marketing selon lui consiste à « procurer le bon produit ou service, à la bonne personne, au bon moment à un prix qui lui convient et à l'endroit approprié, et à le lui faire savoir grâce à des activités promotionnelles qui la toucheront ».<sup>3</sup>

Lendrevie, Lindon, et Laufer proposent une définition élargie et plus synthétique du marketing, pour eux « le marketing est l'effort d'adaptation des organisations à des marchés concurrentiels, pour influencer en leur faveur le comportement de leur public, par une offre dont la valeur perçue est durablement supérieure à celle des concurrents. Dans le secteur du marché, le rôle du marketing est de créer de la valeur économique pour l'entreprise en créant de la valeur pour les clients »<sup>4</sup>.

A partir de ces principales définitions, nous pouvons distinguer les axes suivants<sup>5</sup> :

- Le marketing est un mécanisme économique permettant la circulation et l'échange des produits sur le marché ;
- Le marketing concerne l'étude de marché pour satisfaire les besoins actuels et potentiels des clients afin d'adapter l'organisation avec ses marchés ;

---

<sup>1</sup> J-J. LAMBIN, « Le marketing stratégique, fondement, méthodes et application », McGraw-Hill, Paris, 1986, pp. 1-3.

<sup>2</sup> J. LENDREVIE, J. LEVY, D. LINDON, « Mercator », Dunod, 8<sup>e</sup> édition, 2006, p. 12.

<sup>3</sup> P. KOTLER, « Principles of marketing », Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1980, p. 9.

<sup>4</sup> J. LENDREVIE, J. LEVY et D. LINDON, « Mercator », op. cit., p. 12

<sup>5</sup> K. DJENNADI, « Le marketing en Algérie de l'optique production à l'optique marché », la Revue des Sciences Commerciales, Volume 2, Numéro 1, décembre 2008, p. 149.

- Le marketing est un ensemble de techniques et un état d'esprit qui touchent tous les membres et les fonctions de l'organisation.

Ces définitions peuvent être résumées par le schéma suivant :

**Figure 1 : Résumé des définitions du marketing.**



Source : LASARY, « Le marketing c'est facile », Imprimerie Es-Salem, Cheraga, Alger, 2001, p 16.

## Section 2 : Évolution historique de l'évaluation de programme

Avant d'aborder les approches, les modèles, et le processus d'évaluation de programme, il serait judicieux de mettre la lumière sur l'évolution de l'évaluation à travers le temps afin de comprendre les différents facteurs pédagogiques, psychologiques, et sociologiques qui ont contribué à l'émergence du concept de l'évaluation, et de mieux comprendre l'influence des divers courants scientifiques qui ont marqué son développement, et la contribution de cette discipline sur d'autres disciplines socioéconomiques.

### 2.1. Avant le 19<sup>e</sup> siècle

Contrairement aux idées reçues, l'évaluation comme approche formelle n'est pas un concept récent, de l'antiquité à la fin du 18<sup>e</sup> siècle, on assiste à une émergence de l'évaluation aussi bien qu'à son intégration au milieu scolaire. Dans la Grèce antique, on retrouvait des examens en lecture, en écriture et en chant. L'approche de Socrate pourrait être considérée comme l'origine des examens oraux.

Au Moyen Age, certaines universités comme Paris et Boulogne exigeaient de leurs étudiants un examen oral de leurs thèses pour l'obtention du diplôme. Au 16<sup>e</sup> siècle, l'ordonnance de saxonne (1530) recommanda l'usage d'épreuves périodiques pour stimuler les élèves d'écoles primaires, une autre ordonnance (le Grand 1765) proposa l'idée d'un profil de niveaux atteints en lecture. En 1702 l'Université de Cambridge instaura l'examen écrit, à la fin du 18<sup>e</sup> siècle, l'université française se dote d'un système d'examens et de concours placé sous le contrôle de l'Etat<sup>1</sup>.

### 2.2. Le 19<sup>e</sup> siècle

Cette époque fut marquée par des changements sociaux majeurs, de révisionnisme, et de réforme<sup>2</sup>, ainsi, les procédés traditionnels d'évaluation en milieu scolaire sont remis en cause. Des associations orientées vers l'investigation virent le jour à partir de la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle et alimente la discussion sur les problèmes sociaux, leurs rapports ont contribué à l'instauration des comités d'investigation officiels. Ces événements peuvent être considérés comme la naissance d'une approche empirique d'évaluation de programme.

Les premiers essais formels d'évaluation de la performance des écoles eurent lieu en 1845 à Boston aux Etats-Unis. Les essais de Mann (1845), Fisher (1864), Galton (1869), et Cattell (1870) constituent le début d'une longue tradition de l'emploi des résultats des élèves pour l'évaluation de l'efficacité des programmes d'enseignement ou des établissements scolaires<sup>3</sup>. Rice (1898) fit une critique très sévère des méthodes utilisées. D'après lui, les éducateurs devaient devenir des expérimentalistes et des penseurs quantitatifs.

A la fin du 19<sup>e</sup> siècle fut créée l'approche de l'accréditation ou le jugement professionnel à travers le mouvement du North Central Association of Colleges and Secondary Schools<sup>4</sup>.

### 2.3. Le 20<sup>e</sup> siècle

Le début du 20<sup>e</sup> siècle fut marqué par deux mouvements majeurs qui influençaient fortement l'éducation. Le premier, appelé le mouvement de l'efficacité ou du rendement (Eisner, 1975)<sup>5</sup> consista à transposer des procédures et des méthodes de management pour rendre le processus éducatif plus fonctionnel et plus efficaces, à travers l'utilisation des standards

---

<sup>1</sup> M.-A. NADEAU, op. cit., pp. 11-12.

<sup>2</sup> R. PINKER, « Social theory and social policy », Heinemann Educational, London, 1971, pp.9-19.

<sup>3</sup> R. AUGER, « Formation de base en évaluation des apprentissages », Éditions Logiques, Montréal, 2000, p. 5.

<sup>4</sup> M.-A. NADEAU, op. cit., pp. 12-14.

<sup>5</sup> E. W. EISNER, « The perspective eye toward the reformation of educational evaluation », Occasional papers of the Stanford Evaluation Consortium, Stanford, Calif. : Stanford University, 1975, pp. 2-20.

quantitatifs et qualitatifs pour juger le produit éducatif, les études contrôlées pour reconnaître l'efficacité des moyens alloués, la division des tâches d'apprentissage en unités pour faciliter l'enseignement et l'évaluation. Le second mouvement, appelé behavioriste, visait à rendre scientifique l'éducation et la psychologie, à travers l'utilisation des méthodes scientifiques pour étudier, prédire, et influencer le comportement humain. L'art de l'éducation laissait place à la science de l'éducation.

### 2.3.1. L'ère du testing (1900-1930)

Cette époque est considérée comme l'âge de l'efficacité et du testing<sup>1</sup>. En fait, dès le début du 20<sup>e</sup> siècle, des auteurs estimaient que les méthodes traditionnelles d'évaluation manquaient d'objectivité (Meyer, 1908 ; Johnson, 1911 ; Strach et Elliot, 1913). C'est ainsi que des techniques d'évaluation plus objectives apparurent dans les milieux universitaires et professionnels, les grandes universités commencèrent à adopter des mesures plus objectives pour évaluer leurs étudiants et enseignants et l'efficacité d'un programme d'enseignement (l'échelle d'écriture de Thorndike en 1909, suivie de tests en arithmétiques et d'échelles de mesures en composition, en orthographe, en dessin et en écriture).

Les chercheurs utilisaient davantage ces méthodes dans leurs études, l'industrie adopta ces instruments pour la sélection et la classification de son personnel (The Alpha Test ou le test collectif d'intelligence générale de l'armée américaine en 1917), les techniques de mesure de la personnalité, de l'intérêt et de l'aptitude commencèrent à se développer (l'échelle métrique d'intelligence de Binet et Simone en 1905)<sup>2</sup>.

### 2.3.2. L'ère de Tyler (1930-1945)

C'est à partir des années 1930 que le concept d'évaluation fit son apparition distinctement du concept de mesure. Selon Pace (1968)<sup>3</sup>, l'évaluation était vue comme étant plus que la mesure : elle acceptait différents moyens de cueillette d'information tels que l'observation, l'interview, la liste de contrôle et d'inventaire, le questionnaire, le témoignage, etc. Elle incluait la psychométrie tout en indiquant le fait que la théorie psychométrique n'était pas adéquate pour toutes les activités d'évaluation. Les travaux de Tyler dans ce sens ont eu une influence importante sur les manières d'évaluer les programmes d'études, cet auteur a été un des premiers à

---

<sup>1</sup> G. F. MADAUS, M. SCRIVEN. D.L. STUFFLEBEAM, « Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation », Kluwer-Nijhoff, Boston, 1984.

<sup>2</sup> M.-A. NADEAU, op. cit., pp. 14-16.

<sup>3</sup> R. C. PACE, « Evaluation Perspectives », Reports University of California, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education, 1968, pp. 2-20.

concevoir un modèle qui cherche à repérer les dysfonctionnements dans la mise en œuvre de l'évaluation. Selon lui, évaluer c'est surtout identifier dans quelle mesure les objectifs du programme sont réalisés, cela nécessite : <sup>1</sup>

- 1) de formuler les objectifs du curriculum ;
- 2) de classer la taxonomie des objectifs ;
- 3) de définir les objectifs comportementaux ;
- 4) de construire les outils d'évaluation valides et fiables.

### 2.3.3. L'ère de l'innocence (1946-1957)

Cette époque est appelée par Madaus et Al. (1984) l'âge de l'ignorance<sup>2</sup> à cause des préjugés sociaux, la consommation excessive, le gaspillage des ressources, le développement industriel et militaire sans protection de l'environnement et sans considération pour les générations futures. Cette époque vit apparaître un mouvement de protestation qui réclamait la réforme des programmes d'enseignement existants, afin qu'ils soient davantage axés sur le développement économique et technologique, et qu'ils répondent adéquatement aux nouvelles exigences de la société.

C'est ainsi que Bloom et son équipe de chercheurs concevaient un système de classement de tous les objets susceptibles d'être rencontrés dans les programmes, appelé « la taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine cognitif »<sup>3</sup> publié en 1956, suivi d'un autre appelé « la taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine affectif »<sup>4</sup>, publié en 1964. Ces systèmes permettaient de solliciter l'intérêt des pédagogues par rapports aux objectifs pédagogiques, d'amener les enseignants à reconnaître les comportements mentaux et affectifs plus complexes, et de stimuler les études en évaluation éducationnelle.

### 2.3.4. L'ère de l'expansion (1958-1972)

Cette période était caractérisée par le lancement de grands projets de réformes éducatives, notamment aux Etats-Unis, pour accompagner les grandes mutations technologiques et économiques.

---

<sup>1</sup> J.-M. DE KETELE, « Une première lignée de modèles, l'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? », De Boeck, Bruxelles, 1986, pp. 249/252.

<sup>2</sup> G. F. MADAUS, M. SCRIVEN, D. L. STUFFLEBEAM, op. cit., p. 9.

<sup>3</sup> B.S. BLOOM & AL., « Taxonomie of educational objectives, handbook 1 : The cognitive domain », David McKay Company, New York : Green, 1956.

<sup>4</sup> D. R. KRATHWOHL, B. S. BLOOM, B. B. MASIA, « Taxonomy of Educational Objectives Book 2: Affective Domain », David McKay Company, New York: Green, 1964.

En 1958, le gouvernement américain lança le « National Defense Education Act » qui prévoyait le développement de programmes des mathématiques, de sciences, et de langues étrangères, et l'extension des services de counseling et d'orientation et de testing dans les commissions scolaires. En 1964, le programme « guerre à la pauvreté » fut proclamé pour le développement des programmes dans les secteurs de santé, des services sociaux, et de l'éducation. En 1965, le projet de loi « Elementary and Secondary Education Act » visait à doter les établissements scolaires et universitaires de subventions pour le développement de projets éducatifs. En 1966 fut créé le « Center for the Study of Evaluation de l'Université de Californie » qui avait pour objectifs l'élaboration d'une théorie de l'évaluation, la conception des méthodes et des outils pour évaluer l'efficacité d'un programme, et l'instauration des fondements scientifiques pour les décisions affectant les programmes et les politiques éducationnelles.

A la fin des années 1960, les professionnels de l'éducation étaient convaincus de l'importance et de la nécessité d'évaluer les programmes d'enseignement et d'études. Mais malgré la disponibilité d'une panoplie de stratégies et d'outils d'évaluation grâce aux efforts des années précédentes, l'évaluation de programme demeurait toujours ambiguë : ces stratégies et ces outils étaient inadéquats, les éducateurs n'étaient pas bien préparés sur le plan de l'évaluation, le nombre d'évaluateurs qualifiés était insuffisant, il n'existait pas de directives claires de la part de l'organisme subventionnaire sur la manière d'évaluer un programme. Selon Worthen et Sanders (1973), la raison principale réside dans le fait que « les informations utiles quant aux stratégies d'évaluation étaient publiées de façon éparses et sous les formes qui, pour plusieurs d'entre elles, rendaient leur conservation et leur circulation difficiles »<sup>1</sup>.

### **2.3.5. L'ère de professionnalisation (à partir de 1973)**

A partir des années 1970, le domaine de l'évaluation de programme se précisa de plus en plus et émergea comme une discipline distincte. Selon Patton (1980), l'évaluation comme profession est apparue un legs de la « grande société » et de « la guerre contre la pauvreté » et se traduisait par la diffusion d'une multitude d'ouvrages de synthèse et revues spécialisées, le développement de nouveaux modèles et méthodes d'évaluation<sup>2</sup>.

En 1971, Stufflebeam représenta la première tentative d'organisation systémique des informations relatives à l'évaluation de programme. Provas conçut son modèle d'évaluation de programme ainsi que des exemples d'application pratiques et réelles pour l'évaluation de

---

<sup>1</sup> M.-A. NADEAU, op. cit., p. 22.

<sup>2</sup> M. Q. PATTON, « Qualitative research and evaluation method », Calif. Sage, Beverly Hills, 1980.



programme dans la ville de Pittsburgh. Quelques revues spécialisées apparurent telles que Educational Evaluation and Policy Analysis, Studies in Evaluation, Evaluation review, etc. Le Center for the Study of Evaluation de l'université de Californie publia « Elementary School Evaluation Kit » et « CSE-RBS Test Evaluations : Tests of Higher-Order Cognitive, Affective and Interpersonal Skills » en 1972. Ces outils ont été conçus afin d'aider les éducateurs à sélectionner judicieusement les instruments de mesures indispensables à conduire soit une analyse de besoins, soit une évaluation formative ou une évaluation sommative d'un programme.

A partir de cette époque, l'évaluation est considérée comme un atout important dans la conception de nouvelles méthodes de gestion des systèmes éducatifs qui invoquent les bases de reddition de comptes, la transparence, et l'imputabilité.

- **Conclusion sur l'évolution de l'évaluation**

Le développement de l'évaluation de programme a été influencé par plusieurs approches avant de prendre la forme que nous la connaissons aujourd'hui. Bien que ces approches se soient révélées inadéquates pour juger l'efficacité et l'efficience d'un programme d'étude, elles ont plus au moins contribué à l'émergence de l'évaluation de programme comme une discipline, en invitant les théoriciens et les praticiens à développer et à explorer d'autres pistes et de concevoir d'autres outils et instruments plus sophistiqués. Parmi ces approches nous citons l'approche de mesures, qu'on lui doit la conception d'un ensemble de techniques et de procédures de mesures très sophistiqués et très pratiques ainsi que les procédures de standardisation des outils de mesure, l'apparition de la mesure critiquée et des mesures non réactives.

L'approche d'accréditation a contribué à l'évolution des outils et des instruments d'auto-évaluation, à partir des années 1930, elle abordait la disponibilité et la qualité des objectifs et des ressources allouées. L'approche expérimentale a fourni des instruments de base pour l'évaluation de programme.

### Section 3 : Les approches d'évaluation

Le terme d'approche renvoie ici à la façon dont les experts interagissent avec les parties concernées par l'évaluation. Elle est définie comme étant la manière dont l'évaluateur assume sa fonction. Le recours à une approche donnée dépend de plusieurs facteurs tels que les besoins des parties concernées par le programme et les caractéristiques de l'organisation<sup>1</sup>.

Nous avons vu dans la section précédente consacrée à l'évolution du champ de recherche en évaluation que cette dernière a pris plusieurs formes sous l'influence de plusieurs facteurs historiques, économiques, sociaux, et intellectuels. D'après Ray C. Rist (1990)<sup>2</sup> la forme moderne de l'évaluation est le résultat essentiel de deux vagues séquentielles : la première inscrit l'évaluation dans la perspective d'améliorer les programmes, elle a vu le jour dans les années 1960 en Amérique du nord, puis en Suède et en Allemagne. L'intérêt essentiel de l'évaluation était l'étude des programmes afin de trouver les meilleures solutions aux problèmes sociaux, pour cela l'évaluateur travaillait en étroite collaboration avec les ressources pour fournir l'information nécessaire pour assurer son amélioration.

La deuxième vague a vu le jour en Grande-Bretagne à la fin des années 1970, puis en France et les Pays-Bas, elle inscrit l'évaluation dans la perspective de reddition de comptes, à travers des seuils de réussites pour identifier les programmes moins performants afin de les améliorer, ou réduire les dépenses publiques. L'objectif de l'évaluation n'est plus basé sur l'amélioration des programmes, mais sur son rendement par rapport aux ressources allouées.

Ceci nous amène à classer les évaluations en quatre approches distinctes :

- 1) Les évaluations axées sur les **visées** (l'évaluation formative et l'évaluation sommative) ;
- 2) Les évaluations axées sur les **composants** du programme ;
- 3) Les évaluations axées sur les **parties** prenantes (ou les approches théoriques participatives) ;
- 4) Les évaluations axées sur le **jugement** crédible.

---

<sup>1</sup> V. RIDDE et C. DAGENAIS, « Approches et pratiques en évaluation de programmes », Les Presses de l'Université de Montréal, 2012, p. 30.

<sup>2</sup> R.C. RIST, « Program evaluation and the management of government : patterns and prospects across eight nations », New Brunswick, Transaction publishers, 1990, dans M. HURTEAU, « L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible », Presses de l'Université de Québec, 2012, p. 21.

### 3.1. Les évaluations axées sur les visées

Les deux vagues citées précédemment nous permettent de distinguer les différentes perspectives que vise l'évaluation, à savoir la perspective d'améliorer les programmes ou à sa continuité, pour cela Scriven (1967) utilise les termes « évaluation **formative** » et « évaluation **sommative** ». La première s'intéresse à l'amélioration des programmes, et la seconde à la prise de décision concernant le choix d'un programme, son application, et son essor.

#### 3.1.1. L'évaluation formative

- **Définition et assises historiques**

La notion d'évaluation formative a été rapportée pour la première fois en 1967 par Michael Scriven<sup>1</sup>, où il recommandait d'utiliser un processus de collecte d'information pour améliorer un programme, il la considère comme un « jugement porté en cours de route » pour appliquer les ajustements s'il y a lieu. D'après Scallon (1988), l'évaluation formative est « un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu), des améliorations ou des correctifs appropriés »<sup>2</sup>. Quelques années plus tard (2000), il enrichie sa définition en proposant la suivante :

« L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. La décision action, c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même »<sup>3</sup>.

D'après Legendre (2005), l'évaluation formative est « un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage,

---

<sup>1</sup> M. SCRIVEN, « The Methodology of Evaluation, Perspectives of Curriculum Evaluation », A.E.R.A. Monograph Series on Curriculum Evaluation, no 1, Rand McNally, Chicago, 1967.

<sup>2</sup> G. SCALLON, « L'évaluation formative des apprentissages. Tome I: La réflexion », Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1988, p. 155.

<sup>3</sup> G. SCALLON, « L'évaluation formative », Éditions du Renouveau Pédagogique Saint-Laurent, Montréal, 2000, p.21.

avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage, ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs approprié »<sup>1</sup>.

A partir de ces définitions, nous constatons que :

- L'évaluation formative est un processus qui continue pendant l'apprentissage ;
- Elle est basée sur le rôle joué par les informations dégagées par l'évaluation, plutôt que sur une propriété de l'évaluation ;
- Elle est conduite par l'enseignant et l'étudiant lui-même sur son évolution, c'est-à-dire que chacune de ces deux parties a un rôle déterminé dans le processus d'évaluation, par exemple la réalisation des objectifs d'apprentissage est différente selon les apprenants<sup>2</sup> ;
- Elle vise à corriger, améliorer, ou enrichir l'enseignement.

### • Fondements et principes.

Les travaux de Black et Wiliam (1998) sont souvent cités pour illustrer la notion d'évaluation formative, pour ces deux chercheurs, l'évaluation formative englobe quatre composantes<sup>3</sup> ;

- 1) La définition d'une norme ou d'un niveau prévu de performance des étudiants ;
- 2) La collecte des données sur les performances actuelles d'un étudiant ;
- 3) La conception d'un mécanisme de comparaison de deux niveaux de performance ;
- 4) L'utilisation d'un mécanisme destiné à diminuer l'écart.

Une évaluation devient donc formative quand les données récoltées sont vraiment utilisées pour réduire l'écart de performance de l'étudiant. Allal et Lopez (2005) enrichissent cette liste par une autre composante importante qui est la manière d'organiser et orchestrer les apprentissages par les enseignants, pour eux, elle doit être caractérisée par<sup>4</sup> :

- Les mesures prises réellement par les professeurs et les étudiants afin de réduire l'écart d'apprentissage ou trouver une perception commune sur les objectifs ;
- Le degré d'implication de l'étudiant dans le processus d'évaluation ;

---

<sup>1</sup> R. LEGENDRE, « Dictionnaire actuel de l'éducation », 3<sup>e</sup> édition, Guérin, Montréal, 2005, p. 643.

<sup>2</sup> O. REY, A. FEYFANT, « Évaluer pour (mieux) faire apprendre », Dossiers de veille de l'IFÉ, 94, septembre 2014, p. 21.

<sup>3</sup> P. BLACK et D. WILLIAM, « Assessment and classroom learning », Assessment in education: principles, policy, and practice, Carfax, Oxfordshire, vol. 5, n° 01, 1998, pp. 7-74.

<sup>4</sup> L. ALLAL et M. LOPEZ, « L'évaluation formative de l'apprentissage : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires », Editions OCDE, Paris, 2005, pp. 265-290.

- La signification donnée par les professeurs et les étudiants aux pratiques d'évaluation et à leurs résultats.

Le guide conçu par Black & William (1998) comporte dix fondements pour l'évaluation des apprentissages en classe <sup>1</sup> :

- 1) Elle est constitutive d'une planification performante pour l'enseignant ;
- 2) Elle est axée sur la méthode dont d'apprentissage des étudiants ;
- 3) Elle est déterminante à la pratique pédagogique ;
- 4) Elle est une compétence professionnelle primordiale pour l'enseignant ;
- 5) Elle est progressive et constructive ;
- 6) Elle renforce la motivation des élèves ;
- 7) Elle aide à comprendre les buts pédagogiques et les critères d'évaluation par les étudiants ;
- 8) Elle assiste les étudiants dans le développement des compétences ;
- 9) Elle développe la capacité chez l'élève à s'auto-évaluer ;
- 10) Elle admet toutes sortes de succès scolaire.

En se basant sur les travaux de Black & William (1998), et à partir d'une étude sur les enseignements pratiqués dans huit pays membres de l'OCDE, le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement « CERI » (2005) a établi une liste de six principes fondamentaux de l'évaluation formative<sup>2</sup> :

- 1) Instaurer une culture de classe qui favorise l'interaction et le recours aux méthodes d'évaluation ;
- 2) Définir les objectifs d'enseignement et suivre individuellement l'évolution de chaque étudiant vers ces objectifs ;
- 3) Varier les approches d'apprentissage afin de satisfaire les différents besoins des étudiants ;
- 4) Varier les modes d'évaluation des acquis des étudiants ;
- 5) Récupérer le feedback sur les performances de l'étudiant et cohérer l'apprentissage aux besoins déterminés ;
- 6) Impliquer les étudiants dans le processus d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> P. BLACK et D. WILLIAM, « Inside the black box : Raising standards through classroom assessment », NFER Nelson, London, 1998, dans O. REY et A. FEYFANT, op. cit., p. 20.

<sup>2</sup> Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI), « L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires », OCDE, Paris, 2005, p. 46.

Le graphisme suivant résume les principales composantes de la formation évaluative conçue par le CERI :

**Figure 2: les six composantes clés de l'évaluation formative**



Source : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI),  
« L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes  
secondaires », OCDE, Paris, 2005, p. 48.

Pour que l'évaluation formative soit efficace, il faut que trois des dimensions essentielles de cette évaluation soit présentes, à savoir : les objectifs d'apprentissage, le contrôle de ces apprentissages, et le feedback<sup>1</sup>. Certains auteurs (Airasian & Russel, 2008, Oswald, 2013) ont conçu un ensemble d'interrogations afin d'évaluer cette forme d'évaluation, c'est-à-dire l'évaluation du processus par lequel enseignant et étudiants génèrent une rétroaction et adaptent leurs apprentissages. Oswald (2013) propose un ensemble d'interrogations qui doivent être formulées par l'enseignant<sup>2</sup> :

- les buts du programme sont bien compris par les étudiants ?
- les exemples illustrés sont-ils de qualité ?
- les éventuelles confusions sur les buts d'achèvement des travaux ont-ils été évoquées ?
- fait-il des efforts pour assurer l'apprentissage des étudiants en continu ?
- les manières de répondre aux questions des étudiants sont-elles variées ?
- adopte-il des stratégies pratiques d'interrogation (questions ouvertes, temps d'attente nécessaire) pour garantir les apprentissages ?
- l'acquisition des connaissances factuelles/procédures et conceptuelles
- l'aptitude à transmettre les connaissances acquises entre les différents domaines ou disciplines est-elle vérifiée ?
- l'étudiant est-il autorisé à réagir au cours du processus d'évaluation ?
- donne-il des remarques pertinentes qui facilitent l'apprentissage ?
- dispose-t-il d'une base de critères prédéterminés d'évaluation pour éviter toute comparaison entre étudiants ?
- suggère-t-il d'autres stratégies ou possibilités d'évolution ?
- communique-t-il à l'étudiant sur les stratégies et les avantages et pour persister ?

- **Discussion et réflexion**

La flexibilité d'utiliser l'évaluation formative la rend applicable à tous les objectifs d'apprentissage, puisqu'elle permet de faire participer les apprenants et facilite la coopération, et

---

<sup>1</sup> O. REY et A. FEYFANT, op. cit., p. 23.

<sup>2</sup> S. G. OSWALT, « Identifying formative assessment in classroom instruction: Creating an instrument to observe use of formative assessment in practice », Dissertation in education in curriculum and instruction, Boise State University, 2013, dans : O. REY et A. FEYFANT, op. cit., p. 23.

par conséquent la réduction des effets négatifs engendrés par la compétition issue de l'évaluation sommative, et - contrairement au caractère sanctionnant de cette dernière qui engendre un climat de stress - elle permet aussi d'instaurer un climat de sécurité qui encourage la productivité. Elle a donc des bénéfices pour les deux parties, l'enseignant et l'étudiant.

Pour l'enseignant :

- Elle permet d'identifier les lacunes individuelles des apprenants et de déterminer des profils d'apprentissage pour tout un groupe-classe ;
- Elle permet de réduire les tâches de correction car une partie de l'évaluation est assurée par les apprenants ;
- Elle est rapide d'exécution car il n'y a pas des notes attachées à un travail.

Pour l'étudiant :

- Elle favorise la progression dans l'enseignement, car elle focalise sur le processus plutôt que le produit ;
- Elle permet d'obtenir des informations sur les forces et les faiblesses d'un travail ainsi que les améliorations à apporter ;
- Elle permet d'assumer la responsabilité de son propre apprentissage.

Tous ces bénéfices n'ont pas empêché certains auteurs de pointer au doigt l'évaluation formative, ainsi Abrecht (1991) pense que cette évaluation est prisonnière de ses modèles, il se pose des questions dans ce sens, que prendra en compte l'évaluation formative ? Comment l'appliquer ? Avec quels moyens et instruments ?<sup>1</sup> Il souligne les difficultés liées à la complexité de l'autoévaluation et aux impondérables de l'interactivité, ceci à cause de l'absence d'un cadre théorique bien conçu et normalisé, et la multiplicité et la complexité des déterminants (personnels, institutionnels, sociaux, didactiques, etc.) qui agissent le système d'enseignement. Il souligne aussi l'ambiguïté des processus d'évaluation formative, qui demeurent – d'après lui – trop marqués par des soucis de mesure quantitative, puisqu'ils ne sont pas clarifiés par rapport à des objectifs délimitables<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> R. ABRECHT, « L'évaluation formative: une analyse critique », Editions De Boeck, Louvain-la-Neuve (Belgique), 1991, p. 55.

<sup>2</sup> R. ABRECHT, op. cit., pp. 116-117.



Mogenier et Parisot (1983)<sup>1</sup> de leur côté considèrent ce type d'évaluation comme une perte de temps et une interruption de l'enseignement, pour eux l'évaluation formative augmente la charge des corrections. Il faut corriger les réponses à ces outils de mesure. Les étudiants sont habitués d'être notés, par conséquent, ils ne prennent en considération que ce qui est noté et porté au bulletin. Pour contourner ces difficultés, ils préconisent l'utilisation des mini-tests à correction étudiante et le testing informatisé afin de réduire la charge de correction, motiver l'étudiant, et assurer un feed-back mutuel immédiat<sup>2</sup>.

### 3.1.2. L'évaluation sommative

- **Définition**

« L'évaluation est dite sommative lorsqu'elle se propose de faire le bilan (la somme) après une ou plusieurs séquences ou, de façon plus générale, après un cycle de formation »<sup>3</sup>. Elle est donc le résultat d'un processus d'appréciation du degré de maîtrise des compétences d'un stagiaire,<sup>4</sup> Elle certifie l'atteinte d'un niveau donnée à la fin d'un programme de formation.

- **Principes.**

L'évaluation sommative est fondée sur les principes suivants<sup>5</sup> :

- Elle porte sur l'atteinte des objectifs, le résultat de l'étudiant, l'acquisition de compétences, elle ne porte pas sur sa progression ou sur son potentiel d'amélioration. Ainsi un étudiant qui fait preuve de progression mais qui n'atteint pas le niveau exigé au terme de la formation doit recevoir une autre forme d'évaluation pour détecter ses difficultés ;
- Elle porte un jugement sur la base d'une norme bien définie dans un référentiel conçu par le programme. Cette norme doit être claire et bien comprise par l'étudiant et l'enseignant avant le début du programme ;
- Elle porte un jugement valide et fiable, en se reposant sur les observations des performances des étudiants. Ces observations doivent être réalisées dans un contexte ;

---

<sup>1</sup> J.-P. MOGENIER et J.-C. PARISOT, «Formation des enseignants à l'évaluation formative: analyse des résistances et orientations pour cette formation», dans « Évaluation formative et formation des enseignants », Facultés Notre-Dame de la Paix, Université de Namur, juin 1983, pp. 71-79.

<sup>2</sup> R. HOWE, « Formules pédagogiques et évaluation formative : une combinaison gagnante », Pédagogie collégiale, V. 4, n° 4, mai 1991, pp. 8-13.

<sup>3</sup> C. HADJI, « L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux oublis », ESF, Paris, 1989, p. 69.

<sup>4</sup> M.-C. AUDETAT VOIROL et Al., « Comment évaluer la compétence des stagiaires en milieu clinique ? », Le Médecin du Québec 2014 ; Vol. 49, n° 7, p. 69.

<sup>5</sup> G. SANCHE, et Al., « L'évaluation sommative », Le Médecin du Québec, vol. 50, n° 2, février 2015, p. 78.

- Authentique et concrète ; répétées à différentes étapes de la formation, et faites par plusieurs observateurs.

- **Étapes :**

L'évaluation sommative passe par les étapes suivantes<sup>1</sup> :

- **Au début de la formation** : Définition et discussion des objectifs. L'étudiant doit être au courant des objectifs du programme, des normes ou du degré de référentiel à atteindre, et du déroulement et des modalités de l'évaluation, ainsi que la date de transmission de l'évaluation sommative.

- **Tout au long de la formation** : documentation et archivage des observations faites par les enseignants sur les performances des étudiants afin de justifier leurs jugements, et par conséquent, crédibiliser l'évaluation.

- **A la fin de la formation** : remplissage des fiches d'évaluation selon les critères du programme, et la transmission des résultats aux étudiants en leur expliquant les cote accordées (sans négociation).

- **Distinction entre évaluation formative et évaluation sommative**

Le tableau suivant résume les principales différences entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

**Tableau 2 : Différences entre évaluation formative et évaluation sommative**

Évaluation formative	Évaluation sommative
A pour but de former l'étudiant	A pour but d'informer l'administration
Vise à faire acquérir le maximum de compétence	Cherche à identifier le seuil minimum de performance
Couvre le plus d'aspects possibles	Couvre les aspects essentiels
Diagnostique la nature et l'origine des problèmes	Mesure l'ampleur des problèmes
Conduit à un plan d'action et de Perfectionnement	Conduit à un classement et à une sélection
Confie à l'étudiant la plus grande part du travail	Confie à l'enseignant la plus grande part du travail
Est très fréquente	Est moins fréquente

Source : Ulric AYLWIN, « Apologie de l'évaluation formative », Revue Pédagogie collégiale, vol. 8, n° 3, mars 1995, p. 04.

<sup>1</sup> G. SANCHE, et Al., op. cit. pp. 78-79.

La première différence concerne le but de chaque type d'évaluation, l'évaluation formative vise à aider l'étudiant à se développer par lui-même, tandis que l'évaluation sommative cherche à aider l'administration à prendre la décision sur le sort de l'étudiant. L'évaluation formative porte un diagnostic sur l'origine et la nature des problèmes constatés, alors que l'évaluation sommative se contente de déterminer les éléments qui constitue la note attribuée.

La deuxième différence concerne la compétence et la performance, l'évaluation formative ne reconnaît pas de limite à la compétence. En revanche, l'évaluation sommative exige un minimum de degré de performance à dépasser (un seuil fixé).

La troisième différence concerne les aspects, il est plus facile de faire une évaluation formative sur la formation fondamentale, alors qu'il est difficile au plan sommatif d'évaluer avec exactitude les limites d'un cours particulier.

La quatrième différence réside dans le travail qui est accompli par l'étudiant sur le plan formatif, et par l'enseignant (qui représente l'administration) sur le plan sommatif.

Enfin, la dernière différence concerne la fréquence de chaque type d'évaluation, l'évaluation formative est fréquemment pratiquée, contrairement à l'évaluation sommative qui n'est pratiquée qu'à des moments fixés (fin de semestre, année, ou cursus)

- **Discussion et réflexion**

Aylwin (1995) a révélé quelques difficultés qui peuvent découler de la pratique de l'évaluation sommative<sup>1</sup>. Tout d'abord, ce genre d'évaluation faite durant la formation ne peut être considéré comme « sommative » au vrai sens du mot puisque la mesure de l'intégration des apprentissages - traduite souvent en moyenne - ne peut se faire qu'à la fin de la démarche. Cette moyenne ne reflète pas une image correcte de la performance de l'étudiant. Ensuite, cette moyenne reflète une récompense ou une punition, ce qui mène souvent à une perte de motivation intrinsèque. Enfin, l'étudiant motivé intrinsèquement se voit réduire ses efforts à ce qui est demandé pour obtenir la moyenne exigée, ainsi il se contentera seulement de l'apprentissage superficiel.

---

<sup>1</sup> U. AYLWIN, « Apologie de l'évaluation formative », Revue Pédagogie collégiale, vol. 8, n° 3, mars 1995, pp. 15-17.

### 3.2. Les évaluations axées sur les parties prenantes

Les évaluations axées sur les parties prenantes offre des prescriptions d'orientation pratique qui concernent l'organisation et la pertinence de l'évaluation, et plus particulièrement ses finalités, ses interrogations, ses démarches, et la tâche de chaque partie. Cook et Leviton (1991) ont proposé quatre dimensions des évaluations axées sur la partie prenante : la construction du savoir, la valeur, l'action publique, et l'utilisation<sup>1</sup>. Par ailleurs, Daigneault (2011) a distingué trois approches théoriques dans ce type d'évaluation<sup>2</sup> :

- 1) L'évaluation habilitative ;
- 2) L'évaluation affranchie des objectifs ;
- 3) L'évaluation démocratique délibérative.

#### 3.2.1. L'évaluation habilitative<sup>3</sup>

- **Définition et assises historiques**

L'évaluation habilitative a été conçue en 1993 par David Mark Fetterman, un anthropologue américain qu'il l'a définie comme « une approche évaluative visant à accroître les probabilités de succès d'un programme en fournissant aux parties prenantes du programme les outils leur permettant d'apprécier la planification, la mise en œuvre et l'autoévaluation du programme et en intégrant les activités évaluatives au reste de la planification et de la gestion du programme/organisation »<sup>4</sup>.

L'évaluation habilitative tire ses racines de la discipline évaluative en tant que telle<sup>5</sup>, dans le domaine de l'évaluation de programmes, il est observé une tendance à focaliser sur les différentes parties prenantes qui peuvent participer à l'évaluation, ce qui a engendré d'autres approches classées évaluations participatives ou de collaboratives: évaluation de 4<sup>e</sup> génération (Guba et Lincoln, 1989), démocratique délibérative (House et Howe, 2000) responsive (Greene et Abma, 2001), axée sur l'utilisation (Patton, 2008). Ces approches sont basées, plus au moins, sur

---

<sup>1</sup> W. R. SHADISH, T. D. COOK et L. C. LEVITON, « Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice », Newbury Park, CA, Sage, 1991.

<sup>2</sup> P.-M. DAIGNEAULT, « Les approches théoriques en évaluation », Cahiers de la performance et de l'évaluation, Printemps 2011, n° 4, p. 2

<sup>3</sup> La notion d'évaluation habilitative est utilisée par BELANGER pour traduire le terme anglais "empowerment evaluation", tandis que d'autres auteurs utilisent des traductions différentes comme « évaluation habilitante / habilitative » et « évaluation émancipatrice ». J. F. BELANGER, « Les approches théoriques en évaluation, l'évaluation habilitative », Cahiers de la performance et de l'évaluation, Printemps 2011, n° 4, Québec, 2011, p. 7.

<sup>4</sup> A. WANDERSMAN et al., op. cit., p. 28.

<sup>5</sup> S. JACOB, « Cross-Disciplinization: A New Talisman for Evaluation? ». American Journal of Evaluation 29(2), 2008, p. 175.

le principe qui stipule que la participation des parties prenantes privilégie la pertinence, l'appropriation, et par conséquent l'utilisation du processus évaluatif<sup>1</sup>, et tentent de remédier aux lacunes et défauts des évaluations « traditionnelles ».

Il existe des rapports entre cette approche et quelques phénomènes remarquables ces dernières décennies tels que la démocratisation de l'information, la nouvelle gouvernance, l'individuation et le pluralisme. Ces pensées et courants se posent la question sur « l'utilité et l'utilisation des travaux scientifiques (essor de la recherche appliquée et de la recherche-action), les considérations de plus en plus nombreuses relatives à l'éthique de la recherche (place et traitement réservés aux sujets d'étude), l'importance accordée aux aspects construits (culturels, sociétaux, etc.) des savoirs, l'importance accordée aux données probantes »<sup>2</sup>. Mais deux phénomènes majeurs ont massivement influencé la conceptualisation de l'approche habilitative<sup>3</sup> :

- 1) La psychologie communautaire, qui concerne les personnes, les organisations et les communautés qui essaient de maîtriser leur sort (autodétermination) ;
- 2) L'anthropologie-action (recherche-action), qui se concentre sur la méthode adoptée pour assister les communautés en démarche d'autodétermination à réaliser leurs objectifs.

- **Fondements et principes**

Fetterman (2004) relève trois fondements principaux de l'approche habilitative<sup>4</sup>:

- 1) La théorie de l'habilitation se base sur le concept d'habilitation, ce dernier jugé compliqué et « ne renvoie pas encore à un cadre conceptuel très précis »<sup>5</sup>. Cette théorie est conçue selon deux catégories : les « processus habilitants » et les résultats « d'habilitation », et expose plusieurs concepts comme la capacité analytique, la prise de décision, la résolution de problème, le leadership, la ressource, le contrôle, etc.
- 2) La théorie de l'autorégulation, en relation avec d'autodétermination : ce dernier concept selon Fetterman est primordial pour la théorie de l'habilitation et constitue le fondement théorique de l'évaluation habilitative. Il le définit comme l'habilité d'une personne à tracer son propre chemin dans la vie, et cette habilité vient d'autres habilités en relation

---

<sup>1</sup> J. B. COUSINS et E. WHITMORE, « Framing Participatory Evaluation », *New Directions for Evaluation* (80), 1998, p. 6.

<sup>2</sup> J. F. BELANGER, *op. cit.* p. 12.

<sup>3</sup> D. M. FETTERMAN, « Empowerment Evaluation », *Evaluation Practice*, 15(1), 1994, pp.1-2.

<sup>4</sup> D. M. FETTERMAN, « Empowerment Evaluation », Dans S. MATHISON, « *Encyclopedia of Evaluation* », Sage Publications, Thousand Oaks, California, 2004.

<sup>5</sup> Y. LE BOSSE, « De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 2003, p. 30.

comme la définition et l'expression des désirs, la fixation des objectifs, l'établissement des démarches et action pour les réaliser ;

- 3) Les théories de l'action et de l'utilisation : elles sont utilisées dans l'observation des écarts entre l'idéal et la réalité : les théories de l'action s'intéressent à comment le programme doit se dérouler, tandis que les théories de l'utilisation s'intéressent à comment le programme s'est déroulé.

Additivement à ces trois fondements théoriques, l'approche habilitative est basée sur un ensemble de principes et valeurs, notamment les principes de vérité et honnêteté. Selon Fetterman (1997) la démarche d'évaluation habilitative doit impérativement se baser sur une «sincère tentative de compréhension d'un événement dans son contexte et selon plusieurs points de vue différents », pour cela, il met en avant dix principes<sup>1</sup> :

1. l'amélioration ;
2. l'appropriation de la démarche évaluative par la communauté visée ;
3. l'inclusion ;
4. la participation démocratique ;
5. la justice sociale ;
6. la valorisation des connaissances de la communauté visée ;
7. l'élaboration de stratégies fondées sur des données probantes ;
8. le renforcement des capacités ;
9. l'apprentissage organisationnel ;
10. l'obligation de rendre compte.

Le rôle des principes ci-dessus est de dissocier l'approche habilitative des autres approches évaluatives, et de la mener à ses différentes phases.

### • Discussion et réflexion

Même si les travaux de Fetterman ont permis de clarifier certains points sur certains principes et valeurs de l'approche habilitative, certaines critiques ont été adressées à cette approche. Ces critiques sont d'ordre théorique ou conceptuel, d'autres sont d'ordre pratique ou méthodologique.

Sur le plan théorique ou conceptuel : comment l'évaluation habilitative peut être définie, quelle est la différence entre cette approche et les autres approches participatives comme

---

<sup>1</sup> D. M. FETTERMAN, « Empowerment Evaluation and Accreditation in Higher Education », Dans E. Chelimsky et W. Shadish (dir.), « Evaluation for the 21st Century », Thousand Oaks, CA, Sage, 1997, p. 385.

l'évaluation démocratique délibérative d'Ernest R. House et Kenneth R. Howe ? Ou l'évaluation basée sur l'utilisation de Michael Q. Patton ? Selon Fetterman, même si l'évaluation habilitative a des similitudes avec d'autres approches d'évaluation participative ou collaborative, son approche se distingue des autres par<sup>1</sup> :

1. l'idéal de justice sociale qui la sous-tend ;
2. le haut niveau de participation et de contrôle exercé par les parties prenantes ;
3. le but initial de renforcer les habilités ;
4. l'engagement envers des stratégies basées sur des données probantes ;
5. le fondement de la participation sur la logique de l'habilitation plutôt que sur celle de l'utilité ou de l'utilisation.

Mais BELANGER (2011) pense que ces traits ne sont pas propres à l'approche habilitative, l'idéal de justice sociale sous-tend également l'approche démocratique délibérative de House et Howe, tandis que le degré d'implication des parties prenantes semble une distinction formelle plutôt que substantielle<sup>2</sup>.

Selon Scriven (1997), l'approche habilitative confond l'enseignement de l'évaluation et la pratique de l'évaluation, tout en admettant le caractère essentiel des discussions conceptuelles et ontologiques<sup>3</sup>. Stufflebeam (1994) s'interroge si aider les individus à s'aider eux-mêmes est un objectif de valeur, il ne s'agit pas d'un objectif primordial de la démarche d'évaluation<sup>4</sup>.

Sur le plan pratique ou méthodologique, certains auteurs ont contesté l'objectivité des résultats ; ainsi d'après Stufflebeam (1994)<sup>5</sup>, Patton (1997)<sup>6</sup>, et Scriven (1997)<sup>7</sup>, il y'a plusieurs facteurs qui peuvent influencer sur l'objectivité de l'évaluation habilitative tels que le volume de responsabilité allouée aux parties prenantes dans le processus, la logique de défense des intérêts au cœur de l'approche, et l'ambiguïté des rôles évalué-évaluateur. J. Bradley Cousins (2005) pense que l'évaluation habilitative « essaie de plaire à tous les points de vue différents existant en matière de démarches participatives [...] et cela nuit à sa quête d'une identité propre »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> D. M. FETTERMAN et A. WANDERSMAN, « Empowerment Evaluation: Principles in Practice », Guilford Press, New York, 2005, pp. 6-8.

<sup>2</sup> J. F. BELANGER, op. cit. pp. 12-13

<sup>3</sup> M. SCRIVEN, « Empowerment Evaluation Examined », Evaluation Practice 18, 1997, p. 172.

<sup>4</sup> D. L. STUFFLEBEAM, « Empowerment evaluation, objectivist evaluation, and evaluation standards: where the future of evaluation should not go and where it needs to go ». Evaluation Practice 15, 1994, p.323.

<sup>5</sup> D. L. STUFFLEBEAM, op. cit., pp. 324-325.

<sup>6</sup> M. Q. PATTON, « Of Vacuum Cleaners and Toolboxes: A Response to Fetterman's Response », Evaluation Practice 18, 1997, pp. 157-159.

<sup>7</sup> M. SCRIVEN, op. cit., pp. 169-170.

<sup>8</sup> J. B. COUSINS, «Will the Real Empowerment Evaluation Please Stand Up? », dans D. M. FETTERMAN et A. WANDERSMAN, « Empowerment Evaluation: Principles in Practice », Guilford Press, New York, 2005, p. 189,

Les partisans de cette approche se veulent rassurants en expliquant que la démarche habilitative devrait être systématique, stricte et basée sur des données probantes, et elle se situe dans une épistémologie plus constructiviste que positiviste.

### 3.2.2. L'évaluation affranchie des objectifs

- **Définition et assises historiques**

L'évaluation affranchie des objectifs, ou goal-free evaluation (GFE)<sup>1</sup>, a été conçue par Michael SCRIVEN aux années soixante-dix. Contrairement à ce que peut faire croire sa dénomination (originale goal-free evaluation), cette approche n'est pas écartée des contextes superficiels d'un programme, elle évalue les aspects et les principaux résultats du programme, ainsi que les éventuelles parties qui n'ont pas été remarquées par les concepteurs.

La théorie de l'évaluation affranchie des objectifs et la théorie ancrée sont apparues ensemble, cette dernière stipule que la recherche devrait être menée depuis le terrain « sans présupposés théoriques préalables pour se prémunir des biais potentiels de tout postulat »<sup>2</sup>. Il s'agit « d'une approche inductive par laquelle l'immersion dans les données empiriques sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène et par laquelle le chercheur conserve toujours le lien d'évidence avec les données de terrain »<sup>3</sup>.

- **Fondements et principes**

Le principe de base de l'évaluation affranchie des objectifs est relativement simple : les buts du programme ne sont pas pris en considération par l'évaluateur, mais l'ensemble des conséquences (effets) qui est pris en compte. L'évaluateur s'interroge essentiellement « Quels sont tous les effets du programme ? », cette approche lui permet donc de se concentrer sur l'ensemble des véritables conséquences (effets) du programme et non sur son objectif. Sur le « résultat ou le produit » en lui-même et ses effets plutôt que sur la « proposition » ou les « motivations » qui le sous-tendent. Dans ce sens, l'évaluateur doit se focaliser surtout sur les méthodes de satisfaction des besoins de ce que Scriven appelle les consommateurs (c'est-à-dire

---

cité par J.-F. BÉLANGER dans « les approches théoriques en évaluation », Cahiers de la performance et de l'évaluation, Printemps 2011, n° 4, p. 14.

<sup>1</sup> Pour H. A. RABEARIVELO et J. LAMOURE, l'évaluation affranchie des objectifs n'est pas une traduction officielle de goal-free evaluation, mais elle leur paraît la plus appropriée, les autres traductions « évaluation libre » ou « évaluation affranchie des buts du programme » risqueraient d'induire en erreur sur son essence particulière. H. A. RABEARIVELO et J. LAMOURE, « les approches théoriques en évaluation » op. cit., p. 17.

<sup>2</sup> A. IVERSON, « Preparing Program Objectives: Theory & Practice », The International Development Research Centre, Toronto, Ontario, 2003, p. 26.

<sup>3</sup> F. GUILLEMETTE, « L'approche de la grounded theory. Pour innover? », Recherches qualitatives (26)1, 2006, p. 32.



les populations cibles ou l'ensemble des groupes touchés directement ou indirectement)<sup>1</sup> que sur les propositions ou les intentions des concepteurs. Ainsi, les consommateurs et les résultats du programme deviennent l'axe de l'évaluation, ce qui permet de faciliter l'accès au programme. C'est le même principe utilisé par des clients pour évaluer un produit de consommation sans connaître les intentions de leurs producteurs<sup>2</sup>. D'après Scriven (1972), se préoccuper uniquement des objectifs d'un programme, l'évaluateur est plus susceptible d'être influencé par les résultats attendus et d'ignorer les résultats les plus importants du programme<sup>3</sup>. Cette approche peut être considérée comme un socle théorique performant pour procéder à l'évaluation, la formulation et le dévoilement des buts non révélés par les commanditaires incite les évaluateurs à dépasser les prétentions des concepteurs.

L'approche affranchie des objectifs se base aussi sur les principes utilitaristes comme l'a déjà illustré Jeremy Bentham et John Stuart Mill, mais elle est plutôt focalisée sur les effets du programme plutôt que sur ses buts, on exposant ses résultats avantageux par rapport aux besoins des populations concernées par ce programme<sup>4</sup>, ainsi, l'utilité d'un programme se mesure par ses résultats qui doivent satisfaire les besoins de ces populations touchées<sup>5</sup>. Scriven (1972) propose que l'intention de cette approche soit plus formative que sommative puisqu'elle vise à optimiser le programme, ce qui n'empêche pas qu'elle puisse proposer un bilan de programme pour en évaluer la performance<sup>6</sup>.

Même si les démarches utilisées dans l'approche affranchie des objectifs ne sont pas suffisamment explicitées, elles doivent suivre un ensemble de critères permettant de couvrir l'ensemble des aspects de la politique évaluée et suggère une définition opérationnelle de chaque élément permettant d'en mesurer la performance<sup>7</sup>. Dans ce sens, Scriven (2007) a dressé un ensemble de critères, comme la définition des besoins, les contraintes réglementaires, les

---

<sup>1</sup> Pour SCRIVEN, presque toutes les entités qui gravitent autour d'un programme sont à un moment ou un autre des consommateurs de celui-ci et s'intègrent dans une chaîne de consommation. Il distingue ainsi les consommateurs finaux (downstream consumers – groupes cibles, communautés, etc.) des consommateurs intermédiaires (midstream consumers – commanditaires, personnel administratif, etc.). H. A. RABEARIVELO et J.LAMOURI, dans « les approches théoriques en évaluation » op. cit., p. 17

<sup>2</sup> M. Q. PATTON, « Utilization-Focused Evaluation », Sage, Los Angeles, 4<sup>e</sup> édition, 2008, p. 275.

<sup>3</sup> M. SCRIVEN, « Pros and Cons About Goal-Free Evaluation ». Evaluation Comments 3(4), 1972, p. 1

<sup>4</sup> M. SCRIVEN, « Key Evaluation Checklist (Evaluation Checklists Project) », Kalamazoo, The Evaluation Center, Western Michigan University, 2007, p. 4.

<sup>5</sup> E. R. HOUSE, « Assumptions Underlying Evaluation Models ». Educational Researcher 7(3), 1978, p. 5.

<sup>6</sup> M. SCRIVEN, « Pros and Cons About Goal-Free Evaluation », op. cit., pp. 1-2.

<sup>7</sup> D. L. STUFFLEBEAM & A. SCHINKFIEL, « Evaluation Theory, Models and Application », Jossey-Bass. San Francisco, 2007, p. 380.

standards professionnels, etc. afin de délimiter un champ bien défini à la pratique de cette approche<sup>1</sup>.

- **Discussion et réflexion**

L'évaluation affranchie des objectifs a suscité beaucoup de polémiques et d'interrogations sur sa complexité et son cadre indécis. Est-elle considérée comme une méthode au vrai sens du mot ?<sup>2</sup> Ou une école de pensée plutôt qu'un modèle ?<sup>3</sup> Ernest House (1978)<sup>4</sup> trouve un paradoxe dans les fondements qui sous-tendent la « méthode » : en pratique, l'évaluateur fait recours aux opinions personnelles au lieu des outils de mesure. Mais d'après Scriven, l'exhaustivité et l'intersubjectivité de cette évaluation visent à limiter les biais, en croisant les différentes opinions (même subjectives) afin de tirer des conclusions plus communes et impersonnelles –, d'où le caractère objectiviste et non objectif de cette méthode<sup>5</sup>.

Sur le plan pratique, certains auteurs signalent la difficulté d'appliquer la méthode affranchie des objectifs (House, 1978)<sup>6</sup>, (Stufflebeam, 1972)<sup>7</sup>. Ainsi, il semble difficile de concevoir un programme sans fixer des objectifs. Le commanditaire est-il apte de taire les objectifs motivant son programme ?<sup>8</sup> De quelle manière cette méthode doit être menée ? Surtout au niveau des liens entre l'évaluateur et le concepteur du programme. Stufflebeam (1972) dans ce sens, Scriven a établi une liste de contrôles évaluatives (checklist), mais pour Stufflebeam et Schinkfiel (2007) la manière de recueillir l'information ne donne pas une réponse fiable à l'ensemble de la question<sup>9</sup>.

Pourtant, malgré sa complexité, cette méthode est jugée bénéfique sur certains aspects. Pour House (1978), elle est plus ouverte aux populations cibles des programmes puisqu'elle permet d'utiliser des démarches similaires à celles utilisées par les associations de consommateurs. Selon Rabearivelo et J. Lamouri (2011)<sup>10</sup> cette approche se révèle bénéfique quand elle est utilisée de façon complémentaire avec une approche axée sur les objectifs du

---

<sup>1</sup> H. A. RABEARIVELO et J. LAMOURI, op. cit., p. 18.

<sup>2</sup> D. L. STUFFLEBEAM, « Should or can evaluation be goal-free? », *Evaluation comments* 3(4), 1972, p. 4.

<sup>3</sup> D. NEVO, « The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature ». *Review of Educational Research* (53), 1983, p. 117.

<sup>4</sup> E. R. HOUSE, op. cit., p. 5.

<sup>5</sup> H. A. RABEARIVELO et J. LAMOURI, op. cit., p. 20.

<sup>6</sup> E. R. HOUSE, op. cit., p. 5.

<sup>7</sup> M. SCRIVEN, op. cit. p. 5.

<sup>8</sup> L. A. SHEPARD, « A Checklist for Evaluating Large-Scale Assessment Programs », *Occasional Papers*, Kalamazoo, Western Michigan University. 1977, p. 21.

<sup>9</sup> D. L. STUFFLEBEAM & A. SCHINKFIEL, « Evaluation Theory, Models and Applications », Jossey-Bass, San Francisco, 2007, pp. 369-399.

<sup>10</sup> H. A. RABEARIVELO et J. LAMOURI, op. cit., p. 20

programme. Les deux approches (affranchie des objectifs, basée sur les objectifs) sont considérées puisque la première approche focalise sur les attentes des commanditaires ou concepteurs de programme, tandis que la deuxième approche fait ressortir les effets secondaires, ou inattendus du programme.

### 3.2.3. L'évaluation démocratique délibérative

- **Définition et assises historiques**

L'évaluation démocratique délibérative (EDD) appartient à la famille des évaluations démocratiques parues au Royaume-Uni à la fin des années 1970. Elle a été conçue par Ernest R. House et Kenneth R. Howe en 1999 afin de soutenir trois principes essentiels des institutions et des politiques de toute société démocratique : **l'inclusion**, le **dialogue** et la **délibération**<sup>1</sup>. Cette approche (l'évaluation démocratique) est décrite par Barry McDonald comme « un service d'information pour toute la communauté à propos des caractéristiques d'un programme scolaire. [...] L'évaluateur démocratique reconnaît la pluralité des valeurs et cherche à représenter une gamme d'intérêts dans la formulation des enjeux »<sup>2</sup>.

Même si cette évaluation est moins populaire aujourd'hui, ses principes servent toujours de base pour l'élaboration d'autres approches, notamment l'évaluation communicative conçue par Niemi et Kemmis (1999)<sup>3</sup>.

Le premier principe de l'évaluation démocratique délibérative est l'implication de toutes les parties prenantes, c'est-à-dire les populations ayant des intérêts avec le programme objet de l'évaluation où l'évaluateur doit garantir un équilibre de pouvoirs entre ces parties.

Le dialogue constitue le deuxième principe de cette évaluation, cela permet aux parties prenantes de bien déterminer et articuler leurs intérêts.

Le troisième principe de cette évaluation est la délibération. Ce processus permet d'évaluer ensemble la valeur à donner aux parties prenantes dans l'intérêt du bien commun. Dans cette étape la force morale des intérêts doit être estimée par l'évaluateur et les parties prenantes en privilégiant les intérêts relatifs aux besoins sur les intérêts relatifs aux désirs ou aux objectifs<sup>4</sup>. Cela permet de faire émerger les valeurs importantes. Dans cette étape, l'évaluateur ne doit pas

---

<sup>1</sup> F. THÉBERGE, « L'évaluation démocratique délibérative », dans « Les approches théoriques en évaluation », op. cit., p. 23.

<sup>2</sup> B. MACDONALD et S. KUSHNER, « Democratic Evaluation », 2004, dans S. MATHISON « Encyclopedia of Evaluation », Sage Publications, Thousand Oaks, California, 2004, traduit par F. THÉBERGE, dans « L'évaluation démocratique délibérative », op. cit., p. 23.

<sup>3</sup> H. NIEMI, S. KEMMIS, « Communicative Evaluation », *Lifelong Learning in Europe*, 4(1), 1999, p. 55.

<sup>4</sup> E. R. HOUSE, K. R. HOWE, « Deliberative Democratic Evaluation », *New Directions for Evaluation* (85), 2000, p. 3.

influencer les participants à aller contre leurs intérêts, mais il peut les convaincre de choisir une piste qui répond à ces intérêts<sup>1</sup>.

Sur le plan théorique, ces trois principes qui constituent les piliers de l'évaluation démocratique délibérative sont interreliés, et la qualité de l'un dépend de l'autre. Cela doit permettre d'avoir un résultat approchant le plus près possible de l'idéal d'impartialité. En revanche, sur le plan pratique, cette approche ne peut se réaliser sans concessions. Elle peut servir d'un guide général plutôt qu'un plan détaillé. Dans ce sens, House et Howe (2000) ont conçu une série de dix questions afin de faciliter la mise en pratique de cette approche<sup>2</sup> :

- Quels sont les intérêts représentés ?
- Est-ce que les principales parties prenantes sont représentées ?
- Y a-t-il des parties prenantes exclues ?
- Y a-t-il de sérieux problèmes de déséquilibre de pouvoir ?
- Y a-t-il des procédures pour contrôler ces déséquilibres ?
- Comment les individus participent-ils à l'évaluation ?
- Leur participation est-elle authentique ?
- Dans quelle mesure sont-ils engagés dans l'évaluation ?
- La délibération est-elle réflexive ?
- Comment la délibération est-elle considérée par les parties prenantes et menée par les évaluateurs ?

- **Discussion et réflexion**

L'évaluation démocratique délibérative a suscité beaucoup d'interrogations sur sa faible utilisation par rapport aux autres approches. Cela peut être expliqué par sa relative jeunesse ainsi que ses caractéristiques plus théoriques que pratiques, d'où l'absence des outils et techniques nécessaires à sa mise en pratique. D'après leurs auteurs (House et Howe) « la théorie est utilisée pour justifier et informer la pratique, la théorie fait donc la différence sur le long terme »<sup>3</sup>. Selon eux (2000), « privilégier la théorie par rapport à la méthode permet de comprendre les liens inextricables entre l'évaluation, la structure sociopolitique et les institutions »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> K. R. HOWE, C. ASHCRAFT, « Deliberative Democratic Evaluation: Successes and Limitations of an Evaluation of School Choice », *Teachers College Record* 107(10), 2005, p. 2274.

<sup>2</sup> E. R. HOUSE, K. R. HOWE, op. cit., p. 11, traduit par F. THÉBERGE, op. cit., p. 24.

<sup>3</sup> E. R. HOUSE, K. R. HOWE, « Values in evaluation and Social research », Thousand Oaks, CA, Sage, 1999, traduit par F. THÉBERGE, op. cit., p. 28.

<sup>4</sup> E. R. HOUSE et K. R. HOWE, « Deliberative Democratic Evaluation », op. cit., traduit par F. THÉBERGE, op. cit., p. 28.

Robert E. Stake (2000) s'interroge sur responsabilités de l'évaluateur dans une telle approche : son impartialité est-elle vraiment possible ? Est-il apte à estimer les besoins des participants que les parties prenantes elles-mêmes ? Pour lui la promotion de la démocratie à travers l'évaluation n'est pas une finalité légitime, l'évaluateur doit focaliser sur les intérêts des parties prenantes, il n'a pas à indiquer les valeurs à attribuer aux intérêts de ces parties, il n'a qu'à noter les valeurs essentielles sans les juger<sup>1</sup>.

A l'égard d'autres approches évaluatives, certains auteurs signalent la difficulté de la mise en pratique de l'évaluation démocratique délibérative, notamment à grand-échelle, ainsi, Gary T. Henry (2000) pense que cette approche est irréalisable dans des entités plus grandes (une région ou un pays) : « il est difficile d'imaginer que les liens du capital social soient assez forts pour faire émerger le bien commun comme préoccupation majeure au cours d'une seule évaluation »<sup>2</sup>. Il signale aussi la difficulté de changer les avis – généralement exprimés avant le processus d'évaluation – vu qu'il y'a une grande résistance aux modifications, même si celles-ci sont dans l'intérêt du bien commun<sup>3</sup>.

Malgré toutes ces critiques, l'évaluation démocratique délibérative reste – sur le plan théorique - une manière originale et idéaliste dans l'évaluation, elle ose aborder des thèmes contestés qui vont au-delà du champ de l'évaluation ; est-il possible de mesurer les valeurs ? Sur quels critères ? De quelle manière ? Etc. mais sur le plan pratique, elle a besoin d'être améliorée, notamment par l'élaboration d'une méthodologie bien définie permettant le rapprochement des objectifs.

### 3.3. Les évaluations axées sur les composants du programme

Avant les années 1960, l'évaluation en éducation portait sur l'apprentissage, les étudiants furent les seuls objets d'évaluation. Il était difficile de trouver un guide relatif à l'évaluation de projets éducatifs, de programmes, ou encore d'établissements éducatifs, jusqu'à 1965 où une loi du gouvernement américain « Elementary and Secondary Act. » permettait à l'évaluation de s'ouvrir sur de nouveaux horizons, notamment les projets éducatifs, les programmes, et les interventions pédagogiques, ce qui a aidé à déterminer le type d'information à recueillir et la

---

<sup>1</sup> F. THÉBERGE, op. cit., p. 28.

<sup>2</sup> G. T. HENRY, « Benefits and Limitations of Deliberation ». *New Directions for Evaluation* (85), 2000, p. 93, traduit par F. THÉBERGE, op. cit., p. 28.

<sup>3</sup> G. T. HENRY, op. cit., p. 94.

manière à l'analyser, ainsi à régler les problèmes et les conflits pesant sur les évaluations ou les évaluateurs<sup>1</sup>.

Ces horizons reflètent bien les trois secteurs du domaine de l'éducation ou s'applique le concept d'évaluation : l'apprentissage, l'enseignement, et les programmes.

Dans **l'apprentissage**, c'est la performance de l'étudiant qui est évaluée afin de déterminer la qualité des apprentissages acquis par un étudiant sur les plans cognitifs, affectif, et psychomoteur.

Dans **l'enseignement**, c'est la performance de l'enseignant qui est évaluée afin de déterminer la qualité du contexte dans lequel il prend place.

Dans les **programmes**, il s'agit de trouver les meilleures stratégies pour développer et mettre en place un programme afin de s'assurer que les objectifs constituant la base de ce programme seront atteints.

### 3.3.1. Evaluation informelle et évaluation formelle

Si nous nous basant sur la définition de l'évaluation donnée par le Petit Robert « porter un jugement sur la valeur, un prix », nous pouvons dire que nous sommes tous des évaluateurs à travers nos actes quotidiens, nous évaluons notre nuit de sommeil ou la qualité du déjeuner servi, le contenu d'une émission de télé ou la performance d'une équipe de sport, etc. cependant, ces évaluations restent informelles, mais ça ne veut pas dire qu'elle soient inexactes. Elles se basent souvent sur des impressions vagues et des normes intuitives, elles sont d'une qualité variable et des fois superficielle.

Il est évident que certains cas peuvent admettre une évaluation informelle car les effets d'une évaluation fautive sont peu importants et ne constituent pas une gravité, par exemple, une évaluation négative d'un match de football de la part d'un téléspectateur, aura pour effet de le mettre en mauvaise humeur mais pour quelques temps seulement, ce qui a peu d'importance en soi. En revanche, certaines situations exigent une évaluation plus formelle à cause de l'importance des conséquences d'une évaluation fautive, c'est le cas par exemple de la performance des mécaniciens d'une compagnie aérienne ou des ingénieurs d'une station nucléaire.

D'après Stake (1967)<sup>1</sup>, l'évaluation informelle est dépendante de l'observation factuelle, d'objectifs implicites, de normes intuitives, et de jugements subjectifs. Il la caractérise comme étant de qualité variable, parfois pénétrante, parfois superficielle et déformée.

---

<sup>1</sup> M-A. NADEAU, Op. cit. p. 33.

Quant à l'évaluation appliquée à l'éducation, Nadeau (1990) propose la définition suivante : « l'évaluation systématique, en éducation, consiste en la détermination en valeur d'un phénomène éducative de façon formelle »<sup>2</sup>.

Cette définition insiste sur le fait que l'évaluation ne peut être que formelle. En éducation, on ne peut pardonner, ni se contenter d'une évaluation informelle à cause de ses effets sur l'avenir des étudiants, en plus, elle cerne l'essence même de l'évaluation, à savoir la détermination de la valeur d'un phénomène tel que l'enseignement, le programme, les moyens et le matériel didactique, les objectifs, etc. Certaines approches d'évaluation formelles insistent sur les intrants (input), d'autres sur les extrants (output), et d'autres sur l'intrant, le processus, et l'extrant. Les programmes d'enseignement sont évalués par exemple sur des critères précis tels que la qualification des enseignants, l'adéquation des enseignements, la disponibilité de moyens et d'ouvrages, etc.

### 3.3.2. L'analyse des besoins, le suivi, l'étude des résultats

L'analyse des besoins est généralement effectuée durant l'étape de planification du programme, dans un objectif de cerner une problématique et les besoins qui y sont associés, et permet de répondre à certaines questions du genre : dans l'établissement X quel est le pourcentage des étudiants qui abandonnent leurs études universitaires dans le délai prescrit de trois ans ? Dans quelle mesure cette proportion se compare-t-elle avec des cibles locales, régionales, nationales, ou tout simplement des établissements similaires ? L'analyse des besoins devient utile pour l'établissement d'un ordre de priorité des besoins d'un groupe particulier, et l'examen de la viabilité d'une intervention particulière pour ce groupe, par exemple, des promoteurs qui souhaitent implanter un programme dans une école selon un horaire déterminé pour augmenter la fréquentation et le taux de réussite scolaire. Le recours à l'analyse des besoins peut les aider en traitant deux questions :

- a) sa faisabilité, c'est-à-dire dans quelle mesure ce nouvel horaire peut convenir aux étudiants et leurs familles, aux enseignants, et aux autres membres du personnel de l'établissement ;
- b) la probabilité du succès, c'est-à-dire dans quelle mesure ce nouvel horaire peut contribuer à augmenter la fréquentation scolaire et améliorer le taux de réussite.

---

<sup>1</sup> R. E. STAKE « The countenance of educational evaluation », Teachers College Record. 68. 1967, p. 523.

<sup>2</sup> M-A. NADEAU, Op. cit., p. 37.

Même si d'autres questions pourraient être formulées, cela ne devrait pas perdre de vue que le rôle essentiel d'une évaluation basée sur l'analyse des besoins consiste à assister à la conception d'un programme, et assister les parties prenantes dans la prise de décisions à la phase préliminaire du programme, à sélectionner, à élaborer, ou à adapter une éventuelle intervention déjà expérimentée auparavant<sup>1</sup>.

Le suivi du processus du programme décrit ses activités, cette évaluation est souvent envisagée afin de déterminer si un programme a été bien implémenté tel que prévu et dans quelle mesure ses composantes stratégiques correspondent-t-elles au modèle original. Si la conclusion est positive, le suivi du processus peut alors s'intéresser à la qualité de l'implantation du programme et établir la conformité du modèle pour une population précise (et peut constituer les bases d'une future évaluation basée sur les résultats). Dans ce cas, l'évaluation de l'efficacité peut être envisagée pour établir dans quelle mesure ce programme est susceptible de produire les résultats prévus à court, moyen, et long terme. En revanche, si la conclusion est négative et le programme n'a pas été implanté tel que prévu, une éventuelle évaluation ne pourrait confirmer la validité du modèle, mais pourrait avoir des données utiles, par exemple, au lieu de vérifier dans quelle mesure le taux de chômage a baissé, elle pourrait s'intéresser au statut d'emploi de la population cible.

L'évaluation des résultats aborde les changements issus des interventions, mais elle fait face à un défi majeur qui consiste à choisir la nature des résultats qui se situent sur un continuum (à court, moyen, et long terme), ainsi, l'évaluation des résultats à court terme peut s'intéresser à l'acquisition des connaissances ou des compétences grâce au programme. L'évaluation des résultats à moyen terme s'intéresse aux actions qui en résultent, et enfin, l'évaluation des résultats à long terme opte pour une perspective beaucoup plus vaste et elle décrit comment le problème a été résout. Dans tous les cas, il est important que les évaluateurs et les parties prenantes s'entendent sur un continuum de changements souhaités pour avoir une compréhension partagée par toutes les parties, y compris l'évaluateur<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> J. FITZPATRICK, « L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible », Presses de l'Université de Québec, 2012. p.24.

<sup>2</sup> J. FITZPATRICK, op. cit., p. 25.



### 3.4. L'évaluation axée sur le jugement crédible

#### 3.4.1. Notion du jugement

Le jugement d'après Reboul (2010) est « une aptitude à décider d'un seul coup ou après une longue délibération, comme le pilote décide de passage, le médecin du remède, le juge du verdict. La délibération est indispensable, sinon on tomberait dans le hasard et l'arbitrage »<sup>1</sup>. D'après lui, il existe le jugement de faits, qui s'appuie sur une observation neutre et objective (par exemple la voiture de la porte est mal fermée, il pleut ce soir), et le jugement de valeur qui nécessite une appréciation plus subjective (par exemple cette voiture est d'une jolie couleur, il fait beau aujourd'hui). Dans ce sens, le jugement ne peut être considéré comme « bon » ou « mauvais », mais plutôt comme imprévisible.

On peut voir le jugement comme un produit ou une compétence. En effet, tout jugement n'est pas formulé pour agir ou régler un problème. Les exemples précédents illustrent bien cette considération<sup>2</sup>.

- **Le jugement : un produit**

Selon Reboul (2010), pour que le jugement soit considéré comme produit, il doit se conformer aux cinq critères suivants<sup>3</sup> :

1. Se placer dans le monde du contingent et de l'incertain, sans pour autant relever du hasard et du chaos : le monde des relations humaines ;
2. Dépendre de l'objet et du juge, c'est la décision qui engendre une réponse cherchée qui permette de modifier le cours des choses (une critique de livre, un verdict judiciaire, un jugement, etc.) ;
3. Un jugement engage celui qui le porte : une critique aveugle, une erreur judiciaire ont des effets concrets ;
4. La question du vrai n'est pas négligée du jugement tel que défini, elle doit être motivée, puis présumée juste ou fausse bien qu'elle soit une décision ;

---

<sup>1</sup> O. REBOUL, « Qu'est-ce que le jugement ? », dans M. SCHELIFER (Ed.), « la formation du jugement », 3<sup>e</sup> édition, Presses de l'Université de Québec, 2010, p. 10.

<sup>2</sup> M. SCHLEIFER & M. HURTEAU, « L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible », op. cit., p. 41.

<sup>3</sup> O. REBOUL, op. cit., p. 10-11.

5. Le jugement ne se limite pas à l'aspect technique, il est aussi moral ; une mauvaise expertise ou un mauvais diagnostic sont non seulement des erreurs, mais aussi des fautes.

- **Le jugement : une compétence**

Le jugement peut être considéré comme compétence car il se base sur la prise de décision et qu'une action devrait en découler. Reboul (2010) ajoute que l'application du respect d'une loi dépend d'un juge et que les usages médicaux sont assignables aux médecins<sup>1</sup>. Grinnell (2009) pense que certains aspects dépassent l'établissement du jugement scientifique, et ceci en dépit des paradigmes centraux, des valeurs et des croyances des chercheurs<sup>2</sup>. C'est ainsi que les croyances, les valeurs, la confiance en soi, et l'émotivité sont mises en contribution pour produire un jugement. Ainsi, le jugement s'avère plus qu'un produit pour prendre la forme d'une opération complexe, qui relève d'une vertu humaine et qui reste le propre de la personne qui le produit, et se distingue ainsi, du raisonnement ou de la prise de décision.

- **La différence entre le raisonnement, le jugement, et la prise de décision**

Le raisonnement selon Alter et Al. (2007) fait appel à deux processus distincts<sup>3</sup>. Le premier est rapide, associatif, et intuitif, alors que le second nécessite plus d'efforts puisqu'il est analytique et délibératif. Toulmin (2003) propose une perspective moderne du raisonnement argumentatif au moyen de son modèle illustré à la figure 1.

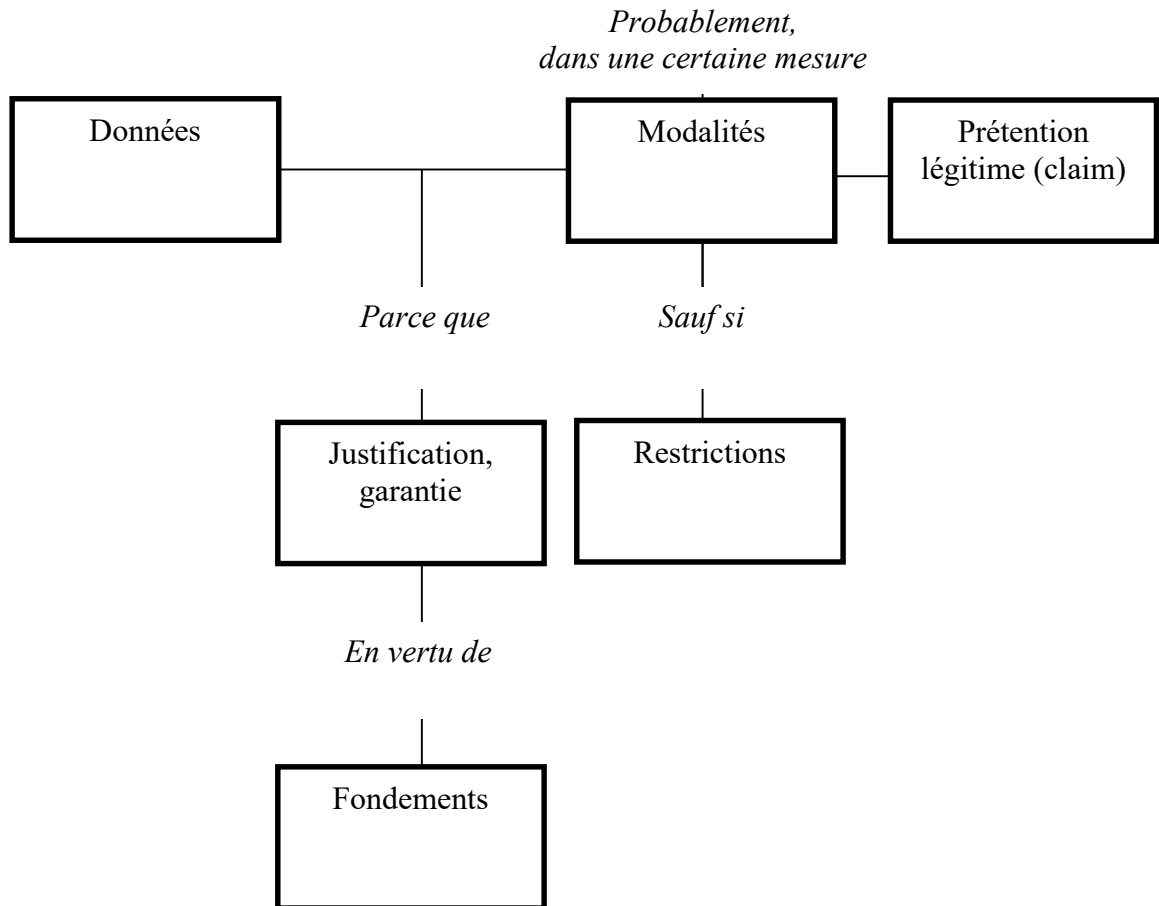
---

<sup>1</sup> O. REBOUL, op. cit. p., 11.

<sup>2</sup> F. GRINNELL, « Everyday Practice of Science: Where Intuition and Passion Meet Objectivity and Logic », Oxford University Press, 2009, dans M. SCHLEIFER & M. HURTEAU, « L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible », op. cit., p. 42.

<sup>3</sup> A. L. ALTER & Al. « Overcoming Intuition: Metacognitive Difficulty Activates Analytic Reasoning », Journal of Experimental Psychology: General, Vol 136(4), Nov 2007, p. 569.

Figure 3 : le modèle du raisonnement argumentatif



Source: S.E. TOULMIN, « The uses of argument », 2nd edition, Cambridge University Press, Cambridge, 2003. Dans : M. SCHLEIFER & M. HURTEAU, «L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible », Presse de l'université de Québec, 2012. p. 43

Ce modèle est formé de trois composantes de base :

- Les données, qui constituent les raisons, les motifs, les preuves sur lesquels s'appuient la déclaration, la conclusion ;
- La justification et la garantie, concept clé du modèle, elles constituent une loi de passage entre les données et la déclaration en expliquant la nature du lien ;
- La prétention légitime qui est envisagée comme vraie.

Les autres composantes ne sont pas forcément présentes, mais elles consolident et étayent l'argumentation en cas de nécessité, ce sont :

- Les modalités, qui précisent les conditions particulières à respecter pour que la prétention légitime et la conclusion puissent être considérées comme vraies ;
- Les restrictions, qui signalent les éventuelles exceptions ne permettant pas à la prétention légitime d'être vraies ;
- Les fondements, qui renforcent la justification en cas de faiblesse, ils constituent la « structure profonde » du raisonnement en s'appuyant sur des textes et des savoirs reconnus.

Ce modèle possède quelques avantages, notamment la clarification de la nature des justifications soulevées qui s'avèrent des motifs suffisants et pertinents pour soutenir la prétention légitime. Il permet aussi d'accéder aux modalités et restrictions qui nuancent la prétention légitime. Lipman (2010) ajoute que « tous les jugements ont pour graine un raisonnement et tous les raisonnements ont pour fruit un jugement »<sup>1</sup>. Le raisonnement précède ou accompagne le jugement, et ce dernier va bien au-delà de la croyance populaire, qui le considère comme un produit. En effet, il faut mettre en place un processus complexe, composés d'opérations, valeurs, croyances, et qualités de la personne qui l'émet. Cela permet de renforcer l'idée voulant qu'il constitue une compétence. Enfin on retient que le jugement s'appuie sur un raisonnement qui facilite l'argumentation, ce qui permet de le différencier d'un simple énoncé.

### 3.4.2. Notion de la crédibilité

House (1980) confère à la crédibilité d'un propos des qualités esthétiques qui se manifestent par la cohérence interne, par la congruité et la consistance d'un raisonnement, par la façon d'être relaté et d'être présenté ainsi que dans le choix du messager. Selon lui la crédibilité

---

<sup>1</sup> M. LIPMAN, « L'éducation au jugement », dans M. SCHLEIFER, « la formation du jugement », Presses de l'Université de Québec, 3<sup>e</sup> édition, 2010, p.71.

peut être associée à la mise en marche d'un produit qui s'appuie à la fois sur ses propres qualités, sur celles de celui qui la présente ainsi sur la façon dont il le présente. Pour Grinnell (2009), la crédibilité s'inscrit dans un processus non plus exclusivement interne, mais bien au sein d'un processus externe, il a associé tant la crédibilité et l'acceptabilité d'une découverte scientifique à deux concepts fondamentaux et inter-reliés : la vérité et la confiance<sup>1</sup>. La vérité réfère à la nécessité que toute découverte soit considérée comme un reflet de la réalité étudiée, alors que la confiance émerge de dialogues harmonieux entre le chercheur et la communauté de référence. Dans ce sens, la crédibilité n'est pas seulement une question de produit (vérité), mais correspond aussi à un processus.<sup>2</sup>

- **La crédibilité : la vérité**

Selon Goodman (1976), la vérité en soi importe peu, il considère que les hypothèses scientifiques sont inutiles à moins qu'elles ne réussissent à soulever des questions à y répondre adéquatement. En elle-même, la vérité n'est pas suffisante. Goodman et Elgin (1988) ajoute une nuance en introduisant le terme « justesse » plutôt que « vérité », ils considèrent que la vérité ne constitue qu'une composante occasionnelle de la justesse, tandis que celle-ci est dimensionnelle. Quant à Künne (1993), il réfère à la justesse par le terme « acceptabilité permanente », en considérant qu'une proposition peut être acceptable, sans pour autant être vraie. Ces considérations apparaissent d'autant plus intéressantes que le terme « vérité » peut sembler péjoratif pour certaines personnes qui la considère comme inatteignable ou relevant de la prétention de l'auteur.

- **La crédibilité : un dialogue**

Le chercheur ne peut unilatéralement déclarer avoir réalisé une découverte puisque cette dernière relève aussi des membres de la communauté de référence. Ainsi, si un chercheur veut que sa découverte soit considérée comme « vraie » et qu'on y « croit », il doit :

- S'assurer qu'elle est conforme aux canons scientifiques qui lui confèrent une validité ;
- S'engager en dialogue avec la communauté de référence pour identifier et inclure leurs préoccupations et ainsi bonifier cette découverte ;

---

<sup>1</sup> F. GRINNELL, « Everyday practice of science. Where intuition and passion meet objectivity and logic », Oxford University Press, Oxford, 2009.

<sup>2</sup> M. SCHLEIFER & M. HURTEAU, « L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible », op. cit. p. 45.

- Adopter l'attitude nécessaire afin que les membres de cette communauté aient confiance tant dans le chercheur que dans sa découverte ;
- L'ensemble de la démarche doit être balisé par des considérations éthiques.

Bernstein (1991) souligne que le chercheur doit avoir un esprit ouvert, écouter les parties concernées, et prendre en considération ce qui lui est approprié<sup>1</sup>. Schwandt (2002) considère que le dialogue avec la communauté est un engagement tant politique que moral<sup>2</sup>.

### 3.4.3. La production du jugement crédible en évaluation de programme

Dans cette partie nous essayons de comprendre comment les notions évoquées jusqu'ici peuvent-elles s'appliquer au champ de l'évaluation de programme, tout en considérant que la connotation que prend le jugement, le jugement crédible et les modalités pour y parvenir dans ce contexte particulier.

- **Le jugement**

House et How (1998) et Schwandt (2008) considèrent le fait de produire une interprétation de la valeur d'un programme constitue un exercice de jugement. Cet exercice est rendu possible grâce à la comparaison entre ce qui est observé au moyen d'une information rigoureusement recueillie et un ensemble de critères préétablis qui caractérisent la composante du programme objet d'une évaluation. Pour Davidson (2005), les critères peuvent être considérés comme des qualités ou des dimensions qui permettent de distinguer un programme méritoire d'un autre qui ne l'est pas. Sachant qu'il n'existe pas un « bon » ou un « mauvais » critère en soi, puisque le choix s'effectue en fonction du contexte propre à chaque évaluation et ses parties prenantes. Cependant, il doit revêtir les caractéristiques suivantes<sup>3</sup> :

- Etre pertinent, c'est-à-dire qu'il illustre le phénomène à étudier, qu'il tienne compte de la situation afin d'appuyer un éventuel jugement et envisager une décision ;
- Etre formulé d'une façon claire, précise, sans ambiguïté, sans équivoque ;

---

<sup>1</sup> R.J. BERNSTEIN, « The new constellation : the ethical-political horizon of modernity/postmodernity », The MIT Press, Cambridge, 1991, dans M. SCHLEIFER & M. HURTEAU, « L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible », op. cit., p. 47.

<sup>2</sup> T.A. SCHWANT, « Evaluation practice reconsidered », Peter Lang, New York, 2002, dans M. SCHLEIFER & M. HURTEAU, op. cit. p. 47.

<sup>3</sup> J.L. FITZPATRICK & al., 2011, dans M. SCHLEIFER & M. HURTEAU, op. cit., p. 45.

- Pouvoir se manifester en des indices mesurables, fidèles, valides, sensibles au changement et apte à déterminer le décalage entre les pratiques de référence et celles observées.

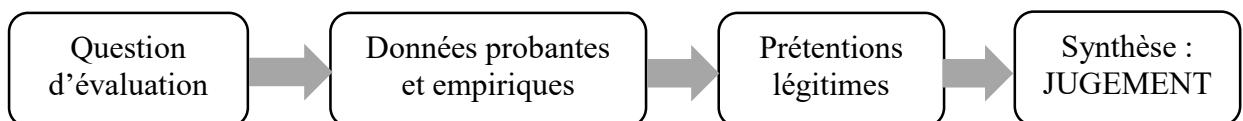
Ces critères à eux seuls ne suffisent pas pour porter un jugement, ils ont besoin de la contribution des seuils de réussite (standards) qui réfèrent au niveau de réussite souhaité par chacun des critères pour le considérer comme atteint. Deux types de critères peuvent être envisagés :

- 1) Le seuil de réussite absolu : établi préalablement et devrait être accepté par l'ensemble des parties concernées, par exemple un seuil de 60% pour réussir un cours universitaire de 1<sup>er</sup> cycle et 70% pour des études du 2<sup>e</sup> cycle.
- 2) Le seuil comparatif, établi en comparant la performance d'un programme à un ou plusieurs programmes similaires. Ou entre les différentes mises en application du même programme selon les différentes cibles ou à différentes étapes dans le cours des activités.

L'évaluateur doit s'assurer que les critères et les seuils de réussite sont établis avant la collecte des données et qu'ils sont conformes aux normes de qualité.

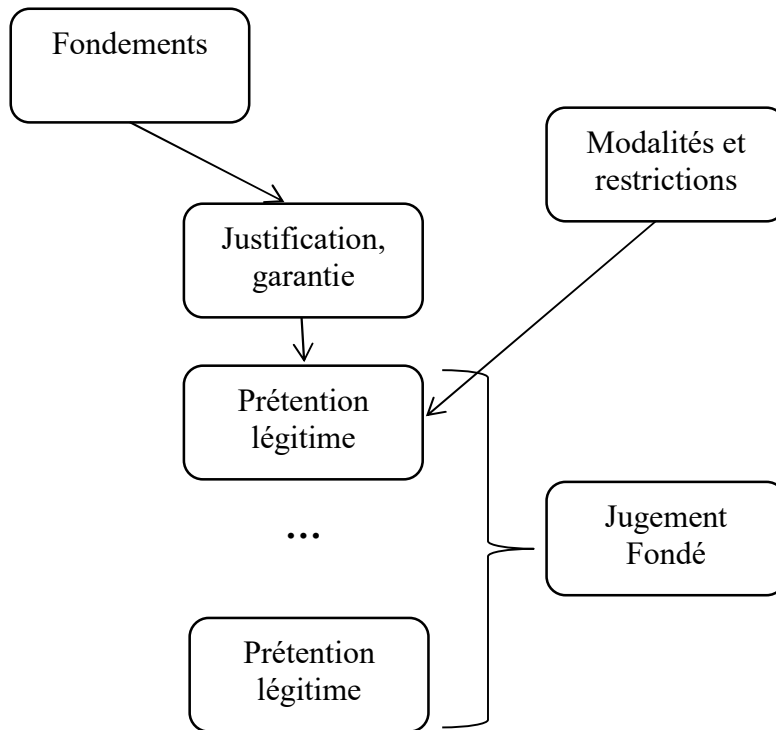
La pratique évaluative possède son propre raisonnement en vue générer un jugement. Arens (2006) propose une adaptation du modèle de Toulmin (2003) au contexte particulier de l'évaluation de programme. Ce modèle se compose de deux opérations : l'élaboration du jugement, et l'argumentation, comme l'illustre bien les figures 4 et 5.

**Figure 4 : le développement du jugement.**



Source : S.A. ARENS, « L'étude du raisonnement dans les pratiques évaluative », Revue Mesures et évaluation en éducation, vol. 29, 2006, p.47.

Figure 5 : le processus d'argumentation



Source : S.A. ARENS, « L'étude du raisonnement dans les pratiques évaluative », Revue Mesures et évaluation en éducation, vol. 29, 2006, p.47.

Les justifications et garanties s'appuient essentiellement sur les critères et les seuils de réussite, cependant, ces seuils sont rarement utilisés dans la pratique et que tant les jugements que les recommandations qui émanent d'une démarche évaluative s'appuient plutôt sur d'autres types de considération. Rog (1995) pense qu'il n'existe pas encore une manière de générer des jugements de façon qu'ils soient le résultat d'un accord avec la logique de l'étude. Et si le modèle de Toulmin (2003) sert à cerner les invariants dans l'argumentation qui s'appuie une conclusion, il ne permet pas de juger la qualité de l'argumentation sous l'angle du contenu. Pour Plantin (2005), ce modèle se prête plus à un monologue qu'à un dialogue argumentatif, ce qui ne représente pas la réalité de la démarche évaluative qui vise à « construire, individuellement ou collectivement, un jugement susceptible de se traduire en actions »<sup>1</sup>. Or, l'évaluation n'est pas le

<sup>1</sup> F. CHAMPAGNE et Al., « L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes », dans A. ABROUSSELLE et Al., « L'évaluation :, concepts et méthodes, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2009, p. 38.



seul responsable de la démarche évaluative, ses fonctions consistent à s'assurer de l'adéquation des choix stratégiques et méthodologiques effectués, et orienter les parties prenantes afin de générer un jugement aidant à envisager une éventuelle prise de décision<sup>1</sup>. Elle s'inscrit dans une démarche de contamination entre les espaces politique et scientifique, qui nécessite l'implication des parties prenantes tout au long du processus. Ainsi, l'évaluateur doit baliser et animer la démarche évaluative pour que l'ensemble des parties prenantes soit capable de générer un jugement, et s'assurer que les critères, les méthodes, les procédures, et la diffusion des résultats font l'objet d'un consensus afin de ne pas entacher la crédibilité de la démarche ainsi que le jugement généré<sup>2</sup>.

- **Un jugement crédible**

Un jugement crédible doit être valide sur le plan scientifique, et acceptable par les parties prenantes<sup>3</sup>. Cela ne devrait pas être interprété comme le fait de vouloir « plaire » au client<sup>4</sup>. Si la crédibilité d'une recherche devrait prendre des années avant d'être établie, l'évaluation de programme ne bénéficie pas d'une telle marge de manœuvre puisqu'elle vise à éclairer la prise de décision à court terme<sup>5</sup>.

Pour qu'il soit crédible, un jugement doit répondre aux conditions suivantes<sup>6</sup> :

- La cohérence interne (le lien entre les buts de la démarche, les informations récoltées, et le jugement dégagé doit apparaître de manière claire) ;
- L'esthétisme (ce qui est présenté, par qui et comment) ;
- La mobilisation des parties prenantes ;
- L'authenticité et le reflet de la réalité.

L'évaluateur doit adopter une démarche globale, un dialogue continu, et une interaction dynamique avec les parties prenantes<sup>7</sup>. Ce qui permet de « construire, individuellement ou collectivement, un jugement susceptible de se traduire en actions »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> T.A. SCHWANDT, « Evaluation practice reconsidered », Peter Lang Ed., New York, 2002.

<sup>2</sup> E.R. HOUSE, « Evaluating with validity », Sage Publications, Beverly Hills, 1980.

<sup>3</sup> T.A. SCHWANDT, « The sage dictionary of qualitative inquiry », 3rd edition, Sage Publication, Los Angeles, 2007.

<sup>4</sup> N.L. SMITH, « A logic for practical arguments in client-centered evaluations », présentation donnée dans le cadre du colloque annuel de l'American Evaluation Association, Baltimore, novembre 2007.

<sup>5</sup> F. GRINNELL, « Everyday Practice of Science: Where Intuition and Passion Meet Objectivity and Logic », op. cit. p.43

<sup>6</sup> E.R. HOUSE, « Evaluating with validity », op. cit.

<sup>7</sup> J.C. GREENE, « Evaluation, democracy, and social change », dans I.E. SHAW, J.C. GREENE, et M.M. MARK, «The sage handbook of evaluation», Thousand Oaks, Sage Publications, 2006, p. 118.

<sup>8</sup> F. CHAMPAGNE et Al., « L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes », op. cit., p. 38.

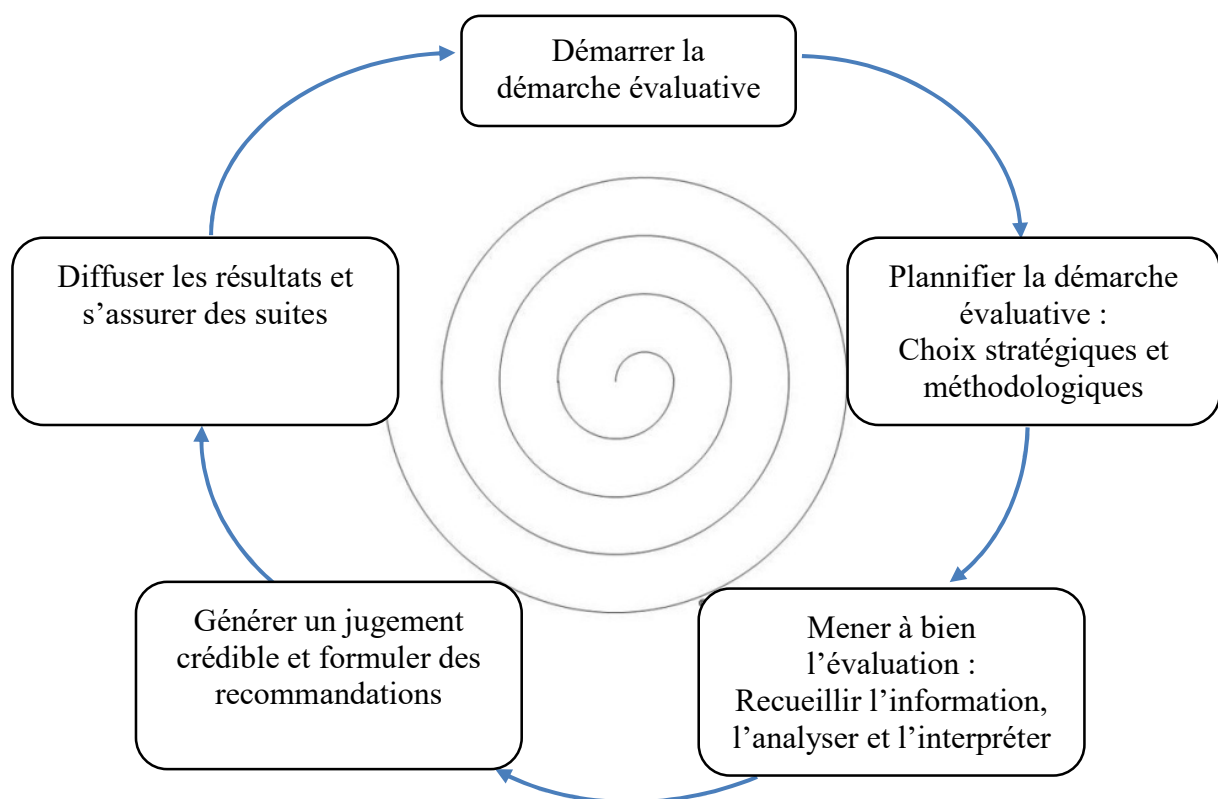
Ainsi, le jugement crédible devrait au moins <sup>1</sup> :

- Refléter la justesse du programme, sinon la vérité ;
- Etre acceptable pour l'ensemble des partenaires et des parties prenantes ;
- Constituer une contribution pour le programme en fonction du bien commun (apporter une dimension nouvelle) ;
- Etre nuancé selon la perspective de différents sous-groupes vu qu'ils ne partagent pas forcément la même vision du bien commun.

- **La production d'un jugement crédible**

Pour Houle et Hurteau (2012), la production d'un jugement crédible passe par les étapes suivantes :

**Figure 6 : la démarche évaluative, une démarche d'apprentissage continue**



Source : S. HOULE et M. HURTEAU, « L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible », Presses de l'Université de Québec, 2012, p. 176.

<sup>1</sup> M. SCHLEIFER & M. HURTEAU, « L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible », op. cit., p. 50.

### **Première étape : démarrer la démarche évaluative.**

Dans cette étape, trois aspects doivent être pris en compte :

- **L'établissement de la faisabilité de l'évaluation** : qui relève principalement de la responsabilité de l'évaluateur ;
- **L'assurance de l'engagement des parties prenantes** : vu que ces parties possèdent une information exclusive sur le programme, ce qui permet de l'éclairer, et nuancer l'analyse des résultats, et instaurer une confiance et une collaboration qui favorise le bon déroulement des opérations ;
- **La compréhension et la description du programme** : tous les facteurs qui peuvent influencer la démarche évaluative et les résultats qu'elle vise tels que les politiques encadrant le programme, l'historique du programme et son positionnement par rapport à des programmes similaires, les caractéristiques des personnes desservies par ce programme, les ressources disponibles, le climat institutionnel et organisationnel au sein duquel loge le programme, les normes, les intérêts, l'influence et les privilèges.

### **Deuxième étape : planifier la démarche évaluative.**

Cette étape se divise en deux opérations :

- La détermination des choix stratégiques : il s'agit de cerner la question (l'objet) de l'évaluation, d'identifier les parties prenantes (les utilisateurs de premier plan), d'analyser les questions, et d'établir les critères et les seuils de réussite ;
- La détermination des choix méthodologiques : il s'agit de sélectionner les méthodes appropriées pour recueillir l'information nécessaire (entrevue, observation, enquête, etc.), ainsi que des sources d'information les plus fiables (personnel du programmes, clients, public, etc.).

### 3.5. L'évaluation axée sur l'utilisation

- **Fondements et principes**

Le fondement principal de l'évaluation axée sur l'utilisation est simple : l'évaluation doit être jugée en fonction de son utilité, c'est-à-dire, l'utilisation prévue des effets de l'évaluation par des parties identifiées préalablement, les utilisateurs prévus<sup>1</sup>.

La clé d'une évaluation optimale est de bien identifier les besoins d'information et de s'interroger sur la pertinence de l'évaluation : à quoi ça sert ? Est-ce vraiment nécessaire ? Cette manière d'agir nous-donnera-t-elle les informations nécessaires ? Et comment utiliser ces données ?

L'évaluation axée sur l'utilisation se base sur un certain nombre de principes<sup>2</sup> :

- La force motrice d'une évaluation doit être l'engagement ferme des utilisateurs attendus à s'en servir. Lors de la prise de chaque décision, l'évaluateur examine avec les utilisateurs comment la décision affectera leur usage de l'évaluation ;
- Le souci de l'utilisation est permanent durant tout le processus de l'évaluation ;
- Les évaluations doivent être spécifiquement orientées vers les intérêts et les besoins d'information de personnes bien précises, et non de personnes vagues ;
- Les parties prenantes doivent donc négocier le choix des questions prioritaires telles que les le temps et les ressources ;
- Il ne faut retenir que les informations utiles, c'est-à-dire les informations crédibles, sont pertinentes, compréhensibles, accessibles et bien ciblées.
- L'évaluateur ne doit pas présumer que l'individu, le groupe, ou l'organisme objet de l'évaluation s'engage automatiquement à l'utiliser. L'engagement doit être engendré et consolidé tout au long du processus d'évaluation.

- **Démarche méthodologique**

L'évaluation basée sur l'utilisation passe du général et vague (publics potentiels et utilisations possibles) au spécifique et concret (utilisateurs identifiés et objectifs spécifiques). Elle ne prône pas de théories ou modèles spécifiques, elle peut s'appliquer à tout type de but ou d'objectif.

---

<sup>1</sup> M. Q. PATTON et F. LABOSSIÈRE, « L'évaluation axée sur l'utilisation » dans V. RIDDLE et C. DAGENAIIS « Approches et pratiques en évaluation de programmes », Les Presses de l'Université de Montréal, 2012. p.145.

<sup>2</sup> Ibid, p. 154.

L'évaluation basée sur l'utilisation passe par cinq étapes principales<sup>1</sup> :

- 1) **Identification des utilisateurs attendus** : il s'agit de déterminer les parties qui s'engagent à utiliser l'évaluation à des fins précises. Ces parties sont les personnes et les organismes qui manifestent un intérêt particulier aux résultats de l'évaluation (gestionnaires de programme, personnel, tutelle, employeurs, et même les médias, chercheurs, et contribuable), mais il y'a à noter que ces parties ont des intérêts variés et souvent contradictoires, et aucune évaluation peut répondre à tous leurs besoins d'information. Il faut donc concevoir un processus permettant de repérer les utilisateurs potentiels parmi les utilisateurs principaux attendus, et identifier leur degré de participation conforme à l'évaluation.
- 2) **Détermination des objectifs et des utilisations** : il s'agit d'un travail commun entre l'évaluateur et les principaux utilisateurs attendus pour déterminer les besoins d'informations spécifiques afin de fixer l'objectif de l'évaluation et les utilisations prioritaires.
- 3) **Choix des méthodes** : il s'agit de choisir les devis, les méthodes, et les outils afin de cerner les points forts et faibles des résultats d'évaluation à utiliser.
- 4) **Analyse et interprétation des données** : à ce stade, les utilisateurs collaborent avec l'évaluateur sur la conception de stratégies afin d'optimiser les résultats de l'évaluation.
- 5) **Utilisation et diffusion des résultats** : cette étape permet aux utilisateurs de faire usage des résultats obtenus de l'évaluation. Une diffusion plus large des résultats permet aussi des utilisations espérées mais pas forcément attendus.

- **Discussion et réflexion**

Sur le plan théorique, l'évaluation basée sur l'utilisation semble simple, il suffirait juste de suivre les étapes indiquées précédemment. Mais sur le plan pratique, elle est rarement simple. Par exemple, l'évaluateur peut remarquer que de nouveaux utilisateurs deviennent importants, que de nouvelles interrogations apparaissent durant la prise de décision, à ce propos, il n'y a pas de distinction claire entre les questions d'évaluation et les méthodes choisies<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Q. PATTON et F. LABOSSIÈRE, op. cit., p. 149.

<sup>2</sup> Ibid., p. 151.

### Section 4 : Le processus d'évaluation

Le processus d'évaluation peut varier selon le paradigme privilégié, en fait, depuis les années 1970, plusieurs méthodes, modèles, critères, et techniques propres à l'évaluation de programmes ont été conçus et mis à la disposition de ceux qui veulent bien s'en servir. Après un bref survol sur les principaux modèles d'évaluation, nous présentons le modèle CIPP de Stufflebeam utilisé pour notre étude.

#### 4.1. Les modèles d'évaluation

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction générale, l'objectif principal de cette thèse est la conception d'un dispositif d'évaluation basé sur un modèle d'évaluation. Le modèle d'évaluation détermine le choix méthodologique du processus d'évaluation. Ainsi cette sous-section porte sur les modèles d'évaluation.

##### 4.1.1. La notion de modèle d'évaluation

En éducation, le terme « modèle » désigne « une formalisation généralisante et exemplaire à partir d'une situation étudiée », le modèle est alors une « une exhibition d'une structure, d'une chaîne d'éléments liés par des relations stables et produisant une fonction, réalisant une transformation : une suite réglée d'enchaînements »<sup>1</sup>. L'évaluation consisterait donc à la représentation d'un objet en le modélisant. La modélisation est l'utilisation « d'un ensemble de principes et de postulats et qui ne sont visibles que parce qu'ils uniformisent les discours et les pratiques qui en découlent »<sup>2</sup>.

Le modèle d'évaluation permet à l'évaluateur de « maîtriser sa représentation de l'objet afin de s'orienter face au foisonnement des phénomènes réels »<sup>3</sup>. Une évaluation qui suit une démarche scientifique est réalisée sur « la base de modèles qui orientent l'évaluateur dans son choix »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> J.-J BONNIOL, M. VIAL, « Les modèles de l'évaluation, Textes fondateurs et commentaires », De Boeck Université, Bruxelles, 1997, p. 6.

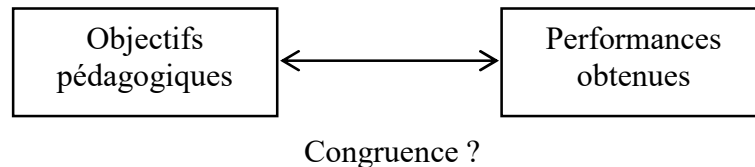
<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> G. FIGARI et C. TOURMEN, « La référentialisation: une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France », *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 29, NO 3, 5-25, 2006, p. 9.

<sup>4</sup> N. DUBOIS & R. MARCEAU, « Un état des lieux théoriques de l'évaluation », *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 20(1), 2005.

### 4.1.2. Le modèle de Tyler

Tyler, le père de l'évaluation, l'a défini comme «un processus qui consiste essentiellement à déterminer jusqu'à quel point un programme et un enseignement donné permettent l'atteinte des objectifs fixés ». Son modèle conçu en 1950 est le modèle d'évaluation le plus connu<sup>1</sup>.



La conception de Tyler véhicule deux aspects essentiels : l'évaluation doit s'intéresser aux comportements des étudiants puisque ce sont ceux que l'on veut modifier ; l'évaluation doit se faire en deux points dans le temps pour détecter un éventuel changement.

Cette approche suppose la fixation d'objectifs éducatifs et d'objectifs généraux à partir de l'analyse de trois sources : les étudiants, la société, et les spécialistes de matière, et de l'application de deux filtres : philosophie de l'éducation et psychologie de l'apprentissage, et puis la transformation de ces objectifs en objectifs comportementaux. Une fois le processus d'enseignement est terminé, les étudiants sont soumis à des mesures pour désigner le niveau d'atteinte des objectifs fixés auparavant, et par conséquent l'efficacité du programme. Si les objectifs sont atteints, le programme est jugé efficace, dans le cas contraire, il y a une certaine inadéquation dans le programme.

- **La procédure d'application**

Le modèle de Tyler (1950) passe par la procédure suivante :

- La formulation des objectifs du programme ;
- Le classement des objectifs à l'aide d'une taxonomie ;
- La fixation des comportementaux à partir des objectifs généraux ;
- La reconnaissance des situations et conditions pédagogiques permettant la détermination du niveau de réalisation des objectifs ;
- Le développement ou la sélection des instruments de mesure ;

---

<sup>1</sup> M-A. NADEAU, « L'évaluation de programme : théorie et pratique », op. cit., p. 78.

- La collecte des données sur la performance des étudiants par l'administration des instruments de mesure ;
- La comparaison des données obtenues aux objectifs fixés.

Le processus de Tyler est récurrent, les informations obtenues peuvent servir à reformuler ou redéfinir les objectifs pour modifier le programme, elles peuvent aussi servir à apporter des correctifs au niveau même du processus d'évaluation.

- **Discussion et réflexion**

Avant la conception de ce modèle, l'évaluation se limitait à la seule considération de la performance des étudiants, ce modèle a permis donc de déplacer la démarche évaluative, d'attirer l'attention sur d'autres aspects d'un programme tels que les objectifs, les intentions, les procédures d'implantation, etc. ce qui permet non seulement d'aider les intervenants à reformuler ou redéfinir les objectifs (évaluation formative), mais aussi à repenser le processus. L'autre avantage de ce modèle c'est qu'il est accessible aux praticiens.

Mais selon Nadeau, ce modèle, « qui se voulait une approche formative d'évaluation, s'est révélé dans les faits une approche sommative »<sup>1</sup>. En effet, l'évaluation est considérée comme un processus terminal, malgré qu'elle apporte une information rétroactive, elle est utilisée avant tout pour juger la réussite ou l'échec du programme. Ce modèle met donc l'évaluateur dans un rôle technique car l'attention est focalisée sur les objectifs et les comportements observés restent le seul indicateur de réussite, de plus cette approche ne tient pas compte d'autres contraintes techniques : tous les objectifs ne pouvant pas être pris en compte dans une évaluation, comment procèdent-t-on au choix ? Les objectifs ne peuvent pas tous être traduits sous la forme de comportement mesurables et échappent ainsi à l'évaluation. Cette approche focalise beaucoup sur les comportements au détriment d'autres aspects de programme tout aussi important. Ainsi l'évaluation risque de ne prendre en considération que les objectifs facilement mesurables au détriment d'objectifs plus importants.

### 4.1.3. Le modèle de Metfessel et Michael (1967)

Le modèle d'évaluation conçu par Metfessel et Michael en 1967 se situe dans la même ligne que celui de Tyler. Les deux approches pensent que la mesure des effets de programme

---

<sup>1</sup> M-A. NADEAU, op. cit., p. 79.



devrait permettre de l'améliorer, mais Metfessel et Michael vont plus loin en proposant des critères pour mesurer ces effets.

- **Les étapes**

Le modèle d'évaluation conçu par ces deux auteurs passe par huit étapes :

- L'implication (directe ou indirecte) des membres du milieu scolaire tels que les étudiants et associations d'étudiants, le personnel professionnel de l'établissement, les groupes sociaux, etc. ;
- La construction d'un ensemble hiérarchique cohérent d'objectifs généraux et spécifiques en passant par d'autres étapes aussi importantes :
  - La formulation des objectifs généraux qui rejoignent les attentes philosophiques, sociales et institutionnelles du milieu ;
  - La formulation des objectifs spécifiques permettant de développer des mesures objectives ;
  - La conception d'un ensemble de critères permettant de déterminer les résultats attendus (résultats significatifs et pertinentes) ; d'établir des priorités réalistes (en prenant en considération les besoins de la société, le niveau de préparation des étudiants, la possibilité pour les enseignants de fournir des rétroactions propres à diriger l'enseignement et à motiver les étudiants, et la disponibilité du personnel) ;
- La transposition des objectifs spécifiques en des formes communicables et qui en facilite l'apprentissage ;
- Le développement des instruments de mesure servant à déterminer l'atteinte des objectifs et l'efficacité du programme ;
- L'administration périodique des instruments de mesures (tests, échelles, etc.) ;
- L'analyse statistique des données collectées par les instruments de mesures ;
- L'interprétation des données en prenant en considération les niveaux de performances spécifiques dans les objectifs, et tirer les conclusions sur l'efficacité du programme et la performance des étudiants ;
- La formulation des recommandations fournissant les bases nécessaires à la modification des objectifs généraux et spécifiques.

- **Les indicateurs**

Pour juger la performance des étudiants, Metfessel et Michael proposent cinq catégories d'indicateurs :

- 1) Les indicateurs portant sur les changements de comportement d'ordre cognitif, affectif, et psychomoteur, tels que les tests standardisés de rendement, psychomoteur et d'attitudes, échelles standardisées et listes d'inventaires, etc. ;
- 2) Les indicateurs portant sur les changements de comportement d'ordre cognitif, affectif, et psychomoteur obtenus par l'utilisation d'instruments informels, tels que les entrevues, les questionnaires, les tests maison, les tests projectifs, les auto-évaluations, etc. ;
- 3) Les indicateurs portant sur les changements de comportement des étudiants obtenus par l'utilisation de mesures non réactives, tels que les absences, les travaux, la lecture, la participation en classe, etc. ;
- 4) Les indicateurs portant sur les changements de comportement d'ordre cognitif et affectif des intervenants et du personnel par rapport à l'évaluation, tels que les échelles d'attitudes, les listes d'inventaire, la participation à des rencontres professionnelles, le perfectionnement, etc. ;
- 5) Les indicateurs portant sur les changements de comportement des membres de la communauté par rapport à l'évaluation (participation aux activités de l'école, participation à des enquêtes, entrevues, conférences, etc.).

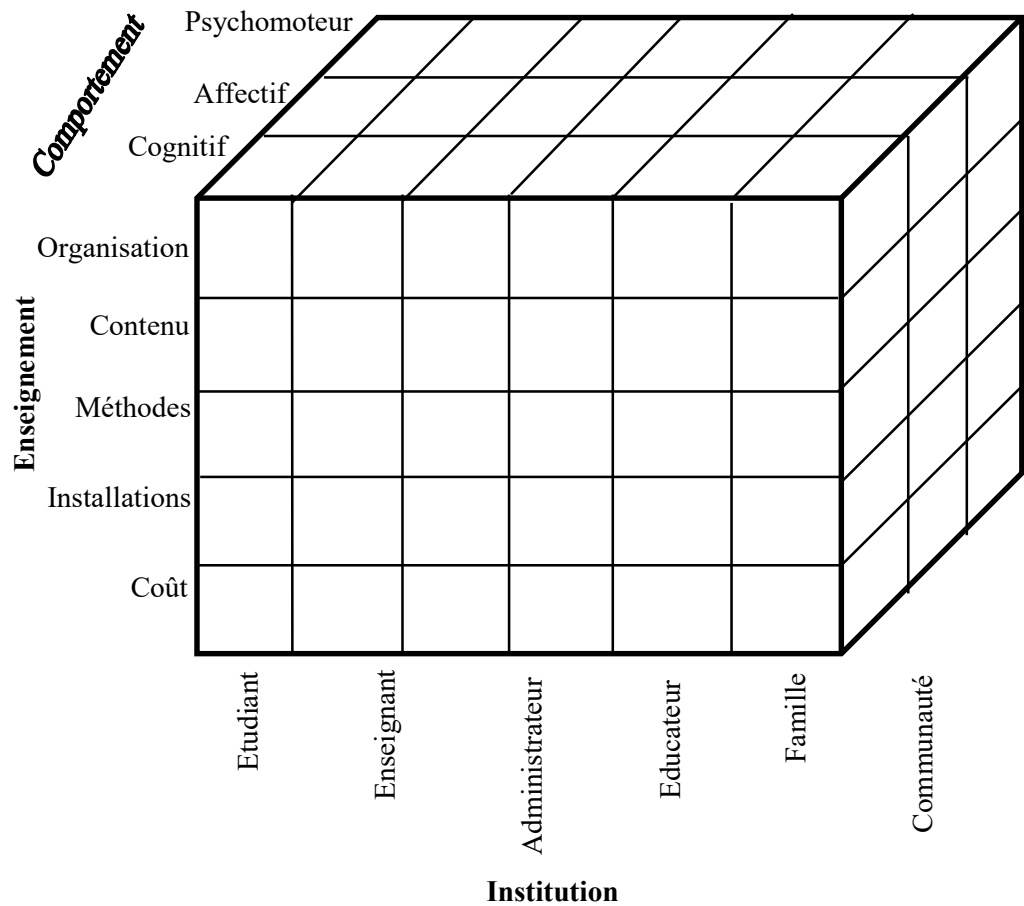
#### **4.1.4. Le modèle de Hammond (1973)**

A l'instar de Tyler, Hammond voit l'évaluation comme la détermination du niveau de l'efficacité d'un programme dans la réalisation de ses objectifs, d'après lui, l'aboutissement ou l'échec d'un programme est défini par un jeu interactif de plusieurs facteurs en rapport avec l'environnement pédagogique, et qui se définissent en termes de dimensions et de variables opérant dans une structure constituée de trois dimensions<sup>1</sup> :

---

<sup>1</sup> R.L. HAMMOND, « Evaluation at the local level », 1973, dans M. -A. NADEAU, op. cit., p. 79.

Figure 7 : Structure d'évaluation selon le modèle de Hammond



Source : M-A. NADEAU, « l'évaluation de programme : théorie et pratique », 2<sup>e</sup> édition, les Presses de l'Université de Laval, Québec, 1988, p. 82.

## 1) La dimension de l'enseignement

Cette dimension est définie par les variables liées à l'innovation, telles que l'organisation, le contenu, les méthodes, les installations, et le coût.

- **L'organisation** : c'est la matrice qui regroupe les enseignants et les étudiants, elle peut contenir les composantes temps et espace :
  - o Le temps : c'est la **durée** (la longueur d'une période) et la **séquence** (l'ordre d'enseignement des matières) consacrée à l'enseignement des matières ;
  - o L'espace : c'est l'organisation **verticale** (le classement des étudiants en temps année-niveau) et **horizontale** (groupement des étudiants par enseignant) ;

- **Le contenu** : c'est l'ensemble des connaissances identifiées sous une matière d'enseignement, identifiées par les thèmes devant être couverts à un niveau scolaire donnée ;
- **Les méthodes** : c'est un processus à trois niveaux (les activités d'enseignement, les interactions enseignant-étudiants, et les principes ou théories d'apprentissage appliqués). Ce processus vise à faciliter l'apprentissage ;
- **Les installations** : ce sont les équipements et moyens matériels qui servent de support à un programme ;
- **Le coût** : c'est l'argent nécessaire pour l'installation, l'entretien et le personnel pour accomplir les tâches.

### 2) La dimension institutionnelle

Cette dimension décrit les variables : étudiant, enseignant, administrateur, éducateur spécialisé, famille et communauté. Chacune de ces variables est définie en termes de sous-variables qui peuvent influencer un programme donné :

- L'étudiant : l'âge, le sexe, le niveau scolaire, les antécédents familiaux, etc. ;
- L'enseignant, l'administrateur, et l'éducateur : les données factuelles, la formation et l'expérience, l'environnement, les engagements au niveau de programme ;
- La famille : les caractéristiques généraux, les implications dans le programme ;
- La communauté : l'histoire, la situation géographique, les caractéristiques démographiques, économiques, et sociales.

### 3) La dimension comportementale

Cette dimension regroupe les domaines cognitif, affectif, et psychomoteur.

- **Cognitif** : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse, et l'évaluation ;
- **Affectif** : les intérêts, les attitudes, les valeurs, les appréciations, les ajustements personnels ;
- **Psychomoteur** : la coordination neuromusculaire.

- **Les étapes du modèle de Hammond**

Après la détection des forces affectant positivement ou négativement un programme et leur placement dans une structure analytique, vient la phase suivante qui consiste au développement d'un modèle d'évaluation, et qui passe par les étapes suivantes :

- La précision de la dimension du programme objet de l'évaluation ;
- La définition des dimensions pertinentes, au niveau de l'enseignement et de l'institution, à l'exception de la variable coût ;
- La fixation des objectifs spécifiques ;
- L'évaluation des comportements décrits dans les objectifs fixés ;
- L'analyse des résultats par facteurs, et les interactions entre les facteurs pour déterminer l'efficacité d'un programme dans la réalisation des objectifs fixés.

#### **4.1.5. Le modèle d'accréditation**

Le modèle d'accréditation a été conçu par Miller en 1972, c'est le modèle le plus connu qui utilise les critères internes, selon son auteur, les fonctions premières de l'accréditation se résume en<sup>1</sup> :

- La reconnaissance des établissements d'enseignement et des programmes d'études qui atteignent des standards d'excellence ;
- L'amélioration du niveau de l'éducation, des établissements et des programmes, en impliquant le personnel dans les processus d'auto-évaluation, de recherche et de planification.

Les méthodes utilisées par cette approche sont l'auto-évaluation et l'auto-rapport. Les agences d'accréditation font appel aux experts pour évaluer les établissements, cela se passe par la visite des établissements, la vérification des données de l'auto-évaluation, et la collecte des informations supplémentaires.

---

<sup>1</sup> J.W. MILLER, « Organization structure of non-governmental post-secondary accreditation: relationship to uses of accreditation », Thèse de doctorat non publiée, The Catholic University of America, Washington D.C., 1972. Dans M. A. NADEAU, « L'évaluation de programme: théorie et pratique », op. cit., p. 84.

- **Les étapes du modèle d'accréditation**

Le processus du modèle d'accréditation passe généralement par les étapes suivantes :

- L'établissement fait appel à une agence d'accréditation pour être accrédité ;
- L'agence d'accréditation rencontre les responsables de l'établissement pour leur expliquer les procédures ;
- L'établissement conçoit un processus d'auto-évaluation et présente un rapport à l'agence d'accréditation ;
- L'agence d'accréditation envoie des experts pour vérifier sur place les données du rapport ;
- Le rapport des experts est transmis à l'établissement et à l'agence d'accréditation pour étude et critique ;
- l'agence accorde ou refuse l'accréditation, ou la reporte à plus tard.

Parmi les points d'intérêt des agences d'accréditation, on peut citer : le nombre et la qualité des ouvrages et des périodiques dans la bibliothèque, le niveau scolaire du personnel de l'établissement, les qualités physiques des bâtiments et structures scolaires, la composition du conseil d'administration des établissements, la structure et le contenu du programme.

L'avantage de ce modèle est son utilité pour la clarification des éléments opérants d'un programme, mais son inconvénient réside dans la pauvreté des données empiriques établissant ou confirmant les relations avec les résultats produits par le programme d'enseignement.

#### 4.1.6. Le modèle de Provus (1971)

Selon Provus, l'évaluation est un processus<sup>1</sup> :

- De définition des standards d'un programme ;
- De détermination des écarts existant entre le fonctionnement d'un aspect du programme et de certains standards du programme ;
- D'utilisation de cette information exprimée en termes d'écarts pour modifier soit le programme, soit les standards du programme.

Provus propose un modèle d'évaluation en cinq étapes : le projet, l'installation, le processus, le produit, et la comparaison du programme.

---

<sup>1</sup> M.C. PROVUS « Discrepancy Evaluation », McCutchan, Berkeley, California, 1971.

Une comparaison est faite à chaque phase pour déceler les éventuels écarts entre la réalité et les standards, et les transmettre aux responsables chargés du programme pour prendre une des quatre décisions suivantes : modification du programme, poursuite du programme sans aucune modification, abandon du programme, ou modification des standards.

- **Les étapes :**

Le modèle de Provus passe par les cinq étapes suivantes :

**1) Le projet :** il s'agit de déterminer la nature du programme, à savoir :

- Les objectifs finaux et les objectifs intermédiaires du programme ;
- Les caractéristiques des étudiants, du personnel, ainsi que les autres sources nécessaires à l'atteinte des objectifs du programme ;
- Les activités de formation devant favoriser l'atteinte des objectifs du programme ;
- Les supports nécessaires tels que le matériel, les équipements, les installations, etc.

A ce stade, le projet est évalué quant à la qualité de sa structure en termes d'intrants (inputs), de processus, et de résultats (outputs), et quant à la qualité de son fondement théorique.

**2) L'installation :** la deuxième étape consiste à vérifier si le programme implanté correspond au plan prévu, et rechercher les éventuels écarts entre le projet (premier étape) et l'implantation du programme.

**3) Le processus :** la troisième étape consiste à étudier les relations entre les processus mis en place et les effets intérimaires observés, c'est-à-dire la vérification de l'atteinte des objectifs intermédiaires du programme d'une part, en relations avec les attentes fixées au projet, et d'autre part avec le processus utilisé pour les atteindre.

**4) Le produit :** cette étape consiste à déterminer si le programme permet d'atteindre les objectifs terminaux identifiés au projet. Ces objectifs terminaux deviennent des standards de comparaison.

**5) La comparaison du programme :** cette étape s'intéresse à l'analyse du programme en termes coût-bénéfices, et de les comparer avec ceux d'autres programmes similaires.

### 4.1.7. Le modèle de Stake (1967)

Stake reproche aux anciens évaluateurs la focalisation sur certaines dimensions du programme telles que les résultats et les objectifs, ce qui n'engendrait que des évaluations

informelles et ne reflètent que l'opinion de quelques personnes seulement. L'approche traditionnelle qui consiste à évaluer les étudiants à partir des résultats à des tests est insuffisante. Selon cet auteur, pour qu'un programme ne soit parfaitement compris, il doit être entièrement **décrit** et **jugé**, dans cette perspective, il propose un modèle basé sur deux opérations fondamentales : la **description** et le **jugement**, la description englobe les intentions et les observations, et le jugement contient les standards et les critères<sup>1</sup>.

- **Les éléments du modèle**

Le modèle de Stake est composé des éléments suivants<sup>2</sup> :

- **La problématique** : cet élément permet d'énoncer la philosophie du programme, ce qui permet d'évaluer les intentions, et identifier les répondants pour fixer les critères et apporter un jugement.
- **La matrice descriptive** : cet élément permet de décrire les antécédents, les transactions, et les résultats actuels et prévus, et d'examiner les relations de congruence et de dépendance entre ces dimensions. Cette matrice incorpore deux dimensions :
  - 1) **Les intentions** : cet élément englobe tout ce qui a été planifié, c'est-à-dire les effets souhaités, prévus, et non-souhaités, tels que les conditions d'environnement, les démonstrations, les comportements, et les objectifs.
  - 2) **Les observations** : cet élément sert à recueillir les informations qui se génèrent au niveau des antécédents, des transactions, et des résultats ; et cela par la reconnaissance des dépendances entre ces éléments, et l'établissement de la congruence entre les intentions et les observations.
- **La matrice jugement** : cet élément permet de recueillir et analyser objectivement les jugements avis émis par des groupes définis préalablement. La mesure de l'excellence nécessite des critères bien définis afin d'avoir une base valable qui permet d'établir les standards qui serviront à formuler les jugements sur son mérite. Il y a deux méthodes pour juger les caractéristiques d'un programme : par rapport à des standards d'excellence absolus (jugement personnel), et par rapport à des standards relatifs (caractéristiques de programmes optionnels).

---

<sup>1</sup> R.E. STAKE, « The countenance of educational Evaluation », *Teacher College Record*, 68, 1967, p. 523.

<sup>2</sup> R.E. STAKE, op. cit., p. 524.



- **Les étapes du modèle**

Le modèle de Stake passe par les étapes suivantes<sup>1</sup> :

- **Les antécédents (intrants)** : ce sont les conditions qui existent avant le déroulement d'un programme, et qui peuvent avoir un rapport avec les résultats telles que les moyens matériels et humains, les caractéristiques des étudiants, les attentes de la société ou des parents, etc.
- **Les transactions (processus)** : c'est un ensemble d'engagements et d'évènements qui composent le processus d'enseignement, tels que la stratégie et la méthodologie, et les conditions d'enseignement, les relations étudiants-enseignants, etc.
- **Les résultats (outputs)** : ce sont les effets de la mise en œuvre d'un programme, tels que les évaluations, le degré de satisfactions des parties concernées, les coûts de formation, etc.

#### 4.1.8. Le modèle d'Alkin (1969)

L'évaluation selon Alkin est « un procédé par lequel on vérifie les domaines où il s'agira de prendre des décisions, on détermine, recueille et analyse l'information jugée nécessaire pour prendre les décisions, on présente cette information à celui qui a la responsabilité de prendre des décisions afin qu'il puisse choisir entre plusieurs solutions »<sup>2</sup>.

- **Les étapes du modèle**

Le modèle d'Alkin passe par les étapes suivantes :

- **L'analyse des besoins** : cette étape permet de recueillir les données concernant le degré d'atteinte des objectifs d'un programme afin d'établir les besoins nécessaires à la planification d'un programme ;
- **La planification du programme** : cette étape concerne les données relatives aux divers types de programmes permettant l'atteinte des objectifs fixés préalablement, elle consiste à définir les options de programme permettant la satisfaction des besoins déterminés dans l'étape précédente ;

---

<sup>1</sup> M-A. NADEAU, op. cit., p. 91.

<sup>2</sup> M.C. ALKIN, « Evaluation Theory Development », Evaluation comment, 2 (1), 1969, p. 2. Traduit par M-A. NADEAU, op. cit., p. 94.

- **L'implantation du programme** : cette étape consiste à vérifier l'adéquation de l'application du programme par rapport à sa description, c'est-à-dire l'écart entre les intrants prévus et les intrants observés, et cela afin de prendre les ajustements nécessaires ;
- **L'amélioration du programme** : cette étape consiste à vérifier le degré d'atteinte des objectifs fixés. Cela passe par la collecte des données concernant la réussite de différentes parties du programme ;
- **La certification du programme (ou l'adoption du programme)** : cette dernière étape consiste à définir de façon globale la valeur du programme à partir des résultats produits.

### 4.1.9. Le modèle de Stufflebeam (1980)

L'évaluation selon Stufflebeam permet d'offrir aux décideurs un ensemble d'informations pour la prise des décisions adaptées afin de d'améliorer le déroulement d'un programme de formation. D'après lui, la prise de décision est la raison principale de toute évaluation, pour cela il classe les décisions en quatre catégories<sup>1</sup> :

- 1) **Les décisions de planification** : elles concernent la fixation des **objectifs** d'un programme, elles déterminent les modifications majeures que doit subir un programme, et cela à travers des questions de type : Quels sont les besoins prioritaires auxquels le programme devrait prendre ? Quels comportements les étudiants devraient-ils manifester à la fin du programme ? Les objectifs du programme devraient-ils être modifiés ? Le mandat actuel devrait-il être changé ?
- 2) **Les décisions de structuration** : elles se rapportent à **l'élaboration d'un plan** d'opération, elles déterminent les moyens à prendre pour atteindre les objectifs fixés auparavant, et cela à travers des questions de type : quelle est la stratégie favorable à l'atteinte des objectifs fixés ? Quelles compétences le personnel doit-il avoir ? De nouvelles installations doivent-elles être prévues ?
- 3) **Les décisions d'implantation** : elles concernent la mise en place, le contrôle et le raffinement du plan d'opération, et cela à travers des questions de type : des nouvelles procédures devraient-elles être développées ? Des ressources supplémentaires sont-elles

---

<sup>1</sup> D.L. STUFFLEBEAM « L'évaluation en éducation et la prise de décision », traduction de J. DUMAS, Editions NHP, Victoriaville, Québec, 1980.

nécessaires ? Le personnel doit-il être recyclé ? Une redistribution des responsabilités est-elle à prévoir ? L'horaire devrait-il être modifié ?

- 4) **Les décisions d'interprétation-reliance** : elles se rapportent à l'évaluation des résultats observés et la reliance, la continuation, la terminaison, ou la modification des opérations, et cela à travers des questions de type : le projet est-il en échec ? Les besoins des étudiants sont-ils satisfaits ? Les résultats valent-ils l'investissement ? Y a-t-il un acquit considérable dans la performance des étudiants ?

- **Les étapes du modèle de Stufflebeam (1980)**

Le modèle proposé par Stufflebeam (choisi pour notre étude) est basé sur les quatre types de décisions expliquées auparavant, à chacun de ces éléments correspond un objet d'évaluation, et un type de prise de décision.

**Tableau 3 : Modèle d'évaluation d'un programme selon Stufflebeam.**

Types d'évaluation	Objets d'évaluation	Types de décision
Contexte	Objectifs du programme	Planification
Intrants	Ressources disponibles	Structuration
Processus	Fonctionnement du programme	Application
Produit	Résultats obtenus	Révision

Source : M. THIAM, « Évaluation d'un programme de formation en administration des services de soins infirmiers », Thèse de doctorat en administration de l'éducation, Université de Montréal, 2012, p. 100.

1) **L'évaluation du contexte** : c'est le type d'évaluation de base, elle vise à fournir un modèle théorique pour fixer les **objectifs** par rapport aux besoins des utilisateurs, et à identifier les forces et les faiblesses d'un objet (établissement, programme, population cible, personnel, etc.). Il s'agit de cerner le contexte global ou recenser les éventuels problèmes à résoudre, identifier les besoins des utilisateurs d'un programme, et trouver la correspondance entre les besoins et les objectifs fixés. Pour cela, l'évaluateur doit collecter des informations sur la perception des acteurs vis-à-vis du programme, et les contraintes de son application, les résultats obtenus devraient fournir une base solide pour prendre des **décisions de planification**, c'est-à-dire fixer les buts et ajuster les priorités, de planifier les actions à prendre ou les modifications à

apporter<sup>1</sup>. L'évaluation du contexte peut se réaliser à l'aide de plusieurs méthodes et outils tels que l'observation directe, le sondage, l'enquête, le rapport interne. Généralement, les analyses descriptives et inférentielles permettent de traiter les données collectées par ces outils.

**2) L'évaluation des intrants :** elle vise à apporter les informations nécessaires sur les différentes **ressources** disponibles (matérielles, humaines, financières, etc.) et les meilleures méthodes de les exploiter pour atteindre rationnellement et efficacement les objectifs fixés<sup>2</sup>. Elle permet de choisir les options en rapport avec les besoins et les objectifs déterminés précédemment.

Parmi les outils utilisés dans l'évaluation des intrants, on peut citer : l'observation participante, les entrevues semi structurées, les procès-verbaux de réunion, et le matériel didactique.

**3) L'évaluation du processus :** il s'agit d'une analyse continue qui permet d'identifier les problèmes d'implantation et du **déroulement** du programme pour les corriger, elle vise à :

- Recueillir les informations sur le déroulement du programme afin d'orienter l'élaboration des directives pour en changer les conditions ;
- Vérifier la capacité des intervenants à exécuter leurs tâches suivant les objectifs fixés ;
- Vérifier les écarts entre les tâches planifiées et les tâches exécutées.

Parmi les outils utilisés dans l'évaluation du processus, on peut citer : l'analyse des documents, les entrevues semi-structurées, et l'observation directe.

**4) L'évaluation du produit :** (ou l'évaluation des extrants) concerne l'atteinte des objectifs fixés, elle consiste à mesurer et interpréter **les effets** d'un programme, cette évaluation n'est pas limitée au programme achevé, elle prend place tout au long de la durée du programme et s'intéresse autant aux effets positifs qu'aux effets négatifs.

L'évaluation du produit peut se faire à travers la collecte et l'analyse des témoignages des personnes reliées au programme, et la comparaison des effets du programme avec les résultats d'autres programmes. Les résultats obtenus devraient permettre de prendre des décisions sur la continuation, l'achèvement, la réorientation, le changement, et ou le recyclage du programme<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> D.L. STUFFLEBEAM & A.J. SHINKFIELD, « Evaluation theory, Models, and Applications », Jossey-Bass, San Francisco California, 2007, dans, M.-A. NADEAU, op. cit., p. 101.

<sup>2</sup> D.L. STUFFLEBEAM, « L'évaluation en éducation et la prise de décision », op. cit.

<sup>3</sup> D.L. STUFFLEBEAM & A.J. SHINKFIELD, op. cit.

- **Le plan d'évaluation :**

Le plan d'évaluation proposé par Stufflebeam suppose la prise de décisions qui concernent :

- Les questions à poser ;
- La population cible (à qui s'adresse l'évaluation ?) ;
- Le type d'évaluation (contexte, intrants, processus ou produit) ;
- Le moment et le lieu ;
- Les contrôles à exercer ;
- Les sources d'information ;
- Les méthodes et les outils de collecte de données ;
- Les procédures d'analyse et d'interprétation des données, et de communication des résultats.

L'auteur propose les grandes lignes suivantes pour aider la planification d'une évaluation :

- L'examen du mandat :
  - Définir l'objet de l'évaluation ;
  - Identifier le client et les auditoires ;
  - Fixer l'objectif de l'évaluation ;
  - Déterminer le type d'évaluation (contexte, intrants, processus, produit);
  - Déterminer les principes à observer (utilité, faisabilité, opportunité, pertinence).
- L'obtention de l'information :
  - Fixer la stratégie générale (étude de cas, enquête, etc.) ;
  - Déterminer les postulats pour guider la mesure, l'analyse et l'interprétation ;
  - Collecter l'information (échantillonnage, instrumentation, etc.) ;
  - Organiser l'information (rapport, encodage, etc.) ;
  - Analyser l'information ;
  - Interpréter les résultats (identifier les critères et les procédures de jugement)
- Le rapport des résultats :
  - Préparer et distribuer les rapports ;

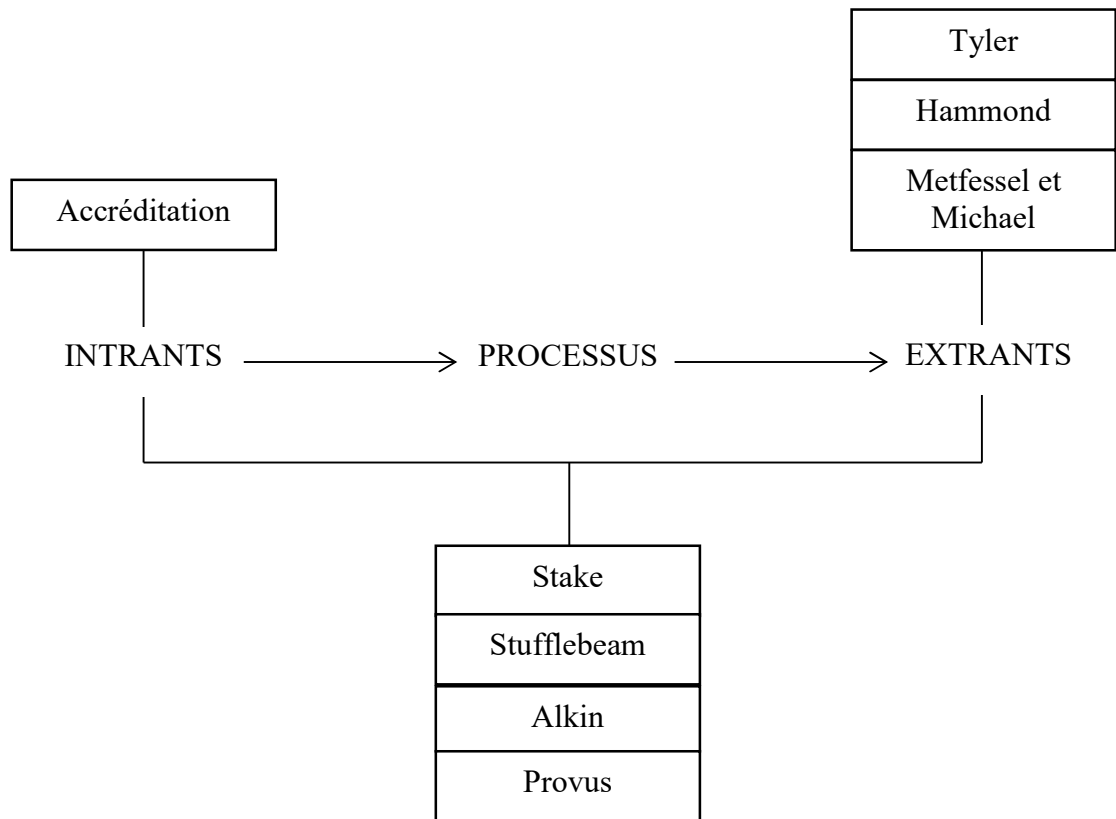
- Préparer les activités de suivi pour assurer l'effet de l'évaluation.
- La gestion de l'évaluation :
  - Résumer le plan d'exécution de l'évaluation ;
  - Répondre aux exigences des ressources (humaines, matérielles, financières) ;
  - Prévoir la méta-évaluation ;
  - Prévoir la mise-à-jour du plan de l'évaluation ;
  - Fixer le budget ;
  - Rédiger le contrat.

### 4.1.10. Comparaison des modèles

La partie suivante présente une comparaison générale entre les différents modèles d'évaluation abordés auparavant, et cela sur deux plans : la préoccupation majeure, et les étapes d'évaluation.

**1) La préoccupation majeure :** les modèles d'évaluation abordés font partie d'un système composé de trois dimensions au moins : **intrants**, **processus**, et **extrants**, chacun de ces modèles focalisent sur une ou plusieurs dimensions. Le modèle d'accréditation focalise sur les intrants, les modèles de Tyler, Hammond, Metfessel et Michael focalisent sur les extrants (l'atteinte des objectifs), quant aux modèles de Stake, Stufflebam, Alkin et Provus, ils focalisent sur les trois dimensions en même temps (intrants, processus, extrants)

**Figure 8 : comparaison des modèles formalistes pour les dimensions intrants, processus et extrants**



Source : M.-A. NADEAU, « L'évaluation de programme : théorie et pratique », 2<sup>e</sup> édition, les Presses de l'Université de Laval, Québec, 1988, p 109.

Cette analyse comparative permet de conclure que les modèles d'évaluation qui focalisent sur une seule dimension (intrants ou extrants) sont considérés comme des modèles incomplets, quant aux modèles qui focalisent sur les trois dimensions (voir quatre pour le modèle de Stufflebeam) en même temps sont considérés comme équivalents.

**2) Les étapes :** Le tableau suivant illustre les modèles d'évaluation basées sur la dimension processus.





employeurs dans plusieurs secteurs et domaines, et le nature de son financement (qui ne dépend pas principalement de ses objectifs, et l'absence de comptabilité analytique), ce qui rend la mesure de son efficacité financière presque impossible.

### 4.2. Les standards de l'évaluation

Le concept de standard est apparu en 1862 lors du code révisé dans l'enseignement anglais, il indique « chaque degré d'aptitude reconnu, testé par un examen, d'après lequel les élèves étaient classés »<sup>1</sup>, tandis qu'aujourd'hui, « les standards scolaires sont des objectifs relatifs aux savoirs que les enseignants visent à faire atteindre à leurs élèves »<sup>2</sup>. Selon Blais (2008), il y'a une grande différence entre le sens originel du concept selon qu'il est employé par les francophones ou les anglo-saxons. Le standard chez les Anglo-Saxons désigne « le profil de performance de l'élève idéal », pour les francophones, le standard sert à « qualifier des produits, des situations, des processus normaux dans le sens de ce qui est correct ou adéquat pour un contexte donné (un prix standard, le français standard, une performance standard, etc. »<sup>3</sup>. Le même concept peut avoir plusieurs interprétations selon les lieux et les personnes qui en parlent<sup>4</sup>, ainsi, aux Etats-Unis, les standards de formation sont « des référentiels clairs en matière de connaissances et de compétences dont le niveau est fixé »<sup>5</sup> tandis qu'en Allemagne, il désigne les « profils de compétences, qui impliquent chaque fois une construction de la compétence ancrée simultanément dans la pédagogie d'une discipline et dans une progression ». Legendre souligne que le standard est souvent présenté comme une « norme »<sup>6</sup>.

Plusieurs auteurs et organismes ont essayé de concevoir des standards propres à l'évaluation de programme, parmi eux nous citons les travaux du Joint Committee, et les travaux de l'Evaluation Research Society.

#### 4.2.1. Les standards du Joint Committee

Appelés aussi « les standards pour l'évaluation de programmes, de projets, et de matériel éducatifs ». Ils ont été développés en 1981 par le Joint Committee on Standard of Education

---

<sup>1</sup> A. VAN ZANTEN, « Le Dictionnaire de l'éducation », PUF, Collection Quadrige Dicos Poche, 2008, p. 634.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> J.G. BLAIS, « Les standards de performance en éducation », Revue Mesure et évaluation en éducation, n° 31, 2008, p. 93.

<sup>4</sup> J. M. DE KETELE, « L'évaluation de l'école par les standards internationaux », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 52, décembre 2009, p. 69.

<sup>5</sup> S.P. REVILLE, « Les standards de formation. Le cas des États-Unis », Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 43, 2006, p. 23.

<sup>6</sup> R. LEGENDRE, « Dictionnaire actuel de l'éducation » Guerin Editeur Limitee, Montréal, 2<sup>e</sup> édition, 1993.

Evaluation dirigé par Daniel L. Stufflebeam. C'est un ensemble de trente standards regroupés en quatre catégories comme l'illustre le tableau suivant :

**Tableau 5 : Les standards du Joint Comittee**

<p><b>A. Les standards d'utilité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. 1. Identification de l'auditoire</li> <li>A. 2. Crédibilité de l'évaluateur</li> <li>A. 3. Envergure et sélection de l'information</li> <li>A. 4. Valeur dans l'interprétation</li> <li>A. 5. Clarté du rapport</li> <li>A. 6. Diffusion du rapport</li> <li>A. 7. À propos du rapport</li> <li>A. 8. Impact de l'évaluation</li> </ul>	<p><b>C. Les standards de propriété</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>C. 1. Engagement officiel</li> <li>C. 2. Conflits d'intérêt</li> <li>C. 3. Divulgence complète et honnête</li> <li>C. 4. Droit du public à l'information</li> <li>C. 5. Interaction humaine</li> <li>C. 6. Equilibre du rapport</li> <li>C. 7. Responsabilité financière</li> </ul>
<p><b>A. Les standards de faisabilité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. 1. Procédures pratiques</li> <li>A. 2. Viabilité politique</li> <li>A. 3. Efficacité des coûts</li> </ul>	<p><b>D. Les standards de précision</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>D. 1. Identification de l'objet</li> <li>D. 2. Analyse du contexte</li> <li>D. 3. Description des buts et procédures</li> <li>D. 4. Sources d'information défendables</li> <li>D. 5. Mesure valide</li> <li>D. 6. Mesure fidèle</li> <li>D. 7. Contrôle systématique des données</li> <li>D. 8. Analyse de l'information quantitative</li> <li>D. 9. Analyse de l'information qualitative</li> <li>D. 10. Conclusions justifiées</li> <li>D. 11. Objectivité du rapport</li> </ul>

Source : M.-A. NADEAU, « L'évaluation de programme : théorie et pratique », 2<sup>e</sup> édition, les Presses de l'Université de Laval, Québec, 1988, p 142.

Ces standards permettront selon le Joint Comittee, de faciliter la communication et la collaboration entre les évaluateurs à travers un langage commun propre, instaurer des principes généraux pour guider les pratiques évaluatives souvent confuses, et tout cela pour le but d'assurer une évaluation conduite avec efficacité et honnêteté.

**a. les standards d'utilité.** : Elles permettent d'assurer une information qui rejoint le besoins des auditoires concernés. Elles exigent que l'évaluateur connaisse ces auditoires, qu'il planifie l'évaluation afin de répondre à ces informations, et de les rapporter de manière claire et en temps opportun.

**b. les standards de faisabilité :** Elles permettent d'assurer une évaluation simple, prudente, et réaliste. Elles sont propres à rendre le plan d'évaluation applicable dans un milieu particulier et d'appliquer un contrôle sur les charges matérielles et humaines.

**c. les standards de propriété** : Elles permettent d'assurer une évaluation légale, éthique, et bénéfique ; ces standards reflètent le fait que toute évaluation ou résultats d'évaluation, affectent les êtres humains qui en sont concernés.

**d. les standards de précision** : Elles permettent d'assurer une information techniquement conforme sur les propriétés qui identifient l'utilité ou le mérite du sujet étudié, et permettent de produire des jugements en relation directe avec les données.

- **L'application**

Selon le Joint Committee, ces standards ne sont pas des règles immuables et mécaniques ; ce sont de fait des guides évaluatives pratiques, ils fournissent des informations sur des éventuelles erreurs ou des pratiques évaluatives inadéquates. Les gens concernés par une évaluation doivent réfléchir sur l'application de ces standards dans des situations précises telles que<sup>1</sup> :

- La décision de procéder à une évaluation ;
- La définition du problème ;
- La rédaction du contrat ;
- L'établissement des moyens financiers et humains ;
- L'administration et le contrôle de l'évaluation ;
- La rédaction et la communication des rapports ;
- Le développement des politiques évaluatives ;
- La formation des évaluateurs ;
- Les décisions sur l'utilisation des résultats.

- **Les critiques**

Nadeau pense que ces standards n'assurent pas suffisamment d'entente entre les membres de comité<sup>2</sup>, les experts et les autres groupes impliqués dans l'évaluation. Selon le Joint Committee, cette entente est le reflet de la prise de position d'un groupe relativement restreint de personnes, et qui doivent poursuivre le travail de réflexion, de recherche et de consultation afin de réviser et améliorer ces standards.

---

<sup>1</sup> M-A. NADEAU, op. cit., p. 144.

<sup>2</sup> Ibid., p. 147.

## 4.2.2. Les standards de l'Evaluation Research Society (ERS)

C'est un ensemble de cinquante-cinq standards regroupés sous six catégories ou tâches d'évaluation, ils ont été développés en 1982 sous la direction de Rossi. Selon l'ERS, leurs standards - et contrairement à ceux du Joint Committee, qui ne s'adressent qu'aux seuls programmes éducatifs – portent sur l'évaluation de programme en général et sous toutes ses formes particulières. Ces standards sont illustrés dans le tableau suivant :

**Tableau 6 : les standards de l'Evaluation Research Society**

<p><b>Formulation et négociation</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Buts et caractéristiques du programme</li> <li>2. Besoins et attentes des auditoires</li> <li>3. Types, objectifs et étendus des activités d'évaluation</li> <li>4. Estimation de coûts sérieuse, prudente et éthique</li> <li>5. Coûts et avantages de l'information</li> <li>6. Faisabilité de l'évaluation</li> <li>7. Restriction sur l'accès et la diffusion des données</li> <li>8. Conflits d'intérêts</li> <li>9. Droits et bien-être des parties</li> <li>10. Responsabilité techniques et financière</li> <li>11. Accords formels</li> <li>12. Capacités</li> </ol> <p><b>Structure et schéma</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. Approche d'évaluation</li> <li>14. Effets attendus</li> <li>15. Méthodes d'échantillonnage</li> <li>16. Fidélité et validité des mesures</li> <li>17. Procédures et instruments appropriés</li> <li>18. Coopération</li> </ol> <p><b>Collecte et préparation des données</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>19. Plan de préparation et collecte des données</li> <li>20. Écart par rapport au plan général</li> <li>21. Compétence du personnel</li> <li>22. Maintien de la dignité humaine</li> <li>23. Vérification de la fidélité et la validité des instruments</li> <li>24. Sources d'erreurs</li> <li>25. Protection contre les distorsions</li> <li>26. Dérangement minimum</li> <li>27. Information et consentement sur procédures à risques ou à effets négatifs</li> <li>28. Divulgateion non autorisée</li> <li>29. Perte de données</li> <li>30. Perte de données irrécupérables</li> </ol>	<p><b>Analyse et interprétation des données</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>31. Analyse des données</li> <li>32. Postulats et procédures d'analyse</li> <li>33. A-propos de l'analyse</li> <li>34. Unité d'analyse</li> <li>35. Justification de l'analyse</li> <li>36. Documentation pour la remise de l'étude</li> <li>37. Signification statistique et pratique des résultats</li> <li>38. Explications et hypothèses rivales</li> <li>39. Résultats objectifs par rapport aux jugements et opinions</li> </ol> <p><b>Communication et divulgation</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>40. Clarté, honnêteté et exhaustivité des résultats</li> <li>41. Clarté du langage</li> <li>42. Résultats et recommandations</li> <li>43. Postulats</li> <li>44. Limites et études ultérieures</li> <li>45. Origine des résultats</li> <li>46. Rétroaction appropriée</li> <li>47. Procédures de divulgation</li> <li>48. Autorisation de communication</li> <li>49. Organisation de la documentation</li> </ol> <p><b>Utilisation des résultats</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>50. Diffusion en temps opportun</li> <li>51. Interprétations abusives et erronées</li> <li>52. Effets non prévus</li> <li>53. distinction entre les résultats et les recommandations</li> <li>54. Recommandations sur les coûts et les avantages d'options</li> <li>55. Rôle d'évaluateur par opposition au plaidoyer</li> </ol>
---	--

Source : M-A. NADEAU, « L'évaluation de programme : théorie et pratique », 2<sup>e</sup> édition, les Presses de l'Université de Laval, Québec, 1988, p 157.

a. **Formulation et négociation (standards de 1 à 12)** : ces standards permettent d'aborder la manière, l'objectif, la méthodologie de l'évaluation, ainsi de recenser les éventuels obstacles et contraintes.

b. **Structure et schéma (standards de 13 à 18)** : ces standards permettent de refléter les préoccupations financières, logistiques, politiques et éthiques.

c. **Formulation et négociation (standards de 19 à 30)** : ces standards permettent de collecter les informations nécessaires applicables au schéma évoqué dans les deux groupes de standards précédents (a et b) pour l'adapter aux caractéristiques de la situation particulière.

d. **Analyse et interprétation des données (standards de 31 à 39)** : la sélection du procédé d'analyse dépend du schéma d'évaluation, à ce stade, l'évaluateur ne peut pas modifier le schéma ; les analyses doivent s'adapter aux données recueillies.

e. **Communication et divulgation (standards de 40 à 49)** : la communication ne se limite pas au rapport final. L'évaluation fournit des rapports intermédiaires et final, écrits et oraux. Une bonne communication permet d'avoir une évaluation bien formulée et exécutée, et une utilisation judicieuse des résultats.

f. **Utilisation des résultats (standards de 50 à 55)** : le recours aux résultats d'une évaluation n'est pas garanti. Les chances sont améliorées si on accorde plus d'attention aux besoins d'informations des utilisateurs potentiels durant la phase de l'évaluation.

- **Les critiques**

Stufflebeam (1982)<sup>1</sup> pense que les standards développés par l'Evaluation Search Society, et ceux développés par son équipe (Joint Committee) sont complémentaires. Par ailleurs, Cronbach (1982) pense qu'il existe de failles et faiblesses dans ces standards, et les trouve moins utiles pour standardiser le processus d'évaluation, et par conséquent, approuver ou désapprouver un plan d'évaluation.

- **Comparaison des deux travaux**

Les deux travaux, Joint Committee et l'Evaluation Search Society ont plusieurs points communs, notamment sur la façon dont une évaluation doit être pensée, la clarté de leurs standards ainsi que leur harmonie quant aux étapes du déroulement d'une évaluation, le recours

---

<sup>1</sup> D. L. STUFFLEBEAM, « standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials » McGraw-Hill, New York, 1981, dans M-A. NADEAU, Op. Cit., p. 161.

aux différents moyens et sources pour collecter les informations, et l'adéquation des méthodes utilisées pour fixer l'objectif d'évaluation. Les deux travaux préconisent le recours aux instruments qualitatifs et quantitatifs, valides et fidèles, et l'établissement des mesures correspondants à leurs attentes.

Dans ce sens, les travaux de Boruch et Cordray permettent de conclure que l'ensemble de ces deux standards présentent un grand avantage pour les raisons suivantes<sup>1</sup> :

- Ils décrivent une série de prescriptions pour les évaluateurs et les concepteurs de programmes d'enseignement ;
- Ils permettent de ressortir les problèmes et les questions les plus importantes, et fournissent aux évaluateurs et concepteurs de programmes un cadre de référence et de communication commun ;
- Ils sont utiles pour la révision et la correction du rapport d'évaluation, afin de vérifier la pertinence des informations présentées dans le rapport avant sa publication ;
- Ils sont utiles pour une évaluation sommative de l'évaluation elle-même, c'est-à-dire le jugement de la justesse des conclusions sur la base des résultats obtenus.

### 4.3. Les étapes de l'évaluation

La démarche évaluative passe par un ensemble d'étapes qui peuvent être groupées en deux aspects :

**L'aspect pratique** : qui inclut les étapes suivantes :

- 1) L'analyse des besoins ;
- 2) La planification du programme ;
- 3) L'implantation du programme ;
- 4) L'amélioration du programme ;
- 5) La certification du programme.

**L'aspect technique** : qui aborde les méthodes et outils suivantes :

- 1) Les objectifs pédagogiques ;
- 2) Les instruments de mesure ;
- 3) Les méthodes de mise en priorité ;
- 4) Les techniques particulières ;

---

<sup>1</sup> D. S. CORDRAY, « An assessment of the utility of the ERS standards », dans P. H. ROSSI, « Standards for Evaluation Practice », Joessy-bass, Issue 15, 1982, p. 67.

### 5) Les techniques statistiques.

#### 4.3.1. L'aspect pratique

L'évaluation d'un programme nécessite l'intervention d'un spécialiste en évaluation de programme, son rôle est indispensable dans toutes les étapes d'évaluation quelle que soit l'approche utilisée. Ces étapes sont :

##### 1) L'analyse des besoins

###### a. Notions théoriques

Les programmes d'enseignement doivent répondre à des besoins précis, il est donc important de définir ces besoins de façon précise et rigoureuse, mais ce n'est pas toujours évident de déterminer les besoins d'enseignement ; certaines approches proposent l'utilisation de personnes ressources comme les enseignants, les étudiants, les employeurs, et cela à travers un questionnaire pour cerner ces besoins. D'autres proposent le recours aux données empiriques reliées à la performance des étudiants.

- **Définition du besoin**

Le besoin a été souvent considéré comme « un écart entre une condition désirée, acceptable, et une condition observée, actuelle »<sup>1</sup>. Pour Kaufman, le besoin est « un écart entre ce qui est et ce qui devrait être, et ce en termes de résultat »<sup>2</sup>. Stufflebeam et Al. Considèrent le besoin comme quelque chose dont on peut démontrer qu'il soit nécessaire et utile pour satisfaire à une intention soutenable, et reconnaissent trois points de vue<sup>3</sup> :

- 1) Démocratique : le besoin est un changement désiré par la majorité d'un groupe social ;
- 2) Diagnostique : le besoin est quelque chose dont l'absence ou la déficience se révèle nuisible ;
- 3) Analytique : le besoin est la direction qu'une amélioration peut emprunter par rapport à l'information sur le statut actuel.

---

<sup>1</sup> H.M. ATWOOD & J. ELLIS, « The Concept of need: an analysis for adult education », *Adult relationship*, 19. 1971, p. 210, dans M-A. NADEAU, op. cit., p. 178.

<sup>2</sup> R. KAUFMAN, « Identifying and solving problems : A system approach », University Associates, 3rd edition, 1982. p. 73.

<sup>3</sup> D. L. STUFFLEBEAM & AL., « Conducting Educational Needs Assessment », Kluwer-Nijhoff, Boston, 1985, dans M-A.NADEAU, op. cit., p. 178.

- **Définition de l'analyse de besoin**

L'analyse de besoin vise à identifier l'ensemble des buts éducatifs et de déterminer leur importance relative. Pour Kaufman et English, c'est un processus qui consiste à définir les fins attendus (résultats, produits) afin d'obtenir des informations quant aux écarts existants entre les résultats actuels et les résultats attendus, de placer ces écarts par ordre de priorité, et d'en sélectionner les plus importants en termes de priorité d'action<sup>1</sup>.

- **Les avantages de l'analyse de besoins**

L'analyse de besoins permet de tirer beaucoup d'avantages, notamment<sup>2</sup> :

- Une meilleure planification de programmes d'enseignement ;
- La couverture des besoins non prévus ou diffus, ou les causes des problèmes scolaires persistants et non résolus ;
- Une meilleure allocation et répartition des ressources financières ;
- Un suivi de l'évolution des étudiants afin d'adopter un programme à eux ;
- La découverte des causes des difficultés et des problèmes éprouvés par les étudiants, et la détermination des priorités pour une éventuelle correction.

### **b. Démarche pratique**

- **La problématique**

Tout d'abord, il faut définir le problème qui a amené à entreprendre une analyse de besoins afin d'identifier les moyens à utiliser pour le résoudre. Cela consiste à situer ce problème par rapport au domaine affecté ; s'agit-il d'un problème lié à une matière ? Ou à un programme d'enseignement ? Puis de déterminer l'étendue et l'importance du programme ; ce problème se manifeste-il au niveau d'une branche ? une spécialité ? une faculté ? et enfin, il faut cerner les symptômes et l'origine de ce problème ? Quelles informations disponibles permettent d'affirmer qu'il s'agit d'un problème ? Quels en sont les sources ?

La circonscription du problème peut se faire de plusieurs façons telles que l'analyse et la critique des documents, le recours aux experts, les enquêtes (les questionnaires, les interviews, etc.), la consultation des rapports d'experts ou d'associations éducatives, etc.

Le niveau des besoins doit aussi être déterminé et bien formulé en termes d'objectifs généraux (par exemple, connaître les événements qui ont marqué la pensée économique) ou d'objectifs spécifiques (par exemple, apprendre à analyser et segmenter un marché), et à degrés

---

<sup>1</sup> F. W. ENGLISH, R. KAUFMAN, « Needs Assessment : a focus for curriculum development », Association for Supervision and Curriculum Development, Washington D.C., 1978, p. 182.

<sup>2</sup> M-A. NADEAU, op. cit., p. 184.



divers de précision (par exemple, déterminer les objectifs que devait poursuivre un niveau d'étude donnée).

- **La stratégie**

Dans cette étape, l'évaluateur doit élaborer ou adopter, et appliquer une stratégie d'analyse de besoins, autrement dit, penser à un modèle d'analyse de besoins. A ce stade, il doit examiner les différents modèles existants et analyser les avantages et les inconvénients de chaque modèle pour enfin adapter ou élaborer une stratégie particulière.

Les modèles d'analyse de besoins existant peuvent être classés en trois approches majeures : l'approche classique, l'approche inductive, et l'approche déductive. Le choix de l'une de l'autre de ces approches dépend de plusieurs facteurs tels que le temps et les ressources, ou la situation particulière à l'étude.

**a) L'approche classique :** c'est l'approche utilisée par défaut, c'est-à-dire lorsque on ne connaît pas ou il n'existe pas de modèle à appliquer, dans cette approche, on commence par des énoncés globaux et vagues des objectifs ou intentions pour passer directement à la conception de programmes d'enseignement qui seront ensuite implantés, puis évalués.

L'avantage de cette approche est la réduction de temps, d'effort et de ressources. En revanche, sa validité semble douteuse.

**b) L'approche inductive :** dans cette approche, les objectifs et intentions sont obtenus des membres des groupes sociaux tels que les partenaires ou agents de l'enseignement. Premièrement, on commence par collecter les informations liées aux comportements des étudiants, puis de compiler et partager par comportements attendus, puis de comparer les attentes aux objectifs existants, et enfin, de décrire les objectifs et, éventuellement, les réviser.

Cette approche semble avantageuse puisqu'elle est basée sur les attentes des groupes sociaux, et elle utilise une méthode stricte pour recueillir les données empiriques, par contre sa mise-en-pratique reste lente et compliquée.

Parmi les modèles utilisant l'approche inductive, on peut citer les Bucks County Schools de Pennsylvanie.

**c) L'approche déductive :** cette approche part d'énoncés d'objectifs existants pour déboucher sur un programme d'enseignement. Tout d'abord on commence par identifier et sélectionner les objectifs existants, et collecter les données empiriques afin de déterminer l'existence d'écarts, puis on développe des mesures critériées représentant certains comportements. La troisième étape consiste à se renseigner auprès des partenaires sur les

modifications à ajouter. La dernière étape consiste à déterminer les écarts, fixer les objectifs détaillés, concevoir et implémenter le programme, évaluer et réviser le programme.

L'avantage de cette approche réside dans sa validité, puisqu'elle fait appel aux partenaires de programme. En revanche, le fait de démarrer par des objectifs existants peut engendrer des difficultés et des faiblesses.

Parmi les modèles utilisant l'approche déductive, on peut citer le modèle CSE/Elementary School Evaluation Kit, développé par Center for the Study of Evaluation de l'Université de California en 1971.<sup>1</sup>

Le tableau suivant résume les différentes étapes de chacune de ces approches.

**Tableau 7 : Différentes approches pour l'analyse de besoins et la détermination d'objectifs.**

Modèle inductif	Modèle déductif	Modèle classique
Identifier les comportements actuels	Identifier et sélectionner les buts éducationnels existants	Buts généraux
Compiler et clarifier les comportements dans les programmes et les attentes comportementales	Développer les mesures de type critérié	Développer des programmes
Comparer aux buts généraux existants	Déterminer les changements requis	Implanter le programme
Réconcilier les écarts	Recueillir les données et déterminer les écarts	Evaluer
Déterminer les objectifs spécifiques	Déterminer les objectifs spécifiques	
Développer un programme d'études	Développer un programme d'études	
implanter le programme d'étude	implanter le programme d'étude	
Evaluer les effets du programme	Evaluer les effets du programme	
Réviser	Réviser	

Source : M-A. NADEAU, « L'évaluation de programme : théorie et pratique », 2<sup>e</sup> édition, les Presses de l'Université de Laval, Québec, 1988, p 187.

<sup>1</sup> R. HOEPFNER « A guidebook for CSE/Elementary School Evaluation Kit: Needs assessment », Allyn and Bacon, Boston, Massachusetts, 1971.

- **L'application du modèle.**

C'est la mise en pratique du processus d'analyse de données. Ce processus comporte généralement quatre éléments : 1) la détermination du statut désiré ; 2) la détermination du statut actuel ; 3) l'identification, la description et l'analyse des écarts ; et 4) la détermination des priorités.

**1) La détermination du statut désiré** : cela passe par l'identification des objectifs, et la détermination des priorités.

- **L'identification des objectifs** : elle commence par une réflexion sur la croissance de l'étudiant dans une société changeante. C'est l'ensemble de connaissances, compétences, et habilités à acquérir par l'étudiant dans une société changeante. Ces objectifs peuvent être élaborés par des experts ou à l'aide de modèles théoriques tels que le modèle de Tyler<sup>1</sup>, le CSE/Elementary School Evaluation Kit<sup>2</sup>, le Phi Delta Kappa (PDK), ou le l'Alameda County Needs Assessment Model (ACNAM)<sup>3</sup>.

- **La détermination des priorités** : cette étape consiste à inviter des représentants du milieu (parents, groupes sociaux), à des enseignants, à des administrateurs, et à des étudiants afin de déterminer l'importance des objectifs fixés, et cela à l'aide de plusieurs méthodes et outils tels que l'échelle de Likert, le tri de cartes, ou la pondération pairée<sup>4</sup>.

**2) La détermination du statut actuel** : cette étape consiste à mesurer le niveau d'atteinte des objectifs fixés préalablement à travers les outils et instruments de mesures appropriés. Le choix de ces instruments dépend de plusieurs facteurs tels que la priorité des objectifs, le temps et les ressources alloués, les coûts et l'analyse des données, la qualité et la quantité des informations à obtenir. Les données peuvent être tirées de plusieurs sources telles que :

- **Les données perpétuelles** : les réponses (des enseignants, administrateurs, etc.) sous forme d'une échelle de Likert par exemple ;
- **La performance des étudiants** : à travers des différents tests de performance ;
- **Les données institutionnelles** : ce sont des données démographiques ou des données relatives à certains phénomènes tels que l'absentéisme ou l'abandon scolaire, etc. ;

---

<sup>1</sup> R.W. TYLER, « Basic Principles of Curriculum and Instruction », The University of Chicago Press, Chicago, III, 1950, dans M-A. NADEAU, op. cit., p. 191.

<sup>2</sup> R. HOEPFNER, op. cit.

<sup>3</sup> B.R. WITKIN, « An Analysis of Needs Assessment Techniques for Educational Planning at State, Intermediate and District Levels », Office of the Alameda County Superintendent of Schools, Hayward, California, 1975, dans M-A. NADEAU, op. cit. p. 192

<sup>4</sup> B.R. WITKIN, « Needs Assessment Kits, Models, and Tools », Educational technology 17 (11), 1977, pp. 5-18.

- **Les registres civils** : il s'agit de données de recensement, des cours, des services sociaux, etc.

**3) L'identification, la description et l'analyse des écarts** : il s'agit de déterminer les écarts entre le statut désiré et le statut actuel des étudiants pour déterminer les buts d'un programme. Cet élément passe par deux phases : déterminer des écarts, et quantifier ces écarts.

L'analyse des écarts suppose la considération de trois caractéristiques : les données doivent refléter le monde actuel des individus objets de ces besoins ; l'identification des besoins n'est jamais complète et finale ; les écarts doivent être représentés sous forme de produits ou comportements au lieu de processus ou moyens<sup>1</sup>.

La cause des écarts se trouve soit chez les étudiants, soit au niveau de l'institution, d'où l'importance des données relatives aux étudiants et institutions, dans ce sens, il est fortement recommandé d'analyser les besoins en deux phases<sup>2</sup>: 1) identification et analyse des besoins chez les étudiants ; 2) analyse des intrants au niveau des programmes, ressources (personnel, matériel, etc.). Les modèles ACNAM et Worldwide peuvent être utilisés dans ce genre d'analyses<sup>3</sup>.

**4) La détermination des priorités** : il s'agit d'élaborer les critères de jugement de l'importance des écarts identifiés préalablement, et d'établir un ordre de priorité de besoins. Les méthodes utilisées dans ce sens doivent être prévues dès le début de l'analyse afin d'obtenir les meilleurs résultats<sup>4</sup>. Ces méthodes peuvent être simples (un ordre de classement de chaque objectif) ou complexes (les procédés graphiques, le calcul d'indices, l'estimation d'amplitude)

### 5) Présentation du rapport

La présentation du rapport doit être faite tout au long du processus d'analyse de besoins, afin de prendre les mesures nécessaires. Le ou les rapports doivent décrire chaque étape de ce processus, justifier le choix des méthodes et techniques utilisées, et présenter de façon claire les résultats obtenus. Ces rapports peuvent prendre plusieurs formes, écrits ou verbaux, continues ou ponctuelles.

---

<sup>1</sup> R. KAUFMAN, « Educational System Planning », Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1972, dans M-A. NADEAU, op. cit., p. 199.

<sup>2</sup> B.R. WITKIN, 1975. Op. cit., p. 199.

<sup>3</sup> J. N. EASTMOND, « Needs Assessment : A Manual of Procedures for Educators », WorldWide Education and Research Institute, Salt Lake City, Ut. 1974, dans M-A. NADEAU, ibid.

<sup>4</sup> B. R. WITKIN, « Assessing Needs in Educational and Social Programs », Jossey-Bass. San Francisco, Calif. 1984, dans M-A. NADEAU, ibid.

Le respect des procédures décrites dans chacune des étapes d'analyse de besoins, permet au responsable de programme d'avoir une liste de besoins jugés importants, et exprimés en terme d'objectifs généraux et objectifs spécifiques. Cette liste de besoins forme le commencement de l'étape suivante : la planification de programme

### 4.3.2. L'aspect technique

L'aspect technique consiste à recueillir des informations pertinentes et valides en utilisant des méthodes et moyens fiables. Le choix de ces derniers dépend des objectifs pédagogiques du programme d'où l'importance de bien formuler ces objectifs.

#### 1) Les objectifs pédagogiques.

Un objectif bien formulé permet d'identifier et de planifier une stratégie d'enseignement pertinente et de choisir les outils adéquats pour mesurer l'atteinte de ces objectifs. L'évaluateur doit veiller à ce que les objectifs doivent être bien **définis**, et qu'il y a une adéquation interne entre les différents niveaux d'objectifs du programme. Un objectif bien défini s'adresse à l'étudiant, contient un verbe d'action, et décrit un comportement terminal (le résultat de la formation). La définition des objectifs pédagogiques consiste à : formuler la finalité, les buts, les objectifs généraux, et les objectifs spécifiques d'un programme<sup>1</sup>.

La formulation de la **finalité** doit :

- Découler des besoins identifiés à l'étape analyse des besoins ;
- Etre en relation aux orientations du système d'enseignement ou de la tutelle ;
- Exprimer le dernier « pourquoi » d'un programme.

La formulation des **buts** doit :

- Etre reliée avec l'expression de la finalité du programme ;
- Indiquer les majeures orientations du programme ;
- Recouvrir les trois domaines d'intérêts (cognitif, affectif, et psychomoteur).

La formulation des **objectifs généraux** doit :

- Être reliée avec les buts du programme ;
- Refléter les dispositions cognitives, affectives, et psychomotrices ;
- Être adressés à l'étudiant.

La formulation des **objectifs spécifique** doit :

- Être reliée avec les objectifs généraux du programme ;
- Être adressés à l'étudiant ;

---

<sup>1</sup> M-A. NADEAU, op. cit., pp. 269-274.

- Traduire un comportement final, et non une activité d'apprentissage.

**2) Les instruments de mesure :** elles servent à cueillir et traiter des informations pertinentes pour mesurer l'atteinte des objectifs d'un programme afin de prendre la décision adéquate. Ces informations dépendent :

- du type d'instrument utilisé (subjectif / objectif, standardisé / non standardisé) ;
- de la qualité des instruments de mesures (validité, fidélité) ;
- des conditions de réalisation des mesures ;
- de la cohérence entre les objectifs à mesurer et les objectifs effectivement mesurés.

Parmi ces instruments de mesures, nous pouvons citer :

- **Les tests de rendement scolaire :** ils servent à déterminer l'atteinte des objectifs spécifiques par un étudiant. On y distingue les tests objectifs (les tests à choix de réponse, les tests vrai-faux, les tests à réponses courtes, les phrases à compléter, etc.), les tests subjectifs (les tests oraux, les tests à réponse ouverte élaborée), et les tests psychomoteur (l'habilité à manipuler les objets).

- **Les tests de personnalité :** ils servent à déterminer les comportements et caractéristiques d'un individu. Deux méthodes peuvent y être utilisées : l'auto-rapport (l'inventaire de personnalité, l'inventaire d'intérêt, le test d'aptitude, l'échelle d'aptitude, l'échelle d'attitude, le questionnaire, l'entrevue, etc.), et l'observation (l'échelle d'appréciation, le dossier anecdotique, la liste de vérification).

- **Les techniques sociométriques :** ils servent à fournir des indications sur la vie sociale d'un groupe d'individus (étudiants) comme la position sociale et le rôle de chaque individu dans ce groupe<sup>1</sup>. Parmi les techniques sociométriques nous citons la mise en situation et les jeux de rôle.

- **Les techniques projectives :** elles permettent de fournir des informations sur les réactions à des séries de stimuli (images, phrases incomplètes, etc.). Elles peuvent être non réactives, c'est-à-dire réalisés à l'insu du sujet concerné. Dans ce sens on peut faire recours au dossier de l'étudiant, son historique d'absence, ses prêts bibliothécaires, son comportement disciplinaire, ses activités extrascolaires, etc.

---

<sup>1</sup> G. BASTIN, « Les techniques sociométriques », 3<sup>e</sup> édition, Presses Universitaires de France, Paris, 1970, p. 10.

**3) Les méthodes de mise en priorité :** la détermination de la priorité des besoins est une phase importante pour identifier les besoins nécessitant une attention particulière au niveau des ressources humaines, matérielles, et financière. Pour cela il en existe plusieurs méthodes qui peuvent être classées ainsi<sup>1</sup> :

- **Les méthodes à un seul facteur :** le facteur utilisé ici pour mise en priorité des besoins est généralement le degré d'importance évoqué dans les objectifs du programme. Les besoins sont classés par ordre d'importance. Parmi les méthodes utilisées :
  - **Les échelles à catégories prédéterminées :** elles consistent à déterminer les besoins sur la base de questionnaire à échelles prédéterminées. Elles utilisent certains outils tels que le questionnaire à une dimension, le tri de cartes, et l'allocation budgétaire.
  - **L'approche des comparaisons par paires :** elle consiste à demander au répondant de comparer chaque énoncé de besoin à chacun des autres énoncés et de déterminer sa préférence.

**4) Les techniques particulières.** L'évaluateur peut utiliser plusieurs procédures et techniques pour sélectionner, adopter, ou fabriquer les outils de mesures nécessaires dans le processus d'évaluation, parmi elles :

- **Les techniques d'enquête :** elles servent à récolter des données sur un groupe défini. Ces techniques englobent l'observation, l'entrevue, le dossier anecdotique, et les archives scolaires.
- **Les techniques de planification :** ce sont des techniques qui permettent de sélectionner, adapter, ou adopter une approche de programme (le contexte, le contenu, les activités, les ressources, et la séquence). Elles englobent le consultant, la liste de contrôle, la technique DELPHI, les approches systémiques, etc.

**5) Les techniques statistiques :** elles servent à analyser et traiter les données récoltées dans un processus d'évaluation. Ces techniques permettent d'identifier et classer les variables, telles que les échelles de mesures (l'échelle nominale, l'échelle d'intervalles, l'échelle de rapport), et d'analyser et distribuer les résultats. Le choix des techniques

---

<sup>1</sup> M-A. NADEAU, op. cit., pp. 315-317.

statistiques approprié dépend de plusieurs facteurs (type des variables, type d'échelle de mesure, nature de distribution des résultats, etc.).



### Conclusion

Ce premier chapitre nous a permis de mettre en lumière les concepts-clés et les concepts sous-jacents de notre recherche, à savoir l'évaluation, le programme de formation, le marketing, l'université, l'efficacité et l'efficience. Il nous a permis aussi de constater que la littérature scientifique sur l'évaluation du programme est très importante, ce chapitre en résumait ce qui nous est apparu l'essentiel pour comprendre les approches, les modèles, les actions et les mécanismes principaux pour entamer une évaluation suivant une démarche scientifique bien définie. La recension des écrits sur ce sujet révèle plusieurs approches et modèles utilisables selon plusieurs déterminants (l'environnement, le contexte, l'objectif, les parties prenantes, etc.). Cela suppose qu'il n'y a pas un bon ou un mauvais modèle, le choix d'un modèle particulier se fait dans son contexte d'utilisation. Dans notre étude nous avons opté pour le modèle de Stufflebeam car il insiste sur les quatre composantes d'un programme de formation pour dégager quatre types d'évaluation (contexte, intrants, processus, produit) d'où son acronyme CIPP.

Mais avant d'entamer le processus d'évaluation, quelques interrogations – d'ordre méthodologique et pratique - se posent alors : ces modèles sont-ils applicables pour tout type de programme ? Comment les appliquer dans un contexte différent de celui où ils ont été conçus ? Comme le contexte actuel de notre étude (le marketing et l'université en Algérie). Le chapitre suivant va aborder ce contexte pour mieux appréhender cette discipline et comprendre les caractéristiques socioéconomiques de l'environnement de notre étude.

**CHAPITRE II :**  
**LE MARKETING COMME**  
**DISCIPLINE**  
**UNIVERSITAIRE**

### Introduction

Nous avons vu dans le chapitre précédent que de nombreuses définitions ont été élaborées et assimilées au concept marketing, ses définitions ne cessent d'évoluer à travers le temps avec l'évolution de l'économie, des sciences et de la technologie.

Le marketing reste une discipline récente, même s'il est fascinant, il est souvent méconnu, et à l'instar des sciences sociales, il souffre de plusieurs caractéristiques l'empêchant de bénéficier du statut de discipline scientifique.

Ce deuxième chapitre aborde donc le concept marketing comme discipline universitaire, nous explorons les origines historiques du marketing et son évolution à travers le temps, puis nous penchons sur la scientificité de la discipline marketing à travers les critères d'une science et la scientificité des sciences sociales en général, et enfin nous essayons de projeter ces aspects sur le contexte algérien, à savoir le système universitaire et l'environnement socioculturel.

Ce chapitre se compose donc des sections suivantes :

Section 1 : Développement de la pensée marketing.

Section 2 : Scientificité de la discipline marketing.

Section 3 : Le contexte algérien.

### Section 1. Développement de la pensée marketing

Le concept marketing suscite souvent plusieurs débats, sur ses origines, son développement historique, et sur sa scientificité. Il devient alors indispensable de cerner les enjeux actuels de cette discipline en explorant ses origines et son évolution historique, ainsi que l'historique des grandes théories en marketing.

#### 1.1. Histoire du marketing

Comprendre l'origine et l'évolution historique du marketing permet de prévoir et identifier les grands mouvements du marketing, ainsi d'en tirer des leçons pour l'action<sup>1</sup>.

##### 1.1.1. Les origines

Si la notion de marketing est apparue aux années 1950, les racines du marketing remontent au 19<sup>e</sup> siècle (voire avant)<sup>2</sup> au Royaume-Uni puis aux Etats-Unis, à cette époque on assistait déjà à l'émergence de certaines pratiques modernes comme les marques déposées, les emballages attractives qui permettent l'identification des marques, le recours aux artistes et stylistes pour désigner les produits, et l'ouverture des réseaux de distributions propres aux industriels.

Les premières agences publicitaires voient les jours au début du 19<sup>e</sup> siècle, elles se contentaient de revendre les espaces publicitaires dans la presse. Cette période voit le succès de certaines innovations commerciales telles que les magasins à prix unique, les grands espaces, les achats directs auprès des industriels, l'animation promotionnelle, et la vente par correspondance. Certains slogans commerciaux commencent à se populariser (le client est roi, le client a toujours raison).

La fin du 19<sup>e</sup> siècle et le début du 20<sup>e</sup> sont marqués par la production de masse, liée au progrès technologique, l'offre dépasse la demande et le problème des débouchées commerciales se pose, le marché ne s'autorégule plus, par conséquent, d'autres pratiques nouvelles voient le jour, les études de marché en 1924. La crise économique de 1929 change radicalement certaines

---

<sup>1</sup> P. VOLLE, « Marketing : comprendre l'origine historique », Eyrolles. MBA Marketing, Editions d'Organisation, 2011, p. 1.

<sup>2</sup> Pour certains auteurs, l'origine du marketing remontent aux années 1770 où certains entrepreneurs anglais développèrent des méthodes commerciales dont s'inspireront par la suite beaucoup d'industriels américains et européens, Mathew Boulton et Josiah Wedgwood, sont considérés comme les premiers hommes de marketing. P. VOLLE, op. cit. p. 5.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

pratiques dans les entreprises, l'anticipation de la demande devient obligatoire, les premières études sur le comportement d'achat apparaissent, le consommateur et ses besoins deviennent le centre d'intérêt de l'entreprise, l'ère marketing est née.

### 1.1.2. L'évolution historique

Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'évolution historique du marketing, ils ont divisé cette évolution en plusieurs étapes. Ainsi, Pettigrew et Turgeon (1990) ont divisé cette évolution en cinq étapes, chaque étape correspond à une certaine période de développement économique.

**Tableau 8 : Evolution historique du marketing selon Pettigrew et Turgeon**

<b>Etape 1</b> : Avant 1850 L'économie de subsistance	Le marketing se limite aux activités entreprises par les gens souhaitons négocier des conditions d'échanges mutuellement acceptables.
<b>Etape 2</b> : de 1850 à 1945 La révolution industrielle	Le marketing se limite à rechercher des marchés afin d'écouler les biens préalablement fabriqués. c'est le <b>marketing passif</b>
<b>Etape 3</b> : de 1945 à 1960 La croissance économique	Le marketing consiste à trouver et à organiser les débouchés pour améliorer et stimuler l'écoulement des produits fabriqués. C'est la <b>distribution avec efficacité</b> .
<b>Etape 4</b> : de 1960 à 1980 La révolution industrielle	Le marketing devient un rôle très actif d'orientation stratégique des activités de l'entreprise. Il s'agit de <b>satisfaire les besoins des différents segments de marché</b>
<b>Etape 5</b> : à partir de 1980 La société post-industrielle	Le marketing acquit une dimension sociale, il s'agit de trouver un équilibre entre la demande exprimée et la demande souhaitable

Source : D. PETTIGREW et N. TURGEON, « Marketing », 2<sup>e</sup> édition, Paris, McGraw-Hill, 1990

D'après Cochoy (1999), tous les outils du marketing moderne (à l'exception de quelques détails) avaient été inventés entre 1850 et 1929 où le marketing est né de la volonté des agents économiques américains de récupérer le contrôle de l'économie de marché afin de corriger les

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

mécanismes de régulation<sup>1</sup>. Dans ce contexte, il propose cette division où il décrit les différents stades de l'invention de la médiation marchande aux Etats-Unis.

**Tableau 9 : Histoire de la médiation marchande aux Etats-Unis (1850-1920)**

<p><b>Etape 1 : 1850-1880</b> De l'économie de marché à la société moderne</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'immensité du territoire a conditionné le flux massif des immigrants, les facteurs géographiques et démographiques et contribué à l'émergence du plus grand marché qui n'ait jamais existé. → Marché de masse ;</li> <li>- L'évolution du machinisme industriel et la mise en réseau de l'espace américain ont contribué à l'augmentation et la taille entreprises. → production de masse ;</li> <li>- Il ne restait plus qu'à accorder l'un et l'autre. → problème de logistique distributive.</li> </ul>
<p><b>Etape 2 : 1880-1890</b> L'invention de nouvelles formes de distribution</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domination du tandem grossiste-vendeur (jusque 1880) ;</li> <li>- Contournement de grossistes → internationalisation du commerce de gros ;</li> <li>- Contournement du détaillant → invention du crédit à la consommation, mise en point de systèmes de franchise ;</li> <li>- Le client devient consommateur → invention de la marque, de l'emballage, et de la publicité pour communiquer avec le marché.</li> </ul>
<p><b>Etape 3 : 1890-1905</b> Naissance de la grande distribution</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Naissance des grands magasins → vendre à bas prix grâce aux économies d'échelles ;</li> <li>- Naissance de la vente par correspondance → couverture nationale</li> <li>- Apparition des chaînes de magasins → combiner couverture nationale et proximité ;</li> <li>- Apparition des supermarchés → être proche et grand à l'échelle nationale</li> <li>- croissance de la grande entreprise.</li> </ul>
<p><b>Etape 4 : 1905-1920</b> Mieux connaître le consommateur</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professionnalisation de la gestion → dérive bureaucratique des grandes entreprises ;</li> <li>- Internationalisation du marché ;</li> <li>- Raisonnement en « parts de marché » au lieu de « profits »</li> <li>- Création de nouveaux marchés grâce à l'innovation et la différenciation ;</li> <li>- Segmentation des marchés, exploitation de la richesse des marchés → remplacer l'affrontement par l'évitement.</li> </ul>
<p><b>Etape 5 : années 1920</b> De la médiation au marketing</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redéfinition, reconstruction, différenciation des segments de marchés ;</li> <li>- Transformation de concurrence en co-occurrence ;</li> <li>- Le marketing devient un métier.</li> </ul>

D'après : V. PASSET – BOULOCHER, « La prise en compte des représentations des étudiants dans l'enseignement du marketing », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle – Lille III, 2000. pp. 38-39.

<sup>1</sup> F. COCHOY, « Une histoire du marketing », Paris, La Découverte, 1999, p. 12.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

En comparant les deux divisions sur l'évolution du marketing, nous constatons que Pettigrew et Turgeon se penchent sur la relation entre le développement du marketing et la situation économique, tandis que Cochoy insiste sur le rôle important des marchands dans l'évolution du marketing aux Etats-Unis.

D'après Tedlow (1997), l'évolution du marketing aux Etats-Unis a connu quatre étapes distinctes :

**Tableau 10: Evolution du marketing aux Etats-Unis selon Tedlow**

Etapes	Caractéristiques de la stratégie	Environnement et infrastructures
<b>Etape 1 : Fragmentation</b> (jusqu'aux années 1880)	- Marge importante - Faible volume de production - Marché locaux	- Réseau de chemin de fer et du télégraphe inachevé - Instabilité politique et économique
<b>Etape 2 : Unification</b> (des années 1880 aux années 1950)	- Production importante - Faible marge - Marché de masse	- Réseau de chemin de fer et du télégraphe achevé - Stabilité politique - Cycles économiques
<b>Etape 3 : Segmentation</b> (des années 1950 aux années 1990)	- Production importante ; - Segmentation des marchés.	- Apparition de la télévision commerciale.
<b>Etape 4 : micro-Segmentation</b> (à partir des années 1990)		- Révolution dans les TIC (technologies de l'information et des communications)

D'après : R.S. TEDLOW, « L'audace et le marché, l'invention du marketing aux Etats-Unis », Editions Odile Jacob, Paris, 1997, p. 17, dans V. PASSET – BOULOCHER, « La prise en compte des représentations des étudiants dans l'enseignement du marketing », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle – Lille III, 2000, pp. 40-41

Tedlow pense que ces étapes font partie du développement économique et social des Etats-Unis, cette division montre comment le concept marketing a évolué historiquement, s'orientant de plus en plus vers un marketing individualisé (appelée maintenant marketing one-to-one).

Dubois et Holflack pensent que « les définitions nombreuses et variées du marketing placent unanimement le consommateur et donc la demande, à l'origine de la démarche marketing. L'idée de base du marketing n'est en fait pas neuve, mais son apport et sa substance et furent d'en

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

tirer les conséquences de façon opérationnelle dans l'action de l'entreprise »<sup>1</sup>. Ils se basent sur les travaux de Dufer (1977)<sup>2</sup> pour tracer l'évolution du marketing en quatre phases :

**Tableau 11 : Evolution du marketing selon Dubois et Hoflack**

<b>Etape 1 : Emergence du marketing</b> (jusqu'aux années 1940)	- Passage de simples techniques particulières (vente, publicité, etc.) à la reconnaissance du marketing comme fonction dominante.
<b>Etape 2 : établissement du marketing</b> (de 1960 à 1968)	- Le concept s'institutionnalise: une doctrine scientifique du marketing se dessine en réaction à l'empirisme antérieur.
<b>Etape 3 : le marketing impérialiste</b> (de 1969 à 1973)	- Le concept s'est imposé dans les entreprises et s'étend aux activités humaines qui se déroulent dans un cadre organisé, y compris les échanges non marchands.
<b>Etape 4 : le marketing global</b> (à partir de 1974)	Le concept s'applique aux liens entre une entreprise et ses clients c.-à-d. les acteurs ayant un bénéfice potentiel dans cette entreprise ou qui peuvent agir sur son sort (consommateurs, fournisseurs, gouvernement, prescripteurs, groupements d'intérêt, etc.)

D'après : V. PASSET – BOULOCHER, « La prise en compte des représentations des étudiants dans l'enseignement du marketing », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle – Lille III, 2000, p. 42

Désormais, le marketing s'est élargi à d'autres champs d'activités, notamment les biens non marchands, on assiste ainsi à l'émergence d'autres formes de marketing dits spécifiques comme le marketing des services, le marketing social, le marketing industriel, le marketing politique, le webmarketing, etc. Piquet et Marchandet (1998) concluent que l'évolution du marketing a longtemps suivi la courbe de la modernité, son apparition coïncidant avec l'avènement de l'entreprise moderne influencé par les sciences sociales telles que la micro-économie. A partir des années 1950 le marketing propose une approche managériale qui adhère à la logique de la modernité en donnant la priorité à la gestion du consommateur face aux facteurs de l'environnement<sup>3</sup>.

### **Le marketing 2.0**

Le marketing 2.0 se réfère à une nouvelle génération de concept marketing émergent de l'ère Internet. Ce terme a été popularisé par l'Association des professionnels du marketing

<sup>1</sup> P.-L. DUBOIS et J. HOFACK, « Les métamorphoses du Marketing », La Revue Française de Gestion, n° 39, Janvier-Février 1983, p. 4.

<sup>2</sup> Cf. J. DUFER, « Le marketing en devenir », cahier de l'APEREC, n° 2, janvier 1977.

<sup>3</sup> S. PIQUET, E. MARCHANDET : « La modernité en question », la Revue Française du Marketing, n° 167, 1998/2, p. 5.



## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

ADETEM en 2007<sup>1</sup>. Il se rapporte au marketing alternatif, celui-ci est un concept de marketing qui met le client et ses préoccupations au centre de sa stratégie et le considère comme pivot principal du processus de communication<sup>2</sup>. L'explosion du média Internet a donné une nouvelle dimension à cette forme de marketing. Le marketing 2.0 a été défini par Fontant comme étant « un ensemble de techniques marketing associé à Internet et plus particulièrement au Web 2.0 qui consiste à considérer le consommateur comme faisant partie du processus stratégique et non plus comme simple destinataire de celui-ci, et à mettre en place les outils nécessaires pour favoriser la participation entre les deux »<sup>3</sup>.

Le marketing 2.0 est donc un concept du marketing dans laquelle le client est un élément majeur dans la stratégie de l'entreprise et un acteur principal dans le succès de l'organisation. Le marketing 2.0 peut se présenter comme la combinaison de trois concepts : le marketing numérique, le Web 2.0, et les médias sociaux. Le tableau suivant distingue les principales différences entre le marketing 1.0 et le marketing 2.0.

**Tableau 12: comparaison entre marketing 1.0 et marketing 2.0**

Marketing 1.0	Marketing 2.0
La marque a le pouvoir	Le client a le pouvoir
L'organisation impose sa stratégie	Le client suit sa stratégie
Message créé et contrôlé par les marques	Message détourné par les utilisateurs
Message transmis par les publicitaires	Message transmis par des "évangélistes"
Diffusion du message unilatéral	Conversation multipartite
Celui qui dépense le plus gagne	Celui qui écoute le mieux gagne
Un produit pour tous	Chacun son produit (personnalisation)
Promesses non tenues	Authenticité et transparence
Le mieux, c'est une publicité à la télévision	Le mieux, c'est le bouche-à-oreille efficace
14% des gens ont confiance en la publicité	78% des gens ont confiance dans les recommandations d'autres consommateurs

D'après : S. MAYOL, « Le marketing 2.0 : De l'apparition de nouvelles techniques à la mise en place d'une véritable nouvelle vision du marketing stratégique », Revue de l'université de Lille, 2009, p. 13.

<sup>1</sup> Archives du site officiel de l'ADETEM :

<http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fwww.adetem.org%2Findex.php%3Fart%3D8%26th%3D304> consulté le 19/07/2018.

<sup>2</sup> S. FONTAN, « La nouvelle voie du marketing alternatif : le marketing 2.0, simple mode ou véritable changement », M2C Français Soir ESC Toulouse – Avril 2007, p. 7.

<sup>3</sup> Ibid., p. 8.

Avec le marketing 2.0, la concurrence se joue sur un champ différent de celui du marché traditionnel, elle s'accroît par la possibilité du client à faire jouer une ultra concurrence. La disponibilité de l'information pousse l'organisation à adopter la transparence, le marketing 2.0 a donc profondément bouleversé le rapport de force entre marques et consommateurs<sup>1</sup>.

### 1.2. Emergence du marketing comme discipline universitaire

L'évolution historique décrite précédemment révèle que la pratique marketing (contrôle des marchés) a vu le jour bien avant la science marketing (science des marchés). C'est durant la période de l'entre-deux guerres mondiales que le savoir en marketing commence à s'externaliser aux Etats-Unis, avec la codification des pratiques et la formulation des principes, « le marketing s'enseigne et se met à l'enseigne : les départements marketing entrent dans l'entreprise comme à l'université [...] le marketing fixe les règles du jeu, il les énonce et les stabilise. Le marketing comme discipline universitaire, se donne pour mission d'externaliser et de codifier la technique commerciale »<sup>2</sup>.

Le marketing universitaire descend des sciences économiques, l'économie était à cette période la seule discipline qui abordait des phénomènes marchands<sup>3</sup>. Les fondateurs du marketing universitaire récent étaient des économistes du Midwest Américain. Ils étaient souvent confrontés aux difficultés liées à l'économie agricole, ce qui les a amené à s'intéresser au fonctionnement réel des circuits de distribution, notamment l'acheminement des produits périssables des régions rurales vers les régions urbaines<sup>4</sup>. Ces économistes américains étaient formés en Allemagne car l'école historique allemande prônait une approche historique, statistique, et pragmatique des choses économiques, ainsi elle fut orientée vers l'étude empirique des véritables marchés. Ils devaient tout inventer pour construire un savoir nouveau et poser les premières bases du marketing moderne, pour cela ils suivaient physiquement le cheminement des produits tout au

---

<sup>1</sup> S. FONTAN, Op. cit., p. 11.

<sup>2</sup> F. COCHOY, « Une histoire du marketing », op. cit. p. 83.

<sup>3</sup> R. BARTELS, « The History of Marketing Thought », 2<sup>nd</sup> édition, Columbus, Grid, 1976. Dans F. COCHOY, « Le marketing, ou la ruse de l'économie », Politix, Revue des sciences sociales du politique vol. 14, n°53, 1<sup>er</sup> trimestre 2001. p. 178.

<sup>4</sup> P.D. CONVERSE, « The Beginning of Marketing Thought in The United States with Reminiscences of the Pioneer Scholars », Austin, The University of Texas, Bureau of Business Research, 1959, dans F. COCHOY, op. cit., « Le marketing, ou la ruse de l'économie », p. 178.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

long des circuits de distribution et inventoriaient les institutions, procédures et pratiques observées afin de construire un savoir transversal<sup>1</sup>.

La formation universitaire se normalisée et se généralisait : *l'Association of American Universities* a été fondée en 1900, puis *l'American of University Professors* en 1915, et *l'American Council on Education* en 1918. Les business schools se développèrent rapidement et s'unirent en 1916 au sein de *l'American Association of Collegiate Schools of Business*. En 1900, Arch Shaw fonda *System, The Magazine of Business* (l'ancêtre direct de *Business Week*), ce théoricien est derrière deux innovations capitales : 1) la mise en place de la forme laboratoire de l'entreprise, ce dispositif permettait aux praticiens l'expertise des universités supérieure à leur propre expérience individuelle ; et 2) la mise au point des méthodes des cas, qui fournissait aux enseignants l'avantage d'une pédagogie de la pratique, et servait à acquérir le savoir à travers l'expérience. Ces travaux de généralisation et de croisement des savoirs et pratiques locales nécessitaient l'uniformisation des langages, des compétences, et des qualifications. Cette uniformisation prit une double piste<sup>2</sup> :

- La sédimentation d'un savoir commun ;
- La constitution d'une communauté humaine.

### **a. La sédimentation d'un savoir commun.**

Cette piste consiste à mettre en « relation progressive des observations et des connaissances acquises sur des terrains locaux en matière de produits, d'institutions et de fonctions commerciales »<sup>3</sup>. Dans les années 1910-1920, les premiers fondateurs du marketing moderne tentèrent de révéler l'ensemble des institutions engagées dans le parcours de commercialisation, depuis les grossistes jusqu'au dernier détaillant. A partir de ce double inventaire (produits / institutions) une première généralisation devint possible. La double entrée par les produits et par les institutions aboutit à l'approche fonctionnelle. La fonction marketing commençait à être institutionnalisée<sup>4</sup>. En 1912 A.W. SHAW élaborait une classification générale des intermédiaires où il distingua des fonctions universelles<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> D.G.B. JONES, D.D. MONIESON, « Early Development of the Philosophy of Marketing Thought », *Journal of Marketing*, 54, 1990. Dans F. COCHOY, « Le marketing, ou la ruse de l'économie », op. cit., p. 178.

<sup>2</sup> F. COCHOY, « Le marketing, ou la ruse de l'économie », op. cit., pp. 181-186.

<sup>3</sup> F. COCHOY, « Le marketing, ou la ruse de l'économie », op. cit., p. 182.

<sup>4</sup> A.J. FARIA, « The Development of the Functional Approach to the Study of Marketing to 1940 », in S.C. HOLLANDER, R. SAVITT, Eds, *First North American Workshop on Historical Research in Marketing*, East Lansing, Michigan State University, 1983. Dans F. COCHOY, op. cit., p. 182

<sup>5</sup> . A. W. Shaw « Some Problems in Market Distribution », *Quarterly journal of Economics*, 26, 191. Dans F. COCHOY, « Le marketing, ou la ruse de l'économie », op. cit. p. 182.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

Cette induction allant des produits aux institutions, puis des institutions aux fonctions, accoucha d'une discipline entièrement nouvelle, c'est la naissance du marketing autant que discipline universitaire.

### **b. La constitution d'une communauté humaine**

L'uniformisation croissante de savoirs par lectures réciproques, rapprochements et recoupements amena les marketers à se regrouper pour dialoguer. Ainsi, l'uniformisation ascendante et décentralisée de connaissance (au sens de savoirs) fut relayée par l'uniformisation descendante et centralisée des connaissances (au sens de relations humaines). Les universitaires intéressés par le domaine commercial fondèrent des associations professionnelles de leur origine (National Association of Teachers of Marketing and Advertising, American Marketing Society en 1931, American Marketing Association en 1937) afin d'augmenter leur pouvoir sur la formation et sur la gestion de l'économie américaine<sup>1</sup>.

Néanmoins, cette phase d'uniformisation ascendante était lente car elle était basée sur des rencontres aléatoires, et la volonté et la perspicacité des auteurs et éditeurs. Mais à partir des années 1920 la *National Association of Teachers of Advertising* (ancêtre de l'*American Marketing Association*) permettait de remédier à ces lacunes en rassemblant le matériel pédagogique, et en publiant les communications de ses colloques en formes de bulletins. En 1930 fut créé le *Committee of Definitions* afin de légiférer, harmoniser, et concevoir le vocabulaire officiel du marketing, puis le *Committee on Marketing Techniques* en 1937 qui publia un ouvrage de synthèse pour l'ensemble de la discipline et de ses clientèles<sup>2</sup>. En 1936 le *Journal of Marketing* vit le jour, cette revue refléta la généalogie conceptuelle de la discipline, un bilan de ses dix premières années montre que les thématiques originelles (marketing agricole, relations entre théories économiques et marketing, enseignement du marketing, etc.) avaient laissé la place à des orientations nouvelles (gestion des ventes, études de marchés)<sup>3</sup>.

Le pré-formatage progressif de la pratique marketing par les connaissances et par les réseaux du même nom (unification des termes et des notions, multiplication des lexiques, des manuels, des revues, instauration des institutions et des rencontres) attestait l'instauration d'un bouclage de plus en plus restreint des connaissances et des pratiques, l'application des notions par

---

<sup>1</sup> H.E.AGNEW, « The History of the American Marketing Association », *Journal of Marketing*, 5, 1941, p. 375. Dans F. COCHOY, « Le marketing, ou la ruse de l'économie », op. cit. pp. 182-183.

<sup>2</sup> F.C.WHEELER, « The Technique of Marketing Research », New York, McGraw-Hill, 1937. Dans F. COCHOY, « Le marketing, ou la ruse de l'économie », op. cit. p. 185.

<sup>3</sup> W. APPLEBAUM, « The Journal of Marketing: The First Ten Years », *Journal of Marketing*, 11, 1947, p. 356.

la double action de l'enseignement (local) et de l'harmonisation (globale) de la nouvelle discipline, la combinaison restreinte d'un corpus professoral et d'un corps professionnel finissait par accéder au domaine commercial, et à avoir un poids sur l'orientation générale de l'économie américaine, tant au niveau micro que macroéconomique<sup>1</sup>.

### 1.3. Evolution de la pensée marketing

D'après Flambard-Ruaud (1997), la pensée marketing s'est évoluée parallèlement au changement du contexte économique, et plus précisément au modèle de croissance adopté. Cette évolution a connu trois périodes distinctes<sup>2</sup> :

1) La période tayloriste et post-tayloriste (à partir de 1900) : marqué par l'accentuation de la production standardisée et mécanisée ;

2) La période dite « fordiste » (à partir de 1940) : caractérisée par production et consommation de masse généralisée ;

3) La période post-industrielle (à partir de 1970) : inaugurée avec la crise de la période précédente, et la remise en cause de la consommation de masse avec augmentation proportionnelle des services.

Il ajoute que dans l'échange, c'est la logique de transaction qui a été privilégiée à la forme relationnelle grâce à la communication de masse<sup>3</sup>. Ainsi, le marketing fonctionnel (axé sur la fonction distribution / logistique) a succédé à d'autres formes de marketing telles que le marketing opérationnel (axé sur le produit) et le marketing stratégique.

Avant 1950, il n'existait qu'une seule école de pensée dans le domaine marketing : le marketing fonctionnel. Les concepts-clés du marketing management (la segmentation, le marketing mix, etc.) n'ont vu le jour qu'après la deuxième guerre mondiale. Dès le début des années 1970, la pensée marketing a connu d'autres évolutions : la diffusion de la planification stratégique ; l'ouverture aux autres domaines (politique, sociétal, environnemental, etc.), les études sur le comportement d'achat. On assiste au passage du « marketing comme échange » au marketing relationnel<sup>4</sup>. Le tableau suivant illustre bien l'évolution commerciale de l'entreprise avec ses clients selon Flambard-Ruaud.

---

<sup>1</sup> F. COCHOY, « Le marketing, ou la ruse de l'économie », op. cit. p. 186.

<sup>2</sup> S. FLAMBARD-RUAUD, « Les évolutions du concept de Marketing », Décisions Marketing, n° 11, Mai-Août 1997, p. 18. Dans V. PASSET – BOULOCHER, op. cit. pp. 49-50.

<sup>3</sup> S. FLAMBARD-RUAUD. op. cit. p. 13.

<sup>4</sup> G. MARION, « Le marketing-management en question », Revue Française de Gestion, janvier-février 1995, pp. 15-29. Dans V. PASSET – BOULOCHER, op. cit., p. 51.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

**Tableau 13: Evolution commerciale de l'entreprise avec ses clients**

Période	Types de marketing	Caractéristiques de la stratégie	Environnement technologique et sociétal
Jusqu'aux années 1940/50	<b>Marketing fonctionnel</b> (axé sur la fonction distribution / logistique) ↓	Petites entreprises, faible volume de production, contrôle limité sur le marché. La stratégie consiste à <b>augmenter la marge.</b>	Développement des moyens de transport et de communication
A partir des années 1940/50 jusqu'aux années 1970/80	<b>Marketing opérationnel</b> (axé sur le produit)  <b>Marketing stratégique</b> ↓	<b>Le marché de masse :</b> augmentation du volume de production, <b>réduction de la marge.</b> profits importants grâce aux économies d'échelles.  <b>segmentation des marchés</b> basée notamment sur le style de vie	- Société de consommation ; - Apparition de la publicité et de la télévision commerciale ; - Développement des supermarchés, hypermarchés  - Guerre économique - Apparition des grandes surfaces spécialisées
A partir des années 1980	<b>Marketing relationnel</b>	<b>L'individualisation</b> , la fidélisation : les relations entre les clients et l'entreprise. le <b>client</b> est au cœur de de l'entreprise	- Accroissement de la concurrence et instabilité des marchés. - Développement des TIC (technologie de l'information et de la Communication.
A partir des années 1970	<b>Marketing industriel</b>	Conception des bases d'un nouveau marketing suite aux échecs de transposer des outils marketing aux entreprises pratiquant des échanges inter-organisationnels.	(couple information/communication)
A partir des années 1980	<b>Marketing des services</b>	marchés des services : les services sont considérés comme des produits en grande série grâce au recours aux nouvelles technologies.	- Apparition des bases de données et les segmentations comportementales

Source : S. FLAMBARD-RUAUD, « Les évolutions du concept de Marketing », Décisions Marketing, n° 11, Mai-Août 1997, p. 14.

Ce tableau montre que le marketing des services et le marketing industriel ont conduit à adopter le marketing relationnel comme nouveau paradigme marketing, d'après Flambard-Ruaud (1997) « ces nouvelles approches du marketing ont souligné le coût d'acquisition très élevé d'un nouveau client et la nécessité de fidéliser en permanence le client existant en s'intéressant à la gestion de la relation »<sup>1</sup>. Il précise que le marketing a vu son sens évoluer à travers le temps en

<sup>1</sup> S. FLAMBARD-RUAUD. op. cit., p. 13.

s'adaptant aux contextes économiques de chaque période, du marketing fonctionnel au marketing relationnel, en passant par le marketing opérationnel et stratégique.

Dubois (1999) précise que la théorie marketing a été restructurée autour de deux types de marketing : le marketing transactionnel et le marketing relationnel<sup>1</sup>. Il ajoute un troisième type qui est le marketing interactionniste qui englobe les concepts de d'influence, de pouvoir, de conflit, et de négociation comme bases de marketing. La discipline marketing touche toutes les relations économiques d'influence inter-agents<sup>2</sup>.

### 1.4. Construction du corps théorique du marketing

#### 1.4.1. Les enjeux d'une théorie générale

D'après Sheth & al. (1988), le développement d'une théorie générale en marketing est motivé par trois raisons<sup>3</sup> :

- 1) La première raison est relative au développement de la discipline marketing. Durant son évolution et sa conception, cette discipline marketing a connu plusieurs fragmentations, ce qui conduit à l'hyperspécialisation, à tel point que les chercheurs d'une spécialité se trouvent perdus dans une autre spécialité. Pour ces auteurs, une théorie générale pourrait leurs servir de point d'ancrage afin de positionner leur théorie spécifique dans le cadre de la théorie générale, en l'enrichissant ou éventuellement, en contestant certains de ses aspects.
- 2) Le marketing vit une crise identitaire, cette crise se reflète par la difficulté de répondre à une simple question du genre « qu'est-ce que le marketing ? ». Une théorie générale permettrait la définition des contours de la discipline du marketing.
- 3) A cette crise identitaire s'ajoute une crise de crédibilité. En fait, les marketers praticiens ne sont pas contents des résultats de recherche des marketers académiciens. Ces derniers ayant des préoccupations très loin du monde de l'entreprise.

---

<sup>1</sup> P.-L. DUBOIS, « Identité des recherches et sens pour le Marketing : la double problématique de l'extension du champ et du recentrage indispensable », Pras B. (Ed.), : Faire de la recherche en marketing, Paris, Vuibert, 1999. Dans V. PASSET – BOULOCHER, op. cit., p. 53.

<sup>2</sup> P.-L., DUBOIS, A. SEIGNOUR, « Pouvoir et Marketing interne », Colloque « Pouvoir et Gestion », ESUG, Toulouse, 29 et 30 novembre 1996. Dans V. PASSET – BOULOCHER, op. cit., p. 53.

<sup>3</sup> J. SETH & al. « Marketing theory : evolution and evaluation », John Wiley and Sons Inc., 1988, p. 203. Dans I. BARTH, « L'Histoire intellectuelle du marketing: Du savoir-faire à la discipline scientifique », Market Management: Marketing and Communication · January 2006, p. 91.

### 1.4.2. Propositions de théorie générale en marketing

Même s'il est difficile de définir une seule théorie générale en marketing, certains auteurs ont déjà fait des propositions pour en concevoir une. Nous allons voir ici les propositions de Bartels, d'Alderson, d'Al Ansary, et de Hunt.

#### a. La théorie générale de Bartles

Bartles (1968) a élaboré sa théorie générale en marketing à partir de sept sous-théories. Cette théorie est considérée comme un point de départ pour les chercheurs pour la classification des définitions des concepts et la conception d'une théorie unifiée. Les sept sous-théories sont<sup>1</sup> :

**1) La théorie de l'initiative sociale :** « C'est la société et non l'homme d'affaires, qui est l'entrepreneur de base de toute activité. Le marketing est cette activité entreprise par l'ensemble de la société pour satisfaire ses besoins de consommation : la production, la distribution, et la consommation des produits nécessaires à l'existence humaine »<sup>2</sup>.

**2) La théorie des séparations économiques :** « La raison pour laquelle les gens d'une société ont besoin d'une forme de marketing est qu'il y a une séparation entre les consommateurs et les producteurs ». La séparation ici peut prendre plusieurs formes : elle peut être temporelle (la différence de temps entre la production et la consommation), géographique (la distance physique), financière (la suffisance du pouvoir d'achat) ou en information (connaissance nuancée du marché)<sup>3</sup>.

**3) La théorie des rôles du marché, des prévisions, des interactions :** « Poursuivant ses objectifs économiques en supprimant les séparations du marché, la société se répartit en plusieurs fonctions, chacune de ces fonctions étant responsable de la réalisation d'une partie du processus de marketing »<sup>4</sup>.

**4) La théorie des flux et des systèmes :** « Les flux sont les mouvements d'éléments qui résolvent les séparations du marché. Le marketing ne se produit pas en un seul mouvement, mais plutôt en de multiples mouvements qui ont lieu en séries, parallèlement, de manière inverse ou par duplication »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> R. BARTELS, « The general theory of marketing », Journal of Marketing, vol. 32, january 1968, pp. 29-33. Dans I. BARTH, op.cit., pp. 91-95.

<sup>2</sup> R. BARTELS, op. cit. p. 32.

<sup>3</sup> Ibid. p. 32.

<sup>4</sup> Ibid. p. 32.

<sup>5</sup> Ibid. p. 33.



**5) La théorie des contraintes du comportement :** « L'action dans le système de marketing n'est pas entièrement déterminée par un individu ou un ensemble de participants. Elle est gouvernée par de nombreux participants et s'exerce sous certaines contraintes définies par la société »<sup>1</sup>.

**6) La théorie de l'échange social et de l'évolution marketing :** « Aucun système de marketing ne demeure statique ; tous sont dans des phases d'adaptation par un changement constant, à la fois dans l'environnement externe et au sein de l'organisation de marketing elle-même »<sup>2</sup>.

**7) La théorie du contrôle social du marketing :** « La société sanctionne l'émergence d'un mécanisme de marketing en même temps qu'elle évalue et règle sa valeur »<sup>3</sup>.

Selon Bartel, une théorie se construit à la façon d'un tas de sable, plus son sommet est élevé, plus sa base devra être large, ainsi, l'élargissement de la base de données permet l'élargissement du niveau de généralisation, ou de construire des théories séparées qui constitueront une théorie plus large. A partir de sa théorie, il propose la définition suivante du marketing : « Le marketing est le processus par lequel la société, afin de subvenir à ses besoins en consommation, fait intervenir les systèmes de distribution, composés de participants qui interagissent sous les contraintes techniques (économiques) et d'ordre éthique (sociales), et crée les transactions ou flux qui résolvent les séparations du marché et débouchent sur des échanges et de la consommation »<sup>4</sup>. La théorie générale du marketing est donc une superstructure basée sur les fondements suivants :

- l'objectif final de la théorie du marketing est le comportement de management (sociale, économique) ;
- l'environnement culturelle de la société constitue les racines de la théorie du marketing ;
- les éléments qui constituent la théorie font partie du point de vue du théoricien.

---

<sup>1</sup> Ibid. p. 33.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Ibid. p. 32.

Micallef (1984) remet en cause cette théorisation ; il conteste sa formalisation partielle, la collection des éléments, et l'absence de généralisation. Il pense que Bartel ne s'éloigne pas des propositions d'Alderson en ce qui concerne le fonctionnalisme commercial<sup>1</sup>.

### **b. La théorie générale de Hunt & al.**

Hunt et Al. (1981) Se sont inspirés des travaux d'Anderson pour élaborer leur théorie générale du marketing, cette théorie se compose de six éléments<sup>2</sup> :

- 1) Le marketing est un échange qui se fait entre les consommateurs et les producteurs ;
- 2) Le ménage est l'un des deux principaux systèmes organisés en marketing ;
- 3) L'entreprise est le deuxième principal système organisé de comportement en marketing ;
- 4) Le réseau de distribution est le troisième système organisé du comportement en marketing ;
- 5) Vu l'hétérogénéité de l'offre et de la demande, l'objectif principal du marketing est de faciliter les échanges en assortissant des segments de la demande avec des segments de l'offre ;
- 6) Vu l'hétérogénéité de l'offre et de la demande, et les différentes institutions impliquées dans ce processus, le marketing prend les ressources agrégées dans leur état naturel et apporte des assortiments de produits aux mains des consommateurs.

La théorie proposée par Hunt a été remise en cause par plusieurs auteurs : Sheth & Al. (1984) pensent cette théorie souffre d'un souci d'intégration des institutions, fonctions et productions commerciales, et par le rôle attribué à l'information comme moyen d'adapter les produits aux besoins de la consommation<sup>3</sup>. Quant à Micallef (1984), il pense que les éléments de cette théorie n'ont pas été explorés suffisamment, et certaines évolutions sont présentées naïvement telles que le comportement d'achat<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> A. MICALLEF, « Positivism et relativisme en théorie commerciale : analyse d'une évolution et nouvelle formulation ». Économies et Sociétés, Série Sciences de Gestion, tome XVIII, 1984, p. 36, dans I. BARTH, op.cit., p. 93.

<sup>2</sup> S. HUNT & al. « Alderson's general theory of marketing : a formalization ». Review of Marketing, 1981, Ben M. Enis and Kenneth J. Roering eds, Chicago, American Marketing Association, pp. 267-272, dans I. BARTH, op.cit., pp. 91-95.

<sup>3</sup> J. SHETH. & Al. op. cit., p. 34.

<sup>4</sup> A. MICALLEF, « Positivism et relativisme en théorie commerciale : analyse d'une évolution et nouvelle formulation », Économies et Sociétés, Série Sciences de Gestion, tome XVIII, 1984, p. 36.

### c. La théorie générale d'Al Ansary.

Cette théorie générale du marketing est basée sur le système commercial vertical : en considérant le canal de distribution comme étant intégrateur-clé de l'action commerciale. Ce système est composé de consommateurs et d'organisations commerciales. La compréhension et la prédiction de l'action des agents partenaires nécessitent une théorie du comportement du consommateur et une théorie du comportement d'achat organisationnel. Elles se rapportent aux théories économiques et comportementales générales<sup>1</sup>.

Cette théorie est remise en cause par Micallef (1984) qui la juge partielle et incapable de remplir les cases du schéma théorique générale tracé par son auteur<sup>2</sup>.

### d. Les travaux de Hunt.

D'après Hunt, une théorie générale du marketing doit expliquer tous les phénomènes dans les champs suivants :

- 1) Le comportement des acheteurs orienté vers les échanges de consommation ;
- 2) Le comportement des vendeurs orienté vers les échanges de consommation ;
- 3) Le cadre institutionnel orienté vers les échanges de consommation et/ou les échanges qui facilitent ;
- 4) Les conséquences sur la société du comportement des acheteurs, du comportement des vendeurs et du cadre institutionnel orienté vers les échanges de consommation et/ou de facilitation.

Les travaux de Hunt peuvent constituer un cahier des charges pour l'élaboration d'une théorie générale du marketing.

Le constat fait sur les théories décrites précédemment révèle qu'il n'existe pas encore une théorie générale du marketing, et les difficultés d'en concevoir une. En revanche, il existe plusieurs écoles de pensées qui ont apporté leur pierre à la construction du corps théorique du marketing.

### 1.4.3. Les principales écoles de pensée marketing.

Une école de pensée peut être définie suivant ces critères<sup>3</sup> :

---

<sup>1</sup> A. MICALLEF, op. cit., p. 38.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> J. SETH & al. « Marketing theory : evolution and evaluation », op. cit., pp.17-18, dans I. BARTH, op.cit., p. 95.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

- avoir un centre d'intérêt précis qui relève les objectifs du marketing et les bénéficiaires des activités et de la pratique du marketing ;
- avoir une perspective sur l'exercice des activités du marketing par les parties prenante ;
- s'associer à des contributeurs et à un penseur pionnier.

Ainsi, douze écoles de pensée marketing peuvent-être recensées<sup>1</sup> :

### 1) L'Ecole des biens

Elle a vu le jour au début du vingtième siècle avec l'émergence du marketing comme discipline indépendante axée sur le produit. Elle trouve ses racines dans l'économie de l'agriculture. Elle vise à classifier les produits afin d'élaborer des techniques et des procédures valides quel que soit le produit utilisé. Sa méthodologie est basée sur l'induction en observant des cas et des faits. Elle a élaboré la classification en trois catégories qui est toujours utilisée : les biens d'équipement, les biens de consommation, et les biens sélectionnés. Parmi ses promoteurs principaux on peut citer Bucklin, Luck, Hoton, Parlin, Aspinwall, Copeland, etc.

### 2) L'Ecole de pensée fonctionnelle

Elle a démarré en 1912 en se basant sur les activités nécessaires aux actions marketing avec la proposition de la première classification des fonctions marketing avec des éléments tels que l'innovation des produits, l'assemblage, le partage de risque, le transport des biens, le financement, l'assortiment, la vente, et la réexpédition. Elle a aussi élaboré le concept du marketing mix (les 4P de McCarthy). Sa méthodologie est aussi basée sur la recherche inductive. Elle est abandonnée depuis 1950. Parmi ses auteurs nous citons Shaw, McGarry, Fulbrook, Weld, etc.

### 3) L'Ecole de pensée régionale

Elle a connu une notoriété dans les années 1980, Cette école vise à lier géographiquement les vendeurs et les acheteurs en s'interrogeant sur l'effet de la distance sur le choix d'un lieu de vente A plutôt qu'un lieu de vente B pour acheter le bien X. Sa méthodologie est quantitative basée sur la déduction. Ses auteurs sont Grether et Revzan.

### 4) L'Ecole de pensée institutionnelle

Elle a vu le jour en 1910 avec l'émergence de la discipline marketing, et le besoin de justifier les grandes marges appliquées sur les produits agricoles. Elle s'intéresse à « la chaîne de distribution » c'est-à-dire les organisations impliquées dans la circulation des biens du producteur

---

<sup>1</sup> J. SETH & al. op. cit., pp. 95-101.

## **Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire**

---

au consommateur final. Elle a connu une notoriété entre 1953 et 1973 avec le recours aux théories économiques dans l'analyse des canaux de distribution et le design des cadres institutionnelles efficaces, avant de se déclinier et s'éclipser derrière l'École de la dynamique organisationnelle. Parmi ses chercheurs nous citons McCammon, Breyer, Duddy, Converse, etc.

### **5) L'École de pensée fonctionnaliste**

Cette école a été développée par un seul auteur, W. Anderson (universitaire et praticien en même temps). Elle voit le marketing comme «un système de relations structurelles interconnectées, dynamiques et interdépendantes»<sup>1</sup>. Elle est considérée moins descriptive et plus conceptuelle (riche en néologismes) par rapport aux autres écoles, elle a une vue très systémique avec deux concepts principaux : l'hétérogénéité du marché ; et Le système organisé du comportement (les entités évoluant dans l'environnement du marketing.

L'auteur de cette école définit le concept de « transvection » qui englobe toute la chaîne de transaction et de transformation du produit, du fabricant au consommateur final, d'après lui, le marché parfait naît de la coïncidence de chaque entité de l'offre avec une entité de la demande, mais un tel marché ne peut pas exister à cause de la défaillance de la communication, d'où l'importance du rôle de l'information<sup>2</sup>.

### **6) L'École de pensée fonctionnaliste**

Cette école s'est développée à la fin des années 1940 avec la création de l'économie de management par Dean et Baumol afin de traduire la théorie économique - considérée comme abstraite – en des principes managériaux faciles à pratiquer, et connu une grande notoriété dans les années 1960. Cette école a produit une littérature très abondante, des études de cas, des articles conceptuels, etc. elle a introduit beaucoup de concepts tels que le cycle de vie de produit, la segmentation de marché, et la place du client au cœur du processus de l'organisation. Les grands tenants de cette école sont Kelly, Howard, Lazer, Bordon, et Levitt.

### **7) L'École de pensée du comportement**

Cette école a vu le jour après la deuxième guerre mondiale quand les entreprises, dans la difficulté d'écouler leurs marchandises, ont alloué des fonds aux recherches sur le consommateur, c'est une école qui se base donc sur l'étude du comportement, elle s'intéresse à l'individu et non plus au marché ou à l'ensemble de consommateurs. Contrairement aux autres écoles, elle est descriptive et non plus normative, elle vise à comprendre le comportement de consommateur et la décision d'achat, elle utilise des approches issues de la sociologie, psychologie, ou de

---

<sup>1</sup> J. SETH & al., op. cit., p. 98.

<sup>2</sup> Cette analyse s'oppose à la théorie économique classique qui veut que la régulation du marché s'opère par le prix ; pour Alderson, le prix est une composante de l'information. Cf. I. BARTH, op.cit., p. 98.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

l'anthropologie, tout en focalisant sur les produits de grande consommation et les choix des marques.

L'école de pensée du comportement s'est distinguée comme une discipline autonome du marketing avec la fondation de l'ACR (*Association of Consumer Research*) et la publication de la revue JCR (*Journal of Consumer Research*), et a engendré une littérature très importante, notamment dans le marketing interculturel, l'étude des achats industriels, l'achat en famille, les services publics et sociaux, le concept d'attitude. Parmi les pionniers de cette école on peut citer Katona, Lazarsfeld, March & Simon, Arndt, Robertson, etc.

### 8) L'Ecole de pensée de l'action

Cette école s'est développée sous la poussée des consommateurs et des politiciens, et a connu la popularité à la fin des années 1960 sous la manifestation du mouvement consumériste aux Etats-Unis et le développement de recherche dans trois domaines bien déterminés : 1) les malversations en marketing axées sur des cas d'espèce ; 2) les populations dites « désavantagées » telles que les minorités ethniques, les handicapés ou les pauvres ; et 3) les mécanismes de la satisfaction du client.

Cette école représente à la fois à la recherche empirique et à la pensée conceptuelle, elle s'intéresse à la satisfaction du consommateur en étudiant les mauvaises pratiques du marketing par des organisations. Elle se base donc sur des cas spécifiques de consommateurs ou d'organisations, mais elle a été mise en cause par certains auteurs comme Drucker sur la rupture entre producteur et consommateur qui n'ont pas le même regard sur les mêmes choses<sup>1</sup>. Il propose dans ce sens de prendre l'avis de l'acheteur. Pour Kotler, même si cette orientation est primordiale, elle reste insuffisante vu la difficulté de définir la satisfaction du consommateur de façon objective, et cette satisfaction peut changer durant le temps (à court ou à long terme). L'Ecole de pensée de l'action est donc passée « d'une réflexion critique sur des cas d'espèce à une démarche d'explication, puis de prescription dans le domaine de la pratique marketing »<sup>2</sup>.

### 9) L'Ecole de pensée de l'action

Cette école a vu le jour au début des années 1960 de l'intérêt croissant manifesté pour le rôle des institutions d'affaire dans les sociétés. L'opinion publique commençait à soupçonner ces institutions de leurs intentions à partir de certains cas d'espèce comme les voitures défectueuses. L'école s'intéresse au rôle et aux effets des activités et des institutions marketing sur la société et

---

<sup>1</sup> J. SETH & al. « Marketing theory: evolution and evaluation », op. cit., p.130, dans I. BARTH, op.cit., p. 99.

<sup>2</sup> Ibid, p. 100.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

vice versa, et plus particulièrement au consumérisme et au rôle des affaires dans la société, et à l'internalisation du marketing.

L'École de pensée de l'action a connu un déclin entre 1967 et 1977 avant de redécoller après un séminaire de Slater sur le macro-marketing. Parmi les tenants de cette école, on trouve Fisk, Holloway, et Hancock. Elle publie la revue « *journal of macro-marketing* »

### **10) L'École de pensée de la dynamique organisationnelle**

Cette école a connu une popularité dans les années 1970, elle est issue de l'école institutionnelle qui s'intéresse aussi aux activités intriquées des canaux de distribution, mais contrairement à cette dernière qui se base sur une analyse économique, l'école de pensée de la dynamique organisationnelle s'appuie sur les besoins et les buts de chaque élément du canal de distribution, en se focalisant sur des concepts bien distincts tels que la coopération, le pouvoir, le marchandage, les conflits, etc. comment les mesurer et quels sont leurs racines et leurs effets sur les organisations. Les principaux chercheurs de cette école sont : Sterne, Mallen, Ridgeway, etc.

### **11) L'École de pensée des systèmes**

Cette école a vu le jour dans les années 1960 des travaux de recherche dans d'autres domaines relatifs aux systèmes. Elle considère le marketing comme étant un sous-système de la société, et composé d'autres sous-systèmes tels que les canaux de distribution et le marché, le principal intérêt de cette école est l'étude des éléments du système et les relations entre ces éléments afin de mettre à jour les interactions (entre individus, et entre recherche et pratique) existant dans les éléments qui constituent le système marketing. Les pionniers de cette école sont Khan, Katz, Bertalanffy, Kuhn, Boulding, Forrester, etc.

### **12) L'École de l'échange social.**

Cette école est née au milieu des années 1960 et vise à élargir les objectifs du marketing au-delà des échanges entre vendeurs et acheteurs tout en le considérant comme concept primordial du marketing. Parmi les principaux auteurs de cette école nous citons Kotler, McInnes, Alderson, Bagozzi, etc.

L'analyse de ces écoles de pensée en marketing nous conduit à conclure qu'il est primordial de mieux découvrir l'historique de la discipline marketing afin de l'améliorer et enrichir ses différents aspects, notamment les aspects académiques, et par conséquent, assurer une meilleure qualité de l'enseignement de cette discipline.

### 1.4.4. Le marketing entre la théorie et la pratique

#### - La question de responsabilité

L'analyse de l'évolution de la pensée marketing à travers l'histoire permet de constater que la construction de sa pensée est inductive, c'est-à-dire à partir des cas observés en entreprise, ainsi qu'une rupture entre la théorie et la pratique. Le marketing, à l'instar des sciences sociales, notamment l'économie, s'est enfermée dans une recherche déductive et mathématisée enfermée au laboratoire. Bartels (1983) pense que « le marketing est devenu presque exclusivement le management des activités économiques des organisations distribuant des produits manufacturés »<sup>1</sup>. Il pense que la négligence des aspects importants du marketing a compliqué certains problèmes dans les pays en voie de développement, il estime que les diplômés en marketing sont incapables d'apporter leur contribution. Ces pays n'incluent pas le marketing dans leurs plans de développement, et continuent à appliquer de façon inappropriée des méthodes inadaptées issues du marketing américain.<sup>2</sup>

#### - La rupture entre les praticiens et les académiciens

Beaucoup d'auteurs affirment la rupture entre les deux mondes des praticiens et des académiciens, cette rupture selon Baddoura et Dussart est dû à la différence entre les notions de *theoria* et *praxis* introduites par Aristote. Ainsi ils dénombrent cinq communautés qui constituent le savoir marketing :

- 1) Les tenants de l'académisme (chercheurs, enseignants, étudiants) ;
- 2) Les chefs d'entreprises (praticiens, dirigeants, cadres, marketers, etc.) ;
- 3) Les législateurs ;
- 4) Les groupements d'intérêts ;
- 5) Les clients (acheteurs, utilisateurs, consommateurs).

L'AMA (American Marketing Association) ajoute que les barrières érigées entre ces groupes ont empêché la communication entre-elles et a ralenti le développement du savoir marketing<sup>3</sup>. La FNEGE (Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises) retient quatre critiques à l'égard des académiciens en gestion en général :

---

<sup>1</sup> R. BARTELS, « Is marketing defaulting its responsibilities? », Journal of Marketing, vol. 47, autumn 1983, pp. 32-35, dans I. BARTH, op.cit., p. 102.

<sup>2</sup> Ibid, pp. 34-35.

<sup>3</sup> AMA, « Task force on the development of marketing thought. Developing, disseminating, and utilizing marketing knowledge », Journal of Marketing, vol. 52 (october 1988), pp.1-25, dans I. BARTH, op.cit., pp. 103-104.



## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

- 1) L'insuffisance de l'importance donnée à l'évolution des zones de problème affrontées par les entreprises ;
- 2) Le passéisme du caractère ;
- 3) La volonté d'universaliser les résultats de recherche ;
- 4) La tendance à se consacrer à des questions étroites.

Depuis les origines du marketing, une déviation s'est apparue dans la qualification des objectifs des académiciens, les raisons qui ont mené à l'origine de la construction de la pensée marketing sont principalement d'ordre pratique, comme nous l'avons vu précédemment, cette pensée est née de nécessité de la pratique, elle se distingue de l'économie par son caractère empirique, son orientation pratique et sa conception pragmatique. Ce n'est que par la suite que le domaine de la recherche en marketing a pris sa distance de la pratique<sup>1</sup>. D'après Agnew, le fait d'enseigner uniquement les activités de l'entreprise est une étape qui a été dépassée, ces méthodes demeurent inefficaces et ses objectifs ne sont pas assez économiques<sup>2</sup>.

Cette rupture est le résultat d'une «une résistance psychologique à l'utilité que manifesterait les individus qui sont attirés par le milieu académique, résistance qui prend racine dans la tradition de la liberté du scientifique»<sup>3</sup>. McDonald ajoute que 75% des entreprises n'appliquent pas, ou ne connaissent, les techniques de base de marketing telles que l'analyse du cycle de vie des produits, la matrice BCG ou celle d'Ansoff.

De leur côté, et faute d'avoir accès aux travaux des académiciens, les praticiens construisent leurs propres connaissances en marketing sur la base de l'expérience et du pragmatisme, c'est-à-dire une démarche hypothético-inductive qui part d'une expérience vécue, puis la formulation d'une décision, puis la vérification empirique, et enfin la confirmation ou l'infirmité des prévisions.

L'explication de cette dispersion réside selon McDonald dans l'existence de chemins parallèles du savoir marketing :

- 1) la volonté de développer des théories et des modèles, pour expliquer et justifier les phénomènes complexes dans les grandes entreprises ;

---

<sup>1</sup> I. BARTH, op. cit., p. 105.

<sup>2</sup> D. BADDOURA et C. DUSSART, « La recherche en marketing : de l'exotérisme à l'ésotérisme », Actes de l'Association Française du marketing, 7<sup>e</sup> congrès international de l'Association française du Marketing, 16-17 mai 1991. Dans I. BARTH, op.cit., p. 105.

<sup>3</sup> D. BADDOURA et C. DUSSART, op. cit., pp. 205-206.

- 2) Des iconoclastes voulant justifier ces mêmes phénomènes par des approches plus simples<sup>1</sup>.

### Section 2 : Scientificité de la discipline marketing

Dans la section précédente, nous avons abordé le développement de la pensée marketing à travers l'histoire et l'émergence du marketing comme une discipline universitaire. L'observation de ce développement nous amène à poser une question fondamentale : peut-on considérer le marketing comme une science ? Cette question a suscité beaucoup de débats, si pour certains le marketing est une science, pour d'autres c'est juste une technique. Un autre groupe le prend pour une pratique sociale caractérisant la société moderne. Même si le débat n'est pas récent, la question de trouver un paradigme unique en marketing reste toujours posée. La réponse à la question posée nécessite d'aborder l'enjeu d'être une science, puis de parcourir le domaine des sciences sociales, et particulièrement des sciences de gestion, pour finir avec une approche épistémologique du marketing.

#### 2.1. L'enjeu d'être une science

La volonté de faire du marketing une science a été exprimée dès son apparition. Le mot « science » a souvent accompagné le mot « marketing ». On trouve ainsi la revue « Marketing science » ou « Journal of Marketing Research », le « Marketing Science Institut ». Ce dernier a pour objectif de participer à l'émergence d'une science mieux définie du marketing, et de stimuler une meilleure application de techniques scientifiques afin de comprendre et résoudre les problèmes de marketing<sup>2</sup>. Considérer le marketing comme une science normalisée implique une méthode scientifique de recherche : un modèle basé sur une revue de littérature ou des résultats de recherches antérieures, puis soumettre ce modèle aux données afin de vérifier ou infirmer son exactitude<sup>3</sup>.

Cette volonté de modéliser la discipline de marketing présente quelques risques : premièrement elle lui donne une certaine rigueur qui gêne son évolution dans un domaine aussi structuré, surtout si cette modélisation se limite à vérifier la certitude des hypothèses déjà

---

<sup>1</sup> M. McDONALD, « Technique interrelationships and the pursuit of relevance in marketing theory », working paper, Cranfield School of Management, 1990/22. Dans I. BARTH, op.cit., p. 106.

<sup>2</sup> P. D. CONVERSE. « The development of the science of marketing-an exploratory survey », Journal of Marketing, vol.10, july 1945, p. 23. Dans I. BARTH, op.cit., p. 86.

<sup>3</sup> M. BERGADAA et S. NYECK, « Recherche en marketing : un état des controverses », Recherche et Applications en Marketing, vol. VII, n° 3/1992, pp. 26-27.

établies. Le deuxième risque est lié à l'objet de la recherche, c'est-à-dire l'organisation, les chercheurs négligent souvent une des finalités de leurs travaux : améliorer le fonctionnement de l'organisation<sup>1</sup>.

### 2.2. Scientificité des sciences sociales.

D'après Dortier (1998), « il règne à propos du statut des sciences en général une extrême confusion qu'un siècle d'épistémologie n'a pas vraiment contribué à éclaircir »<sup>2</sup>. Comment dissocier la connaissance scientifique de la connaissance ordinaire ou de l'idéologie ? Les sciences sociales sont-elles des sciences au même titre que les sciences de la nature. Selon Mouchot (1986) « on ne peut leur refuser le titre de sciences du fait de leur apport indiscuté à la connaissance ; on dira volontiers que ce ne sont pas des sciences comme les autres, sous-entendu comme les sciences de la nature »<sup>3</sup>. En revanche, Passet–Boulocher (2000) pense que les sciences sociales ne sont généralement pas considérées comme des sciences à part entière. L'utilisation du terme « sciences » en pluriel reflète un ensemble de connaissances éclatées telles que la sociologie, l'économie, la gestion, l'histoire, etc.<sup>4</sup>

Avant de définir les termes de scientificité et démarche scientifique d'une discipline, il serait judicieux de définir la science. Pour Mouchot c'est « la représentation causale et objective de la réalité », ainsi la science est une forme particulière de représentation spécifiée par deux notions : 1) la causalité ; et 2) l'objectivité : causal car elle doit « relier un phénomène réel à un autre phénomène réel par un cheminement, un raisonnement, logique et cohérent, c'est-à-dire qui ne comporte pas de contradiction logique »<sup>5</sup>; et objective car « l'objectivité de la théorie scientifique est bien construite et contingente [...] la construction théorique doit permettre de comprendre les phénomènes observés puisque c'est dans ce cas, et dans ce cas seulement, que nous considérerons que la théorie scientifique est adéquate à son objet »<sup>6</sup>.

Ainsi, pour accepter une théorie dans le domaine des sciences, Mouchot relève deux critères : un critère formel, et un autre empirico-formel :

- Le critère formel : l'exigence de la non-contradiction, il est impossible selon ce critère d'appréhender le réel en dehors de structures logico-mathématiques ;

---

<sup>1</sup> M. BERGADAA et S. NYECK, op. cit., p. 27.

<sup>2</sup> J.-F. DORTIER, « La production des Sciences Humaines », Sciences Humaines, n° 80, février 1998, p.16.

<sup>3</sup> C. MOUCHOT, « Introduction aux sciences sociales et à leurs méthodes », Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1986, p. 13.

<sup>4</sup> V. PASSET–BOULOCHER, op. cit., p. 55.

<sup>5</sup> Ibid. p. 25.

<sup>6</sup> Ibid. p. 32.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

- Le critère empirico-formel : l'expérimentation répétable dans les mêmes conditions, selon ce critère, ne sont sciences que les disciplines susceptibles d'expérimentation dans les mêmes conditions.

Riveline (1986) fait la distinction entre les sciences « dures » et les sciences « molles » ; les sciences dures c'est « l'ensemble du savoir qui relève des approches cartésiennes : faits objectifs et méthodiquement recensés, lois naturelles, langages, démarches rationnelles, bref, tout ce qui est pérenne et ne relève pas de la subjectivité des personnes impliquées »<sup>1</sup> ; les sciences molles « c'est ce qui ne se laisse pas appréhender par la méthode cartésienne, parce qu'il n'y a pas de vérité indiscutable dans les domaines concernés. La caractéristique des problèmes dits humains est qu'ils ne se présentent jamais deux fois de manière identique »<sup>2</sup>.

Ce qui distinct ces deux types de sciences est donc l'exactitude, les sciences molles conçoivent des lois précises et ne dépendent d'aucune exception, des sciences qui rendent des phénomènes observés dans leur domaine. Les sciences molles ne proposent que des règles approximatives, qui peuvent être rejetées dans différentes situations plus ou moins précisées. Cette notion d'exactitude renvoie ainsi à la valeur prédictive des lois élaborées<sup>3</sup>.

En se basant sur ce critère de différenciation, Mouchot identifie les raisons qui font que les sciences sociales ne sont pas exactes :

- les sciences sociales sont généralement considérées comme des sciences « jeunes » qui ne se sont constituées qu'au 19<sup>e</sup> siècle, la complexité du fait humain rend son questionnement et son appréhension très difficile ; la spécificité de ces sciences réside dans l'absence réponse unanime à la question « comment est constitué le monde de l'homme et de la société ? » ;
- le sujet et l'objet sont souvent les mêmes dans les sciences sociales. Or, l'homme ne peut pas se décentrer de lui-même, il se croit le centre du monde, il ne peut pas imaginer qu'il ne peut se fier à son intuition ou que tout ce qui lui paraît naturel, rationnel, normal, n'est que ce qu'il s'est habitué à voir ou vivre<sup>4</sup> ;

---

<sup>1</sup> C. RIVELINE, « L'enseignement du dur et l'enseignement du mou », *Gérer et Comprendre*, n°5, Décembre 1986, p. 43.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibid. p. 37.

<sup>4</sup> Ibid. p. 56.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

- en sciences sociales, la prévision d'un phénomène social modifie souvent sa réalisation, le seul fait de l'annoncer, de l'expliciter entraîne soit son modification (prophétie auto-réalisatrice), soit sa suppression (prophétie contra-réalisatrice)<sup>1</sup>.

Ces raisons identifient certaines difficultés liées à la causalité et l'objectivité des sciences sociales.

### **a. Les types de difficultés liées à la causalité :**

- 1) Les difficultés de formalisation des concepts non quantifiables ;
- 2) Les difficultés d'appréhension du réel.

Ces difficultés font que les lois élaborées par les sciences sociales sont généralement des lois statiques qui décrivent une tendance fondamentale en négligeant les exceptions, et l'expérimentation répétable dans les mêmes conditions est difficilement réalisable.

### **b. Les types de difficultés liées à l'objectivité de la réalité :**

- 1) Les difficultés de l'existence de valeurs et des jugements de valeurs ;
- 2) Les difficultés du décentrement et la distanciation du chercheur par rapport à l'objet de l'étude.

Ainsi, on peut trouver plusieurs rationalités des comportements humains incohérentes entre elles, et qui conduisent toutes à une connaissance de leur objets mais, qui sont contradictoires puisqu'elles reflètent de situations réelles elles-mêmes contradictoires et conflictuelles.

A partir de ces constats, Mouchot conclut <sup>2</sup> :

- A l'unité du champ scientifique dans la multiplicité des méthodes (formelle, empirico-formelle, et interprétative) ;
- Au caractère souvent statistique des lois sociologiques ;
- Aux caractères spécifiques de l'objectivité en sciences sociales :
  - Objectivités multiples issues de rationalités différentes ;
  - Objectivité évolutive au même titre que les lois qu'elle détermine, vu que le savoir même de ces lois modifie les comportements individuels et sociaux.

En se basant sur ces conclusions, les sciences sociales peuvent-être classées en trois catégories<sup>1</sup> :

---

<sup>1</sup> C. RIVELINE,, op. cit., p. 69.

<sup>2</sup> V. PASSET-BOULOCHER, op. cit., p. 60.

- 1) **Les sciences formelles** : elles traitent d'objets abstraits, s'intéressent à la validité des énoncés avancés et la cohérence de raisonnement à travers la rigueur des démonstrations. Elles partent de postulats non discutés (les mathématiques par exemple);
- 2) **Les sciences empirico-formelles** : elles représentent l'expérience au moyen de schémas abstraits empruntés aux mathématiques, elles s'appuient sur les données de l'expérience, elles s'intéressent aux objets sensibles, réels, et vérifient leurs propositions par la validité des hypothèses avancées par les méthodes appropriées (méthode hypothético-déductive), elles suggèrent « une vision probabiliste des événements de sorte que la réponse à la question de la vérité est de nature statistique »<sup>2</sup> (les sciences de la nature par exemple) ;
- 3) **Les sciences herméneutiques** : elles ne cherchent pas tant à expliquer qu'à comprendre, sa difficulté réside dans le fait que le chercheur (un homme) a pour objet d'étude un autre homme, ce qui fait que les phénomènes à interpréter et à projeter le mènent souvent à contester son objectivité, d'où la difficulté à développer des méthodes non discutables au niveau de la preuve avancée (par exemple la sociologie, la psychologie, l'histoire, etc.).

Ainsi, il devient très difficile de construire une science basée sur des faits humains, les sciences sociales sont considérées comme sciences contemporaines et qui n'ont pas atteint le degré suffisant de scientificité. La question de scientificité se tourne aussi vers les sciences de gestion, qui cherchent aussi à trouver sa légitimité scientifique.

### 2.3. Scientificité des sciences de gestion

La scientificité de la gestion suscite toujours le débat, si certains auteurs la présentent comme un art ou une technique, d'autres préfèrent la considérer comme un carrefour d'autres disciplines<sup>3</sup>. En fait, l'apparition des sciences de gestion comme discipline académique est récente. Les américains ont été les premiers à organiser des structures de recherche en science de gestion, c'est ce qui a amené le système éducatif à multiplier les formations en gestion afin de

---

<sup>1</sup> M. DEVELAY, « Le sens d'une réflexion épistémologique », Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, Paris, 1995, p. 18.

<sup>2</sup> V. PASSET-BOULOCHER, op. cit., p. 60.

<sup>3</sup> J.L. LE MOIGNE, « Sur l'incongruité épistémologique des sciences de gestion », Revue Française de Gestion, Nov.-Déc. 1993, p. 123.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

répondre à la demande sociale de plus en plus croissante<sup>1</sup>. D'après Cohen (1989) la gestion « traduit une confiance (parfois naïve) dans les possibilités qui s'offrent aux individus comme aux organisations de définir et de conduire des stratégies, des parcours finalisés, cohérents, rationnels, malgré la turbulence de l'environnement et la montée de l'incertitude »<sup>2</sup>.

Cependant, l'émergence de la gestion comme pratique spécifique et approche scientifique est récente pour que l'élaboration d'une épistémologie de la gestion puisse donner lieu à des développements décisifs. La gestion a besoin d'affirmer son identité, cela se passe par la constitution d'une épistémologie basée sur quatre thèmes<sup>3</sup> :

- L'identité de la gestion (ses spécificités qui la distinguent) ;
- La relation entre la gestion et les disciplines connexes ;
- Les critères rationnels de séparation entre les principaux domaines de la gestion ;
- Les critères de validité des connaissances en gestion.

En rapprochant la gestion aux grandes théories épistémologiques élaborées autour des sciences sociales, on constate que ces dernières ne peuvent constituer une base stable au développement des sciences de gestion<sup>4</sup>. Celles-ci sont mises par la philosophie positiviste en situation « d'insoutenable légèreté et d'incongruité épistémologique »<sup>5</sup>. Elles ne répondent pas aux critères de validation d'une science posées par le courant positiviste vu l'impossibilité de refaire les mêmes expériences sous les mêmes conditions. Ainsi il demeure impossible de concevoir des lois en gestion, « la plupart des théories sont valables pour un certain nombre d'observation mais leur application à la globalité est soit impossible, soit faussée par les effets induits »<sup>6</sup>.

Popper ajoute un autre critère de scientificité, d'après lui la science progresserait par conjectures et réfutations. Le propre d'une science résiderait dans sa capacité à se corriger elle-même et non dans le fait de proposer des vérités définitives, à cet effet, la gestion n'est pas une « physique de l'entreprise » qui permettrait de prédire avec certitude son comportement. La notion de paradigme introduite par Kuhn ne permet non plus d'affirmer la scientificité de la gestion. D'après lui, l'histoire des sciences évolue par cycles et le savoir avance par rupture de manière qu'une nouvelle vision du monde vient remplacer l'ancienne, dès lors que la rupture a

---

<sup>1</sup> E. COHEN, « Epistémologie de la gestion », dans Y. SIMON, P. JOFFRE, « Encyclopédie de gestion », Paris, Economica, 1989, p. 1061.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> E. COHEN, op. cit. p. 1061.

<sup>4</sup> V. PASSET-BOULOCHER, op. cit., p. 65.

<sup>5</sup> J.L. LE MOIGNE, op. cit. p. 125.

<sup>6</sup> J.P. BOUILLOUD, « La gestion : science ou technique ? », Sciences Humaines, n° 46, janvier 1995, p. 35.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

été opérée, ainsi, au fur et à mesure qu'on avance dans la recherche, on supprime un paradigme par un autre qui permet l'explication et la compréhension de plus de situations que le précédent, mais en gestion on aurait plutôt une multiplicité de paradigme : si certaines théories sont plus en vogue que d'autres, elles coexistent souvent sans s'exclure véritablement<sup>1</sup>.

Vouloir universaliser les théories et généraliser les lois conduit à relativiser les approches et multiplier les possibles acceptés. C'est ainsi que Le Moigne recommande de développer la philosophie constructive dont il essaye de présenter son fondement en comparant les principes fondamentaux des épistémologies à ceux de la philosophie constructive comme c'est illustré dans le tableau suivant :

**Tableau 14 : Les principes fondamentaux des épistémologies positivistes et constructivistes**

Principes positivistes	Principes constructivistes
<p><b>Principe ontologique ou critère de vérité</b> La réalité est, la nature est. L'objectif de la science est la découverte de réalité ; « ça sera vraie une réalité qui décrit effectivement la réalité ».</p>	<p><b>Principe de représentation</b> La connaissance ne reflète pas une réalité ontologique objective, mais concerne l'organisation de nos représentations d'un monde composé de nos modèles du monde.</p>
<p><b>Principe déterministe de l'univers câblé</b> Le réel est déterminé ; il obéit à des lois invariantes. La science doit en découvrir le plan de câblage.</p>	<p><b>Principe de l'univers construit</b> La connaissance n'est pas la découverte des besoins, mais la mise-à-jour des possibles ou la conception de nouveaux possibles.</p>
<p><b>Principe d'objectivité</b> L'observation de l'objet réel par un sujet ne doit pas changer la nature de cet objet.</p>	<p><b>Principe de projectivité ou d'interaction sujet-objet</b> L'interaction sujet-objet est constituée de l'élaboration du savoir.</p>
<p><b>Principe de naturalité de la logique</b> Il existe une manière identique de raisonner, par déduction, en utilisant les mathématiques (logique hypothético-déductive)</p>	<p><b>Principe de l'argumentation générale</b> Nos expériences sont appréhendées par l'exercice de notre raison (à travers l'application de l'argumentation)</p>
<p><b>Principe de moindre-action ou de l'optimum unique</b> Entre deux théories, la plus simple sera tenue pour la plus scientifique</p>	<p><b>Principe d'action intelligente</b> Construire avant d'agir, c.-à-d. délibérer pour élaborer des stratégies d'action adéquates aux projets.</p>

Source : V. PASSET – BOULOCHER, « La prise en compte des représentations des étudiants dans l'enseignement du marketing », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle – Lille III, 2000, p. 65

<sup>1</sup> J.P. BOUILLOUD, Op. cit., pp. 34-35.



## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

Cette comparaison permet de constater que le principe positiviste s'intéresse à clarifier des disciplines scientifiques. En revanche, le principe constructiviste est un modèle système cyclique des sciences postulant un développement du savoir par évolution cyclique spiralé, c'est ainsi qu'on peut conclure que les sciences de gestion tirent leur légitimité de l'épistémologie constructiviste, elle est considérée comme une discipline définie par son projet à la recherche d'inventions et d'actions possibles, elle « doit être largement une étude de ce qui n'est pas : une construction de modèles hypothétiques, pour les mondes qui seraient possibles »<sup>1</sup>.

Lassègue (1991) considère la gestion comme étant une science de l'action, celle-ci est une synthèse qui réunit et maintient étroitement associées deux composantes tout à fait différentes et qui ne veulent pas tenir ensemble, l'une pratique et l'autre scientifique afin de modifier une partie de la réalité<sup>2</sup>. La gestion utilise des moyens et des résultats des sciences pour conduire les organisations, contrairement aux sciences fondamentales qui décrivent, classent, mesurent, expliquent, dégagent des lois qui régissent les phénomènes. La gestion cherche d'abord à expliquer des faits observés, et généralement, elle la demande aux sciences fondamentales, puis à appliquer et chercher l'action adéquate. Le champ de recherche de la gestion est donc celui de l'expérience pratique<sup>3</sup>.

Van Wijk (1994) propose un autre critère pour déterminer la scientificité du savoir en gestion, c'est la pertinence de la théorie sur le terrain. Il relève trois caractéristiques de la gestion qui sont primordiales pour la pratique et la théorie comme c'est illustré dans le tableau suivant.

---

<sup>1</sup> J.L. LE MOIGNE, « Epistémologies constructivistes et sciences de l'organisation », A.C. Martinet (Ed.) : Epistémologies et Sciences de Gestion, Paris, Economica, 1990, p. 117.

<sup>2</sup> P. LASSEGUE, « Défense et Illustration de la Gestion », dans J.P. HELFER et J. ORSONI, « Encyclopédie du management », Tome 1, Vuibert, 1991, p. XIII.

<sup>3</sup> Ibid., p. XIV.

**Tableau 15: Elaboration des conséquences des principales caractéristiques de la gestion**

Caractéristiques de la gestion	Conséquences pratiques	Conséquences théoriques
1. Interdépendance entre la connaissance et la pratique	Action conformiste dans le respect de la connaissance, ou action originale mettant en cause le savoir acquis.	Connaissance en constant devenir prenant acte des pratiques créatives et les diffusant après les avoir articulées.
2. Connaissance à caractère logique	Faible instrumentalité de la connaissance. Rôle important du praticien dans le passage de la théorie à la pratique.	Portée de la logique déterminée par la prégnance des composantes, par la pertinence par rapport au terrain.
3. Coexistence d'une multitude de logiques	Tension permanente dans l'arbitrage entre logiques diverses, aboutissant occasionnellement à une conciliation ou à une logique nouvelle.	Ambiguïté : pas d'une seule meilleure route, mais des opportunités constantes pour développer de nouvelles théories.

Source : G. VAN WIJK, « Scientificité du Management et de la Stratégie », Working Paper n° DR 94025, ESSEC, mai 1994, p. 18.

Ce tableau illustre les caractéristiques de la gestion, tout d'abord, l'interdépendance des influences entre la théorie et la pratique : les pratiques font évoluer la théorie et vice-versa. Cela suppose que « l'acteur pourra développer son action soit de façon créative et originale se laissant inspirer par la situation, soit de façon conformiste en s'appuyant sur une connaissance faite d'expérience et de science ». Ensuite le caractère logique de la connaissance, contrairement aux sciences exactes, elle ne peut s'appuyer sur une réalité objective. Cela a instrumentalisé cette connaissance dans la pratique. La dernière caractéristique de la gestion est la multitude de logique imposant aux acteurs de l'organisation la prise en considération d'une multitude de perspectives afin que leurs initiatives soient efficaces et légitimes<sup>1</sup>.

Les connaissances en gestion sont attachées à une pratique sociale pertinente que ses acteurs tentent de mieux appréhender, ou de modifier. La complexité de cette pratique nécessite son étude sous plusieurs angles, ce qui implique une multitude d'approches, dont aucune ne serait suffisante à en comprendre. Le débat sur la scientificité de la gestion n'est pas encore clos, et plusieurs courants de pensée s'opposent toujours<sup>2</sup>. Le marketing, en tant que discipline de gestion des organisations n'échappe pas à ce débat sur sa scientificité. Nous avons vu dans son évolution

<sup>1</sup> G. VAN WIJK, op. cit., pp. 16-17.

<sup>2</sup> V. PASSET-BOULOCHER, op. cit., p. 71.

historique qu'il est toujours en phase de construction de son corps théorique, et ses acteurs se sont aussi interrogés sur sa légitimité et les critères validant les connaissances théoriques élaborées.

### 2.4. Approche épistémologique du marketing

Avant 1970 on s'interrogeait sur la scientificité du marketing en se posant la question suivante : le marketing est une science ou un art ? Cette interrogation n'abordait ni le contenu thématique du marketing (les connaissances techniques de la distribution) ni la nature exacte de la science (l'élaboration des lois descriptives et perspectives) mais la répartition du pouvoir au niveau de la communauté marketing (considérer le marketing comme un art plutôt qu'une science, c'était préserver la compétence des praticiens contre les prétentions conceptuelles des académiciens)<sup>1</sup>.

Depuis, la question s'est élargie sur le statut de l'action commerciale ; est-elle de nature scientifique ? D'après Micallef, les critères maximalistes de scientificité tendent à dire que l'approche nécessairement disciplinaire de l'action commerciale ne lui accorde que le statut de technologie de la gestion des entreprises<sup>2</sup>. Selon Hunt, les sciences ne sont plus définies par ses résultats, mais par ses objets, ses objectifs, et ses méthodes. Les objets permettaient de définir le marketing comme science de transactions (marchandes ou non marchandes, matérielles ou immatérielles) ; les objectifs permettaient de situer la discipline du marketing du côté de sa dimension positive ; et les méthodes permettaient de justifier l'ensemble : délimiter le champ et le résultat est moins important que vouloir parvenir à expliquer, à prédire, et à comprendre des phénomènes avec l'application d'une méthodologie appropriée<sup>3</sup>. Il ajoute que l'objectif principal de la théorisation en marketing est la recherche de vérité, d'où la nécessité d'avantager les méthodes positivistes, il oppose ainsi le réalisme scientifique de l'empirisme logique et formule ses arguments face aux grands reproches faites par les relativistes au positivisme comme le montre le tableau suivant.

---

<sup>1</sup> F. COCHOY, op. cit. p. 276.

<sup>2</sup> A. MICALLEF, « Le statut scientifique de l'action commerciale », *Economies et Sociétés*, Avril-Juin 1979, p. 583.

<sup>3</sup> F. COCHOY, op. cit. p. 278.

**Tableau 16 : Objectivité et recherche marketing**

Arguments contre l'objectivité	Réponses de l'empirisme logique
La réalité dépend du langage, ce dernier détermine ce qui est observé et empêche la réussite de la communication (Sapir 1949, Whorf 1956).	Plusieurs travaux montrent que la réalité perçue n'est pas déterminée par le langage.
Les paradigmes sont incommensurables (ne sont pas comparables deux à deux) (Kuhn 1962, Feyerabend 1975)	L'incommensurabilité ne constitue jamais une menace à l'objectivité. Les différents paradigmes en marketing ne sont pas rivaux, mais simplement différents.
Les théories sont sous-déterminées par les faits : une théorie est le reflet de la réalité, une nouvelle réalité peut invalider une théorie (Kuhn 1962, Feyerabend 1975, Goodman 1973).	Connaissance ne signifie pas certitude, la science peut parvenir à connaître le monde réel sans atteindre la certitude.
Avoir un langage d'observation indépendant de la théorie est impossible, le chercheur a sa propre vision subjective (Kuhn 1962, Feyerabend 1975, Goodman 1978, Hanson 1988)	L'être humain peut dire la vérité et se dégager de ses propres concepts.
Toutes les mesures et données sont sous-déterminées par les théories, chacun ne lit que ce qu'il veut bien trouver (Kuhn 1962, Feyerabend 1975, Brown 1977).	Il suffit d'une neutralité des mesures par rapport aux théories testées dans la recherche, les progrès développés en analyse des données améliorent l'objectivité de la recherche.

Source : S. HUNT, « Objectivity in Marketing Theory and Research », *Journal of Marketing*, Vol. 57, April 1993.

En essayant de synthétiser le concept et le champ de l'action commerciale qui lui donne un caractère scientifique, Micallef fait face à deux contraintes : 1) une grande dispersion et beaucoup de controverses peu propices à un processus de recherche scientifique ; et 2) les contraintes maximalistes de scientificité imposées par les positivistes demeurent malgré tout très limitées<sup>1</sup>, car l'action commerciale ne peut pas répondre à ces contraintes. Selon lui, même s'il existe un corps substantiel de connaissances classées, il n'existe pas de théorie centrale, il y a peu de principes généralement admis et la capacité à prévoir est limitée. La fragilité de la recherche commerciale est la conséquence de son caractère herméneutique, son objectif est de « saisir la signification cachée des conduits et à prédire leur manifestation apparente »<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> A. MICALLEF (1979), op. cit., p. 598.

<sup>2</sup> Ibid, p. 584.

Micallef va plus loin en pensant que « puisqu'aucune théorie ne résiste aux critères de la rigueur scientifique traditionnelle, c'est que ces conditions sont excessivement contraignantes, c'est donc plus la théorie qui est en cause mais sa méthodologie »<sup>1</sup>. L'ignorance de la dimension sociale de la connaissance, ses exigences ne fait que générer des théories peu originales et conformes, c'est ainsi qu'il propose de mesures afin de trouver une entente entre les deux pensées<sup>2</sup> :

- 1) **La triangulation des méthodes scientifiques de Deshpande**<sup>3</sup> : elle consiste à combiner paradigme quantitatif et paradigme qualitatif, et croiser les deux types de méthodes de sorte que leurs forces et faiblesses se compensent mutuellement. « La méthode qualitative devrait aider à la création de nouvelles théories, la méthode quantitative à la vérification empirique de ces théories »<sup>4</sup>.
- 2) **Le constructivisme holistique de Bagozzi**<sup>5</sup> : il considère toute recherche particulière une partie intégrante d'un corps de savoir homogène et orienté, « se veut un mode de pensée méthodologique rigoureux, induction et déduction, théorie et observation sont indépendante »<sup>6</sup>.

Il demeure toujours difficile de trancher sur la scientificité du marketing. Antoine et Serraf affirment que les concepts élaborés en marketing se sont introduits de manière pragmatique, sur des héritages antérieurs, et importés à partir d'autres disciplines, c'est ainsi que les académiciens en marketing ont développé une théorisation à partir des sciences considérées comme externes.

« Le marketing s'est constitué comme une méthodologie de la conduite en univers incertain et constamment perturbé. [...] c'est un art de la conduite stratégique [...] en chaque cas, on se trouve devant une situation à analyser et à comprendre dans la diversité de ses composantes, afin de porter un diagnostic correct, poser les bons problèmes et définir les objectifs désirables, mais à partir de là, il faut concevoir une stratégie pour atteindre ces objectifs, d'où la conception d'une démarche intégrante diverses tactiques »<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> A. MICALLEF, « Positivism et Relativisme en théorie commerciale », in *Economies et Sociétés*, t. XVIII, Nov-Déc 1984, p. 33.

<sup>2</sup> V. PASSET-BOULOCHER, *op. cit.*, p. 76.

<sup>3</sup> R. DESHPANDE, « Paradigms Lost. On Theory and Method in Research in Marketing », *Journal of Marketing*, Vol. 47, 1983, p. 101-110.

<sup>4</sup> A. MICALLEF (1984), *op. cit.*, p. 55.

<sup>5</sup> R.P. BAGOZZI, : « A Prospectus for Theory Construction in Marketing », *Journal of Marketing*, Vol. 48, 1984, p. 11-29.

<sup>6</sup> A. MICALLEF (1984), *op. cit.* p. 58.

<sup>7</sup> J. ANTOINE, G. SERRAF, « Qu'est-ce que le Marketing aujourd'hui ? », *Revue Française de Marketing*, n° 100, 1984/5, p. 6.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

Marion (1995) confirme l'idée d'une science du marketing apte à inclure les tendances à la fragmentation de la discipline, pour lui, il n'y a pas de théorie générale de marketing, mais un ensemble de concepts plus au moins reliés entre eux, qui peuvent être rassemblés en courants de pensée, manifestant une représentation commune, dont le plus influent est le marketing management<sup>1</sup>. Ce courant ne serait qu'une époque de l'histoire de la conception de la pratique marketing, et serait incompatible tant avec les nouveaux horizons ouverts par la microéconomie qu'avec le développement des formes concrètes de l'organisation contemporaine<sup>2</sup>.

Weinberg (1999) élargi ce débat sur d'autres questions : le marketing est-il une technique de gestion ? Une science de l'homme ? Une science appliquée ?<sup>3</sup> Certains refusent s'enfermer dans une méthodologie et une théorie unique en mettant le marketing sur un socle épistémologique stable, car, même si le contenu scientifique donné à la discipline lui a confié une certaine crédibilité auprès des organisations, « le marketing est imprégné de réalités humaines, celles des consommateurs, des vendeurs, des réseaux de distribution, etc. le marketing est donc aussi un domaine de connaissance, fondé sur la codification des pratiques, leur évaluation et leur développement, c'est-à-dire un savoir qui n'est pas exclusivement scientifique »<sup>4</sup>.

On peut dire que le marketing tire sa légitimité du champ pratique. La recherche et la pratique ont donné au marketing le statut de discipline faisant l'objet de recherche et d'enseignement. Dubois pense qu'il y a souvent une liaison entre l'objet de recherches abordées dans les revues et celui qui préoccupe les responsables d'organisations. « La plus grande partie des recherches ont des implications conceptuelles et managériales ; c'est le cas par exemple, des recherches sur la force de vente, la satisfaction, la qualité. Il semble donc que la connexion entre chercheur et praticien soit bien établie »<sup>5</sup>. Gregory ajoute que l'évolution du marketing lui permet de « dépasser l'opposition qualitatif-quantitatif au profit de démarches de recherches mobilisant systématiquement le corps le plus large possible de connaissances théoriques dans un cadre méthodologique rigoureux »<sup>6</sup>. Le tableau suivant résume sa définition du cadre conceptuel de la recherche en marketing.

---

<sup>1</sup> G. MARION, « Le marketing-management en question », Revue Française de Gestion, janvier-février 1995, p. 28.

<sup>2</sup> G. MARION, « La nouvelle crise des modèles rationalisateurs du marketing », Revue Française de Gestion, septembre-octobre 1999, dans V. PASSET-BOULOCHER, op. cit., p. 77.

<sup>3</sup> A. WEINBERG, « Le Marketing, une science humaine ? », Sciences Humaines, Hors-Série n°25, mai-juin 1999, p. 41.

<sup>4</sup> J.-C. UNIER, op. cit., p. 6.

<sup>5</sup> P.-L. DUBOIS, op. cit., p. 2.

<sup>6</sup> P. GREGORY, « La recherche en Marketing », Décisions Marketing, n°4, janvier-avril 1995, p. 92.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

**Tableau 17: Statut épistémologique du marketing**

Science	Objectifs poursuivis
Science économique	Etude et maîtrise de la création et de la répartition de richesses
Science de gestion	Etude et maîtrise des comportements des groupes sociaux organisés
Marketing	Etude et maîtrise des comportements d'échanges, notamment entre acheteurs et vendeurs, et de leurs conséquences

Source : P. GREGORY, « La recherche en Marketing », Décisions Marketing, n°4, janvier-avril 1995, p. 92

La recherche en marketing doit répondre aux critères classiques de la démarche scientifique :

- Les travaux doivent s'appuyer sur des connaissances antérieures ;
- Les résultats de recherches doivent respecter les exigences de reproductibilité ;
- Les conclusions des recherches doivent prétendre à une certaine généralisation et s'inscrire ainsi dans une perspective d'avance générale des connaissances.

Pour conclure sur la question de la scientificité du marketing, nous pensons qu'il est difficile de donner une réponse tranchée à cette question, même s'il existe bien un savoir marketing basé sur des exigences méthodologiques d'autres sciences, cela dépend du sens donné au terme science, si on l'utilise dans son sens très vague comme synonyme de connaissance. Ainsi, on peut considérer le marketing comme une science si on utilise le terme science comme un ensemble d'activités qui vise à élaborer des lois, alors le marketing devient une technique.

### Section 3 : Le contexte algérien

L'étude du contexte algérien permet de décrire ses spécificités socioéconomiques ainsi que le fonctionnement de son système universitaire, ceci va nous aider à mieux adopter la démarche d'évaluation du programme universitaire en marketing selon ces spécificités.

#### 3.1. L'enseignement universitaire en Algérie

Pour bien comprendre le système universitaire algérien, nous abordons dans un premier temps son développement historique, puis son organisation et fonctionnement.

##### 3.1.1. Un peu d'histoire

L'histoire de l'enseignement universitaire en Algérie peut-être divisée en deux périodes distinctes : avant et après l'indépendance du pays en 1962<sup>1</sup>.

##### a. Avant l'indépendance

L'École de Médecine est le premier établissement d'enseignement supérieur en Algérie, il fut créé en 1857<sup>2</sup>. La première université créée fut l'Université d'Alger en 1909<sup>3</sup>, mais il faut attendre les lendemains de la deuxième guerre mondiale pour observer des étudiants musulmans dans le l'enseignement supérieur français, passant de 10 en 1910 à 94 (dont une fille) en 1938, pour atteindre 360 étudiants en 1946<sup>4</sup>. Il est clair que l'enseignement supérieur algérien durant cette époque fut conçu pour servir les intérêts du colonialisme par de francisation de l'enseignement et son rattachement direct à l'Université métropolitaine.

##### b. Après l'indépendance

Après l'indépendance de l'Algérie, l'université a connu un développement important au niveau des effectifs estudiantins (qui passe de 2375 en 1962 à 1,73 millions en 2018) et infrastructures (d'une université et deux écoles à Alger en 1962, à 106 établissements

---

<sup>1</sup> Banque Mondiale, « Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie », Juin 2012, p. 04.

<sup>2</sup> « Cinquantenaire de l'Université d'Alger », publication du gouvernement général de l'Algérie, 1907, p. 5, dans A. KADRI et V. GEISSER (dir.), « Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs : La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995) », CNRS Éditions, Paris, 2000, p. 33.

<sup>3</sup> Le site officiel de l'Université d'Alger 1 : <http://www.univ-alger.dz/index.php/historique>, consulté le 26/08/2017 à 00:20.

<sup>4</sup> A. KADRI et V. GEISSER, op. cit., p. 34.



## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

universitaires en 2018)<sup>1</sup>. La politique de gestion et du recrutement a été revue pour associer l'université au contexte de souveraineté nationale. Ce développement a connu quatre étapes importantes<sup>2</sup> :

### 1) de 1962 à 1971

Durant cette période, l'université algérienne n'est pas complètement coloniale, mais elle reproduit le même système français<sup>3</sup> (structure, contenu, programmes, méthodes, diplômes, etc.), c'est l'université française qui est reconduite. Il faut rappeler que pendant cette période, l'Etat Algérien était occupé à remettre en ordre et en marche les différentes institutions politiques et économiques du pays. « L'université est restée tellement française que lorsque les français ont reformé leur université en 1965 (Réforme FOUCHET), la tentation fut grande, du côté algérien, de suivre leur exemple »<sup>4</sup>.

En 1962-1963, l'université Algérienne est constituée de l'Université d'Alger avec ces annexes de Constantine et d'Oran, elle compte presque deux mille cinq cent étudiants dont plus de 60% sont des étrangers. Il n'y a pas là une homogénéité des niveaux d'études ou de langue parlée, ce qui a engendré un impact négatif. L'âge moyen en 1964-1965 est de 25,7 ans<sup>5</sup>. A cette époque, l'université devait satisfaire un besoin bien déterminé : celui des étudiants salariés, pour laquelle elle n'était pas prête en conséquence<sup>6</sup>.

### 2) de 1971 à 1984

La création du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) en 1970 ainsi que le lancement de la réforme de l'enseignement supérieur de 1971 a donné naissance à l'université algérienne au sens propre et qui ne devait plus rien au colonisateur. Des textes politico-juridiques pour un changement total des liens socio-économiques; l'université

---

<sup>1</sup> Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique, en ligne

[https://www.mesrs.dz/fr\\_FR/accueil/-/journal\\_content/56/21525/52816#:~:text=Il%20a%20fait%20savoir%20que..000%20%C3%A9tudiants%20aujourd'hui.](https://www.mesrs.dz/fr_FR/accueil/-/journal_content/56/21525/52816#:~:text=Il%20a%20fait%20savoir%20que..000%20%C3%A9tudiants%20aujourd'hui.)

<sup>2</sup> Le site officiel de l'Université d'Alger 1, op. cit.,

<sup>3</sup> A. KADRI et V. GEISSER, op. cit., p.35.

<sup>4</sup> D. GUERID, « L'université d'aujourd'hui (Actes de séminaires) », Centre de Recherches en Anthropologie Sociale et Culturelle CRASC, Alger, 1998, p. 9.

<sup>5</sup> A. KADRI, « Physionomie globale de l'enseignement supérieur algérien de 1962-63 à 1965-66 », CERDES, Alger, 1969, p. 24.

<sup>6</sup> A. KADRI et V. GEISSER, op. cit., p.36.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

algérienne ne pouvait être en reste<sup>1</sup>. Une nouvelle orientation et de nouvelles missions sont attribuées à l'université. Cette orientation s'est basée sur quatre piliers principaux<sup>2</sup> :

- **Une réorganisation totale des programmes de formation** afin de développer l'enseignement de la technologie au niveau de l'Université par l'instauration de nouveaux cursus et l'émergence de nouveaux diplômes universitaires (tels que les diplômes d'enseignement supérieur « D.E.S. », les diplômes d'ingénieurs, les licences d'enseignement, etc.) ;
- **Une nouvelle organisation pédagogique des études** par l'organisation de l'enseignement par semestres selon la logique des modules et des prérequis au lieu de la moyenne annuelle, et une évaluation importante des travaux dirigés ;
- **Une accélération de l'évolution de l'enseignement supérieur** pour permettre aux jeunes d'accéder aux rangs supérieurs du système d'éducation et de formation, et combler les besoins de l'économie nationale en cadres supérieurs ;
- **Un réaménagement total des structures universitaires** par le passage du schéma des facultés vers les instituts d'université spécialisés dans un domaine précis.

Cette période fut aussi marquée par l'apparition d'un système de formation supérieure à caractère non universitaire à vocation plus technique, souvent courtes. Afin de répondre aux importants besoins d'industrialisation, les différents secteurs d'activité se sont dotés de leurs propres institutions de formation, qui formeront leurs futurs cadres, ingénieurs, et techniciens.

### 3) de 1984 à 1999

Pendant cette période, des mesures de consolidation et de rationalisation ont été prises pour garantir une bonne cohérence entre les besoins de l'économie nationale et l'enseignement supérieur. Parmi ces mesures on peut citer :

- l'intégration formelle de l'enseignement supérieur dans la démarche de planification nationale à travers la carte universitaire, cette carte détermine les objectifs détaillés et quantifiés de formation de cadres par filière et secteurs d'activité en termes de production annuelle de diplômés ;
- la réorganisation et la démultiplication des tronc communs afin d'améliorer leur productivité avec des programmes spécifiques ;

---

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> « L'enseignement supérieur et la recherche scientifique : cinquante années au service du développement 1962-2012 », Publication du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Alger, 2012, p.25.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

- l'instauration des premières mesures d'orientation d'entrée à l'université afin d'accompagner la réorganisation des tronc communs<sup>1</sup>.

### 4) A partir de 1999

Cette période fut marquée par deux grands évènements : la loi d'orientation 1999, et l'introduction du système LMD.

La loi d'orientation 1999 reconstitue l'ensemble du cadre réglementaire produit depuis l'indépendance et lui façonne une cohérence d'ensemble, elle donne aux « établissements d'enseignement supérieur le statut d'établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière »<sup>2</sup>, elle codifie le dispositif organisationnel essentiel à la réorganisation de l'ensemble du système, elle fixe les objectifs à réaliser, elle définit les statuts des enseignants et des étudiants pour tous les niveaux de formation supérieure<sup>3</sup>.

A partir de 2004, le système LMD a été mis en place progressivement, puis quasi généralisé à l'ensemble des formations dans les établissements d'enseignements supérieur. Il reflète une architecture universitaire inspirée de celle pratiquée dans les pays développés. L'introduction de ce système visait à :

- Mettre aux normes internationales le système d'enseignement algérien (satisfaire les besoins des entreprises en termes de qualité de l'enseignement ainsi que l'employabilité des diplômés, instaurer une gouvernance des établissements, et un système d'assurance qualité) ;
- Créer une vraie osmose entre l'université et son environnement socioéconomique (compétitivité des diplômés, adaptation continue des formations aux exigences socioéconomiques).

La réforme LMD a suscité beaucoup de débats quant à sa mise en pratique, son efficacité et l'atteinte des objectifs déterminés.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, « L'enseignement supérieur en Algérie. 50 années au service du développement : 1962-2012 », Alger, 2012.

<sup>2</sup> Loi n° 99-05 du 18 Dhou el Hidja correspondant au 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire, n° 23, p. 10.

<sup>3</sup> Idem.

### 3.1.2. Organisation et fonctionnement

#### a. Les établissements d'enseignement supérieur

Les différents types d'établissements d'enseignement supérieur en Algérie sont : les **universités** (structurées en facultés considérées comme des unités d'enseignement et de recherche scientifique), les **centres universitaires**, et les **écoles** et les **instituts** (normales, supérieurs, préparatoires). Le centre universitaire (une particularité algérienne)<sup>1</sup> est une composante de l'université, il dépend d'une autre université et il est préparé à être promu université. La composition, les missions et les prérogatives des conseils d'administration et scientifique du centre universitaire et de l'université sont presque les mêmes.

Les écoles et les instituts peuvent être créés par d'autres départements ministériels, ou par des personnes morales de droit privé, leurs missions est la formation d'ingénieurs destinés à un secteur d'activité spécifique. Les écoles supérieures ont pour mission la formation des enseignants du primaire et secondaire, ces établissements sont administrés par un conseil d'administration, dirigés par un directeur assisté de directeurs adjoints, d'un secrétaire général et d'un directeur de bibliothèque, et sont dotés d'organes d'évaluation pédagogiques et scientifiques.

Depuis 2008, un arrêté ministériel autorise la création d'universités et écoles supérieures privées en Algérie<sup>2</sup>, mais, les exigences demandées par le Ministère et l'absence d'une volonté politique n'ont pas encouragé cette initiative. Le nombre d'établissements universitaires privés reste très marginal (trois instituts de management, un de langues, et une école d'hôtellerie).

#### b. Le financement de l'enseignement supérieur

Le système de financement de l'enseignement supérieur en Algérie bénéficie de ressources importantes approuvées par l'Etat et ce depuis son indépendance. Ce système s'appuie sur la méthode incrémentaliste, c'est-à-dire l'incrémentation des fonds en fonction de l'année précédente<sup>3</sup>. La nomenclature budgétaire se base principalement sur les ressources et les apports consommés plutôt que sur le résultat escompté. Les ressources sont souvent allouées par reconduction du budget au lieu des objectifs fixés.

---

<sup>1</sup> Rapport sur la gouvernance en Algérie, World Bank, op. cit., p. 7.

<sup>2</sup> Arrêté du 18 juin 2008 fixant le cahier des charges en vue de délivrer l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure. (J.O.R.A.D.P Année 2008, n° 48, p.15.

<sup>3</sup> Y. BELARBI & H. ZIOUR, « Les défis internes de l'enseignement en Algérie », Cahier du CREAD n° 72, 2005, p. 07.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

La structure de cette nomenclature manifeste une certaine rigidité d'ensemble incompatible avec les spécificités du secteur de l'enseignement supérieur, elle est semblable aux autres systèmes de financement des services de l'Etat au niveau des procédures et règles. Elle considère l'établissement de l'enseignement supérieur comme une administration publique ordinaire, ainsi, les mêmes procédures et règles, et le contrôle à priori, sont appliqués sans la moindre souplesse dérogatoire pour les aspects spécifiques<sup>1</sup>.

Cette structure est fixée par voie juridique, elle est divisée en deux titres : ressources et dépenses. Les ressources sont constituées principalement par les subventions étatiques, cette dépendance du budget étatique constitue un obstacle à toute forme de changement en dehors du cadre légal. Les fonds alloués aux dépenses de fonctionnement sont divisés en deux sections : la section « une » destinée aux charges du personnel ; et la section « deux » au matériel de fonctionnement de services. Les fonds sont alloués par chapitre et article regroupant des dépenses homogènes (de même nature ou destination). Le montant d'un chapitre correspond à un crédit destiné au financement d'une mission bien définie. Ainsi, les fonds correspondent à la contrepartie financière des missions statutaires programmées et les objectifs fixés par l'établissement de l'enseignement supérieur tels que :<sup>2</sup>

- Les formations ;
- La recherche scientifique ;
- La diffusion des connaissances ;
- La coopération avec les partenaires socioéconomiques ;
- La coopération scientifique internationale.

Les dépenses de fonctionnement sont regroupées dans cinq grandes catégories :

- Dépenses de matériel ;
- Dépenses pédagogiques ;
- Dépenses de services de soutien ;
- Dépense de la recherche scientifique ;
- Autres dépenses (des imprévus).

Selon Belarbi et Ziour, ces catégories sont formalisées en une nomenclature inappropriée, ils pensent que « les dispositions financières du statut type des établissements de l'enseignement

---

<sup>1</sup> Ibid, p. 08.

<sup>2</sup> Y. BELARBI & H. ZIOUR, op. cit., p. 09.

## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

supérieur n'expriment pas clairement le détail des dépenses de fonctionnement »<sup>1</sup>. Cette façon d'établir la nomenclature budgétaire demeure confuse et inadéquate aux missions programmées, elle semble « répondre plutôt à des préoccupations de classement administratif car elle amalgame les fonctions pédagogiques et administratives », ce qui empêche de mieux cerner les coûts unitaires pour certaines tâches spécifiques, et ne contient pas d'indices relatifs au couple coût / revenu, et ne permet pas de mieux évaluer le rendement<sup>2</sup>.

Autre lacune dans la structure du budget de fonctionnement est la non-prise en considération des disparités dans les moyens éventuellement disponibles, soit entre les établissements, soit entre les disciplines dans le même établissement. En dehors du chapitre « traitement des salaire », conçu à partir des emplois en exercice, il n'existe pas de critère d'allocation permettant de réduire ces disparités. Les autres chapitres ou articles ne donnent pas une vision claire sur l'étendue de l'activité de l'enseignement ou de recherches.

En somme, cette forme de nomenclature budgétaire ne permet pas d'appliquer une comptabilité analytique afin de calculer les écarts par rapport à des critères élaborés, et ainsi, de justifier les fonds alloués. Pour combler cette déficience, le secteur de l'enseignement supérieur bénéficie d'un accroissement récurrent des crédits budgétaires d'année en année, sans vraiment justifier sa concordance avec les missions pédagogiques fixées.

Belarbi et Ziour constatent autres lacunes qui aggravent les limites de la nomenclature budgétaire actuelle<sup>3</sup> :

- Insuffisance de gestionnaires spécialistes en évaluation et d'estimation des coûts de formation, ce qui conduit à des prévisions inadéquates avec les besoins ;
- Absence de critères ou de normes qui permettent de bien définir les objets / coûts (base de toute estimation budgétaire) ;
- L'incapacité des établissements en matière d'évaluation autorise la tutelle à se substituer à leurs volontés, ce qui mène à une mauvaise détermination des choix budgétaires pour les établissements.

Ces lacunes entraînent un manque de confiance de la tutelle dans les choix budgétaires des établissements, et une incertitude des services du Ministère des finances dans les prévisions globales soumises par la tutelle<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 10.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Y. BELARBI & H. ZIOUR, op. cit., p. 10.

<sup>4</sup> Idem.

### c. Les programmes pédagogiques

La formation universitaire est élaborée, tout d'abord, en termes d'objectifs académiques afin de satisfaire les demandes universitaires et professionnelles, et par conséquent celles de l'environnement économique et social. Par la suite elle s'est transformée en programmes d'enseignement établis par les enseignants eux même, réunis en groupe de formation, et en différentes ressources (financières, matérielles, humaines) à mobiliser ; l'ensemble constitue l'offre de formation<sup>1</sup>.

L'offre de formation prend la forme d'un cahier des charges qui détaille l'ensemble des caractéristiques pédagogiques des unités de formation qui la composent. Elle précise, en particulier :

- l'organisation semestrielle des unités d'enseignements en crédits et en coefficients ;
- l'articulation des unités d'enseignement entre elles, leur contenu, leur modalités pédagogiques ;
- les volumes horaires de formation correspondants aux enseignements ;
- l'encadrement pédagogique ;
- les modalités d'évaluation.

L'offre de formation, qu'elle soit de niveau licence ou master, a une vocation soit « académique » soit « professionnalisante », et ce, selon les finalités des compétences (académiques ou techniques) visées par l'offre.

Une telle architecture des enseignements vise à « réaliser une véritable osmose avec l'environnement socio-économique en développant toutes les interactions possibles entre l'université et le monde du travail » et « développer les mécanismes d'adaptation continue aux évolutions des métiers »<sup>2</sup>.

D'après Ghouati (2013), cette architecture n'a pas été suffisamment assimilée par le secteur socioéconomique<sup>3</sup>. La vision du Ministère n'est pas basée sur une conception « explicite » et demeure fortement « adéquationniste ». Il signale l'absence de la relation université-entreprise

---

<sup>1</sup> Le site officiel du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, <https://www.mesrs.dz/le-systeme-lmd>, consulté le 29/08/2017.

<sup>2</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, « Réforme des enseignements supérieurs en Algérie », MESRS, Alger, 2007, p. 11.

<sup>3</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, « Conférence Nationale des Universités, élargie au secteur socioéconomique et dédiée à l'évaluation de la mise en œuvre du système LMD. Synthèse : Travaux et recommandations », op. cit., p. 25.

dans la procédure d'habilitation des offres, et la participation du secteur hors université qui ne dépasse toujours pas la phase théorique<sup>1</sup>.

Selon le Ministère, les changements dans l'architecture de formation n'ont pas été suffisamment discutés et assimilés par le secteur socioéconomique, et les offres de formation, sont souvent « le fruit d'initiatives personnelles d'enseignants ne maîtrisant pas les méthodes et techniques de l'ingénierie pédagogiques »<sup>2</sup>.

### 3.2. L'enseignement des sciences économiques

#### a. Un peu d'histoire

Les sciences économiques sont une discipline traditionnelle au niveau de l'université algérienne : en 1957 fut créé l'Institut de préparation aux affaires par le décret du 5 août 1957 et l'arrêté du 28 août 1957 afin de créer un partenariat entre les différents établissements d'enseignement et de recherche qui activent dans des domaines économiques et sociaux, et tentent de résoudre les problèmes des entreprises, et favoriser les relations entre les administrations, les entreprises, et les universitaires<sup>3</sup>.

Avec le décret du 26 août 1957, la Faculté de Droit devient Faculté de Droit et de Sciences Economiques. La Faculté a confié à l'Institut de Préparation aux Affaires la mission de l'organisation des enseignements préparant au certificat d'aptitude à l'administration des entreprises. Ces enseignements étaient dispensés à l'Université d'Alger avec ses deux annexes de Constantine et d'Oran<sup>4</sup> :

- Pour l'Annexe de Constantine, huit cours annuels de licence (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année) ;
- Pour l'Annexe d'Oran, huit cours annuels et quatre cours semestriels de licence (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année).

Cette situation devait le demeurer jusqu'à la réforme de l'enseignement supérieur de 1971. L'objectif de cette réforme était de mieux préparer les cadres pour les besoins du secteur

---

<sup>1</sup> A. GHOUATI, « Conception de la "compétence" et de la "professionnalisation" dans la réforme LMD en Algérie », EXIFORMAM-Expertises internationales et réformes de la formation professionnelle au Maghreb, LEST-CNRS, Avril 2013, Aix-en-Provence, France. 2013, p. 7.

<sup>2</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, « Conférence Nationale des Universités, élargie au secteur socioéconomique et dédiée à l'évaluation de la mise en œuvre du système L.M.D. synthèse : Travaux et recommandations », op. cit., pp. 25-26.

<sup>3</sup> B. VENIS, « Alger, les Facultés, l'Université d'Alger et le tunnel », en ligne [http://alger-roi.fr/Alger/facultes/textes/2\\_ecole\\_lettres3\\_gamt81.htm](http://alger-roi.fr/Alger/facultes/textes/2_ecole_lettres3_gamt81.htm), consulté le 10/09/2018.

<sup>4</sup> Idem.



## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

industriel plus particulièrement<sup>1</sup>. Le diplôme d'économie fut créé par le décret 71-220 du 25 août 1971 portant organisation du régime de la licence ès-sciences économiques<sup>2</sup>, et enrichi par trois options : management ; développement et planification ; et théorie économique et recherche appliquée<sup>3</sup>. Il visait à créer un enseignement en sciences économiques spécifique à un modèle de développement socialiste afin de former des cadres opérationnels, qualifiés et spécialistes dont le pays avait besoin<sup>4</sup>.

Le décret exécutif n° 98-382 du 02 décembre 1998 portant statut-type de l'université remplaça les instituts par les facultés des sciences économiques et de gestion, cette période est caractérisée par le lancement d'une réflexion sur la conception des formations adéquates au nouveau contexte politique et économique, à savoir la libération du marché et l'entrée de l'Algérie dans l'économie de marché, ce qui a mené à refondre totalement les programmes d'enseignement en prenant en considération les nouvelles exigences du marché du travail et les nouveaux besoins des étudiants affectés vers de nouvelles disciplines telles que la gestion et les sciences financières qui proposaient plus d'opportunités sur le marché du travail. Ces besoins ont mené à proposer une formation propre avec des programmes spécifiques à ce nouveau contexte, Ainsi, cette formation comporte un cycle court et un autre long, administrée par trois départements<sup>5</sup> : le département des sciences économiques ; le département des sciences commerciales ; et le département des sciences de gestion.

Quant à l'option marketing, elle ne fut introduite qu'en 1997<sup>6</sup> après l'ouverture du marché algérien sur la concurrence (interne et externe), à cette époque, l'étudiant pouvait opter pour cette option après deux années de tronc commun, il continuait dans cette spécialité pendant deux autres années. Le programme proposé visait à sensibiliser l'étudiant sur l'importance du marketing dans le secteur économique, et lui faire apprendre des notions de base sur certains concepts tels que la stratégie marketing, l'étude de marché, la distribution, la communication, le marketing de services, le marketing international, etc.

---

<sup>1</sup> M. BENGUERNA et Al., « Contribution à l'étude des capacités scientifiques, techniques et d'innovation en Algérie – Etat des lieux des sciences sociales en Algérie », Projet CREAD / IRD, 2009, p. 63.

<sup>2</sup> Décret n° 71-220 du 25 août 1971 portant organisation du régime de la licence ès-sciences économiques, Journal Officiel de la République Algérienne démocratique et Populaire, n° 71 du 31 août 1971, p. 929.

<sup>3</sup> Arrêté du 25 août 1971 portant ouverture d'option dans le second cycle d'enseignement en vue de la licence ès-sciences économique. Site officiel du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique, [https://services.mesrs.dz/Bulletins\\_Officiel/Bulletin-Tous/Recueil%20deTextes%20Legislatifs1971-1980/Arr%C3%AAt%C3%A9s-1971.pdf](https://services.mesrs.dz/Bulletins_Officiel/Bulletin-Tous/Recueil%20deTextes%20Legislatifs1971-1980/Arr%C3%AAt%C3%A9s-1971.pdf) consulté le 11/09/2018.

<sup>4</sup> M. BENGUERNA et Al., Ibid.

<sup>5</sup> M. BENGUERNA et Al. Op. cit. p. 64.

<sup>6</sup> Arrêté du 03 novembre 1997 fixant le programme pédagogique en vue de l'obtention de la licence en sciences de gestion, option : marketing, Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique année 1997, numéro spécial).

### b. Les relations avec le secteur socioéconomique

La mise en évidence de la relation université-secteur socioéconomique est un enjeu majeur de la réforme LMD, cette réforme a fait émerger une certaine synergie et a permis d'observer certaines initiatives entre l'université et le secteur socioéconomique, notamment<sup>1</sup> :

- L'introduction dans le parcours d'enseignement à caractère professionnalisant (création d'entreprise, gestion de projet, entrepreneuriat, insertion professionnelle, etc.) ;
- La participation des professionnels dans certains parcours de formation ;
- L'instauration des relations avec les organismes chargés d'insertion professionnelle (ANEM, ANGEM, ANSEJ, CNAC, etc.) ;
- L'organisation de stages pratiques pour les étudiants accompagnés de dispositifs de suivi et évaluation des stages (convention de stage, guide du stagiaire, rapport de stage, fiche d'évaluation, etc.) ;
- L'organisation de visite sur site pour permettre à l'étudiant de découvrir le monde de l'entreprise ;
- L'organisation de manifestations et de rencontres (forums, salon de l'emploi, etc.) avec la participation des différents secteurs socioéconomiques ;
- La conception par l'université des formations en différents cycles au profit du secteur socioéconomique ;
- La dynamisation de la formation continue et le lancement du master à distance pour la mise à niveau des personnels du secteur socioéconomique ;
- L'organisation de l'université de concours de recrutement au profit du secteur socioéconomique ;
- La création du Bureau de Liaison Entreprise-Université (BLEU) qui vise à renforcer l'ouverture de l'université sur l'environnement socio-économique ;
- La création de la Maison de l'Entrepreneuriat, et l'introduction de l'enseignement de la culture entrepreneuriale afin de sensibiliser et initier les étudiants à l'acte d'entreprendre ;
- La création de l'Observatoire d'insertion professionnelle des diplômés afin d'établir une cartographie du bassin d'emploi.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, « Conférence Nationale des Universités, élargie au secteur socioéconomique et dédiée à l'évaluation de la mise en œuvre du système L.M.D. synthèse : Travaux et recommandations », op. cit., pp. 43-46.

Malgré ces initiatives observées dans les relations université-secteur socioéconomique, celles-ci sont jugées insuffisantes et généralisées pour atteindre les effets prévus de cette réforme, parmi les insuffisances observées nous citons<sup>1</sup> :

- Le manque d'informations sur les besoins prévisionnels du secteur socioéconomique en termes de formation ;
- Un suivi irrégulier, ou non suivi de l'application des conventions de partenariat ;
- La faible implication des enseignants universitaires dans les sujets de créations d'entreprises et innovation ;
- Le manque d'intérêts des opérateurs socioéconomiques à la recherche et développement ;
- Le manque de formation des enseignants sur l'ingénierie pédagogique relative aux enseignements professionnalisants et la culture entrepreneuriale.

### 3.3. L'environnement socioéconomique

#### 3.3.1. Evolution du marketing en Algérie

L'évolution du marketing en Algérie peut être divisée en quatre périodes distinctes :<sup>2</sup>

##### 1) Période de 1962 – 1980

Dès son indépendance, l'Algérie a opté pour le système social pour son économie, ce système se caractérise par l'absence de la concurrence, et la coupure de l'entreprise étatique de son marché. L'Etat planifiait les activités économiques et monopolisait les secteurs de production et de distribution, ce monopole condamnait toute forme de concurrence ou de libre initiative dans le secteur économique. Les messages publicitaires devaient obtenir l'accord préalable du ministère de tutelle, l'activité marketing se limitait donc à la distribution pour écouler les produits des entreprises étatiques, ou des campagnes publicitaires de sensibilisation sur la santé et l'agriculture.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, « Conférence Nationale des Universités, élargie au secteur socioéconomique et dédiée à l'évaluation de la mise en œuvre du système L.M.D. synthèse : Travaux et recommandations », op. cit., pp. 47-48.

<sup>2</sup> S. AMROUN, « L'émergence de la fonction marketing en Algérie », Recherches économiques et managériales - N°4 / décembre 2008, pp. 28-29.

### 2) Période de 1980 – 1988

Les réformes économiques entamées à partir des années 1980 ont donné plus de liberté aux entreprises économiques et ont fait émerger les notions de l'entité marché et la satisfaction du client. Suite à l'ouverture sur les marchés internationaux, le phénomène du surstock commençait à s'observer chez certaines entreprises étatiques (ERAD fabriquant des pâtes alimentaires, ENAVA fabriquant des abrasifs, ou BCR fabriquant des brasseries, quincaillerie et robinetterie)<sup>1</sup>, ce qui a poussé les entreprises à adopter - timidement - certaines actions marketing telles que la publicité comme dernier recours en cas de mévente.

Une autre pratique marketing s'observait dans le secteur de distribution avec l'apparition de sociétés étatique distribution de gros et de détail (Aswak, les Galeries Algériennes, l'ONACO, l'EDIPAL, l'ENAPAL, les coopératives syndicales, etc.), et ceci dans le but de réduire les coûts et garantir la distribution des produits de haute nécessité pour le consommateur local<sup>2</sup>. Ces pratiques limitées n'ont pas permis de faire connaître le marketing comme étant une discipline. Malgré l'utilisation de certaines techniques marketing, le recours au marketing autant que discipline était totalement inconnu, il n'était enseigné qu'à l'Ecole Supérieure du Commerce à Alger.

### 3) Période de 1988 – 1993

Cette période est caractérisée par l'ouverture de l'Algérie sur l'économie du marché, ce qui a permis d'observer certaines pratiques marketing, telles que le sponsoring. L'ancien mode de gestion est abandonné pour un nouveau mode centré sur des nouvelles techniques managériales qui suivent le nouveau système de l'économie de marché.

### 4) Période de 1993 à nos jours

A partir de cette période, d'autres nouvelles mesures ont été adoptées pour concrétiser l'ouverture de l'Algérie vers le monde extérieur, parmi ces mesures on peut citer la levée graduelle du monopole sur le commerce extérieur, l'égalité entre les entreprises nationales et internationales, privées et publiques, la liberté d'investissement, etc.

Les entreprises algériennes commençaient à avoir une certaine d'autonomie dans leur gestion, et la liberté d'instaurer un système de planification orienté vers le marché. Elles commençaient à raisonner en termes d'opportunités commerciales, mais dans un autre côté, elles étaient obligées d'assurer leurs propres revenus, ce qui les a poussé à développer, améliorer, voire

---

<sup>1</sup> S. BOUKHAOUA, « Marketing, la petite histoire du concept », Revue de l'économie, n° 36, mars/avril 1996.

<sup>2</sup> M. BOUBAKER, « La distribution en Algérie, enjeux et perspectives », O.P.U., 1995, p. 48.

renouveler leurs avantages compétitifs afin d'affronter la concurrence nationale, et surtout la concurrence internationale bien dotée d'expérience en marketing international.

Cette période se caractérise aussi par l'ouverture sur les médias étrangers, notamment la télévision par satellite, ce qui permettait de découvrir les programmes télévisés internationaux. La publicité commence à s'installer dans l'esprit des algériens et varie ses canaux à travers plusieurs supports (journaux, radio, télévision, panneaux, etc.), et par conséquent, l'émergence de plusieurs agences publicitaires.

### 3.3.2. La fonction marketing dans les entreprises algériennes

Malgré l'ouverture du marché algérien sur la concurrence locale et internationale, la perception accordée à la fonction marketing, et la manipulation de ses variables au niveau des entreprises algériennes restent toujours nuancées.

#### a. Typologie des entreprises algériennes selon la perception accordée à la fonction marketing et à sa structure

D'après Reguieg Issaad, il existe trois différentes typologies des entreprises publiques économiques (EPE) suivant l'analyse de l'autodiagnostic des perceptions des dirigeants de ces entreprises vis-à-vis de la structure et de la fonction marketing<sup>1</sup>.

##### 1) L'entreprise publique économique de type « 1 »

Dans ce type d'entreprise, le marketing est considéré comme :

- Une obligation légale sans effet pratique ;
- Un coût supplémentaire ;
- Une nouvelle charge sociale ;
- Une activité inutile ;
- Un frein au développement ;
- Une perte de temps ;
- Une mesure démagogique.

Le responsable marketing est perçu comme occupant :

- Un poste de gestion administrative ;
- Une fonction imposée par des circonstances et par la conjoncture ;
- Un poste destiné à gérer un budget, vérifier l'imputabilité des dépenses engagées sur celui-ci, et épuiser dans l'année au moyen d'un plan.

---

<sup>1</sup> D. REGUIEG ISSAD, « Structure marketing et innovation organisationnelle dans l'entreprise publique algérienne », Thèse d'Etat en sciences commerciales, Université d'Oran Es-Senia, 1999/2000, p. 252.

Dans ce type d'entreprise, le responsable marketing est souvent subordonné du directeur commercial ou du directeur général, ses choix sont limités et ses actions sont des initiatives individuelles.

### 2) L'entreprise publique économique de type « 2 »

Dans ce type d'entreprise, la fonction marketing commence à prendre de la forme et de l'intérêt, grâce à une participation partielle aux activités commerciales, elle est considérée comme un coût nécessaire même si elle est une obligation légale. Le responsable marketing est rattaché à la direction commerciale, il n'a pas une autorité réelle, ses propositions sont rarement prises et ses initiatives sont souvent soumises à une hiérarchisation rigoureuse.

### 3) L'entreprise publique économique de type « 3 »

Dans ce type d'entreprise, la fonction marketing prend de l'importance et devient un indispensable moyen de gestion pour l'atteinte des objectifs et le développement de l'entreprise. Le marketing n'est plus une dépense inutile mais un investissement rentable. Le responsable marketing dispose de sa propre audience et intervient dans la planification stratégique.

## b. Manipulation des variables marketing

Nous allons voir dans cette partie comment les entreprises algériennes manipulent-elles les variables marketing suivant le contexte local<sup>1</sup>. Ces variables sont de type stratégique (le marché, la stratégie, la segmentation, le consommateur), ou de type opérationnel, à savoir les éléments du marketing-mix (le produit ; le prix ; la distribution ; et la communication).

### 1) Les variables stratégiques

- **Le marché :** Les études de marché en Algérie sont une tâche très difficile, les études et les données socioéconomiques sont manquantes, superficielles, voire contradictoires. Les recherches académiques dans ce sens sont rarement prises en compte.
- **La stratégie :** La prise en compte des variables de l'environnement externe et l'analyse des opportunités et des menaces sont souvent négligées par les entreprises algériennes. Les domaines d'activités stratégiques (DAS) ne sont pas bien identifiés,

---

<sup>1</sup> A. SEDDIK, op. cit., pp. 31-36.

et l'avenir de leurs activités est mal défini. Ses visions stratégiques ne dépassent pas la conception d'un planning prévisionnel dans une dimension préventive. L'ouverture du marché international les a poussé à réduire leurs effectifs ou à déposer le bilan.

- **Le consommateur :** La flambée des prix pousse le consommateur algérien à suivre une certaine austérité dans la gestion de ses revenus. Le prix est donc un élément primordial dans sa décision d'achat. La marque n'est qu'un élément de choix seulement si son prix est raisonnable. Les produits étrangers restent toujours très convoités par le consommateur algérien.
- **La segmentation :** Malgré qu'il existe quatre segments représentant la population algérienne (pauvres, moyennes, aisée instruite, aisée analphabète), la segmentation est généralement limitée dans une stratégie "indifférenciée" avec une gamme de produit étroite destinée à une cible large. On note l'absence de stratégies marketing destinées aux segments aisés.

### 2) Les variables opérationnelles

- **Le produit :** En Algérie, le produit n'est vu que de son aspect matériel, alors que l'aspect symbolique est souvent négligé. Les gammes de produits proposées par les entreprises ne tiennent pas compte les différents segments de la population algérienne.
- **Le prix :** C'est le facteur décisif dans le processus d'achat chez le consommateur algérien, et la variable dont les entreprises disposent d'un large degré de flexibilité, mais l'absence de la comptabilité analytique dans beaucoup d'entreprises algériennes empêche d'adopter une véritable stratégie de prix.
- **La distribution :** Hormis les quelques secteurs stratégiques contrôlés par l'Etat, l'activité de distribution est dominée par le privé. Dans le commerce de détail, elle prend plusieurs formes : les commerces de proximité, les marchés traditionnels, les supérettes, et les supermarchés et hypermarchés. La part du commerce électronique reste marginale malgré les maintes tentatives de relancer et encourager cette forme de commerce.
- **La communication :** Le développement des moyens de communication et l'ouverture aux marchés internationaux n'a pas incité les entreprises algériennes à adopter une véritable stratégie de communication. Il semble que leur préoccupation ne dépasse pas le volume des ventes réalisées. Malgré une nette avance sur le plan de

la communication commerciale, à savoir la publicité, la communication interne demeure peu développée à l'exception des grandes entreprises. La télévision reste le média le plus utilisé pour la publicité, la part des radios et des journaux connaît une baisse nette ces dernières années, contrairement à la publicité en ligne qui commence à prendre de plus en plus d'importance chez les annonceurs. Le mois de Ramadhan demeure toujours la période la plus propice à la diffusion publicitaire. Les autres périodes ou événements (les fêtes de l'Aïd, la rentrée scolaire, la fin d'année) ne connaissent pas une attractivité sensible malgré leur importance dans la vie sociale algérienne. La gestion publicitaire pour les entreprises étatiques reste toujours monopolisée par L'ANEP (Entreprise Nationale de Communication d'Édition et de Publicité)<sup>1</sup>.

### 3.3.3. Applicabilité des modèles en Algérie

La première section de ce chapitre nous a permis de constater que la plupart des théories et modèles marketing ont été élaborés par des chercheurs anglo-saxons. Ces théories et modèles réfèrent automatiquement à leur environnement et leur culture, et ne peuvent être forcément universels.

Parmi ces modèles nous citons la pyramide des besoins de Maslow qui classe les besoins d'accomplissement personnel tout en haut. Son modèle reflète un système de valeurs typiquement anglo-saxon orienté surtout sur l'individualisme et la masculinité propres à ses cultures, contrairement à la culture algérienne - plus douce et plus communautaire – basée surtout sur les besoins de socialisation. Le modèle proposé pour l'Algérie devrait donc être une autre pyramide de la hiérarchie des besoins où les besoins de socialisation se trouvent au sommet, puis les besoins d'estime, un peu liés aux premiers, les besoins d'accomplissement deviennent collectifs car ils sont intégrés aux besoins de socialisation<sup>2</sup>.

Un autre exemple de la non applicabilité des théories anglo-saxonnes de motivation en Algérie, est la théorie de Herzberg. D'après lui, il y'a deux facteurs de motivation : le contexte et le contenu du travail. Le contexte est un facteur qui motive les employés grâce à un enrichissement de tâches axé sur une structuration individuelle des postes. Cette théorie convient

---

<sup>1</sup> ZIM, « Le marché publicitaire en Algérie », D6 Marketing, 01 octobre 2017, en ligne <https://www.d6-dz.com/single-post/2017/10/01/Le-march%C3%A9-de-la-publicit%C3%A9-en-Alg%C3%A9rie> consulté le 26 septembre 2018.

<sup>2</sup> K. TCHAM, «Le marketing facteur de développement économique en Algérie» op.cit.,



## Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire

---

bien à la psychologie anglo-saxonne<sup>1</sup>. Le modèle qui correspond bien à la psychologie algérienne doit être basé sur une structure de tâche en groupe de travail où les relations sociales entre individus sont minimisées<sup>2</sup>.

Au niveau des techniques de commandement, la DPPO de Drucker (Direction Participative Par Objectifs) correspond bien au milieu américain à fort esprit démocratique<sup>3</sup>, contrairement au contexte local marqué par les grandes distances hiérarchiques.

Ces modèles issus généralement des écoles anglo-saxonnes semblent donc difficiles à appliquer en Algérie, à cause des spécificités de chaque milieu, et des circonstances qui ont accompagné chaque société, telles que :

- Situation socioéconomique différente à l'aube de l'industrialisation : la situation socioéconomique des pays développés lors de la révolution industrielle au 19<sup>e</sup> siècle était totalement différente de celle de l'Algérie après son indépendance au niveau du développement industriel. Celui-ci a eu un caractère endogène dans les pays industrialisés, il a été conçu et modelé à leurs valeurs et à leurs traditions, contrairement au développement industriel en Algérie qui est exogène, il est importé, et devient inadapté à la culture et aux traditions algériennes, et se heurte à une forte résistance ;
- Le taux d'analphabétisme reste supérieur en Algérie (85 % en 1962, 8,71% en 2019)<sup>4</sup> par rapport aux pays industrialisés (inférieur à 10 % depuis la deuxième guerre mondiale et il est d'environ 4 % actuellement)<sup>5</sup> malgré une nette amélioration sur ce plan ces dernières années ;
- Absence du climat démocratique et l'esprit de l'initiative en Algérie ;
- Les pays développés ne subissaient pas une réelle concurrence par d'autres pays déjà développés lors de la révolution industrielle. En revanche, l'Algérie fait face à une féroce concurrence interne et externe sur tous les plans ;

---

<sup>1</sup> J.M.AURIAC, & Al. «Economie d'entreprise», Editions Casteilla, Paris 1995.

<sup>2</sup> K. TCHAM, Ibid.

<sup>3</sup> T. ALBERTO et P. COMBEMOLE, « Comprendre l'entreprise; théorie, gestion et relations sociales», Editions Nathan, France 1993.

<sup>4</sup> APS (Algérie Presse Service), « Journée arabe d'alphabétisation: recul du taux d'analphabétisme à 8,71% en 2019 », en ligne <https://www.aps.dz/societe/99894-journee-arabe-d-alphabetisation-recul-du-taux-d-analphabetisme-en-algerie-a-8-71-en-2019#:~:text=Le%20taux%20d'analphab%C3%A9tisme%20en%20Alg%C3%A9rie%20a%20nettement%20recul%C3%A9%20passant,l'application%20de%20la%20strat%C3%A9gie>, consulté le 9 janvier 2020.

<sup>5</sup> Institut de statistique de l'UNESCO : [http://www.uis.unesco.org/ev\\_fr.php?ID=5035\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=5035_201&ID2=DO_TOPIC) consulté le 9 janvier 2020.

## **Chapitre II : Le marketing comme discipline universitaire**

---

- L'Algérie dépend économiquement des pays développés et des institutions internationales qui dominent les différents marchés (financier, pétrolier, agricole, etc.).

Ces différences historiques et socioéconomiques, ainsi que les caractéristiques du système d'enseignement supérieur, déjà évoquées précédemment, permettent de comprendre que l'Algérie se situe dans un contexte complètement différent des sociétés développées, et de conclure que les théories et les modèles suivis par ces derniers ne peuvent être appliqués tels qu'ils sont. Il est donc primordial d'adopter un modèle marketing propre au contexte local, cela passe par une prise en conscience par les dirigeants des entreprises algériennes de l'importance de la fonction marketing, et l'élaboration d'un programme de formation en marketing adéquate au contexte algérien, et qui répond mieux aux besoins de ces entreprises. Cette situation nous amène à s'interroger sur l'efficacité du programme de formation en marketing proposé par l'université algérienne. La réponse à cette interrogation nécessite d'abord une évaluation pertinente de ce programme, une évaluation pertinente d'un programme de formation passe impérativement - comme nous l'avons vu dans le premier chapitre - par l'adoption d'une approche ou d'un modèle d'évaluation qui suit des démarches méthodologiques bien définies.

### Conclusion

Dans ce chapitre nous nous sommes intéressés au marketing comme étant une discipline universitaire. La littérature nous a permis d'appréhender la construction du savoir en marketing et son évolution historique, et de comprendre que cette discipline n'est pas seulement celle des pratiques et des institutions, mais aussi celle des théories et des concepts, et qu'elle vit aux confluent de plusieurs autres disciplines et en relation permanente avec l'actualité, ce qui exige une mise-à-jour régulière de son enseignement, et le recours aux nouveaux outils et approches pédagogiques.

Dans ce chapitre, nous avons aussi décrit les caractéristiques du contexte de notre étude, à savoir l'environnement socioéconomique, et le système universitaire algérien. Nous avons compris que le marketing en Algérie est apparu dans des conditions complètement différentes de celles où il a été conçu auparavant, que la perception de la fonction marketing reste toujours nuancée, et que le système universitaire algérien est aussi différent de celui où les modèles d'évaluation des programmes ont été élaborés. Ceci nous amène à s'interroger sur l'efficacité du programme de formation en marketing proposé par l'université algérienne, et la généralisation ou l'adaptation de ces modèles à notre contexte. Le chapitre suivant est une tentative d'utiliser un de ces modèles afin de répondre à cette interrogation, il décrit la démarche méthodologique utilisée pour répondre aux autres questions de notre recherche.

**CHAPITRE III :**  
**METHODOLOGIE**  
**DE RECHERCHE**

### **Introduction**

Nous avons pu présenter dans le premier chapitre une étude exploratoire qui a permis d'identifier un ensemble de théories et de modèles susceptibles de faciliter la démarche d'évaluation d'un programme de formation. Afin de répondre à la problématique et tester les hypothèses avancées dans l'introduction de notre thèse, il a été nécessaire de compléter ces concepts théoriques par une mise en œuvre d'un de ces modèles que nous avons choisis pour évaluer le programme de formation en marketing dans l'université algérienne.

L'objectif de ce chapitre est d'exposer les choix méthodologiques utilisés pour répondre aux questions et tester les hypothèses de notre recherche. Dans un premier temps nous présentons les participants aux enquêtes, c'est-à-dire, les trois populations cibles (diplômés, enseignants, et employeurs). La deuxième section sera dédiée au recours au questionnaire comme outil de collecte de données. Puis, nous indiquerons la taille des échantillons et la méthode d'échantillonnage de cette recherche. Enfin, nous abordons les procédures de collecte et analyse des données.

Ce chapitre est ainsi composé de quatre sections principales :

- Section 1 : Participants ;
- Section 2 : Outil de collecte de données ;
- Section 3 : Echantillonnage ;
- Section 4 : Collecte et analyse des données.

### Section 1 : Participants

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, notre démarche empirique s'articule autour de trois enquêtes distinctes conduites comme suit :

**1.** Une première enquête menée auprès des **diplômés** universitaires en marketing (licence ou master LMD). Elle cherche à répondre à deux objectifs : (1) l'adéquation entre les connaissances acquises et les compétences ciblées ; et (2) la pertinence des méthodes pédagogiques et la qualité des différentes ressources disponibles. Cette enquête sert à répondre aux questions de recherche n° 2 et 3.

**2.** Une deuxième enquête menée auprès des **enseignants** universitaires chargés d'une des matières incluses dans le programme de formation en marketing (y compris les matières transversales, de découverte, de méthodologie ; etc.). Elle cherche à répondre à trois objectifs : (1) la cohérence entre le contenu du programme et les objectifs visés ; (2) la qualité des différentes ressources disponibles ; et (3) les aspects du programme à réviser. Cette étude sert à répondre aux questions de recherche n° 2 et 4.

**3.** Une troisième enquête menée auprès des **employeurs** susceptibles d'avoir un minimum d'activité marketing. Elle cherche à répondre à deux objectifs : (1) la cohérence entre le programme et l'exercice des différents métiers marketing ; et (2) l'implication des employeurs dans la conception du programme. Cette enquête sert à répondre à la question de recherche n° 3.

Le tableau suivant synthétise les différentes collectes de données effectuées dans notre recherche.

**Tableau 18 : Synthèse des différentes collectes de données de notre recherche**

Enquête	Objectifs	Population	Questions de recherche
Enquête n° 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adéquation entre les connaissances acquises et les compétences ciblées ;</li> <li>- Pertinence des méthodes pédagogiques et qualité des différentes ressources disponibles.</li> </ul>	Diplômés	<p>2. Le programme de formation en marketing dans l'université algérienne permet-il d'atteindre les objectifs fixés ?</p> <p>3. Ce programme prépare-t-il les étudiants à exercer les différents métiers marketing ?</p>
Enquête n° 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohérence entre le contenu du programme et les objectifs visés ;</li> <li>- Qualité des différentes ressources disponibles ;</li> <li>- Aspects du programme à réviser.</li> </ul>	Enseignants	<p>2. Le programme de formation en marketing dans l'université algérienne permet-il d'atteindre les objectifs fixés ?</p> <p>4. Quels aspects de ce programme pourraient être revus afin de l'améliorer ?</p>
Enquête n° 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohérence entre le programme et l'exercice des fonctions marketing ;</li> <li>- Implication des employeurs dans la conception du programme.</li> </ul>	Employeurs	<p>3. Ce programme prépare-t-il les étudiants à exercer les différents métiers marketing ?</p>

Source : élaboré par l'Auteur.

### Section 2 : Outil de collecte de données

Le choix de la démarche méthodologique d'une étude découle principalement des objectifs de la recherche. Notre recherche vise à démontrer de façon quantifiée les réponses et les jugements des populations concernées par le programme de formation universitaire en marketing. Pour atteindre notre finalité, il est indispensable de passer par une méthode de collecte de données structurée, en utilisant le questionnaire. Ce dernier est l'outil de mesure que nous employons pour recueillir nos données.

Ainsi, nous avons conçu trois questionnaires, un questionnaire pour chaque enquête : (n° 1) le questionnaire d'évaluation du programme par les diplômés (voir annexe I) ; (n° 2) le questionnaire d'évaluation du programme par les enseignants (voir annexe II); et (n° 3) le questionnaire d'évaluation du programme par les employeurs (voir annexe III). Nous avons préparé les questionnaires de façon qu'ils correspondent aux quatre types d'évaluation qui constituent le modèle d'évaluation de Stufflebeam (les intrants, le contexte, le processus, et le produit). Les contenus des trois questionnaires sont explicités en détail dans les annexes.

Les questionnaires ont été construits en combinant les échelles d'opinion, les questions fermées et les questions ouvertes en privilégiant les échelles d'opinion et les questions fermées afin de limiter le temps de réponse et de simplifier l'analyse des données. La plupart des questions ont été formulées sous forme d'échelle de type Likert à cinq niveaux. Les échelles à cinq niveaux ont été choisies en s'appuyant sur les pratiques des chercheurs dans la littérature mobilisée. De plus, compte tenu de la longueur des questionnaires, ce type de questions permet au répondant de réduire l'effort cognitif et limiter le biais d'instrumentation<sup>1</sup>. Les items ont tous été rédigés positivement et chaque question a été formulée de façon à ne présenter qu'une seule idée à la fois. Les quelques questions ouvertes (positionnées en fin de chaque axe) ont été soumises au répondant lorsque cela pouvait enrichir les données.

Les deux premiers questionnaires ont été rédigés en deux langues (arabe et français) afin d'atteindre le meilleur taux de réponse possible.

---

<sup>1</sup> M-L. GAVARD-PERRET et al. « Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en gestion », Pearson Education France, Paris, 2008, p. 383.



### **1<sup>er</sup> Questionnaire : évaluation du programme par les diplômés**

Ce questionnaire est constitué de cinq pages et comporte au total 84 questions regroupées en cinq axes (voir annexe I) : le premier axe est dédié aux informations générales sur le répondant telles que le sexe, l'âge, le diplôme obtenu et l'année de son obtention.

Le deuxième axe contient 48 items qui concernent le déroulement du programme de formation universitaire en marketing, dans cette partie, le répondant porte un jugement - à l'aide d'une échelle d'appréciation de type Likert à cinq niveaux (fortement d'accord, plutôt d'accord, sans réponse, plutôt en désaccord, fortement en désaccord) - sur :

- a. l'accès à ce programme (le choix de la spécialité marketing, disponibilité des informations sur cette spécialité) ;
- b. les objectifs et le prérequis nécessaire ;
- c. le contenu du programme (les notions enseignées, les informations transmises, l'équilibre entre la théorie et le pratique, etc.) ;
- d. le stage et le mémoire de fin d'études ;
- e. le mode d'évaluation (examens et contrôles).

Dans le troisième axe qui contient 11 items, le répondant juge les conditions de réalisation du programme telles que les démarches pédagogiques utilisées, les équipements et les services et la relation avec l'administration et les enseignants. Dans le dernier axe, le répondant décrit sa situation professionnelle actuelle et donne son avis sur l'exercice de sa profession par rapport au programme reçu.

Le questionnaire a été rédigé en deux langues (français et arabe) pour obtenir le plus de réponses possibles.

### **2<sup>e</sup> Questionnaire : évaluation du programme par les enseignants**

Ce questionnaire est constitué de quatre pages et comporte au total 71 questions regroupées en quatre axes (voir annexe II) : le premier axe est dédié aux informations générales sur le répondant (telles que le sexe, l'âge), ou professionnelles (telles que le grade, l'ancienneté, les matières enseignées, et éventuellement les formations professionnelles suivies).

Le deuxième axe contient 40 items qui concernent le déroulement du programme de formation universitaire en marketing, dans cette partie, le répondant porte un jugement - à l'aide

d'une échelle d'appréciation de type Likert à cinq niveaux (fortement d'accord, plutôt d'accord, sans réponse, plutôt en désaccord, fortement en désaccord) - sur :

- a. Le contenu du programme (énonciation des objectifs du programme, adéquation des objectifs au contenu du programme, aux compétences visées et aux réalités des métiers de marketing) ;
- b. Le déroulement du programme (la durée de formation, la taille des groupes, l'équilibre entre la théorie et le pratique) ;
- c. L'évaluation des étudiants (les modalités et les conditions d'évaluation).

Dans le troisième axe qui contient huit items, le répondant juge les conditions de réalisation du programme telles que, les ressources didactiques, les équipements et les services, et la relation avec l'administration et les étudiants.

Dans le dernier axe, le répondant porte un jugement global sur le programme, à savoir l'atteinte des objectifs fixés, la durée de la formation, les principaux défauts ou qualités du programme, les difficultés rencontrées dans son enseignement. Le répondant peut ainsi proposer quelques suggestions pour améliorer ce programme.

Le questionnaire a été rédigé en deux langues (français et arabe) pour toucher le maximum de répondants.

### **3<sup>e</sup> Questionnaire : évaluation du programme par les employeurs**

Ce questionnaire est constitué de cinq pages et comporte au total 76 questions regroupées en deux axes (voir annexe III) : le premier axe est dédié aux informations générales sur l'employeur (telles que l'activité, la forme juridique, le secteur économique, le nombre d'employés, etc.).

Le deuxième axe contient 68 items qui concernent l'insertion professionnelle des diplômés en marketing, dans la première section de cet axe « *Rôle et reconnaissance du diplôme dans l'organisme* », le répondant évoque le rôle et la reconnaissance du diplôme de marketing dans son organisme, il décrit comment l'établissement sélectionne et accueille les diplômés en marketing, les formes d'encadrement, les exigences, et la nature d'emploi occupé par les diplômés.

Dans la section suivante de cet axe, « *Intégration des diplômés en marketing au marché du travail* », le répondant donne son avis - à l'aide d'une échelle d'appréciation de type Likert à cinq niveaux (très forte, plutôt forte, moyenne, plutôt faible, très faible) sur ses attentes au regard

du travail habituellement exercé par les diplômés en marketing, évalue leurs connaissances par rapport à ses attentes, puis il exprime son degré de satisfaction à l'égard de leur rendement et mentionne les critères les plus importants dans la sélection des candidats.

Dans la dernière section de cet axe, « *Le programme de formation en marketing* », le répondant donne son avis sur les aspects du programme qui selon lui, permettent d'acquérir les connaissances nécessaires. Il identifie aussi les aspects positifs et négatifs du programme. Il est aussi invité à proposer des suggestions pour améliorer ce programme.

### **Pré-test des questionnaires**

Le pré-test du questionnaire permet de « déterminer si les items qui composent la version expérimentale du questionnaire sont clairs, rédigés sans ambiguïté et ce, dans un langage qui s'apparente bien à la population cible »<sup>1</sup>. Ainsi, pour limiter les lacunes de nos questionnaires, améliorer la qualité de ceux-ci, et obtenir un bon taux de retour en minimisant le risque de non réponses, nous avons procédé à un pré-test pour élaborer la version finale de nos questionnaires.

Tout d'abord, une analyse critique du questionnaire (fond et forme) a été réalisée avec le directeur de thèse. Ainsi, la formulation des consignes et la mise en forme des questionnaires ont été améliorées et la pertinence des items a été confirmée. Ensuite, le premier questionnaire (destiné aux diplômés de marketing) a été pré-testé auprès d'un groupe de neuf étudiants doctorants en marketing de services (donc tous titulaires d'un master en marketing). Puis nous leur avons demandé d'exprimer les difficultés rencontrées en répondant au questionnaire. La seule remarque mentionnée était la longueur du temps nécessaire pour remplir le questionnaire. Cette remarque a été prise en compte en supprimant certaines questions, notamment les questions ouvertes, afin de réduire le temps nécessaire pour remplir le questionnaire en quinze minutes maximum.

Le deuxième questionnaire a été pré-testé auprès de six enseignants de marketing des Universités de Tiaret et de Tissemsilt, certains items ont été reformulés pour s'assurer qu'ils soient bien compris par les répondants dans le sens voulu. Quelques questions ont été supprimées afin de réduire le temps nécessaire pour remplir le questionnaire en quinze minutes maximum. Cette phase de pré-test nous a donc permis de nous assurer de la bonne compréhension des items et de

---

<sup>1</sup> R. J. VALLERAND, « Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implication pour la recherche en langue française », *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 1989, 30:4, p. 665.

la longueur perçue du questionnaire. Les questions posant problème ont ainsi été reformulées lorsque les répondants avaient des difficultés à les comprendre.

### **Section 3 : Echantillonnage**

Nous avons eu beaucoup de difficultés à créer des échantillons statistiquement parfaits, compte tenu du nombre important de participants qui n'ont pas répondu favorablement à nos trois enquêtes, surtout celle des employeurs. Dans ce genre de situation, il s'avère très judicieux de faire recours aux techniques d'échantillonnage non aléatoires. Dans le cadre d'études qualitatives, ces techniques paraissent plus pratiques pour les ressources à disposition du chercheur<sup>1</sup>.

Devant cette situation, nous utilisons un type d'échantillonnage volontaire en contactant plusieurs participants (étudiants, enseignants, employeurs) susceptibles d'être intéressés par l'évaluation du programme de formation en marketing. La sélection des répondants s'est déroulée en fonction de notre possibilité de les contacter, donc les personnes sollicitées pour nos trois enquêtes (diplômés, enseignants, employeurs) viennent ou exercent principalement dans les régions de Tiaret, Tissemsilt et Chlef. Pour le questionnaire destiné aux employeurs, nous avons commencé notre échantillonnage en cherchant sur Internet (sur les portails professionnels ou les sites officiels des entreprises) les coordonnées des entreprises susceptibles de pratiquer un minimum d'activité marketing (manipulation de quelques variables marketing au moins) afin de les contacter par email en les invitant à remplir le questionnaire mis en ligne (sur Google Drive). Malheureusement, après un mois d'attente, nous n'avons obtenu aucune réponse sur 215 demandes envoyées (il s'est avéré que les coordonnées de certaines entreprises ne sont même pas actualisées).

#### **1<sup>er</sup> échantillon : les diplômés**

Nous avons recueilli 203 questionnaires exploitables durant deux mois (juin et juillet 2019) et après épuration (questionnaires incomplets), 158 questionnaires ont pu être exploités pour la validation de l'échantillon. La taille finale de notre échantillon semble réduite pour une étude qualitative en marketing, mais permet tout du moins de mettre en évidence des effets de

---

<sup>1</sup> A. THORNHILL & AL. « Research Methods for Business Students », 3<sup>rd</sup> edition, Pearson Education, Harlow, 2003, dans Y. CHOCHARD, « Les Variables Influençant le Rendement des Formations Managériales », thèse présentée à la Faculté des Sciences Economiques et Sociales de l'Université de Fribourg (Suisse), 2012, p. 173.

moyennes et grandes tailles. En fait, d'après Cohen (1988), les effets significatifs sur de petits échantillons certifient d'effets de grande taille.

Notre échantillon est assez équilibré, avec une proportion de femmes légèrement supérieure à celle des hommes (56% contre 44%). La tranche d'âge la plus importante s'étalant entre 25 et 34 ans, ce qui représente 56% de la totalité de l'échantillon étudié. 38% des répondants ont une licence, 55% ont un master, et 6% ont un doctorat. La majorité (78%) a obtenu son diplôme durant la période 2016 – 2018.

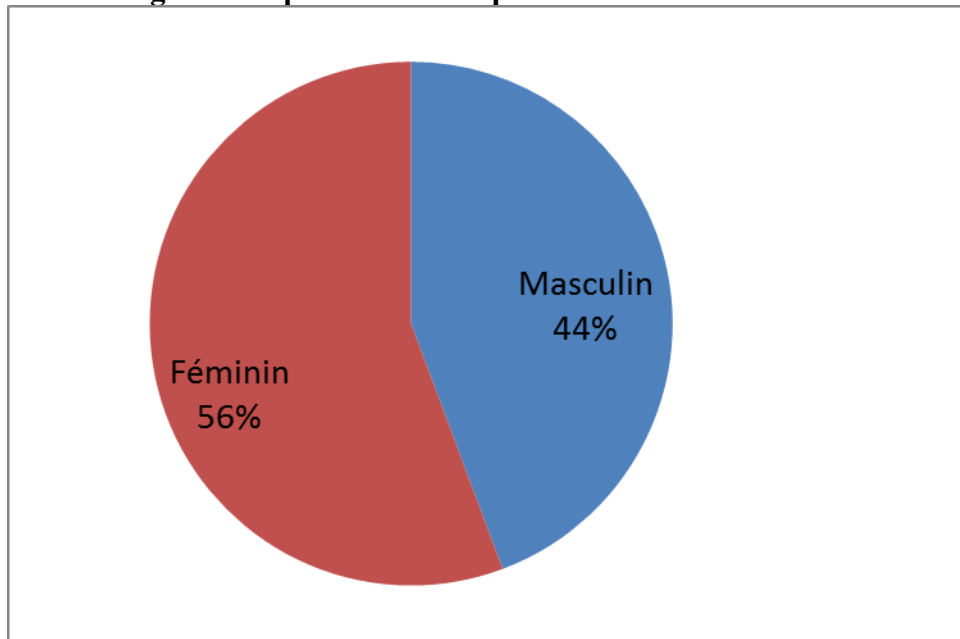
Le tableau et les figures ci-dessous détaillent les principales caractéristiques de notre échantillon.

**Tableau 19: Principales caractéristiques du 1<sup>er</sup> échantillon « diplômés de marketing »**

Caractéristiques		Fréquence	Pourcentage
Sexe	- Masculin	70	44%
	- Féminin	88	56%
Age	- moins de 25 ans	33	21%
	- entre 25 et 34 ans	84	56%
	- entre 35 et 49 ans	41	26%
	- 50 ans ou plus	0	0%
Dernier diplôme obtenu en marketing	- Licence	60	38%
	- Master	87	55%
	- Doctorat	09	06%
Année d'obtention	- Avant 2016	24	15%
	- 2016	24	15%
	- 2017	30	19%
	- 2018	70	44%
	- 2019	10	6%

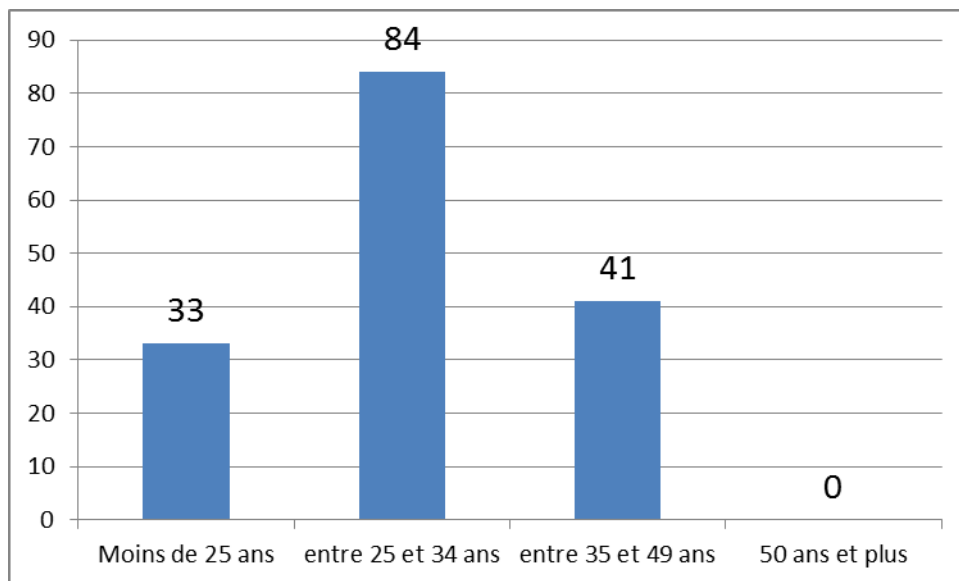
Source : élaboré par l'Auteur

Figure 9: répartition des diplômés selon le sexe



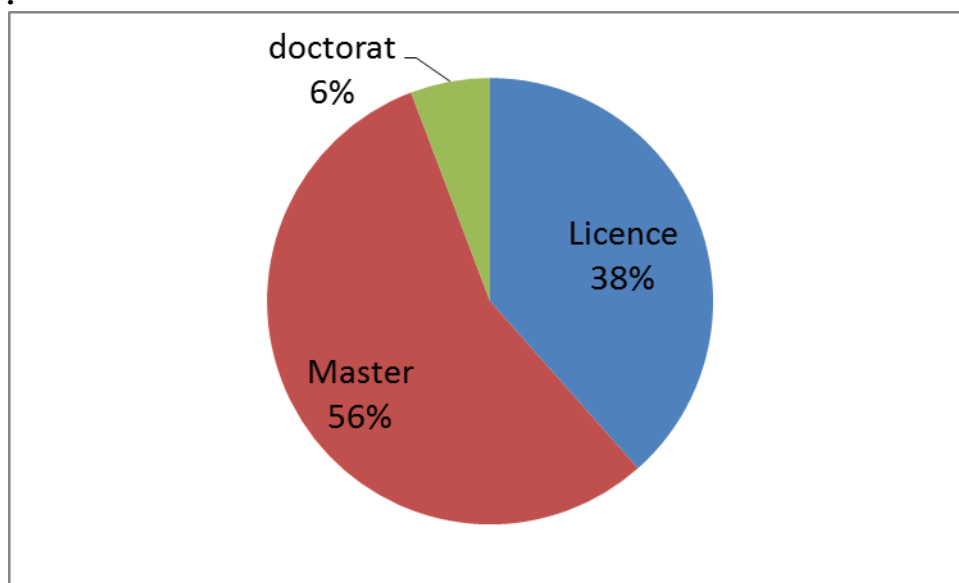
Source : résultat de l'enquête

Figure 10: répartition des diplômés selon l'âge



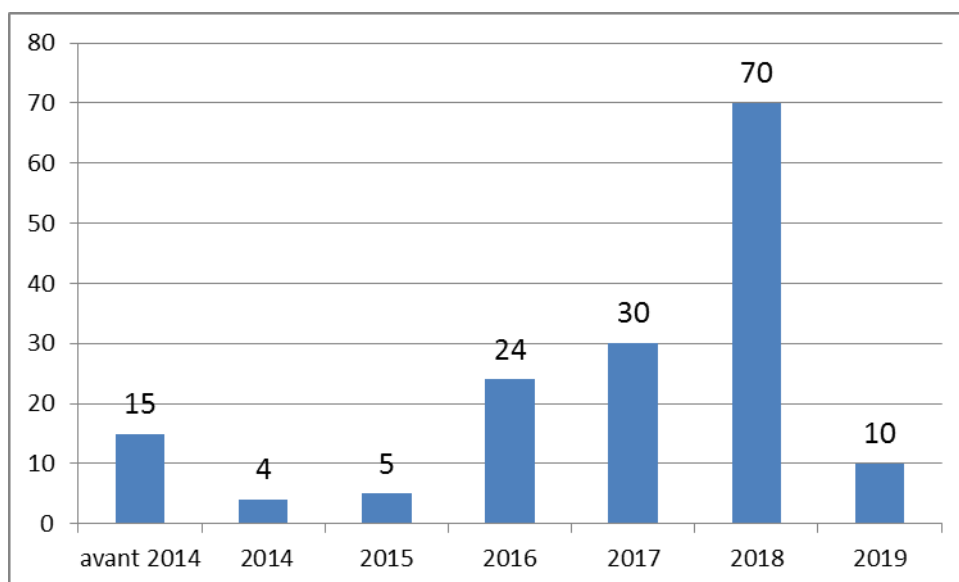
Source : résultat de l'enquête

**Figure 11: répartition des diplômés selon le dernier diplôme obtenu**



Source : résultat de l'enquête

**Figure 12: répartition des diplômés selon l'année d'obtention du dernier diplôme**



Source : résultat de l'enquête

Notre premier échantillon présente des catégories d'âges variant de moins de 25 ans jusqu'aux 49 ans avec une majorité de répondants âgés entre 25 et 34 ans (56%). Les filles représentent 56% et les garçons 44%.

Le master est le dernier diplôme obtenu par la plus de la moitié de notre échantillon (56%) contre 38% de licence. Les autres (6%) sont des docteurs en marketing. 44% des répondants ont obtenu leur diplôme en 2018, contre 19% en 2017 et 15% en 2016. La majorité des répondants (85%) ont décroché leur diplôme dans les derniers quatre ans.

### **2<sup>e</sup> échantillon : les enseignants**

Nous avons recueilli 88 questionnaires durant deux mois (juin et juillet 2019) et après élagué les questionnaires incomplets, 60 autres ont pu être exploités pour la validation de l'échantillon. 75% des répondants sont des hommes et 25% sont des femmes. La tranche d'âge la plus importante s'étalant entre 30 et 39 ans, ce qui représente 55% de la totalité de l'échantillon étudié. 42% des répondants sont des maîtres de conférences, 23% sont des maîtres assistants, 27% sont des vacataires, et 8% sont des professeurs. La moitié de notre échantillon a une expérience de cinq à quinze ans dans l'enseignement supérieur. Le tableau et les figures ci-dessous détaillent les principales caractéristiques de notre échantillon.

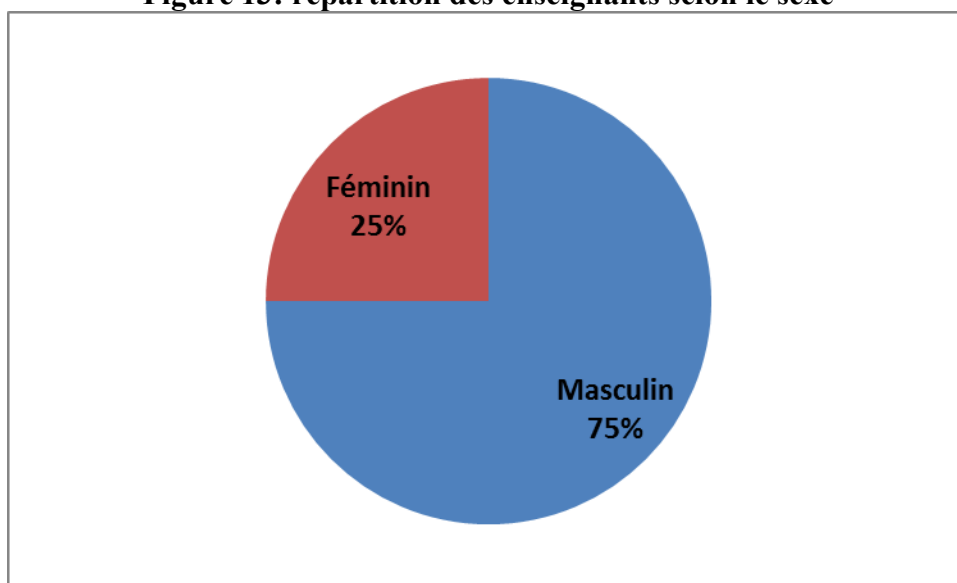


Tableau 20 : Principales caractéristiques du 2<sup>e</sup> échantillon « Enseignants »

Caractéristiques		Fréquence	Pourcentage
Sexe	- Masculin	45	75%
	- Féminin	15	25%
Age	- moins de 30 ans	08	13%
	- de 30 à 39 ans	33	55%
	- de 40 à 49	16	27%
	- de 50 à 59	03	05%
	- 60 et plus	0	0%
Grade	- Vacataire	16	27%
	- Maître assistant classe B	06	10%
	- Maître assistant classe A	08	13%
	- Maître de conférences classe B	06	10%
	- Maître de conférences classe A	19	32%
	- Professeur	05	08%
Ancienneté dans l'enseignement supérieur	- Moins de 5 ans	23	38%
	- de 5 à 15 ans	31	52%
	- Plus de 15 ans	06	10%
Ancienneté professionnelle (hors enseignement supérieur)	- Moins de 5 ans	36	60%
	- de 5 à 15 ans	13	22%
	- Plus de 15 ans	03	05%

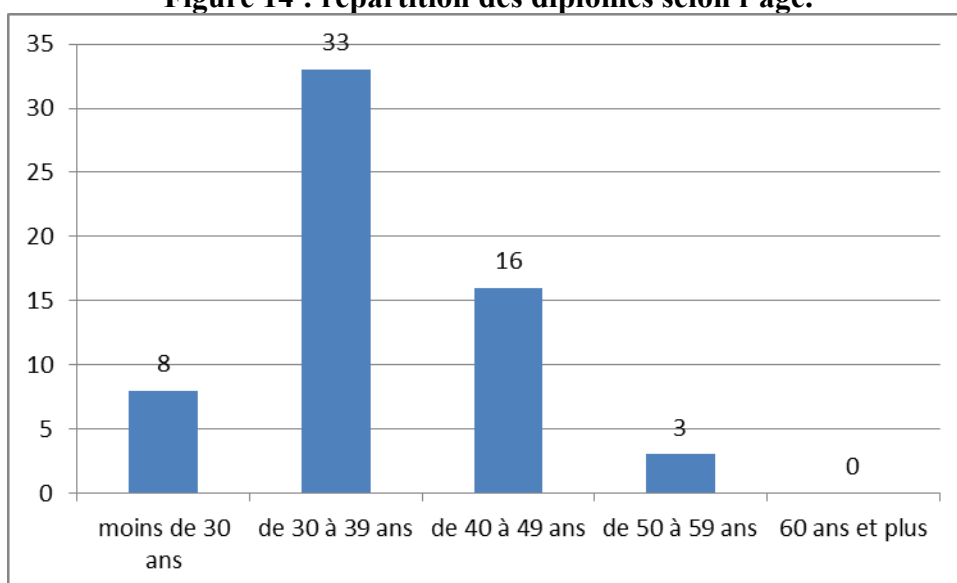
Source : élaboré par l'Auteur

**Figure 13: répartition des enseignants selon le sexe**



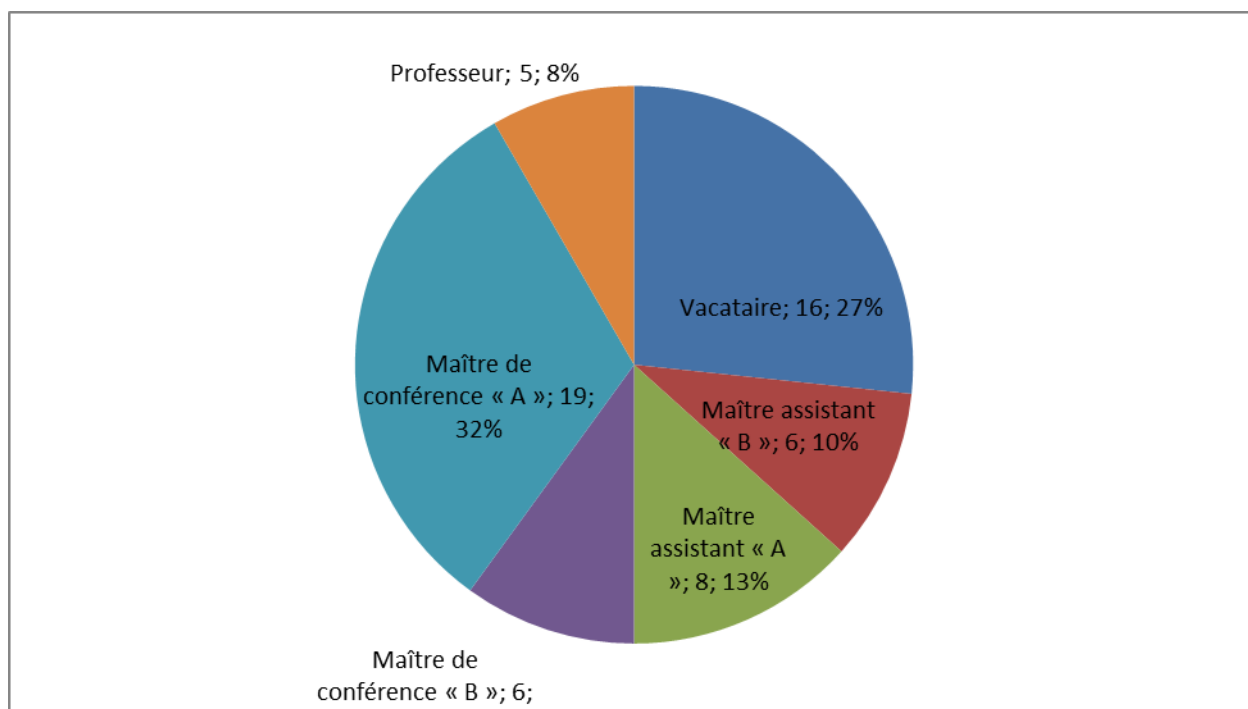
Source : résultat de l'enquête

**Figure 14 : répartition des diplômés selon l'âge.**



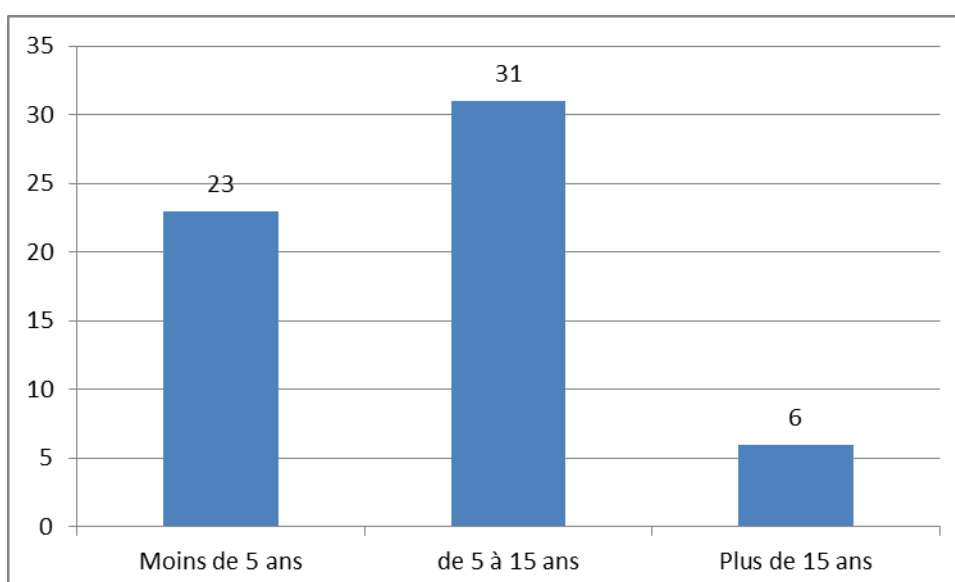
Source : résultat de l'enquête

**Figure 15: répartition des diplômés selon le grade**



Source : résultat de l'enquête

**Figure 16: répartition des diplômés selon l'ancienneté dans l'enseignement supérieur**



Source : résultat de l'enquête

### 3<sup>e</sup> échantillon : les employeurs

#### Démarche du sondage

Le sondage a été effectué auprès de 51 entreprises économiques durant une période de quatre mois (de juin à septembre 2020). Ces entreprises se différencient par l'activité, la taille, l'origine du capital, la forme juridique, et le secteur économique. Les représentants des entreprises contactés, généralement dirigeants ou responsables des structures marketing, ont été consultés directement. Malheureusement, notre enquête a coïncidé avec les mesures de confinement sanitaire prises durant la pandémie de Covid-19, où les activités et les déplacements ont été réduits au strict minimum, ce qui a provoqué une difficulté supplémentaire pour constituer notre troisième échantillon.

Après avoir rejeté les questionnaires incomplets, seuls 22 questionnaires ont pu être exploités pour la validation de l'échantillon. Même si l'échantillon final n'est pas statistique au vrai sens du mot, il se base sur une technique appelée « saturation de l'information » qui exige une grande diversité de données pour que l'échantillon soit fiable. Dans notre cas, nous pouvons dire que l'étendue et la diversité des données collectées permettent d'atteindre les objectifs de notre recherche.

#### Critères de l'échantillon :

L'objectif de cette troisième enquête est l'appréhension du point de vue des employeurs vis-à-vis du programme de formation en marketing. C'est pourquoi nous n'avons retenu que les entreprises qui pratiquent des activités marketing. Nous avons donc exclu de notre échantillon quelques catégories d'entreprises telles que :

- Les entreprises de bâtiment et travaux publics : où l'acquisition des marchés dépend d'autres formes bien précises régies par la réglementation sur les marchés publics ;
- Les entreprises en situation monopolistiques ou présentes seules sur le marché (absence de concurrents direct) où l'activité marketing n'est pas considérée comme une préoccupation importante (telles qu'Algérie Poste, SONELGAZ, SONATRACH, les offices de gestion de l'immobilier, les caisses d'assurance sociales, etc.), même si ses entreprises disposent de structure marketing ;
- Les TPE (les Très Petite Entreprises) où les fonctions et tâches sont souvent polyvalentes (il n'y a pas de séparation d'autorité et de compétence chez les salariés) ;

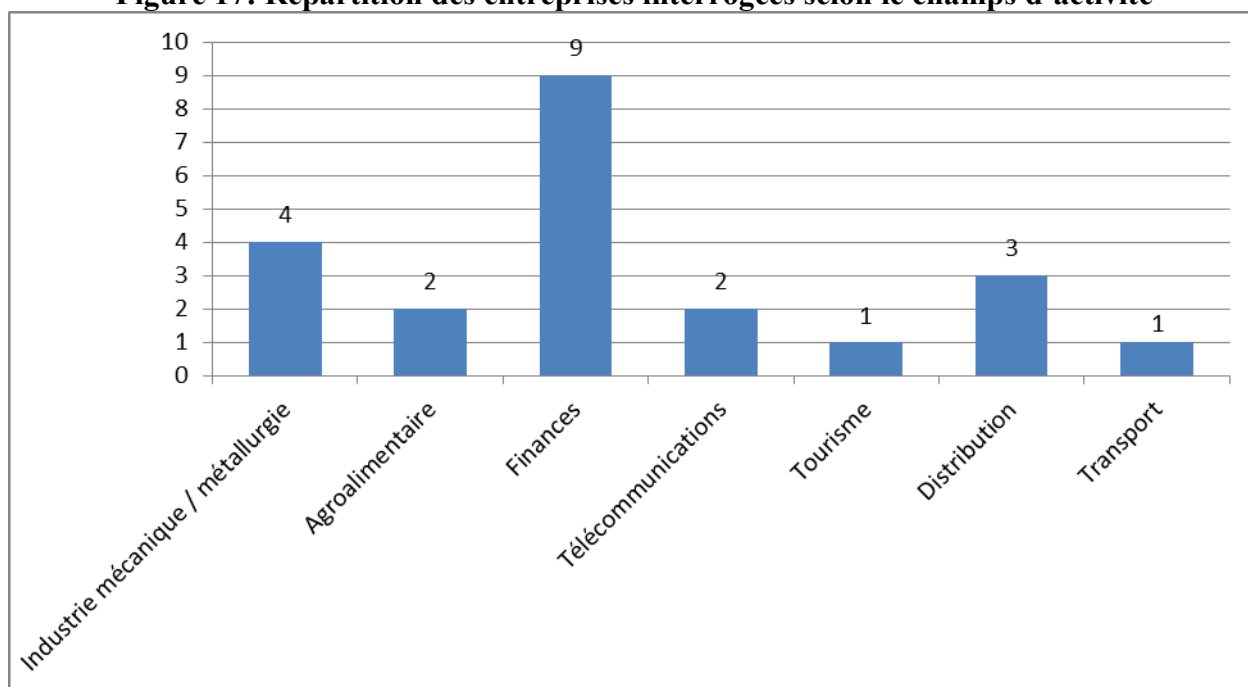
Par ailleurs, un autre critère fut aussi considéré dans la constitution de cet échantillon, à savoir la proximité géographique. Il permet de réduire le temps et les coûts, et d'obtenir davantage de réponses de la part des personnes clés des entreprises notamment leurs propositions et suggestions sur le programme de formation.

### Présentation de l'échantillon :

Les tableaux et les figures ci-dessous détaillent les principales caractéristiques de notre troisième échantillon.

- **Type d'activité.**

**Figure 17: Répartition des entreprises interrogées selon le champs d'activité**



Source : Résultat de l'enquête

Le graphique ci-dessus montre la répartition de notre troisième échantillon qui se présente ainsi :

- La majorité des entreprises sondées (41%) travaillent dans les finances (banques et assurances) ;
- 18% des entreprises exercent dans le domaine mécanique ou métallurgique (carrosserie industrielle, structures métalliques, fonderie) ;

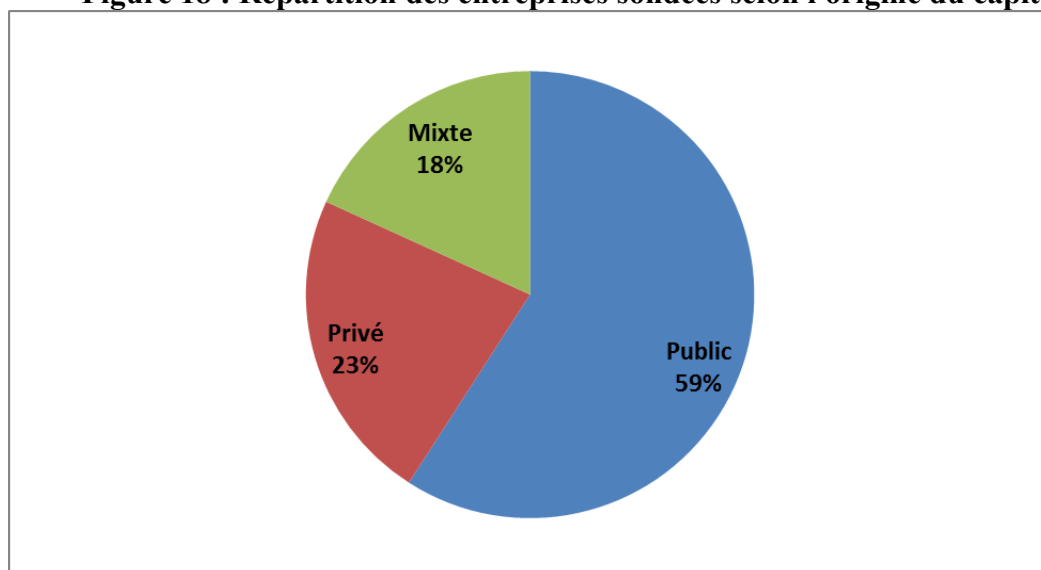
- 14% des entreprises travaillent dans le champ de distribution (grandes surfaces ou distribution de produits pétrolier) ;
  - 9% exercent dans le domaine de l'industrie agroalimentaire ;
  - 9% exercent dans le domaine des télécommunications (Opérateurs de téléphonie mobile) ;
  - Les autres champs d'activité (tourisme, transport) sont représentés par une entreprise, soit 5% pour chacun.
- **Origine du capital.**

**Tableau 21 : Répartition des entreprises sondées selon l'origine du capital**

Origine du capital	N	%
Publique	13	59%
Privée	05	23%
Mixte	04	18%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 18 : Répartition des entreprises sondées selon l'origine du capital.**



Source : Résultat de l'enquête

Plus de la moitié des entreprises sondées sont des entreprises publiques (59%), quant au secteur privé il n'est présenté que par 23% des entreprises. Ceci n'est que le reflet du tissu économique de la région où l'enquête a été menée (Tiaret, Tissemsilt, Chlef) dominé surtout par les entreprises publiques.

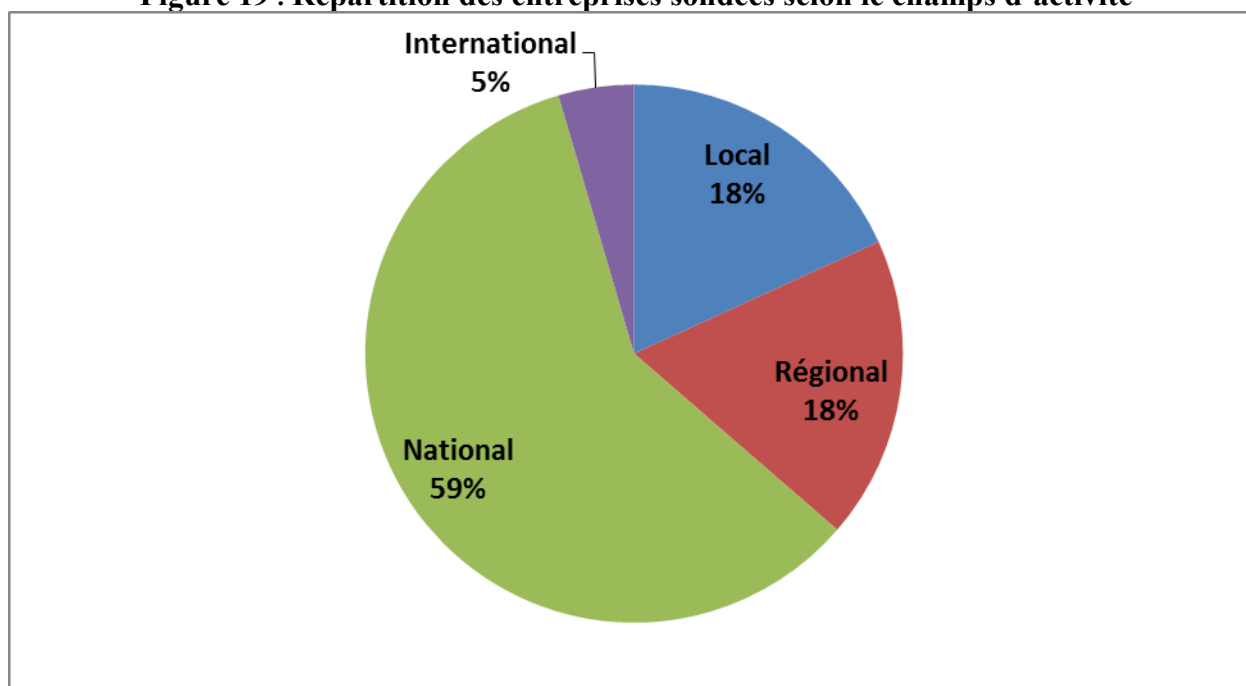
- **Champ d'activité.**

**Tableau 22 : Répartition des entreprises sondées selon le champs d'activité**

Champs d'activité	N	%
Local	04	18%
Régional	04	18%
National	13	59%
International	01	05%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 19 : Répartition des entreprises sondées selon le champs d'activité**



Source : Résultat de l'enquête

Le champ d'activité de plus de la moitié de notre échantillon (59%) s'étend au niveau national. Ce sont généralement des entreprises publiques. Les entreprises qui activent sur le niveau local ou régional constituent 36% de notre échantillon. Une seule entreprise interrogée active au niveau international (la banque AGB).

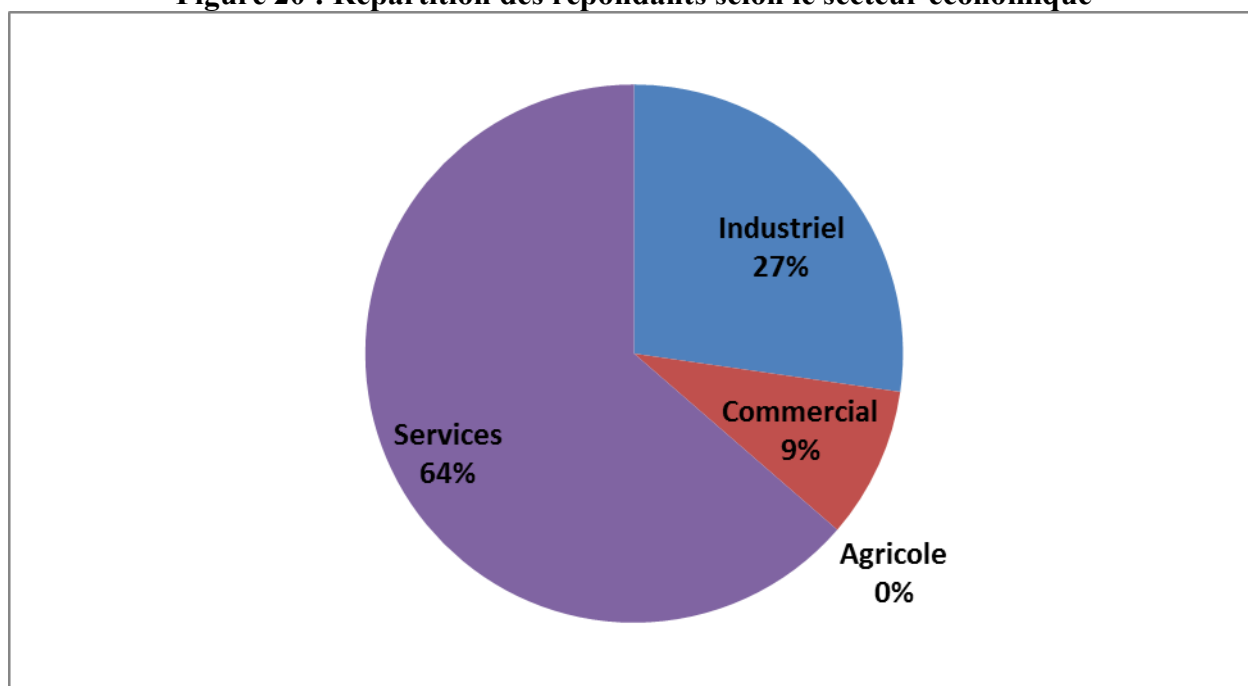
- **Secteur économique.**

**Tableau 23: Répartition des répondants selon le secteur économique**

Secteur économique	N	%
Service	14	64%
Industriel	06	27%
Commercial	02	09%
Agricole	00	00
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 20 : Répartition des répondants selon le secteur économique**



Source : Résultat de l'enquête



Presque les deux tiers de notre échantillon (64%) sont constitués d'entreprises de services, ce sont généralement des banques, des compagnies d'assurance, ou des opérateurs de téléphonie mobile. Le secteur industriel est représenté par 27% des entreprises sondées (industrie agroalimentaire, construction, métallurgie). Quant au secteur agricole, le marketing y demeure totalement absent, nous n'avons pas pu trouver la moindre entreprise appartenant à ce secteur pratiquant une activité marketing. Cette composition de l'échantillon reflète bien le tissu économique du pays en général, dominé par le secteur des services.

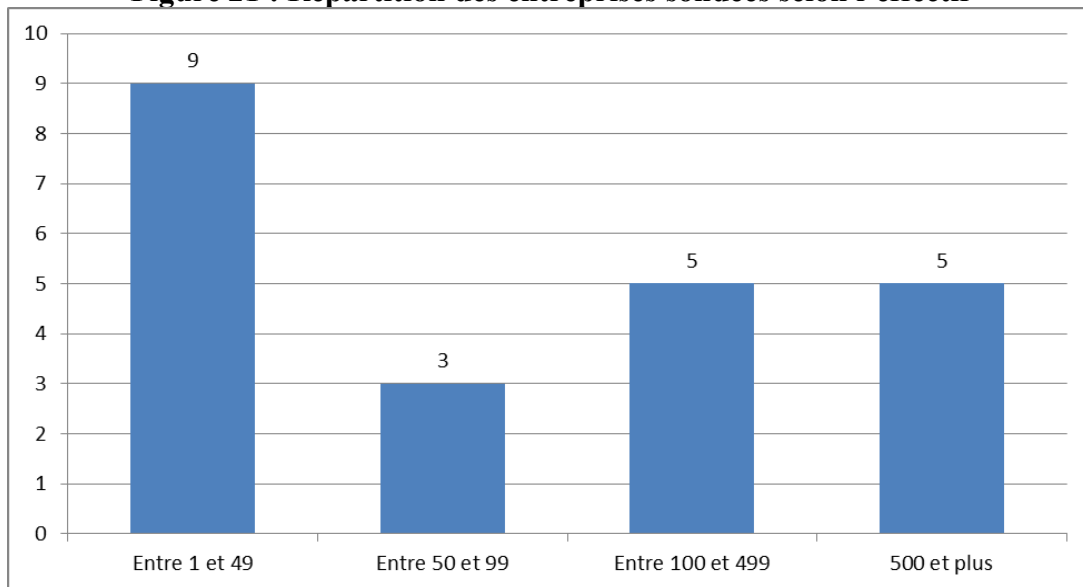
- **Effectif.**

**Tableau 24: Répartition des entreprises sondées selon l'effectif**

<b>Effectif</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Entre 1 et 49	09	41%
Entre 50 et 99	03	14%
Entre 100 et 499	05	23%
500 et plus	05	23%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 21 : Répartition des entreprises sondées selon l'effectif**



Source : Résultat de l'enquête

Le tableau et le graphique ci-dessus montrent que la majorité des entreprises sondées (41%) emploient un effectif réduit (entre 1 et 41 employés), ceci s'explique par le fait que ces entreprises sont généralement des succursales ou des filiales régionales appartenant aux entreprises nationales, et qui activent généralement dans le domaine des finances ou de télécommunications. Les autres entreprises sondées emploient entre 50 et 99 salariés (14%). Quant aux entreprises qui emploient entre 100 et 499 salariés, ou plus de 500 salariés, elles constituent 23% de notre échantillon pour chaque catégorie.

Pour conclure cette section, nous pouvons dire que notre troisième échantillon - même s'il est réduit - est représentatif, puisqu'il englobe plusieurs domaines et secteurs économiques, (industrie et services,) étatiques, mixtes, ou privés, dont les activités s'étendent sur des marchés locaux, régionaux, nationaux, et internationaux. Ainsi, les données recueillies auprès de cet échantillon peuvent être exploitées pour l'analyse et les réponses aux questions de notre recherche.

### Section 4 : Collecte des données

#### 4.1. Instrumentation

Toute évaluation qui vise à prendre une décision nécessite en premier « d'identifier quel est l'objet de l'évaluation, identifier et trouver quels sont les indicateurs qui sont pertinents pour évaluer cet objet »<sup>1</sup>. Il convient donc de bien définir les indices et déterminer les outils de mesure à utiliser dans l'évaluation d'un programme. Dans ce genre d'évaluation, plusieurs indicateurs peuvent être combinés (résultats scolaires, examens des dossiers, statistiques sur l'insertion professionnelle des diplômés, avis des répondants, etc.). Malheureusement, face à la difficulté d'avoir accès à ces indicateurs, ou l'indisponibilité de certains d'entre eux (comme les statistiques relatives à l'insertion professionnelle par spécialité, afin de comparer cette catégorie des diplômés par rapport aux autres spécialités), les indicateurs utilisés dans nos enquêtes correspondent aux opinions exprimées par les répondants dans les questionnaires.

Le jugement final porté sur l'évaluation objet de notre recherche est basé sur l'analyse des indices en relation avec les quatre types d'évaluation du model CIPP choisi pour notre recherche, c'est-à-dire les intrants, le contexte, le processus, et le produit.

L'évaluation du **contexte** sert à répondre à la question de recherche n° 03 « *Ce programme prépare-t-il les étudiants à exercer les différents métiers du marketing ?* ». Cette évaluation est basée sur les indicateurs suivants :

- Les objectifs du programme ;
- La cohérence entre les objectifs du programme et les compétences à acquérir ;
- L'adéquation entre le programme et l'exercice des métiers du marketing ;
- L'adéquation entre les connaissances acquises et les compétences ciblées.

L'évaluation des **intrants** sert à répondre à notre question de recherche n° 02 : « *Le programme de formation en marketing dans l'université algérienne permet-il d'atteindre les objectifs fixés* ». Cette évaluation est basée sur les indices suivants :

- La qualité des supports pédagogiques ;
- La qualité des ressources didactiques ;

---

<sup>1</sup> J.-M. VAN DER MAREN, « Méthodes de recherche pour l'éducation », 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Québec, Les Presses de l'Université de Montréal, 1996, p. 64.

- La qualité des bâtiments et salles de cours ;
- La qualité de l'équipement informatique et Internet.

L'évaluation du **processus** sert aussi à répondre à notre question de recherche n° 02. Elle est basée sur les indices suivants :

- L'accès à la formation ;
- La durée du programme ;
- La clarté du contenu du programme ;
- L'équilibre entre la théorie et la pratique ;
- La pertinence des méthodes pédagogiques ;
- Les relations entre les enseignants, les étudiants, et l'administration ;
- L'accomplissement du stage et du mémoire de fin d'études ;
- Le mode d'évaluation (examens et contrôles) ;
- L'implication des employeurs dans la conception du programme.

L'évaluation du **produit** sert à répondre à notre question de recherche n° 03 « *Ce programme prépare-t-il les diplômés à exercer les différents métiers de marketing ?* » est basée sur les indicateurs suivants :

- Le jugement global porté par les participants ;
- L'atteinte des objectifs fixés dans le programme ;
- L'atteinte des objectifs fixés par les participants ;
- L'insertion professionnelle des diplômés ;
- L'acquisition de connaissances et compétences nécessaires pour exercer les métiers de marketing.

Enfin, les avis et les commentaires des répondants sur les aspects à réviser et les améliorations à introduire au programme servent à répondre à notre question de recherche n° 04 « *Quels aspects de ce programme pourraient être revus afin de l'améliorer?* ». Des propositions seront dégagées à partir des opinions ou commentaires des trois populations sondées.

### 4.2. Démarches de collecte et analyses de données

La collecte des données s'est terminée le 31 juillet 2019 pour la première et la deuxième population (diplômés et enseignants), et le 30 septembre 2020 pour la troisième population (employeurs). Les données issues de différents supports utilisés (numérique et papier) ont été fusionnées et compilées dans des bases de données (une base de données pour les réponses de chaque enquête), et traitées avec le logiciel XLSTAT pour utiliser les techniques de statistiques descriptives et graphiques afin d'obtenir un premier aperçu pertinent de nos données.

La démarche d'analyse des résultats s'est déroulée en trois étapes : tout d'abord, l'analyse des données des questionnaires émises par les diplômés, puis celles émises par les enseignants, et enfin, l'analyse des données des questionnaires recueillies auprès des employeurs. L'analyse globale des trois questionnaires passe par deux phases, la première phase dite « classique » consiste à commenter les résultats statistiques de chaque item. La deuxième phase dite « approfondie » consiste à une analyse approfondie des résultats de la première phase en les croisant avec ceux des autres populations afin de tirer des conclusions susceptibles de répondre à nos questions de recherche.

Le critère de jugement est basé principalement sur les opinions des répondants des trois échantillons. Les répondants sont satisfaits ou expriment un jugement positif si **60 % ou plus** indiquent être fortement ou plutôt d'accord avec l'énoncé de l'item. Leur point de vue est partagé quand **40 à 59%** d'entre eux sont fortement ou plutôt d'accord avec l'énoncé de l'item. En revanche, nous considérons qu'ils sont insatisfaits ou expriment un jugement négatif si **moins de 40%** des répondants indiquent être fortement ou plutôt d'accord avec l'énoncé de l'item.

Les avis des trois échantillons sur leurs propositions pour améliorer le programme seront ajoutés après chaque partie correspondant aux résultats des trois enquêtes. Cela permet de répondre à notre question de recherche n° 04 « *Quels aspects de ce programme pourraient être revus afin de l'améliorer ?* ». Les propositions et suggestions proviennent principalement des questions ouvertes et commentaires des répondants. Le résultat de l'évaluation devrait donc permettre aux responsables de programme de prendre les décisions adaptées d'après la perception de Daniel Stufflebeam qui stipule que « toute évaluation est nécessairement au service de la prise de décision ».

### **Conclusion**

Ce troisième chapitre nous a permis d'exposer les choix méthodologiques utilisés pour tester les hypothèses et répondre aux questions de notre recherche. Dans un premier temps nous avons présenté les participants de nos trois enquêtes (les diplômés, les enseignants, et les employeurs), ainsi que la méthode d'échantillonnage. Ensuite nous avons décrit l'outil utilisé pour la collecte de données, à savoir le questionnaire. Enfin nous avons expliqué les procédures de collecte et analyse de ces données.

**CHAPITRE IV :**  
**RESULTATS ET**  
**DISCUSSION**

### **Introduction**

Suite aux différentes descriptions méthodologiques du chapitre précédent, nous abordons dans ce chapitre les résultats de nos trois enquêtes, nous formulons une réponse à notre problématique et nous proposons une analyse des données obtenues aux trois enquêtes. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'analyse des données brutes recueillies par les trois questionnaires. Ce travail sera basé sur des traitements statistiques simples, item par item avec un constat et une interprétation. Puis dans un deuxième temps nous synthétiserons et nous effectuerons un bilan des résultats de notre recherche.

Ce chapitre est ainsi composé de deux sections principales :

- Section 1 : Résultats des enquêtes ;
- Section 2 : Synthèse et discussion.



### **Section 1 : Résultats des enquêtes**

L'objectif de cette section est de présenter les résultats de nos trois enquêtes. Avant de discuter ces résultats et d'en faire une synthèse pour répondre aux questions de recherche et tester nos hypothèses, nous avons effectué une analyse des statistiques descriptives des réponses obtenues de nos trois échantillons. Ainsi, cette section comprend trois sous-sections : la première évalue le programme de formation en marketing à partir des points de vue des diplômés ; la deuxième sous-section évalue le programme à partir des avis des enseignants ; et la troisième sous-section évalue le programme à partir des avis des employeurs. Dans chacune de ces sous-sections, les données des questionnaires seront analysées et les propositions des répondants pour enrichir le programme seront ajoutées.

#### **1.1. Enquête n° 01 : Avis des diplômés sur le programme**

Cette première sous-section évalue le programme à partir des points de vue des diplômés. La première partie porte sur le déroulement du programme, la deuxième partie traite les conditions de réalisation du programme, la troisième partie porte un jugement global du programme, et la dernière partie aborde l'insertion professionnelle des diplômés.

##### **1.1.1. Déroulement du programme**

Cette partie vise à répondre à deux questions de notre recherche :

- Question n° 2 : « Ce programme prépare-t-il les diplômés à exercer les différents métiers de marketing ? » ;
- Question n° 4 : « Quels aspects de ce programme pourraient être revus afin de l'améliorer ? ».

Pour cela, cette partie évalue l'accès à la formation universitaire en marketing, les objectifs et le prérequis nécessaire, le contenu du programme, le stage pratique et/ou le mémoire de fin d'études, et le mode d'évaluation des étudiants (examens et contrôles).

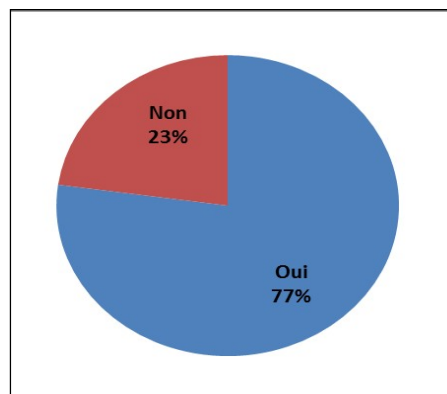
### a. Accès à la formation

**Tableau 25 : Choix de la spécialité marketing**

	N	%
Oui	122	77%
Non	36	23%
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 22 : Choix de la spécialité marketing**



Source : Résultat de l'enquête

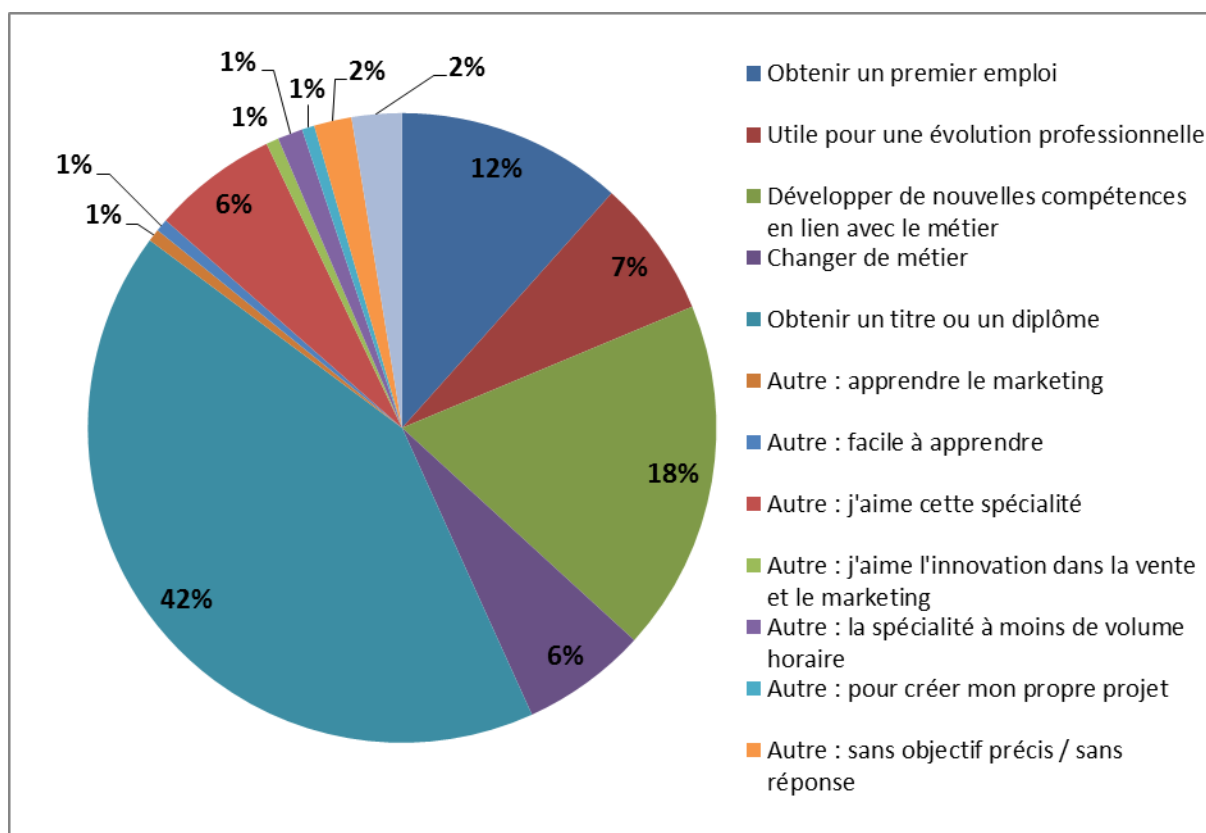
A partir du tableau et du graphique ci-dessus, nous constatons que la spécialité marketing était le premier choix de spécialité pour plus des trois quarts des diplômés sondés. Cela peut s'expliquer par la prise de conscience de l'importance de cette discipline, et la variance des offres de formation proposées dans cette spécialité (marketing de services, marketing industriel, marketing touristique, etc.). D'autres facteurs spécifiques peuvent expliquer cette motivation. Le tableau suivant illustre les raisons motivant les répondants de cette enquête à opter pour cette spécialité.

**Tableau 26 : Raisons du choix de la spécialité marketing**

Motif du choix	Nombre	Pourcentage
Obtenir un premier emploi	18	12%
Utile pour une évolution professionnelle	11	7%
Développer de nouvelles compétences en lien avec le métier	28	18%
Changer de métier	10	6%
Obtenir un titre ou un diplôme	65	42%
Autre : apprendre le marketing	1	1%
Autre : facile à apprendre	1	1%
Autre : j'aime cette spécialité	10	6%
Autre : j'aime l'innovation dans la vente et le marketing	1	1%
Autre : la spécialité à moins de volume horaire	2	1%
Autre : pour créer mon propre projet	1	1%
Autre : sans objectif précis / sans réponse	3	2%
Autre : un pas vers le doctorat	4	3%
<b>Total</b>	<b>155</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 23 : Raisons du choix de la spécialité**



Source : Résultat de l'enquête

A partir de ces résultats, nous constatons que plus de 41% de notre échantillon n'ont choisi cette spécialité que pour obtenir un titre ou un diplôme. Deux autres catégories de répondants pensent que cette spécialité pourrait être utile pour leur carrière professionnelle ; soit pour une évolution professionnelle (7%), soit pour développer de nouvelles compétences en lien avec leurs métiers (18%).

Ces résultats supposent que la nature de la spécialité en elle-même n'est pas un facteur motivant ou un choix important pour obtenir un premier emploi, mais peut être utile dans la carrière professionnelle. Le croisement de ces résultats avec ceux de la troisième enquête (sondage des employeurs) permet d'apporter les éclaircissements nécessaires sur ce constat.

**Tableau 27 : Pourcentage d'accord chez les répondants sur la connaissance de la nature, les objectifs, et les débouchés de la formation**

Proposition	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
La nature de l'activité marketing	12	8%	91	58%	11	7%	36	23%	8	5%
Les objectifs du programme	14	9%	74	47%	26	16%	36	23%	8	5%
Les débouchés de la spécialité en termes de métiers	9	6%	63	40%	35	22%	42	27%	9	6%

Source : Résultat de l'enquête

L'examen du pourcentage de répondants qui expriment une opinion favorable (fortement en accord ou plutôt d'accord) à cet item indique que les deux tiers des diplômés sondés avaient une information suffisante sur la nature de l'activité marketing, et 56% d'entre eux sur les objectifs du programme de formation. Ce pourcentage est inférieur lorsqu'il s'agit des débouchés de la spécialité en termes de métier, puisqu'il est inférieur chez la moitié de notre échantillon (46%).

En somme, et suivant les critères retenus pour juger l'avis des répondants, les diplômés avaient une information suffisante sur la nature de l'activité marketing, mais pas suffisamment d'information ni sur les objectifs du programme, ni sur les débouchés de la spécialité marketing en termes de métiers.

**b. Objectifs et prérequis nécessaire**

**Tableau 28 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur les objectifs du programme et le prérequis nécessaire**

Proposition	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Les objectifs de du programme étaient clairs et précis	14	9%	41	26%	27	17%	61	39%	15	9%
Les prérequis de la formation ont été clairement annoncés	12	8%	46	29%	29	18%	58	37%	13	8%
La durée de la formation était suffisante	12	8%	72	46%	23	15%	40	25%	11	7%
Je n'ai pas rencontré des difficultés lors de mon inscription à la formation	46	29%	83	53%	8	5%	14	9%	7	4%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse des résultats obtenus sur les objectifs et le prérequis nécessaire à l'accès à la formation en marketing montre que seuls 35% des répondants trouvent que les objectifs du programme étaient clairs et précis, et 37% d'entre eux indiquent que les prérequis de la formation ont été clairement annoncés. L'avis des répondants sur la durée de la formation est partagé, 54% d'entre eux pensent que cette durée était suffisante. D'un autre côté, la majorité (82%) déclare ne pas avoir trouvé de difficultés pour s'inscrire à la formation. Ceci s'explique par la simplification des procédures administratives, l'allègement du dossier d'inscription, et la numérisation de ses démarches.

Parmi les difficultés rencontrées, les répondants évoquent surtout la restriction du choix de la spécialité qui leur a été imposé (notamment les titulaires de DEUA<sup>1</sup>), le lieu de la formation et le long trajet (par rapport à leurs domiciles), la limitation du quota attribué aux titulaires de DEUA (ou autres diplômes du système classique), la difficulté de s'intégrer à la formation et la maîtrise des notions capitales du marketing chez ceux qui n'ont suivi ou acquis aucune notion de marketing durant leurs cursus précédent (DEUA en informatique de gestion, comptabilité et fiscalité, gestion de produits et stock, planification et statistiques, etc.)

<sup>1</sup> DEUA : Diplôme des Etudes Universitaires Appliquées, est un diplôme de l'ancien système de l'enseignement supérieur universitaire créé par le décret n°99-219 du 21 juillet 1990, sanctionnant les formations universitaires de courte durée (BAC+3). Les titulaires de DEUA peuvent postuler à une formation de licence LMD.

En somme, et suivant les critères retenus pour juger l'avis des répondants, les diplômés portent un jugement négatif sur la clarification et la précision des objectifs du programme, sur le prérequis nécessaire à l'accès à ce programme, ainsi que sur la durée de cette formation, mais ils portent un jugement positif sur le processus d'inscription.

### c. Contenu du programme

**Tableau 29 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur le contenu du programme**

Proposition	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Les contenus des cours étaient clairs	33	21%	104	66%	12	8%	8	5%	1	1%
Les contenus correspondent aux objectifs des cours	29	18%	73	46%	22	14%	32	20%	2	1%
Les contenus n'étaient pas redondants avec d'autres cours	10	6%	56	35%	34	22%	50	32%	8	5%
Les notions importantes des cours ont été suffisamment développées	23	15%	68	43%	33	21%	31	20%	3	2%
Les cours étaient bien adaptés à mes connaissances préalables	22	14%	80	51%	25	16%	26	16%	5	3%
La quantité d'informations données était suffisante (ni trop, ni peu d'informations)	16	10%	81	51%	30	19%	30	19%	1	1%
La durée des séances était suffisante pour me permettre d'atteindre les objectifs prévus	21	13%	69	44%	21	13%	39	25%	8	5%
L'emploi du temps hebdomadaire était équilibré	12	8%	67	42%	36	23%	41	26%	2	1%
Les informations transmises étaient d'actualité	17	11%	64	41%	24	15%	36	23%	17	11%
Les informations des cours étaient disponibles sur les plateformes électroniques (Site web, Moodle, etc.)	15	9%	44	28%	35	22%	38	24%	26	16%
Il y avait un bon équilibre entre la théorie et la pratique	10	6%	36	23%	30	19%	53	34%	29	18%
Le contenu des cours correspond aux réalités actuelles du métier.	9	6%	47	30%	21	13%	48	30%	33	21%
De façon générale, les cours et les notions abordées répondent aux exigences des fonctions de marketing	10	6%	72	46%	36	23%	28	18%	12	8%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui donnent un avis positif (fortement en accord ou plutôt d'accord) à ce sujet indique que les contenus des cours étaient clairs pour la majorité des diplômés (87%), bien adaptés à leurs connaissances préalables et correspondent bien aux objectifs. Pour les deux tiers des répondants, la quantité d'informations données était suffisante. En revanche, leurs opinions sont partagées sur d'autres aspects du programme, seuls 42% d'entre eux trouvent que les contenus des cours n'étaient pas redondants avec d'autres cours, et 58% pensent que les notions importantes des cours ont été suffisamment développées, et la durée des séances était suffisante pour leur permettre d'atteindre les objectifs prévus. Un répondant sur deux trouve que les informations transmises étaient d'actualité, et que l'emploi du temps hebdomadaire était clair.

Les autres aspects du programme ont obtenu des opinions négatives de la part de nos répondants. Un diplômé sur deux trouve que le contenu des cours correspond aux réalités actuelles du métier, et les informations des cours étaient bien disponibles sur les différentes plateformes électroniques (site web de l'université, Moodle, etc.).

De façon générale, un répondant sur deux juge que les notions abordées dans le programme correspondent aux exigences du métier du marketing.

### - Amélioration du programme.

Nos répondants ont exprimé leurs propositions pour améliorer le programme de formation en marketing. Nous avons reformulé les propositions similaires pour éviter toutes redondances. Ces propositions sont classées en catégories suivantes :

**Tableau 30 : les axes du programme à modifier selon les diplômés**

Catégories de propositions	N	%
Renforcement de certains modules	17	27%
plus de pratique	17	27%
Ajouter d'autres modules	7	11%
supprimer certains modules	2	3%
changer la méthode d'enseignement	7	11%
Ajouter d'autres axes	3	5%
plus de spécialisation	4	6%
autres propositions	7	11%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

27% des répondants souhaitent le renforcement de certaines matières, le marketing digital est de loin la matière la plus sollicitée (11% des répondants). Cela s'explique par la prise de conscience de la part des étudiants de l'importance d'Internet et le désir d'accompagner la révolution numérique, et la digitalisation de beaucoup d'aspects marketing (promotion, vente, communication, recherches, analyses, etc.), suivi par d'autres matières comme le marketing international, l'analyse des données avec SPSS, et la langue anglaise. D'autres axes ou matières ont été proposés pour améliorer le programme, les diplômés citent par exemple le marketing islamique, le marketing de télécommunication, la pensée marketing, les techniques de ventes.

Certains répondants (05%) proposent la suppression de certains axes redondants comme le marketing touristique et le marketing hôtelier, le commerce électronique et le marketing électronique, ainsi que les axes qui abordent les anciennes notions de marketing. D'autres (03%) souhaitent la suppression de quelques matières, notamment le marketing de transport et le marketing des services de santé, jugées inutiles et n'apportant pas une véritable valeur ajoutée.

Le renforcement de l'aspect pratique du programme a été largement recommandé par nos répondants qui proposent plus de sorties vers les entreprises et plus de stages pratiques.

11% des répondants déplorent la méthode d'enseignement utilisée. Ils pensent qu'elle est trop axée sur la théorie, et manque de cas pratiques à illustrer. Certains proposent de changer la langue d'enseignement vers l'anglais.

Enfin 3% des répondants pensent que la spécialisation dès le début du cursus est le meilleur moyen pour bien maîtriser les notions fondamentales du programme.

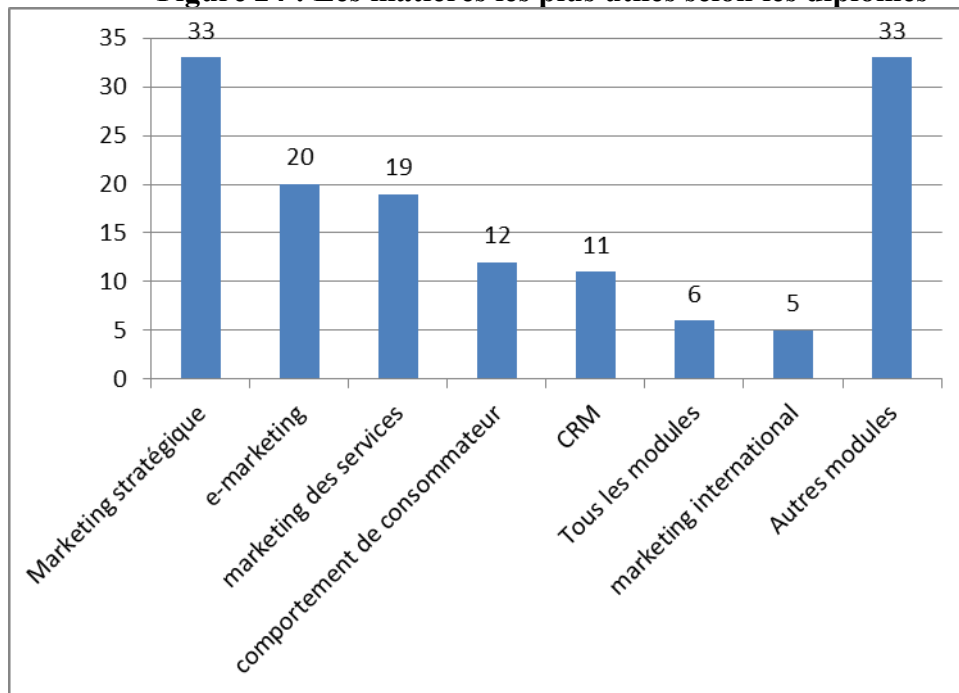
**Tableau 31 : Les matières les plus utiles selon les diplômés**

Matière	N	%
Marketing stratégique	33	24%
e-marketing	20	14%
marketing des services	19	14%
comportement de consommateur	12	9%
CRM	11	8%
Tous les matières	6	4%
marketing international	5	4%
Autres matières	33	24%
<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête



**Figure 24 : Les matières les plus utiles selon les diplômés**



Source : Résultat de l'enquête

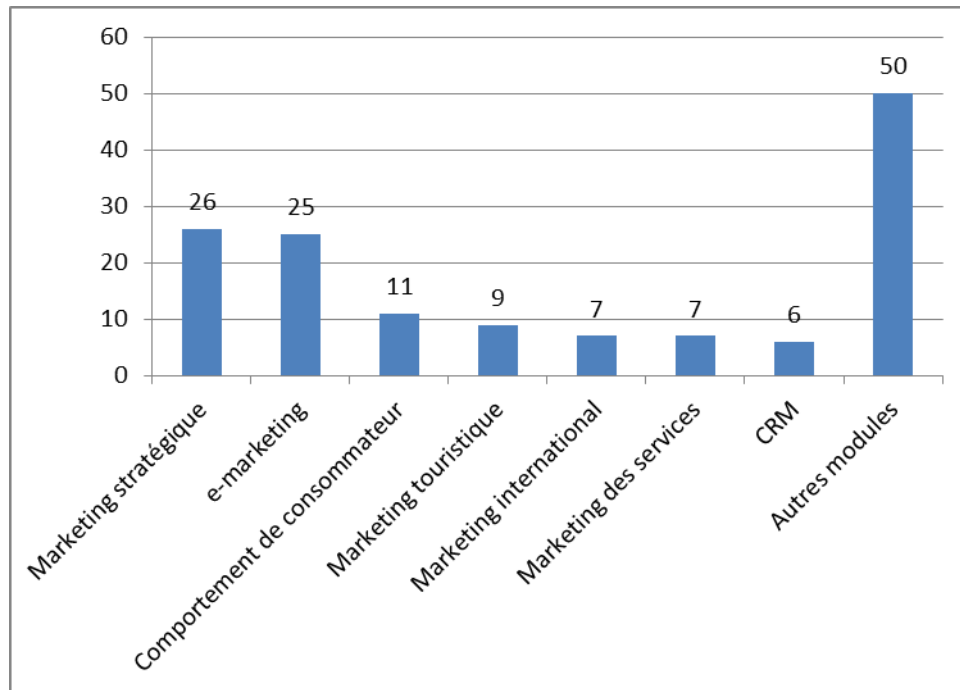
Nous avons obtenu 139 réponses sur les matières qui semblaient les plus utiles selon les diplômés. Nous remarquons que ces matières sont globalement celles qui traitent les notions modernes du marketing (le marketing stratégique, le e-marketing), les matières liées au consommateur comme élément important du marketing (comportement de consommateur, CRM), et les matières qui abordent le contexte local (le marketing en Algérie) caractérisé surtout par la dominance du secteur des services (banques et assurances, télécommunication, distribution, etc.).

**Tableau 32 : Les matières à développer selon les diplômés**

Matière	N	%
Marketing stratégique	26	18%
e-marketing	25	18%
comportement de consommateur	11	8%
Marketing touristique	9	6%
marketing international	7	5%
marketing des services	7	5%
CRM	6	4%
Autres matières	50	35%
<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 25 : Les matières à développer selon les diplômés**



Source : Résultat de l'enquête

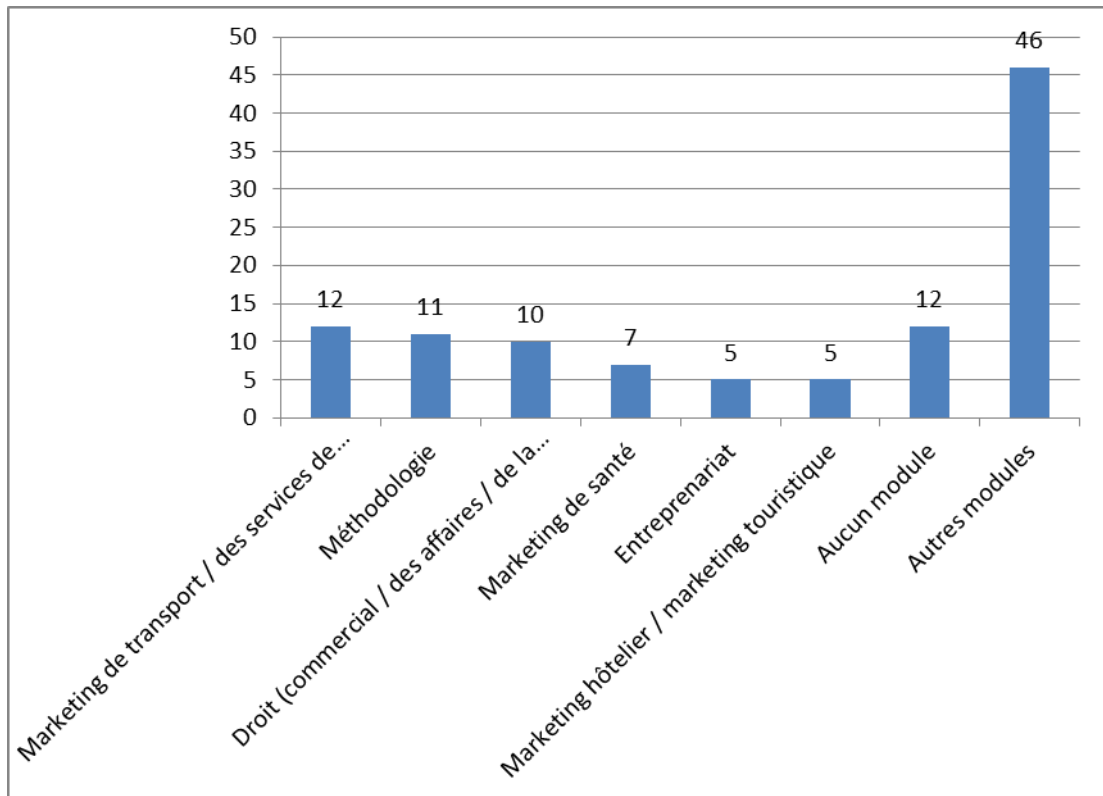
Nous avons obtenu 141 réponses sur les matières que les diplômés souhaitent voir développées davantage. A l'instar de la question précédente, ces matières sont celles qui traitent les notions modernes du marketing (le marketing stratégique, le e-marketing) les matières liées au consommateur (comportement de consommateur, CRM) et les matières qui abordent les services (le marketing des service, le marketing touristique).

**Tableau 33 : Les matières les moins intéressantes selon les diplômés**

Matière	N	%
Marketing de transport / des services de transport	12	11%
Méthodologie	11	10%
Droit (commercial / des affaires / de la concurrence)	10	9%
Marketing de santé	7	6%
Entreprenariat	5	5%
Marketing hôtelier / marketing touristique	5	5%
Aucun matière	12	11%
Autres matières	46	43%
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Tableau 34 : Les matières les moins intéressantes selon les diplômés**



Source : Résultat de l'enquête

Nous avons obtenu 108 réponses sur les matières qui intéressaient moins notre échantillon. Les opinions de nos répondants sont très partagées mais nous remarquons que les matières hors spécialité ne suscitaient pas un grand intérêt chez eux, notamment les matières de droit (droit commercial, droit des affaires, droit de la concurrence, etc.) (10% de réponses) suivi de la méthodologie de recherche (9% de réponses). Même si la majorité des répondants n'ont pas justifié leurs réponses, cela peut s'expliquer par le caractère trop théorique de ces matières.

Nous remarquons aussi que certaines matières de spécialité intéressaient moins les répondants, notamment le marketing du transport et le marketing des services de santé. Cela peut être le reflet de la réalité du marché local de transport ou de santé, caractérisé par une très faible, voire une absence de concurrence dans certains secteurs (transport aérien, maritime, chemin de fer), et par conséquent, une absence de pratiques marketing et moins d'intérêt pour ce domaine.

d. Stage et mémoire de fin d'étude

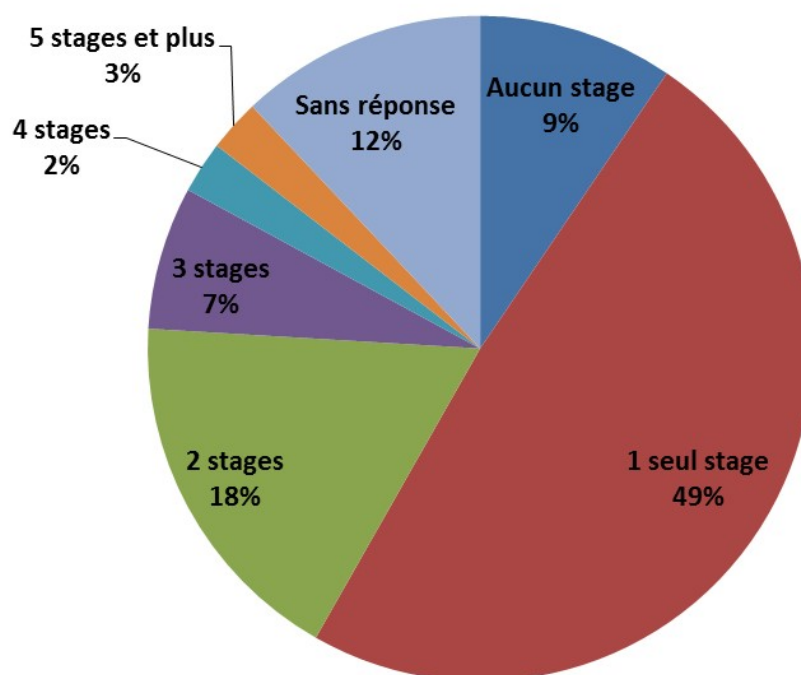
- Nombre de stages effectués par les diplômés

**Tableau 35 : Nombre de stages effectués par les diplômés**

Nombre de stage	N	%	Observations
Aucun stage	15	9%	
1 seul stage	77	49%	dont 36 masters
2 stages	28	18%	dont 4 licenciés
3 stages	11	7%	
4 stages	4	3%	
5 stages et plus	4	3%	
Sans réponse	19	12%	
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>100%</b>	

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 26 : Nombre de stages effectués par les diplômés**



Source : Résultat de l'enquête

Nous remarquons que la moitié des répondants n'ont effectué qu'un seul stage (dont la moitié sont titulaires de diplômes de master), et 28% d'entre eux ont effectué deux stages dans

leur cursus. Un autre constat alarmant, c'est que 9% des répondants déclarent ne pas avoir suivi aucun stage durant leur cursus.

Sachant qu'un diplômé de marketing est censé effectué au moins un stage par cycle de formation, nous remarquons que seuls 12% des répondants ont suivi plus de deux stages pratiques dans leur cursus.

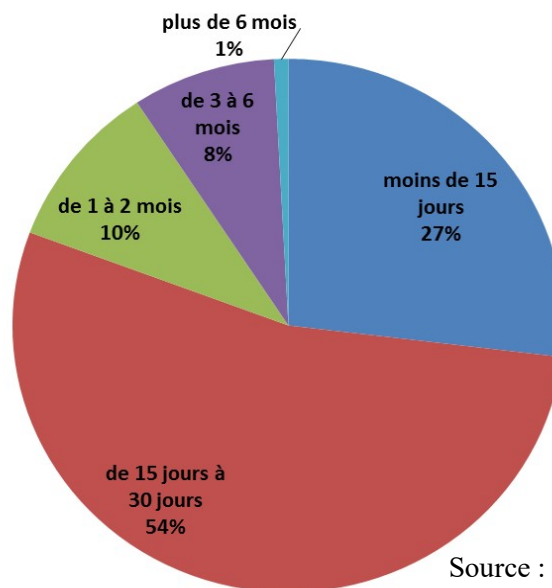
- **Durée moyenne du stage**

**Tableau 36 : Durée moyenne de stage effectué par les diplômés**

Durée moyenne de stage	N	%
Moins de 15 jours	32	27%
de 15 jours à 30 jours	64	54%
de 1 à 2 mois	12	10%
de 3 à 6 mois	10	8%
plus de 6 mois	1	1%
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 27 : Durée moyenne de stage effectué par les diplômés**



Source : Résultat de l'enquête

Nous avons obtenu 119 réponses sur la durée moyenne du stage effectué par les diplômés. Nous remarquons que cette durée varie de 15 à 30 jours chez plus de la moitié des répondants (54%), et dans le meilleur des cas cette durée n'excède pas un seul mois chez plus de 80% de notre échantillon. Cette situation est inadéquate avec la nature de la formation marketing qui nécessite beaucoup plus de pratique. Ce qui pose des interrogations sur l'efficacité du stage effectué par les étudiants, et les raisons empêchant son accomplissement dans les meilleures conditions. Les résultats suivants vont apporter plus d'éléments de réponses sur cette lacune.

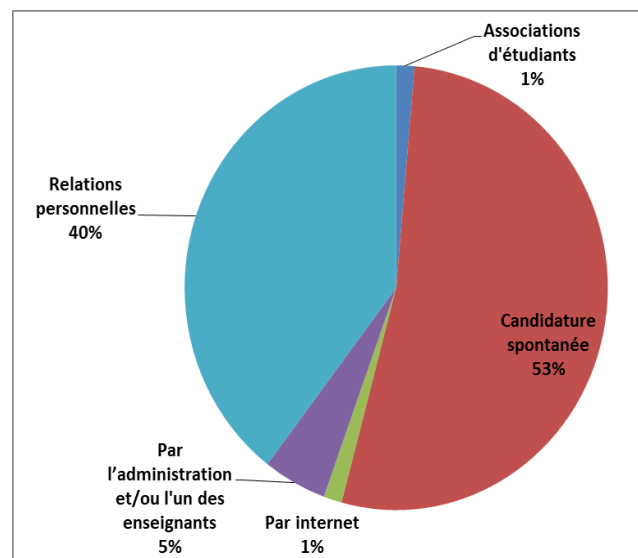
- **Moyens d'obtention du stage par les diplômés**

**Tableau 37 : Moyens d'obtention du stage**

Moyen d'obtention	N	%
Associations d'étudiants	2	1%
Candidature spontanée	76	53%
Par internet	2	1%
Par l'administration et/ou l'un des enseignants	7	5%
Relations personnelles	57	40%
<b>Total</b>	<b>144</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 28 : Moyens d'obtention du stage**



Source : Résultat de l'enquête

Nous avons obtenus 144 réponses sur les moyens utilisés par les répondants pour obtenir un stage. Nous remarquons que plus de la moitié d'entre eux (53%) obtiennent ce stage suite à une candidature spontanée, et 40% d'entre eux ont recours à leurs relations sociales. L'intervention de l'administration, des enseignants, ou des associations étudiantes est très minime et ne constitue que 6% de réponses. Nous constatons alors que 93% des répondants se sont débrouillés tout seuls pour trouver un stage pratique.

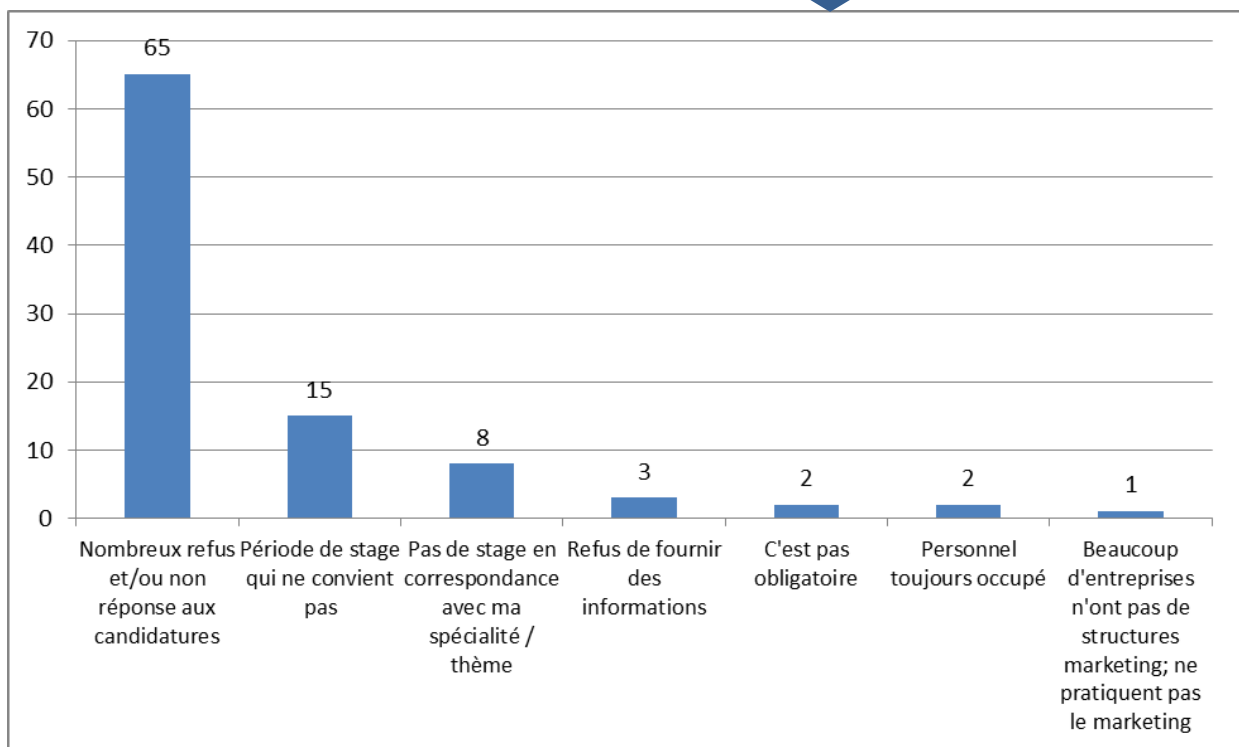
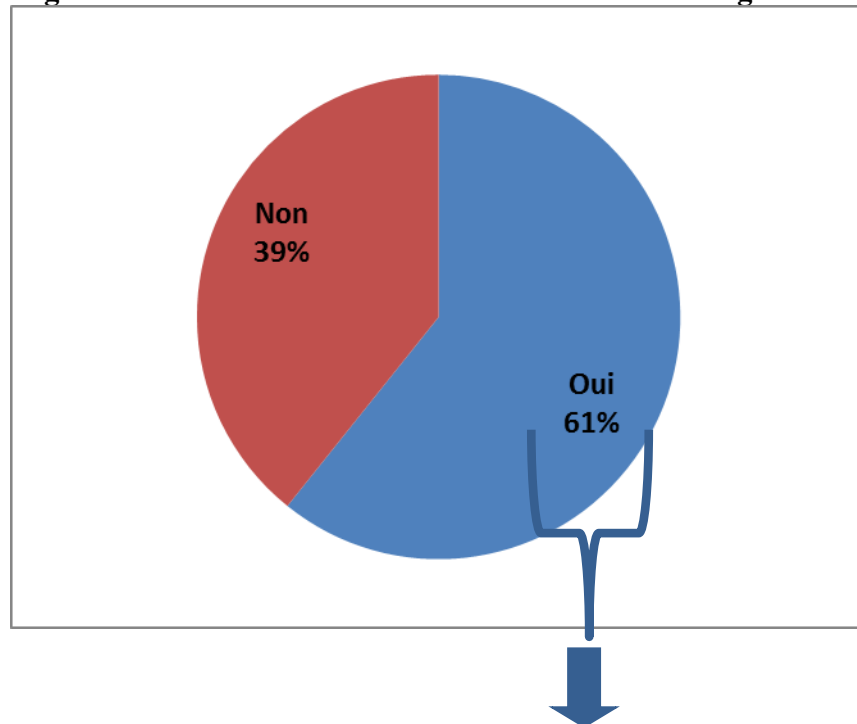
- **Difficultés rencontrées par les diplômés pour décrocher un stage et réaliser le mémoire**

**Tableau 38 : Les difficultés liées à l'obtention d'un stage**

Réponse	N	%	Nature de difficulté	N	%	
Oui	96	61%	→	Nombreux refus et/ou non réponse aux candidatures	65	68%
Non	62	39%		Période de stage qui ne convient pas	15	16%
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100%</b>		Pas de stage en correspondance avec ma spécialité / thème <sup>S</sup>	8	8%
				Refus de fournir des informations <sup>o</sup> <sub>u</sub>	3	3%
				C'est pas <sup>o</sup> obligatoire	2	2%
				Personne <sup>S</sup> toujours occupé	2	2%
				Beaucoup d'entreprises n'ont pas de structures marketing; ne pratiquent pas le marketing	1	1%
				<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

Figure 29 : Les Difficultés liées à l'obtention d'un stage



Source : Résultat de l'enquête

61% des répondants affirment avoir rencontré des difficultés pour décrocher un stage pratique. Les nombreux refus ou non réponses aux candidatures est la principale difficulté pour deux répondants sur trois. Comme nous l'avons déjà vu dans la réponse précédente, la quasi-



majorité des étudiants se débrouillent tout seuls pour trouver un stage. 23% des répondants trouvent que le stage ne leur convient pas ou ne correspond pas avec leur thème de mémoire.

**Tableau 39 : les difficultés liées à la réalisation du mémoire ou du rapport de stage selon les diplômés**

Proposition	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Choisir le sujet	13	8%	59	37%	31	20%	45	28%	10	6%
Trouver un encadrant	13	8%	44	28%	29	18%	55	35%	17	11%
Gérer le temps	23	15%	65	41%	30	19%	31	20%	9	6%
Disponibilité de l'encadrant	23	15%	39	25%	35	22%	45	28%	16	10%
Rédiger le rapport ou le mémoire	13	8%	57	36%	38	24%	41	26%	9	6%
Connaître les modalités d'évaluation du stage ou du mémoire	15	9%	65	41%	43	27%	25	16%	10	6%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui émettent un avis positif (fortement en accord ou plutôt d'accord) sur cet item indique que leurs opinions sont très partagées sur ce sujet. La première difficulté réside dans la gestion du temps pour 56% des répondants, suivi du choix du thème et la connaissance des modalités d'évaluation du mémoire ou du stage (un répondant sur deux). Enfin la disponibilité de l'encadrant ne semble pas poser de problème que pour le tiers des répondants.

Outre les difficultés citées dans ce tableau, les répondants en ont évoqué d'autres, liées principalement à la constitution d'échantillon d'étude (6% de réponses), la non collaboration des entreprises pour fournir les données (4% de réponses), et l'indisponibilité des ressources bibliographiques (surtout en langue arabe) (4% de réponses).

En somme, et d'après les critères retenus pour juger l'avis des répondants, les diplômés ont trouvé de multiples difficultés pour accomplir leur stage.

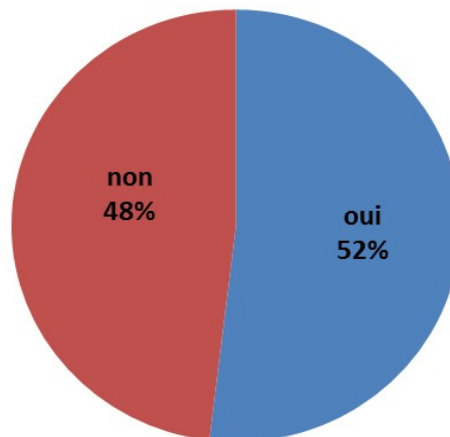
- **Atteinte des objectifs du stage.**

**Tableau 40 : Atteinte des objectifs du stage**

Réponse	N	%
Objectifs atteints	82	52%
Objectifs non atteints	76	48%
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 30 : Atteinte des objectifs du stage**



Source : Résultat de l'enquête

L'opinion des répondants est partagée sur ce sujet. Un peu plus de la moitié d'entre eux estiment avoir atteint leur objectif du stage pratique. Notons surtout que les objectifs du stage n'ont pas été évoqués, ces objectifs peuvent être différents selon chaque partie impliquée dans le programme (enseignant, étudiant, employeur). Il s'agit ici de mesurer le taux de satisfaction du diplômé par rapport aux objectifs fixés par lui-même.

**E. Mode d'évaluation (examens et contrôles)**

**Tableau 41 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur le mode d'évaluation et le déroulement des examens et contrôles**

Proposition	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Au début du semestre, j'ai eu connaissance du régime d'examens et les modalités de contrôle de connaissance	23	15%	64	41%	28	18%	34	22%	9	6%
Le mode d'évaluation de connaissance me paraît approprié (examens, travail personnel, etc.)	18	11%	64	41%	35	22%	29	18%	12	8%
Les conditions d'examens étaient bonnes	17	11%	83	53%	21	13%	27	17%	10	6%
Les durées d'examens étaient adaptées aux épreuves	18	11%	83	53%	24	15%	29	18%	4	3%
Les périodes de révision étaient suffisantes	20	13%	75	47%	25	16%	31	20%	7	4%
J'ai le sentiment d'être évalué correctement et équitablement	27	17%	69	44%	30	19%	19	12%	13	8%
J'ai eu un retour sur les examens (corrections, explications, etc.)	20	13%	69	44%	28	18%	27	17%	14	9%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui donnent un avis positif sur le mode d'évaluation des connaissances (les examens et les contrôles) indique que 63% des diplômés trouvent que les conditions de passer les examens étaient bonnes, et 64% d'entre eux jugent que la durée des examens étaient adaptées aux épreuves. Ils expriment aussi un avis positif sur la période de révision qu'ils jugent suffisante, et considèrent qu'ils ont été évalués correctement. En revanche leurs opinions sont partagées sur les autres aspects des examens et contrôles. Seuls 55% des répondants déclarent avoir eu connaissance du régime d'examens et les modalités de contrôle de connaissance, 52% d'entre eux jugent le mode d'évaluation approprié, et 56% d'entre eux

déclarent avoir eu retour sur les examens (corrections, explications, etc.) sachant que le déroulement des examens est règlementé par l'arrêtée ministérielle n° 711 du 03 novembre 2011.<sup>1</sup>

- **Suggestions des diplômés sur le plan d'évaluation de connaissances.**

60 répondants ont donné leurs propositions sur le plan d'évaluation de connaissances. Ces propositions sont très variées et touchent les différents volets d'évaluation, certaines sont relatives aux aspects à évaluer et le mode d'évaluation, d'autres sont liées à la tenue et l'organisation des examens et contrôles, et d'autres relèvent du contenu de ces examens.

- **Aspects à évaluer en mode d'évaluation :**

- Evaluer l'étudiant suivant son effort au lieu d'évaluer ses connaissances ;
- Introduire les fiches de lecture comme mode d'évaluation ;
- Réduire le barème de notation sur la présence aux travaux dirigés ;
- Evaluer plus l'aspect pratique des étudiants ;
- Donner plus d'importance à l'évaluation des travaux dirigés et du mémoire ;
- Adopter un nouveau mode d'évaluation au lieu de la méthode traditionnelle des examens.

- **Tenue et organisation des examens :**

- Informer l'étudiant des modalités de l'évaluation de façon détaillée et cela dès le début du cursus ;
- Afficher le barème de notation de façon claire et détaillée ;
- Permettre aux étudiants de consulter leurs copies à tout moment ;
- Combattre strictement toute forme de fraude aux examens ;
- Introduire l'évaluation électronique ;
- Instaurer une évaluation permanente tout au long du cursus.

- **Contenu des questions :**

- Eviter les questions directes qui n'encouragent que l'apprentissage par cœur, ce qui est incohérent avec la nature de la discipline marketing ;
- Concevoir des questions sous forme de problématiques qui traitent des cas réels d'entreprises ;
- Varier les questions suivant les niveaux des étudiants afin de mieux les évaluer.

---

<sup>1</sup> Articles 18-42 de l'Arrêtée n° 711 du 03 novembre 2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études universitaire en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master (Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique année 2011, 4<sup>e</sup> trimestre).

### 1.1.2. Conditions de réalisation des apprentissages

Cette partie analyse les conditions de réalisation des enseignements dans le cadre du programme de formation universitaire en marketing. Les opinions des diplômés sur la pédagogie, les équipements et les services sont examinées afin de répondre à la question n° 2 de notre recherche « Le programme de formation en marketing dans l'université algérienne permet-il d'atteindre les objectifs fixés ? »

#### a. Pédagogie

**Tableau 42 : Pourcentage d'accord chez les répondants sur le plan pédagogique du programme**

Proposition	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
La démarche pédagogique était adaptée à mon niveau de connaissance et au type de la formation	18	11%	84	53%	36	23%	18	11%	2	1%
La qualité des supports pédagogiques était suffisante et adaptée	17	11%	59	37%	37	23%	39	25%	6	4%
Le langage tenu par les enseignants était convenable	27	17%	103	65%	14	9%	11	7%	3	2%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui émettent un point de vu positif aux démarches pédagogiques utilisées par les enseignants pour acquérir les connaissances et les compétences essentielles visées par le programme, indique un avis positif des diplômés sur ces démarches pédagogiques jugées adaptées à leur niveau de connaissance et au type de formation. Cette opinion est même très positive lorsqu'il s'agit du langage tenu par les enseignants qui est jugé convenable à 82%. En revanche, leurs opinions sont partagées sur la qualité des supports pédagogiques puisque moins de la moitié (48%) trouvent ces supports suffisants et adaptés.

- **Suggestions des répondants pour améliorer le programme sur le plan pédagogique**

46 répondants ont exprimé leurs propositions pour l'amélioration du programme sur le plan pédagogique. Après la suppression de certaines réponses inexploitable, nous constatons que ces suggestions s'articulent principalement sur le renforcement de l'aspect pratique (30% des réponses), et des langues étrangères (26% des réponses). Sur ce volet, les répondants insistent beaucoup sur le renforcement de la langue anglaise, certains préconisent que cette dernière soit la langue principale d'enseignement.

### b. Équipements et services

**Tableau 43 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur les équipements et services**

Équipements et services	Très bien		Bien		Moyen		Faible		médiocre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Les bâtiments et les salles de cours	16	10%	55	35%	67	42%	11	7%	9	6%
Les équipements pédagogiques (tables, chaises, tableaux, etc.)	16	10%	69	44%	50	32%	17	11%	6	4%
Les ressources didactiques existantes à la bibliothèque (ouvrages, périodiques, etc.)	13	8%	50	32%	62	39%	26	16%	7	4%
L'équipement informatique et Internet	3	2%	28	18%	56	35%	51	32%	20	13%
La relation entre les étudiants et les enseignants (enseignements, encadrement)	19	12%	69	44%	54	34%	11	7%	5	3%
La relation entre l'administration et les étudiants	14	9%	43	27%	62	39%	26	16%	13	8%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui expriment un avis positif sur les équipements et les prestations fournis dans le cadre du déroulement du programme, indique que les avis des diplômés sont très partagés sur ce sujet, presque la moitié des répondants expriment un avis positif sur les bâtiments et les salles de cours (45%), sur les équipements pédagogiques (tableaux, chaises, tables, etc.), et sur les ressources didactiques disponibles dans la bibliothèque (40%). Les

répondants sont mécontents des équipements informatiques et Internet puisque seuls 20% d'entre eux expriment un avis positif.

La relation avec l'administration ou avec les enseignants est jugée négative par les diplômés, si 56% d'entre eux expriment une opinion positive sur la relation avec les enseignants, ce taux est très faible quand il s'agit de la relation avec l'administration (36%).

En résumé, et suivant les critères retenus pour juger l'avis des répondants, les diplômés pensent que les équipements et les prestations fournis dans le cadre du déroulement du programme ne facilitent pas l'acquisition des connaissances et le développement des compétences nécessaires visées par le programme.

- **Suggestions des répondants pour améliorer le programme de formation sur le plan équipements et services**

55 diplômés ont exprimé leurs propositions pour l'amélioration du programme sur le plan des équipements et services, ces suggestions vont nous aider à enrichir la réponse à la quatrième question de notre recherche « *Quels aspects de ce programme pourraient être revus afin de l'améliorer ?* ».

Etant donné que la majorité des répondants expriment un avis négatif sur tous les équipements informatiques, les diplômés appellent à doter les établissements universitaires davantage de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et la généralisation du réseau Internet.

Les ressources bibliographiques sont le deuxième volet qui a suscité beaucoup de recommandations chez les répondants (17%) qui appellent à enrichir la bibliothèque avec plus d'ouvrages récents, et en langue anglaise, et permettre à tous les étudiants d'avoir un accès libre à la bibliothèque.

Parmi les autres suggestions proposées par nos répondants nous citons : l'amélioration de la qualité des équipements pédagogiques tels que les chaises, les tables, les tableaux, etc., la rénovation des bâtiments de cours (chauffage, climatisation, etc.), et la prise de mesures sévères contre tout élément de l'administration ou enseignant qui ne tient pas une bonne relation avec l'étudiant.

1.1.3. Evaluation globale du programme

a. Satisfaction globale

**Tableau 44 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur leur satisfaction globale du programme**

Proposition	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Vous êtes satisfait du programme reçu	9	6%	87	55%	21	13%	32	20%	9	6%
Ce programme vous a permis d'atteindre les objectifs professionnels ou personnels que vous vous étiez fixés au départ ?	9	6%	53	34%	42	27%	32	20%	22	14%
Vous recommandez cette formation à d'autres personnes	26	16%	75	47%	26	16%	19	12%	12	8%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui émettent un avis positif (fortement en accord ou plutôt d'accord) sur le programme de formation en marketing de manière globale indique que 60% des diplômés sont généralement satisfaits du programme reçu, et 64% d'entre eux le recommandent à d'autres personnes de leur entourage. En revanche, ils ne sont que 39% qui estiment que ce programme leurs a permis d'atteindre leurs objectifs fixés préalablement. Cette situation nous amène à poser des interrogations sur la nature de ces objectifs fixés par les étudiants au début de leur cursus. Rappelons que les résultats de la question relative aux raisons motivant ces diplômés à suivre cette formation sont l'obtention d'un diplôme en premier lieu, et l'obtention d'un premier emploi ou le développement de nouvelles compétences en lien avec le métier actuel. L'analyse des résultats relatifs à l'insertion professionnelle des diplômés vont nous aider à mieux comprendre cette situation.



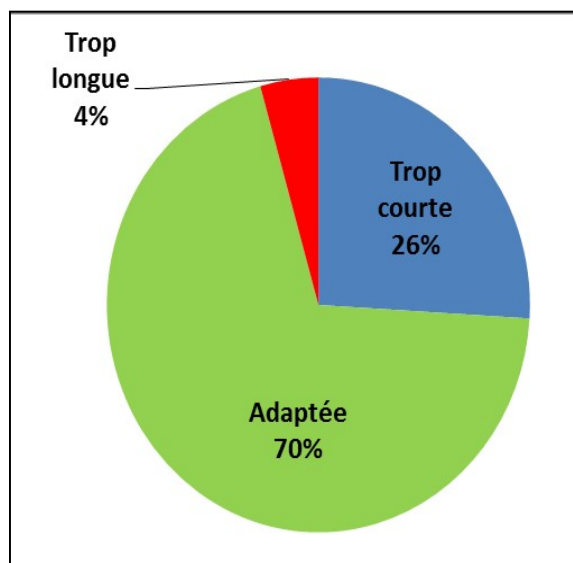
### b. Durée du programme

**Tableau 45 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur la durée du programme**

Réponse	N	%
Trop courte	41	26%
Adaptée	110	70%
Trop longue	7	4%
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 31 : Pourcentage d'accord chez les diplômés sur la durée du programme**



Source : Résultat de l'enquête

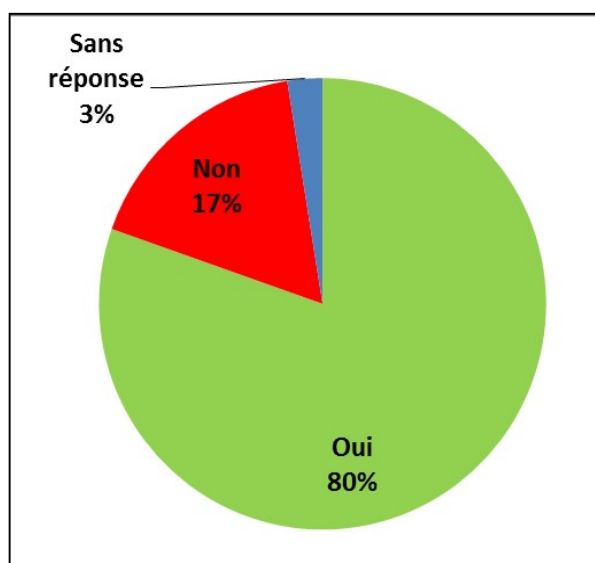
**c. Le souhait d’approfondir la formation**

**Tableau 46 : Pourcentage d’accord chez les diplômés sur leur souhait d’approfondir la formation**

Réponse	N	%
Oui	127	80%
Non	27	17%
Sans réponse	4	3%
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l’enquête

**Figure 32 : Pourcentage d’accord chez les diplômés sur leur souhait d’approfondir la formation**



Source : Résultat de l’enquête

Nous constatons que la majorité des répondants (70%) trouvent que la durée du programme est adaptée (ni trop courte, ni trop long) alors qu’un répondant sur quatre estime qu’elle est trop courte.

Aussi, une large majorité des répondants souhaitent approfondir leur formation contre seuls 17% qui ne le souhaitent pas. Parmi les raisons motivant les diplômés à approfondir la formation, l’obtention d’un diplôme supérieur est de loin le motif le plus cité par 68% des

répondants, suivi de l'apprentissage de l'aspect pratique (23% de réponses), ou de nouvelles notions de marketing (9% de réponse).

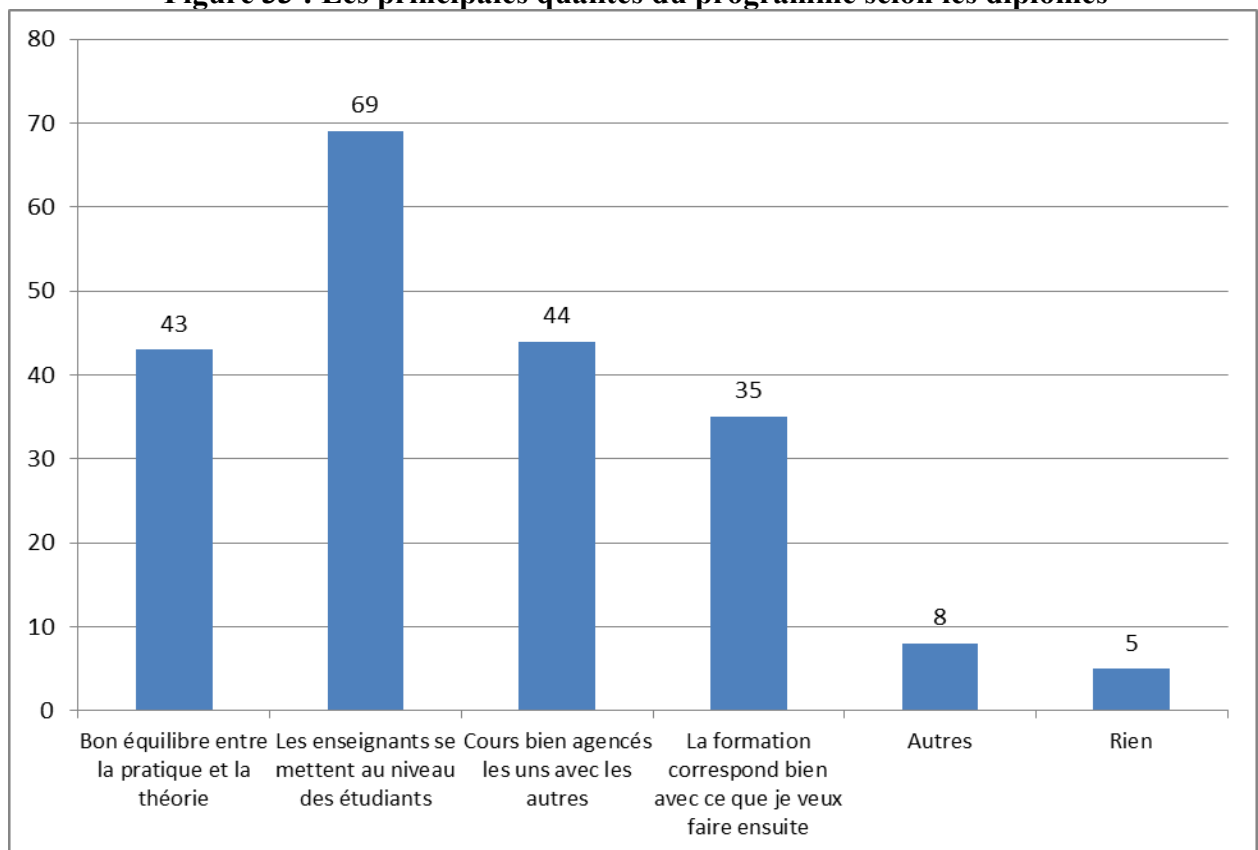
**d. Qualités et défauts du programme**

**Tableau 47 : Les principales qualités du programme selon les diplômés**

Qualité	N	%
Le bon équilibre entre la pratique et la théorie	43	27%
Les enseignants se mettent au niveau des étudiants	69	44%
Cours bien agencés les uns avec les autres	44	28%
La formation correspond bien avec ce que je veux faire ensuite	35	22%
Autres qualités	8	5%
Rien	5	2%
<b>Total</b>	<b>204</b>	<b>128%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 33 : Les principales qualités du programme selon les diplômés**



Source : Résultat de l'enquête

Les opinions des répondants sont partagées sur les principales qualités du programme, mais 44% d'entre eux estiment que les enseignants se mettent au niveau des étudiants. Les autres qualités citées par les diplômés sont l'agencement des cours les uns avec les autres pour 28% d'entre eux, et le bon équilibre entre la pratique et la théorie pour 27% d'entre eux.

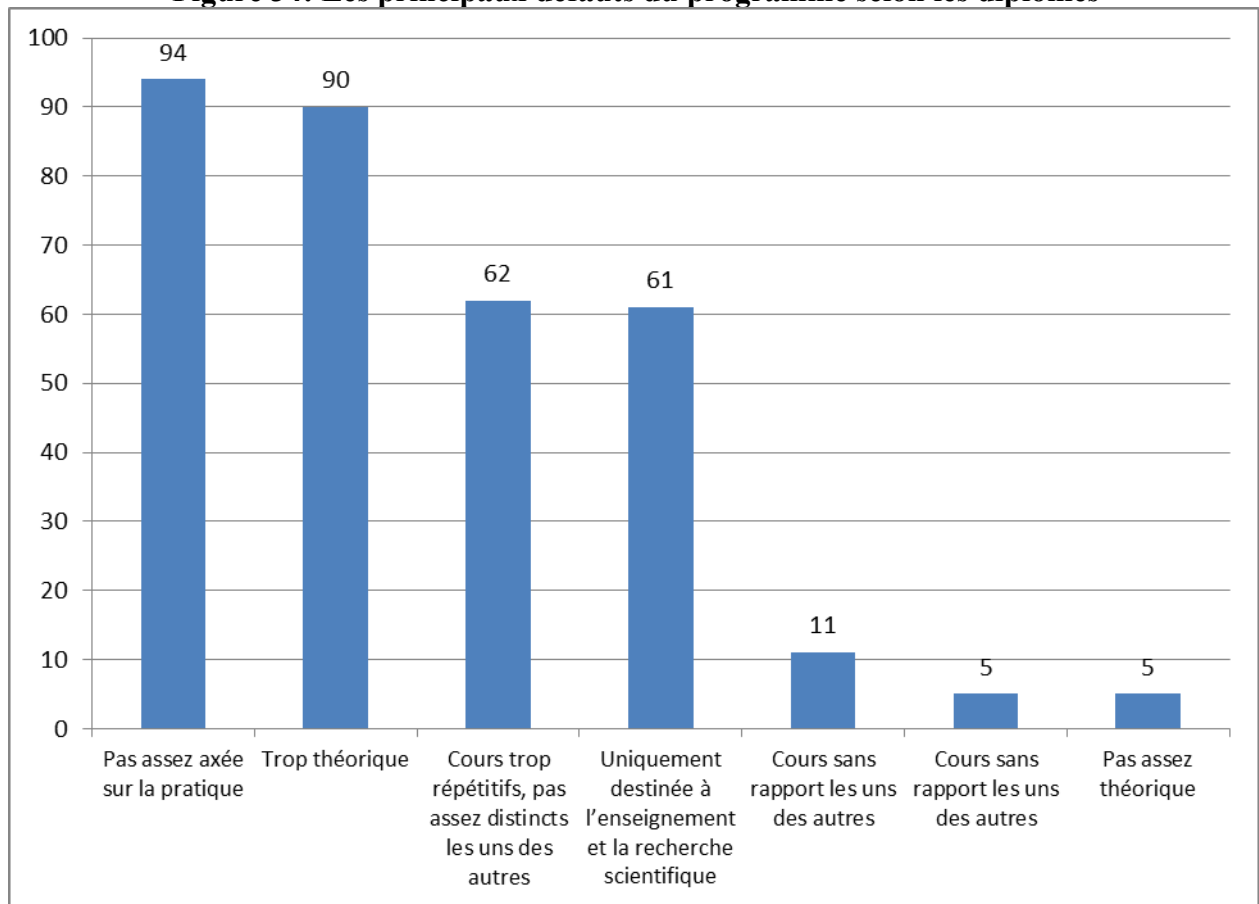
**Tableau 48 : Les principaux défauts du programme selon les diplômés**

Défaut	N	%
Pas assez axé sur la pratique	94	29%
Trop théorique	90	27%
Cours trop répétitifs, pas assez distincts les uns des autres	62	19%
Uniquement destinée à l'enseignement et la recherche scientifique	61	19%
Cours sans rapport les uns des autres	11	3%
Cours sans rapport les uns des autres	5	2%
Pas assez théorique	5	2%
<b>Total</b>	<b>328</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

Les avis des répondants sont très partagés sur les principaux défauts de ce programme, mais convergent généralement sur son aspect théorique. En fait 29% des répondants estiment que ce programme n'est pas assez axé sur la pratique, et 27% d'entre eux le jugent trop théorique. 19% des répondants trouvent que beaucoup de cours sont trop répétitifs et pas assez distincts les uns des autres, et pensent qu'il est destiné uniquement à l'enseignement ou à la recherche scientifique.

**Figure 34: Les principaux défauts du programme selon les diplômés**



Source : Résultat de l'enquête

#### **e. Suggestions des répondants pour améliorer le programme de formation en marketing**

Les suggestions apportées par les répondants vont contribuer à répondre à la quatrième question de notre recherche « Quels aspects de ce programme pourraient être revus afin de l'améliorer ? ». Ces suggestions convergent principalement sur le renforcement du volet pratique du programme (41% des propositions), avec beaucoup plus de visites sur site, étude de cas, et un bon équilibre entre la théorie et la pratique.

En plus, les répondants appellent à donner beaucoup plus d'importance au stage pratique (10% des propositions) en augmentant sa durée et en assurant un bon suivi et encadrement des étudiants durant leur stage.

En ce qui concerne les axes du programme, les répondants demandent à supprimer les cours redondants, de suivre les tendances marketing, et de donner plus d'importance à la langue anglaise.

### 1.1.4. Insertion professionnelle

Cette partie examine les points de vue des répondants sur la préparation des diplômés à exercer les différents métiers liés au marketing. Elle sert à répondre à la question n° 03 de notre recherche «Ce programme prépare-t-il les étudiants à exercer les différents métiers de marketing ? »

#### a. Situation professionnelle actuelle des répondants

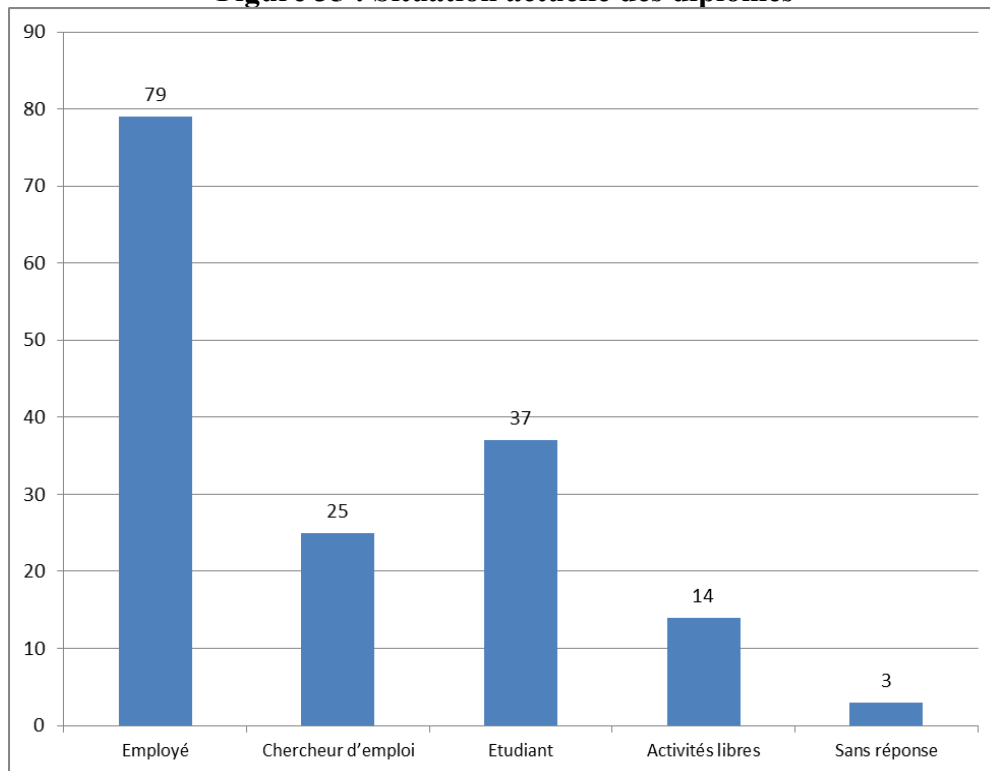
Les tableaux et les figures suivants vont nous permettre de comprendre l'insertion professionnelle des diplômés en marketing. Ils détaillent la situation professionnelle des répondants, les postes qu'ils occupent, et la nature de leur relation de travail.

**Tableau 49 : Situation actuelle des diplômés**

Situation	N	%
Employé	79	50%
Chercheur d'emploi	25	16%
Etudiant	37	23%
Activités libres	14	9%
Sans réponse	3	2%
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>98%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 35 : Situation actuelle des diplômés**



Source : Résultat de l'enquête

**Tableau 50: Type d'employeur des diplômés**

Type d'employeur	N	%
Administration publique	45	44%
Industrie	4	4%
Poste et Télécoms	4	4%
Hydrocarbures	3	3%
Micro entreprise	3	3%
Autres sociétés de services	3	3%
Banque et Assurances	2	2%
Etablissement touristique (Agence, Hôtel, etc.)	2	2%
Concessionnaire automobile	1	1%
BTP	1	1%
Sans réponse	36	35%
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>100%</b>

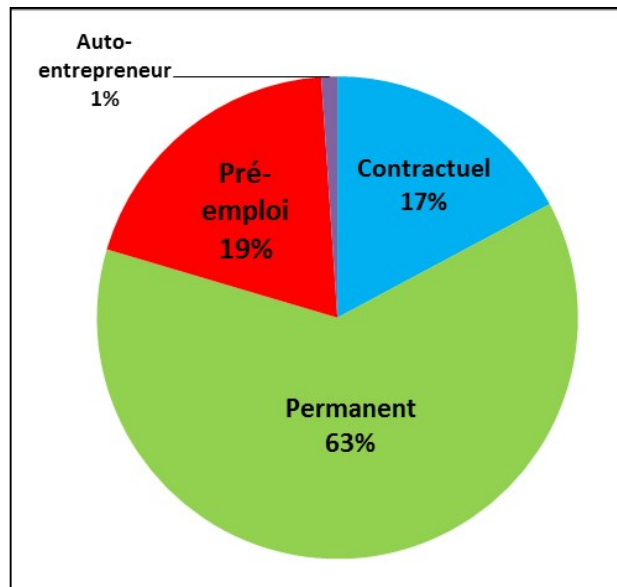
Source : Résultat de l'enquête

**Tableau 51 : Nature de relation de travail**

Nature de relation de travail	N	%
Contractuel	16	17%
Permanent	58	62%
Pré-emploi	18	19%
Auto-entrepreneur	1	1%
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 36 : Nature de relation de travail**



Source : Résultat de l'enquête



L'analyse des résultats relatives à la situation professionnelle des diplômés indique que seuls 59% d'entre eux exercent une activité professionnelle (50% sont des salariés et 9 exercent des activités libres), 23% des répondants continuent leur étude en deuxième ou troisième cycle, et 16% sont à la recherche d'un emploi.

Presque un répondant sur deux est employé dans un établissement de la fonction publique, alors que les entreprises des services (banque et assurance, télécoms et téléphonie mobile) sont les grands employeurs dans le secteur économique. Notons que seulement 3% des répondants ont préféré créer leurs propres entreprises. 63% des répondants ont le statut de permanent ou de CDI, (puisqu'ils sont employés par un établissement étatique), et 19% d'entre eux sont encore en statut de pré-emploi.

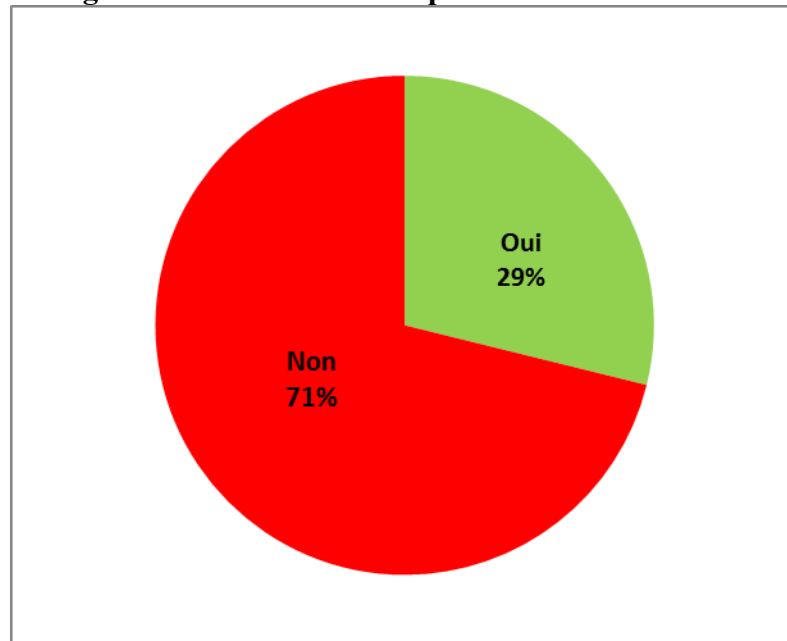
Ces résultats indiquent que l'insertion des diplômés dans le marché professionnel est difficile, et la majorité d'entre eux exercent dans des secteurs considérés comme loin du marketing. L'examen des résultats suivants permettront de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les diplômés en ce qui concerne l'insertion professionnelle.

**Tableau 52 : Obtention d'emploi suite à la formation**

Réponse	N	%		Durée	N	%
Oui	30	29%	➔	Moins d'un an	4	13%
Non	74	71%		De 1 an à 2 ans	10	33%
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>100%</b>		De 3 ans à 5 ans	9	30%
				Plus de 5 ans	7	23%
				<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 37 : Obtention d'emploi suite à la formation**

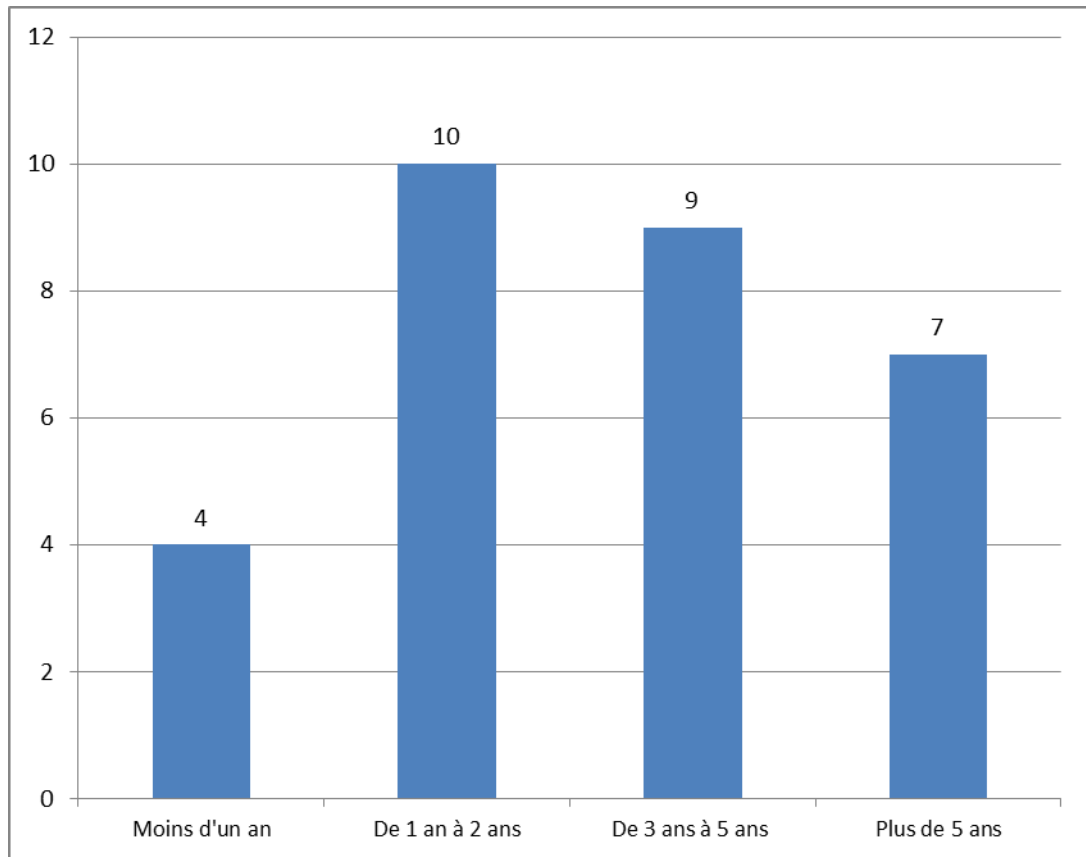


Source : Résultat de l'enquête

### **b. Durée d'obtention de l'emploi actuel**

Nous constatons que seuls 29% des répondants affirment avoir obtenu un emploi suite à la formation en marketing qu'ils ont suivi, et la durée de l'insertion professionnelle est longue, seuls 13% d'entre eux ont mis moins d'un an pour trouver cet emploi. Cette durée est de un à deux ans pour 33% d'entre eux, et de 3 à 5 ans pour 30% d'entre eux. Elle dépasse même 5 ans pour 23% des répondants. Ces chiffres reflètent bien les difficultés rencontrées par les diplômés pour obtenir un emploi dans le domaine du marketing.

**Figure 38 : Durée d'obtention de l'emploi actuel**



Source : Résultat de l'enquête

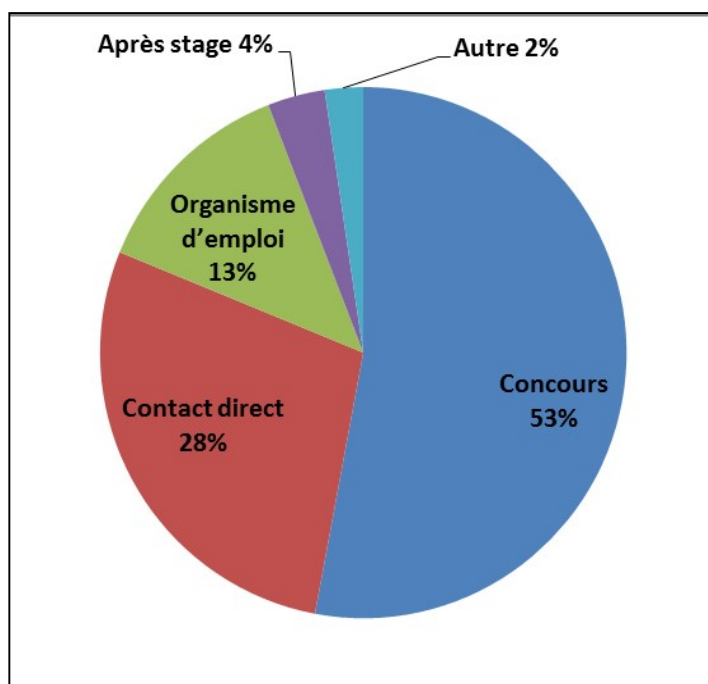
**c. Moyen d'obtention de l'emploi**

**Tableau 53 : Moyen d'obtention de l'emploi actuel**

Réponse	N	%
Concours	45	53%
Contact direct avec l'employeur	24	28%
Organisme d'emploi (ANEM, ANSEJ, CNAC, etc.)	11	13%
Après stage chez l'employeur	3	4%
Autre moyen : création d'entreprise / activités libres	2	2%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 39 : Moyen d'obtention de l'emploi actuel**



Source : Résultat de l'enquête

Nous remarquons que le concours reste le moyen utilisé par plus de la moitié des répondants pour accéder au marché du travail. Ce moyen est privilégié par les établissements publics et strictement encadré par la réglementation sur l'emploi. 28% des répondants ont obtenu un emploi après contact direct chez l'employeur (généralement dans le secteur économique et privé). Notons que les organismes d'emploi n'ont qu'une faible contribution dans l'insertion professionnelle (13%), leurs missions se limitent généralement à la préparation des listes de candidatures suivant les besoins des employeurs. Notons aussi que seuls 4% des répondants ont décroché un emploi suite au stage pratique, ce qui pose encore des interrogations sur l'efficacité du stage effectué tant sur le plan académique que sur le plan professionnel.

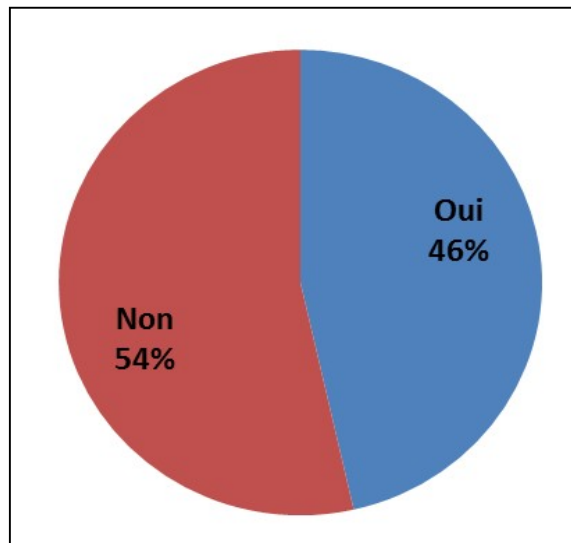
**d. Cohérence entre l'emploi occupé et le programme de formation en marketing**

**Tableau 54 : Relation de l'emploi occupé avec la fonction marketing**

Réponse	N	%
Oui	46	46%
Non	53	54%
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 40 : Relation de l'emploi occupé avec la fonction marketing**



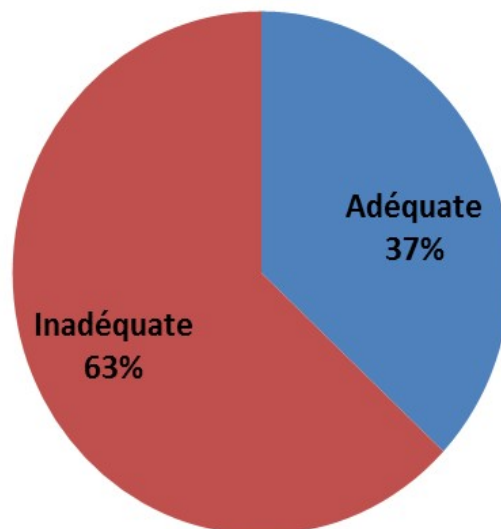
Source : Résultat de l'enquête

**Tableau 55 : Adéquation de l'emploi occupé avec le programme**

Adéquation avec le programme	N	%
Adéquat	17	37%
Inadéquat	29	63%
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 41 : Adéquation de l'emploi occupé avec le programme**



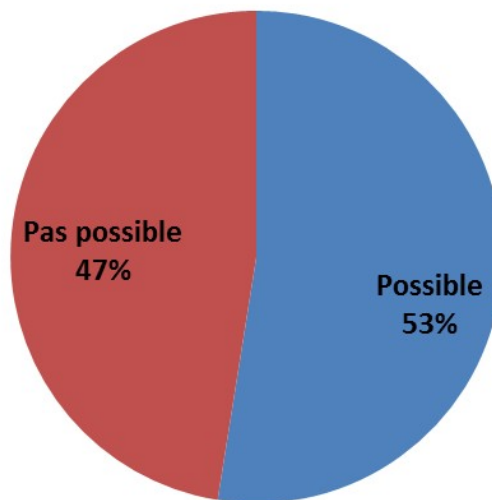
Source : Résultat de l'enquête

**Tableau 56 : Possibilité d'exercer l'emploi actuel sans suivre le programme**

Réponse	N	%
Possible	52	53%
Pas possible	47	47%
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 42 : Possibilité d'exercer l'emploi actuel sans suivre le programme**



Source : Résultat de l'enquête

Nous avons obtenu 99 réponses valides sur la relation du poste occupé par les diplômés avec la spécialité marketing. Les tableaux et les figures ci-dessus montrent que pour plus de la moitié des répondants, les postes occupés n'ont pas de lien avec le marketing. 63% d'entre eux jugent leur profession est inadéquate avec le programme reçu, et plus de la moitié de ces répondants (53%) vont plus loin et estiment qu'il est possible d'exercer leur profession sans avoir passé par cette formation, et jugent que les fonctions qu'ils exercent sont tout à fait différentes de ce qu'ils ont appris du programme.

Après avoir examiné les résultats sur l'insertion professionnelle des diplômés, nous constatons que le diplôme obtenu après la formation ne constitue qu'une simple clé pour accéder au marché du travail, mais une fois embauché, les diplômés se trouvent devant une nouvelle

situation qui nécessite des compétences et des connaissances différentes de celles enseignées dans le programme de formation en marketing. Cela suppose deux possibilités : 1) Le programme ne fournit pas les connaissances et les compétences marketing demandées par les employeurs ; 2) Les employeurs n'appliquent pas les notions de marketing enseignées par l'université. Le croisement de ces résultats avec ceux de l'enquête n° 3 auprès des employeurs permet d'apporter davantage de réponses sur l'insertion professionnelle afin de répondre à la troisième question de notre recherche « ce programme prépare-t-il les diplômés à exercer les différents métiers de marketing ? »

### 1.2. Enquête n° 02 : Avis des enseignants sur le programme

La deuxième sous-section évalue le programme à partir du point de vue des enseignants. La première partie porte sur le fonctionnement du programme. La deuxième partie traite les conditions de réalisation du programme, et la dernière partie porte un jugement global sur ce programme.

Cette deuxième sous-section contribue donc à la réponse de la question n° 02 de notre recherche : « Le programme de formation en marketing dans l'université algérienne permet-il d'atteindre les objectifs fixés ? ».

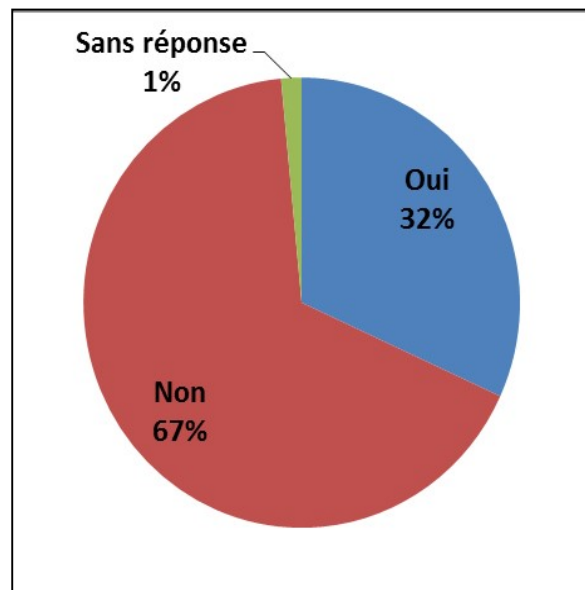
#### 1.2.1. La formation continue des enseignants

**Tableau 57 : Enseignants ayant suivi une formation suite à leur recrutement**

Suivi de formation	N	%
Oui	21	32%
Non	44	67%
Sans réponse	1	2%
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>



**Figure 43: Enseignants ayant suivi une formation suite à leur recrutement**



Source : Résultat de l'enquête

Le tableau et la figure ci-dessus montrent que les deux tiers des répondants n'ont pas suivi de formation pédagogique lors de leur recrutement. Rappelons que la formation pédagogique des enseignants universitaires n'a été instaurée qu'en 2016<sup>1</sup>, ainsi seuls les enseignants nouvellement recrutés en ont bénéficié.

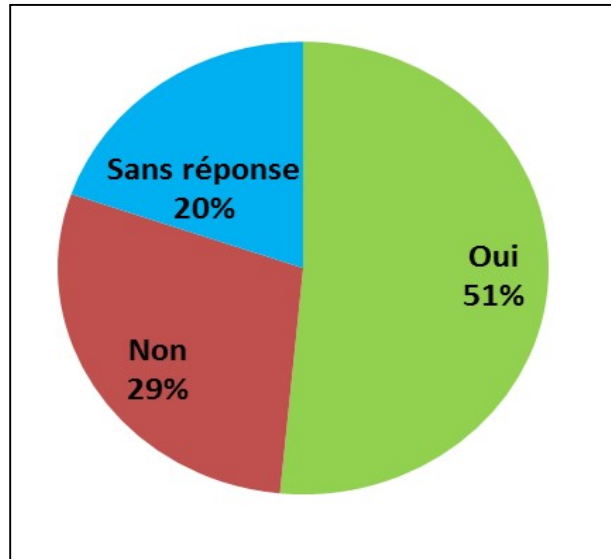
**Tableau 58 : Opinion des enseignants sur le besoin d'être formé**

Réponse	N	%
Oui	34	51%
Non	19	29%
Sans réponse	13	20%
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

<sup>1</sup> Arrêté n° 932 du 28 juillet 2016 fixant les modalités d'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant chercheur nouvellement recruté (Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique année 2016, 2<sup>e</sup> trimestre). En ligne <https://www.mesrs.dz/fr/chapitre4>

Figure 44 : Opinion des enseignants sur le besoin d'être formé



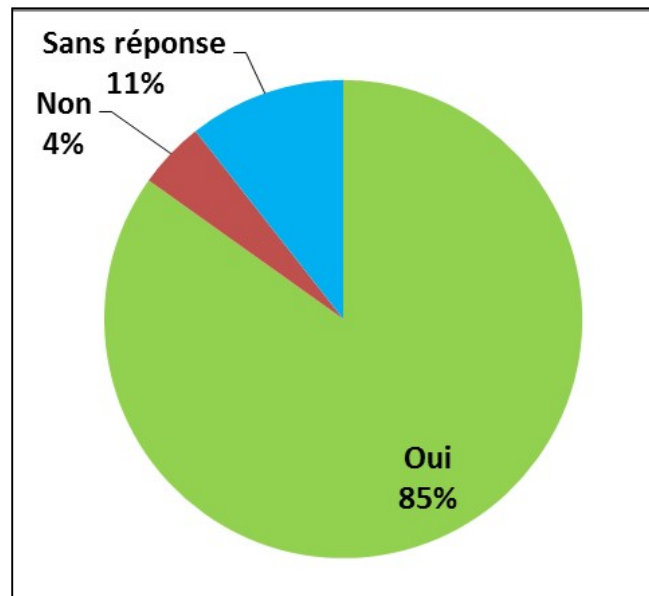
Source : Résultat de l'enquête

Tableau 59 : La nécessité d'une formation continue pour tous les enseignants universitaires

Nécessité d'une formation	N	%
Oui	56	85%
Non	3	5%
Sans réponse	7	11%
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 45 : La nécessité d'une formation continue pour tous les enseignants universitaires**



Source : Résultat de l'enquête

Les tableaux et les figures précédents indiquent que même si la quasi majorité des répondants (85%) sont d'accord sur la nécessité d'une formation continue pour tous les enseignants universitaires, seul un enseignant sur deux ressent le besoin d'être formé en tant qu'enseignant.

### 1.2.2. Fonctionnement du programme

Cette partie évalue le contenu du programme de formation universitaire en marketing, les connaissances et compétences à acquérir, le déroulement du programme, et l'évaluation des étudiants (examens et contrôles).

a. Contenu du programme

**Tableau 60 : Pourcentage d'accord chez les enseignants sur le contenu du programme**

Proposition	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Les objectifs du programme étaient clairs et précis	9	14%	22	33%	17	26%	18	27%	0	0%
Les étudiants ont été informés des objectifs du programme	6	9%	29	44%	17	26%	13	20%	1	2%
Le contenu du programme correspond aux objectifs	6	9%	29	44%	20	30%	10	15%	1	2%
Le programme permet d'acquérir les connaissances et les compétences telles que détaillées dans le programme	6	9%	30	45%	14	21%	16	24%	0	0%
Le contenu du programme est bien adapté aux connaissances préalables des étudiants	4	6%	27	41%	18	27%	14	21%	3	5%
Les notions enseignées correspondent aux réalités actuelles du métier de marketing	7	11%	24	36%	22	33%	3	5%	10	15%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui donnent une opinion positive (fortement en accord ou plutôt d'accord) au contenu du programme indique des avis partagés chez les enseignants. Seuls 55% d'entre eux pensent que le programme permet d'acquérir les connaissances et les compétences telles qu'elles sont détaillées dans le programme, et 53% d'entre eux affirment avoir informé les étudiants sur les objectifs du programme, et jugent son contenu correspondant à ses objectifs. Seuls moins de la moitié des répondants (47%) pensent que ces objectifs étaient clairs et précis, et que le contenu du programme est bien adapté aux connaissances préalables des étudiants, et les notions enseignées correspondent bien aux réalités actuelles des métiers de marketing.

En résumé, et d'après les critères retenus pour juger l'avis des répondants, les enseignants portent un jugement négatif sur le contenu du programme et ses objectifs.

• **Acquisition des connaissances et développement de compétences**

**Tableau 61 : Pourcentage d'accord chez les enseignants sur l'acquisition des connaissances et le développement des compétences**

Les connaissances et les compétences professionnelles	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Du marketing en générale	15	23%	44	67%	4	6%	3	5%	0	0%
Du management en général	8	12%	30	45%	19	29%	9	14%	0	0%
Des nouvelles technologies ou techniques liées au marketing	2	3%	29	44%	15	23%	16	24%	4	6%
La capacité de travailler en équipe	4	6%	26	39%	23	35%	9	14%	4	6%
La capacité de supporter des situations stressantes.	1	2%	13	20%	32	48%	16	24%	4	6%
La capacité de communiquer oralement	8	12%	24	36%	21	32%	11	17%	2	3%
La capacité de communiquer par écrit	3	5%	35	53%	16	24%	9	14%	3	5%
La capacité de planifier et d'organiser leur travail.	2	3%	30	45%	16	24%	14	21%	4	6%
La capacité d'argumenter, de défendre un projet ou une idée	4	6%	36	55%	17	26%	5	8%	4	6%
La productivité de leur travail (exactitude, qualité, rapidité)	2	3%	30	45%	19	29%	11	17%	4	6%
La capacité à s'adapter aux changements technologiques.	2	3%	22	33%	24	36%	13	20%	5	8%
La capacité de résoudre des problèmes	4	6%	28	42%	23	35%	10	15%	1	2%
La capacité d'identifier correctement les attentes des clients	4	6%	30	45%	16	24%	12	18%	4	6%
Le sens des responsabilités à l'égard de leurs actes	3	5%	30	45%	21	32%	9	14%	3	5%
L'aptitude au leadership	2	3%	20	30%	27	41%	12	18%	5	8%
Le goût des défis	4	6%	24	36%	24	36%	11	17%	3	5%
L'assiduité et la ponctualité	5	8%	31	47%	21	32%	6	9%	3	5%
Une bonne capacité d'écoute	5	8%	37	56%	15	23%	4	6%	5	8%
Le désir d'apprendre et de se perfectionner	5	8%	35	53%	18	27%	7	11%	1	2%
La capacité d'innover	5	8%	24	36%	26	39%	6	9%	5	8%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui expriment un avis positif (fortement en accord ou plutôt d'accord) sur ce sujet indique que la majorité des enseignants (85%) pensent que le programme permet d'acquérir les connaissances du marketing en général. Ils pensent aussi (à

61%) que ce programme permet de développer la capacité d'écouter, d'argumenter, de défendre une idée ou un projet, et crée chez l'étudiant ce désir d'apprendre et de se perfectionner.

En revanche, les répondants portent une opinion négative sur les autres connaissances ou compétences que le programme doit fournir aux étudiants, telles que le management (58%), les nouvelles technologies ou techniques liées au marketing (47%), la capacité de travailler en équipe (45%), la capacité de communiquer oralement (48%) ou par écrit (58%), la capacité de planifier ou d'organiser leur travail, ou de résoudre des problèmes (48%), d'identifier correctement les attentes des clients (52%) ou d'innover (44%). Ce programme ne permet pas aussi de développer le sens de responsabilité ou d'assiduité et ponctualité (55%)

L'opinion des répondants est même très négative en ce qui concerne certaines compétences jugées indispensables dans le milieu du travail. Seul un enseignant sur trois (33%) pense que ce programme permet de développer l'aptitude au leadership et de s'adapter aux changements technologiques (36%), et seul un enseignant sur cinq pense que ce programme permet de développer la capacité de supporter des situations stressantes.

En résumé, et suivant les critères retenus pour juger l'avis des répondants, les enseignants pensent que le programme ne permet d'acquérir que peu de connaissances et de compétences indispensables à l'exercice des métiers liés au marketing.

- **Propositions des répondants sur les axes du programme à modifier :**

Les propositions des enseignants sur les axes du programme à modifier se croisent beaucoup avec celles des diplômés citées dans la première enquête, ces propositions tournent sur trois pivots principaux :

- Enrichir et approfondir certaines matières liées aux nouveaux concepts du marketing (e-marketing, le comportement de consommateur, le marketing des services) ;
- Insister sur l'aspect pratique (stages, études de cas sur des entreprises leaders dans le marché) ;
- Utiliser davantage les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

**b. Déroulement du programme**

**Tableau 62 : Pourcentage d'accord chez les enseignants sur le déroulement du programme**

Proposition	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
L'équilibre entre la théorie et la pratique est respecté	3	5%	15	23%	9	14%	30	45%	9	14%
La durée de la formation est suffisante pour atteindre les objectifs prévus dans le programme	2	3%	18	27%	12	18%	30	45%	4	6%
La taille du groupe me paraît convenable	9	14%	21	32%	8	12%	21	32%	7	11%
L'horaire des cours me paraît convenable	8	12%	36	55%	13	20%	8	12%	1	2%
Le nombre d'étudiants que j'encadre est convenable	4	6%	30	45%	25	38%	6	9%	1	2%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui expriment un avis positif (fortement en accord ou plutôt d'accord) sur le déroulement du programme indique que les horaires des cours paraissent convenables pour deux enseignants sur trois. En revanche, un enseignant sur deux estime convenable le nombre d'étudiants qu'il encadre. L'opinion des répondants est négative sur les autres aspects puisque 45% d'entre eux trouvent convenable la taille des groupes dans les travaux dirigés, et seuls 30% estiment que la durée de la formation est suffisante pour atteindre les objectifs prévus dans le programme. Ce pourcentage est très inférieur en ce qui concerne l'équilibre entre la théorie et la pratique.

C. Evaluation des étudiants

Tableau 63 : Pourcentage d'accord chez les enseignants sur l'évaluation des étudiants

Proposition	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Les modalités d'évaluation sont communiquées à l'avance aux étudiants	18	27%	33	50%	5	8%	10	15%	0	0%
Le système d'évaluation assure l'égalité des chances pour l'ensemble des étudiants	20	30%	30	45%	7	11%	4	6%	5	8%
Les conditions d'examens sont bonnes	11	17%	30	45%	14	21%	11	17%	0	0%
Les durées d'examens sont adaptées aux épreuves	16	24%	34	52%	9	14%	7	11%	0	0%
Le nombre et la durée de stages exigés aux étudiants sont suffisants	12	18%	13	20%	22	33%	19	29%	0	0%
Le mode d'évaluation du stage est convenable	0	0%	20	30%	17	26%	20	30%	9	14%
Le mode d'évaluation du mémoire est convenable	1	2%	27	41%	16	24%	19	29%	3	5%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui expriment un avis positif (fortement en accord ou plutôt d'accord) sur l'évaluation des étudiants indique des résultats très nuancés sur ce sujet. D'abord, la majorité des enseignants (76%) affirment que les modalités d'évaluation sont communiquées à l'avance aux étudiants, et pensent que le système d'évaluation appliqué assure bien l'égalité des chances pour l'ensemble des étudiants, et estiment que les durées d'examens sont bien adaptées aux épreuves. Ils sont à 62% à juger bonne les conditions de passer les examens. Mais ils ne sont que 42% à penser que le mode d'évaluation du mémoire de fin d'études est convenable. Ce pourcentage est très faible (30%) en ce qui concerne l'évaluation du stage. En plus, seuls 38% des enseignants estiment insuffisants le nombre et la durée de stage exigés aux étudiants.

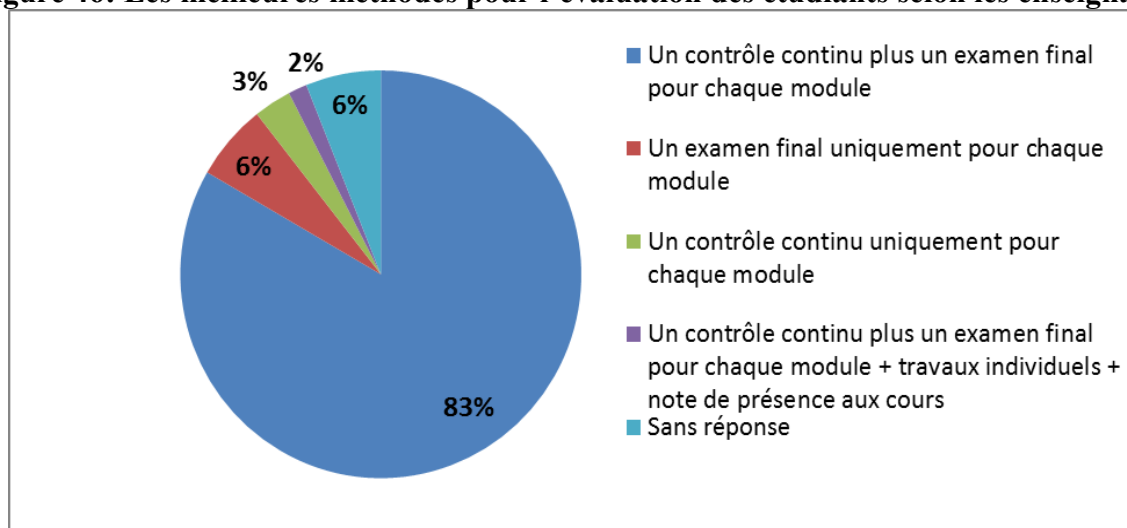


**Tableau 64 : Les meilleures méthodes pour l'évaluation des étudiants selon les enseignants**

Méthode d'évaluation préférée	N	%
Un contrôle continu plus un examen final pour chaque matière	55	83%
Un examen final uniquement pour chaque matière	4	6%
Un contrôle continu uniquement pour chaque matière	2	3%
Un contrôle continu plus un examen final pour chaque matière + travaux individuels + note de présence aux cours	1	2%
Sans réponse	4	6%
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 46: Les meilleures méthodes pour l'évaluation des étudiants selon les enseignants**



Source : Résultat de l'enquête

Le tableau et la figure ci-dessus indiquent que la grande majorité (83%) des répondants préfèrent toujours la méthode d'évaluation classique (un contrôle continu plus un examen final pour chaque matière). Les répondants n'ont pas suggéré d'autres méthodes d'évaluation, hormis des notes supplémentaires pour les étudiants qui assistent régulièrement aux cours.

En résumé, et suivants les critères retenus pour juger l'avis des répondants, les enseignants portent un jugement positif sur les modalités d'évaluation des étudiants, sauf en ce qui concerne le stage et le mémoire de fin d'études.

### 1.2.3. Conditions de réalisation du programme

Cette partie analyse les conditions de réalisation des apprentissages dans le cadre du programme de formation universitaire en marketing. Les opinions des enseignants sur les équipements et prestations fournis sont examinées.

**Tableau 65 : Pourcentage d'accord chez les enseignants sur les conditions de réalisation du programme**

Equipements et prestations	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais		Très mauvais	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Les bâtiments et salles de cours	3	5%	9	14%	36	55%	13	20%	5	8%
L'espace de travail approprié pour préparation des cours (ex. bureaux des enseignants, salle d'encadrement, salle des enseignants)	2	3%	6	9%	27	41%	12	18%	19	29%
Les équipements pédagogiques (chaises, tables, tableaux, etc.)	4	6%	17	26%	19	29%	17	26%	9	14%
Les ressources didactiques existantes à la bibliothèque (ouvrages, périodiques, etc.)	2	3%	20	30%	22	33%	18	27%	4	6%
L'équipement informatique et Internet	2	3%	5	8%	28	42%	20	30%	11	17%
La relation entre les enseignants et les étudiants	7	11%	29	44%	22	33%	6	9%	2	3%
La relation entre les enseignants et l'administration	8	12%	22	33%	25	38%	6	9%	5	8%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui expriment un avis positif (fortement en accord ou plutôt d'accord) sur les conditions de réalisation du programme indique des résultats négatifs sur les équipements et prestations fournis. En fait, la relation entre les enseignants et les étudiants est jugée bonne par 55% des enseignants, ce pourcentage est de 45% pour leur relation avec l'administration. Un seul enseignant sur trois porte un jugement positif sur les ressources didactiques existantes à la bibliothèque (ouvrages, périodiques, etc.) et les équipements pédagogiques (chaises, tables, tableaux, etc.). Ce taux est très faible (de 12 à 18% seulement) pour les bâtiments pédagogiques (amphithéâtres, salles de cours, bureaux des enseignants, salle d'encadrement, salle des enseignants, etc.).

En vue d'améliorer le programme sur le plan équipements et services, les répondants appellent à doter davantage les établissements des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), ainsi que des bases de données, des logiciels et applications marketing, à assurer une maintenance continue des équipements et le renouvellement des anciens équipements, de doter les salles de cours de data shows fixes, et de rénover régulièrement les espaces d'apprentissage.

En résumé, et d'après les critères retenus pour juger l'avis des répondants, les enseignants portent un jugement négatif sur toutes les conditions de réalisation du programme.

### 1.2.4. Evaluation globale du programme

**Tableau 66 : Pourcentage d'accord chez les enseignants sur le programme de façon globale**

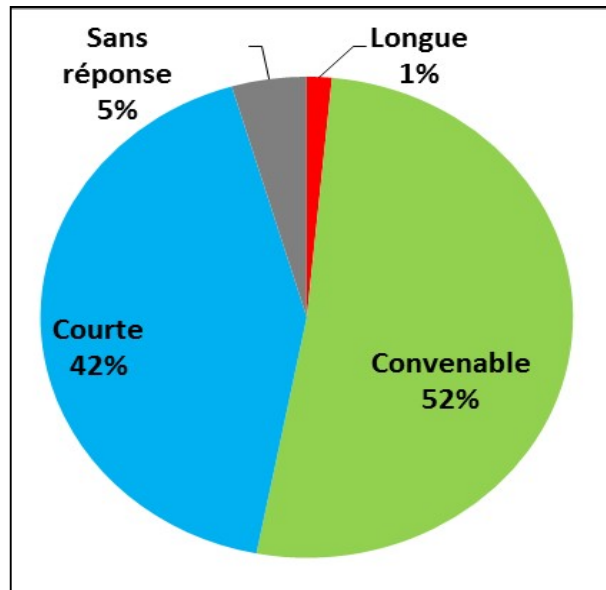
Proposition	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Selon vous, les objectifs du programme ont été atteints	3	5%	26	39%	21	32%	15	23%	1	2%
À votre avis, diriez-vous que vous êtes satisfait du programme	3	5%	17	26%	23	35%	17	26%	6	9%
Vous acceptez d'être évalué par une autre structure	9	14%	27	41%	20	30%	6	9%	4	6%

Source : Résultat de l'enquête

**Tableau 67 : Jugements des enseignants sur la durée du programme**

Durée du programme	N	%
Longue	1	2%
Convenable	34	52%
Courte	28	42%
Sans réponse	3	5%
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>

**Figure 47 : Jugements des enseignants sur la durée du programme**



Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui donnent un avis positif (fortement en accord ou plutôt d'accord) sur le programme de manière globale indique que seuls 44% des enseignants estiment que les objectifs du programme ont été atteints. Ils ne sont que 30% qui expriment leur satisfaction à l'égard du programme. Enfin 55% d'entre eux acceptent d'être évalués par une autre structure.

En ce qui concerne la durée du programme, les points de vue sont partagés, 52% des répondants jugent cette durée convenable, alors que 42% la trouvent courte. Seuls 2% d'entre eux la trouvent longue.

Ainsi, et suivant les critères retenus pour juger l'avis des répondants, les enseignants portent un jugement négatif sur le programme de manière globale.

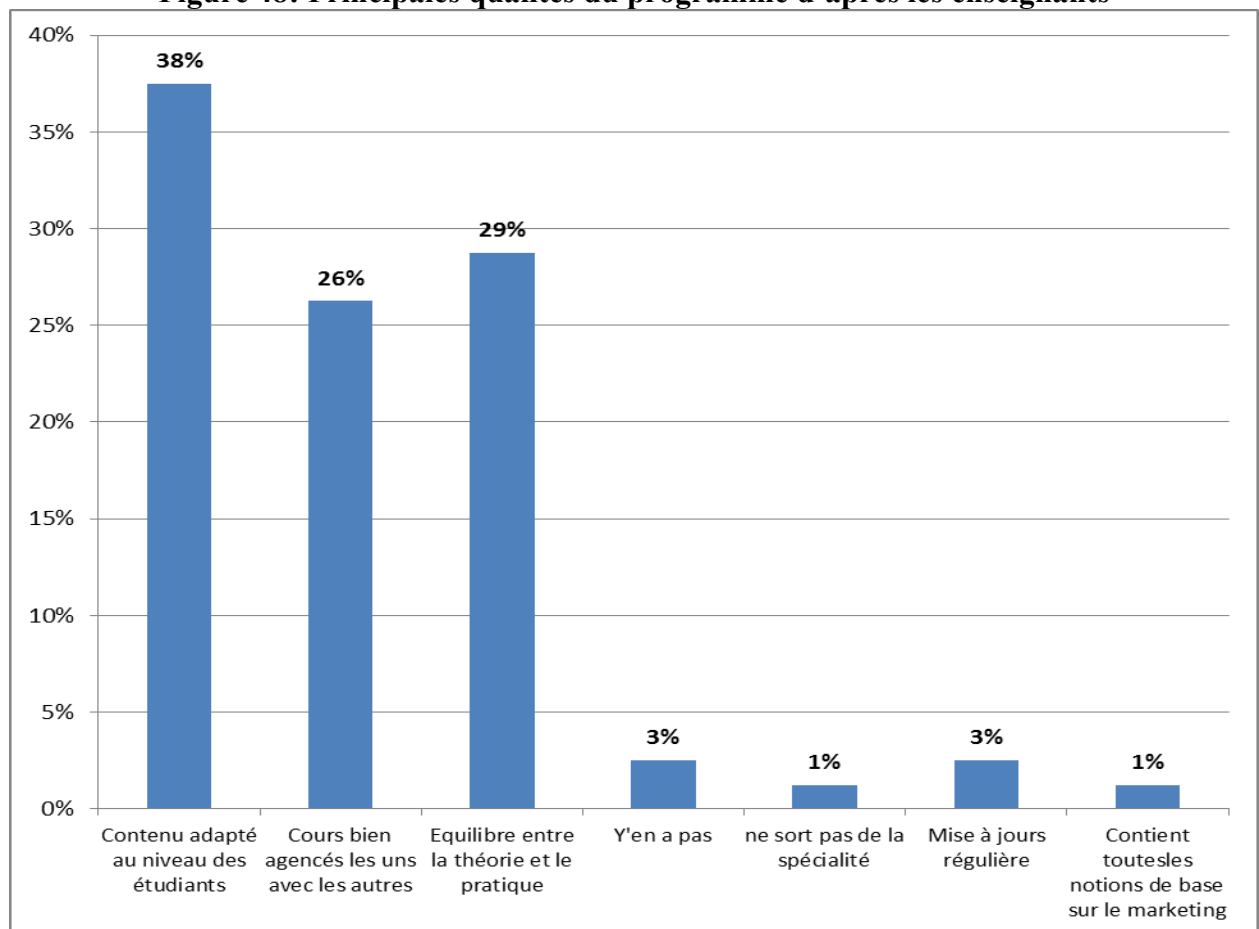
**b. Les qualités et les défauts du programme**

**Tableau 68 : Principales qualités du programme d’après les enseignants**

Proposition	N	%
Contenu adapté au niveau des étudiants	30	38%
Cours bien agencés les uns avec les autres	21	26%
Equilibre entre la théorie et le pratique	23	29%
Y'en a pas	2	3%
Ne sort pas de la spécialité	1	1%
Mise à jour régulière	2	3%
Contient toutes les notions de base sur le marketing	1	1%
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l’enquête

**Figure 48: Principales qualités du programme d’après les enseignants**



Source : Résultat de l’enquête

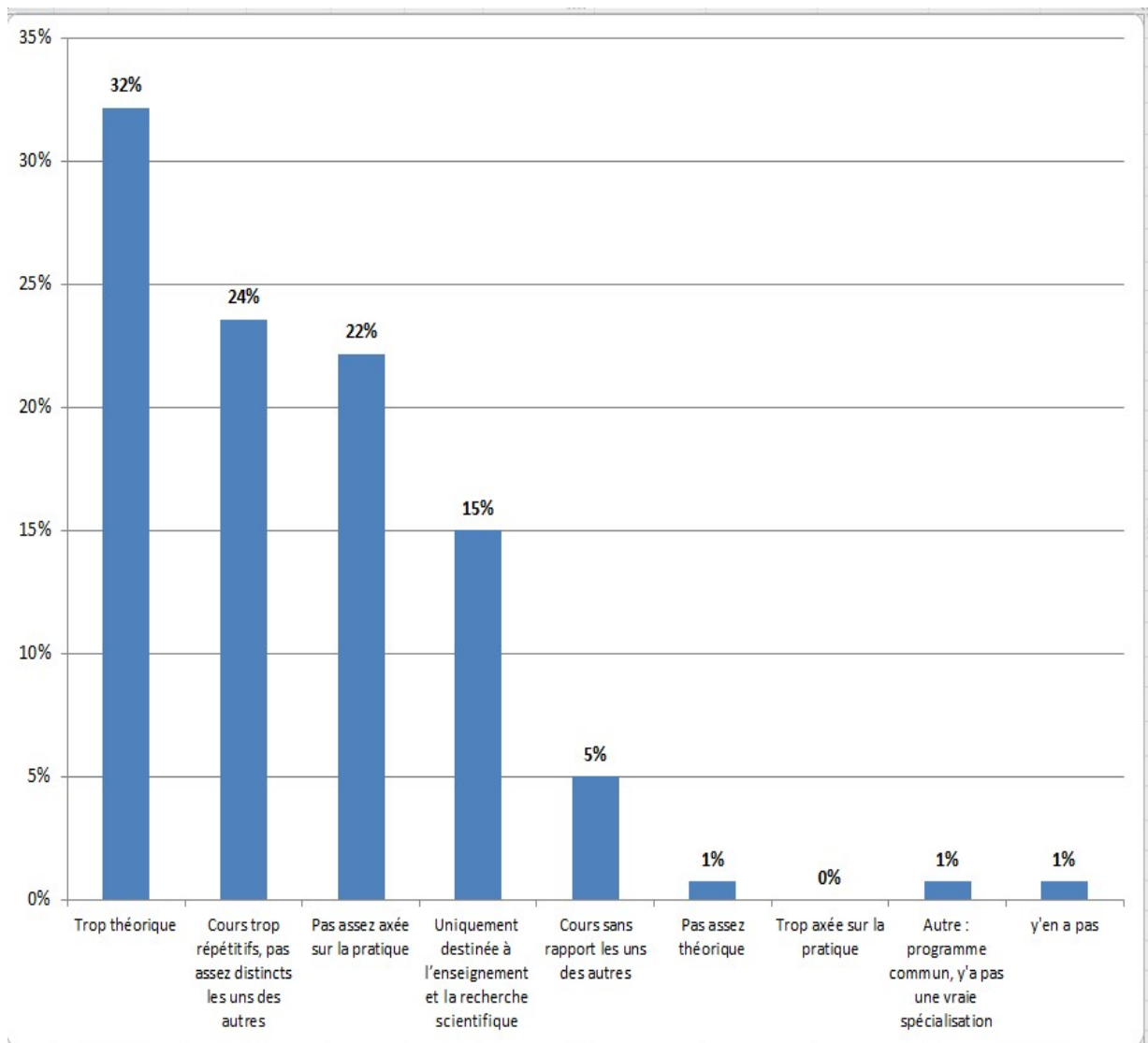
L'examen des résultats sur les principales qualités du programme d'après les enseignants montre que leurs réponses convergent généralement vers trois qualités majeures : 1) l'adaptation du contenu du programme au niveau des étudiants (38% des réponses) ; 2) l'agencement des cours les uns avec les autres (26% des réponses) ; et 3) le bon équilibre entre la théorie et la pratique (29% des réponses). En revanche, seuls 3% des répondants trouvent que le programme est actualisé régulièrement, et 1% estiment qu'il aborde toutes les notions de base de marketing et ne sort pas du contexte de la spécialité.

**Tableau 69 : Principaux défauts du programme d'après les enseignants**

Proposition	N	%
Trop théorique	45	32%
Cours trop répétitifs, pas assez distincts les uns des autres	33	24%
Pas assez axée sur la pratique	31	22%
Uniquement destinée à l'enseignement et la recherche scientifique	21	15%
Cours sans rapport les uns des autres	7	5%
Pas assez théorique	1	1%
Trop axée sur la pratique	0	0%
Autre : programme commun, il n'y a pas une vraie spécialisation	1	1%
y'en a pas	1	1%
<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

Figure 49 : Principaux défauts du programme d'après les enseignants



L'examen des résultats sur les principaux défauts du programme d'après les enseignants indique que leurs réponses convergent généralement vers trois principaux défauts : 1) son caractère trop théorique et le manque de pratique (54% de réponses) ; 2) Cours trop répétitifs, et pas assez distincts les uns des autres (24% de réponses) ; et 3) il est destiné uniquement à l'enseignement et la recherche scientifique. En revanche, ils ne sont que 5% qui trouvent que les cours sont sans rapport avec les autres, et 1% qui jugent ce programme trop commun sans une vraie spécialisation.

### c. Les difficultés du programme d’après les enseignants

**Tableau 70: Les principales difficultés rencontrées dans l’enseignement du programme**

Nature de difficulté	N	%
Difficultés liées au comportement des étudiants	23	37%
Difficultés liées au niveau des étudiants	12	19%
Difficultés liées aux ressources pédagogiques et didactiques	14	22%
Difficultés liées au contenu du programme	7	11%
Difficultés organisationnelles (liées à l'administration)	7	11%
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l’enquête

Les enseignants ont exprimé les difficultés rencontrées lors de l’enseignement du programme. Nous avons reformulé certaines réponses similaires et les avons regroupées en cinq catégories principales afin de faciliter la lecture des résultats. La moitié de ces difficultés sont en relation avec les étudiants, notamment - par ordre d’importance - la démotivation et l’insouciance des étudiants (11%), les absences dans les cours (surtout chez les masters (6%)), l’indiscipline (8%), et les mouvements de grèves (6%).

Les difficultés liées aux ressources pédagogiques sont aussi un souci pour 22% de nos répondants. Parmi ces difficultés nous citons surtout le manque d’équipements pédagogiques, notamment le data show et le réseau Internet (16%) ainsi que les ressources documentaires. Les deux autres catégories des difficultés sont à égalité (11% chacune), à savoir le contenu du programme, qui est jugé superficiel, flou, ne comportant pas d’axes précis, basé beaucoup sur la théorie, avec des notions répétées en licences et en master, et enfin, les difficultés en relation avec l’administration qui se résument surtout dans l’insouciance de cette dernière, jugée trop bureaucratique dans ses démarches, avec des erreurs répétées dans les P.-V. de notes et les délibérations semestrielles.

### d. Propositions des enseignants pour améliorer le programme

Les suggestions apportées par les enseignants vont contribuer à répondre à la quatrième question de notre recherche : « Quels aspects de ce programme pourraient être revus afin de l’améliorer ? ». A l’instar de celles rapportées par les diplômés, ces suggestions se convergent



principalement sur le renforcement de l'aspect pratique du programme (55% des propositions) avec beaucoup plus de visites sur site, et des partenariats avec les acteurs socioéconomiques. En ce qui concerne la conception du programme, les enseignants appellent à élaborer un programme propre au contexte algérien qui prend en considération les différences socioéconomiques, au lieu de les importer directement l'étranger. Sur ce volet, ils appellent à faire participer toutes les parties concernées (enseignants, partenaires socioéconomiques, etc.) dans la conception du programme. Le programme doit suivre les nouvelles tendances dans le marketing, et être actualisé régulièrement, et doit aussi être uniformisé dans tous les établissements universitaires du pays. Ils appellent aussi à créer davantage de laboratoires de recherche, et des ateliers marketing.

Les répondants proposent la spécialisation dans le marketing dès la première année afin de bien maîtriser toutes les notions essentielles du marketing. Certains répondants insistent sur le renforcement des langues étrangères et proposent d'enseigner l'intégralité du programme en langue anglaise.

Afin d'optimiser le rendement pédagogique, les répondants proposent de réduire le nombre d'étudiants dans les groupes de travaux dirigés, et de prolonger la durée des enseignements pour les matières essentielles. Ils insistent sur le respect du volume horaire semestriel tel que préconisé par le règlement ministériel.

Enfin, les répondants sont unanimes sur la nécessité d'introduire les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), et la généralisation de l'enseignement à distance (e-learning).

### **1.3. Enquête n° 03 : Avis des employeurs sur le programme**

Cette troisième sous-section évalue le programme de formation en marketing à partir du point de vue des employeurs. Elle aborde surtout le volet de l'insertion professionnelle des diplômés en marketing. La première partie de l'enquête examine le rôle et la reconnaissance des diplômés dans les entreprises. La deuxième partie traite l'intégration des diplômés en marketing au marché du travail. Enfin, la dernière partie analyse l'opinion des employeurs sur le programme de formation universitaire en marketing.

Les deux premières parties visent à répondre à la deuxième question de notre recherche « Ce programme prépare-t-il les diplômés à exercer les différents métiers de marketing ? ». Quant à la dernière partie, elle vise à répondre à la quatrième question de notre recherche « Quels aspects de ce programme pourraient être revus afin de l'améliorer ? »

### 1.3.1. Rôle et reconnaissance du diplôme de marketing chez l'employeur

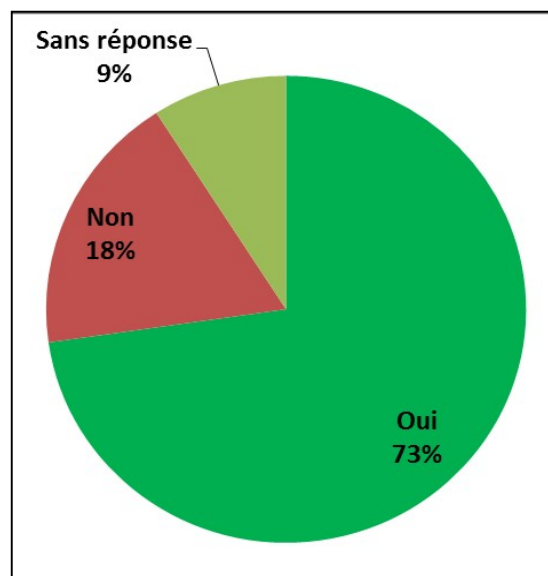
#### a. Encadrement des nouvelles recrues

**Tableau 71 : Encadrement des nouvelles recrues par les employeurs**

Réponses	N	%
Oui	16	73%
Non	4	18%
Sans réponse	2	9%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 50: Encadrement des nouvelles recrues par les employeurs**



Source : Résultat de l'enquête

Le tableau et la figure ci-dessus indiquent que la plupart des entreprises sondées (73%) affirment apporter une forme de soutien ou d'encadrement des nouvelles recrues à leur entrée en fonction. Les répondants ne précisent pas la nature de cet encadrement, ni sa durée, mais nous constatons que cet encadrement se concentre surtout au niveau des entreprises étatiques et à grand effectif.

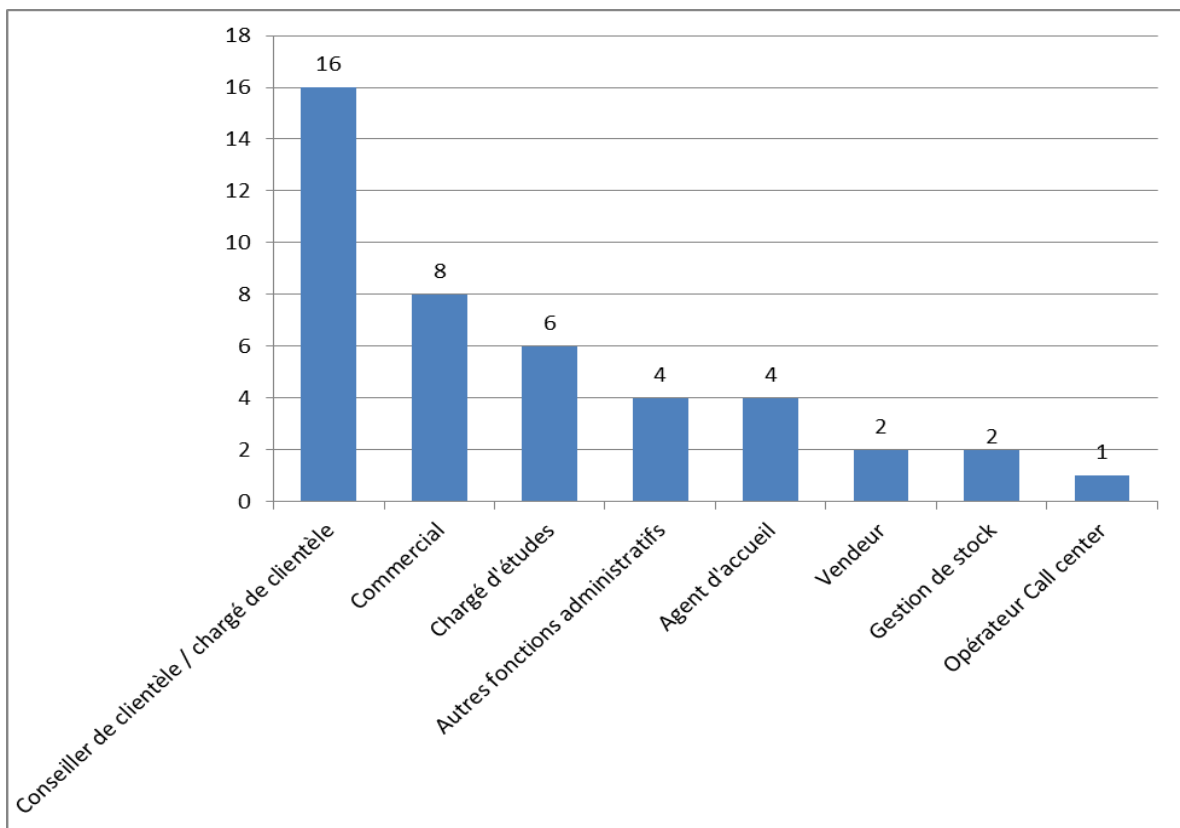
**b. Types d'emplois accordés aux diplômés en marketing**

**Tableau 72 : Types d'emplois accordés aux diplômés en marketing**

Réponses	N	%
Conseillé de clientèle / chargé de clientèle	16	37%
Commercial	8	19%
Chargé d'études	6	14%
Autres fonctions administratifs	4	9%
Agent d'accueil	4	9%
Vendeur	2	5%
Gestion de stock	2	5%
Opérateur Call center	1	2%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 51 : Types d'emplois accordés aux diplômés en marketing**



Source : Résultat de l'enquête

Le tableau et la figure précédents indiquent que les fonctions en relation avec les clients (chargé de clientèle, conseiller de clientèle, etc.) sont le type d'emploi le plus accordé par nos répondants aux diplômés en marketing (37% de réponses), suivi des fonctions commerciales (19% de réponses), et chargés d'études (14% de réponses), et les autres fonctions comme vendeurs, agents d'accueils, etc. Nous constatons que ces fonctions sont de nature commerciale plus que de marketing. Nous remarquons aussi que les fonctions proprement liées au marketing ne figurent pas parmi les réponses des employeurs sondés, ce qui laisse supposer que nos répondants ne donnent pas plus d'importance à la spécialité du diplôme par rapport à d'autres spécialités pour exercer les mêmes fonctions. Les résultats de la question suivante apportent plus d'éclaircissement à ce sujet.

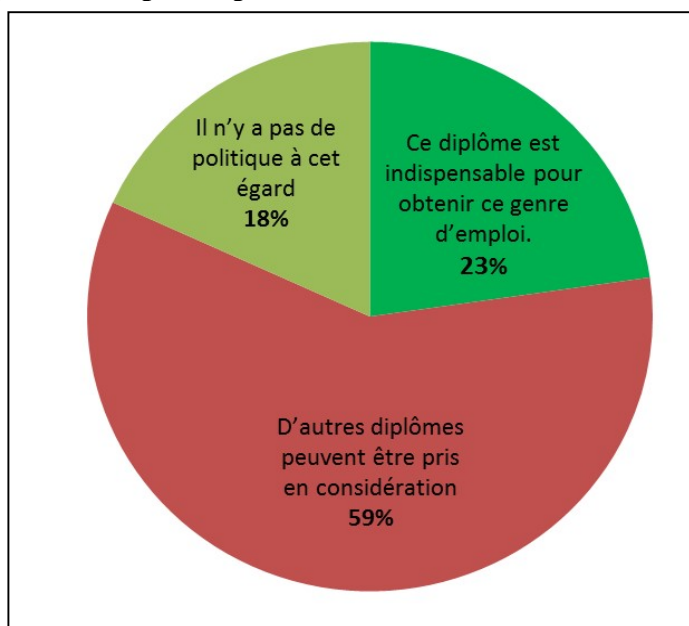
### c. Exigence du diplôme pour l'exercice des fonctions

**Tableau 73 : Exigence du diplôme pour l'exercice des fonctions de marketing**

Réponses	N	%
Ce diplôme est indispensable pour obtenir ce genre d'emploi	5	23%
D'autres diplômes peuvent être pris en considération	13	59%
Il n'y a pas de politique à cet égard	4	18%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 52 : Exigence du diplôme pour l'exercice des fonctions de marketing**



Source : Résultat de l'enquête

Pour les trois quarts des entreprises sondées, le diplôme de marketing n'est pas une exigence pour exercer les différentes fonctions liées au marketing. Chez plus de la moitié des répondants (59%), d'autres diplômes peuvent être pris en considérations, ce sont surtout les spécialités liées à l'économie et au management (comptabilité, finances, etc.) et même aux sciences juridiques (droit).

### d. Recrutement des diplômés durant les cinq dernières années

Le nombre des nouvelles recrues diplômés en marketing est souvent proportionné à la taille des entreprises en termes d'effectif, il est généralement de une à deux recrues pour les entreprises de moins de 50 employés, et à 10 recrues pour les entreprises de 100 à 499 employés. Presque le quart de nos répondants (23%) ne voit pas la nécessité d'engager des diplômés en marketing. Parmi les autres motifs évoqués par nos répondants, nous citons le ralentissement dans leur l'activité (9% des répondants) et la saturation de tous les postes (14%).

### 1.3.2. Intégration des diplômés au marché du travail

#### a) Attente des employeurs par rapport aux connaissances acquises par les diplômés

**Tableau 74: Pourcentage d'attente chez les employeurs sur les connaissances et les compétences des diplômés de marketing**

Les connaissances et les compétences des diplômés	Les attentes des employeurs									
	Très fortes		Plutôt fortes		Moyennes		Plutôt faibles		Très faibles	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Du marketing en générale	2	9%	13	59%	6	27%	1	5%	0	0%
Du management en général	2	9%	17	77%	2	9%	1	5%	0	0%
De l'informatique en général	0	0%	14	64%	7	32%	1	5%	0	0%
Des nouvelles technologies ou techniques liées au marketing	2	9%	12	55%	8	36%	0	0%	0	0%
La capacité de travailler en équipe	3	14%	11	50%	6	27%	2	9%	0	0%
La capacité de supporter des situations stressantes.	3	14%	12	55%	5	23%	2	9%	0	0%
La capacité de communiquer par écrit en français.	3	14%	10	45%	1	5%	8	36%	0	0%
La capacité de communiquer par écrit en anglais.	7	32%	1	5%	6	27%	7	32%	1	5%

La capacité de communiquer oralement en anglais	6	27%	2	9%	3	14%	11	50%	0	0%
La capacité de communiquer oralement en français	5	23%	4	18%	8	36%	5	23%	0	0%
La capacité de planifier et d'organiser leur travail.	2	9%	11	50%	6	27%	3	14%	0	0%
La capacité de porter un jugement correct.	2	9%	11	50%	7	32%	2	9%	0	0%
La capacité d'argumenter, de défendre un projet ou une idée	2	9%	13	59%	5	23%	2	9%	0	0%
La productivité de leur travail (exactitude, qualité, rapidité)	7	32%	7	32%	5	23%	3	14%	0	0%
La capacité à s'adapter aux changements technologiques.	4	18%	13	59%	4	18%	1	5%	0	0%
La capacité d'innover (créativité) dans leur travail	4	18%	9	41%	8	36%	1	5%	0	0%
La capacité de s'adapter aux changements structurels	2	9%	15	68%	5	23%	0	0%	0	0%
La capacité de résoudre des problèmes	7	32%	10	45%	5	23%	0	0%	0	0%
La capacité de diriger une équipe	16	73%	3	14%	3	14%	0	0%	0	0%
La capacité d'identifier correctement les attentes des clients	2	9%	13	59%	6	27%	0	0%	1	5%
Le sens des responsabilités à l'égard de leurs actes	2	9%	13	59%	4	18%	3	14%	0	0%
L'aptitude au leadership	0	0%	14	64%	6	27%	2	9%	0	0%
Le goût des défis	7	32%	6	27%	9	41%	0	0%	0	0%
Le respect du mode de fonctionnement de l'entreprise (hiérarchie, réglementation)	8	36%	11	50%	3	14%	0	0%	0	0%
La ponctualité	10	45%	8	36%	3	14%	1	5%	0	0%
Une bonne capacité d'écoute	7	32%	14	64%	0	0%	1	5%	0	0%
Le désir d'apprendre et de se perfectionner	8	36%	11	50%	2	9%	0	0%	1	5%

Source : Résultat de l'enquête

**b) Evaluation des employeurs de ces connaissances par rapport à leurs attentes**

**Tableau 75 : Evaluation des employeurs des connaissances et compétences des diplômés par rapport à leurs attentes.**

Les connaissances et les compétences des diplômés	Evaluation des employeurs par rapport à leurs attentes									
	Très supérieure à mes attentes		Plutôt supérieure à mes attentes		Conforme à mes attentes		Plutôt inférieure à mes attentes		Très inférieure à mes attentes	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Du marketing en générale	0	0%	2	9%	9	41%	11	50%	0	0%
Du management en général	0	0%	2	9%	16	73%	4	18%	0	0%
De l'informatique en général	0	0%	2	9%	9	41%	11	50%	0	0%
Des nouvelles technologies ou techniques liées au marketing	0	0%	0	0%	8	36%	14	64%	0	0%
La capacité de travailler en équipe	2	9%	4	18%	7	32%	9	41%	0	0%
La capacité de supporter des situations stressantes.	2	9%	7	32%	13	59%	0	0%	0	0%
La capacité de communiquer par écrit en français.	0	0%	0	0%	10	45%	5	23%	7	32%
La capacité de communiquer par écrit en anglais.	0	0%	0	0%	5	23%	10	45%	7	32%
La capacité de communiquer oralement en anglais	0	0%	0	0%	13	59%	3	14%	6	27%
La capacité de communiquer oralement en français	0	0%	4	18%	6	27%	5	23%	7	32%
La capacité de planifier et d'organiser leur travail.	0	0%	4	18%	10	45%	5	23%	3	14%
La capacité de porter un jugement correct.	0	0%	2	9%	11	50%	9	41%	0	0%
La capacité d'argumenter, de défendre un projet ou une idée	0	0%	4	18%	8	36%	10	45%	0	0%
La productivité de leur travail (exactitude, qualité, rapidité)	0	0%	6	27%	9	41%	4	18%	3	14%
La capacité à s'adapter aux changements technologiques.	2	9%	4	18%	12	55%	4	18%	0	0%
La capacité d'innover (créativité) dans leur travail	2	9%	0	0%	15	68%	4	18%	1	5%
La capacité de s'adapter aux changements structurels	0	0%	8	36%	6	27%	7	32%	1	5%

La capacité de résoudre des problèmes	2	9%	2	9%	7	32%	10	45%	1	5%
La capacité de diriger une équipe	0	0%	2	9%	10	45%	6	27%	4	18%
La capacité d'identifier correctement les attentes des clients	0	0%	6	27%	8	36%	7	32%	1	5%
Le sens des responsabilités à l'égard de leurs actes	0	0%	2	9%	6	27%	14	64%	0	0%
L'aptitude au leadership	0	0%	2	9%	16	73%	2	9%	2	9%
Le goût des défis	0	0%	2	9%	10	45%	10	45%	0	0%
Le respect du mode de fonctionnement de l'entreprise (hiérarchie, réglementation)	0	0%	6	27%	9	41%	5	23%	2	9%
La ponctualité	3	14%	4	18%	7	32%	4	18%	4	18%
Une bonne capacité d'écoute	0	0%	4	18%	5	23%	11	50%	2	9%
Le désir d'apprendre et de se perfectionner	0	0%	5	23%	11	50%	6	27%	0	0%

Source : Résultat de l'enquête

Afin de faciliter la lecture des deux tableaux (attentes, et évaluation des attentes), nous avons récapitulé et combiné les résultats en additionnant les taux des opinions positifs (très fortes, plutôt fortes) des attentes des employeurs en la comparant avec leurs évaluations par rapport à leurs attentes (conformes, supérieurs, inférieur).



**Tableau 76 : Attentes et évaluation des compétences des diplômés par les employeurs**

Connaissances et compétences des diplômés	Attente des employés (%)	Evaluation des employés par rapport à leurs attentes (%)		
		Supérieur	conforme	inférieur
Du marketing en générale	68%	9%	41%	50%
Du management en général	86%	9%	73%	18%
De l'informatique en général	64%	9%	41%	50%
Des nouvelles technologies ou techniques liées au marketing	64%	0%	36%	64%
La capacité de travailler en équipe	64%	27%	32%	41%
La capacité de supporter des situations stressantes	68%	41%	59%	0%
La capacité de communiquer par écrit en français.	59%	0%	45%	55%
La capacité de communiquer par écrit en anglais.	36%	0%	23%	77%
La capacité de communiquer oralement en anglais	36%	0%	59%	41%
La capacité de communiquer oralement en français	41%	18%	27%	55%
La capacité de planifier et d'organiser leur travail.	59%	18%	45%	36%
La capacité de porter un jugement correct.	59%	9%	50%	41%
La capacité d'argumenter, de défendre un projet ou une idée	68%	18%	36%	45%
La productivité de leur travail (exactitude, qualité, rapidité)	64%	27%	41%	32%
La capacité à s'adapter aux changements technologiques	77%	27%	55%	18%
La capacité d'innover (créativité) dans leur travail	59%	9%	68%	23%
La capacité de s'adapter aux changements structurels	77%	36%	27%	36%
La capacité de résoudre des problèmes	77%	18%	32%	50%
La capacité de diriger une équipe	86%	9%	45%	45%
La capacité d'identifier correctement les attentes des clients	68%	27%	36%	36%
Le sens des responsabilités à l'égard de leurs actes	68%	9%	27%	64%
L'aptitude au leadership	64%	9%	73%	18%
Le goût des défis	59%	9%	45%	45%
Le respect du mode de fonctionnement de l'entreprise (hiérarchie, réglementation)	86%	27%	41%	32%
La ponctualité	82%	32%	32%	36%
Une bonne capacité d'écoute	95%	18%	23%	59%
Le désir d'apprendre et de se perfectionner	86%	23%	50%	27%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui donnent un avis positif (attente très forte ou plutôt forte) sur les compétences des diplômés, indique un grand écart entre les attentes des employeurs au regard du travail habituellement exercé par les diplômés de marketing, et l'évaluation de leurs connaissances et leurs capacités par rapport à leurs attentes initiales.

En fait, les employeurs ont exprimé des attentes fortes au regard de 19 compétences et connaissances sur les 27 que nous avons proposées, notamment sur la capacité d'écoute, de travailler en équipe ou d'en diriger une, de supporter des situations stressantes, d'argumenter et défendre un projet ou une idée, de s'adapter aux changements technologiques ainsi qu'aux changements structurels, la ponctualité et le respect du mode de fonctionnement de l'entreprise. Leurs attentes sont plus au moins inférieures lorsqu'il s'agit de communiquer en langues étrangères (oralement ou par écrit), de planifier et d'organiser leur travail, ou d'innover et d'avoir le goût des défis.

En revanche, l'évaluation des répondants de ces connaissances et compétences est généralement inférieure par rapport à leurs attentes. Seules trois connaissances et compétences proposées sont jugées conformes aux attentes des employeurs : les connaissances sur le management en général (73%), l'aptitude de leadership (73%), et la créativité et l'innovation (68%). Ils ont aussi exprimé des opinions très négatives au sujet de trois autres connaissances et compétences jugées inférieures à leurs attentes : la maîtrise des nouvelles technologies ou techniques liées au marketing, la capacité de communiquer par écrit en anglais, et le sens des responsabilités à l'égard de leurs actes. L'opinion des répondants est très partagée pour le reste des connaissances et compétences, mais aucune d'elles n'a été jugée supérieure à leurs attentes.

En résumé, et selon les critères retenus pour notre étude, l'examen des résultats indique que les employeurs attendaient que les diplômés de marketing soient dotés de beaucoup de connaissances et compétences, mais une fois recrutés, leurs jugements sont revus à la baisse par rapport à leurs attentes.

### **c) Développement des compétences des nouvelles recrues en marketing**

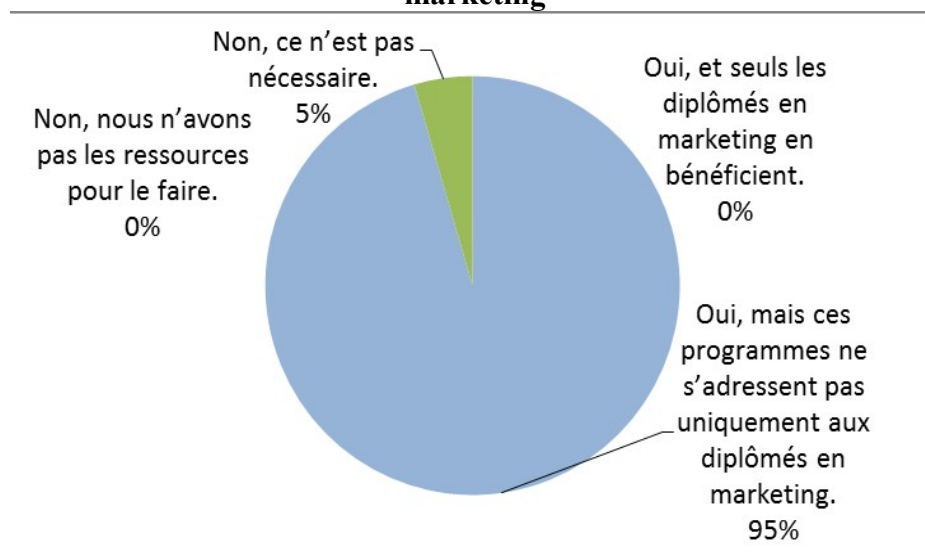
Cette partie analyse si les employeurs conçoivent un programme de formation afin d'accroître les compétences des nouvelles recrues.

**Tableau 77 : Conception de programme de formation pour les nouvelles recrues en marketing**

Réponse	N	%
Oui, et seuls les diplômés en marketing en bénéficient.	0	0%
Oui, mais ces programmes ne s'adressent pas seulement aux diplômés en marketing.	21	95%
Non, ce n'est pas nécessaire.	1	5%
Non, nous n'avons pas les ressources pour le faire.	0	0%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 53 : Conception de programme de formation pour les nouvelles recrues en marketing**



Source : Résultat de l'enquête

La totalité de nos répondants déclarent ne pas avoir conçu un programme de formation afin d'accroître les compétences des nouvelles recrues en marketing. Même si pour la quasi-majorité d'entre elles (95%) il existe bien des programmes de formation pour les nouvelles recrues, ces programmes ne s'adressent pas seulement aux diplômés de marketing, ils sont élargis à d'autres spécialités et ouvert à toutes les personnes chargées d'exécuter des tâches liées au marketing.

Les principales compétences visées dans ces programmes de formation sont l'utilisation des technologies de l'information et de communication, notamment l'utilisation de nouveaux logiciels (45% de réponses) ; la maîtrise des techniques des ventes (18% de réponses) ; le lancement d'un nouveau produit (14% de réponses) ; et la satisfaction client (9% de réponses).

Nous constatons qu'aucune des entreprises sondées ne propose des formations pertinentes liées proprement au marketing telles que la stratégie marketing ou les études de marché.

### d) Satisfaction des employeurs à l'égard du rendement des diplômés

**Tableau 78 : Pourcentage de satisfaction des employeurs à l'égard du rendement des diplômés de marketing**

Proposition	Rendement très satisfaisant		Rendement plutôt satisfaisant		Sans réponse		Rendement plutôt insatisfaisant		Rendement très insatisfaisant	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Après trois mois de travail	1	5%	4	18%	5	23%	6	27%	6	27%
Après six mois de travail	2	9%	5	23%	5	23%	4	18%	6	27%
Après un an de travail	0	0%	17	77%	1	5%	3	14%	1	5%
Après deux ans de travail	0	0%	17	77%	1	5%	4	18%	0	0%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui émettent un avis positif (rendement très satisfaisant ou rendement plutôt satisfaisant) sur ce sujet, indique que les répondants ne sont pas satisfaits du rendement des nouvelles recrues en marketing durant les premiers six mois de leur travail. Ce taux augmente avec l'ancienneté des recrues pour atteindre 77% juste après un an de travail. Cela peut s'expliquer par le fait que les diplômés de marketing acquièrent des compétences avec l'expérience et / ou en suivant des formations proposées par leurs employeurs. En outre, nous remarquons l'effet inverse chez certains employeurs, une satisfaction qui diminue avec l'ancienneté des recrues. Les répondants expliquent que ces dernières éprouvent une grande volonté de travail dans le but de garantir leur poste, mais une fois titularisées, leur cadence de travail se voit baissée. Ce phénomène est observable surtout chez les employeurs étatiques à grand effectif.

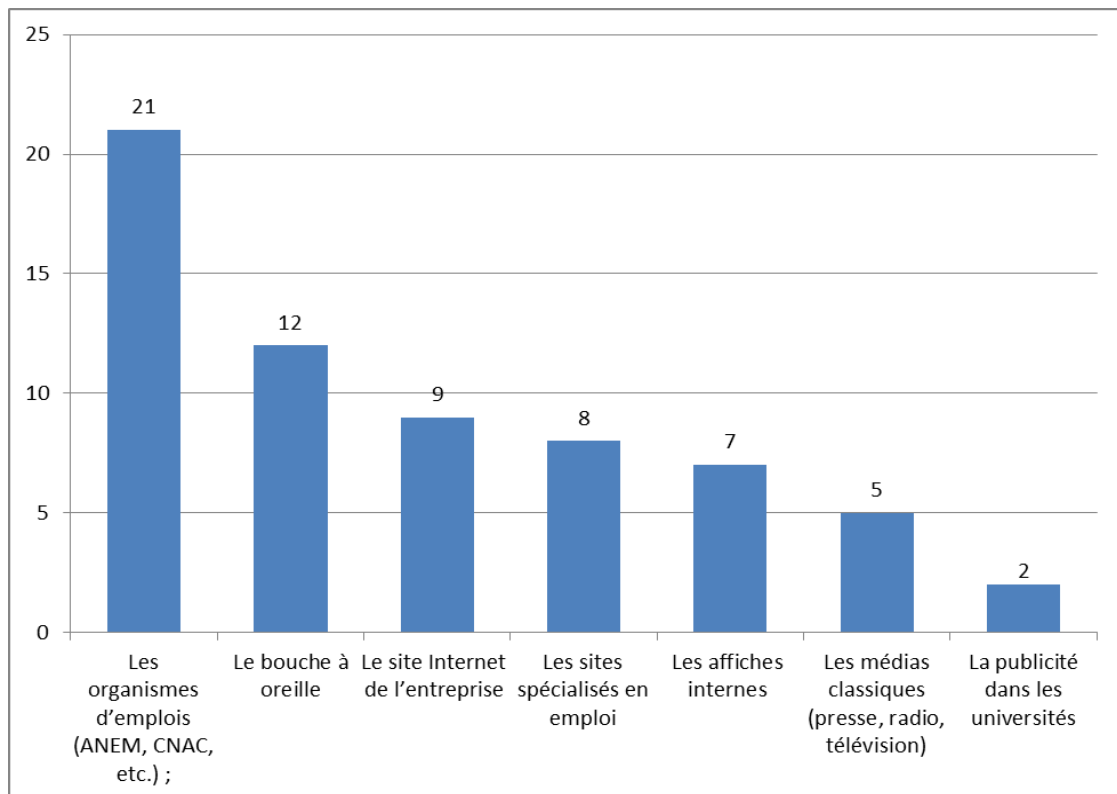
e). Recrutement des diplômés.

**Tableau 79 : moyens utilisés par les employeurs pour le recrutement des diplômés**

Moyen de recrutement	N	%
Les organismes d'emplois	21	33%
Le bouche à oreille	12	19%
Le site Internet de l'entreprise	9	14%
Les sites spécialisés en emploi	8	13%
Les affiches internes	7	11%
Les médias classiques (presse, radio, télévision)	5	8%
La publicité dans les universités	2	3%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 54 : moyens utilisés par les employeurs pour le recrutement des diplômés**



Source : Résultat de l'enquête

Nous constatons que les moyens classiques demeurent toujours privilégiés pour le recrutement des diplômés. 95% de nos répondants passent par les organismes d'emploi (l'ANEM). Ceci s'explique par l'obligation de passer par ces organismes pour toute procédure de recrutement dans le secteur public (sachant que 77% de notre échantillon est constitué d'entreprises publiques ou mixtes). Le bouche à oreille est aussi utilisé par plus de la moitié de nos répondants (55%). Le caractère social de notre société encourage le recours à ce genre de moyen de communication. Moins de la moitié des répondants utilisent Internet pour proposer leurs offres d'emploi, soit à travers leurs sites web (41% de répondants) ou celles d'autres sites d'emploi (36%). Le recours aux autres plateformes ou réseaux sociaux (tels que LinkedIn par exemple) est quasi absent. Quant à l'utilisation des médias classiques, elle se limite seulement dans les journaux pour les offres d'emploi du secteur étatique (23%).

Nous notons que le recours aux établissements universitaires pour recruter les diplômés est presque inexistant. Cette action se limite dans l'affichage des annonces dans le meilleur des cas (seuls deux employeurs). Les autres formes de contacts tels que les ateliers et les foires sont presque absentes, malgré que la majorité des établissements universitaires soient dotés d'une structure appelée « maison de l'entrepreneuriat » et qui sensibilisent les étudiants à la culture et à l'esprit entrepreneurial, et les assistent dans l'insertion professionnelle et la création d'entreprise. Cette situation peut s'expliquer par deux raisons : 1) La demande en emploi est souvent supérieure par rapport à l'offre proposée dans cette spécialité (le marketing) ; 2) les compétences recherchées ne nécessitent pas une haute qualification. Les employeurs puisent leurs besoins dans d'autres spécialités liées à l'économie et le management comme nous l'avons déjà vu dans le tableau n° 73, puis ils se contentent de former ses recrues selon leurs besoins. Le marketing en Algérie n'a pas atteint ce stade où les entreprises se mettent en concurrence pour dénicher et arracher les meilleures compétences.

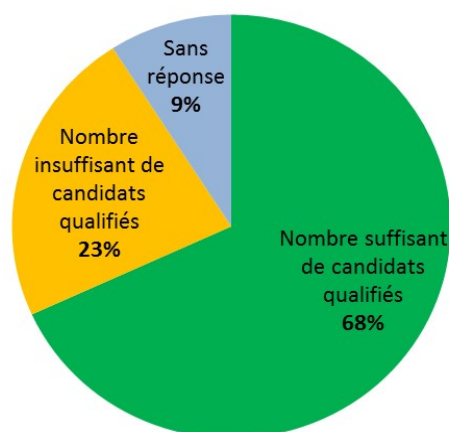
**f) Disponibilité de candidats qualifiés dans le marketing**

**Tableau 80: Nombre de candidats qualifiés au moment de recrutement**

Réponse	N	%
Nombre suffisant de candidats qualifiés	15	68%
Nombre insuffisant de candidats qualifiés	5	23%
Sans réponse	2	9%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 55 : Nombre de candidats qualifiés au moment de recrutement**



Source : Résultat de l'enquête

Pour plus des deux-tiers des répondants, il y'a suffisamment de candidats qualifiés pour les offres d'emploi en marketing qu'ils proposent. Seuls 23% de répondants déclarent qu'ils reçoivent un nombre insuffisant de candidats qualifiés. Cela suppose deux possibilités :1) Il y a une pléthore de candidats qualifiés dans le marché du travail qui peut satisfaire les besoins des employeurs en matière de compétences marketing. Or, les résultats de la question précédente (n° 2.6) sur l'évaluation des connaissances, capacités et attitudes des diplômés indiquent une opinion négative sur ce sujet ; 2). Les employeurs ne fixent pas de critères stricts pour sélectionner les

candidats, d'où le nombre haut de candidats pour toute offre d'emploi. L'examen des résultats de la question suivante apporte davantage d'éclaircissement.

### g) Critères de sélection des candidats

**Tableau 81 : pourcentage d'importance des critères de sélection des candidats selon les employeurs**

Critères	Très important		Assez important		Sans réponse		Peu important		Aucunement important	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Être titulaire du diplôme exigé.	10	45%	9	41%	2	9%	0	0%	0	0%
Les résultats scolaires (classement, moyenne, etc.)	2	9%	10	45%	7	32%	2	9%	0	0%
La spécialité rattachée au diplôme.	6	27%	12	55%	0	0%	4	18%	0	0%
Les expériences professionnelles liées à la spécialité	16	73%	2	9%	3	14%	1	5%	0	0%
Les expériences professionnelles non liées à la spécialité	2	9%	7	32%	1	5%	9	41%	3	14%
Les activités complémentaires par rapport au travail (par exemple : activités sociales, loisirs, etc.).	0	0%	4	18%	4	18%	11	50%	3	14%
La performance à l'entretien /concours.	13	59%	9	41%	0	0%	0	0%	0	0%
L'habileté à communiquer oralement.	9	41%	13	59%	0	0%	0	0%	0	0%
L'habileté à communiquer par écrit.	9	41%	9	41%	1	5%	3	14%	0	0%
La maîtrise des langues étrangères	8	36%	3	14%	11	50%	0	0%	0	0%
Les connaissances générales sur l'entreprise.	8	36%	12	55%	2	9%	0	0%	0	0%
La polyvalence des candidats.	4	18%	10	45%	4	18%	4	18%	0	0%
La personnalité des candidats	4	18%	9	41%	4	18%	5	23%	0	0%
Les connaissances générales sur le secteur d'activité de l'entreprise	7	32%	11	50%	4	18%	0	0%	0	0%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui donnent un avis positif (très important ou assez important) sur ce sujet indique que les employeurs attachent une importance sur certains critères dans le processus de sélection des candidats. Ces critères sont (par ordre d'importance) : la performance à l'entretien ou le concours et l'habileté de communiquer (100% de réponses) ; les



connaissances générales sur l'entreprise (91%); le diplôme et la spécialité (86%) ; les expériences professionnelles liées à la spécialité ; l'habileté à communiquer par écrit ; les connaissances générales sur le secteur d'activité de l'entreprise (82%); ainsi que la polyvalence des candidats. En revanche, les opinions des répondants sont partagées sur les autres critères jugés plus au moins importants tels que les résultats scolaires (classement, moyenne, etc.) (55%); la maîtrise des langues étrangères (55%), la personnalité des candidats (59%), les expériences professionnelles non liées à la spécialité (41%). Certains employeurs pensent que ces critères peuvent être rattrapés avec l'expérience professionnelle. Les activités complémentaires par rapport au travail (comme les activités sociales ou les loisirs) ne constituent une importance que pour 18% des répondants.

Nous remarquons que les critères jugés plus importants par les répondants pour la sélection de candidats ne constituent pas un véritable obstacle ou un élément décisif, et peuvent être disponibles chez beaucoup de candidats, ce qui explique le nombre important de l'offre de candidats dans ce domaine.

### **1.3.3. Le programme d'après les employeurs**

Cette partie analyse les résultats sur l'avis des répondants sur le programme de formation en marketing à partir de leur expérience d'encadrement des diplômés, ou à partir des expériences et des échanges avec les enseignants ou les étudiants.

a) Jugement global

**Tableau 82 : Pourcentage d'accord chez les employeurs sur le programme (1)**

Propositions	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Le programme fournit les connaissances exigées pour exercer les fonctions et les tâches liées au marketing	8	36%	9	41%	5	23%	0	0%	0	0%
Le programme permet de développer les habiletés ou compétences attendues chez les nouvelles recrues	2	9%	12	55%	3	14%	5	23%	0	0%
Le programme est suffisant et prépare bien à exercer les métiers de marketing	2	9%	11	50%	4	18%	5	23%	0	0%
De manière générale, le programme reçu est de qualité	4	18%	8	36%	6	27%	4	18%	0	0%
De manière générale, le programme est adapté aux réalités du métier	3	14%	2	9%	9	41%	6	27%	2	9%

Source : Résultat de l'enquête

**Tableau 83: Pourcentage d'accord chez les employeurs sur le programme de formation (2)**

Propositions	Fortement d'accord		Plutôt d'accord		Sans réponse		Plutôt en désaccord		Fortement en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En tant que responsable, vos attentes par rapport au programme sont satisfaites	3	14%	7	32%	4	18%	8	36%	0	0%
Vous avez été impliqué, en tant qu'employeur, dans le processus d'élaboration du programme.	0	0%	4	18%	5	23%	5	23%	8	36%
Vous êtes disposé à collaborer avec l'université pour élaborer son programme de formation en marketing	8	36%	5	23%	7	32%	2	9%	0	0%
Le stage que les étudiants effectuent dans votre établissement permet d'appliquer les connaissances acquises	6	27%	8	36%	5	23%	3	14%	0	0%
L'encadrement de ce stage tant par l'université que par votre organisme est satisfaisant	8	36%	6	27%	8	36%	0	0%	0	0%
Des notions théoriques ou pratiques devraient être révisées, ajoutées, ou supprimées du programme.	10	45%	6	27%	3	14%	1	5%	2	9%

Source : Résultat de l'enquête

L'analyse du pourcentage de répondants qui émettent un avis positif (fortement d'accord ou plutôt d'accord) sur ce sujet indique que 77% des répondants pensent que le programme fournit les connaissances exigées pour exercer les métiers et les tâches liés au marketing, et 64% d'entre eux pensent que ce programme permet de développer les compétences ou les aptitudes attendues chez les nouvelles recrues. Ils partagent le même jugement sur le stage effectué par les étudiants dans leurs organismes et pensent qu'il leur permet d'appliquer les connaissances acquises. Ils expriment aussi leur satisfaction quant à l'encadrement de ce stage par l'université ou par l'entreprise.

En revanche, les avis des répondants sont partagés sur la qualité du programme de manière globale, ainsi 59% d'entre eux trouvent que ce programme est suffisant et prépare bien à exercer les fonctions de marketing, et 55% d'entre eux estiment que le programme reçu est de

qualité, et seuls 23% d'entre eux jugent ce programme adapté aux réalités du métier de marketing. Seuls 18% des répondants déclarent avoir été contactés ou impliqués dans la conception du programme, mais 64% déclarent être disposés à collaborer avec l'université pour élaborer son programme.

Enfin, la majorité des répondants (77%) pensent que des notions théoriques ou pratiques devraient être ajoutées au programme, telles que les techniques de ventes et les services monétiques. Ils appellent aussi à proposer d'autres formations ou d'autres spécialités qui suivent les mutations économiques en Algérie.

En résumé, et selon les critères retenus, les employeurs estiment que même si le programme permet d'acquérir des connaissances et de développer des compétences marketing, il reste inadapté aux réalités du métier.

### b) Qualités et défauts du programme

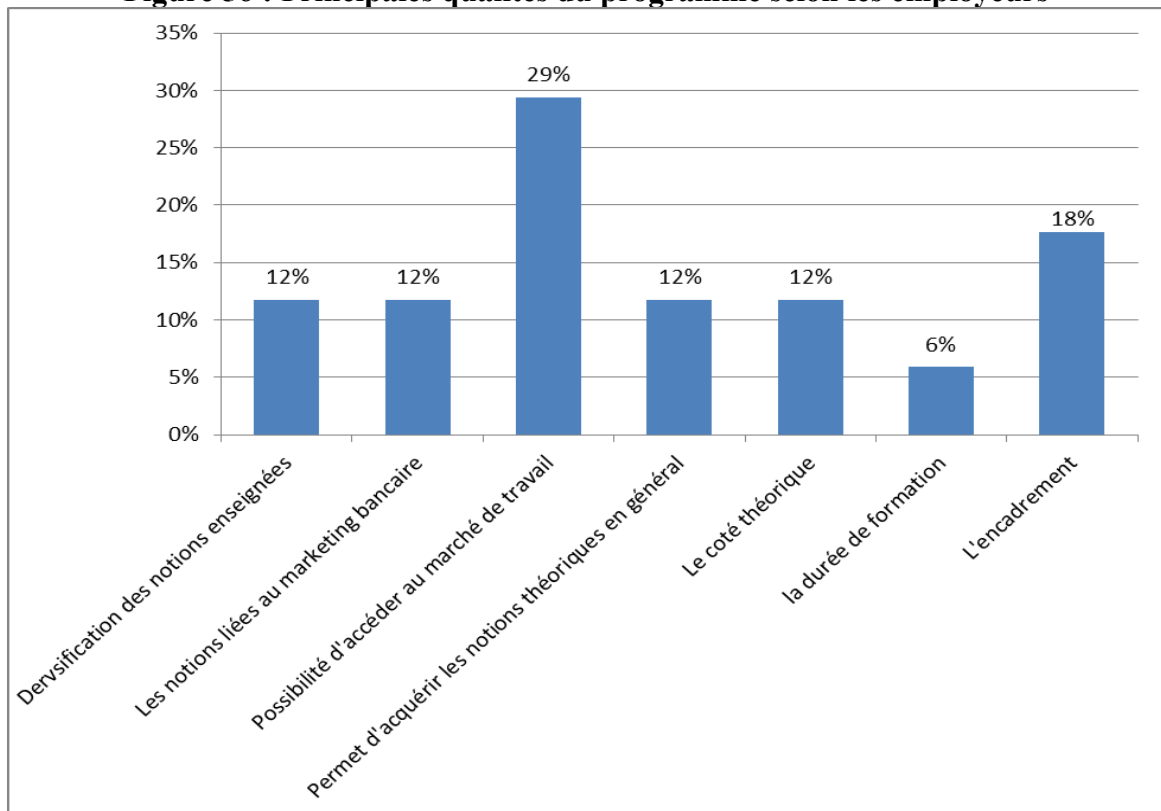
Les tableaux et les figures suivants recensent les qualités et les défauts du programme du point de vue des employeurs. Ils sont basés sur leurs expériences d'encadrement des étudiants durant le stage effectué dans leurs organismes, et des diplômés qui entrent en fonction.

**Tableau 84 : Principales qualités du programme selon les employeurs**

Qualité	N	%
Diversification des notions enseignées	2	12%
Les notions liées au marketing bancaire	2	12%
Possibilité d'accéder au marché du travail	5	29%
Permet d'acquérir les notions théoriques en général	2	12%
Le coté théorique	2	12%
La durée de la formation	1	6%
L'encadrement	3	18%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Figure 56 : Principales qualités du programme selon les employeurs**



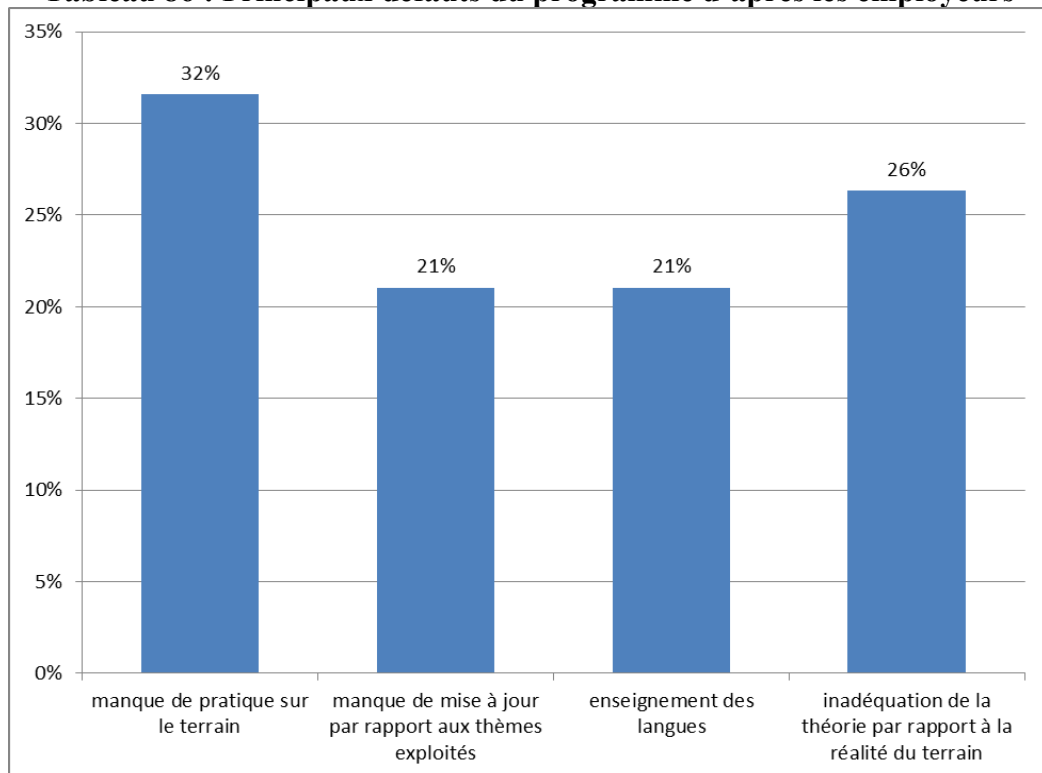
Source : Résultat de l'enquête

**Tableau 85 : Principaux défauts du programme d'après les employeurs**

Défaut	N	%
Manque de pratique sur le terrain	6	32%
Manque de mise à jour par rapport aux thèmes exploités	4	21%
Enseignement des langues	4	21%
Inadéquation de la théorie par rapport à la réalité du terrain (déconnecté de la réalité)	5	26%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Source : Résultat de l'enquête

**Tableau 86 : Principaux défauts du programme d'après les employeurs**



Source : Résultat de l'enquête

La majorité des répondants estiment que le point positif de ce programme est qu'il permet d'accéder au marché du travail. En fait, la spécialité marketing (à l'instar des autres spécialités économique ou de gestion) n'est pas restreinte dans un secteur limité, elle reste toujours demandée dans beaucoup de domaines. 18% des répondants soulignent la qualité de l'encadrement des étudiants durant le stage. Ils apprécient aussi l'aspect théorique de ce programme. La diversification des notions enseignées permet d'acquérir beaucoup de connaissances théoriques liées à l'activité marketing, notamment le marketing des services (le marketing bancaire plus précisément).

En ce qui concerne les points faibles du programme, l'opinion des répondants est partagée sur ce sujet. Un employeur sur trois estime que ce programme nécessite davantage de pratique sur terrain. Et un employeur sur quatre pense que l'aspect théorique est inadéquat avec la réalité du terrain et le juge déconnecté de la réalité du terrain. 21% des répondants estiment que ce programme nécessite des mise-à-jours régulières par rapport aux thèmes exploités. Ils appellent aussi à donner plus d'importance à l'enseignement des langues étrangères dans le programme.

Nous remarquons que les opinions des employeurs sur les qualités et les défauts de programme se croisent beaucoup avec celles des diplômés et des enseignants, notamment sur l'aspect pratique et l'enseignement des langues étrangères.

### **c) Suggestions pour améliorer le programme**

Les propositions apportées par les employeurs sur ce sujet vont contribuer à répondre à la quatrième question de notre recherche « Quels aspects de ce programme pourraient être revus afin de l'améliorer ? ». A l'instar de celles rapportées par les diplômés et les enseignants, ces propositions convergent principalement sur le renforcement de l'aspect pratique du programme, pour cela ils proposent les pistes suivantes :

- Créer des institutions chargées de recenser les besoins des employeurs en matière de compétences professionnelles ;
- Associer les employeurs dans la conception et l'enseignement du programme ;
- Procéder à des sélections des profils orientés vers la spécialité marketing, et restreindre les effectifs afin d'assurer un bon suivi et une bonne insertion professionnelle ;
- Renforcer les enseignements sur certaines notions clés dans l'entreprise (le sens de responsabilité, le développement personnel, le leadership, etc.) ;
- Coordonner avec les employeurs pour fixer les objectifs du stage et assurer un bon accompagnement des stagiaires ;
- Associer les employeurs dans les organes de gestion et scientifiques des établissements universitaires ;
- Proposer d'autres formation ou d'autres spécialités qui suivent les mutations économiques en Algérie.

### Section 2 : Synthèse et discussion

Cette section est consacrée à la discussion des résultats obtenus dans les trois enquêtes en lien avec les questions de notre recherche. Dans un premier temps nous allons parler de l'état de fonctionnement du programme de formation en marketing (question n° 2 de recherche). Dans un deuxième temps nous allons aborder l'adéquation entre le programme et l'exercice des métiers de marketing (question n°3). Enfin nous discutons les propositions et les suggestions des trois populations pour améliorer ce programme (question n°3).

#### 2.1. Etat du fonctionnement du programme

Dans cette partie nous analysons le déroulement du programme afin de répondre à la deuxième question de notre recherche « Le programme de formation en marketing dans l'université algérienne permet-il d'atteindre les objectifs fixés ? ». En tout sept aspects du déroulement du programme vont être examinés, à savoir :

1. L'accès à la formation ;
2. Les objectifs et le prérequis nécessaire ;
3. Le contenu du programme ;
4. Le stage et le mémoire de fin d'études ;
5. Le mode d'évaluation (examens et contrôles) ;
6. La pédagogie ;
7. Les équipements et services.

##### 2.1.1. L'accès à la formation

Notre enquête a montré que la majorité des diplômés ont opté pour la spécialité marketing. En fait, l'importance de cette discipline ne cesse d'accroître chez les jeunes de plus en plus conscients de son importance et des opportunités qu'elle peut offrir dans plusieurs secteurs. En revanche, même si la majorité des diplômés avait une information suffisante sur la nature de l'activité marketing, elle n'a pas suffisamment d'information ni sur les objectifs du programme, ni sur les débouchés de cette formation en termes de métiers. L'importance du marketing ne peut expliquer à elle seule la motivation des étudiants pour cette discipline, une autre catégorie d'étudiants se sont inscrits dans cette spécialité dans le seul but d'obtenir un diplôme qui leur permet d'accéder à un statut donné (décrocher un premier emploi ou obtenir une promotion



professionnelle). Le troisième facteur est l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences en lien avec les emplois occupés. Il ne faut pas oublier qu'il existe une autre catégorie d'étudiants qui se sont inscrits sans aucun objectif précis. Souvent, l'objectif des étudiants n'est pas encore bien fixé au début de leur cursus. Dans ce cas-là, le programme devrait leur allouer les moyens qui les mènent à bien clarifier leurs buts et à opter pour les spécialités qui leurs permettent de les atteindre, et ceci dès le début du cursus.

### 2.1.2. Les objectifs et le prérequis nécessaire

La majorité des diplômés et des enseignants pensent que les objectifs du programme n'étaient pas clairs et précis, mais l'opinion des enseignants est partagée quant à l'information de ces objectifs aux étudiants, la cohérence du contenu du programme avec ces objectifs, et s'il permet d'acquérir les connaissances et les compétences telles que détaillées dans le programme. Cette situation pose des interrogations quant à la nature même des objectifs. En fait, nous avons observé que les objectifs formulés dans les offres de formation sont superficiels, et souvent rédigés sous forme d'une phrase courte de type « *à la fin de la formation, l'étudiant sera capable de ...* » sans même préciser le moyen de mesurer l'atteinte de ces objectifs. Pour certains enseignants, l'essentiel est d'avoir un taux de réussite plus haut dans les examens, même si l'on ignore quels seront les débouchés après.

Le processus d'évaluation demande une réflexion sur la définition des objectifs. Un objectif de programme doit définir de façon précise un savoir, savoir-faire, ou savoir être à maîtriser à la fin du cursus, ainsi, il doit être formulé selon trois axes<sup>1</sup> :

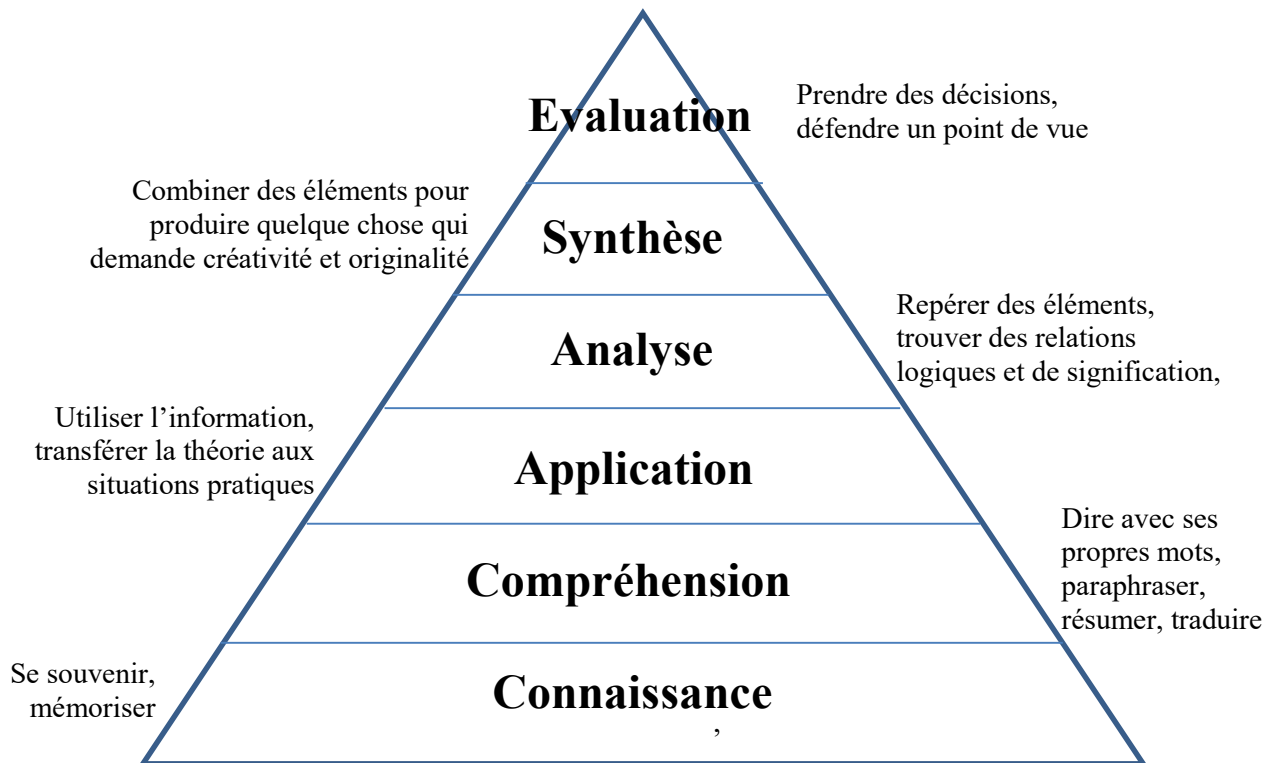
- 1) l'axe du savoir, de la connaissance ;
- 2) l'axe du savoir-faire, de la compétence professionnelle ;
- 3) l'axe du savoir-être, de la capacité d'adaptation à différentes situations.

La taxonomie de bloom est souvent utilisée pour déterminer ces trois axes, elle comporte six niveaux :

---

<sup>1</sup> Centre d'Etudes, de Recherches et de Formations Institutionnelle (CERFI) Suisse, « Un objectif de formation, à quoi ça sert? », en ligne <https://www.cerfi.ch/fr/Actualites/Objectif-de-formation.html>, consulté le 02/09/2020 à 15:20.

**Figure 57 : Taxonomie de Bloom des objectifs pédagogiques**



Source : Centre d'Etudes, de Recherches et de Formations Institutionnelle (CERFI) Suisse, « Un objectif de formation, à quoi ça sert? », en ligne <https://www.cerfi.ch/fr/Actualites/Objectif-de-formation.html>,

Il faut classer les objectifs par ordre d'importance, de l'objectif le plus simple (niveau 1) à l'objectif le plus complexe (niveau 6). Ainsi, le programme doit être conçu pour atteindre des objectifs qui vont au-delà de l'aide, de la mémorisation et de la description<sup>1</sup>.

Ceci implique aussi que les objectifs du programme doivent être communiqués à l'avance aux étudiants. L'enquête montre que pour la majorité des diplômés, les objectifs du programme n'ont pas été communiqués, cette opinion est aussi partagée par la moitié des enseignants. Il faut rappeler que le fait de communiquer sur les objectifs permet de mieux évaluer un programme, cerner ses lacunes, et justifier les décisions prises.

Notre enquête révèle aussi que le prérequis nécessaire pour suivre ce programme n'a pas été clairement annoncé aux étudiants. La majorité des enseignants ajoutent que le contenu du programme n'est pas adapté aux connaissances préalables des étudiants. Même si l'accès à la formation marketing n'exige pas autant de prérequis à proprement dit, mais l'étudiant doit avoir un minimum de connaissances sur certaines notions de gestion et de l'entreprise pour faire le lien

<sup>1</sup> Centre d'études, de recherches et de formations institutionnelles (CERFI) Suisse. Op cit.

entre la théorie et la pratique. Il doit aussi posséder une connaissance de base sur les statistiques et l'analyse des données pour bien mener ses enquêtes. Pourtant certains étudiants ont été affectés à cette spécialité sans avoir ce prérequis, notamment les titulaires de diplôme DEUA de spécialités peu compatibles avec le marketing, tels que l'informatique de gestion. Devant cette situation, les enseignants se trouvent contraint de recommencer ce que les étudiants avaient déjà appris auparavant au lieu de leurs enseigner les connaissances demandées.

Enfin, la majorité des diplômés avouent ne pas avoir trouvé de difficulté pour l'inscription à la formation. Cela est le résultat de la simplification des procédures administratives, l'allègement du dossier d'inscription et la numérisation de ses démarches.

### 2.1.3. Le contenu du programme

La majorité des diplômés portent un jugement positif sur certains aspects du contenu du programme, ainsi ils estiment que les contenus des cours étaient clairs et correspondent bien aux objectifs, bien adaptés à leurs connaissances préalables, et que la quantité d'information données était suffisante. En revanche leurs opinions sont partagées sur le développement des notions importantes de manière suffisante, et sur la redondance des cours avec d'autres. Dans ce sens, certains diplômés trouvent que certains axes ou cours sont redondants avec d'autres tels que le marketing électronique avec le commerce électronique, ou le marketing international avec le commerce international. La majorité des diplômés regrettent l'indisponibilité des informations sur les cours dans les plateformes électroniques (telles que Moodle ou le site web de l'établissement).

Les diplômés et les enseignants s'accordent à dire qu'il n'y a pas un équilibre entre la théorie et la pratique. Même si la majorité des enseignants estiment qu'il y'a un grand fossé qui sépare la théorie de la pratique, certains d'entre eux pensent que le volume horaire attribué à la théorie reste indispensable aux diplômés pour acquérir les connaissances et les concepts de base théoriques nécessaires pour leurs carrière professionnelle ou académiques pour ceux qui souhaitent continuer leurs études.

Si l'opinion des diplômés est partagée quant à la durée de la formation, les enseignants estiment que cette durée n'est pas suffisante pour atteindre les objectifs prévus dans le programme. Les deux populations trouvent que l'horaire des cours est convenable. L'opinion des enseignants est partagée en ce qui concerne la taille du groupe dans les travaux dirigés, et le nombre des étudiants qu'ils encadrent. En fait, dans le domaine marketing, il est difficile d'évaluer les compétences, contrairement aux domaines techniques, ainsi, il devient difficile de parler de volume horaire nécessaire et la durée de formation idéale pour enseigner les notions du

marketing, auxquelles il faut ajouter un certain volume horaire pour les travaux complémentaires (travaux dirigés, stages, mémoire de fin d'études, etc.). A ce stade, les étudiants n'auraient encore retenu qu'un niveau superficiel du marketing, à savoir le niveau de sensibilisation et les notions de base, d'où la nécessité d'appliquer les principes de base du marketing sur le terrain. Aussi, l'étalement du programme sur une longue période, et avec un nombre restreint d'étudiants (dix ou douze) peut améliorer l'efficacité du programme. Ainsi, l'étalement du programme sur plusieurs semaines permet aux étudiants d'assimiler et de retenir son contenu. De même, un nombre limité d'étudiants permet une exploration plus dynamique des cours et une meilleure appréhension.

### **2.1.4. Le stage et le mémoire de fin d'études**

Dans les domaines des sciences de gestion ou de management, et notamment le marketing, le stage est l'outil idéal pour mettre en application les connaissances théoriques et les compétences nécessaires au profil de sortie. Le stage aide l'étudiant à construire son identité professionnelle en lui fournissant une expérience de terrain. Le stage est donc un passage primordial dans le parcours universitaire de l'étudiant.

Notre étude révèle que la quasi-totalité des répondants des trois échantillons portent un avis négatif vis-à-vis du déroulement du stage, que ce soit sur la durée, sur l'accompagnement de l'étudiant, ou sur les apprentissages acquis. La première enquête indique que la majorité des diplômés n'ont effectué qu'un seul stage par cycle de formation, avec une durée très courte (généralement de 15 à 30 jours). La majorité des enseignants déplorent ce constat et affirment que ni le nombre ni la durée du stage sont suffisants. Cette situation résulte des difficultés rencontrées par les diplômés pour obtenir ou accomplir leur stage. Souvent, ils se sont débrouillés tous seuls pour décrocher un stage (soit à travers leurs relations sociales, soit suite à une candidature spontanée). Le rôle des établissements universitaires sur ce volet reste très minime, et cela malgré les diverses conventions signées avec les partenaires socioéconomiques.

Parmi les autres difficultés liées au stage, les diplômés citent la gestion du temps, le choix du thème adéquat, le mode d'évaluation du stage ou du mémoire de fin d'étude, la non collaboration des entreprises pour obtenir les données ou les informations utiles au mémoire ou au rapport de stage.

Les enseignants affirment majoritairement que le mode d'évaluation du stage ou du mémoire n'est pas convenable et appellent à le revoir et le détailler.

Les avis des diplômés sont partagés quant à l'atteinte des objectifs du stage (même si ces objectifs ne sont pas explicitement évoqués). En revanche, la majorité des employeurs estiment

que le stage effectué par l'étudiant dans leurs organismes leur a permis d'appliquer les connaissances acquises.

L'encadrement du stage est censé être assuré par deux parties (l'enseignant et l'employeur). Cela permet d'échanger les informations sur l'état du déroulement du stage et les éventuelles lacunes ou difficultés rencontrées par les étudiants, mais sur ce point, la majorité des diplômés et des enseignants portent un jugement défavorable quant à l'encadrement de l'étudiant dans le stage, les enseignants évoquent l'absence de collaboration entre les deux parties pour superviser les étudiants. Ces derniers soulignent qu'ils étaient livrés à eux même sans aucun accompagnement ou encadrement. Par contre, les employeurs déclarent avoir assuré un bon encadrement des stagiaires.

### **2.1.5. Le mode d'évaluation des apprentissages (examens et contrôles)**

Nous avons vu dans le premier chapitre qu'il existe plusieurs formes d'évaluations selon l'objectif fixé (évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation sommative), Ainsi, une évaluation efficace des apprentissages prend différentes formes et intervient aux différentes étapes du déroulement du programme (au début, tout au long, et à la fin du programme) en utilisant et combinant plusieurs mode et outils d'évaluation (examens, tests, grilles d'auto-évaluation, feedback, etc.). Le mode et les conditions d'évaluation doivent être communiqués aux étudiants au début du programme afin d'instaurer une bonne articulation et régulation des activités d'enseignement et des apprentissages.

Notre étude révèle que les points de vue des diplômés et des enseignants sont généralement positifs quant au mode d'évaluation. La majorité juge que les conditions de passer les examens étaient bonnes, que la durée des examens était favorable aux épreuves, et que les périodes de révision étaient suffisantes. Les enseignants jugent que le système d'évaluation assure l'égalité des chances pour l'ensemble des étudiants, mais ces derniers - même s'ils estiment avoir été évalués correctement et équitablement - pensent que le mode d'évaluation n'est pas approprié, et déclarent ne pas avoir eu de connaissances - au début du cursus – du régime d'examens et des modalités de contrôle de connaissance. En revanche, les enseignants estiment que le système d'évaluation assure l'égalité des chances pour l'ensemble des étudiants, et affirment que les modalités d'évaluation sont toujours communiquées à l'avance aux étudiants. Enfin les enseignants préfèrent toujours la méthode d'évaluation classique (un contrôle continu plus un examen final), mais ils déplorent la méthode d'évaluation du mémoire de fin d'étude ou du

rapport de stage, jugée superficielle et implicite, ainsi que les notes attribuées par les encadrants dans les entreprises, sont jugées surévalués.

### 2.1.6. La pédagogie

L'évaluation de programme joue un rôle primordial pour permettre de mieux adapter les méthodes pédagogiques aux besoins et attentes des étudiants. Le développement de compétences exige l'implication et la participation de l'étudiant aux activités pédagogiques. C'est à travers les activités pédagogiques que l'étudiant acquiert les connaissances et développe les compétences nécessaires<sup>1</sup>. Ces activités sont de deux types : 1) les activités d'enseignement ; et 2) les activités d'apprentissage. Dans les activités d'enseignement, le rôle principal est attribué à l'enseignant. Il communique le savoir aux étudiants. Cette activité ne se limite pas à la transformation des informations, mais à l'utilisation d'un modèle où l'étudiant devient un acteur dans la construction de son savoir.

L'exposé magistral classique est la méthode d'enseignement la plus utilisée dans les universités. Cette activité dépend totalement de l'enseignant où il explique des théories, suivies d'exercices d'application et à répéter pour remédier. Cette approche est très centrée sur les contenus et les savoirs à transmettre, elle aborde rarement la notion de compétence. Une telle approche ne suffit pas à développer des compétences transférables et des connaissances mobilisables dans de nouvelles situations<sup>2</sup>.

Dans les activités d'apprentissage, le rôle de l'étudiant n'est pas la réception des informations, mais l'utilisation ou l'application du savoir reçu. Le rôle de l'enseignant ici est de simuler les échanges entre lui et les étudiants, et entre les étudiants eux-mêmes. L'activité pédagogique permet donc à l'étudiant de chercher l'information dont il a besoin, d'utiliser ses propres idées et de développer sa démarche pour résoudre les problèmes<sup>3</sup>.

En marketing, les études de cas sont les plus pratiques pour simuler ces échanges, elles sont utilisées dans les plus grandes universités et écoles de management et de marketing dans les pays développés. Leurs objectifs n'est pas d'informer les étudiants sur une entreprise en particulier, mais de façonner leur compréhension des tenants et des aboutissements d'un problème de concept (par exemple, l'identité de marque) ou d'un management (par exemple :

---

<sup>1</sup> G. CANTIN, « Soutenir les élèves dans le développement d'une compétence plus difficile », *Pédagogie collégiale*, 22, (1), 2008, pp. 9-13.

<sup>2</sup> K. HUME, « Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ? La réussite scolaire pour tous », De Boeck Supérieur; 1<sup>ère</sup> édition, 2009.

<sup>3</sup> Y. LEVEILLE, « Les ressources documentaires: Aspects pédagogiques et organisationnels », dans M. THIAM, op. cit. p. 182.

quand faut-il élargir une marque existante plutôt qu'en choisir une nouvelle ?) en mettant les étudiants dans une situation bien réelle. Cela permet de révéler les difficultés d'application des concepts qui paraissent parfois évidentes, ça permet aussi de motiver les étudiants à prendre des décisions et de les défendre<sup>1</sup>. D'autres approches pédagogiques peuvent être utilisées et combinées ensemble, comme les jeux de rôle et simulations, le travail en sous-groupes, les situations-problèmes.

Notre enquête révèle une large domination des méthodes d'enseignement sur les méthodes d'apprentissage, une grande insatisfaction envers les méthodes pédagogiques utilisées. Nos répondants (enseignants et diplômés) préfèrent les études de cas et les sorties scientifiques pour observer et étudier les pratiques marketing dans des situations réelles. Malheureusement ces méthodes sont quasiment absentes. Les méthodes d'apprentissage se résument généralement en séances d'exposés lus par les étudiants. Les thèmes de ces exposés sont souvent tirés des axes de cours théoriques et abordent rarement le contexte local (l'entreprise et la société algérienne).

Les diplômés sont généralement satisfaits du langage utilisé par les enseignants (même si certains préfèrent l'enseignement en langue étrangère), et trouvent que la démarche pédagogique était adaptée à leurs niveaux, mais déplorent la qualité des supports pédagogiques qu'ils trouvent insuffisante et inadaptée à leurs niveaux. Ils contestent aussi la programmation des séances des travaux dirigés avant les cours.

### **2.1.7. Les équipements et services**

L'évaluation, c'est aussi une question de ressources. Le bon fonctionnement d'un programme de formation en marketing nécessite des équipements et des services adéquats afin d'assurer une bonne acquisition de connaissances, d'où l'importance d'évaluer ce volet. Dans ce sens, l'établissement universitaire doit être doté de certains équipements didactiques qui conviennent avec la nature de l'activité marketing tels que les technologies de l'information et de communication (TIC). Les salles de cours devraient idéalement être petites pour assurer les discussions et les échanges entre les enseignants et les étudiants, et faciliter le travail en équipe. La bibliothèque doit mettre à la disposition des étudiants suffisamment de documentations sous plusieurs formats (livres, revues, base de données, vidéo, etc.), non seulement en marketing, mais aussi aux domaines liés à cette branche (management, économie, statistiques, etc.). Les ressources documentaires doivent être renouvelées régulièrement, et leur contenu doit refléter le

---

<sup>1</sup> P. CHANDON, « Les nouvelles formes de l'enseignement du marketing », Marketing Grandes Ecoles et Universités • N°14 • Décembre 2013 dans <https://www.mondedesgrandesecoles.fr/les-nouvelles-formes-de-l%E2%80%99enseignement-du-marketing/> consulté le 06/09/2020 à 15:55

milieu et l'environnement où les étudiants appliqueront les connaissances acquises (le milieu algérien pour notre cas), et cela en trois langues (arabe, français, et anglais).

Notre enquête a montré que les enseignants et les diplômés ne sont pas satisfaits des équipements et services mis à leur disposition pour le déroulement du programme, et estiment qu'ils ne permettent pas d'assurer un bon apprentissage. Les enseignants portent un jugement défavorable sur les bâtiments et les salles de cours, sur l'espace approprié pour préparer leurs cours (bureaux des enseignants, salle d'encadrement, salle des enseignants, etc.), et sur les équipements pédagogiques (chaises, tables, tableaux, etc.). Les opinions des diplômés sont plutôt partagées sur ces trois volets. Mais les deux populations expriment un jugement défavorable sur les ressources didactiques existantes à la bibliothèque, et sur les équipements informatiques et Internet. Certains enseignants utilisent leurs propres moyens du fait de l'indisponibilité de certains équipements (data shows) ou services (photocopie ou tirage des différents documents pédagogiques).

A ces lacunes s'ajoute le problème de la disponibilité et l'actualisation des ressources bibliographiques. Les enseignants et les étudiants souhaiteraient des ressources riches, variées, pertinentes, et en plusieurs langues (arabe, français, et anglais). Les répondants trouvent que les ressources bibliographiques sont insuffisantes, les bibliothèques sont peu fournies en ouvrages de référence récents et de qualité. Les répondants déplorent aussi la faible couverture, voire l'indisponibilité du réseau Internet sans fil (WIFI). Certains diplômés signalent l'impossibilité d'accéder aux réseaux sociaux, pourtant très utilisés pour diffuser les documents ou informations utiles dans leurs apprentissages. Quant aux TICE, leur usage restent très minime, et ne dépassent pas la mise en ligne de certains cours dans le site web de l'université.

L'évaluation des relations sociales (entre les étudiants, les enseignants, et l'administration) tire son importance des recherches de Hafeez et Mardell (2007) qui soulignent que la qualité des relations sociales est un indicateur prédictif du succès du programme. Ces relations ont des effets considérables sur les résultats des étudiants<sup>1</sup>. Dans nos enquêtes, les enseignants et les diplômés expriment un avis partagé sur la qualité des rapports sociaux entre l'étudiant et l'enseignant, mais leur opinion est défavorable quant à leurs relations avec l'administration.

Globalement, les diplômés et les enseignants estiment ne pas avoir atteint les objectifs du programme, même si ces objectifs sont différents pour chaque partie. En revanche, et

---

<sup>1</sup> U. HAFEEZ & A.W. MARDELL, « Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers », *College Student Journal*, 41(4),1192-1202, 2007, dans M. THIAM, op. cit. pp. 179-180.



contrairement aux enseignants qui expriment leur insatisfaction, les diplômés sont majoritairement satisfaits du programme et le recommandent à d'autres personnes, et souhaitent approfondir leur formation.

### **2.2. Préparation des diplômés à l'exercice des métiers marketing**

Dans cette partie nous discutons la préparation des diplômés de marketing à exercer les différentes fonctions liées à leur spécialité, pour répondre à notre troisième question « Ce programme prépare-t-il les étudiants à exercer les différents métiers marketing ? ». Trois aspects du programme vont être examinés, à savoir :

1. L'adéquation entre les connaissances enseignées et les besoins des employeurs ;
2. L'acquisition de connaissances et développement de compétences ;
3. L'insertion professionnelle.

#### **2.2.1. Adéquation entre les connaissances enseignées et les besoins des employeurs**

La majorité des diplômés et enseignants estiment que le contenu des cours ne correspond pas aux réalités actuelles des métiers. Les diplômés pensent que les informations transmises n'étaient pas d'actualité, et que les cours et les notions abordées ne répondent pas aux exigences des fonctions de marketing. Même si le programme est jugé bénéfique par les diplômés car il permet d'acquérir les différentes notions théoriques, il reste très loin des réalités du marché et du contexte local.

Notre enquête révèle que le programme est souvent mal connu par les employeurs tant sur le contenu que sur les objectifs. Leurs jugements sur le programme se basent sur leurs expériences d'encadrement des diplômés nouvellement recrutés, et les échanges avec les enseignants et les étudiants.

Les employeurs regrettent le manque de réactivité du programme quant à l'évolution de son contenu qu'ils jugent inadaptable aux enjeux du secteur et inadéquat aux nouveaux besoins des entreprises, influencés par la complication de la demande et la nature du comportement du consommateur algérien. Les employeurs ne sont pas satisfaits du rendement des diplômés sur le plan des compétences, et ne démontrent pas de compétences indéniables relatives à la connaissance du domaine du marketing.

Les employeurs déclarent que les partenariats proposés par les établissements universitaires se limitent souvent à l'accueil des stagiaires ou la formation de ces employés dans le cadre des quotas alloués aux partenaires sociaux. Ils ajoutent qu'ils n'ont pas été sollicités pour

la conception du programme. Certains employeurs déclarent être disposés à collaborer avec les établissements universitaires dans le processus d'élaboration du programme.

### **2.2.2. Acquisition de connaissances et développement de compétences**

Les avis des diplômés, des enseignants, et des employeurs sont partagés quant aux connaissances et compétences que le programme permet d'acquérir. Les diplômés déclarent se trouver devant une nouvelle situation qui nécessite des compétences et des connaissances différentes de celles enseignées. Les enseignants estiment que ce programme ne permet d'acquérir et de développer que quelques connaissances et compétences telles que le marketing, la capacité d'argumenter, la capacité d'écoute, et le désir d'apprendre et de se perfectionner. Les attentes des employeurs sont fortes sur plusieurs compétences et connaissances attendues chez les diplômés, mais leurs attentes sont souvent revues à la baisse sur plusieurs d'entre elles, ainsi ils jugent que le programme ne permet pas de développer certaines compétences nécessaires telles que la capacité à planifier et à organiser le travail, à supporter les situations stressantes, de communiquer en français, de porter un jugement correct, d'argumenter et de défendre une idée, de résoudre des problèmes, de diriger une équipe, d'identifier correctement les attentes des clients, d'innover, d'avoir une capacité d'écoute, d'avoir le goût des défis, ou même d'être ponctuel.

Les employeurs pensent que la nature de l'activité marketing nécessite un état d'esprit et une flexibilité à la cadence de travail, ainsi, la personnalité, le leadership, et l'adaptabilité sont généralement jugées prépondérantes par rapport aux formations initiales considérées moins importantes.

Les employeurs sont majoritairement d'accord à penser que les particularités d'un domaine sont plus faciles à procurer sur terrain par rapport aux compétences fonctionnelles. Ainsi ils donnent plus d'importance aux compétences dites techniques et les formations métiers (comptabilités, finances, etc.) qu'aux formations marketing. De même, ils regrettent la faible part, voire l'absence dans le programme de marketing de cours réservés aux négociations, ventes et achats.

Les employeurs signalent aussi la faible maîtrise des langues étrangères chez beaucoup de diplômés, censées acquises lors de l'enseignement secondaires.

### 2.2.3. Insertion professionnelle

Notre étude révèle une insertion difficile et lente des diplômés dans le marché du travail. Généralement ils mettent deux à trois ans pour décrocher un premier emploi. Les établissements de la fonction publique restent l'employeur d'un diplômé de marketing sur deux, alors que les entreprises de services (banques et assurances, télécoms et téléphonie mobile) sont les employeurs principaux dans le secteur économique. Rares sont les diplômés qui arrivent à créer leur propre entreprise, malgré que la majorité des établissements universitaires sont dotés d'une structure appelée « maison de l'entrepreneuriat » qui sensibilisent les étudiants à la culture et à l'esprit entrepreneurial, et les assistent dans l'insertion professionnelle et la création d'entreprise.

Malheureusement – et dans beaucoup de cas – la fonction exercée par le diplômé n'est pas liée au domaine du marketing, et la nature du travail est loin d'être adéquate avec la formation reçue. Beaucoup de diplômés vont plus loin et pensent qu'ils peuvent exercer cette profession sans avoir besoin de passer par cette formation.

Les organismes d'emploi (tels que l'Agence Nationale de l'Emploi « ANEM ») restent le moyen privilégié pour les diplômés pour chercher un emploi. Le concours reste le moyen utilisé par plus de la moitié des répondants pour accéder au marché du travail. Ce moyen est privilégié par les établissements publics et strictement encadré par la réglementation sur l'emploi. Les organismes d'emploi n'ont qu'une faible contribution dans l'insertion professionnelle, leurs missions se limitent généralement à la préparation des listes de candidatures suivant les besoins des employeurs.

Le stage pratique est très loin d'aider les diplômés dans l'insertion professionnelle, cette situation révèle que les partenariats avec les différents acteurs socioéconomiques n'ont pas permis une meilleure insertion professionnelle des diplômés. Ces partenariats se limitent généralement à l'accueil des étudiants stagiaires et à l'inscription académique des employés de ces partenaires dans le cadre des quotas qui leur ont été attribués. Par ailleurs, le développement des projets tutorés (tels que la réalisation des études marketing pour les partenaires) sont rarissimes, voire inexistantes.

Notre troisième enquête révèle que dans la majorité des cas, les employeurs accompagnent leurs nouvelles recrues par une forme de soutien ou d'encadrement dès leur entrée en fonction. Les répondants ne précisent pas la nature ou la durée de cet encadrement. Mais nous observons que cet encadrement se concentre surtout au niveau des entreprises étatiques et à grand effectif.

### 2.3. Amélioration du programme

Dans cette partie nous examinons les opinions de nos répondants sur le programme de manière globale, et nous apportons leurs recommandations en vue de l'améliorer, ceci pour répondre à notre dernière question de recherche « Quels aspects de ce programme pourraient être revus afin de l'améliorer ? ». Ainsi, trois aspects du programme vont être examinés, à savoir :

1. L'évaluation globale du programme ;
2. Les qualités et les défauts du programme ;
3. Les suggestions pour améliorer le programme.

#### 2.3.1. Evaluation globale du programme

Les résultats de nos enquêtes indiquent que moins de la moitié des enseignants estiment que les objectifs du programme ont été atteints. Alors que la majorité des diplômés estiment que ce programme leur a permis d'atteindre leurs objectifs fixés préalablement. Sachant que les objectifs exprimés par ces derniers sont l'obtention d'un diplôme en premier lieu, et l'obtention d'un premier emploi ou le développement de nouvelles compétences en lien avec le métier actuel dans un second lieu.

En ce qui concerne la durée du programme, les points de vue des enseignants sont partagés entre ceux qui la trouvent convenable et ceux qui la trouvent courte. Alors que la majorité des diplômés la trouvent adaptée contre un diplômé sur quatre la trouve trop courte.

Globalement, les diplômés sont généralement satisfaits du programme reçu, et le recommandent à d'autres personnes de leur entourage. Alors que la majorité des enseignants ne le sont pas.

#### 2.3.2. Qualités et défauts du programme

Les opinions des diplômés et des enseignants sont partagées sur les **principales qualités** du programme, mais ils évoquent généralement deux qualités principales : 1) le contenu du programme est bien adapté au niveau des étudiants et les enseignants se mettent au niveau des diplômés ; et 2) les cours sont bien agencés les uns avec les autres. La principale qualité du programme selon les employeurs, c'est qu'il permet de mieux accéder au marché du travail, ils estiment ainsi que la spécialité marketing reste toujours demandée dans beaucoup de domaines.

Les répondants estiment que la diversité des matières et des notions enseignées permet aux diplômés de bien s'adapter aux exigences du monde du travail, et leur permet une large variété de débouchés. Les employeurs approuvent aussi l'aspect théorique de ce programme et la diversification des notions enseignées, ce qui permet d'acquérir beaucoup de connaissances théoriques liées à l'activité marketing, notamment le marketing des services (le marketing bancaire plus précisément).

Les opinions des répondants sont aussi très partagées sur **les principaux défauts** de ce programme, mais convergent généralement vers son aspect théorique. Les trois populations le jugent trop théorique, pas assez axé sur la pratique. Les diplômés et les enseignants trouvent que beaucoup de cours sont trop répétitifs et pas assez distincts les uns des autres, et estiment que ce programme est destiné uniquement à l'enseignement ou à la recherche scientifique. Cette finalité peut paraître inconvenable vu qu'un pourcentage très limité d'étudiants pourra ensuite travailler dans l'enseignement supérieur ou la recherche scientifique. Les employeurs jugent ce programme inadéquat avec les exigences du terrain et déconnecté de la réalité du métier.

En outre, les enseignants évoquent quelques **difficultés** rencontrées dans l'enseignement de ce programme. Beaucoup de ces difficultés sont en rapport avec les étudiants (la démotivation, l'insouciance, les absences, l'indiscipline, les mouvements de grèves, etc.). Les autres difficultés sont le manque de ressources pédagogiques, notamment les équipements TICE) et les ressources documentaires ; le contenu du programme, jugé superficiel, flou, ne comportant pas d'axes précis, basé beaucoup sur la théorie, avec des notions répétées en licences et en master ; et les difficultés avec l'administration jugée insouciant, et trop bureaucratique dans ses démarches, commettant beaucoup d'erreurs dans les P.-V. de notes et les délibérations semestrielles. Les enseignants ajoutent que les critères d'évaluation des performances des étudiants sont implicites et insuffisants par rapport aux objectifs du programme (exprimées en termes de compétences).

En ce qui concerne les partenariats avec les employeurs, les enseignants identifient la bureaucratie comme obstacle principal. Les employeurs quant à eux, évoquent la différence entre les objectifs et les motivations de chaque partie. En fait, les établissements universitaires coopèrent surtout pour des objectifs liés à l'enseignement et la formation, les diplômés sont motivés pour un éventuel recrutement, et les employeurs préfèrent des stages de longue durée pour adoucir la charge des autres fonctionnaires et réduire le coût de la main d'œuvre, ils sont motivés par les résultats et aboutissements dans leurs processus d'innovation. Malheureusement, il semble que la chasse aux talents ne constitue pas une motivation pour les employeurs.

Enfin, une bonne évaluation doit couvrir tous les acteurs de l'enseignement, y compris les enseignants eux-mêmes, dans ce sens, notre enquête révèle que l'avis des enseignants est partagé sur le fait d'être évalué par une structure, seul un enseignant sur deux accepte d'être évalué par une autre structure. Ceux refusant l'évaluation évoquent certaines contraintes qui pèsent sur leurs tâches devenues de plus en plus diversifiées et multipliées avec la généralisation du système LMD (enseignement, accompagnement plus individualisé des étudiants (encadrement, tutorat), recherche scientifique, responsabilité administrative, etc.), le raccourcissement des périodes d'enseignement engendré par la semestrialisation a aussi rendu la fonction d'enseignant plus complexe. L'évaluation des enseignants dans de telles circonstances pourrait apporter un jugement négatif qui entraîne des sanctions négatives, Certains s'interrogent sur l'utilité de cette mesure, d'autres sur la structure compétente apte à les évaluer.

### **2.3.3. Suggestions pour améliorer le programme**

Les propositions sur l'amélioration du programme sont celles rapportées par les répondants des trois enquêtes ainsi que les nôtres suite à l'analyse et la synthèse des résultats de ces enquêtes. Nous reprenons ci-dessous l'essentiel de ces observations et analyses.

Les suggestions des diplômés et des enseignants convergent principalement sur le renforcement de l'aspect pratique du programme avec beaucoup plus de visites sur site, études de cas, partenariats avec les entreprises, etc. et assurer un bon équilibre entre la théorie et la pratique. Les diplômés appellent aussi à donner beaucoup plus d'importance au stage pratique en augmentant sa durée et en assurant un bon suivi et encadrement des étudiants durant leur stage. En ce qui concerne les axes du programme, les diplômés demandent la suppression des cours redondants, et de suivre les nouvelles tendances du marketing.

En ce qui concerne la conception du programme, les enseignants appellent à élaborer un programme propre au contexte local (le marché algérien) en prenant en considération les différences socioéconomiques, au lieu de les importer directement de l'étranger. Sur ce volet, ils appellent à faire participer toutes les parties concernées (enseignants, entreprises, etc.). Le programme doit suivre les nouvelles tendances dans le marketing, et être actualisé régulièrement, il doit aussi être uniformisé dans tous les établissements universitaires du pays.

Afin de bien maîtriser toutes les notions essentielles du marketing, ils proposent la spécialisation dans le marketing dès la première année du cursus. Ils appellent aussi à créer davantage de laboratoires de recherche, et des ateliers marketing. Les employeurs rappellent la

nécessité d'introduire et de concevoir des formations sur le développement personnel, le leadership, et la conception des projets professionnels.

Les trois populations insistent sur le renforcement des langues étrangères, certains d'entre eux proposent d'enseigner l'intégralité du programme en langue anglaise.

En vue d'optimiser le rendement pédagogique, les enseignants appellent à sélectionner strictement des profils à l'accès du cursus, à réduire le nombre d'étudiants dans les groupes de travaux dirigés afin de mieux accompagner et suivre les étudiants, et à prolonger la durée des enseignements pour les unités essentielles. Ils insistent sur le respect du volume horaire semestriel tel que préconisé par le règlement ministériel.

Les enseignants et les diplômés sont unanimes sur la nécessité d'introduire les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et la généralisation de l'enseignement à distance (e-learning).

Certains enseignants appellent à généraliser la formation continue pour tous les enseignants (et pas seulement aux nouvelles recrues), afin de perfectionner et actualiser leurs connaissances académiques et professionnelles, et de les initier aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Dans ce sens, il est observé qu'à l'exception de la formation pédagogique des enseignants nouvellement recrutés, instaurée à partir de 2016, et les congés scientifiques, destinés surtout à la recherche, la formation continue des enseignants est quasi inexistante. Cette situation est particulièrement délicate pour des enseignements en marketing qui dépendent fortement de l'évolution des marchés et des technologies. Le manque de formation continue s'observe aussi sur le plan pédagogique de l'intégration des matières et notions qui visent à développer des compétences chez les étudiants, ou dans les réflexions relatives à l'utilisation et la maîtrise des TICE et de l'eLearning. Devant ce fait, l'enseignant se trouve obligé d'entamer un recyclage sur une base purement individuelle.

Les employeurs, quant à eux, demandent à qu'il soit associés dans les organes de gestion et scientifiques des universités, et dans la conception et l'enseignement du programme. Ils recommandent la sélection des profils et les réductions des effectifs afin d'assurer une bonne insertion professionnelle. Ils recommandent aussi le renforcement des enseignements des notions clés dans l'entreprise telles que le sens de responsabilité et le leadership. Ils proposent la création des institutions chargés du recensement des besoins des employeurs en matière de compétences professionnelles. Ils insistent sur l'importance du stage et appellent à allonger sa durée.

Les enseignants appellent à donner plus d'importance sur l'encadrement et le suivi des activités réalisées dans le stage, tout en collaborant avec les employeurs en amont du stage sur ses

objectifs. Les deux populations proposent de créer des structures ou institutions de professionnels afin de bien identifier et cerner les besoins en matière de profils et compétences. Cela passe par la conception d'un inventaire des connaissances et compétences au niveau d'une structure, ce qui permettrait de mieux répartir les enseignements et d'éviter des attributions peu opportunes pédagogiquement, et parfois démotivantes.



### **Conclusion**

Ce dernier chapitre nous a servi pour présenter, interpréter et discuter les résultats de notre étude empirique. L'utilisation de questionnaires conçus autour des quatre dimensions d'un programme de formation selon le modèle de Stufflebeam (contexte, intrants, processus, produit) nous a permis de mieux cerner les points de vue des trois échantillons (diplômés, enseignants, et employeurs) sur le programme de formation en marketing dans l'université algérienne. L'analyse et l'interprétation des résultats de ces enquêtes nous ont permis de comprendre le jugement de ces populations sur ce programme, et leurs suggestions pour l'améliorer.

Les principaux constats de cette étude empirique indiquent que les diplômés avaient assez d'information sur la nature de l'activité marketing, mais pas suffisamment d'information ni sur les objectifs du programme, ni sur les débouchés de cette spécialité en termes de métiers. Ils portent un jugement positif sur le processus d'inscription, et un jugement négatif sur la clarification et la précision des objectifs du programme et sur l'accomplissement du stage. Les enseignants portent un jugement positif sur les modalités d'évaluation des étudiants, sauf en ce qui concerne le stage et le mémoire de fin d'études.

Les diplômés et les enseignants pensent que les équipements et les prestations fournis dans le cadre du programme ne facilitent pas l'acquisition des connaissances et le développement des compétences nécessaires visées par le programme. Ils pensent aussi que même si ce programme permet d'acquérir beaucoup de connaissances théoriques, il ne permet pas de développer les compétences indispensables à l'exercice des métiers de marketing. Quant aux employeurs, ils reconnaissent néanmoins aux diplômés certaines compétences, mais estiment que le programme est inadapté aux réalités de la fonction. Les résultats de la première enquête révèlent une insertion difficile et lente des diplômés dans le marché du travail.

Les suggestions des répondants pour améliorer ce programme seront synthétisées dans la conclusion générale.

**CONCLUSION**

**GENERALE**

En partant des nouvelles mutations socioéconomiques que l'Algérie fait face, notre thèse avait pour objectif de concevoir une démarche évaluative basée sur un modèle d'évaluation bien défini, adaptée aux besoins des parties prenantes (étudiants, enseignants, employeurs), qui prend en considération les spécificités du contexte de notre étude (l'environnement socioéconomique et le système universitaire algérien), de tester son applicabilité sur le terrain, et ceci dans le but de proposer des améliorations – d'ordre méthodologique surtout – en vue d'améliorer la démarche d'évaluation des programmes universitaires en Algérie. Cette thèse s'est attachée à répondre à la question centrale suivante : **Comment évaluer le programme de formation en marketing dans l'université algérienne ?** Pour une meilleure maîtrise de ce sujet, notre recherche s'est effectuée sur deux niveaux : une analyse théorique, et une étude empirique. Dans un premier temps, nous avons présenté une revue de littérature sur l'évaluation de programme de formation où nous avons abordé les fondements de la pratique évaluative.

Sur le plan théorique, nous avons mis la lumière sur les différents concepts-clés du domaine d'évaluation, nous avons aussi compris que le rôle de l'évaluateur ne se limite pas à décrire une situation, mais à apporter aussi du changement. La recension des écrits indique clairement la multiplicité des aspects à prendre en considération dans un processus d'évaluation. Une véritable évaluation doit donc être complète, objective, et crédible pour toutes les parties concernées. Elle doit aussi permettre d'apprécier les effets du programme, non seulement ce que les étudiants ont réellement compris et appris, mais aussi ce qu'ils ont acquis comme connaissances et développé comme compétences. En revanche, sur le plan méthodologique, il nous semble compliqué de mesurer et apprécier ces effets, car il est très difficile de les apprécier qu'après une longue durée après la fin du programme (des mois ou des années), aussi, il est très difficile d'imputer un tel résultat à un tel programme plutôt qu'un tel autre, d'où la nécessité d'utiliser un modèle d'évaluation afin de bien identifier les besoins et communiquer les résultats.

La littérature portant sur l'évaluation de programme nous propose une pléthore d'approches et de modèles d'évaluations qui peuvent être plus au moins appropriés en fonction de la problématique, des objectifs, du type de l'information cherchée, des parties concernées, des contraintes et des caractéristiques de l'environnement. Cette diversité ne signifie pas qu'il y a un bon ou un mauvais modèle, le jugement d'un modèle doit se faire dans le contexte particulier de son utilisation, quant à sa capacité à dégager des interrogations pertinentes d'une part, et d'autre part, de favoriser le recueil des informations nécessaires pour résoudre les problèmes rencontrés. Un bon évaluateur doit être souple par rapport aux modèles d'évaluation existants. La question

n'est pas de suivre strictement un modèle particulier, mais de trouver des approches adéquates aux différents problèmes et situations. Les anciens modèles ne sont pas forcément applicables aujourd'hui, mais peuvent être adoptés au contexte actuel, c'est alors que nous avons opté pour le modèle CIPP de Stufflebeam comme cadre de notre recherche. Ce modèle fournit aux décideurs un ensemble d'informations qui permettent de prendre des décisions adaptées afin d'améliorer le fonctionnement d'un programme, et cela en évaluant quatre aspects principaux d'un programme de formation : le contexte, les intrants, le processus, et le produit.

Dans le deuxième chapitre nous avons abordé le concept marketing comme discipline universitaire, cette dernière étant une discipline académique depuis presque cent ans, elle n'est pas seulement celle des pratiques et des institutions, mais aussi celle des théories et des concepts. Ainsi, il n'y a pas un seul marketing, mais plusieurs, selon plusieurs contextes, critères et facteurs tels que le secteur d'activité et les caractéristiques socioculturelles d'un pays ou d'une société, par conséquent, le marketing (comme discipline universitaire, et comme activité économique) doit refléter l'environnement où il est pratiqué. A travers ce chapitre nous avons compris que - contrairement à certaines disciplines de gestion - l'évaluation de l'activité marketing est complexe, il est difficile de décrire et de mesurer ses performances, ce qui rend l'évaluation des compétences marketing plus difficile par rapport aux autres compétences, notamment techniques. Le contexte actuel de notre étude (l'environnement socioéconomique algérien) apporte aussi sa part de difficulté. En fait, nous avons observé que malgré les caractéristiques socioculturelles de cet environnement (le système universitaire, l'économie, la société, etc.), l'université algérienne demeure toujours en phase d'importer les théories et les connaissances des environnements étrangers pour former les futures compétences appelées à travailler dans l'environnement local. Cette situation représente un obstacle pour évaluer ces compétences et apporter les améliorations nécessaires à ce programme.

La phase théorique de notre thèse nous a donc permis de répondre à la première question de notre recherche « *Quelles sont les méthodes d'évaluation d'un programme de formation ?* » et valider la première hypothèse « *Une évaluation pertinente d'un programme de formation passe par l'évaluation de toutes ses dimensions (besoins, objectifs, contenu, ressources)* ».

Les autres questions de la recherche ont été traitées dans la phase pratique, où nous avons confronté les connaissances théoriques aux observations du terrain. En premier lieu, nous avons décrit la démarche méthodologique de l'étude empirique dans le troisième chapitre, où nous avons présenté les trois populations cibles de nos enquêtes, à savoir les diplômés, les enseignants, et les employeurs, ainsi que l'outil et les procédures de collecte de données. Le quatrième et le

dernier chapitre nous a permis d'obtenir, d'analyser, et de discuter les résultats de nos trois enquêtes que nous synthétisons maintenant en fonction des quatre dimensions du programme de formation élaborées par Stufflebeam dans son modèle CIPP - le modèle choisi pour notre étude - à savoir : le contexte, les intrants, le processus, et le produit.

Le **contexte** désigne les objectifs du programme et les besoins à satisfaire. Notre étude conclue que les objectifs du programme n'ont pas été clairement fixés, et aucun moyen de les mesurer n'a été défini. Cette situation complique l'appréciation du programme et ne permet pas d'obtenir un jugement précis.

Les **intrants**, désignent les ressources investies dans le programme (humaines, financières, matérielles, etc.). Notre étude indique que les ressources pédagogiques et didactiques, et les relations sociales entre les étudiants, les enseignants et l'administration ne facilitent pas le bon déroulement du programme, et n'assurent pas une bonne transformation des connaissances.

Le **processus** se réfère au fonctionnement du programme c'est-à-dire les actions et les éléments qui le constituent. Notre étude montre que les procédures des inscriptions et le prérequis nécessaire ont permis un accès souple au programme. En revanche, il existe un grand déséquilibre entre les volets théorique et pratique du programme. En plus, le stage n'a pas permis de transférer et appliquer les connaissances théoriques sur le terrain, à cause des difficultés liées à l'obtention du stage, et le suivi par l'employeur.

Enfin, le **produit** désigne les résultats du programme et ses éventuels effets. Notre étude révèle que l'insertion des diplômés dans le marché du travail est difficile et lente, elle révèle aussi que le programme est souvent mal connu par les employeurs qui pensent qu'il ne permet pas d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour exercer les différents métiers de marketing.

La phase pratique de notre thèse nous a donc permis de répondre aux questions de recherche n° 2 et n° 3: « *Le programme de formation en marketing dans l'université algérienne permet-il d'atteindre les objectifs fixés ?* » ; « *Ce programme prépare-t-il les diplômés à exercer les différents métiers de marketing ?* », et valider ainsi la deuxième et la troisième hypothèse : « *Le programme de formation en marketing dans l'université algérienne ne permet pas d'atteindre les objectifs fixés* » ; « *Ce programme ne prépare pas les diplômés à exercer les différents métiers de marketing* ».

La dernière étape du processus d'évaluation consiste à formuler des propositions d'améliorations. Cette étape nous a servi à répondre à la quatrième et dernière question de notre recherche « *Quels aspects de ce programme pourraient être revus afin de l'améliorer ?* », pour

cela, nous avons recensé les suggestions des répondants des trois enquêtes, et les avoir reformulées suivant les quatre dimensions du modèle CIPP pour proposer les recommandations suivantes :

### **1) Au niveau du contexte :**

- Créer des institutions chargées de recenser les besoins des employeurs en matière de compétences professionnelles ;
- Faire participer toutes les parties concernées (étudiants, enseignants, employeurs, etc.) dans la fixation des objectifs et la conception du programme ;
- Préciser les objectifs du programme de manière claire et détaillée, et définir les moyens de les mesurer ;
- Elaborer les référentiels de compétences et les croiser avec le programme ;
- Elaborer un programme propre au contexte algérien qui prend en considération les spécificités socioéconomiques, au lieu de les importer directement de l'étranger ;
- Procéder à la mise-à-jour régulière du programme en prenant en considération les nouvelles tendances dans le marketing.

### **2) Au niveau des intrants :**

- Doter les établissements universitaires davantage de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et généraliser l'enseignement à distance (e-learning).
- Enrichir la bibliothèque avec plus d'ouvrages récents, et en langues étrangères, et permettre à tous les étudiants d'avoir un accès libre à la bibliothèque ;
- Améliorer la qualité des équipements pédagogiques et rénover les bâtiments de cours (chauffage, climatisation, etc.).

### **3) Au niveau du processus :**

- Instaurer une évaluation diagnostique au début cursus pour s'assurer du prérequis maîtrisé par l'étudiant afin de procéder aux remédiations ou consolidations nécessaires ;
- Réduire l'effectif d'étudiants afin d'assurer un suivi pédagogique personnalisé, et une insertion professionnelle plus souple ;
- Instaurer la spécialisation dans le marketing dès la première année afin de bien maîtriser toutes les notions essentielles du marketing ;

- Renforcer les enseignements sur certains des notions clés dans l'entreprise (telles que le sens de responsabilité, le développement personnel, le leadership, etc.) ;
- Prolonger la durée des enseignements pour les matières essentielles, et respecter le volume horaire tel que préconisé par le règlement ministériel ;
- Renforcer l'aspect pratique du programme et multiplier les visites sur site et les partenariats avec les acteurs socioéconomiques ;
- Adopter des pédagogies plus orientées vers l'individu et rendre l'étudiant acteur de sa formation (le cours magistral interactif, l'apprentissage expérientiel, le travail en sous-groupe, les jeux de rôle, l'autoévaluation, etc.) ;
- Augmenter la durée du stage et le rendre obligatoire pour tous les étudiants, et cela dès le début du cursus ;
- Coordonner avec les employeurs pour choisir les thèmes de mémoires, fixer les objectifs du stage, et assurer un bon accompagnement des stagiaires ;
- Expliciter et détailler le mode d'évaluation du stage et du mémoire de fin d'étude.

#### **4) Au niveau du produit :**

- Assurer un suivi des diplômés après la fin de leur cursus pour recueillir leurs avis et s'interroger sur leur situation ;
- Créer un observatoire universitaire pour fournir des indicateurs d'évaluation et suivre l'insertion professionnelle, afin d'assurer une bonne réactivité par rapport aux besoins des employeurs en matière de compétences marketing ;
- Développer et améliorer les voies de recrutement entre les établissements universitaires et les employeurs (salons de recrutements, concours professionnels, etc.) ;
- Généraliser la formation pédagogique aux enseignants universitaires (formation initiale et formation continue).

### **Limites de recherche**

Même si cette recherche nous a permis d'énumérer un ensemble d'apports théoriques et pratiques, elle n'est pas exempte de limites occasionnées par les démarches méthodologiques pour effectuer nos enquêtes. Cependant, ces limites peuvent constituer des voies de recherche potentielles.

La première limite méthodologique est la méthode d'échantillonnage. Notre étude s'appuie sur un échantillon non-probabiliste (échantillon de convenance). Cette approche ne permet pas de généraliser les résultats de la recherche à la population générale. Malgré cette limite, cette méthode reste rapide, économique, et très pratique, et trouve son utilité dans les commentaires descriptifs concernant le sujet de l'échantillon lui-même.

La deuxième limite concerne la taille du troisième échantillon (employeurs). En fait, vu les circonstances qui ont accompagnées le déroulement de notre enquête, notamment les mesures de confinement prises pendant la pandémie de Covid-19, nous n'avons pu obtenir que 22 questionnaires valides. Cet échantillon n'est donc pas statistique au vrai sens du mot, et ne permet pas de généraliser les résultats obtenus sur l'ensemble de la population, mais nous pensons que la diversité des données recueillies nous a permis d'atteindre les objectifs fixés pour notre recherche.

La troisième limite concerne les outils utilisés pour évaluer les quatre dimensions d'un programme de formation tels que préconisé par Daniel Stufflebeam, dans ce sens, additivement au questionnaire, il est recommandé d'utiliser d'autres outils et méthodes comme l'observation, les entretiens, l'analyse des documents (par exemple le budget alloué au programme, les notes des étudiants, le taux de réussite, les statistiques sur l'insertion professionnelle, etc.). Dans notre cas, et vu l'indisponibilité ou l'impossibilité d'accéder à ces outils, nous nous sommes contentés d'utiliser le questionnaire pour collecter les données.

Le questionnaire comme outil de collecte de données peut aussi constituer une autre limite. En fait, malgré ces multiples avantages (flexibilité, simplicité, rapidité, anonymat, etc.), il comporte certaines limites qu'il faut prendre en considération dans une recherche comme la nôtre, comme la possibilité d'avoir un faible taux de réponse, ou le manque de certaines données, ou la difficulté pour les répondants d'obtenir des explications au sujet de certaines questions.

### **Perspectives de recherche**

Cette étude propose des voies et des perspectives de recherches à venir qui pourront apporter des nouveaux regards sur le domaine d'évaluation des programmes de formation.

Il serait intéressant d'expérimenter d'autres modèles d'évaluation. Même si le modèle utilisé dans notre recherche nous semble le plus complet puisqu'il évalue les quatre dimensions d'un programme de formation, mais dans la pratique il prend beaucoup de temps et nécessite la mobilisation de beaucoup de ressources. L'utilisation d'autres modèles pourrait limiter ces



contraintes, surtout si on ne souhaite évaluer qu'une seule dimension (les effets d'un programme par exemple), et pourquoi ne pas expérimenter la possibilité d'utiliser et de combiner plusieurs modèles à la fois.

L'utilisation des modèles d'évaluation n'est pas limitée aux programmes universitaires, les employeurs sont aussi appelés à évaluer leur programme de formation en marketing. Dans ce sens, il serait utile d'étudier quelles approches et modèles d'évaluation conviennent mieux aux entreprises.

La pandémie du Covid-19 nous a alerté plus que jamais sur la nécessité et l'utilité de l'enseignement à distance. Une réflexion sur le rôle des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) dans l'enseignement du marketing permet de constituer une autre piste de recherche.

Pour conclure, nous pensons que cette thèse ne constitue qu'une étape d'une recherche profonde, et nous espérons qu'elle permettrait de dégager de nouvelles pistes afin d'améliorer les démarches évaluatives, et de faire progresser l'enseignement universitaire en Algérie en général, et du marketing en particulier.

# Bibliographie

## I. Ouvrages

1. ABRECHT Roland, « L'évaluation formative : une analyse critique », Editions De Boeck, Louvain-la-Neuve (Belgique), 1991.
2. ALBERTO Tony et COMBEMOLE Pascal, « Comprendre l'entreprise; théorie, gestion et relations sociales », Edition Nathan, France 1993.
3. ALLAL Linda et LOPEZ Mottier, « L'évaluation formative de l'apprentissage : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires », Editions OCDE, Paris, 2005.
4. AUGER Réjean, « Formation de base en évaluation des apprentissages », Éditions Logiques, Montréal, 2000.
5. AURIAC Jean-Marc, ANDRE Cavagnol, HOFFBECK Gérard, LEMOINE F., WALTER J., « Economie d'entreprise », Editions Casteilla, Paris, 1995.
6. BASTIN Georges, « Les techniques sociométriques », 3<sup>e</sup> édition, Presses Universitaires de France, Paris, 1970.
7. BENOUN Marc, « Marketing savoir, savoir-faire », Editions Economica, Paris, 1992.
8. BLANCHE Bernard, « Introduction au nouveau marketing », Dunod Entreprise, Paris, 1979.
9. BLOOM Benjamin, ENGLEHART Max, FURST Edward., HILL Walker, KRATHWOHL David, « Taxonomie of educational objectives, handbook 1 : The cognitive domain », David McKay Company, New York : Green, 1956.
10. BOUBAKER Miloudi, « La distribution en Algérie, enjeux et perspectives », O.P.U. Alger, 1995.
11. BROUSSELLE Astrid, CHAMPAGNE François, CONTANDRIOPOULOS André-Pierre, HARTZ Zulmira, « L'évaluation : concepts et méthodes », Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2009.
12. CANTIN Gilles, « Soutenir les élèves dans le développement d'une compétence plus difficile », Pédagogie collégiale, 22, (1), 2008.
13. COCHOY Frank, « Une histoire du marketing », Paris, La Découverte, 1999.
14. DARMON René, LAROCHE Michel, PETROF John, « Le marketing : Fondements et applications », McGraw-hill, Montréal, 2<sup>e</sup> édition, 1982.
15. DE KETELE Jean-Marie, « Une première lignée de modèles, l'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? », De Boeck, Bruxelles, 1986.

16. DE KETELE Jean-Marie, CHASTRETTE Maurice, CROS Danièle, METTELIN Pierre, « Guide du formateur », De Boeck, 3<sup>e</sup> édition, Bruxelles, 2007.
17. DEVELAY Michel, « Le sens d'une réflexion épistémologique », Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, Paris, 1995.
18. EBEL Robert, « Measuring educational achievement », Englewood Cliffs, New Jersey, 1965.
19. ENGLISH Fenwick, KAUFMAN Roger, « Needs Assessment : a focus for curriculum development », Association for Supervision and Curriculum Development, Washington D.C., 1978
20. FETTERMAN David, WANDERSMAN Abraham, « Empowerment Evaluation: Principles in Practice », Guilford Press. New York, 2005.
21. FETTERMAN David, « Empowerment Evaluation and Accreditation in Higher Education ». Dans E. Chelimsky et W. Shadish (dir.), Evaluation for the 21st Century: Thousand Oaks, CA, Sage, 1997.
22. GAVARD-PERRET Marie-Laure, GOTTELAND David, HAON Christophe, JOLIBERT Alain, « Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en gestion », Pearson Education France, Paris, 2008.
23. GOGUELIN Pierre, « La formation-animation : une vocation », Entreprise Moderne d'Édition, Paris, 1987.
24. GRINNELL Frederick, « Everyday practice of science. Where intuition and passion meet objectivity and logic », Oxford University Press, Oxford, 2009.
25. GUERID Djamel, « L'université aujourd'hui (Actes de séminaires) », Centre de Recherches en Anthropologie Sociale et Culturelle CRASC, Alger, 1998.
26. HADJI Charles, « L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux oublis », ESF, Paris, 1989.
27. HOEPFNER Ralph, « A guidebook for CSE/Elementary School Evaluation Kit: Needs assessment », Allyn and Bacon, Boston, Massachusetts, 1971.
28. HOUSE Ernest, « Evaluating with validity », Sage Publications, Beverly Hills, 1980.
29. HURTEAU Marthe, HOULE Sylvain, GUILLEMETTE François, « L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible », Presses de l'Université de Québec. 2012.
30. IVERSON Alex, « Preparing Program Objectives: Theory & Practice », The International Development Research Centre, Toronto, Ontario, 2003.

31. KADRI Aïssa et GEISSER Vincent, « Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs : La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995) », CNRS Éditions, Paris, 2000.
32. KADRI Aïssa, « Physionomie globale de l'enseignement supérieur algérien de 1962-63 à 1965-66 », CERDES, Alger, 1969.
33. KAUFMAN Roger, « Identifying and solving problems : A system approach », University Associates, 3rd edition, 1982.
34. KOTLER Philip, « Principles of marketing », Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1980.
35. KRATHWOHL David, BLOOM Benjamin, MASIA Bertram, « Taxonomy of Educational Objectives Book 2 : Affective Domain », David McKay Company, New York : Green, 1964.
36. LAMBIN Jean-Jacques, « Le marketing stratégique, fondement, méthodes et application » McGraw-Hill, Paris, 1986.
37. LASARY, « Le marketing c'est facile », Imprimerie Dar Essalam, Cheraga, Alger, 2001
38. LE MOIGNE Jean-Louis, « Epistémologies constructivistes et sciences de l'organisation », A.C. Martinet (Ed.) : Epistémologies et Sciences de Gestion, Paris, Economica, 1990.
39. LEGENDRE Renald, « Dictionnaire actuel de l'éducation », 2<sup>e</sup> édition, Guérin Editeur Limitee, Montréal, 1993.
40. LEGENDRE Renald, « Dictionnaire actuel de l'éducation », 3<sup>e</sup> édition, Guérin, Montréal, 2005.
41. LENDREVIE Jacques, LEVY Julien, LINDON Denis, « Mercator : Théorie et pratique du marketing », 7<sup>e</sup> édition, Dalloz, Paris, 2005.
42. LENDREVIE Jacques, LEVY Julien, LINDON Denis, « Mercator : Théorie et pratique du marketing », DUNOD, 8<sup>e</sup> édition, 2006.
43. MADDAUS George, SCRIVEN Michael, STUFFLEBEAM Daniel, « Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation », Kluwer-Nijhoff , Boston, 1984.
44. MATHISON Sandra, « Encyclopedia of Evaluation », Sage Publications, Thousand Oaks, California, 2004.
45. MILLER John, SELLER Wayne, « Curriculum : perspectives and practice », Copp Clark Pitman, Toronto, 1990.
46. MOUCHOT Claude, « Introduction aux sciences sociales et à leurs méthodes », Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1986.

47. NADEAU Marc-André, « L'évaluation de programme : théorie et pratique », 2<sup>e</sup> édition, les Presses de l'Université de Laval, Québec, 1988.
48. NEWMAN John Henry, « L'idée d'université : Les discours de 1852 », traduction française par ROBILLARD Edmond et LABELLE Maurice, Le Cercle du Livre de France/Desclée de Brouwer, Ottawa, 1968.
49. HELFER Jean-Pierre, ORSONI Jacques, « Encyclopédie du management », Tome 1, Vuibert, 1991.
50. PACE Robert, « Evaluation Perspectives », Reports University of California, Center for the Study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education, Los Angeles, 1968.
51. PATTON Michael Quinn, « Qualitative research and evaluation method », Calif. Sage, Beverly Hills, 1980.
52. PATTON Michael Quinn, « Utilization-Focused Evaluation », 4<sup>th</sup> edition, Sage, Los Angeles, 2008.
53. PETTIGREW Denis, TURGEON Normand, « Marketing », 2<sup>e</sup> édition, Paris, Mc Graw-Hill, 1990.
54. PETTIGREW Denis, TURGEON Normand, « Marketing », 5<sup>e</sup> édition, Chenelière McGraw-Hill, Montréal (Québec), 2004.
55. PINKER Robert: « Social theory and social policy », Heinemann Educational, London, 1971.
56. PLANTE Jacques, « Évaluation de programme CNS-17608 », Notes de cours, Université Laval, Québec, 1994.
57. PRAS Bernard, « Faire de la recherche en marketing », Paris, Vuibert, 1999.
58. PROVUS Malcom, « Discrepancy Evaluation », McCutchan, Berkeley, California, 1971.
59. RIDDE Valéry et DAGENNAIS Christian, « Approches et pratiques en évaluation de programmes », Les Presses de l'Université de Montréal, 2012.
60. SANDERS James, « The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs » 2<sup>nd</sup> edition, Thousand Oaks, California, 1994.
61. SCALLON Gérard, « L'évaluation formative », Éditions du Renouveau Pédagogique Saint-Laurent, Montréal, 2000.
62. SCALLON Gérard, « L'évaluation formative des apprentissages. Tome I: La réflexion », Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1988.
63. SCHLEIFER Michael, « La formation du jugement », 3<sup>e</sup> édition, Presses de l'Université de Québec, 2010.

64. SCHWANDT Thomas, « Evaluation practice reconsidered », Peter Lang Ed., New York, 2002.
65. SCHWANDT Thomas, « The sage dictionary of qualitative inquiry », 3<sup>rd</sup> edition, Sage Publication, Los Angeles, 2007.
66. SCRIVEN Michael, « Key Evaluation Checklist (Evaluation Checklists Project) », Kalamazoo, The Evaluation Center, Western Michigan University, 2007.
67. SCRIVEN Michael, « The Methodology of Evaluation, Perspectives of Curriculum Evaluation », A.E.R.A. Monograph Series on Curriculum Evaluation, no 1, Rand McNally, Chicago, 1967.
68. SERRAF Guy, « Proposition pour définir un véritable marketing des problèmes sociaux », *Revue française du marketing*, n° 60, janvier-février 1976.
69. SHADISH William, COOK Thomas, LEVITON Laura, « Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice », Newbury Park, CA, Sage, 1991.
70. SHAW Ian, GREENE Jennifer, MARK Melvin, « The sage handbook of evaluation », Thousand Oaks, Sage Publications, 2006,
71. SHEPARD Lorrie, « A Checklist for Evaluating Large-Scale Assessment Programs », Occasional Papers, Kalamazoo, Western Michigan University, 1977.
72. SIMON Yves, JOFFRE Patrick, « Encyclopédie de gestion », Paris, Economica, 1989.
73. STUFFLEBEAM Daniel, « L'évaluation en éducation et la prise de décision », traduction de DUMAS Jules, Editions NHP, Victoriaville, Québec, 1980.
74. STUFFLEBEAM Daniel, SCHINKFIEL Anthony, « Evaluation Theory, Models and Applications », Jossey-Bass, San Francisco, 2007.
75. TEDLOW Richard, « L'audace et le marché, l'invention du marketing aux Etats-Unis », Editions Odile Jacob, Paris, 1997.
76. « Terminologie de l'enseignement technique et professionnel (Collection Ibedata) », UNESCO, Paris, 1978.
77. THORNDIKE Robert, HAGEN Elisabeth., « Measurement and evaluation in psychology and education », John Wiley and Sons Inc., New York, 1961.
78. TOULMIN Stephen, « The uses of argument », 2<sup>nd</sup> edition, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.
79. VAN DER MAREN Jean-Marie, « Méthodes de recherche pour l'éducation », 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Québec, Les Presses de l'Université de Montréal, 1996.
80. VAN ZANTEN Agnès, « Le Dictionnaire de l'éducation », PUF, Collection Quadrige Dicos Poche, 2008.

81. VOLLE Pierre, « Marketing : comprendre l'origine historique », Eyrolles. MBA Marketing, Editions d'Organisation, 2011.
82. HUME Karen, « Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents? La réussite scolaire pour tous », De Boeck Supérieur, 1<sup>ère</sup> édition, 2009.

## II. Articles :

1. ALKIN Marvin, « Evaluation theory development », Evaluation Comment, Center for the Study Evaluation, Vol. 2, N° 1, October, 1969.
2. ALTER Adam, OPPENHEIMER Daniel, EPLEY Nicholas, EYRE Rebecca, « Overcoming Intuition: Metacognitive Difficulty Activates Analytic Reasoning », Journal of Experimental Psychology: General, Vol. 136(4), Nov 2007.
3. ANTOINE Jacques, SERRAF Guy, « Qu'est-ce que le Marketing aujourd'hui ? », Revue Française de Marketing, n° 100, 1984/5.
4. APPLEBAUM William, « The Journal of Marketing: The First Ten Years », Journal of Marketing, 11, 1947.
5. AYLWIN Ulric, « Apologie de l'évaluation formative », Revue Pédagogie collégiale, volume 8, N° 3, mars 1995.
6. ARENS S.A., « L'étude du raisonnement dans les pratiques évaluative », Revue Mesures et évaluation en éducation, vol. 29, 2006.
7. AUDETAT VOIROL Marie-Claude, SANCHE Gilbert, LAURIN Suzanne, « Comment évaluer la compétence des stagiaires en milieu clinique ? », Le Médecin du Québec 2014 ; Volume 49, n° 7.
8. BAGOZZI Richard, « A Prospectus for Theory Construction in Marketing », Journal of Marketing, Vol. 48, 1984.
9. BARTH Isabelle, « L'Histoire intellectuelle du marketing: Du savoir-faire à la discipline scientifique », Market Management: Marketing and Communication · January 2006.
10. BELANGER Jean François, « Les approches théoriques en évaluation, l'évaluation habilitative », Cahiers de la performance et de l'évaluation, Printemps 2011, n° 4, Québec, 2011.
11. BELARBI Yacine, ZIOUR Hocine, « Les défis internes de l'enseignement en Algérie », Cahier du CREAD n° 72, 2005.
12. BERGADAA Michèle, NYECK Simon, « Recherche en marketing : un état des controverses », Recherche et Applications en Marketing, vol. VII, n° 3/1992.

13. BLACK Paul, WILLIAM Dylan, « Assessment and classroom learning », *Assessment in education: principles, policy, and practice*, Carfax, Oxfordshire, vol. 5, n° 01, 1998.
14. BLAIS Jean-Guy, « Les standards de performance en éducation », *Revue Mesure et évaluation en éducation*, n° 31, 2008.
15. BOUILLOUD Jean-Philippe, « La gestion : science ou technique ? », *Sciences Humaines*, n° 46, janvier 1995.
16. BOUKHAOUA Smail, « Marketing, la petite histoire du concept », *Revue de l'économie*, n° 36, mars/avril 1996.
17. CHABANI Said, « L'entreprise algérienne hésite à communiquer », *l'EchoNews* du 29 mars 2015.
18. CHAMPAGNE François, CONTANDRIOPOULOS André-Pierre, DENIS Jean-Louis, PINEAULT Raynald, « L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes », *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, Vol. 48, N° 6, 2000.
19. CHANDON Pierre, « Les nouvelles formes de l'enseignement du marketing », *Marketing Grandes Ecoles et Universités*, n°14, décembre 2013.
20. COCHOY Frank, « Le marketing, ou la ruse de l'économie », *Politix, Revue des sciences sociales du politique*, vol. 14, n°53, Premier trimestre 2001.
21. COUSINS J. Bradley, WHITMORE Elyzabeth, « Framing Participatory Evaluation », *New Directions for Evaluation* (80), 1998.
22. CRONBACH Lee, « Course Improvement through Evaluation », *Teachers College Record*, 64, 1963.
23. DAIGNEAULT Pierre-Marc, « Les approches théoriques en évaluation », *Cahiers de la performance et de l'évaluation*, Printemps 2011, n° 4.
24. DE KETELE Jean Marie, « L'évaluation de l'école par les standards internationaux », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 52, décembre 2009.
25. De KETELE Jean-Marie, « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », Extrait de « Le rendement scolaire de l'enseignement universitaire », *Les Cahiers de la Fondation Universitaire*, N° 3, 1989.
26. DESHPANDE Rohit, « Paradigms Lost. On Theory and Method in Research in Marketing », *Journal of Marketing*, Vol. 47, 1983.
27. DJENNADI Karim, « Le marketing en Algérie de l'optique production à l'optique marché », *la Revue des sciences commerciales*, Volume 2, Numéro 1, décembre 2008.
28. DORTIER Jean-François., « La production des Sciences Humaines », *Sciences Humaines*, n° 80, février 1998.



29. DUBOIS P.-L. et HOFLACK J., « Les métamorphoses du Marketing », La Revue Française de Gestion, n° 39, Janvier-Février 1983.
30. DUFER J., « Le marketing en devenir », cahier de l'APEREC, n° 2, janvier 1977.
31. FETTERMAN David, « Empowerment Evaluation ». *Evaluation Practice* 15(1), 1994.
32. FONTAN Sarah, « La nouvelle voie du marketing alternatif : le marketing 2.0, simple mode ou véritable changement », M2C Français Soir ESC Toulouse – Avril 2007.
33. GERARD François-Marie, « L'évaluation de l'efficacité d'une formation », *Gestion* 2000, Vol. 20, n°3, 2003.
34. GREENBERG Bernard, « Evaluation of social programs », *Review of The International Statistical Institute*, Vol. 36, 1968.
35. GREGORY Pierre, « La recherche en Marketing », *Décisions Marketing*, n°4, janvier-avril 1995.
36. GUELAILIA Redouane, REGUIEG ISSAAD Driss, « Evaluation du programme de formation en marketing dans l'université algérienne, Essai d'évaluation avec le modèle de Stufflebeam », *Journal of Economic Sciences Institut – University of Algiers* 3, Volume 24, Num. 01, 2021.
37. GUILLEMETTE François, « L'approche de la grounded theory. Pour innover ? », *Recherches qualitatives* (26)1, 2006.
38. HOHENDORF Gerd « Wilhelm Von Humboldt et l'éducation », *Perspectives : Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, Vol. XXIII, n° 3-4, 1993.
39. HOUSE Ernest, HOWE Robert, « Deliberative Democratic Evaluation », *New Directions for Evaluation* (85), 2000.
40. HOUSE Ernest, « Assumptions Underlying Evaluation Models ». *Educational Researcher* 7(3), 1978.
41. HOWE Robert, ASHCRAFT Catherine, « Deliberative Democratic Evaluation: Successes and Limitations of an Evaluation of School Choice ». *Teachers College Record* 107(10), 2005.
42. HOWE Robert, « Formules pédagogiques et évaluation formative : une combinaison gagnante », *Pédagogie collégiale*, v. 4, n° 4, mai 1991.
43. JACOB Steve, « Cross-Disciplinarization: A New Talisman for Evaluation? ». *American Journal of Evaluation* 29(2), 2008.
44. LE BOSSE Yves, « De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales* 16(2), 2003.

45. LE MOIGNE Jean-Louis, « Sur l'incongruité épistémologique des sciences de gestion », *Revue Française de Gestion*, Nov.-Déc. 1993.
46. MARION Gilles, « Le marketing-management en question », *Revue Française de Gestion*, janvier-février 1995.
47. MARION Gilles, « La nouvelle crise des modèles rationalisateurs du marketing », *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre 1999.
48. MAYOL Samuel, « Le marketing 2.0 : De l'apparition de nouvelles techniques à la mise en place d'une véritable nouvelle vision du marketing stratégique », *Revue de l'université de Lille*, 2009.
49. MICALLEF André, « Le statut scientifique de l'action commerciale », *Economies et Sociétés*, Avril-Juin 1979.
50. MICALLEF André, « Positivismes et relativismes en théorie commerciale : analyse d'une évolution et nouvelle formulation », *Économies et Sociétés, Série Sciences de Gestion*, tome XVIII, 1984.
51. MOGENIER J.-P. et PARISOT J.-C., « Formation des enseignants à l'évaluation formative : analyse des résistances et orientations pour cette formation », *Évaluation formative et formation des enseignants*, Facultés Notre-Dame de la Paix, Université de Namur, juin 1983.
52. NEVO David, « The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature », *Review of Educational Research* (53), 1983.
53. NIEMI Hannele, KEMMIS Stephen, « Communicative Evaluation », *Lifelong Learning in Europe*, 4(1), 1999.
54. PATTON Michael Quinn, « Of Vacuum Cleaners and Toolboxes: A Response to Fetterman's Response », *Evaluation Practice* 18, 1997.
55. PIQUET Sylvère, MARCHANDET Eric, « La modernité en question », *la Revue Française du Marketing*, n° 167, 1998/2.
56. RABEARIVELO Hobivola, LAMOURI Jihane, « Les approches théoriques en évaluation », *Cahiers de la performance et de l'évaluation*, Printemps 2011, n° 4.
57. REVILLE Paul, « Les standards de formation. Le cas des États-Unis ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 43, 2006.
58. REY Olivier, FEYFANT Annie, « Évaluer pour (mieux) faire apprendre », *Dossiers de veille de l'IFÉ*, 94, septembre 2014.
59. RIVELINE Claude, « L'enseignement du dur et l'enseignement du mou », *Gérer et Comprendre*, n°5, Décembre 1986.

60. ROSSI Peter Henry, « Standards for Evaluation Practice », Joessy-bass, Issue 15, 1982.
61. SALL Hamidou Nacuzon, DE KETELE Jean-Marie, « L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apport des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité », Mesures et Évaluation en éducation, 19(3), 1997.
62. SANCHE Gilbert, AUDETAT VOIROL Marie-Claude, LAURIN Suzanne, «L'évaluation sommative », Le Médecin du Québec, volume 50, numéro 2, février 2015
63. SCRIVEN Michael, « Empowerment Evaluation Examined », Evaluation Practice 18, 1997.
64. SCRIVEN Michael, « Pros and Cons About Goal-Free Evaluation », Evaluation Comments 3(4), 1972.
65. AMROUN Seddik, « L'émergence de la fonction marketing en Algérie », Recherches économiques et managériales - N°4 / décembre 2008.
66. STAKE Robert, « The countenance of educational evaluation », Teachers College Record. 68, 1967.
67. STUFFLEBEAM Daniel, « Educational Evaluation & Decision Making », Itasca III, F.E. Peacock, 1971.
68. STUFFLEBEAM Daniel, « Should or can evaluation be goal-free? ». Evaluation comments 3(4), 1972.
69. STUFFLEBEAM Daniel, « Empowerment evaluation, objectivist evaluation, and evaluation standards: where the future of evaluation should not go and where it needs to go », Evaluation Practice 15, 1994.
70. VALLERAND Robert, « Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implication pour la recherche en langue française », Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 1989.
71. VENIS Bernard, « Alger, les Facultés, l'Université d'Alger et le tunnel », en ligne [http://alger-roi.fr/Alger/facultes/textes/2\\_ecole\\_lettres3\\_gamt81.htm](http://alger-roi.fr/Alger/facultes/textes/2_ecole_lettres3_gamt81.htm)
72. WEINBERG Achille, « Le Marketing, une science humaine ? », Sciences Humaines, Hors-Série n°25, mai-juin 1999.
73. WITKIN Belle Ruth, « Needs Assessment Kits, Models, and Tools », Educational technology 17 (11), 1977.
74. ZIM, « Le marché publicitaire en Algérie », D6 Marketing, 01 octobre 2017.

### III. Colloques et congrès

1. EISNER Elliot, « The perspective eye toward the reformation of educational evaluation », Occasional papers of the Stanford Evaluation Consortium, Stanford, California, Stanford University, 1975.
2. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, « Conférence Nationale des Universités, élargie au secteur socioéconomique et dédiée à l'évaluation de la mise en œuvre du système L.M.D. », Palais des Nations Alger, 12 et 13 janvier 2016.
3. REGUIEG ISSAD Driss, « Une approche empirique des difficultés à l'émergence d'une fonction marketing dans les E.P.E en Algérie », 1<sup>er</sup> colloque national sur les réformes économiques en Algérie - La pratique marketing, 20 et 21 avril 2004, Centre Universitaire de Béchar (Algérie).
4. SMITH Linda, « A logic for practical arguments in client-centered evaluations », présentation donnée dans le cadre du colloque annuel de l'*American Evaluation Association*, Baltimore, novembre 2007.

### IV. Thèses et mémoires:

1. CHOCHARD Yves, « Les Variables Influençant, le Rendement des Formations Managériales », Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Sciences Economiques et Sociales de l'Université de Fribourg (Suisse), 2012.
2. FALERO Gabriela, « Evaluation et validation d'un dispositif d'évaluation pour le programme Socat zone 180601 à Tacuarembó en Uruguay », Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Québec, 2008.
3. LOUVEL Yann, « Le cadre de travail pour l'évaluation de la durabilité des campus : utilisation actuelle et perspectives d'amélioration », mémoire de maîtrise en sciences de l'environnement, Université du Québec, 2008.
4. PASSET-BOULOCHER Véronique, « La prise en compte des représentations des étudiants dans l'enseignement du marketing », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle – Lille III, 2000.
5. REGUIEG ISSAAD Driss, « Structure marketing et innovation organisationnelle dans l'entreprise publique algérienne », Thèse d'Etat, Université d'Oran Es-Sénia, 1999/2000.

6. SALL Hamidou Nacuzon, « Efficacité et équité de l'enseignement supérieur : Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ? », Thèse de Doctorat d'Etat ès-Lettres et Sciences, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 1996.
7. THIAM Makhouradia, « Évaluation d'un programme de formation en administration des services de soins infirmiers », Thèse de doctorat en administration de l'éducation, Université de Montréal, 2012.

## **V. Rapports :**

1. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, « L'enseignement supérieur et la recherche scientifique : cinquante années au service du développement 1962-2012 », , Alger, 2012.
2. Banque Mondiale, « Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie », Juin 2012.
3. Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, « Evaluation du cursus de marketing et commerce extérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles : Analyse transversale », décembre 2011.
4. BENGUERNA Mohamed, FERFERA Mohamed Yassine, GUEDJALI Assia, ELEKMARI Houda, LAMRIA Azzedine, BELARBI Yacine, « Contribution à l'étude des capacités scientifiques, techniques et d'innovation en Algérie – Etat des lieux des sciences sociales en Algérie », Projet CREAD / IRD, 2009.
5. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI), « L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires », OCDE, Paris, 2005.
6. GHOUATI Ahmed, « Conception de la "compétence" et de la "professionnalisation" dans la réforme LMD en Algérie », EXIFORMAM-Expertises internationales et réformes de la formation professionnelle au Maghreb, LEST-CNRS, avril 2013, Aix-en-Provence, France. 2013.
7. GHOUATI Ahmed, « Professionnalisation des formations supérieures et employabilité en Algérie », Rapport de recherche IREMAM-CNRS Aix-en-Provence, France, juin 2015.
8. GINGRAS Paul-Émile, « Rapport d'une étude confiée au CADRE par la DIGEC sur l'évaluation des collèges », Montréal, 1968.
9. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, « Réforme des enseignements supérieurs en Algérie », MESRS, Alger, 2007.

10. THELOT Claude, « L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises », Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, février 2002.

## **VI. Textes légaux :**

1. Arrêté du 25 août 1971 portant ouverture d'option dans le second cycle d'enseignement en vue de la licence ès-sciences économique (Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, année 1971).
2. Décret n° 71-220 du 25 août 1971 portant organisation du régime de la licence ès-sciences économiques, Journal Officiel de la République Algérienne n° 71 du 31 août 1971.
3. Arrêté du 03 novembre 1997 fixant le programme pédagogique en vue de l'obtention de la licence en sciences de gestion, option : marketing. (Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, année 1997, numéro spécial).
4. Loi n° 99-05 du 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, Journal Officiel de la République Algérienne, n° 23 du 4 avril 1999.
5. Arrêté du 18 juin 2008 fixant le cahier des charges en vue de délivrer l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure, Journal Officiel de la République Algérienne, n° 48 du 24 août 2008.
6. Arrêté n° 711 du 03 novembre 2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études universitaire en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master, Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique année 2011, 4<sup>e</sup> trimestre.
7. Arrêté interministériel du 31 décembre 2015 fixant les conditions et modalités d'offres en matière de crédit à la consommation. Journal Officiel de la République Algérienne n° 01 du 06 janvier 2016.
8. Arrêté ministériel n° 932 du 28 juillet 2016 fixant les modalités d'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant chercheur nouvellement recruté, Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique année 2016, 3<sup>e</sup> trimestre.

## **VII. Webographie:**

1. Archives du site officiel de l'ADETEM (Association nationale des professionnels du marketing):  
<http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fwww.adetem.org%2Findex.php%3Fart%3D8%26th%3D304>

2. Centre d'études, de recherches et de formations institutionnelles (CERFI)  
<https://www.cerfi.ch/fr/Actualites/Objectif-de-formation.html>.
3. Journal Officiel de la République Algérienne : <https://www.joradp.dz/>
4. Institut de statistique de l'UNESCO :  
[http://www.uis.unesco.org/ev\\_fr.php?ID=5035\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=5035_201&ID2=DO_TOPIC)
5. Site officiel de l'Université d'Alger1 : <http://www.univ-alger.dz/index.php/historique>,.
6. Site officiel du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,  
<https://www.mesrs.dz/le-systeme-lmd>,

# ANNEXES



## Annexe I : Questionnaire n° 01 à l'intention des diplômés

*Le questionnaire que nous vous invitons à remplir a pour but de recueillir vos observations concernant l'évaluation du programme de formation en marketing dans l'université algérienne.*

*L'enquête est anonyme et dure environ 15 minutes. Les informations recueillies sont traitées de manière anonyme et globale, uniquement dans un but statistique et d'étude*

*Merci de votre précieuse collaboration*

### 1er Axe : Informations générales

- 1.1. Sexe :  Masculin  féminin
- 1.2. Age :  moins de 25 ans  entre 25 et 34 ans  entre 35 et 49 ans  50 ans ou plus
- 1.3. Dernier diplôme obtenu en marketing :  Licence  master  doctorat
- 1.4. Année d'obtention : .....

### 2<sup>e</sup> Axe : déroulement du programme

#### a. Accès à la formation.

- 2.1. Avez-vous choisi la spécialité marketing ?  Oui  Non
- 2.2. Pour quelle raison avez-vous suivi cette spécialité ? *(veuillez choisir une seule proposition svp)*
- Obtenir un premier emploi  Changer de métier
- Utile pour une évolution professionnelle  Obtenir un titre ou un diplôme
- Développer de nouvelles compétences en lien avec le métier
- Autre : .....

Avant d'accéder à la formation, avez-vous eu une information suffisante sur :

Proposition	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
2.3. La nature de l'activité marketing					
2.4. Les objectifs du programme					
2.5. Les débouchés de cette spécialité en termes de métiers					

#### b. Objectifs et prérequis nécessaire.

Proposition	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
2.6. Les objectifs du programme étaient clairs et précis					
2.7. Les prérequis de la formation ont été clairement annoncés					
2.8. La durée de la formation était					

suffisante					
2.9. Je n'ai pas rencontré des difficultés lors de mon inscription à la formation					

2.10. S'il y a eu des difficultés, quelles sont leurs natures ?

.....

.....

.....

**c. Contenu du programme.**

Proposition	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
2.11. Les contenus des cours étaient clairs					
2.12. Les contenus correspondent aux objectifs des cours					
2.13. Les contenus n'étaient pas redondants avec d'autres cours					
2.14. Les notions importantes des cours ont été suffisamment développées					
2.15. Les cours étaient bien adaptés à mes connaissances préalables					
2.16. La quantité d'informations données était suffisante (ni trop, ni peu d'informations)					
2.17. La durée des séances était suffisante pour me permettre d'atteindre les objectifs prévus					
2.18. L'emploi du temps hebdomadaire était équilibré					
2.19. Les informations transmises étaient d'actualité					
2.20. Les informations des cours étaient disponibles sur les plateformes électroniques (Site web, Moodle, etc.)					
2.21. Il y avait un bon équilibre entre la théorie et la pratique					
2.22. Le contenu des cours correspond aux réalités actuelles du métier.					
2.23. De façon générale, les cours et les notions abordées répondent aux exigences des fonctions de marketing					

2.24. Quel(s) axe(s) faut-il modifier ou ajouter ? .....

2.25. Quel(s) module(s) vous a semblé le plus utile(s) ? .....

2.26. Quel(s) module(s) de la formation auriez-vous souhaité voir plus développé ? .....

2.27. Quel(s) module(s) de formation vous a le moins intéressé ? .....

**d. Stage / Mémoire.**

2.28. Combien avez-vous effectué de stage(s) durant votre formation universitaire en marketing ? .....

2.29. Quelle est la durée moyenne du stage ? .....

- 2.30. Comment avez-vous obtenu ce(s) stage(s) ? *(veuillez choisir une seule proposition svp)*
- Candidature spontanée  Relations personnelles  
 Par l'administration et/ou l'un des enseignants  Associations d'étudiants  
 Autres .....

- 2.31. Avez-vous rencontré des difficultés à obtenir ce stage ?
- oui  non

- 2.32. Si oui, de quelle nature étaient-elles ? *(vous pouvez choisir une ou plusieurs propositions)*
- Nombreux refus et/ou non réponse aux candidatures  
 Pas de stage en correspondance avec ma spécialité / thème  
 Période de stage qui ne convient pas  
 Autres : .....

Dans le cadre de votre mémoire / stage, vous avez rencontré des difficultés pour :

Proposition	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
2.33. Choisir le sujet					
2.34. Trouver un encadrant					
2.35. Gérer le temps					
2.36. Disponibilité de l'encadrant					
2.37. Rédiger le rapport ou le mémoire					
2.38. Connaître les modalités d'évaluation du stage ou du mémoire					

2.39. Autres difficultés ?.....

- 2.40. Au terme du stage, considérez-vous que vos objectifs ont été atteints ?  oui  non

### E. Mode d'évaluation (examens et contrôles)

Proposition	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
2.41. Au début du semestre, j'ai eu connaissance du régime d'examens et les modalités de contrôle de connaissance					
2.42. Le mode d'évaluation de connaissance me paraît approprié (examens, travail personnel, etc.)					
2.43. Les conditions d'examens étaient bonnes					
2.44. Les durées d'examens étaient adaptées aux épreuves					
2.45. Les périodes de révision étaient suffisantes					
2.46. J'ai le sentiment d'être évalué correctement et équitablement					
2.47. J'ai eu un retour sur les examens (corrections, explications, etc.)					

2.48. Quelles sont vos suggestions pour améliorer le programme de formation sur le plan évaluation de connaissances ? .....

### 3<sup>e</sup> axe : Conditions de réalisation de la formation.

#### a. Pédagogie :

Proposition	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
3.1. La démarche pédagogique était adaptée à mon niveau de connaissance et au type de la formation					
3.2 La qualité des supports pédagogiques était suffisante et adaptée					
3.3. Le langage tenu par les enseignants était convenable					

3.4. Quelles sont vos suggestions pour améliorer le programme de formation sur le plan pédagogique ? .....

#### b. Équipements et services.

Globalement, que pensez-vous des équipements et prestations fournis dans la formation ?

Équipements et services	Très bien	Bien	Moyen	Faible	médiocre
3.5 Les bâtiments et les salles de cours					
3.6 Les équipements pédagogiques (tables, chaises, tableaux, etc.)					
3.7 Les ressources didactiques existantes à la bibliothèque (ouvrages, périodiques, etc.)					
3.8 L'équipement informatique et Internet					
3.9 La relation entre les étudiants et les enseignants (enseignements, encadrement)					
3.10 La relation entre l'administration et les étudiants					

3.11. Quelles sont vos suggestions pour améliorer le programme de formation sur le plan équipements et services? .....

### 4<sup>e</sup> Axe : Evaluation globale du programme.

Proposition	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
4.1. Vous êtes satisfait du programme reçu					
4.2. Ce programme vous a permis d'atteindre les objectifs professionnels ou personnels que vous vous étiez fixés au départ ?					
4.3. Vous recommandez cette formation à d'autres personnes					

4.4. La durée de la formation était selon vous :  Trop courte  Adaptée  Trop longue

4.5. Souhaitez-vous approfondir votre formation ?  Oui  Non

4.6. Si oui, précisez les points que vous souhaitez approfondir .....

4.7. Selon vous, quelles sont les principales qualités de ce programme (vous pouvez choisir une ou plusieurs propositions)

- Bon équilibre entre la pratique et la théorie
- Les enseignants se mettent au niveau des étudiants
- Cours bien agencés les uns avec les autres
- La formation correspond bien avec ce que je veux faire ensuite
- Autres qualités.....

4.8. Selon vous, quels sont les principaux défauts de ce programme (vous pouvez choisir une ou plusieurs propositions)

- Trop théorique
- Pas assez théorique
- Pas assez axé sur la pratique
- Trop axée sur la pratique
- Uniquement destinée à l'enseignement et la recherche scientifique
- Cours sans rapport les uns des autres
- Cours trop répétitifs, pas assez distincts les uns des autres
- Autres défauts .....

4.9. Quelles suggestions feriez-vous pour améliorer le programme de formation en marketing ?  
.....

## 5<sup>e</sup> axe : Insertion professionnelle.

5.1. Quelle est votre situation actuelle ?

- Employé
- Activités libres
- Chercheur d'emploi
- Etudiant
- Autre : .....

5.2. Si vous êtes employé, Quel poste occupez-vous ? .....

5.3. Chez quel employeur ? .....

5.4. Type de relation de travail :  Contractuel  Permanent  Pré-emploi  Autre :  
.....

5.5. Avez-vous trouvé cet emploi suite à cette formation ?  oui  non

5.6. Si oui, combien de temps après ? .....

5.7. Comment avez-vous obtenu cette profession ?

- contact direct
- Organisme d'emploi (ANEM, CNAC, etc.)
- après stage
- concours
- autre : .....

5.8. Votre emploi actuel est-il lié au marketing ? oui non

5.9. Si oui, avez-vous trouvez la nature du travail adéquate avec le programme de formation reçue ?  
 Oui  non

5.10. *Pensez-vous pouvoir exercer cette profession sans besoin de cette formation ?*  
 Oui  non

5.11. De manière générale, quels cours/compétences/savoirs dispensés durant votre formation en marketing vous sont utiles ?

.....  
.....

5.12. Autres suggestions ou remarques à ajouter :

.....  
.....

*Merci de votre collaboration*

## استبانة موجهة للطلبة المتخرجين في تخصص التسويق

في إطار انجاز بحث علمي حول تقييم برنامج التكوين في التسويق لدى الجامعة الجزائرية، يتشرف الباحث بدعوتكم للإجابة عن هذه الاستبانة، وذلك بوضع علامة (x) أمام العبارة الموافقة لرأيكم. علما أن إجابتكم تستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

### المحور الأول: المعلومات العامة.

- 1.1. الجنس:  ذكر  أنثى
- 2.1. السن:  أقل من 25 سنة  بين 25 و34 سنة  بين 35 و49 سنة  50 سنة وأكثر
- 3.1. آخر شهادة محصل عليها في التسويق:  ليسانس  ماستر  دكتوراه
- 4.1. سنة التخرج: .....

### المحور الثاني: سيرورة البرنامج.

أ. الالتحاق بالتكوين.

- 1.2. هل اخترت تخصص التسويق؟  نعم  لا
- 2.2. ما هي دوافع اختيار هذا التخصص؟ (يرجى اختيار عبارة واحدة فقط)
- الحصول على أول وظيفة  تغيير الوظيفة الحالية
- الحصول على ترقية مهنية  تطوير كفاءات جديدة متعلقة بالمهنة
- الحصول على شهادة  دوافع أخرى: .....

قبل الالتحاق بالتكوين، كانت لك معلومات كافية حول:

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
3.2. طبيعة نشاط التسويق					
4.2. أهداف التكوين في التسويق					
5.2. مخرجات التكوين المتعلقة بالتوظيف					

ب. الأهداف والمعارف المسبقة الضرورية.

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
6.2. تم إعلامي بأهداف التكوين وشرحها لي					
7.2. تم إعلامي بالمعارف المسبقة الضرورية لهذا التكوين					
8.2. مدة التكوين كانت كافية					
9.2. لم ألتق صعوبة في الالتحاق بهذا التكوين					
10.2. إذا كانت هناك صعوبة، ما هي طبيعتها؟					

.....  
 .....  
 .....

ج. محتوى الدروس.

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارة
					11.2. محتوى الدروس كان واضحاً
					12.2. محتوى الدروس يوافق أهداف التكوين
					13.2. محتوى الدروس لم يكن مكرراً مع غيره
					14.2. المفاهيم الأساسية للدروس تم تناولها بشكل كاف
					15.2. الدروس كانت ملائمة لمعارفي المسبقة
					16.2. حجم المعلومات المقدمة كان كاف (لا كثير ولا قليل)
					17.2. مدة الحصص كانت كافية لاستيعاب المفاهيم
					18.2. استعمال الزمن كان متوازناً
					19.2. المعلومات المقدمة كانت تساير الأحداث
					20.2. الدروس المقدمة كانت متوفرة على المنصات الإلكترونية (الموقع الإلكتروني، Moodle، الخ)
					21.2. كان هناك توازن بين النظري و التطبيقي
					22.2. محتوى الدروس يتطابق مع الواقع المهني
					23.2. عموماً، الدروس والمفاهيم المتناولة تلبى متطلبات وظائف التسويق

24.2. ما هي المحاور التي تقترح إضافتها أو تغييرها؟  
.....

25.2. ما هو المقياس أو المقاييس التي ترى أنها كانت أكثر إفادة؟  
.....

26.2. ما هو المقياس أو المقاييس التي تقترح أن يتم التوسع فيها أكثر؟  
.....

27.2. ما هو المقياس أو المقاييس التي شكلت أقل اهتمام لك؟  
.....

د. التربص / المذكرة.

28.2. كم أجريت من تربص أثناء تكوينك الجامعي في التسويق؟  
.....

29.2. ما هو متوسط مدة التربص الواحد؟ (بالأيام).....

30.2. كيف حصلت على التربص؟ (يرجى اختيار عبارة واحدة فقط)

- الاتصال المباشر بالمؤسسة  علاقة شخصية / معارف
- بواسطة الإدارة / أحد الأساتذة  بواسطة جمعية أو تنظيم طلابي
- طريقة أخرى؟ .....

31.2. هل واجهت صعوبات للحصول على تربص؟  نعم  لا

32.2. إذا كانت الإجابة نعم، ما هي طبيعتها؟ (يمكن اختيار عدة عبارات)

- رفض المؤسسات  التربص لا يوافق تخصصي / موضوع مذكرتي
- فترة التربص غير مناسبة  صعوبات أخرى؟



أثناء إنجاز تربصك / مذكرتك، واجهت صعوبات في:

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارة
					33.2. اختيار الموضوع
					34.2. اختيار المشرف
					35.2. وقت الانجاز
					36.2. تواجد المشرف والتواصل معه
					37.2. تحرير التقرير / المذكرة
					38.2. معرفة طريقة تقييم التربص/ المذكرة

39.2. صعوبات أخرى:

40.2. بعد نهاية التربص، هل ترى أنك حققت أهدافك المتوخاة من هذا التربص؟  نعم  لا

هـ. طريقة التقييم (الامتحان، العمل الشخصي، الخ)

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارة
					41.2. عند بداية السداسي، كان لي علم مسبق بطريقة التقييم
					42.2. طريقة التقييم تبدو مناسبة (الامتحان، العمل الشخصي، الخ)
					43.2. ظروف إجراء الامتحانات كانت جيدة
					44.2. مدة الامتحانات كانت مناسبة مع طبيعة المقاييس
					45.2. فترة المراجعة كانت كافية
					46.2. عموماً، تم تقييمي بشكل عادل
					47.2. عملية مراجعة أوراق الامتحان والتصحيح النموذجي كان تتم بشكل عادي

48.2. ما هي اقتراحاتك لتحسين برنامج التكوين في التسويق من جانب التقييم؟

.....  
 .....  
 .....

**المحور الثالث: شروط انجاز التكوين.**

أ. الجانب البيداغوجي.

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارة
					1.3. المنهج البيداغوجي كان مناسباً لمستوى معرفتي وطبيعة التكوين
					2.3. نوعية الوثائق المقدمة (مطبوعات، أعمال موجهة، الخ) كانت كافية ومناسبة
					3.3. اللغة المستعملة من طرف الأساتذة كانت مناسبة

4.3. ما هي اقتراحاتك لتحسين برنامج التكوين في التسويق من الجانب البيداغوجي؟

.....  
 .....  
 .....

ب. التجهيزات والخدمات: ما هو تقييمك لمستوى التجهيزات والخدمات المقدمة ضمن التكوين الجامعي في التسويق؟

التجهيزات والخدمات	جدا جيدة	جيدة	متوسطة	سيئة	سيئة جدا
5.3. المدرجات وقاعات التدريس					
6.3. المعدات البيداغوجية (كراسي، طاولات، سبورات، الخ)					
7.3. الوثائق المكتبية (كتب، مجلات، الخ)					
8.3. التجهيزات الحاسوبية والإنترنت					
9.3. العلاقة بين الطلبة والأساتذة					
10.3. العلاقة بين الطلبة والإدارة					

11.3. ما هي اقتراحاتك لتحسين برنامج التكوين في التسويق من جانب التجهيزات والخدمات؟

.....  
 .....  
 .....

### المحور الرابع: التقييم الشامل للتكوين.

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1.4. أنت راض عن التكوين الذي تلقته					
2.4. هذا التكوين سمح لك بتحقيق أهدافك المهنية أو الشخصية التي سطرته مسبقا					
3.4. توصي بهذا التكوين لغيرك					

4.4. مدة التكوين بالنسبة لك  طويلة  مناسبة  قصيرة

5.4. هل تريد التعمق في هذا التكوين؟  نعم  لا

6.4. إذا كانت الإجابة نعم، ما هي الجوانب التي تريد التعمق فيها أكثر؟

.....  
 .....

7.4. بالنسبة لك، ما هي أهم إيجابيات هذا التكوين؟ (يمكن اختيار عدة عبارات)

التوازن بين النظري والتطبيقي  مراعاة الأساتذة لمستوى الطلبة

انسجام الدروس مع غيرها  التكوين يوافق ما كنت أريد متابعته

إيجابيات أخرى؟

.....

8.4. بالنسبة لك، ما هي أهم سلبيات هذا التكوين؟ (يمكن اختيار عدة عبارات)

يميل أكثر إلى النظري  نقص في الجانب النظري

نقص في الجانب التطبيقي  يميل أكثر إلى التطبيقي

موجه فقط للتدريس والبحث العلمي  دروس غير منسجمة مع غيرها

دروس مكررة مع غيرها

.....  
 سلبيات أخرى؟

9.4. بشكل عام، ما هي اقتراحاتك لتحسين برنامج التكوين في التسويق؟

.....  
 .....

## المحور الخامس: الاندماج المهني.

1.5. ما هي وضعيتك الحالية؟

عامل/موظف  نشاط حر  باحث عن عمل  طالب  أخرى:

.....

2.5. إذا كنت عاملاً أو موظفاً، ما هي مهنتك الحالية؟ .....

3.5. في أي مؤسسة؟ .....

4.5. ما هي طبيعة علاقة العمل؟  متعاقد  دائم  ما قبل التشغيل  أخرى:

.....

5.5. هل حصلت على هذه المهنة بفضل تكوينك في التسويق؟  نعم  لا

6.5. إذا كان الإجابة نعم، بعد كم مدة من الزمن؟ .....

7.5. كيف حصلت على هذه المهنة؟

اتصال مباشر بالمؤسسة  هيئات التشغيل

بفضل التبرص  مسابقة

طريقة أخرى .....

8.5. مهنتك الحالية لها علاقة بالتسويق؟  نعم  لا

9.5. إذا كان الإجابة نعم، هل وجدت طبيعة العمل موافقة للتكوين الجامعي الذي تلقينته؟  نعم  لا

10.5. هل ترى أنه بإمكانك ممارسة هذه المهنة دون الحاجة إلى التكوين الجامعي الذي تلقينته؟  نعم  لا

11.5. عموماً، ما هي الجوانب، المحاور، المعارف أو الكفاءات التي استقدت منها أثناء تكوينك الجامعي في التسويق؟

.....  
.....  
.....

12.5. اقتراحات أو ملاحظات أخرى تود إضافتها:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

شكراً على حسن تعاونكم

## Annexe II : Questionnaire n° 02 à l'intention des enseignants

Ce questionnaire est destiné aux enseignants chargés d'un des modules inclus dans le programme de formation en marketing (Licence, Master) y compris les modules de langues étrangères, informatique, méthodologie, etc.

*Nous menons une recherche sur l'évaluation du programme de formation en marketing dans l'université algérienne, et nous avons besoin de votre point de vue sur diverses questions. Il s'agit donc de vos perceptions qui sont importantes pour la validité de notre recherche.*

*Vos réponses serviront uniquement à des fins de recherche. Toutes ces informations resteront absolument confidentielles.*

*Merci de votre précieuse collaboration.*

### 1<sup>er</sup> axe : informations générales et professionnelles

- 1.1. Sexe :  Masculin  Féminin
- 1.2. Age :  moins de 30  de 30 à 39  de 40 à 49  de 50 à 59  60 et plus.
- 1.3. Grade :  Vacataire  Maître assistant « B »  Maître assistant « A »  
 Maître de conférences « B »  Maîtres de conférences « A »  Professeur
- 1.4. Ancienneté dans l'enseignement supérieur (inclus les périodes de vacation) :  
 Moins de 5 ans  de 5 à 15 ans  Plus de 15 ans
- 1.5. Ancienneté professionnelle (hors enseignement supérieur)  
 Moins de 5 ans  de 5 à 15 ans  Plus de 15 ans
- 1.6. Module(s) enseigné(s) (relatifs à la formation marketing) :  
.....
- 1.7. Ce module est de votre spécialité ou champs de recherche ?  Oui  Non
- 1.8. Langue d'enseignement :  Arabe  Français  Anglais
- 1.9. Avez-vous exercé un métier relatif au marketing ?  Oui  Non
- 1.10. Si oui, de quelle nature ? .....
- 1.11. Pendant combien de temps ?  Moins de 5 ans  de 5 à 15 ans  Plus de 15 ans
- 1.12. Avez-vous suivi un programme spécifique lors de votre premier poste d'enseignant?  
 Oui  Non
- 1.13. Ressentez-vous le besoin d'être formé en tant qu'enseignant à l'Université ?  
 Oui  Non  Sans réponse

- 1.14. Selon-vous, devrait-il y avoir une formation initiale en pédagogie pour le personnel enseignant ?  
 Oui       Non       Sans réponse

## 2<sup>e</sup> axe : Le programme de formation universitaire en marketing

### A. Contenu du programme.

Proposition	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
2.1. Les objectifs du programme étaient clairs et précis					
2.2. Les étudiants ont été informés des objectifs du programme					
2.3. Le contenu du programme correspond aux objectifs					
2.4. le programme permet d'acquérir les connaissances et les compétences telles que détaillées dans le programme					
2.5. Le contenu du programme est bien adapté aux connaissances préalables des étudiants					
2.6. Les notions enseignées correspondent aux réalités actuelles du métier de marketing					

A votre avis, ce programme de formation permet d'acquérir les connaissances et les compétences professionnelles suivantes :

Les connaissances et les compétences professionnelles	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
2.7. Du marketing en générale					
2.8. Du management en général					
2.9. Des nouvelles technologies ou techniques liées au marketing					
2.10. La capacité de travailler en équipe					
2.11. La capacité de supporter des situations stressantes.					
2.12. La capacité de communiquer oralement					
2.13. La capacité de communiquer par écrit					
2.14. La capacité de planifier et d'organiser leur travail.					
2.15. La capacité d'argumenter, de défendre un projet ou une idée					
2.16. La productivité de leur travail					

(exactitude, qualité, rapidité)					
2.17. La capacité à s'adapter aux changements technologiques.					
2.18. La capacité de résoudre des problèmes					
2.19. La capacité d'identifier correctement les attentes des clients					
2.20. Le sens des responsabilités à l'égard de leurs actes					
2.21. L'aptitude au leadership					
2.22. Le goût des défis					
2.23. l'assiduité et la ponctualité					
2.24. Une bonne capacité d'écoute					
2.25. Le désir d'apprendre et de se perfectionner					
2.26. La capacité d'innover					

2.27. Quel axe(s) faut-il modifier ou ajouter ?

.....

.....

.....

#### b. Déroulement du programme

Proposition	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
2.28. L'équilibre entre la théorie et la pratique est respecté					
2.29. La durée de la formation est suffisante pour atteindre les objectifs prévus dans le programme					
2.30. La taille du groupe me paraît convenable					
2.31. L'horaire des cours me paraît convenable					
2.32. Le nombre d'étudiants que j'encadre est convenable					

#### C. Evaluation des étudiants

Proposition	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
2.33. Les modalités d'évaluation sont communiquées à l'avance aux étudiants					
2.34. Le système d'évaluation assure l'égalité des chances pour l'ensemble des étudiants					
2.35. Les conditions d'examens sont bonnes					
2.36. Les durées d'examens sont					

adaptées aux épreuves					
2.37. Le nombre et la durée de stages exigés aux étudiants sont suffisants					
2.38. Le mode d'évaluation du stage est convenable					
2.39. Le mode d'évaluation du mémoire est convenable					

2.40. Parmi les propositions suivantes, quelle est celle qui vous paraît la mieux adaptée à l'évaluation des étudiants? *(veuillez choisir une seule proposition)*

- Un contrôle continu plus un examen final pour chaque module
- Un examen final uniquement pour chaque module
- Un contrôle continu uniquement pour chaque module
- Autre proposition : .....

### 3<sup>e</sup> axe : Conditions de réalisation du programme

Globalement, que pensez-vous des équipements et prestations fournis dans la formation universitaire en marketing ?

Equipements et prestations	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Très mauvais
3.1. Les bâtiments et salles de cours					
3.2. L'espace de travail approprié pour préparation des cours (ex. bureaux des enseignants, salle d'encadrement, salle des enseignants)					
3.3. Les équipements pédagogiques (chaises, tables, tableaux, etc.)					
3.4. Les ressources didactiques existantes à la bibliothèque (ouvrages, périodiques, etc.)					
3.5. L'équipement informatique et Internet					
3.6 La relation entre les enseignants et les étudiants					
3.7. La relation entre les enseignants et l'administration					

3.8. Quelles sont vos suggestions pour améliorer le programme de formation sur le plan équipements et services?

.....

.....

.....

.....

#### 4<sup>e</sup> axe : Evaluation globale

Proposition	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
4.1. Selon vous, les objectifs du programme ont été atteints					
4.2. À votre avis, diriez-vous que vous êtes satisfait du					
4.3. Vous acceptez d'être évalué par une autre structure					

4.4. Selon vous, la durée du programme est :  longue  convenable  courte

4.5. Selon vous, quelles sont les principales qualités du programme de formation universitaire en marketing : (vous pouvez choisir plusieurs propositions)

- Equilibre entre la théorie et le pratique
- Contenu adapté au niveau des étudiants
- Cours bien agencés les uns avec les autres
- Autres qualités .....

4.6. Selon vous, quels sont les principaux défauts de ce programme ? (vous pouvez choisir plusieurs propositions)

- Trop théorique
- Pas assez axée sur la pratique
- Uniquement destinée à l'enseignement et la recherche scientifique
- Cours sans rapport les uns des autres
- Cours trop répétitifs, pas assez distincts les uns des autres
- Autres défauts .....

4.7. Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans votre enseignement ?...  
 .....  
 .....

4.8. Selon vous, quelles compétences essentielles un enseignant universitaire doit-il posséder pour être efficace?  
 .....  
 .....

4.9. Quelles suggestions feriez-vous pour améliorer le programme de formation en marketing ?  
 .....  
 .....

Merci de votre collaboration



## استبانة خاصة بأساتذة التسويق

هذه الاستبانة موجهة للأساتذة الذين يُدرّسون أحد المقاييس المدرجة ضمن برنامج التكوين الجامعي في التسويق (ليسانس، ماستر) بما فيها مقاييس اللغات الأجنبية والإعلام الآلي والمنهجية.

في إطار انجاز بحث علمي حول تقييم برنامج التكوين في التسويق لدى الجامعة الجزائرية، يتشرف الباحث بدعوتكم للإجابة عن هذه الاستبانة، وذلك بوضع علامة (X) أمام العبارة الموافقة لرأيكم. علما أن إجاباتكم تستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

### المحور الأول: المعلومات الشخصية والمهنية.

- 1.1. الجنس:  ذكر  أنثى
- 1.2. السن:  أقل من 30 سنة  من 30 إلى 39 سنة  من 40 إلى 49 سنة  من 50 إلى 59 سنة  60 سنة وأكثر
- 1.3. الرتبة:  أستاذ مؤقت  أستاذ مساعد ب  أستاذ مساعد أ  أستاذ محاضر ب  أستاذ محاضر أ  أستاذ التعليم العالي
- 1.4. عدد سنوات التدريس في التعليم العالي (بما فيها سنوات التدريس كمؤقت):  أقل من 05 سنوات  بين 05 و15 سنة  أكثر من 15 سنة
- 1.5. الخبرة المهنية خارج التدريس في التعليم العالي:  أقل من 05 سنوات  بين 05 و15 سنة  أكثر من 15 سنة
- 1.6. المقياس أو المقاييس المدرسة (المتعلقة بتخصص التسويق فقط): .....
- 1.7. هل يدخل هذا المقياس ضمن تخصصك أو مجال بحثك؟  نعم  لا
- 1.8. اللغة المستعملة في التدريس:  عربية  فرنسية  انكليزية
- 1.9. هل سبق أن مارست مهنة متعلقة بالتسويق؟ (خارج التدريس)  نعم  لا
- 1.10. إذا كانت الإجابة "نعم"، ما طبيعتها؟ .....
- 1.11. ما مدتها؟  أقل من سنة  من سنة إلى خمس سنوات  أكثر من خمس سنوات
- 1.12. هل تلقيت تكويننا خاصا بالبيداغوجيا عند التحاقك بالتدريس الجامعي لأول مرة؟  نعم  لا
- 1.13. هل ترى أنك بحاجة إلى تكوين خاص بالتدريس في الجامعة؟  نعم  لا  بدون جواب
- 1.14. في رأيك، هل ترى ضرورة أن يتلقى الأستاذ الجامعي تكويننا خاصا عند التحاقه بالتدريس أول مرة؟  نعم  لا  بدون جواب

**المحور الثاني: برنامج التكوين الجامعي في التسويق:**  
أ. محتوى البرنامج.

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارة
					2.1. أهداف التكوين كانت واضحة ودقيقة
					2.2. تم إعلام الطلبة بأهداف التكوين
					2.3. محتوى البرنامج يناسب أهداف التكوين
					2.4. يسمح البرنامج باكتساب المعارف والمؤهلات كما وردت في المحتوى
					2.5. محتوى البرنامج يتماشى مع المعارف المسبقة للطلبة
					2.6. المفاهيم المدرسة تتماشى مع واقع مهنة التسويق

في رأيك، برنامج التكوين في التسويق يسمح للطلاب باكتساب المعارف والمؤهلات المهنية التالية:

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المعارف والمؤهلات المهنية
					2.7. التسويق بصفة عامة
					2.8. الإدارة بصفة عامة
					2.9. التكنولوجيا والتقنيات المتعلقة بالتسويق
					2.10. القدرة على العمل ضمن فريق (العمل الجماعي)
					2.11. القدرة على تحمل الضغط
					2.12. القدرة على التواصل الشفهي
					2.13. القدرة على التواصل الكتابي
					2.14. القدرة على تخطيط وتنظيم العمل
					2.15. القدرة على المناقشة والدفاع عن رأي أو فكرة أو مشروع ما
					2.16. الإنتاجية في العمل (الدقة، النوعية، السرعة)
					2.17. القدرة على التأقلم مع التغيرات التكنولوجية
					2.18. القدرة على حل المشاكل
					2.19. القدرة على التشخيص الصحيح لمتطلبات الزبائن
					2.20. حس المسؤولية اتجاه أعماله
					2.21. القدرة على القيادة
					2.22. حس التحدي
					2.23. المواظبة والانضباط
					2.24. القدرة على الإصغاء الجيد
					2.25. الرغبة في التعلم والتعمق في البحث
					2.26. القدرة على الإبداع

2.27. ما هي محاور البرنامج التي تقترح إضافتها أو تغييرها؟  
.....  
.....  
.....

ب. سيرورة البرنامج.

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارة
					2.28. هناك توازن بين الجانبين النظري والتطبيقي
					2.29. مدة التكوين كافية لتحقيق الأهداف المسطرة في برنامج التكوين
					2.30. عدد الطلبة في الفوج مناسب
					2.31. توقيت الدروس مناسب
					2.32. عدد الطلبة الذين أشرف عليهم مناسب

ج. تقييم الطلبة

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارة
					2.33. يتم إبلاغ الطلبة مسبقا بطريقة التقييم
					2.34. طريقة تقييم الطلبة تضمن تكافؤ الفرص لجميع الطلبة
					2.35. ظروف إجراء الامتحانات مناسبة
					2.36. مدة الامتحان مناسبة لطبيعة المقياس
					2.37. عدد التربصات ومدتها كافية للطلبة
					2.38. طريقة تقييم التربص مناسبة
					2.39. طريقة تقييم المذكرة والمناقشة مناسبة

2.40. أي الاقتراحات التالية تراها مناسبة لتقييم الطلبة؟ (يرجى اختيار عبارة واحدة فقط)

مراقبة مستمرة + امتحان نهائي لكل مقياس

امتحان نهائي فقط لكل مقياس

مراقبة مستمرة فقط لكل مقياس

اقترح آخر:

.....

**المحور الثالث: ظروف انجاز التكوين**

ما هو تقييمك لمستوى التجهيزات والخدمات المقدمة ضمن التكوين الجامعي في التسويق؟

سيئة جدا	سيئة	متوسطة	جيدة	جيدة جدا	التجهيزات والخدمات
					3.1. المدرجات وقاعات التدريس
					3.2. مكان تحضير الدروس (مكاتب الأساتذة، قاعة الاشراف، قاعة الأساتذة، الخ)
					3.3. المعدات البيداغوجية (كراسي، طاولات، سبورات، الخ)
					3.4. الوثائق المكتبية (كتب، دوريات، الخ)
					3.5. التجهيزات الحاسوبية والإنترنت
					3.6. العلاقة بين الطلبة والأساتذة
					3.7. العلاقة بين الإدارة والأساتذة

3.8. ما هي اقتراحاتك لتحسين التكوين في التسويق من جانب التجهيزات والخدمات؟ .....

.....  
.....  
.....

### المحور الرابع: التقييم الشامل للتكوين.

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارة
					4.1. بالنسبة لك، تم تحقيق أهداف التكوين المسطرة في البرنامج
					4.2. أنت راض عن برنامج التكوين
					4.3. تقبل أن يتم تقييمك من طرف هيئة أخرى (لجنة، مفتشية، الخ)

4.4. مدة التكوين بالنسبة لك  طويلة  مناسبة  قصيرة

4.5. بالنسبة لك، ما هي أهم إيجابيات هذا التكوين؟ (يمكن اختيار عدة عبارات)  
 التوازن بين النظري والتطبيقي  محتوى التكوين يراعي مستوى الطلبة  
 انسجام الدروس مع غيرها  إيجابيات أخرى؟

.....

4.6. بالنسبة لك، ما هي أهم سلبيات هذا التكوين؟ (يمكن اختيار عدة عبارات)  
 يميل أكثر إلى النظري  نقص في الجانب النظري  
 نقص في الجانب التطبيقي  يميل أكثر إلى التطبيقي  
 موجه فقط للتدريس والبحث العلمي  دروس غير منسجمة مع غيرها  
 دروس مكررة مع غيرها  سلبيات أخرى؟

.....

4.7. ما هي أهم الصعوبات التي واجهتك في التدريس؟ .....

.....  
.....

4.8. في رأيك، ما هي المهارات والكفاءات التي يجب أن تتوفر في الأستاذ الجامعي حتى يصبح أكثر فعالية؟

.....  
.....

4.9. بشكل عام، ما هي اقتراحاتك لتحسين برنامج التكوين في التسويق؟ .....

.....  
.....  
.....

شكرا على حسن تعاونكم معنا

## Annexe III : Questionnaire n° 03 à l'intention des employeurs

Bonjour,

Nous menons une recherche sur **l'évaluation du programme de formation en marketing dans l'université algérienne**, et nous avons besoin de votre point de vue sur diverses questions. Il s'agit donc de vos perceptions qui sont importantes pour la validité de notre recherche.

Vos réponses serviront uniquement à des fins de recherche. Toutes ces informations resteront absolument confidentielles.

Merci de votre précieuse collaboration.

### 1<sup>er</sup> axe : Informations générales.

1.1. Nom de la Société / Entreprise : .....

1.2. Localisation (commune) : .....

1.3. Activité(s) : .....

1.4. Origine du capital :  Public  Privé  Mixte

1.5. Forme juridique :  SPA  SARL  EURL autre : .....

1.6. Champ d'activité :  Local  Régional  National

International

1.7. Secteur économique :  Industriel  Agricole  Services

1.8. Nombre d'employés :

Entre 1 et 49.

Entre 50 et 99.

Entre 100 et 499.

500 et plus.

### 2<sup>e</sup> axe : Insertion professionnelle des diplômés en marketing.

#### a. Rôle et reconnaissance du diplôme dans votre organisme.

2.1. Il existe dans votre institution, une forme de soutien ou d'encadrement des nouvelles recrues à leur entrée

en fonction  Oui  Non

2.2. Dans votre organisme, quel genre d'emploi ont les diplômés en marketing ? (exemple, chargé de clientèle, commercial, etc.)

- .....  
- .....  
- .....  
- .....

2.3. Est-ce une politique de votre organisme d'exiger un tel diplôme pour obtenir ce genre d'emploi?  
(veuillez choisir une seule proposition svp)

- Ce diplôme est indispensable pour obtenir ce genre d'emploi.
- D'autres diplômes peuvent être pris en considération (préciser) .....
- Il n'y a pas de politique à cet égard.
- Sans réponse.

2.4. Durant les cinq dernières années ; combien de personnes diplômées en marketing avez-vous recruté ? .....

(Inscrire IND (indéterminé) si vous n'en connaissez pas le nombre exact)

2.5. Si aucune personne diplômée en marketing n'a été engagée, quelle en est la principale raison ?  
(veuillez choisir une seule proposition svp)

- Nous avons déjà tout notre personnel.
- Il y a eu un ralentissement dans nos activités.
- Nous ne voyons pas la nécessité d'engager des diplômés en marketing.
- Nous avons été insatisfaits des diplômés en marketing.
- Autre raison(Préciser) : .....

### b. Intégration des diplômés en marketing au marché du travail.

2.6. Quelles sont vos attentes au regard du travail habituellement exercé par les diplômés en marketing, et comment évaluez-vous leurs connaissances, leurs capacités et leurs attitudes à l'égard du travail par rapport à vos attentes ?

Leurs connaissances	Vos attentes					Votre évaluation par rapport à vos attentes				
	Très fortes	Plutôt fortes	Moyennes	Plutôt faibles	Très faibles	Très supérieure à mes attentes	Plutôt supérieure à mes attentes	Conforme à mes attentes	Plutôt inférieure à mes attentes	Très inférieure à mes attentes
2.7. Du marketing en générale										
2.8. Du management en général										
2.9. De l'informatique en général										
2.10. Des nouvelles technologies ou techniques liées au marketing										
2.11. La capacité de travailler en équipe										
2.12. La capacité de supporter des situations stressantes.										
2.13. La capacité de communiquer par écrit en français.										
2.14. La capacité de communiquer par écrit en anglais.										
2.15. La capacité de communiquer oralement en anglais										



- Oui, et seuls les diplômés en marketing en bénéficient.
- Oui, mais ces programmes ne s'adressent pas seulement aux diplômés en marketing.
- Non, ce n'est pas nécessaire.
- Non, nous n'avons pas les ressources pour le faire.

2.36. Si oui, quelles sont les principales compétences visées dans cette formation ? (exemple : utilisation d'un nouveau logiciel, rédaction administrative, etc.)

Principales compétences visées:

.....

.....

.....

.....

2.37. Si vous tenez compte des principales tâches exécutées par les diplômés en marketing, quel est votre degré de satisfaction à l'égard de leur rendement ?

Proposition	Rendement très satisfaisant	Rendement plutôt satisfaisant	Sans réponse	Rendement plutôt insatisfaisant	Rendement très insatisfaisant
Après trois mois de travail					
Après six mois de travail					
Après un an de travail					
Après deux ans de travail					

2.38. Parmi les moyens suivants, lesquels utilisez-vous pour recruter du personnel diplômé en marketing (*vous pouvez choisir plusieurs propositions*)

- Les médias classiques (presse, radio, télévision) ;
- Les organismes d'emplois (ANEM, CNAC, etc.) ;
- Le site Internet de l'entreprise ;
- Le bouche à oreille ;
- Les affiches internes ;
- La publicité dans les universités ;
- Les sites spécialisés en emploi ;
- Autre (*Préciser*) : .....

2.39. Au moment de recruter des personnes diplômées en marketing, quelle situation, parmi les suivantes, décrit le mieux la vôtre en ce qui concerne le nombre de candidats qualifiés? (*veuillez choisir une seule proposition svp*)

- Nombre suffisant de candidats qualifiés ;
- Nombre insuffisant de candidats qualifiés ;
- Sans réponse.

Certains critères sont plus importants que d'autres dans le processus de sélection des candidats. Veuillez indiquer quelle importance votre organisme attache aux critères suivants pour combler à un poste lié à la spécialité marketing

Critères	Très important	Assez important	Sans réponse	Peu important	Aucunement important
2.40. Être titulaire du diplôme exigé.					
2.41. Les résultats scolaires (classement, moyenne, etc.)					
2.42. La spécialité rattachée au diplôme.					
2.43. Les expériences professionnelles liées à la spécialité					
2.44. Les expériences professionnelles non liées à la spécialité					



2.45. Les activités complémentaires par rapport au travail (par exemple : activités sociales, loisirs, etc.).					
2.46. La performance à l'entretien /concours.					
2.47. L'habileté à communiquer oralement.					
2.48. L'habileté à communiquer par écrit.					
2.49. La maîtrise des langues étrangères					
2.50. Les connaissances générales sur l'entreprise.					
2.51. La polyvalence des candidats.					
2.52. La personnalité des candidats					
2.53. Les connaissances générales sur le secteur d'activité de l'entreprise					

### c. Le programme de formation en marketing.

Nous aimerions savoir dans quelle mesure vous considérez que le programme de formation universitaire en marketing permet d'acquérir les connaissances nécessaires. À partir de l'expérience d'encadrement des diplômés qui entrent en fonction, diriez-vous que ...

Propositions	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
2.54. Le programme fournit les connaissances exigées pour exercer les fonctions et les tâches liées au marketing					
2.55. Le programme permet de développer les habiletés ou compétences attendues chez les nouvelles recrues					
2.56. Le programme est suffisant et prépare bien à exercer les métiers de marketing					
2.57. De manière générale, le programme de formation reçu est de qualité					
2.58. De manière générale, la formation reçue est adaptée aux réalités du métier					

- À partir des expériences et des échanges avec les responsables du programme et les étudiants, diriez-vous que...

Propositions	Fortement d'accord	Plutôt d'accord	Sans réponse	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
2.59. En tant que responsable, vos attentes par rapport au programme sont satisfaites					
2.60. Vous avez été impliqué, en tant qu'employeur, dans le processus d'élaboration du programme.					

2.61. Vous êtes disposé à collaborer avec l'université pour élaborer son programme de formation en marketing					
2.62. Le stage que les étudiants effectuent dans votre établissement permet d'appliquer les connaissances acquises					
2.63. L'encadrement de ce stage tant par l'université que par votre organisme est satisfaisant					
2.64. Des notions théoriques ou pratiques devraient être révisées, ajoutées, ou supprimées du programme.					
2.65. Si oui, lesquelles ? .....					
.....					
.....					
.....					

Quels sont à votre avis, les points forts et les points faibles du programme de formation universitaire en marketing ?

2.66. Les points forts :

.....

.....

.....

.....

2.67. Les points faibles :

.....

.....

.....

.....

2.68. Autres suggestions ou remarques à ajouter :

.....

.....

.....

.....

.....

*Merci de votre collaboration*