

***LIENS**, nouvelle série:*

Revue francophone internationale — N°05 / Décembre 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation - FASTEF

ISSN: 2772-2392 - <https://fastef.ucad.sn/liens/>



REVUE LIENS

FASTEF

LIENS, nouvelle série :

Revue francophone internationale

-- N°05 --

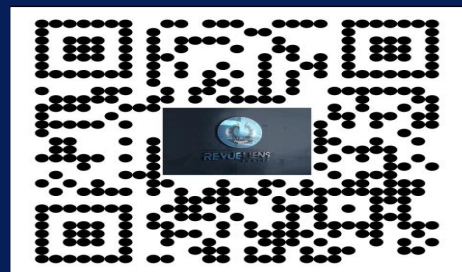
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la
Formation
FASTEF



DAKAR, DECEMBRE 2023

ISSN 2772-2392

<https://fastef.ucad.sn/liens/>



REVUE LIENS
FASTEF

Copyright © 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

revue.liens@ucad.edu.sn



REVUE LIENS

148111



Dakar – Décembre 2023

ISSN 2772-2392

revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication

Mamadou DRAMÉ

Directeur de la revue

Assane TOURÉ

Directrice adjointe et rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE



Comité de rédaction

Rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE,

Rédacteur en chef adjoint

Bara NDIAYE

Responsable numérique

Bassirou GUEYE

Assistante de rédaction

Ndeye Fatou NDIAYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Valy, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation (FASTEF-UCAD).

Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.-Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH -UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ; DIALLO Souleymane, Maître de conférences en Sociologie de l'éducation (INSEPS- UCAD) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).



Sommaire

Editorial	9
<i>Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef</i>	9
<i>Constantine Kouankem, Julia Ndibnu-Messina</i>	11
Dispositifs d'autoformation en période post-covid dans les lycées camerounais	11
<i>Robert Mbella Mbappé, Emmanuel Ndjebakal Souck</i>	21
Les dispositifs du management éthique des établissements du secondaire privés de Yaoundé au Cameroun.....	21
<i>Gilbert Daouaga Samari</i>	37
L'enseignement en classes de langues au Cameroun : entre autorité épistémique et autorité didactique	37
<i>Alassane Ndiaye</i>	53
Les uniformes scolaires à l'épreuve des inégalités sociales	53
<i>Amadou Tidiane Ba, Mamadou Thiaré</i>	65
La mixité scolaire au prisme du genre : analyse des facteurs de la faible fréquentation des filières scientifiques par les filles dans l'académie de Tambacounda au Sénégal	65
<i>Wendyam Ilboudo, Wénégouda Olivia Solange Zagare</i>	75
Problématique du peu d'engagement des filles dans les filières techniques et professionnelles au Burkina Faso	75
<i>Tinsakré Konkobo, Issoufou Ouédraogo</i>	87
Évaluation des raisons des échecs au Certificat d'Études Primaires dans les écoles périurbaines. Cas de la Circonscription d'Education de Base de Koudougou 1 au Burkina Faso	87
<i>Médard Sènoukounmé Ahouassa, Sègbégnon Eugène Oké</i>	103
Étude exploratoire sur l'enseignement scolaire du concept de force chez deux enseignants expérimentés de collège au Benin	103
<i>Yao Agbéno</i>	117
Les dépenses d'éducation favorisent-elles la croissance économique ? Une analyse empirique à partir de la Guinée	117
<i>Frédéric Nodjinaïbeye, Judith Sadjia Kam et Lawrence Diffo Lambo</i>	129
Étude de la transposition didactique du calcul littéral dans les manuels de Mathématiques.....	129

<i>Athéna Varsamidou, Lionel Franchet</i>	141
Attitudes et perceptions des enseignants grecs à l'égard de l'évaluation authentique et du portfolio en tant que technique alternative	141
<i>Yancouba Cheikh Diedhiou</i>	151
Pédagogie et formation dans les spécialités : talon d'Achille des Enseignants de l'ENDSS et de l'ENTSS face aux exigences de l'APC et du système LMD	151
<i>Aminata Cissé</i>	169
Problématique de la qualité de l'enseignement supérieur : enjeux et stratégies pour l'Afrique.....	169
<i>Babacar Diop</i>	183
Le LMD dans les universités publiques du Sénégal : Une réforme diversement appréciée par les acteurs locaux.....	183
<i>Seydou Khouma</i>	199
السنة المنهجية لدى الشيخ أحمد بامبا. دراسة لمفاهيم الخدمة والهمة والهدية في تشكيل المريديّة ومسارها.....	199
<i>Kokou Sahouegnon</i>	211
L'imaginaire linguistique de l'œuvre d'Olympe Bhêly-Quenum.....	211
<i>Demba Lo</i>	221
Voix et voies poétiques dans <i>Abraham sacrificiant</i> de Théodore de Bèze et dans <i>le cid</i> de Pierre Corneille	221
<i>Oumar Dièye</i>	235
La lecture de la langue littéraire de la renaissance à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) : entre obstacles, procédures et finalité didactique. De la <i>Délie</i> de Maurice Scève au <i>Moyen de parvenir</i> de Béroalde de Verville	235
<i>Secka Gueye</i>	247
Le prix de l'identité dans <i>De purs hommes</i> : représentations et figures de l'homosexuel	247
<i>Astou Fall Diop, Sokhna Fall, Sana Diedhiou</i>	257
Étude du personnage de Hope Clearwater dans <i>Brazzaville Beach</i> (1990) de William Boyd : une idéalisation de la question genre.	257
<i>Didier Kombieni</i>	267
Prémonition et espoir d'émancipation et de réunification familiale chez les esclaves américains : étude critique du roman <i>Au bord de la rivière Cane</i> de Lalita Tademy	267

<i>Mahamadou Diakhité</i>	279
A costa dos getes : o sentido espaço-temporal da solidão através de duas obras pictóricas - <i>Estudo, Auto-retrato</i> - e <i>Cidade solitária</i> de Fernando Namora	279
<i>Ballé Niane</i>	291
Les figures féminines dans <i>Sous les pieds des mères</i> de Buṭayna al-‘Īsā	291
<i>Cheikh Diop</i>	307
Impact de la covid-19 sur les réactions des habitants des HLM et de Sam notaire (Dakar) face à la mauvaise qualité de l’air en temps d’alizé continental	307
<i>Thierno Bachir Sy, Cheikh Ndiaye, Sidia Diaouma Badiane, Diatou Thiaw, Mamoudou Démé, Sara Danièle Dieng et Mathieu Gueye</i>	323
Phytonymie et marqueur spatial dans l’agglomération de Dakar : cas de Sandaga, Fass Bentenier, Mbul et Baobab	323

Editorial

Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef

La revue internationale, *Liens, nouvelle série : revue francophone internationale* est une revue qui offre aux enseignants-chercheurs et aux chercheurs l'opportunité de faire valoir leurs productions scientifiques. Cette édition, comme à l'accoutumée, comprend une série d'articles qui sont du domaine des sciences de l'éducation et une autre série relevant des disciplines allant de l'arabe à l'anglais, sans oublier la littérature et les sciences humaines.

C'est ainsi qu'en ce qui concerne les sciences de l'éducation, il est question des dispositifs d'autoformation en période post-covid dans les lycées Camerounais avec Constantine Kouankem et Julia Ndibnu-Messina. Leurs compatriotes Robert Mbella Mbappé et Emmanuel Ndjebakal Souck leur emboîtent le pas en réfléchissant sur les dispositifs du management éthique des établissements du secondaire privé de Yaoundé. Gilbert Daouaga Samari, quant à lui, revient sur l'enseignement en classes de langue au Cameroun.

Alassane Ndiaye axe son étude sur les uniformes scolaires. Il réfléchit sur les uniformes scolaires à l'épreuve des inégalités sociales. Amadou Tidiane Ba et Mamadou Thiaré traitent de la mixité scolaire au prisme du genre. Ils analysent les facteurs de la faible fréquentation des filières scientifiques par les filles de l'Académie de Tambacounda (Sénégal). Sur la même lancée, Wendyam Ilboudo s'intéresse à la problématique du peu d'engagement des filles dans les filières techniques et professionnelles au Burkina Faso. Nous restons dans ce pays avec Tinsakré Konkobo dont la réflexion porte sur l'évaluation des raisons des échecs au Certificat d'Etude Primaire dans les zones périurbaines.

Alors que, dans un tout autre cadre, Médard Sènoukounmé Ahouassa et Sègbégnon Eugène Oké font une étude exploratoire sur l'enseignement scolaire du concept Force chez deux enseignants expérimentés de Collège au Bénin. Et Yao Agbeno de se demander si les dépenses d'éducation favorisent la croissance économique : il prend l'exemple de la Guinée Conakry. Frédéric Nodjinaïbeye, Judith Sadja Kam et Lawrence Dikko Lambo ont dans leur production scientifique mis l'accent sur l'étude de la transposition didactique du calcul littéral dans les manuels de Mathématiques.

Par ailleurs, Athéna Varsamidou et Lionel Franchet rappellent et soulignent l'importance du portfolio des élèves et des enseignants. Le portfolio est un puissant outil pédagogique favorisant l'apprentissage et l'évaluation d'une manière holistique. Leur article donne de la visibilité aux résultats des recherches, effectuées en Grèce, sur le portfolio.

Nous en venons à l'enseignement supérieur avec le système LMD. Sur cette question, Yancouba Cheikh Diedhiou revient sur l'importance de la pédagogie et de la formation en ce qui concerne les enseignant-chercheurs évoluant dans les écoles et instituts publics de santé du Sénégal. Aminata Cissé, quant à elle, traite de la problématique de la qualité de l'enseignement supérieur. Son étude met l'accent sur les enjeux et les stratégies pour l'Afrique. Babacar Diop axe sa

réflexion sur le LMD dans les universités publiques du Sénégal : chronique d'une réforme diversement appréciée par les acteurs locaux. Et Seydou Khouma de clore cette partie réservée aux sciences de l'éducation avec son article qui traite de la Sunna méthodologique de Cheikh Ahmed Bamba. Il revient sur l'approche innovante de Cheikh Ahmed Bamba qui a su créer en ses disciples un esprit de communauté et d'indépendance en accord avec un système éducatif bien organisé.

Pour les articles relevant des disciplines fondamentales, Kokou Sahouegnon réfléchit sur l'écriture d'Olympe Bhêly-Quenum. En ce qui concerne Demba Lo, la revue *Liens Nouvelle Série* publie son article à titre posthume et présente ses condoléances à sa famille et à ses collègues. Son étude a pour objectif de prouver que l'abondance des voix semble aboutir à des pratiques théâtrales inédites chez Theodore de Bèze de la même manière que chez Pierre Corneille. Oumar Dieye lui emboîte le pas avec une étude portant sur la lecture de la langue littéraire. En effet, cette contribution apporte des éclaircissements sur l'épineuse question de la lecture des œuvres humanistes dans les universités publiques sénégalaises. Secka Gueye, dans un tout autre cadre, revient sur l'expérience homosexuelle des personnages dans de *Purs hommes*.

En études anglophones, Astou Fall Diop, Sokhna Fall, Sana Diedhiou et Didier Kombieni nous proposent deux productions scientifiques. La première s'intéresse à l'étude du personnage de Hope Clearwater dans *Brazzaville Beach* (1990) de William Boyd. La seconde traite de prémonition et d'espoir d'émancipation et de réunification familiale chez les esclaves américains.

Par ailleurs, Mahamadou Diakhité revient sur les années 1940 et 1950 au Portugal. Lesquelles années coïncident avec l'âge d'or du Néo-réalisme littéraire portugais. Ballé Niane, quant à elle, nous plonge dans l'univers des sociétés arabes et plus particulièrement Koweïtiennes avec son article sur les figures féminines.

Cheikh Diop a, dans son étude, réfléchi sur l'impact de la Covid 19 sur les réactions des habitants des HLM et de Sam notaire (Dakar) face à la mauvaise qualité de l'air en temps d'alize continental. Thierno Bachir Sy, Cheikh Ndiaye et compagnie ont, dans leur article, étudié les noms des lieux se rapportant au règne végétal dans l'agglomération de Dakar. Ces auteurs clôturent cet éditorial.

Problématique de la qualité de l'enseignement supérieur : enjeux et stratégies pour l'Afrique

Résumé

Le développement du numérique, les innovations technologiques, l'avènement du marché international de l'enseignement supérieur dans un environnement de plus en plus compétitif où tout se classe, tout s'évalue, tout s'hierarchise, sont autant de facteurs qui donnent lieu à la nécessité de réajuster les stratégies employées dans le management des systèmes d'enseignement supérieur. C'est dans cette perspective que les concepts « amélioration de la qualité », « maintien de la qualité » sont très fréquents dans les discours sur l'enseignement supérieur. Cependant, les établissements d'enseignement supérieur sont des organisations très complexes, souvent confrontées à des défis différents. En conséquence, les enjeux de la qualité diffèrent. Cette présente contribution propose une analyse de la problématique de la qualité dans l'enseignement supérieur en ciblant quelques enjeux et stratégies pour l'Afrique. Cette analyse s'inspire du modèle de Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & Crawford (2015). Elle révèle que les pays africains conçoivent la qualité dans leurs stratégies de développement des établissements d'enseignement supérieur. Les quatre dimensions du modèle de Schindler à savoir : la qualité responsable, la qualité utile, la qualité transformative et la qualité exceptionnelle sont identifiées dans les politiques de développement des systèmes d'enseignement supérieur en Afrique au Sud du Sahara précisément.

Mot clés : Enseignement supérieur-Enjeux-Stratégies-Qualité-

Abstract

The development of digital technology, technological innovations, the advent of the international higher education market in an increasingly competitive environment where everything is classified, everything is evaluated, everything is ranked, are all factors that give rise to the need to readjust the strategies employed in the management of higher education systems. It is in this perspective that the concepts "improvement of quality", "maintenance of quality" are very frequent in discourse on higher education. However, higher education institutions are very complex organizations, often facing different challenges. As a result, the issues of quality differ. This present contribution offers an analysis of the problem of quality in higher education by targeting some issues and strategies for Africa. This analysis is inspired by the model of Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & Crawford (2015). It reveals that African countries conceive quality in their strategies for the development of higher education institutions. The four dimensions of Schindler's model, namely: useful quality; exceptional quality; transformative quality and responsible quality are identified in the development policies of higher education systems in Africa south of the Sahara specifically.

Keywords: Higher-education-Issues-Strategies-Quality

Introduction

S'il est admis que le développement renvoie à un processus multidimensionnel engageant des mutations importantes dans les structures sociales, les attitudes populaires, les institutions nationales, ainsi que l'intensification de la croissance économique, la baisse des inégalités et l'éradication de la pauvreté, l'éducation dans tous ses sens devient incontestablement un des facteurs fondamentaux du développement (Abuiyada, 2018, p. 118). Effectivement, « sans éducation, pas de développement. Seule l'éducation peut donner à un pays les compétences dont il a besoin pour asseoir durablement la croissance de son économie, et améliorer la qualité de vie de sa population » (Sall H.-N. , 1996, p. 11). Un développement économique durable est impossible sans un investissement substantiel dans le capital humain. L'éducation joue un rôle crucial dans la garantie du progrès économique et social et dans l'amélioration de la répartition des revenus. Elle augmente la créativité et la productivité des individus et favorise l'esprit d'entreprise et les avancées techniques et technologiques (Ozturk, 2008, p. 40). En conséquence, l'Application innovante des connaissances est devenue fondamentale pour le progrès social et le développement économique.

En tant que volet capital de l'éducation, l'enseignement supérieur est indispensable à la création, à la diffusion, à l'application des connaissances et au renforcement des capacités institutionnelles, professionnelles et technologiques. Suivant les perspectives de l'agenda 2030, en particulier l'Objectif de Développement Durable N°4 (ODD4), les pays en développement doivent renforcer leur capacité à créer et à appliquer des connaissances grâce à des diplômés bien formés et à des recherches pertinentes produites par un système d'enseignement supérieur diversifié, de plus en plus international (UNESCO, 2015). L'internationalisation de l'enseignement supérieur est une des conséquences de la mondialisation. Elle concerne simultanément, plusieurs « [...] domaines d'interaction d'ordre culturel, politique, social, environnemental, économique et autres, et qui situe l'enseignement supérieur au croisement de tous ces domaines. En réalité, l'enseignement supérieur fait désormais partie intégrante du processus de mondialisation dans de nombreuses régions du monde » (Tilak, 2012, p. 24).

La mondialisation de l'enseignement supérieur a imposé des efforts d'amélioration de sa qualité. Actuellement, les concepts « maintien de la qualité », « amélioration de la qualité », sont utilisés dans les discours sur l'enseignement supérieur dans les économies développées comme dans celles en développement. A l'échelle mondiale, les établissements d'enseignement supérieur s'efforcent de produire des étudiants de haut calibre qui excelleront en tant que citoyens et participants actifs sur le marché mondial (Martins & Benedito, 2019, p. 4). Au niveau institutionnel et national, ces tentatives comprennent l'assurance qualité interne et externe des programmes et des établissements d'enseignement supérieur (Sosibo, 2014, p. 240). Étant entendu que l'Afrique est le continent le moins développé de la planète suivant les indicateurs du PNUD (Populationdata.net, 2022), la problématique de la qualité dans l'enseignement supérieur et du lien entre l'éducation et les exigences pratiques se pose au continent noir. Pour apporter une réponse à cette problématique, ce présent article analyse quelques enjeux et stratégies de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique.

1. Le concept de qualité

Étymologiquement, la qualité dérive du latin *qualitas*, c'est-à-dire, la « manière d'être ». Cette définition s'est transformée progressivement pour devenir à compter du XVII^e siècle, « la manière d'être jugée bonne ». Autrement dit, la qualité exprime une « reconnaissance partagée », une « appréciation », un « jugement de valeur » (Pesqueux, 2020, p. 2). Dans son évolution la qualité est devenue invasive et s'est étendue au domaine de la gestion. En effet, dans les années 1900, Frederick W. Taylor, père fondateur de l'organisation scientifique du travail, a mis l'accent sur l'importance de l'inspection de la qualité (Hamid, Isa, Chew, & Altun, 2019,

p. 157). Au fil du temps, des contrôles de qualité plus sophistiqués ont été introduits et intégrés au processus de production afin que les composants défectueux puissent être détectés à un stade plus précoce et puissent donc être retirés du processus de production.

Des méthodes statistiques ont été, plus tard, utilisées pour le contrôle de la qualité et l'assurance de la qualité des produits. Initié par Deming et Juran dans les années 1950, le système de qualité c'est-à-dire le fait que la qualité soit basée sur un processus d'amélioration continue, est renforcé dans les années 1980 est baptisé *Kaizen* au Japon. Pendant longtemps, le travail de qualité a été considéré comme une tâche d'un département spécialisé dans une organisation. Ce n'est qu'au début des années 1980 que le concept de gestion de la qualité totale, dans lequel tous les employés d'une entreprise sont responsables de la qualité, a été intégré (Domittner, Kernstock, & Nowak, 2013, p. 3). En 1986, l'ISO¹ 8402 annonce : « la qualité est l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un produit ou service qui lui confère l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites » (Delvosalle, 2011, p. 19). En résumé la gestion de la qualité a connu des mutations à cinq niveaux :

- (1) l'inspection de la qualité (QI) ;
- (2) le contrôle de la qualité (QC) ;
- (3) l'assurance de la qualité (QA) ;
- (4) le contrôle de la qualité totale (TQC) ;
- (5) la gestion de la qualité totale (TQM).

Les termes utilisés sont basés sur l'orientation émergente tout au long de l'évolution de la gestion de la qualité. Par ailleurs, l'accent est mis sur les principes, les systèmes, les outils et les techniques dans le développement de chaque étape de la qualité. Sur cette base des chercheurs comme (Hamid, Isa, Chew, & Altun, 2019, p. 165). ont identifié neuf principes de gestion de la qualité, à savoir : 1. Amélioration continue de la qualité, 2. Conformité aux normes, 3. Compréhension de la gestion, 4. Orientation client, 5. Leadership qualité, 6. Implication, 7. Qualité de la relation fournisseur, 8. Gestion des processus et 9. Gestion du système. En progressant, le concept qualité est passé de l'attribut d'un produit à un moyen de gérer une organisation et de la rendre efficace, en ce sens qu'elle vise la satisfaction des besoins des clients, ou des usagers des services. Dans les années quatre-vingt, le contexte de crise internationale, avec son lot de déficit public accentué par l'endettement ont imposé l'adoption du *New Public Management*. Les apports de ce dernier cherchent la démocratisation de l'administration publique en introduisant des systèmes de management de la performance et des techniques de management de la qualité (Kaoutar & Kaoutar, 2018). L'enseignement supérieur n'a pas échappé à cette tendance.

1.2 La qualité dans l'enseignement supérieur

Étant entendu que la qualité vise la satisfaction du client ou de l'utilisateur, les étudiants peuvent exiger la qualité dans le choix de leur établissement d'enseignement supérieur, en ce sens que, ce dernier joue le rôle de prestataire. En effet, d'après Cherqaoui, W., Chroqui, R. et Okar, C., (2015, p. 4), « la satisfaction des étudiants est fortement liée à la qualité des services d'enseignement supérieur, et de l'environnement d'apprentissage » (p. 4). Pour définir la qualité et ses conditions dans les établissements d'enseignement supérieur, des auteurs ont

¹ L'Organisation Internationale de Normalisation (ISO) a été créée en 1947, son objectif est de faire en sorte que les produits et services soient sûrs, fiables et de bonne qualité. Pour les entreprises, ce sont des outils stratégiques qui réduisent les coûts en minimisant le gaspillage et les erreurs et en augmentant la productivité. Ils aident les entreprises à accéder à de nouveaux marchés, à uniformiser les règles du jeu pour les pays en développement et à faciliter un commerce mondial libre et équitable.» (www.iso.org, 2022).

procédé à l'examen de plusieurs définitions. De nombreux thèmes ont émergé. Par exemple, la littérature a révélé quatre grandes conceptualisations de la qualité : la qualité comme utile, responsable, transformatrice et exceptionnelle, (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford, 2015, p. 5).

Les conceptualisations semblent être cohérentes avec celles initialement développées dans les années 1990 par Green (1994), Harvey & Green (1993) et Harvey & Knight, (1996), malgré un certain nombre de nouvelles publications sur la qualité ces dernières années, ce qui suggère que la signification de la qualité dans l'enseignement supérieur est restée relativement stable au cours des vingt dernières années. Il convient, toutefois, de noter qu'il existe une tendance dans de nombreuses publications récentes vers des définitions de la qualité axées sur les parties prenantes avec des auteurs comme Bobby (2014), Harvey, (2005), Nicholson, (2011), ou encore sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, avec Srikanthan & Dalrymple (2002, 2004, 2005, 2007) et (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford, 2015, p. 5).

Le Tableau N°1 résume une première stratégie de conceptualisation de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Table N°1. Classifications de la qualité

Classements	Définitions
La qualité responsable	Les établissements sont responsables devant les parties prenantes de l'utilisation optimale des ressources et de la fourniture de produits et services éducatifs précis sans aucun défaut (American Society for Quality, and. ; Cheng & Tam, 1997 ; Green, 1994 ; Harvey, 2005 ; Harvey & Green, 1993 ; Harvey & Knight, 1996 ; Nicholson, 2011).
La qualité utile	Les produits et services institutionnels sont conformes à une mission/vision déclarée ou à un ensemble de spécifications, d'exigences ou de normes, y compris celles définies par les organismes d'accréditation et/ou de réglementation. Existence de communauté d'apprentissage (Cheng et Tam, 1997 ; 2009 ; Green, 1994 ; Harvey & Green, 1993 ; Harvey & Knight, 1996 ; Peterson, 1999).
La qualité Transformatrice	Les produits et services institutionnels ont un effet positif sur l'apprentissage des étudiants (domaines affectif, cognitif et psychomoteur) et sur leur potentiel personnel et professionnel (Biggs, 2001 ; Bobby, 2014 ; Bogue, 1998 ; Green, 1994 ; Harvey & Green, 1993 ; Harvey & Knight, 1996 ; Haworth et Conrad, 1997 ; Pond, 2002 ; Agence d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur, 2012 ; Srikanthan et Dalrymple, 2002, 2004, 2005, 2007).
La qualité Exceptionnelle	Les produits et services institutionnels atteignent la distinction et l'exclusivité grâce au respect de normes élevées (Bogue, 1998 ; Cheng et Tam, 1997 ; Green, 1994 ; Harvey et Green, 1993 ; Harvey et Knight, 1996 ; Peterson, 1999).

Source: (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford, 2015, p. 5).

La deuxième stratégie pour définir la qualité dans l'enseignement supérieur consiste à identifier des indicateurs spécifiques qui reflètent les apports souhaités. Par exemple, Barker, (2002),

Cheng et Tam, (1997), Lagrosen, Seyyed-Hashemi, & Leitner, (2004), Oldfield & Baron, (2000), Scott (2008), Tam (2010), Vlăsceanu et al., (2007) ont examiné la réactivité du corps professoral et du personnel et les résultats (l'emploi des diplômés). Dans la même lancée, Sall (2009), s'est intéressé à la perception des enseignants à propos de leur évaluation. De nombreuses publications et modèles d'assurance qualité de la dernière décennie reflètent cette stratégie. Par exemple, la rubrique *Quality Matters* n'implique pas une définition large de la qualité, mais inclut des normes spécifiques qui articulent des indicateurs de qualité (par exemple, « Une variété de supports pédagogiques est utilisée dans le cours » ; Quality Matters, 2014). D'après Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford (2015), il existe plus de cinquante indicateurs de qualité. Cependant, quatre types d'indicateurs ont été privilégiés à savoir : les indicateurs administratifs, les indicateurs de soutien aux étudiants, les indicateurs d'enseignement et les indicateurs de performance des étudiants. Ils sont résumés dans le Tableau N°2. Les trois premières catégories concernent principalement les intrants souhaités, telles que les ressources pédagogiques disponibles pour les étudiants. La dernière catégorie est en rapport avec la performance des étudiants. Elle se concentre davantage sur les extrants, tels que les gains d'apprentissage qui reflètent les tendances dans l'évaluation des résultats des étudiants pour assurer la qualité (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford, 2015, p. 6).

Tableau N°2 : Catégories d'indicateurs de qualité

Catégories	Définitions
Indicateurs administratifs	Un ensemble d'indicateurs de qualité qui se rapportent aux fonctions administratives d'une institution, y compris l'élaboration d'une mission et d'une vision pertinentes, l'établissement de la légitimité institutionnelle, la réalisation de normes et d'objectifs internes/externes et l'obtention de ressources pour un fonctionnement institutionnel optimal (Cheng & Tam, 1997 ; Commonwealth of Learning, 2009 ; Hill, Lomas et MacGregor, 2003 ; Iacovidou, Gibbs et Zopiatis, 2009 ; Mishra, 2007 ; Online Learning Consortium, 2014 ; Owlia et Aspinwall, 1996 ; Zineldin, Akdag et Vasicheva, 2011)
Indicateurs de soutien aux étudiants	Un ensemble d'indicateurs de qualité qui se rapportent à la disponibilité et à la réactivité des services de soutien aux étudiants (par exemple, la mesure dans laquelle les plaintes des étudiants sont traitées de manière adéquate ; Garvin, 1987 ; Hill et al., 2003 ; Iacovidou et al., 2009 ; International Organization for Normalisation, n.d. ; Lagrosen et al., 2004 ; Mishra, 2007 ; National Institute of Standards and Technology, 2015 ; Oldfield et Baron, 2000 ; Online Learning Consortium, 2014 ; Owlia et Aspinwall, 1996 ; Quality Matters, 2014 ; Wong, 2012 ; Zineldin et al., 2011)
Indicateurs pédagogiques	La compétence des instructeurs (par exemple, les programmes et les cours qui préparent les étudiants à l'emploi ; Biggs, 2001 ; Commonwealth of Learning, 2009 ; Harvey et Green, 1993 ; Hill et al., 2003 ; Iacovidou et al., 2009 ; Online Learning Consortium, 2014 ; La qualité compte, 2014 ; Tam, 2014 ; Wong, 2012)

Indicateurs de performance des étudiants	Un ensemble d'indicateurs de qualité qui se rapportent à l'engagement des étudiants avec le programme d'études, le corps professoral et le personnel, et l'augmentation des connaissances, des compétences et des capacités qui mènent à un emploi rémunéré (par exemple, des capacités de pensée critique accrues ; Bogue, 1998 ; Cheng et Tam, 1997 ; Harvey et Green, 1993 ; Harvey et Knight, 1996 ; Haworth et Conrad, 1997 ; Iacvidou et al., 2009 ; Scott, 2008).
------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Source: (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford, 2015, p. 6).

L'analyse du concept qualité révèle qu'il est évolutif et s'adapte à plusieurs domaines. Pour ce qui est de la qualité dans l'enseignement supérieur son examen indique qu'elle est une réponse à une situation spécifique. En effet, Les nouvelles générations d'étudiants, les innovations techniques et technologiques, les contraintes budgétaires combinés aux facteurs économiques ont donné lieu à la nécessité de réévaluer les stratégies employées dans l'enseignement supérieur. De surcroit, la concurrence accrue entre les établissements d'enseignement supérieur en termes d'attraction et de rétention des étudiants amène également les responsables des systèmes d'enseignement supérieur à reconsidérer leur stratégie (Stukalina, 2014).

1.2.1 Stratégies de management de la qualité dans l'enseignement supérieur

Selon Denis, Martinet, & Ahmed (2016), « la stratégie désigne plus généralement un choix de critères de décisions dites stratégiques parce qu'elles visent à orienter de façon déterminante et pour le long terme les activités et structures de l'organisation ». L'analyse de la littérature sur la qualité dans l'enseignement supérieur permet de comprendre qu'elle impose une stratégie aussi bien pour les objectifs que pour les résultats généraux. Dans le même temps, une stratégie spécifique doit être définie afin de distinguer les indicateurs de qualité utiles à l'évaluation des objectifs et des résultats identifiés. Elle requiert autant une analyse méticuleuse des différentes perspectives des parties prenantes. S'appuyant sur ces conditionnalités, Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & Crawford (2015) ont mis en place un modèle conceptuel décrivant des stratégies larges et spécifiques pour définir la qualité. Le modèle est présenté par la figure N°1.

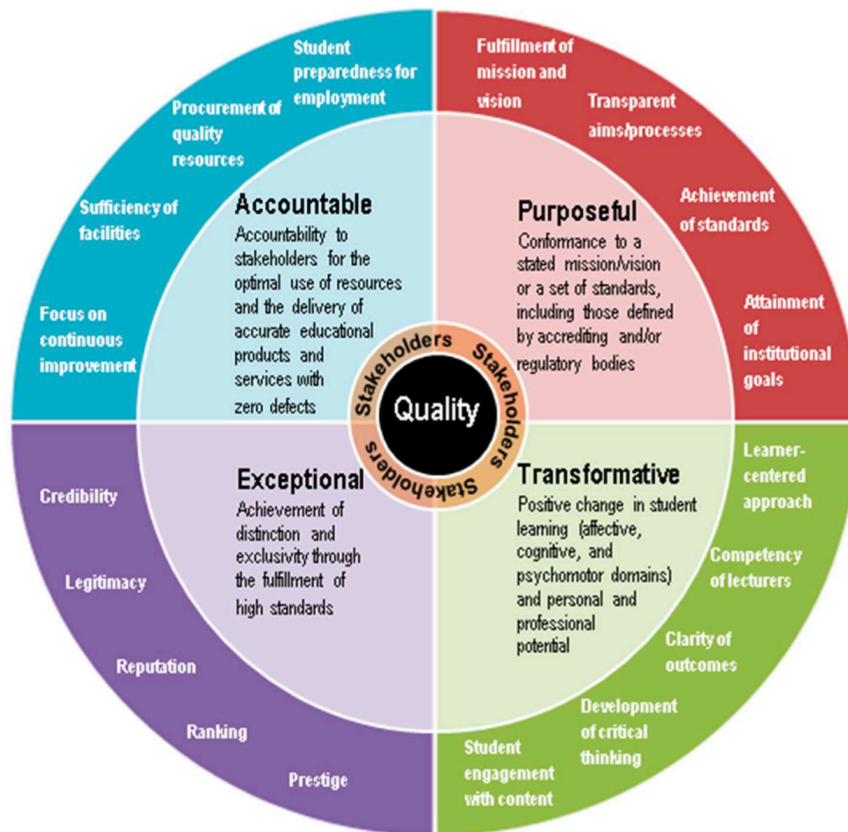


Figure N°1. Modèle conceptuel de qualité décrivant des stratégies larges et spécifiques pour définir la qualité.

Source: (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford, 2015, p. 7).

À la base le modèle Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & Crawford (2015) fournit une conceptualisation de la qualité dans l'enseignement supérieur à travers quatre dimensions fondamentales :

- La qualité responsable (*accountable-quality*) : entraîne une responsabilité prise par l'établissement d'enseignement supérieur envers les parties prenantes. Celle-ci est basée sur une utilisation optimale des ressources qui se traduit par des produits et des services éducatifs sans défaut. Elle induit l'employabilité des étudiants, l'acquisition de ressources humaines de qualité, des infrastructures adaptées et une amélioration continue de la qualité (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & Crawford, 2015).
- La qualité utile (*purposeful-quality*) s'intéresse à la conformité à une mission/vision déclarée ou à un ensemble de normes, y compris celles définies par les organismes d'accréditation et/ou de réglementation. Elle se traduit par l'accomplissement de la mission et de la vision, des objectifs/processus transparents et une réalisation des objectifs institutionnels (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & Crawford, 2015).
- La qualité transformative (*transformative-quality*) produit un changement positif dans les apprentissages des étudiants (domaines affectif cognitif et psychomoteur) et potentiel personnel et professionnel). Elle aboutit à une approche centrée sur l'apprentissage, de bons résultats, un développement de la pensée critique, et une implication des étudiants dans l'apprentissage (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & Crawford, 2015).

La qualité exceptionnelle (*exceptional-quality*) : confère une particularité grâce au respect de normes élevées. Elle accorde une crédibilité, une légitimité, une réputation, et une place prestigieuse à quoi ? (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & rawford, 2015).

2. Quelques enjeux de la qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique

Dans un contexte marqué par la mondialisation et la récession économique internationale, les établissements d'enseignement supérieur endurent de fortes pressions dues aux réductions budgétaires. En conséquence, ils sont obligés de développer des moyens plus compétitifs pour parvenir à exploiter les ressources et les capacités qui se dégagent des mutations technologiques et organisationnelles rapides présentes. Ainsi, des enjeux sur les questions de gestion de la qualité suscitent un grand intérêt chez les universitaires et les praticiens afin de construire un avantage concurrentiel durable luttant contre la récession économique (Salmi, 2009, p. 8). Afin de répondre à la problématique, l'analyse de quelques-uns de ces enjeux est précédée d'une identification des défis de l'enseignement supérieur en Afrique.

2.1 Quelques défis de l'enseignement supérieur en Afrique

En Afrique, l'enseignement supérieur repose, essentiellement, sur les universités publiques financées par les gouvernements. Ces dernières doivent assurer la fourniture et le développement du capital humain. Selon la BAD² (2007) les universités africaines ont joui d'une belle réputation dans les années 1950-1960 (p. 1). Néanmoins, dans les années 1980, la qualité et l'efficacité de l'éducation en Afrique Sub-saharienne, ont régressé. Cette « régression s'est opérée dans le contexte d'un accroissement démographique sans précédent, d'une austérité budgétaire croissante ainsi que de structures politiques et administratives souvent fragiles » (Sall H.-N. , 1996, p. 12). En effet, les conséquences de la crise économique combinées aux effets des politiques d'ajustements structurels ont rendu prioritaire l'éducation de base. Surtout, elles ont accentué la baisse des ressources de l'enseignement supérieur, par ricochet la qualité de l'enseignement supérieur s'est dégradée. Ces conditions se sont aggravées avec le désengagement de certains bailleurs de fonds. Pour faire face à cette situation, des réformes de l'enseignement supérieur sont engagées par plusieurs pays (UNESCO, 2017).

« Le triptyque Enseignement supérieur + Recherche scientifique + Formation technique et professionnelle est de plus en plus présent dans les préoccupations des états membres de l'UA » (Union Africaine, 2016, p. 18). Ainsi, au lendemain du forum mondial de l'éducation de 2015 tenue à Incheon, l'UA a adopté la nouvelle Stratégie Continentale pour l'Éducation (CESA 16-25), afin de s'aligner sur les objectifs mondiaux de l'enseignement supérieur. La stratégie couvre la période 2016-2025 et doit permettre aux gouvernements africains de relever les défis liés à la « massification » qui a entraîné une augmentation des étudiants dans les établissements universitaires. Les problèmes économiques auxquels sont confrontés de nombreux pays africains rendent difficile, voire impossible, l'augmentation du financement de l'enseignement supérieur, sans compter le climat fiscal modifié induit par les institutions de Breton Woods (Teferra & Altbach, 2004, p. 27).

Cette situation est aggravée par la difficulté des étudiants à assurer le paiement de la scolarité nécessaire à la stabilité budgétaire. De plus, dans certaines conditions, les pressions politiques imposent une incapacité à exiger des frais de scolarité. De surcroît, les obstacles financiers sont accentués par la mauvaise affectation et l'imparfaite hiérarchisation des ressources financières disponibles, comme la tradition d'octroyer des logements et de la nourriture gratuits ou

2 BAD : Banque Africaine de développement

fortement subventionnés aux étudiants et d'entretenir un personnel et des infrastructures non universitaires importants et importuns, entre autres (Teferra & Altbach, 2004, p. 27).

Tous ces défis ne prédominent pas, cependant, dans tous les pays africains. Les conjonctures financières varient. Toutefois, dans l'ensemble, les problèmes de financement occupent une place très importante dans toute analyse de l'enseignement supérieur en Afrique (Teferra & Altbach, 2004, p. 27). Les différentes conditions mentionnées précédemment fragilisent les systèmes d'enseignement supérieur en Afrique. Les universités africaines sont, également, très sensibles aux conséquences de la mondialisation. Cela étant, l'adoption de stratégies de management s'impose. Parmi celles-ci, la qualité est de plus en plus mise en avant.

2.2 La qualité une stratégie de management de l'enseignement supérieur en Afrique

La prise de conscience de la problématique de la qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique à amener le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) à élaborer et à mettre en œuvre des conventions entre les pays membres, à coordonner et harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur, à assurer la qualité et l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur. Au niveau international, le CAMES représente l'unique modèle qui offre les possibilités d'évaluation des enseignants/chercheurs des pays membres fondée sur un même référentiel (Mbatchi, 2021, p. 1). La « qualité responsable » (responsabilité envers les parties prenantes) et la « qualité utile » (mission/vision, ensemble de normes, organismes d'accréditation et/ou de réglementation) identifiées et définies dans le modèle de Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & Crawford (2015) sont, dès lors, pris en compte dans la stratégie de management de la qualité des systèmes d'enseignement supérieur en Afrique.

Le CAMES a, d'ailleurs, adopté un Plan Stratégique de Développement (PSDC 2015-2019, puis 2020-2022). L'assurance qualité est l'outil de base de ce plan qui vise la promotion de l'enseignement supérieur et de la recherche en tenant compte des besoins de transformation économique des pays membres (Mbatchi, 2021, p. 3). De plus, le CAMES a élaboré une convention qui a pour objectif la reconnaissance mutuelle des programmes et des grades dans l'enseignement supérieur des pays membres. « ...Parmi les raisons qui ont prévalu à la mise en route de cette convention, on peut noter la volonté de promouvoir la mobilité internationale des étudiants et des enseignants, comme condition d'accélération du développement du continent [...] » (Ramdé, 2017, p. 14). Dans la même dynamique, le CAMES veille à la finalisation et la mise en place du système LMD³. Néanmoins, des retards sont notés entre les pays. Les pays de l'Afrique de l'Ouest sont plus en avance comparativement à ceux de l'Afrique centrale (Mbatchi, 2021, p. 4). Effectivement, les pays appartenant à l'Union Économique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA), ont très tôt adopté une stratégie d'harmonisation de l'enseignement supérieur. Ils ont commencé à « [...] renforcer la coopération entre les huit systèmes nationaux. ...tout en respectant les souverainetés respectives. [...] pour augmenter la qualité de l'enseignement et ...la répartition la plus efficiente et la plus efficace des ressources de l'enseignement supérieur » (UEMOA, 2004, pp. 25-26). Dans ce cadre, ils ont choisi le format Licence-Master-Doctorat (LMD). Cette volonté d'harmonisation vise l'amélioration,

³ « Modèle en trois cycles est appelé 3-5-8, en référence au nombre d'années nécessaire dans l'enseignement supérieur pour atteindre la fin de chaque cycle, ou LMD, en référence aux diplômes obtenus à la fin des trois cycles (Licence, Maîtrise, Doctorat) (Ramdé, 2017, p. 22)

l'efficacité et la performance des établissements d'enseignement supérieur, tout en garantissant la reconnaissance internationale des diplômes délivrés par chacun des pays de l'Union. Le système LMD permet, en même temps, la mobilité des étudiants à travers la possibilité des « crédits » capitalisables et transférables au niveau des pays de l'organisation (UEMOA, 2007, p. 3).

La stratégie des pays de l'UEMOA fondée sur le recours aux Technologies de l'Information et de la Communication, pour consolider les exigences de la mise en œuvre des réformes des établissements d'enseignement supérieur, pourrait occasionner l'atteinte de la qualité de l'enseignement supérieur. Un système d'enseignement supérieur de qualité à travers l'amélioration de la recherche et des connaissances peut contribuer à relever les défis liés à la croissance démographique, à la diminution des terres cultivables, à l'éradication des maladies endémiques, aux problèmes d'urbanisation et environnementaux, au dérèglement climatique, entre autres difficultés majeures auxquelles beaucoup de pays africains sont confrontés. Toutefois, pour que l'Afrique puisse disposer d'un capital humain capable de mettre en œuvre une technologie et des méthodes innovantes aux services des entreprises et des institutions plus efficaces, les établissements d'enseignement supérieur ont besoin de financements pour fournir une formation de qualité et offrir de meilleures perspectives professionnelles à leurs étudiants. Les sources de financement des établissements d'enseignement supérieur en Afrique sont, cependant, rares et limitées. Les dépenses sont largement plus élevées que les sources de financement disponibles, en particulier les recettes publiques qui en constituent le principal intrant.

La baisse des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur a suscité divers modèles de financement dans de nombreux pays africains. Les engagements croissants du secteur privé, les relations avec les diplômés, la philanthropie et la collaboration interuniversitaire, entre autres, ont eu tendance à fournir un soutien infrastructurel, des subventions de recherche, des offres de formation de stages et des bourses. Par exemple, le Forum régional des universités pour le renforcement des capacités en agriculture (RUFORUM), basé en Ouganda, met en œuvre un système rentable d'augmentation de la production d'un plus grand nombre de diplômés par le biais du programme d'assistance à l'enseignement supérieur du RUFORUM-une collaboration interuniversitaire pour l'échange de personnel et formation d'étudiants en Master et en Doctorat-au sein de ses établissements membres (Ehile, 2020, p. 26).

Au Kenya, la loi du Parlement (Loi sur les universités, 2012) instituant le Fonds des universités, oblige ses administrateurs à assurer la coordination des universités publiques. Le Fonds tire des revenus du Parlement du Kenya, des dons aux administrateurs, des revenus générés par les investissements effectués par les administrateurs et des dotations, subventions et dons de sources désignées pour le Fonds. Entre autres exemple, en Afrique du Sud, le financement des universités est géré par le Département de l'Enseignement Supérieur et de la Formation (DHET) par le biais d'une subvention globale basée sur le système des équivalents étudiants à temps plein (ETP) et des frais de scolarité. Le gouvernement sud-africain soutient plus des deux tiers des revenus sans restriction des universités. Les frais de scolarité représentent 30 à 40 % des budgets universitaires (Ehile, 2020, p. 27). Au Sénégal, à travers le Partenariat Public/Privé, le Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) a financé la construction de résidences au niveau des Universités Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) et Amadou Makhtar Mbow (UAM) par AMSA Assurances, une société multinationale africaine pour un montant de 52 milliards de F CFA (Ndiaye, 2020, p. 32).

A travers différentes stratégies adoptées pour le financement des établissements universitaires, certains gouvernements africains définissent des politiques visant la quête de la « qualité

transformative » (changement positif dans les apprentissages des étudiants) et la « qualité exceptionnelle » (respect de normes élevées), en ce sens, qu'ils mettent en avant des plans pour promouvoir des actions destinées à améliorer les apprentissages et à développer le potentiel personnel et professionnel d'une part. D'autre part, ils cherchent à garantir une meilleure utilisation des ressources aux parties prenantes tout en offrant des produits et des services éducatifs de qualité.

Conclusion

L'éducation et la formation sont considérées comme des facteurs clés pour le développement économique, social et culturel des pays. En effet, à travers l'enseignement supérieur, le développement et le transfert des connaissances sont garantis. Cependant, avec la mondialisation accélérée, les systèmes d'enseignement supérieur subissent de multiples contraintes parmi celles-ci : les exigences socioéconomiques, le développement accéléré des connaissances et les besoins du marché du travail. En Afrique, au-delà de ces facteurs, subsistent des défis liés, notamment, à la massification des établissements d'enseignement supérieur et ses corollaires, mais surtout, la nécessité d'optimiser les ressources financières attribuées aux universités. Tous ces éléments constituent autant de raisons qui militent en faveur de l'analyse des enjeux de la qualité dans l'enseignement supérieur.

L'analyse de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique à travers le modèle de Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & Crawford (2015) révèle que les pays africains individuellement ou par le biais du CAMES, notamment, conçoivent la qualité comme stratégie du management des systèmes d'enseignement supérieur. En réalité, les pays africains ont conscience que l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur constitue une priorité pour une société du savoir. En fait, à l'ère de « l'économie du savoir », l'objectif et le rôle économiques des universités sont accentués par les administrateurs académiques et les responsables gouvernementaux (Herbst, 2007, p. 10). Cependant, le financement public de l'enseignement supérieur a partout diminué. Effectivement, les propositions de réforme de l'enseignement supérieur sont souvent guidées par une idée dominante de la manière de réformer la gestion publique en général et les systèmes d'enseignement supérieur en particulier. En conséquence, au-delà de la conception de la qualité, il se pose la problématique de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique. Autrement dit, la qualité dans l'enseignement supérieur, « ...ne peut se réduire à une démarche algorithmique. Elle se joue de manière plus fine dans la conception des programmes et dispositifs de gouvernance et leur articulation, dans leur mise en œuvre effective par des ressources humaines compétentes » (Dianor, 2018, p. 212).

Références bibliographiques

BAD, B. A. (2007). *Stratégie pour l'enseignement supérieur, la science et la technologie*. Abidjan: Département des politiques opérationnelles et des normes (ORPC) Département du développement humain (OSHD).

BLEIKLIE, Ivan. (2018). New Public Management or Neoliberalism, Higher Education Ivar Bleiklie Department of Administration and Organization Theory, University of Bergen, Bergen, Norway. *pringer Science+Business Media Dordrecht 2018 J. C. Shin, P. Teixeira (eds.), Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions, https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_143-1, 1-6*

CHROQUI, Razane ; CHAFIK, Okar ; CHERQUAOUI, Wafaa. 2015. *Influence de la qualité de l'enseignement supérieur sur la satisfaction des étudiants*. Casablanca – Maroc. : At EST .

DELVOSALLE, Christian. (2011). « La qualité : des concepts à la pratique », *Pyramides* 5, 137-154.

- DENIS, Jean-Philippe; MARTINET, Alain-Charles; AHMED, Silem. (2016). *Lexique de gestion et de management 9e édition*. Paris: Dunod.
- DIANOR, Aissatou. (2018). *Qualité et assurance qualité à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar enjeux et pratiques*. Dakar: ETHOS, FASTEUF, UCAD.
- DOMITTNER, Brigitte; KERNSTOCK, Eva-Maria; NOWAK, Peter. (2013). *Quality Management (Management de la qualité)*. *GÖG/BIQG*, 1-38.
- EHILE, Etienne. (2020). *Financing models impacting the future of higher education in Sub-Saharan Africa (Des modèles de financement impactant l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne)*. Paris: International Association of Universities (IAU) Vol.25 N°1 Horizons.
- HAMID, Syaiful-Rizal; ISA, Saifuddin; CHEW, Boon Cheong; ALTUN, Abdullah. (2019). *Quality Management Evolution from the Past to Present: Challenges for Tomorrow*. Organizacija, Volume 52 Research Papers, 157-180.
- HERBST, Marcel. (2007). *Financing public universities: The Case of Performance Funding*. Zurich: Springer.
- KAOUTAR, Lahjouji; KAOUTAR, El Menzhi. (2018). «Le Nouveau Management Public au Maroc, quels apports ? » Quebec: HAL Id: hal-01801445.
- Martins, Carlos Benedito. (2019). *L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation*. La Nouvelle revue des sciences sociales, 205-227.
- MBATCHI, Bertrand. (2021). *The cams, a Framework for harmonizing higher education and research policies (le comes, un cadre d'harmonisation des politiques de l'enseignement supérieur et de la recherche)*. Ouagadougou: CAMES/ACQF Peer Learning Webinar, 30/06/2021 Session 2.
- MESR. (2013). *Concertation Nationale sur l'Avenir de l'Enseignement Supérieur au Sénégal: Rapport général 6-9 avrils 2013*. Dakar: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- MOHAMEDBHAI, Goolam. (2011). *Higher Education in Africa: Facing the Challenges in the 21st Century*; International Higher Education – Number 63 Spring , 20-21 .
- NAIDOO, Rajani. (2003). *Repositioning Higher Education as a Global Commodity: Opportunities and Challenges for Future Sociology of Education Work*,. British Journal of Sociology of Education 24(2): , 249-259.
- OZTURK, Ilhan. (2008). *The role of education in economic development: a theoretical perspective* . Journal of Rural Development and Administration, Volume XXXIII, No. 1, Winter, 39-47.
- Perspective-Monde. (2022, Aout 30). *perspective.usherbrooke*. Récupéré sur perspective.usherbrooke.ca: <https://perspective.usherbrooke.ca>
- PESQUEUX, Yvon. (2020, Mai). *Définition de la notion de qualité, chronologie et fondements de la gestion de la qualité*. 292 rue Saint Martin 75 141, Paris Cédex 03 , France.
- Populationdata.net. (2022, Aout 31). *populationdata.net*. Récupéré sur www.populationdata.net: <https://www.populationdata.net/palmares/idh/>
- POWELLAND, Walter. W., & SNELLMAN, Kaisa. (2004). *The knowledge economy. Annual Review of Sociology* 30(1):199-220 DOI:10.1146/annurev.soc.29.010202.100037, 199-220.

- RAMDÉ, Pascal. (2017). *L'appropriation du changement de politiques universitaires par les acteurs en Afrique subsaharienne, entre le local et le global : le cas de la réforme Licence-Master-Doctorat au Burkina Faso*. Montréal: Université de Montréal .
- SALL, Cheikh-Tidian. (2009). Chapitre 10. *Connaître les perceptions des enseignants à propos de l'évaluation des enseignements, une étape dans le processus de mise en œuvre d'une démarche qualité*. Dans *Livre L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (pp. 211-233). Louvain-la-Neuve: Éditeur De Boeck Supérieur.
- SALL, Hamidou-Nacuzon. (1996). *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ?* Dakar: Faculté des Lettres et Sciences Humaines Département de Philosophie UCAD.
- SALMI, Jamil. (2009). *Le défi d'établir des universités de rang mondial*. Washington: Banque Mondiale.
- SCHINDLER, Laura; PULS-ELVIDGE, Sarah; WELZANT, Heather; CRAWFORD, Linda. (2015). *Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature* High. Learn. Res. Commun. Volume 5, Num. 3 | September, 1-13.
- SOSIBO, Lung. (2014). *Improving Quality in Higher Education: A Reflection on External and Internal Programme Reviews*. Alternation Special Edition N° 12 ISSN 1023-1757 , 240 – 259
- STUKALINA, Yulia. (2014). Strategic Management of Higher Education Institutions. *Organizacijų Vadyba: Sisteminiai Tyrimai* ISSN 1392-1142 (Print), ISSN 2335-8750 (Online) 2014.70 <http://dx.doi.org/10.7220/mOSR.1392.1142.2014.70.6>, 79-90.
- TEFERRA, Damtew., & ALTBACH. (2004). Philip G. *Higher Education* 47: 21–50, 2004. *African higher education: Challenges for the 21st century*. Center for International Higher Education, *Campion Hall, Boston*, 21-48.
- TILAK, Jandhyala B.G. (2012). *Marchandisation de l'enseignement supérieur :l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS)* . Paris: UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.
- TURNER, Briyan. S & HOLTON, Robert. J. (2016). The Routledge International Handbook of Globalization Studies (). *Global Networks*. New York: Palgrave Macmillan., 107.
- UEMOA. (2004). *Étude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA phase 1 synthèse et options d'appui Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur :Intégration, Pertinence et Qualité*. Ouagadougou: UEMOA .
- UEMOA. (2007). *UEMOA Fait à Dakar, le 04 juillet 2007 directive n°03/2007/cm/UEMOA portant adoption du système licence, master, doctorat (LMD) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur au sein de l'UEMOA*. Dakar: Le Conseil Des Ministres De L'union Economique Et Monetaire Ouest Africaine (UEMOA) .
- UNESCO. (2015). *unesco.org*. (UNESCO) Consulté le Aout 2022, sur unesco.org/gem-report/node/1346: <https://fr.unesco.org/gem-report/node/1346>
- UNESCO. (2017). *Reforms and changes in governance of higher education in Africa (Réformes et évolutions de la gouvernance de l'enseignement supérieur en Afrique)*. Paris: UNESCO IIEP.
- Union Africaine, UA. (2016). *Stratégie continentale de l'éducation 2016-2025*. CSA.
- www.iso.org. (2022, Aout 31). *iso.org*. Récupéré sur <https://www.iso.org/fr:https://www.iso.org/fr/news/2017/02/Ref2163.html>

AUTEURS

AGBENO Yao, Université Mahatma Gandhi de Conakry, Guinée Conakry.
AHOUASSA Médard Sènoukounmé, Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin.
Athéna Varsamidou, Université Aristote de Thessalonique, Grèce.
BA Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.
BADIANE Sidia Diaouma, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
CISSÉ Aminata, École Doctorale d'Étude sur l'Homme et la Société, Dakar Sénégal.
DAOUAGA SAMARI Gilbert, Université de Ngaoundéré, Cameroun.
DÉME Mamoudou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIAKHITÉ Mahamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIEDHIOU Sana, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIEDHIOU Yancouba Cheikh, Université Internationale Ibéro-américaine, Mexique.
DIENG Sara Danièle, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIEYE Oumar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIFFO LAMBO Lawrence, École Normale Supérieure de Yaoundé, Cameroun.
DIOP Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIOP Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
FALL DIOP Astou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
FALL Sokhna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
GUEYE Mathieu, Université Cheikh Anta de Dakar, Sénégal
GUEYE Secka, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
ILBOUDO Wendyam, École Normale Supérieure, Koudougou ; Burkina Faso.
KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
KOMBIENI Didier, Université de Parakou, Bénin.
KONKOBO Tinsakré, Institut de rattachement : Ecole Normale Supérieure au Burkina Faso
KOUANKEM Constantine, Université de Bertoua, Cameroun.
Lionel Franchet, Académie d'Aix-Marseille, France.
LO Demba, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
MBELLA MBAPPE Robert, Université de Yaoundé I, Cameroun.
NDIAYE Alassane, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.
NDIAYE Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
NDIBNU-MESSINA Julia, Université de Yaoundé I, Cameroun.
NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel, Université de Yaoundé I, Cameroun.
NIANE Ballé, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

NODJINAÏBEYE Frédéric, Université de Yaoundé I, Cameroun.

OUEDRAOGO Issoufou, Institut de rattachement : Inspection de la Circonscription de Base de Koudougou 1, Burkina Faso.

SADJA KAM Judith, École Normale Supérieure de Yaoundé, Cameroun.

SAHOUEGNON Kokou, Université de Bretagne Occidentale-UBO-Brest, France.

SEGBEGNON Eugène Oké, Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin.

SY Thierno Bachir, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

THIARÉ Mamadou, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.

THIAW Diatou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

ZAGARE Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure, Koudougou.