

ASSURANCE QUALITE DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU SENEGAL : UNE NOUVELLE CULTURE OU UNE BUREAUCRATIE SUPPLEMENTAIRE ?

SERGE F. SIMEN¹ ET ZAKARI YAOU KAKA²

¹Professeur Agrégé, Equipe de recherche en GRH, Organisation et stratégie du LAED, Ecole Supérieure Polytechnique (ESP) de l'UCAD, Département de Gestion - B.P. : 5085 Dakar-Fann, Tél : +221 77 858 95 71

E-mail : serge.simen@ucad.edu.sn

²Professeur Agrégé, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (USGGB), Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FSEG), Tél : +223 63 66 55 85, e-mail : zakari_yaou@yahoo.fr

Résumé

L'assurance qualité des institutions de l'enseignement supérieur est reconnue comme une composante essentielle du système d'éducation. Ainsi, l'objectif de cet article est de comprendre dans quelle mesure les points de vue différents de la qualité (culture, conformité ou cohérence), par les différentes parties prenantes, sont reflétés dans leurs comportements. Nous analysons les perceptions du personnel d'enseignement et de recherche (PER) et du Personnel Administratif, techniques et de services (PATS) sur la mise en œuvre des pratiques d'assurance qualité interne dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal.

A partir d'une enquête quantitative réalisée auprès des universités publiques et établissements d'enseignement supérieur privés au Sénégal, nos résultats montrent que, dans une certaine mesure, les perspectives de la qualité en tant que culture et de la qualité en tant que conformité semblent imprégner les points de vue des deux groupes. Cela concerne principalement les facteurs identifiés comme soutenant le développement de l'assurance qualité interne, les principales caractéristiques sous jacentes à la mise en œuvre de telles pratiques et leurs principaux effets.

Tenant de mieux comprendre comment les pratiques d'assurance qualité sont perçues par le personnel, elle peut contribuer à promouvoir la réflexion critique des institutions sur l'assurance qualité et la manière dont elle peut être à la fois plus efficace et alignée sur les besoins et les attentes du monde universitaire. Cela contribuerait à améliorer les pratiques institutionnelles.

Mots-clés : Assurance qualité, Etablissements d'enseignement supérieur, Personnel d'Enseignant et de Recherche, Personnel Administratif, Techniques et de Service, Sénégal

Abstract

Quality assurance of higher education institutions is recognized as an essential component of the education system. Thus, the objective of this article is to understand to what extent the different views of quality (culture, compliance or consistency), by the different stakeholders, are reflected in their behavior. We analyze the perceptions of teaching and research staff (PER) and Administrative, Technical and Service Staff (PATS) on the implementation of internal quality assurance practices in higher education institutions in Senegal. From a quantitative survey conducted among public universities and private higher education institutions in Senegal, our results show that, to some extent, the prospects for quality as culture and quality as conformity appear permeate the perspectives of both groups. This mainly concerns the factors identified as supporting the development of internal quality assurance, the main characteristics underlying the implementation of such practices and their main effects. Attempting to better understand how quality assurance practices are perceived by staff, it can help promote institutions' critical thinking on quality assurance and how it can be both more effective and aligned with needs and the expectations of academia. This would help improve institutional practices.

Keywords: Quality assurance, Higher education establishments, Teaching and research staff, Administrative, Technical and service staff, Senegal

1. Introduction

Le concept de qualité s'analyse différemment des mécanismes d'assurance qualité (AQ). Plusieurs définitions de la qualité sont identifiées entraînant des manières différentes de s'assurer de la qualité (Martin et Stella, 2007). La qualité peut renvoyer aux respects des normes ou l'adaptation à l'objectif visé (Martin et stella, 2007) ; la qualité dans la mission (Bogue, 1998) de l'aptitude à la fonction (Harvey, 2008). La qualité a évolué dans le temps. D'abord associé, dans les années 1980, 1990 à l'excellence depuis elle tend à signifier s'adapter à la mission (cohérence) (Koslowsky, 2006). La qualité est un concept multidimensionnel aux significations multiples et interdépendantes qui peut être distingué mais pas complètement séparé (Harvey et Green 1993 ; Green 1994 ; Westerheijden, Stensaker et Rosa 2007 ; Kleijnen et al. 2013). L'assurance qualité fait référence aux méthodes de contrôle de la qualité des processus ou des résultats qui dépendent évidemment de la manière dont la qualité est définie (Harvey et Green 1993). Cette qualité n'apparaissant pas comme quelque chose d'unique et d'absolu dans l'enseignement supérieur a conduit à l'émergence de définitions différentes des systèmes d'assurance qualité garantissant la qualité au fil du temps (Harvey et Stensaker 2008). Pour Martin et Stella (2007), l'assurance qualité est un outil qui permet à l'Etat, directement ou par délégation, de jouer son rôle de garant de la qualité en protégeant les étudiants, les familles contre des prestataires malhonnêtes et de qualité médiocre en promouvant l'amélioration de la qualité dans les Départements et les établissements universitaires » (Martin et Stella, 2007, p.117). C'est donc un moyen devant permettre la promotion de l'amélioration continue de l'enseignement supérieur. Les finalités de l'assurance qualité peuvent être regroupées en deux finalités :

- l'imputabilité : les établissements d'enseignement supérieur doivent rendre compte, démontrer que les fonds publics alloués sont correctement et judicieusement utilisés et les intérêts sociaux sont préservés.
- l'amélioration continue : les établissements d'enseignement supérieur doivent promouvoir les performances futures et améliorer l'efficacité de l'offre de formation.

Ces dernières années, probablement en raison du processus de Bologne en Europe et de l'intérêt croissant suscité par l'enseignement supérieur, la qualité comme « cohérence ou adaptabilité à la mission » semble gagner en importance. Visant à promouvoir un espace de l'enseignement supérieur, le processus de Bologne met l'accent sur le développement de critères et de méthodologies comparables pour assurer la qualité de l'enseignement supérieur. L'un des résultats les plus significatifs est l'élaboration des normes et lignes directrices pour l'assurance qualité dans la zone d'intervention du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES). Aussi, dans de nombreux pays, des Autorités nationales d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur ont vu le jour. L'un des objectifs clés du-CAMES et des Autorités Nationales d'Assurance Qualité (ANAQ) est de contribuer à la compréhension commune de l'assurance qualité pour l'apprentissage et l'enseignement au-delà des frontières et parmi toutes les parties prenantes. Dans ce but, l'assurance qualité est fortement axée sur le processus d'enseignement et d'apprentissage, le rôle des étudiants dans ce processus (apprentissage centré sur l'élève) et ses résultats (résultats de l'apprentissage).

Ces tendances ont été suivies des débats sur les objectifs de l'AQ et sur la question de savoir si celle-ci devrait être orientée soit vers l'amélioration continue, soit vers la responsabilisation (Thune, 1996). Des discussions sur l'opportunité d'accorder une attention particulière à l'évaluation des programmes ou aux routines et structures institutionnelles suivies dans les années 2000 ont été

engagées (Stensaker 2008). À l'heure actuelle, on met de plus en plus l'accent sur la manière dont l'assurance qualité peut répondre à l'intérêt commun (Kohoutek 2014).

L'enseignement supérieur a également changé. Les réformes du secteur public et l'introduction des marchés en tant qu'instruments de régulation publique ont rendu nécessaire l'octroi d'une plus grande autonomie aux institutions, ce qui leur a permis de rivaliser sur le marché de l'éducation (Amaral et Teixeira 2016). Les institutions ont également été encouragées à établir leurs propres systèmes internes d'AQ (Westerheijden, Hulpiou et Waeytens 2007). L'émergence du mouvement d'amélioration de la qualité visant à rapatrier la responsabilité de la qualité aux institutions favorise également le développement de systèmes d'assurance qualité internes, tandis que la vigilance externe se limite de plus en plus aux audits de qualité (Filippakou et Tapper 2008).

Comme suggéré par Cardoso et al. (2016), cette multiplicité de conceptions et d'approches différentes de la qualité et de son assurance peut être lue en utilisant trois perspectives différentes de la qualité dans l'enseignement supérieur :

- la qualité en tant que « culture »,
- la qualité en tant que « conformité »
- la qualité en tant que outils de « cohérence ».

Les perspectives peuvent être considérées comme des « heuristiques explicatives générales » de ce que la qualité et son assurance peuvent signifier. Le choix d'une approche ne signifie pas qu'elle est meilleure que d'autres. Son avantage réside dans le fait qu'il repose sur différentes contributions sur ce que la qualité et son assurance peuvent être, traduisant une tentative de systématiser des types de qualité idéaux. Ces perspectives « coexistent comme mesures indirectes de la qualité » (Cardoso et al. 2016, p.953). Ainsi, Dans la présente communication, les trois perspectives ont été développées de manière à inclure également des éléments faisant référence aux facteurs de développement, aux caractéristiques de mise en œuvre et aux effets de l'AQ dans les établissements d'enseignement supérieur.

Le personnel d'enseignement et de Recherche (PER) joue un rôle central dans l'enseignement supérieur. Ce sont eux qui sont chargés de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes d'éducation, mais aussi de leur qualité. Par conséquent, ce que le PER pense de la qualité et de son assurance, notamment en ce qui concerne les facteurs de son développement, ses caractéristiques de mise en œuvre et ses effets, apparaît comme pertinent (Newton 2000 ; Kleijnen et al. 2013). Bien qu'à un niveau différent, le PATS a également une position concernant la mise en œuvre des pratiques d'assurance de la qualité. Ce sont généralement ceux qui travaillent dans les structures organisationnelles qui mettent en place de telles pratiques. Par conséquent, il semble important de comprendre également leurs points de vue sur cette question. Cela est d'autant plus pertinent que, du moins à notre connaissance, aucune étude n'a été consacrée à la manière dont le PATS adopte la qualité dans l'enseignement supérieur.

Dans un contexte sénégalais, cette communication vise à analyser les perceptions du PER et PATS sur la mise en œuvre des pratiques d'AQ internes dans les établissements d'enseignement supérieur. Le but est de comprendre comment les trois perspectives de la qualité se reflètent dans les points de vue de ces groupes d'acteurs. On suppose que les trois perspectives sont révélées différemment dans les points de vue des acteurs institutionnels sur la mise en œuvre des pratiques d'AQ internes ; cela peut contribuer à renforcer ou à compromettre ces pratiques en tant que mécanismes d'amélioration de la qualité.

Le système d'assurance qualité au Sénégal est piloté par l'Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'enseignement Supérieur (ANAQ-Sup). C'est une agence de l'Etat sous la tutelle administrative et technique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Créée par Décret 2012-837 du 07 août 2012, l'ANAQ-Sup est chargé de contrôler, garantir et améliorer la qualité des programmes des institutions de l'enseignement supérieur. Elle est donc chargée d'accréditer des programmes d'études, des institutions, des écoles doctorales... Ces dernières années, le développement de ces systèmes a acquis une pertinence particulière, en ligne avec l'idée que les institutions sont en fin de compte responsables de leur propre qualité (Cardoso et al. 2017). Étant donné que le succès de la mise en œuvre de systèmes d'assurance qualité internes dépend grandement des PER et PATS, il devient important d'analyser leurs perceptions à ce niveau (Cardoso et al. 2016 ; Cardoso, Rosa et Videira 2018).

Bien que l'étude se concentre spécifiquement sur le contexte sénégalais, elle peut également intéresser d'autres réalités nationales, y compris les pays non membres de l'espace CAMES, car elle fournit des informations sur la manière dont les acteurs des établissements d'enseignement supérieur traitent de l'assurance qualité interne.

1.1 Pratiques d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur

Les pratiques d'assurance qualité peuvent participer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement universitaire. Mais à condition qu'elles s'appuient sur une auto-évaluation, étape permettant aux principaux acteurs concernés par l'AQ, de réfléchir à leurs pratiques et d'y apporter des améliorations sensibles dans l'immédiat. Ces activités peuvent générer un peu plus de bureaucratie, car l'assurance qualité repose sur du factuel (1.1) et à des fonctions variées permettant d'identifier différentes approches de l'assurance qualité (1.2).

1.1.1 L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

L'assurance qualité n'est pas un but en soit mais un moyen permettant de promouvoir l'amélioration continue. Pour Fave-Bonnet (2007) plusieurs termes peuvent permettre d'apprécier l'AQ :

- l'évaluation de la qualité
- la garantie de la qualité ou l'assurance de la qualité
- le management de la qualité.

Cette profusion de point de vue appelle des acteurs différents. Ceux qui vont s'intéresser à comment mesurer la qualité (les évaluateurs) ; à comment garantir la qualité (le certificateur) ; et comment obtenir la qualité (le manager) (voir tableau 1).

Tableau 1 : Différentes conceptions de l'assurance qualité

Sens associé à l'AQ	Objectifs	Actions
Evaluation de la qualité	Mesurer la qualité	Mettre en œuvre une évaluation
Assurance de la qualité	Montrer que la qualité est là	Vérifier la qualité
Management de la qualité	Gérer la qualité	Mettre en œuvre des procédures et une culture de la qualité

Source : Inspiré par Fave-Bonnet (2007).

Différentes fonctions sont associées à l'assurance qualité (voir tableau 2).

Tableau 2 : Les différentes fonctions de l'assurance qualité

Auteurs	Fonctions
Harvey (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Rassurer les parties prenantes : Assumer la responsabilité du service offert et des fonds publics dépensés, rassurer les étudiants, les familles sur la qualité de la formation choisie, fournir des informations aux différents publics pour orienter les choix (bailleurs de fonds, Etat ...) (p.13) - Assurer l'intégrité du secteur de l'enseignement supérieur afin de protéger le statut, la position et la légitimité (p.14). - la conformité, afin de s'assurer que les établissements adoptent des procédures, des pratiques et des politiques considérées comme souhaitables par les bailleurs de fonds, les gouvernements et d'autres intervenants (ordres professionnels et les organismes de réglementation). - l'amélioration continue (p.15)
Martin et Stella (2007, p.33)	<ul style="list-style-type: none"> - l'évaluation conférant à un programme ou un établissement une reconnaissance publique. - la supervision du fonctionnement normal par rapport à des normes minimales. - l'accréditation - la certification professionnelle des diplômés - la communication d'informations afférentes à la reconnaissance et à l'accréditation.
Curval (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - le contrôle - l'attribution des moyens - la reconnaissance (accréditation, habilitation, etc.) - l'obligation de rendre des comptes - l'information des publics et des partenaires - la recherche de la confiance - la visibilité internationale - la compétition - gain sur le plan de la réputation et de l'image de marque

Malgré la diversité des fonctions de l'assurance qualité, deux choses sont constantes : l'assurance qualité doit viser l'amélioration continue des systèmes d'enseignement supérieur dans lequel des ressources financières énormes sont injectés ; l'enseignement étant devenu un bien commun, l'assurance qualité doit rassurer les différentes parties prenantes (servir l'intérêt commun) et les assurer de la bonne utilisation des ressources injectées dans l'enseignement supérieur.

Les pratiques associées à l'assurance qualité sont variées. Certaines sont déployées à l'intérieur d'établissement d'enseignement (assurance qualité interne) ; d'autres, sont mises en œuvre à l'extérieur de ces établissements (assurance qualité externe) tout en s'appuyant sur les activités interne (l'auto-évaluation faite par les établissements).

Les principaux mécanismes externes d'assurance qualité sont :

- *l'accréditation, l'habilitation, l'agrément ou l'homologation* : Généralement, les termes tels que « accréditation » et « agrément » sont utilisés pour désigner le processus menant à un jugement, une certification ou une reconnaissance officielle quant à la conformité d'un programme ou d'un établissement avec des normes de qualité spécifiques et prédéfinies. Lorsque cela est lié à une autorisation d'exercer, on parle d'homologation. L'habilitation renvoi au fait d'être reconnue avoir la capacité juridique de faire quelque chose.

- *l'évaluation* : C'est le processus d'évaluation externe de la qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur. Elle peut porter sur les intrants (les ressources allouées par exemple), les processus (le mode de fonctionnement) ou les résultats.
- *l'audit qualité* : Cette approche a pour objet d'évaluer non pas la qualité des activités ou les performances, mais la qualité des mécanismes internes d'assurance qualité. L'auditeur évaluera alors les forces et les faiblesses des mécanismes d'assurances qualité adoptés par un établissement d'enseignement afin de contrôler et d'améliorer les activités et les prestations. Pour Harvey (2008, p.15) cette démarche est appelée « vérification » (Harvey, 2008, p.15).

A côté de ces mécanismes formels se développe des pratiques comme les classements, les sondages auprès des étudiants, la notation des enseignements par les étudiants.

Dans la pratique, l'évaluation porte sur la qualité des activités, tandis que l'audit porte sur la qualité des mécanismes d'assurance qualité. Alors que l'accréditation consiste en une évaluation ou un audit qui mène à une reconnaissance officielle. La mise en application de ces mécanismes reste difficile du fait de certaines caractéristiques : l'entité qui engage le processus (les universités, le gouvernement...); le statut de l'organisme qui est responsable (Autorité nationale d'assurance qualité, CAMES...); l'unité d'analyse (le programme l'établissement de formation); l'étendue (processus institutionnel, national ou supranational), les critères d'évaluation; le caractère obligatoire ou non, la fréquence, les méthodes, la nature des résultats livrés... On se rend compte que le processus d'assurance qualité peut être complexe car plusieurs pratiques peuvent se superposer au sein d'un même système national de formation universitaire (Tremblay et Kis, 2008). Néanmoins, sous l'impulsion des pouvoirs publics, l'assurance qualité à l'enseignement supérieur devient une réalité dans de nombreux pays. Cela invite les institutions universitaires à s'y engager et à créer une véritable culture « qualité » au sein de ces structures. Pour cela, toutes les parties prenantes (PER, PATS, étudiants, professionnels) doivent être impliqués.

Lorsqu'on s'intéresse l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, plusieurs approches peuvent cohabiter (en ce qui concerne les caractéristiques de mise en œuvre et les effets produits) :

- l'assurance qualité, comme élément de la culture dans les établissements d'enseignement supérieur ;
- l'assurance qualité, comme élément de conformité ;
- l'assurance qualité, comme élément de cohérence.

1.2 Les différentes approches de l'AQ à l'enseignement supérieur

1.2.1 La qualité comme « élément de la culture »

La première perspective traduit l'engagement des établissements d'enseignements supérieur ainsi que celui des parties prenantes en matière de qualité. Ainsi, trois dimensions sont convoquées : culturel, psychologique et structurel/managérial.

Bien que les valeurs et les attentes puissent varier selon les disciplines et les domaines scientifiques, il est possible de supposer que lorsque « les valeurs, les convictions, les attentes et l'engagement en matière de qualité sont partagés par tous les acteurs institutionnels, il existera alors une « culture organisationnelle de la qualité » (Trowler 2008). L'engagement des parties prenantes (PER, PATS étudiants) dans les processus conçus pour améliorer la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur est déterminant pour la qualité de l'offre éducative (Cardoso et al. 2016).

La dimension Structurelle/managériale aux éléments plus formels de la qualité, notamment les structures, processus et procédures institutionnels visant à améliorer la qualité. Cet élément structurel comprend les structures internes soutenant le personnel de l'institution dans le travail quotidien, y compris les activités liées à la promotion de la qualité (Yorke 2000 ; Cardoso et al. 2016). Dans cette perspective, la qualité incombe à l'ensemble du personnel, c'est-à-dire que toutes les parties prenantes doivent contribuer à faire en sorte que « les choses soient faites correctement ». En outre, la qualité est basée sur la capacité d'un établissement à satisfaire, avant tout, aux exigences de la communauté universitaire (Kleijnen et al. 2013). Cela correspond à l'idée de qualité comme transformation et amélioration continue (Harvey et Green 1993 ; Cardoso et al. 2016). Dans cette perspective, l'accent est mis sur le fait de savoir si « la transformation peut être réalisée et un changement qualitatif peut être effectué » plutôt que sur la manière dont « les objectifs formulés peuvent être atteints aussi efficacement que possible » (Kleijnen et al. 2013, p.153).

Dans cette perspective, les facteurs qui contribuent le plus au développement des pratiques internes d'assurance qualité sont la promotion de l'amélioration continue de la qualité des institutions et d'un environnement favorable à l'innovation.

Selon Rosa, Sarrico et Amaral (2012), l'amélioration continue et l'innovation sont deux objectifs possibles pour assurer la qualité de l'enseignement supérieur. L'objectif d'amélioration continue reflète l'idée que l'assurance qualité peut être un puissant moteur d'amélioration et qu'il suffit souvent de procéder à une évaluation et des améliorations suivront. Les pratiques d'assurance qualité sont axées sur l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage, le développement des aptitudes et des compétences du personnel enseignant ou un meilleur lien entre l'enseignement et l'apprentissage (Rosa et al. 2012). L'objectif d'innovation suppose que l'assurance qualité examine ce qui existe et tente de créer quelque chose de nouveau, notamment au niveau des pratiques académiques, des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage et du lien entre enseignement, recherche et gestion institutionnelle (Rosa et al. 2012). En résumé, améliorer les pratiques dans les établissements d'enseignement universitaire, c'est prendre ce qui existe et le développer davantage. L'innovation va au-delà de ce qui existe, c'est-à-dire qu'elle recherche quelque chose de nouveau. L'innovation nécessite donc souvent un élément de risque (Rosa et al. 2012, p.354). Ainsi, le développement de processus internes pour améliorer la conscience de soi et la réflexion des institutions ainsi que la définition de processus d'AQ formels et systématiques, révélant un engagement fort en faveur de la qualité sont les caractéristiques les plus pertinentes de la mise en œuvre des pratiques d'AQ internes (Veiga et al. 2014).

Les pratiques d'assurance qualité internes associées à cette perspective peuvent avoir des effets tels que le développement d'un environnement favorable parmi les différents groupes professionnels, une plus grande focalisation sur l'innovation et l'expérimentation dans l'enseignement et l'apprentissage, ainsi qu'une formation pédagogique plus poussée du PER et PATS et une sensibilisation accrue aux problèmes de qualité de l'enseignement.

Ainsi, se référant aux éléments structurels/managériaux, on s'attend à ce que la bureaucratie sclérose souvent les façons de faire dans les établissements d'enseignement supérieur qui se lancent dans l'assurance qualité. Cela parce que le PER et le PATS seront plus sollicités du fait des demandes multiples et d'une disponibilité accrue pour exécuter des tâches administratives ; une plus grande formalisation des procédures et une surveillance accrue des performances académiques.

1.2.2 La qualité, résultat de la conformité des institutions aux politiques et directives de qualité définies de manière externe

Au cours des dernières décennies, les mécanismes du marché ont été de plus en plus utilisés comme instruments de politique publique. Cela s'est accompagné d'un degré croissant d'autonomie accordé aux établissements d'enseignement supérieur (Dill et al., 2004). Le problème est que les institutions autonomes, en concurrence sur un marché, peuvent suivre des stratégies qui ne sont pas dans l'intérêt public. Massy (2004) fait valoir que lorsque la concurrence est excessive et que l'État laisse le contrôle des comportements institutionnels incontrôlé, il est probable que les établissements d'enseignement supérieur n'interprètent ni ne servent le bien public.

D'autre part, les gouvernements supposent de plus en plus que la concurrence du marché est l'ingrédient miraculeux qui transformera soudainement des bureaucrates endurcis en entrepreneurs privés courageux (Ball 1998). Cependant, pour qu'un marché soit efficace, il est nécessaire que les consommateurs et les producteurs disposent d'informations parfaites sur le prix, la qualité et les autres caractéristiques pertinentes des biens et services commercialisés. Par conséquent, l'assurance qualité peut avoir le double objectif de fournir des informations et de garantir que les institutions d'enseignement supérieur serviront le bien public.

La qualité en tant que conformité est considérée comme le résultat de la conformité des établissements d'enseignement aux politiques et directives de qualité définies de manière externe (Cardoso et al. 2016). Dans cette perspective, les aspects externes qui conditionnent les institutions et la manière dont elles les traitent déterminent ce que l'on entend par qualité et comment elle est assurée. L'objectif est de promouvoir la transparence, la responsabilité, l'efficacité et la réactivité des institutions face à l'évolution des demandes extérieures (Green 1994 ; Westerheijden 2007). La responsabilité apparaît alors comme un aspect central de cette perspective liée à l'existence de procédures internes basées sur des objectifs et des critères définis de manière externe (Thune 1996 ; Rosa et al. 2012 ; Kleijnen et al. 2013).

Dans ce contexte, la qualité et son assurance sont étroitement liées aux idées d'adéquation à l'objectif et, dans une certaine mesure, d'optimisation des ressources. Les établissements sont tenus de rendre des comptes à la fois à leurs financeurs (contribuables) et aux utilisateurs des services et des « produits » de l'enseignement supérieur (Harvey et Green 1993 ; Green 1994; Yorke 2000; Westerheijden, 2007). En effet, lors de la conception et de la mise en œuvre de leurs pratiques d'AQ internes, les institutions sont guidées par des exigences externes telles que définies par l'État les agences d'assurance qualité, les institutions tels que le CAMES (Westerheijden 2007, p.14). Ces pratiques sont conçues et développées pour répondre aux exigences légales des systèmes nationaux d'AQ, à la nécessité d'être responsable vis-à-vis de la société ou de la reconnaissance sociale des institutions.

Ces facteurs semblent correspondre aux objectifs de contrôle et de communication proposés par Rosa et al. (2012) pour assurer la qualité de l'enseignement supérieur. Le but du contrôle reflète l'idée d'une assurance qualité fournissant un retour d'informations interne et/ou externe sur la base duquel des actions appropriées peuvent être entreprises. Au niveau supra-institutionnel, l'objectif de la communication est lié à la promotion de la transparence et de la confiance et à l'information sur le marché. Les institutions devraient être en mesure de faire savoir à toutes leurs parties prenantes qu'elles offrent de la qualité avec un bon rapport qualité-prix (Rosa et al. 2012).

En outre, l'une des caractéristiques de la mise en œuvre des pratiques d'assurance qualité interne dans cette perspective est que les processus d'assurance qualité sont gérés de manière centralisée et

guidés par des exigences externes (Veiga et al. 2014). En ce qui concerne les effets, ces pratiques entraînent des améliorations de la responsabilité envers la société en général et de la qualité de l'information du public sur les activités des institutions.

Les effets peuvent également inclure, comme mentionné précédemment, des conséquences imprévues, telles qu'une augmentation de la bureaucratie, se traduisant par une demande accrue et une disponibilité accrue de temps pour des tâches non académiques et une formalisation accrue des procédures.

1.3 Qualité comme permettant d'atteindre un niveau de performance cohérent qui ne change pas beaucoup avec le temps (consistance)

Cette troisième perspective englobe une notion relativement récente en assurance qualité, beaucoup plus axée sur les processus et leurs résultats que sur les structures et procédures les supportant. Dans cette nouvelle perspective de la qualité, l'accent est mis sur l'idée que les clients exigent une cohérence, car ils en ont besoin pour prendre des décisions éclairées. La qualité consiste à atteindre un niveau de performance cohérent qui ne change pas beaucoup avec le temps.

Cela renvoie aux normes académiques définies pour l'évaluation et la validation des processus et des résultats finaux de l'enseignement supérieur (concernant l'enseignement et l'apprentissage, la recherche ou les relations avec la société), et plus particulièrement aux résultats d'apprentissage (Jessop, McNab et Gubby, 2012 ; Kohoutek, 2014 ; Stensaker, 2014). Il incarne l'idée de l'absence de défaut ou de vice, dans la mesure où le produit ou service est conforme à ses spécifications, définies en interne, au lieu de respecter des normes de référence externes (Harvey et Green, 1993). Par conséquent, il intègre une approche de la qualité davantage fondée sur des preuves, reposant sur l'idée que les normes académiques devraient être les nouvelles normes pour les pratiques internes d'AQ. Cela est conforme à l'idée de qualité comme cohérence, dans la mesure où les processus et les résultats finaux prévus doivent être fournis de manière cohérente (Harvey et Green, 1993 ; Green, 1994).

Cette perspective émerge parce que, selon certains auteurs (Stensaker, 2014 ; Aamodt, Frich et Stensaker, 2016), l'assurance qualité n'a peut-être pas eu les effets escomptés sur la qualité des institutions. L'évaluation des processus et des résultats finaux par rapport aux normes académiques définies pour eux, telles que les résultats d'apprentissage, peut donc constituer une alternative aux mécanismes conventionnels d'AQ (Hussey et Smith, 2008). Même si la définition des acquis de l'apprentissage est souvent une réponse interne aux exigences des politiques externes, elle risque de résoudre les problèmes académiques davantage que les dimensions organisationnelles qui ont tendance à être au centre de l'assurance qualité traditionnelle (Aamodt et al. 2016, p.2).

Étant donné que la qualité en tant que perspective de cohérence est axée sur les processus, elle peut englober les pratiques d'AQ internes menant à des améliorations de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, de la recherche, des activités de proximité et de l'internationalisation, ainsi qu'un accent accru mis sur l'innovation et l'expérimentation dans l'enseignement et l'apprentissage.

En outre, et comme pour les autres perspectives, un autre effet possible pourrait être une bureaucratie accrue, qui se traduirait par une surveillance accrue des performances académiques. Même si l'attention portée aux processus et aux résultats finaux peut inciter le PER à adopter une attitude plus positive à l'égard des pratiques internes d'AQ, elle peut aussi avoir des effets qui

peuvent être source de bureaucratie et avoir des conséquences inattendues sur l'enseignement supérieur (Aamodt et al. 2016).

2. Justification des choix méthodologiques

En vue de travailler sur l'objectif de notre recherche, nous avons eu recours à une analyse quantitative de données empirique tirées d'une enquête réalisée en ligne auprès du PER et du PATS de l'université Cheikh Anta DIOP de Dakar. C'est la plus grande université du Sénégal et le Recteur dans son document de politique général a inscrit l'assurance qualité au centre de ces préoccupations. Pour cela, tous les programmes de formation doivent avoir été accrédité par l'autorité nationale d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur du Sénégal.

2.1 Collecte de données

Les données ont été collectées auprès des PER et PATS de l'UCAD. Ces effectifs se répartissent ainsi qu'il suit :

Tableau 1 : Répartition des effectifs employés à l'UCAD

	Permanents	Contractuels	Vacataires
PER	1 317	12	1 952
PATS	1094	63	339
Total	2 411	75	2 291

Source : Direction des études et des statistiques du Rectorat, UCAD, 2016

Ces enseignants et PATS sont répartis dans les 16 établissements (Faculté et écoles) que compte l'UCAD et le rectorat.

Aux fins de la présente étude, les données ont été collectées par questionnaire en ligne auprès de 65 individus appartenant à l'un des huit établissements de l'UCAD ayant des programmes qui ont été soumis pour accréditation à l'ANAQ-Sup. Les personnes enquêtées étaient du personnel permanent, soit du personnel contractuel (voir tableau...). A cet effet notre échantillon est ainsi constitué :

Tableau 2 : Notre échantillon

	FMPO	ESP	FASEG	FASTEF	ENSETP	INSEPS	EBAD	CESTI
PER Permanent	4	15	5	4	2	1	1	2
PER Contractuel	1	2	2	1				
PATS permanents	2	8	2	1	1	1	1	2
PATS contractuels	1	3	1	1				1
Total	8	28	10	7	3	2	2	5

Source : auteur

Le questionnaire soumis en ligne permettait de saisir la perception des personnels interviewés sur :

- l'importance de différents facteurs pour la création et le développement de pratiques d'AQ internes dans les établissements d'enseignement supérieur ;
- les caractéristiques sous-tendant la mise en œuvre de ces pratiques ; et,
- les effets de cette mise en œuvre.

Puisque ces questions traitaient des perceptions, les réponses ont été données à l'aide d'échelles de Likert en cinq points. Les PATS ont été intégrés dans l'enquête dans la mesure où c'est un maillon

essentiel dans la mise en œuvre de l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur.

Les réponses au questionnaire diffusé en ligne ont été recueillies entre Août et septembre 2019. 40 PER (ce qui correspond à environ 10% de la population des huit établissements de l'UCAD sélectionnés) et 25 PATS ont répondu à notre enquête en ligne. Dans notre échantillon, 67,7% sont de sexe masculin contre 32,3% de sexe féminin. Parmi les répondants, 8(9,2%) se situent entre 26-35 ans ; ensuite, 31 (47,7%) se situent entre 35-45 ans, 14 (21,5%) se situent entre 46-55 ans et 12 (18,5%) ont plus de 55 ans. En somme, les répondants âgés de 35-45 ans sont les plus nombreux de l'échantillon.

Bien que l'échantillon de l'étude soit relativement petit, dans le cas du personnel enseignant (PER), nous n'avons constaté aucun biais significatif. Les résultats obtenus ont donc été considérés comme valides et fiables. En effet, la distribution de l'échantillon dans les variables sélectionnées suit grossièrement celle de la population, avec toutefois une légère surreprésentation de l'Ecole supérieure polytechnique (ESP).

Le personnel non enseignant (PATS) est un groupe professionnel du monde universitaire qui est souvent exclu de l'analyse statistique officielle. Il n'y a pas d'informations sur le nombre et le profil du personnel non enseignant dans les établissements privés et même dans les établissements publics, les informations ne sont pas toujours à jour. Par conséquent, il n'a pas été possible de savoir combien de ces employés ont été contactés par l'enquête en ligne.

Cette pénurie de données empêche d'évaluer la représentativité de l'échantillon et d'éventuels biais à l'égard de ce groupe. Cependant, le personnel non enseignant joue un rôle de plus en plus important dans le monde universitaire et, à ce titre, il peut fournir des informations pertinentes sur les changements qui se produisent dans les institutions. C'est pourquoi il convient de s'intéresser à ces idées, en particulier celles qui concernent l'assurance qualité, sa mise en œuvre interne et l'implication de ce groupe à ce niveau.

2.2 Analyse de données

Des statistiques descriptives et des tests non paramétriques ont été effectués pour analyser les données. Les statistiques descriptives ont permis de synthétiser et de représenter les informations disponibles dans le jeu de données. Des mesures statistiques (moyenne et médiane) ont été calculées pour chaque variable analysée. L'un des objectifs étant de voir si différents groupes de personnel avaient des perceptions différentes, des tests de Mann-Whitney (pour un niveau de signification de 0,05) ont été utilisés pour identifier les différences statistiquement significatives entre le personnel enseignant et non enseignant.

Même si d'autres différences pouvaient être jugées pertinentes (par exemple entre les universités et les écoles polytechniques ou les établissements publics et privés), l'étude étant une première approche de la perception du personnel enseignant et non enseignant en matière d'AQ interne, l'option était de délimiter uniquement l'analyse aux différences entre ces deux groupes.

Enfin, une analyse factorielle exploratoire utilisant la rotation de Promax (oblique) a été réalisée pour déterminer si les différents effets de la mise en œuvre de pratiques d'AQ internes pouvaient être regroupés, ce qui aiderait à mettre en évidence la perspective de la qualité en jeu.

3. Résultats

La présente étude est réalisée auprès du personnel enseignant et non enseignant des établissements de l'enseignement supérieur sur les pratiques internes d'assurance qualité.

3.1. Perceptions du personnel enseignant et non enseignant sur les pratiques internes d'AQ du point de vue des perspectives sur la qualité

Le tableau ci-dessous indique les résultats relatifs à la perception du personnel enseignant et non enseignants sur les pratiques internes d'assurance qualité.

Tableau 3 : Les pratiques internes d'AQ du point de vue des perspectives sur la qualité

	Somme	Moyenne	Ecart type	Variance	Kurtosis	
					Statistique	Erreur std
L'AQ est une exigence légale (exigence du système national d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur)	135	2,08	1,395	1,947	-,290	,586
L'AQ vise à promouvoir l'amélioration continue de la qualité dans l'institution	139	2,14	1,580	2,496	-,767	,586
L'AQ prend en charge la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur envers la société	157	2,42	1,391	1,934	-,478	,586
L'AQ permet de promouvoir la reconnaissance sociale de l'institution	177	2,72	1,352	1,828	-1,093	,586
L'AQ permet de promouvoir un environnement favorable à l'innovation	170	2,62	1,319	1,740	-,938	,586

Source : Résultats de l'enquête Août-Septembre, 2019

Les résultats statistiques montrent que le personnel interrogé a pratiquement la même perception des pratiques d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Pour eux, cette pratique :

- est une exigence légale (*coefficient d'aplatissement* $K = -0,290$; *erreur* $Er = 0,586$). Il s'agit de l'exigence du système national d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur. L'accréditation des établissements d'enseignements supérieurs et de leurs programmes de formation, au Sénégal, est le fait de l'Autorité Nationale d'Assurance Qualité pour l'enseignement supérieur (ANAQ-Sup). Cette accréditation permet aux étudiants, des établissements habilités et des programmes accrédités, de faire les concours nationaux et à participer aux recrutements dans la fonction publique. Ainsi, les étudiants choisissent l'établissement d'enseignement supérieur en fonction des programmes qui sont accrédités¹.

Les pratiques d'assurance qualité deviennent un facteur clés de succès dans l'enseignement supérieur.

- Permet l'amélioration continue des pratiques pédagogiques et administratives dans les établissements d'enseignement supérieur (*coefficient d'aplatissement* $K = -0,767$ et une *erreur* $Er = 0,586$). Ces résultats montrent qu'en moyenne le personnel enseignant et de recherche (PER) et non enseignant est conscient du fait que l'assurance qualité vise à promouvoir l'amélioration continue de la qualité dans l'enseignement supérieur. La roue de Deming schématise assez bien se fait : continuité de l'action et permanence de l'effort sans revenir en arrière.

- Permet aux établissements d'enseignements supérieurs d'être plus responsable vis à vis de l'enseignement dispensés et des diplômes délivrés. Cela permet de rassurer les différentes parties

¹ Il faut rappeler qu'au Sénégal, aucun n'établissement d'enseignement supérieur ne peut déposer un dossier d'accréditation par le Cames, si celui-ci n'a pas été accrédités par l'ANAQ-sup.

prenantes (parents, entreprise, Etat...) quant à la qualité des processus qui ont conduit à la délivrance des diplômes (*coefficient d'aplatissement* $K = -0,478$ et une *erreur* $Er = 0,586$).

- Promeut la reconnaissance sociale des établissements d'enseignement supérieur (*coefficient d'aplatissement* $K = -1,093$ et une *erreur* $Er = 0,586$).

- Permet la création d'un espace permettant l'innovation dans la mesure où chaque acteur peut donner son avis sur les processus pédagogique et administratif ; mais aussi sur leur satisfaction. (*coefficient d'aplatissement* $K = -0,938$ et une *erreur* $Er = 0,586$).

3.2. Principales caractéristiques sous-jacentes à la mise en œuvre de pratiques d'assurance qualité internes

Pour comprendre les caractéristiques sous-jacentes à la mise en œuvre des pratiques d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, nous avons interrogé à cet effet le personnel enseignant et de recherche et le personnel administratif, techniques et de services (PATS) des établissements de l'enseignement supérieur au Sénégal.

Le tableau ci-dessus présente les résultats statistiques obtenus à cet effet.

Tableau 4 : Les caractéristiques sous-jacentes à la mise en œuvre de pratiques d'assurance qualité

	Somme	Moyenne	Écart type	Variance	Kurtosis	
					Statistique	Erreur std
Le processus interne d'assurance qualité permet une remise en cause et une réflexion sur l'institution	153	2,35	1,316	1,732	-,535	,586
Le processus d'assurance qualité est géré de manière centralisée par des exigences externes (référentiels)	161	2,48	1,200	1,441	-,723	,586
L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est un processus vague et occasionnels, manifestant un engagement superficiel à la qualité	218	3,35	1,430	2,045	-1,039	,586

Source : Résultats de l'enquête Août-Septembre, 2019

Selon le personnel interrogé, le processus interne d'assurance qualité permet une remise en cause et une réflexion sur l'institution (une moyenne des scores évaluée à $M=2,35$ pour un écart-type égal $Ec= 1,316$ avec une variance estimée à $Var= 1,732$, le coefficient de Kurtosis $k= -0,535$ avec une erreur d'estimation $Er= 0,586$).

Ces résultats témoignent que la plus part des répondants est d'avis que le processus interne d'assurance qualité permet une remise en cause et une réflexion sur l'institution. Le dispositif permettant de piloter la qualité (création des cellules interne d'assurance qualité, des comités de pilotage...) a une approche inclusive, cherchant à impliquer chaque partie prenante (enseignant, PATS, étudiants) dans les processus d'amélioration pédagogique et administratif. Toutefois, les réponses sont mitigées (moyenne des scores proches de 3), cela peut dénoter quelques problèmes liés à la surcharge de travail des uns et des autres :

- pour les PATS, il faut travailler à rassembler les éléments de preuves, à les archiver, participer aux réunions... en plus du travail quotidien.

- Pour le PER, il faut modifier les pratiques (fournir un syllabus, accepté de faire évaluer son enseignement...).

Les personnes interrogées sont d'avis que le processus d'assurance qualité est géré de manière centralisée par des exigences externes. Les référentiels sur lesquels porte l'auto-évaluation sont produits par les institutions extérieures. Ces référentiels permettent le respect des exigences qualités dans l'enseignement supérieur.

L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur n'est pas un processus vague et occasionnel, manifestant un engagement superficiel à la qualité (*une moyenne de réponses égale à $M=3,35$ pour un écart-type égal $E_c= 1,430$ avec une variance estimée à $Var= 2,045$; le coefficient de Kurtosis $k= -1,035$ avec une erreur d'estimation $Er= 0,586$).*

Nous pouvons dire à cet effet que l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur au Sénégal est déterminante pour la réussite du système éducatif dans l'espace UEMOA. Cela parce qu'elle permet : de renforcer la gouvernance et le pilotage des établissements d'enseignement supérieur ; d'améliorer la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur et de leur programme de formation ; de développer la réflexivité (c'est – à – dire une réflexion sur ces propres pratiques pédagogiques et administratives) ; de renforcer l'attractivité des établissements d'enseignement supérieur et de renforcer la confiance des parties prenantes.

3.3. Effets de la mise en œuvre des pratiques d'AQ internes

Pour mesurer les effets de la mise en œuvre de l'AQ dans les établissements d'enseignement supérieur nous avons procédé à une analyse factorielle. Pour cela, le calcul de l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) et le test de Bartlett ont été réalisés pour comprendre la précision de l'échantillonnage.

Concernant les items de mesure des effets des pratiques d'AQ internes, nous avons obtenu une mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (indice de KMO) égale à 0,703 qui tend vers l'unité. Ce qui indique que les données sont factorisables. De plus, le test de sphéricité de Bartlett qui permet de vérifier la corrélation inter-items donne un Khi-deux approximé de 1014,269 pour un degré de liberté de 105. La significativité de Bartlett donne une valeur égale à 0,000. Au regard de ces résultats, nous pouvons procéder à l'analyse factorielle des items. Le tableau ci-dessous présente les différents résultats obtenus.

Tableau 5 : Indice KMO et test de Bartlett

Indice KMO et test de Bartlett		
Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,703
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	1014,269
	ddl	105
	Signification de Bartlett	,000

Source : Résultats de l'enquête Août-Septembre, 2019

Dans l'optique de regrouper les effets des pratiques d'AQ par dimensions, nous avons effectué l'analyse en composantes principales qui nous a permis de redimensionner les effets en trois facteurs après une rotation promax avec normalisation de Kaiser. Ces trois composantes restituent 79,890% de l'information avec une valeur propre égale à 11,984. La première composante comporte neuf effets et est nommée « EFFET 1 » dont les coefficients varient entre 0,604 et 0,918.

La deuxième composante de cette analyse est « EFFET 2 » et comporte trois effets et les coefficients varient entre 0,601 et 0,970. La troisième composante de cette analyse est « EFFET 3 »

qui affiche les coefficients variant entre 0,541 et 0,761, comporte également trois effets. La rotation promax a convergé en sept itérations avec normalisation de Kaiser.

Les trois facteurs sont résumés dans le tableau suivant.

Tableau 6 : Matrice des composantes

Matrice des types ^a			
	Composante		
	1	2	3
- L'AQ permet l'amélioration de la qualité de la recherche	,918		
- L'AQ permet la surveillance accrue de la performance des programmes	,900		
- L'AQ permet une meilleure sensibilisation des parties prenantes	,890		
- L'AQ entraîne une sensibilisation accrue aux problèmes de qualité de l'enseignement	,887		
- L'AQ entraîne plus de formalisation des procédures	,874		
- L'AQ permet l'amélioration de la qualité des résultats	,868		
- L'AQ permet au programme de mieux s'internationaliser	,798		
- L'AQ permet l'amélioration de la qualité de l'information du public sur les activités de l'institution	,723		
- L'AQ nécessite une formation des PATS et des PER sur le dispositif	,604		
- L'AQ entraîne des charges supplémentaires pour le PER et le PA		,970	
- L'AQ entraîne des tensions entre les PATS et le PER		,739	
- L'assurance qualité, c'est beaucoup de bureaucratie		,601	
- L'AQ entraîne une surcharge pour ce qui est des tâches non académiques			,541
- L'AQ entraîne plus de responsabilité vis-à-vis de la société en général			,940
- L'AQ permet l'amélioration de la qualité de l'enseignement / apprentissage			,761
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.			
Méthode de rotation : Promax avec normalisation de Kaiser.			
a. La rotation a convergé en 7 itérations.			

Source : Résultats de l'enquête Août-Septembre, 2019

La première composante des effets des pratiques d'AQ est nommée « EFFET 1 » et comporte neuf effets. Cette composante présente une valeur propre initiale de 7,822 et explique une variance totale égale à 52,144%. Les items contenus dans cette composante présentent des coefficients qui montrent une forte relation en leur sein. À partir de ces résultats, nous pouvons dire que l'assurance qualité est une pratique indispensable permettant l'amélioration de la qualité dans les établissements de l'enseignement supérieur. Elle contribue à la surveillance des performances des programmes dans les établissements de l'enseignement supérieur et favorise la sensibilisation des parties prenantes pour un bon enseignement au supérieur. L'assurance qualité permet une sensibilisation des acteurs aux problèmes de la qualité dans l'enseignement supérieur. Nous retenons également que l'assurance qualité entraîne plus de formalisation des procédures ; ce qui peut contribuer à l'amélioration de la qualité des résultats et permet au programme de mieux s'internationaliser. De plus, l'assurance qualité permet l'amélioration de la qualité et l'information du public sur les activités de l'institution et nécessite une formation des PATS et des PER sur le dispositif.

La deuxième composante de cette analyse est nommée « EFFET 2 » et comporte trois effets. Cette composante présente une valeur propre initiale de 2,624 et explique une variance totale égale à 17,494%. Nous retenons de ce regroupement que l'assurance qualité entraîne des charges

supplémentaires pour le PER et PATS. Elle entraîne également des tensions entre les PATS et le PER et de ce fait favorise la bureaucratie dans les établissements de l'enseignement supérieur.

La troisième composante est nommée « EFFET 3 » et comporte trois effets. Cette composante présente une valeur propre initiale de 1,538 et explique une variance totale égale à 10,252%. Cette composante renseigne sur le fait que l'assurance qualité entraîne une surcharge pour ce qui est des tâches non académiques et plus de responsabilité vis-à-vis de la société en général. L'assurance qualité permet l'amélioration de la qualité de l'enseignement ou d'apprentissage.

Ces trois EFFETS montrent l'importance de la mise en œuvre des pratiques d'assurance qualité pour un meilleur enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur. Le point suivant aborde la discussion et la conclusion de cet article.

4. Discussion

Ce document a analysé les perceptions du personnel enseignant et non enseignant sur le développement, la mise en œuvre et les effets des pratiques internes d'AQ dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal. Des travaux antérieurs sur différents points de vue sur la qualité - culture, conformité et cohérence (Cardoso et al. 2016) - ont été précisés et des hypothèses conceptuelles ont été établies, reliant ces points de vue aux facteurs influençant les pratiques d'assurance de la qualité internes, ainsi qu'à leur mise en œuvre et effets possibles. Sur la base de ce cadre conceptuel amélioré, l'objectif était de comprendre quelle (s) perspective (s) sur la qualité prévalent parmi les perceptions de ces deux groupes. L'hypothèse de recherche était que l'accord du personnel enseignant et non enseignant avec les facteurs, les caractéristiques de mise en œuvre et les effets des pratiques d'AQ liées à une perspective spécifique indiquerait sa prédominance dans la manière dont ces groupes perçoivent l'AQ interne.

En ce qui concerne tous les aspects analysés et pour ce qui est des pratiques internes d'AQ, le personnel enseignant et non enseignant insiste sur les perspectives de la qualité en tant que culture et de la qualité en tant que conformité. Ceci suggère que les deux perspectives coexistent comme conduisant au développement, à la mise en œuvre et aux effets de telles pratiques. La perspective de la qualité en tant que cohérence était plus difficile à découvrir. Néanmoins, cette perspective semble être incluse dans les effets des pratiques d'assurance qualité internes liées à l'amélioration des composantes de l'enseignement supérieur, même si celles-ci n'ont pas suscité beaucoup d'accord de la part du personnel enseignant et non enseignant. Dans une certaine mesure, cela corrobore l'idée, également mise en évidence par l'étude de Cardoso et al. (2016), que, du moins dans le contexte sénégalais, cette perspective est encore relativement récente et, par conséquent, pas suffisamment évidente.

Nombre des récents changements intervenus dans l'enseignement supérieur ont été interprétés comme résultant de l'émergence de politiques néolibérales soutenues par l'utilisation des marchés en tant qu'instruments de la régulation publique et des principes de la nouvelle gestion publique. Cela a créé une tendance à « supposer que les établissements d'enseignement supérieur convergent partout vers un type d'organisation commun. Les preuves empiriques ne soutiennent pas une telle hypothèse, en particulier lorsque nous allons au-delà de la superficialité du changement lorsque nous comparons des pays spécifiques (Meek 2003, 5).

Fait intéressant, les résultats de cette étude révèlent qu'au Sénégal, le personnel enseignant et non enseignant est confronté à une bureaucratie croissante, qui se traduit par un contrôle accru des

performances académiques, une formalisation accrue des procédures, une demande et une disponibilité accrues pour les enseignants non universitaires. Cependant, la tension croissante entre le personnel enseignant et non enseignant n'est pas encore très pertinente, ce qui contraste par exemple avec la situation dans les pays anglo-saxons, à savoir le Royaume-Uni, où les universitaires affirment que ce n'est pas simplement une question de temps : « On a le sentiment qu'on est manipulé par ... des administrateurs » (Henkel 2000, 206-207).

Ce contraste peut s'expliquer par le fait que le Sénégal est culturellement et politiquement éloigné du modèle anglo-saxon, même s'il n'est pas totalement à l'abri de sa vision de la réforme (Neave 2012). La pénétration de la nouvelle gestion publique dans les établissements d'enseignement supérieur et leurs systèmes de gouvernance a été plutôt modérée. L'intrusion de gestionnaires professionnels dans la vie académique n'est pas très pertinente et le travail du personnel non enseignant est encore très défini et conditionné par le personnel enseignant. Par conséquent, les institutions sénégalaises s'appuient toujours sur des structures et des processus bureaucratiques plutôt traditionnels, qui ont également un impact sur les pratiques internes d'AQ.

5. Conclusion

Cette étude présente certaines limites empiriques qu'il convient de mentionner et qui impliquent la nécessité de faire preuve de prudence dans la compréhension des perspectives de la qualité en jeu. Premièrement, il ne concerne que le cas sénégalais ; deuxièmement, il ne repose que sur des données quantitatives provenant principalement du personnel enseignant et non enseignant. Cela ouvre la voie à des recherches ultérieures, basées notamment sur une approche plus qualitative ainsi que sur l'adoption d'une perspective comparative (c'est-à-dire avec d'autres contextes nationaux). Malgré les limites, les résultats de l'étude fournissent néanmoins un aperçu intéressant de la manière dont les pratiques internes d'AQ sont perçues par le personnel enseignant et non enseignant.

De plus, il s'agit d'une première tentative d'inclure du personnel non enseignant dans la recherche sur la qualité et son assurance dans le contexte sénégalais, même si le nombre de réponses fournies était relativement faible et que la représentativité de l'échantillon concernant ce groupe n'a pu être évaluée, ce qui compromet dans une certaine mesure les conclusions sur les différences entre les deux groupes de professionnels. Cela corrobore la nécessité de poursuivre, voire peut-être davantage, des études qualitatives portant spécifiquement sur le personnel non enseignant, qui, comme mentionné, est plutôt absent, en particulier en ce qui concerne leur relation avec l'assurance de la qualité. En effet, cette absence a posé des problèmes pour expliquer pourquoi les perceptions du personnel non enseignant diffèrent de celles du personnel enseignant.

Dans l'ensemble, l'étude contribue à faire progresser les connaissances dans ce domaine. Cela permet de mieux comprendre comment les pratiques internes d'AQ et leurs effets sont perçus au sein du monde universitaire. En tant que tel, il peut être utile aux institutions, notamment en les incitant à réfléchir de manière critique sur la manière dont leurs pratiques d'AQ peuvent être plus efficaces et alignées sur celles du monde universitaire.

Références

Aamodt, P. O., N. Frølich, and B. Stensaker. 2016. "Learning Outcomes - A Useful Tool in Quality Assurance? Views from Academic Staff." *Studies in Higher Education* 43: 614-624. doi: 10.1080 / 03075079.2016.1185776.

- Amaral, A., and P. Teixeira. 2016. "An Economic View of Higher Education Theory", in Valuing Higher Education. An Appreciation of the Work of Gareth Williams, edited by R. Barnett, P. Temple, and P. Scott, 23-41. London: UCL IOE Press.
- Ball, S.J. 1998. "Big Policies / Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy." *Comparative Education* 34: 119-130.
- Cardoso, S., M. J. Rosa, and P. Videira. 2018. "Academics' Participation in Quality Assurance: Does it Reflect Ownership ?." *Quality in Higher Education* 24: 1-16.
- Cardoso, S., M.J. Rosa, P. Videira, and A. Amaral. 2017. "Internal Quality Assurance Systems:" Tailor Made "or" One Size Fits All "Implementation ?." *Quality Assurance in Education* 25: 329-342.
- Cardoso, S., J. Rosa, and B. Stensaker. 2016. "Why Quality in Higher Education Institutions Is Not Achieved? The Assessment of Higher Education 41: 950-965.
- Dill, D., P. Teixeira, B. Jongbloed, and A. Amaral. 2004. "Conclusion", in *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality ?*, edited by P. Teixeira., B. Jongbloed, D. Dill, and A. Amaral, 327-352. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ewell, P. 2010. "Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and What's Different?" *Quality in Higher Education* 16: 173-175.
- Filippakou, O., and T. Tapper. 2008. "Quality Assurance and Quality Enhancement in Higher Education: Contested Territories?" *Higher Education Quarterly* 62: 84-100.
- Green, D. 1994. *What is Quality in Higher Education?* Buckingham: Open University Press.
- Hair, J. F. Jr., R. Anderson, R. L. Tatham, and W. C. Black. 1998. *Multivariate Data Analysis*, 5th Ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Harvey, L., and D. Green. 1993. "Defining Quality." *Assessment & Assessment in Higher Education* 18: 9-34.
- Harvey, L. 2005. "A History and Critique of Quality Assessment in the UK." *Quality Assurance in Education* 13: 263-276.
- Harvey, L., and B. Stensaker. 2008. "Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages." *European Journal of Education* 43: 427-442.
- Henkel, M. 2000. *Academic Identities and Policy Changes in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
- Hussey, T., and P. Smith. 2008. "Learning Outcomes: A Conceptual Analysis." *Teaching in Higher Education* 13:107-115.
- Jessop, T., N. McNab, and L. Gubby. 2012. "Mind the Gap: An Analysis of How to Quality Assurance Processes. Influence Program Assessment Patterns." *Active Learning in Higher Education* 13: 143-154.
- Kleijnen, J., D. Dolmans, J. Willems, and H. Van Hout. 2013. "Teachers' Conceptions of Quality and Organizational Values in Higher Education: Compliance or Enhancement?" *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38:152-166.
- Kohoutek, J. 2014. "European Standards for Quality Assurance and Institutional Practices of Student Assessment" the UK, the Netherlands and the Czech Republic. "Assessment and Evaluation in Higher Education 19: 107-122.

Education 39: 310-325. Massy, WF 2004. "Markets in Higher Education: Do They Promote Internal Efficiency?", In *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality ?*, edited by P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill, and A. Amaral, 13 -35. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Meek, V. L. 2003. "Introduction", in *The Higher Education Managerial Revolution ?*, edited by A., Amaral, V.L. Meek and I.M. Larsen, 1-29. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Neave, G. 2012. *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-Engineering Higher Education in Western Europe: The Prince and His Pleasure*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Newton, J. 2000. "Feeding the Beast or Improving Quality? Academics' Perceptions of Quality Assurance and Quality Monitoring." *Quality in Higher Education* 6: 153-63.

Rapport de la Direction des Etudes Statistiques de l'Université Cheikh Anta DIOP, Rectorat, 2015-2916.

Rosa, M.J., C. S. Sarrico, and A. Amaral. 2012. "Academics' Perceptions on the Purposes of Quality Assessment." *Quality in Higher Education* 18: 349-366.

Sarrico, C. S., J. Rosa, P. N. Teixeira, and F. Cardoso. 2010. "Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complementary Views? *Minerva* 48: 35-54.

Schindler, L., S. Puls-Elvidge, H. Welzant, and L. Crawford. 2015. "Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis from the Literature." *Higher Learning Research Communications* 5: 3-13.

Stensaker, B. 2014. "European Trends in Quality Assurance: New Agendas Beyond the Search for Convergence?", In *Quality Assurance in Higher Education*, edited by M.J. Rosa and A. Amaral, 135-148. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Stensaker, B. 2008. "Outcomes of Quality Assurance: A Discussion on Knowledge, Methodology and Validity." *Quality in Higher Education* 14: 3-13.

Thune, C. 1996. "The Alliance of Accountability and Improvement: The Danish Experience." *Quality in Higher Education* 2: 21-32.

Trowler, P. 2008. *Cultures and Change in Higher Education: Theories and Practice*. Gordonsville: Palgrave Macmillan. Veiga, A., M.J. Rosa, S. Cardoso, and A. Amaral. 2014. "Ascribing Meaning to Quality Cultures in the Portuguese Context." *Quality Assurance in Education* 22: 255-272.

Westerheijden, D., B. Stensaker, J. Rosa, and A. Corbett. 2014. "Next Generations, Catwalks, Random walks and Arms Races: Conceptualising the Development of Quality Assurance Schemes." *European Journal of Education*, 49: 421-434.

Westerheijden, D. 2007. "The Changing Concepts of Quality in the Assessment of Study Programs, Teaching Learning ", *Quality Assessment for Higher Education*, edited by P. Maassen, 5-16. London: Portland Press.

Westerheijden, D., V. Hulpiau, and K. Waeytens. 2007. "From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies on What Impacts Improvement." *Tertiary Education and Management* 13: 295-312.

Westerheijden, D., B. Stensaker, and M. J. Rosa. 2007. "Introduction", in *Quality Assurance in Higher Education*, edited by D. Westerheijden, B. Stensaker, and M.J. Rosa, 1-11. Dordrecht: Springer.

Yorke, M. 2000. "Developing a Quality Culture in Higher Education."