



L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LES PRATIQUES D'ASSURANCE QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN AFRIQUE



FINANCÉ DANS LE CADRE DE L'INITIATIVE HAQAA3











Avant-propos du secrétaire général de l'AASU

L'un des piliers centraux du plaidoyer de l'Union des étudiants de toute l'Afrique repose sur notre conviction que les étudiants ne sont pas seulement des bénéficiaires de l'éducation, mais aussi des acteurs fondamentaux et des co-créateurs au sein de la communauté universitaire. Nous avons toujours défendu la cause d'une participation significative des étudiants dans tous les domaines de la gouvernance de l'enseignement supérieur, l'assurance qualité (AQ) étant l'un des plus critiques.

Cependant, nos affirmations concernant le caractère symbolique et fragmentaire de la participation étudiante se sont constamment heurtées à un obstacle : la nécessité de disposer de données solides à l'échelle du continent. Bien que fondées sur les expériences vécues sans équivoque de nos membres, nous avons reconnu que les convictions seules ne suffisaient pas à susciter le changement systémique que nous recherchons. L'absence de données exhaustives a longtemps créé un vide dans les dialogues politiques, permettant à l'inaction institutionnelle de persister.

C'est donc avec une immense fierté que nous présentons ce rapport fondateur, intitulé « L'engagement des étudiants dans les pratiques d'assurance qualité de l'enseignement supérieur africain ». Cette étude est une réponse directe à ce manque de données. Pour la première fois, nous avons regroupé les voix des étudiants, des responsables institutionnels de l'AQ et des agences nationales d'AQ de 26 pays africains en un ensemble unique et solide de données. Les conclusions présentées dans ces pages confirment nos préoccupations de longue date, mais surtout, elles font passer le débat de l'anecdote à l'analyse, de l'affirmation à la recommandation concrète.

Ce travail n'est pas une fin en soi, mais un début. Il s'agit d'une ressource fondamentale que nous avons l'intention d'étoffer et d'utiliser pour alimenter une nouvelle vague d'actions de plaidoyer ciblées, d'initiatives de renforcement des capacités et de dialogue politique. Nous envisageons ce rapport comme un outil essentiel pour nos partenaires, les administrations universitaires, les agences nationales d'assurance qualité, les ministères de l'éducation et les organismes régionaux, qui s'efforcent de traduire en réalité concrète les aspirations de cadres tels que les Normes et lignes directrices africaines pour l'assurance qualité (ASG-QA).

La réalisation de ce projet ambitieux n'aurait pas été possible sans un soutien généreux et une collaboration sans faille. L'AASU exprime sa profonde gratitude au Service allemand d'échanges universitaires (DAAD) et à OBREAL Global pour leur confiance indéfectible dans cette entreprise. Nous tenons également à remercier sincèrement notre équipe de recherche et de coordination de l'AASU, Jemilatu Mamshie Bawa, le Dr John Paul Kosiba, Bismark Amefianu Kudoafor, James Kodjie, Samuel Sasu Adonteng, Sampson-Graves George, Kelvin Nii Adotey Saka et AbrahamOhene, dont l'expertise, la persévérance et l'engagement ont été indispensables à la réalisation de ce rapport. En diffusant ces conclusions, nous lançons un appel à l'action. Allons au-delà des discours et travaillons collectivement à la mise en place de systèmes d'assurance qualité inclusifs, réactifs et efficaces. Formalisons la représentation des étudiants, investissons dans le renforcement durable des capacités et créons de véritables boucles de rétroaction. En considérant les étudiants comme de véritables partenaires dans l'assurance qualité, nous ne nous contentons pas d'améliorer l'éducation ; nous donnons à une génération les moyens de préserver et de mener la transformation de l'enseignement supérieur africain d'aujourd'hui et de demain. En toute solidarité.

Peter Kwasi Kodjie Secretary-General

All-Africa Students Union (AASU)





Avant-propos Service allemand d'échanges universitaires / DAAD

Les acteurs de l'enseignement supérieur du monde entier s'accordent à dire qu'un enseignement supérieur de qualité ne peut exister sans l'implication significative de ceux à qui il est destiné. Les étudiants ne sont pas seulement les bénéficiaires des systèmes d'enseignement supérieur, mais aussi des acteurs clés au sein de ceux-ci. Cela vaut également pour le domaine de l'assurance qualité, où l'engagement des étudiants peut servir de catalyseur pour la transparence, la pertinence et la confiance dans l'offre académique.

C'est dans cet esprit que le Service allemand d'échanges universitaires (DAAD) salue la présente étude de l'Union des étudiants de toute l'Afrique (AASU) sur « L'engagement des étudiants dans les pratiques d'assurance qualité de l'enseignement supérieur africain ». Réalisée dans le cadre de l'initiative HAQAA3 financée par l'UE, cette recherche fournit des informations importantes sur l'état actuel de la participation des étudiants aux systèmes d'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique, tant internes qu'externes. Elle met en évidence les réalisations ainsi que les défis et offre un point de départ pour une discussion plus approfondie avec toutes les parties prenantes de l'enseignement supérieur sur la manière dont l'assurance qualité peut devenir plus inclusive. L'étude contribue à un débat continental et mondial en cours sur la manière d'intégrer l'action des étudiants dans les processus d'amélioration de la qualité.

Le DAAD estime que la participation active des étudiants est essentielle à la légitimité et à l'efficacité de l'assurance qualité. Leur expérience vécue dans les salles de classe, les laboratoires, les amphithéâtres et les espaces d'apprentissage numériques leur confère un point de vue unique sur ce que signifie la « qualité » dans la pratique. Lorsqu'ils se voient offrir des opportunités significatives de participer à l'élaboration des environnements universitaires – de l'évaluation des cours à la révision des programmes, de la gouvernance institutionnelle aux agences nationales d'assurance qualité –, les étudiants peuvent jouer un rôle important dans la mise en place de systèmes d'enseignement supérieur pertinents et tournés vers l'avenir.

Cette conviction est profondément ancrée dans l'identité même du DAAD. Fondé en 1925 par un étudiant, le DAAD est devenu la plus grande organisation mondiale de financement des échanges internationaux et de la coopération universitaire. Au cours de ses 100 ans d'histoire, le DAAD a toujours été fortement engagé en faveur de la participation des étudiants, y compris au sein de ses propres structures. Aujourd'hui, des représentants des étudiants siègent au comité exécutif du DAAD et restent des partenaires clés dans la définition de nos priorités stratégiques.

À cet égard, le DAAD est fier et honoré d'avoir accompagné et soutenu l'AASU dans la réalisation de cette étude. Cette collaboration reflète notre engagement commun en faveur d'un paysage de l'enseignement supérieur participatif et fondé sur le dialogue et l'échange. Nous félicitons l'AASU pour la réussite de cet important travail et nous nous réjouissons à l'idée de nouvelles initiatives et de nouveaux projets.

Nous sommes convaincus que les conclusions et les recommandations présentées dans ce rapport susciteront de nouveaux débats universitaires et encourageront des actions concrètes qui renforceront le rôle des étudiants dans la recherche constante de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Tobias Wolf Sarah Lang Chef de section Chargée de mission senior **Sarah Lang** Senior Desk Officer





Table des matières

Liste des tableaux	— iii
Liste des figures	iii
Résumé	iv
1.0 Introduction	— 1
2.0 Méthodologie	4
2.1 Conception de la recherche	4
2.2 Participants	4
2.3 Échantillonnage	5
2.4 Sources et collecte des données	6
2.5 Analyse des données	7
2.6 Considérations éthiques	7
3.0 Résultats et discussion	7
3.1 Profil démographique	7
3.1.1 Représentation géographique	7
3.1.2 Niveaux académiques des étudiants	10
3.1.3 Profil des répondants des établissements d'enseignement supérieur et de l'Agence nationale d'assurance qualité	11
3.1.4 Composition de l'échantillon d'entretiens	12
3.2.1 Sensibilisation et portée de la participation des étudiants	14
3.2.2 Participation institutionnelle et régionale	14
3.2.3 Représentation sans influence	15
3.2.4 Plateformes consultatives et boucles de rétroaction	17
3.3 Degré d'engagement des étudiants dans les processus d'assurance qualité	17
3.3.1 Diversité des modes d'engagement parmi les étudiants	18
3.4.2 Participation des étudiants par le biais des structures institutionnelles	18
3.4.3 Perspectives des NQAA : un engagement plus fort au niveau des programmes	21
3.4 Facteurs facilitant la participation des étudiants aux processus d'assurance qualité	21
3.4.1 Facilitateurs structurels et institutionnels	23
3.4.2 Soutien au niveau politique et agence externe	23
3.4.2 Policy-Level Support and External Agency	24
3.4.3 Motivations et perceptions des étudiants	25





Table des matières

3.5 Facteurs entravant la participation des étudiants aux processus d'assurance qualité	26
3.5.1 Manque de sensibilisation et de compréhension	26
3.5.2 Limites des instruments et boucles de rétroaction inefficaces	27
3.5.3 Obstacles institutionnels et structurels	28
3.5.4 Apathie des étudiants et faible soutien institutionnel	28
3.5.5 Vision à court terme et manque de continuité	28
3.6 Renforcer la participation des étudiants à l'assurance qualité afin d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur	28
3.6.1 Renforcement des capacités et sensibilisation	28
3.6.2 Inclusion structurelle et représentation formelle	29
3.6.3 Mécanismes de retour d'information et canaux de communication	29
3.6.4 Intégration des politiques et réforme de la gouvernance	30
3.6.5 La technologie et les médias sociaux comme catalyseurs	30
3.6.6 Promotion des initiatives menées par les étudiants	30
4.0 Conclusion et recommandations	31
4.1 Conclusion	31
4.2 Recommandations	31
4.3 Limites de l'étude	33
5.2 Recherches futures	33
Références	34





Liste des tableaux

Tableau 1. Répartition régionale des participants	5
Tableau 2. Détails sur les participants	6
Tableau 3. Profil des pays des répondants à l'enquête	8
Tableau 4. Profil académique des étudiants	10
Tableau 5. Position des répondants dans les établissements d'enseignement supérieur et les ager nationales d'assurance qualité	11
Tableau 6. Profil des répondants interrogés	13
Tableau 7. Participation des étudiants aux processus d'assurance qualité	16
Tableau 8. Tableau croisé de la participation des pays et des étudiants aux activités d'assurance qualité dans leur établissement	16
Tableau 9. Statistiques descriptives du degré d'engagement des étudiants dans les processus d'a ance qualité	18
Tableau 10. Statistiques descriptives des facteurs qui facilitent la participation des étudiants aux processus d'assurance qualité	21
Tableau 11. Statistiques descriptives des facteurs qui entravent la participation des étudiants aux processus d'assurance qualité	26
Liste des figures	
Figure 1	10
	11
Figure 2	10
Figure 3	.12
Figure 4	15

Résumé

La qualité de l'enseignement supérieur en Afrique est une nécessité stratégique pour la transformation socio-économique du continent grâce à la production de connaissances et à l'avantage concurrentiel international. En conséquence, l'assurance qualité des étudiants n'est pas un élément décoratif ou symbolique, mais elle est fondamentale pour la bonne gouvernance et la légitimité institutionnelle de l'enseignement supérieur. La recherche visait à déterminer si les étudiants participent aux processus d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur africains (EES) et dans quelle mesure ils y participent. S'appuyant sur une méthodologie mixte, l'étude combine les réponses à un questionnaire soumis à 149 personnes (109 étudiants, 31 IS et 9 NQAA) issues de 26 pays africains, ainsi que 22 entretiens qualitatifs approfondis avec des étudiants (10), des administrateurs d'IS (2) et des membres du personnel des NQAA (10). Les résultats indiquent un profil inégal de la participation des étudiants à l'assurance qualité, qui se concentre principalement au niveau interne (au moyen d'évaluations de cours ou d'enquêtes de satisfaction) plutôt qu'au niveau des examens externes d'assurance qualité ou des organes décisionnels. Les étudiants ont déclaré participer à l'assurance qualité principalement pour améliorer la qualité académique et exercer leurs droits académiques. Parallèlement, il existe des obstacles, notamment la faible visibilité de l'assurance qualité, les défis logistiques, l'engagement symbolique et le taux élevé de rotation des étudiants. Plus important encore, les structures formelles permettant la participation des étudiants sont limitées dans la plupart des universités, et dans celles où elles existent, elles sont incohérentes et ont tendance à manquer d'appropriation institutionnelle. Des stratégies concrètes visant à renforcer l'engagement des étudiants, telles que la formalisation des aspects des cadres participatifs et la mise en place de formations sur mesure en matière d'assurance qualité et d'évaluation (QAE), l'utilisation des technologies numériques et les études de suivi des anciens étudiants, ont été proposées. L'étude souligne la nécessité de repositionner les étudiants en tant que coproducteurs d'une éducation de qualité, comme le préconise la vision de l'Union africaine pour un système d'enseignement supérieur inclusif et transformateur, conformément aux normes et lignes directrices africaines pour l'assurance qualité (ASG-QA) et au mécanisme africain d'évaluation de la qualité (AQRM).

Mots clés: Engagement des étudiants ; Assurance qualité ; Établissements d'enseignement supérieur ; Participation des étudiants ; Mécanisme africain d'évaluation de la qualité ; Normes et lignes directrices africaines pour l'assurance qualité





1.0 INTRODUCTION

L'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique est essentielle pour le développement économique et social à long terme du continent, la production de connaissances et la compétitivité internationale. L'expansion des établissements d'enseignement supérieur, l'augmentation du nombre d'étudiants et la diversification des programmes universitaires en Afrique au cours des dernières décennies ont fait naître de nouvelles exigences en matière d'assurance qualité, qui doit être à la fois sûre et fiable (Swanzy et al., 2018). Consciente de l'importance de la qualité, la commission a donc mis en place ses propres cadres globaux, tels que le Mécanisme africain d'évaluation de la qualité (AQRM) et les Lignes directrices africaines pour l'assurance qualité (ASG-QA). Ceux-ci sont conçus indépendamment de la situation spécifique de chaque État afin de promouvoir la transparence, la comparabilité et un environnement plus général de qualité dans tous les États membres.

L'AQRM évalue dans son rapport de 2018 l'auto-évaluation institutionnelle et incite les universités africaines à définir des « indicateurs de contrôle qualité interne ». Qu'il s'agisse de la gouvernance, de la recherche, de l'enseignement ou de l'implication communautaire, toutes ces formes d'efficacité académique et administrative ont leurs propres indicateurs avec lesquels le système fonctionne (Commission de l'Union africaine, 2018). Cependant, malgré sa portée exhaustive, l'AQRM a été critiqué pour ne pas avoir suffisamment exploré un élément essentiel, à savoir la participation des étudiants aux processus d'assurance qualité. Cette omission est préoccupante, étant donné que les étudiants sont non seulement les principaux acteurs de l'enseignement supérieur, mais aussi des contributeurs précieux à l'amélioration de la qualité grâce à leurs expériences vécues et à leurs perspectives d'évaluation (Okpa et al., 2020).

La littérature actuelle souligne que la « qualité » dans l'enseignement supérieur est multiforme. Baryeh (2009) présente cinq perspectives différentes à ce sujet : l'excellence, l'adéquation à l'objectif, le rapport qualité-prix, la transformation et l'autonomisation. Ces concepts justifient tous la participation des étudiants, mais peuvent également être utilisés pour modifier la perception et la réalisation de chaque étape de l'université. Gola (2003) souligne en outre que la qualité dans l'enseignement supérieur doit s'aligner sur les attentes plus larges de la société, les besoins du marché du travail et les aspirations des étudiants, ce qui nécessite un cadre d'assurance qualité inclusif qui reflète les opinions des apprenants eux-mêmes.

La participation des étudiants à l'assurance qualité n'est pas une activité périphérique ou symbolique, comme le soutiennent Okpa et al. (2020). En plus de rendre la gouvernance institutionnelle plus efficace et donc plus légitime, la participation des étudiants à la gouvernance institutionnelle, aux mécanismes de retour d'information et à la formulation des politiques conduit également à une plus grande réussite dans le domaine académique. Ces processus révèlent le potentiel académique, développent les compétences de leadership des individus et inculquent un esprit de responsabilité communautaire. La manière dont ils démocratisent la société profite à la prise de décision en matière d'éducation, et l'implication des étudiants renforce la notion de qualité par les agents plutôt que par les seuls consommateurs auxquels les installations sont destinées.

L'ASG-QA (2017) formalise cette approche en posant comme principe que la participation des étudiants doit être intégrée à chaque dimension de l'assurance qualité : de l'élaboration des politiques à l'évaluation des programmes et au suivi des performances (HAQAA Initiative, 2017). Ces normes s'inscrivent dans la tendance mondiale vers des cultures d'assurance qualité inclusives, qui mettent l'accent sur l'amélioration plutôt que sur la simple conformité. Cependant, tous les systèmes d'enseignement supérieur africains présentent dans la pratique de grandes disparités dans leur traitement des étudiants. Alors qu'au Kenya et au Zimbabwe, par exemple, des progrès sont réalisés en vue de la mise en place de représentations étudiantes au sein des comités d'assurance qualité et d'autres organes de gouvernance, certains pays considèrent encore les étudiants comme des répondants passifs, cantonnés à des enquêtes de satisfaction à la fin du semestre (Munyae & Kigwilu, 2020; Nyenya & Rupande, 2014).

La différence entre les idéaux politiques et les réalités institutionnelles présente un écart de recherche important. Par exemple, alors que l'AQRM et l'ASG-QA fournissent des conseils pratiques sur l'amélioration de l'expérience d'engagement des étudiants de premier cycle, peu d'études montrent comment les meilleures méthodes d'enseignement et les types de climat scolaire préférés peuvent différer entre le niveau national et le niveau du campus. Les échantillons de recherche actuellement disponibles indiquent que la participation des étudiants est souvent symbolique ou limitée en raison de la structure, de la culture ou du manque d'informations. À l'Université internationale des États-Unis en Afrique, Munyae & Kigwilu (2020) ont signalé que les jeunes occupent des rôles officiels, mais qu'ils sont confrontés à des limites telles que l'accès peu fiable aux données, un pouvoir de décision limité et peu de possibilités de formation pendant qu'ils travaillent. Ces schémas se retrouvent également dans d'autres contextes africains, où l'implication des étudiants est réactive plutôt que proactive, axée sur les évaluations plutôt que sur la co-création de cadres de qualité (Okpa et al., 2020).

De plus, le renforcement des capacités reste un domaine négligé dans les initiatives de réforme de l'assurance qualité. Comme le soulignent Ayoo et al. (2020), pour que les systèmes d'assurance qualité fonctionnent et coexistent pacifiquement, toutes les parties, y compris les étudiants, doivent disposer des outils de formation nécessaires pour développer cette prise de conscience, et une organisation doit les soutenir en leur apportant l'aide nécessaire. Sans ces facilités, ce sont les étudiants qui manqueraient inutilement des occasions de contribuer à une meilleure qualité. Il est également important de situer l'engagement des étudiants dans des perspectives théoriques plus larges. Stensaker & Matear (2024) décrivent trois paradigmes pour comprendre la participation des étudiants à l'assurance qualité : le cadre juridique, l'intérêt public et les perspectives de partenariat. Selon la perspective juridique, les universités font face à certaines situations par le biais d'exigences contractuelles, formelles ou informelles, qui obligent en principe les étudiants à siéger aux comités des départements universitaires et aux conseils d'administration. Ce modèle attribue généralement aux étudiants des droits et des devoirs spécifiques, mais très peu de pouvoir réel pour influencer les grandes questions (Stensaker & Matear, 2024). D'autre part, il y a la perspective de l'intérêt public. Dans le modèle de l'intérêt

public, les étudiants sont principalement considérés comme des évaluateurs externes, et leur satisfaction ou leur mécontentement est un indicateur essentiel de la qualité des établissements. Ici, les étudiants contribuent principalement par le biais d'enquêtes d'évaluation et de mesures de satisfaction, agissant comme des répondants passifs plutôt que comme des participants actifs à la gouvernance de l'assurance qualité (Garwe, 2021). La plus transformatrice des trois, la perspective du partenariat traite les étudiants comme des co-créateurs et des égaux dans les processus d'assurance qualité. Cette perspective valorise la participation des étudiants. Elle exige, entre autres, une gouvernance partagée basée sur la collaboration, le respect mutuel et la responsabilité dans les décisions qui affectent la vie universitaire en général (Munyae & Kigwilu, 2020). Néanmoins, même si cette perspective a ses adeptes sur tous les continents, de nombreux établissements en Afrique ont encore tendance à fonctionner principalement selon l'un des deux premiers paradigmes plutôt que de permettre l'engagement des étudiants afin d'obtenir des résultats transformateurs (Batizani & Mpundu, 2024a; Okpa et al., 2020).

Au niveau national, notre cartographie montre que la place accordée aux étudiants dans le processus d'assurance qualité varie considérablement d'un pays à l'autre. En général, leur rôle se limite à des enquêtes internes et à des fonctions consultatives, et leur influence sur la prise de décision est beaucoup moins importante. Au Nigeria, malgré l'existence de structures pour les mécanismes d'assurance qualité au niveau universitaire (IQA), ce sont principalement les administrateurs et les enseignants qui s'en chargent, les étudiants se contentant de remplir des enquêtes ou de prendre des rendez-vous occasionnels (Asuquo & Onyinye, 2022). En Tanzanie, les écoles normales tentent également d'impliquer les étudiants dans les processus d'assurance qualité. Mais la rigidité de la culture institutionnelle et le flou des politiques rendent cette tâche difficile (Shahanga et al., 2022). Au Zimbabwe, les universités ont mis en place des mécanismes plus formels pour impliquer les étudiants. Bien qu'ils ne soient pas toujours pleinement efficaces, ils existent néanmoins. Cependant, ils sont impuissants à améliorer l'état actuel de l'assurance qualité, car il n'y a pas de continuité dans leur application au sein des établissements eux-mêmes (Garwe, 2021). En Zambie, le manque de capacités institutionnelles renforce bon nombre de ces difficultés. En ce qui concerne les syndicats étudiants, la vie étudiante et les systèmes de soutien académique (par rapport à ce qui est disponible sur le campus), les infrastructures (en termes d'équipements informatiques et d'espace bibliothécaire de manière plus générale) sont rares. Pour que la participation des étudiants à l'assurance qualité soit durable, des politiques doivent être mises en place afin qu'elle perdure au-delà de l'enthousiasme initial (Bwalya, 2023).

Au-delà des contraintes institutionnelles, l'apathie des étudiants et leur manque de connaissances sur les processus d'assurance qualité contribuent également à la faible participation. Plusieurs études ont montré que de nombreux étudiants ne comprennent pas pleinement ou ne connaissent pas les structures existantes en matière d'assurance qualité ; ils ne sont donc guère en mesure d'y apporter une contribution significative. En outre, la faiblesse des canaux de communication, le manque d'introduction formelle à l'assurance qualité et le peu d'incitations à rester sur la même voie de gouvernance contribuent à faire perdre leur enthousiasme aux leaders étudiants (Munyae & Kigwilu, 2020; Nkala & Ncube, 2020).

Pourtant, les avantages pour les établissements et les étudiants sont énormes lorsque la participation des étudiants est établie et maintenue de manière significative. Les établissements qui ont mis en œuvre des pratiques d'assurance qualité inclusives font état d'améliorations en termes de qualité académique, de pertinence des programmes, de satisfaction des étudiants et de crédibilité institutionnelle (Munyae & Kigwilu, 2020; Stensaker & Matear, 2024). Cette implication améliore considérablement l'expérience éducative; les étudiants développent leurs capacités de leadership, leur esprit critique et leur sens des responsabilités. Cela leur fournit une base solide pour participer à la vie civique et pour leur développement professionnel futur.



1.1 Problématique de la recherche

Malgré l'importance croissante accordée par les politiques à l'assurance qualité inclusive et participative en Afrique, il subsiste un écart empirique et conceptuel important en ce qui concerne l'engagement des étudiants (Commission de l'Union africaine, 2018 ; Ayoo et al., 2020 ; Beerkens, 2020 ; Initiative HAQAA, 2017). Si les étudiants sont souvent cités comme parties prenantes dans les cadres d'assurance qualité, la profondeur et l'impact de leur participation restent sous-étudiés et mal compris. Dans de nombreux établissements, l'engagement des étudiants se limite à des gestes symboliques ou à des mécanismes de retour d'information fragmentés, plutôt que d'être intégré dans la gouvernance institutionnelle et l'élaboration des politiques d'assurance qualité. Compte tenu de ces réalités, cette étude examine l'engagement des étudiants dans les pratiques d'assurance qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur africains, en abordant explicitement la question suivante : « Les étudiants sont-ils engagés dans les processus d'assurance qualité (AQ) dans l'enseignement supérieur africain, et dans quelle mesure le sont-ils ? » En analysant les pratiques existantes, en identifiant les principaux obstacles et en explorant les meilleures pratiques issues de divers contextes institutionnels à travers l'Afrique, cette étude vise à apporter des connaissances empiriques. Elle propose des recommandations concrètes pour favoriser un engagement significatif, efficace et durable des étudiants dans les pratiques d'assurance qualité, améliorant ainsi la qualité globale de l'enseignement et l'efficacité institutionnelle au sein de l'enseignement supérieur africain.

2.0 Méthodologie2.1 Conception de la recherche

L'étude a adopté une conception de recherche mixte, combinant des méthodologies qualitatives et quantitatives afin d'explorer la participation des étudiants à l'assurance qualité (AQ) dans les établissements d'enseignement supérieur africains (Clark, 2017). À l'aide de différentes sources de données, l'approche qualitative nous a permis d'explorer le phénomène dans un contexte particulier. Elle était importante car elle nous a permis d'explorer en profondeur le sujet étudié. Cette technique était appropriée dans le cadre du rapport, car nous souhaitions acquérir des connaissances concrètes, approfondies et contextuelles sur un sujet spécifique du monde réel. Nous pouvons ainsi explorer les significations, les caractéristiques et les implications clés du cas étudié. Cette technique de recherche nous a aidés à utiliser la technique exploratoire dans les établissements et auprès des répondants identifiés dans le cadre de l'étude. L'approche quantitative nous a aidés à acquérir des connaissances qui peuvent être utilisées pour comprendre le monde social grâce à l'interprétation numérique des données. Comme l'expliquent Moeller et al. (2016), l'étude quantitative fournit des informations et des données objectives qui peuvent être communiquées clairement à l'aide de chiffres statistiques. Dans ce domaine d'intérêt, l'analyse empirique et les réflexions sur l'engagement des étudiants dans les processus d'assurance qualité de l'enseignement supérieur ont été révélées à travers des statistiques descriptives afin de montrer comment les étudiants sont impliqués dans les processus d'assurance aualité.

2.2 Participants

Les participants à l'étude comprenaient des parties prenantes clés de 26 pays (voir tableau 1), notamment des étudiants de premier cycle et de troisième cycle inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur, des responsables/cadres de l'assurance qualité (AQ) dans certaines universités et des responsables/cadres travaillant au sein d'agences nationales d'assurance qualité (ANAQ). En tant que principaux bénéficiaires de l'enseignement supérieur, les étudiants



ont un intérêt direct dans la qualité de leurs expériences éducatives. Leur implication dans les processus d'AQ est essentielle pour garantir que ceux-ci soient pertinents, réactifs et efficaces pour répondre à leurs besoins. De même, les responsables/cadres des

unités d'AQ des universités sont chargés de mettre en œuvre et de superviser les mécanismes d'AQ au sein de leurs établissements. Leur point de vue est crucial pour comprendre comment la participation des étudiants est intégrée dans les politiques et les pratiques institutionnelles. Les responsables/cadres des ANQA jouent un rôle central dans l'élaboration des cadres nationaux d'AQ. Leurs connaissances sont essentielles pour comprendre les cadres politiques qui régissent la participation des étudiants à l'AQ et identifier les possibilités de renforcer cette implication.

Tableau 1. Répartition régionale des participants

Afrique du Nord	Afrique de l'Ouest	Afrique centrale	Afrique de l'Est	Afrique australe
1.Egypt	1.Ghana	1.Republic	1.Kenya	1.South Africa
2.Morocco	2.Nigeria	of Congo (Brazzaville)	2.Tanzania	2.Malawi
3.Tunisia	3.Senegal	000	3.Uganda	3.Namibia
	4.Gambia	0.00	4.Ethiopia	4.Zambia
	5.Burkina Faso	0 0 0 0	5.Burundi	5.Mozambique
	6.Côte d'Ivoire	00000		6.Eswatini
	7.Togo	000000		7.Botswana
	8.Niger	00000		8.Mauritius
	9.Cape Verde	000000		

Ces participants diversifiés représentent des personnes ayant des niveaux d'engagement et des perspectives variés en matière d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, ce qui rend leur contribution essentielle pour comprendre l'état actuel de la participation des étudiants à l'assurance qualité sur le continent africain. L'étude cartographique se concentrera sur les pays suivants, sélectionnés en fonction de leur accessibilité, de leur volonté de participer et des progrès démontrables dans le développement de l'assurance qualité interne et externe (IQA/EQA).

2.3 Échantillonnage

L'étude a utilisé une stratégie d'échantillonnage raisonné pour sélectionner les participants de chaque groupe cible. La sélection des pays et des établissements pour cette étude a été guidée par l'accessibilité des données grâce à diverses méthodes de collecte, la volonté démontrée de participer et de partager des informations, et les progrès réalisés dans le développement et la mise en œuvre de mécanismes d'assurance qualité interne et externe (voir tableau 2).



Tableau 2. Détails sur les participants

Méthode	Participants	Échantillon
Quantitative	Étudiants	109
	NQAAs	9
	HEIs	31
Total		149
Qualitative	Étudiants	10
	NQAAs	10
# 11111 # 11111	HEIs	2
Total	000	22

Cette sélection stratégique a permis d'inclure des perspectives et des expériences diverses, notamment en termes de langues et de situations géographiques, ce qui a contribué à notre compréhension de la participation des étudiants à l'assurance qualité dans le contexte africain. Le nombre précis de participants pour chaque pays a été déterminé en fonction de la faisabilité de la collecte de données et de la nécessité d'une représentation diversifiée dans les pays et régions sélectionnés.

2.4 Sources et collecte des données

L'étude a utilisé des sources primaires et secondaires pour aider et améliorer la compréhension de la participation des étudiants à l'assurance qualité (AQ) dans l'enseignement supérieur africain.

Les données primaires ont été collectées à l'aide d'enquêtes en ligne menées auprès d'un large échantillon d'étudiants, d'organisations étudiantes, d'agences d'AQ et de représentants d'établissements d'enseignement supérieur (EES) dans les régions et pays sélectionnés. Ces enquêtes visent à recueillir des données quantitatives et qualitatives sur la sensibilisation, les niveaux de participation, les avantages et les défis perçus, ainsi que les recommandations d'amélioration. À la suite des enquêtes, des entretiens semi-structurés ont été menés avec les principales parties prenantes, notamment des étudiants, des responsables de l'AQ issus d'agences et d'universités, et des administrateurs universitaires de 11 pays sélectionnés dans les cinq régions. Ces entretiens ont permis d'explorer avec souplesse les thèmes émergents et de mieux comprendre les expériences, les perspectives et les défis rencontrés par les différents acteurs de l'AQ.

Les données secondaires utilisées pour cette étude comprenaient l'examen des politiques, procédures, lignes directrices et rapports existants des agences nationales et sous-régionales d'assurance qualité afin d'identifier les cadres, mandats et meilleures pratiques existants en matière de participation des étudiants. En outre, une analyse approfondie de la littérature universitaire, comprenant des articles de recherche, des rapports et des études, a été menée afin de synthétiser les connaissances existantes et de contextualiser les résultats de l'étude.



2.5 Analyse des données

Les données qualitatives ont été analysées à l'aide d'une analyse thématique. Cela a impliqué la familiarisation avec les entretiens transcrits (données), la génération de codes initiaux, la création de tableaux, la recherche de thèmes, l'examen des thèmes, la définition et la dénomination des thèmes et enfin l'interprétation (Braun & Clarke, 2021). Les entretiens ont été transcrits et analysés à l'aide d'une analyse thématique, identifiant les schémas récurrents, les thèmes clés et les idées saillantes liées à la participation des étudiants aux processus d'assurance qualité (AQ).

Les données quantitatives ont été analysées à l'aide du logiciel Statistical Package for Social Science (SPSS) version 27. L'analyse des données dans une étude quantitative implique l'application de la logique statistique à un ensemble de données bien nettoyées et bien programmées. L'étude a utilisé des statistiques descriptives, à savoir des pourcentages, des moyennes et des écarts-types, pour analyser les données. Les données ont également été présentées sous forme de tableaux pour faciliter leur interprétation.

Souhaitez-vous ajouter la discussion avec les parties prenantes lors de la conférence SARUA à Lusaka? Cela a-t-il contribué à affiner l'analyse des données?

2.6 Considérations éthiques

Nous avons veillé à ce que les données collectées soient utilisées uniquement pour l'étude et ne soient partagées avec personne d'autre afin de préserver la confidentialité et de respecter les droits des répondants. Nous avons également veillé à ce que chaque participant donne son consentement éclairé. Les participants ont été informés que leur participation était volontaire, même s'ils y étaient contraints par la nature même de cette étude.

3.0 Résultats et discussion

3.1 Profil démographique

3.1.1 Représentation géographique

Le tableau 3 montre une large répartition géographique des étudiants ayant répondu à l'enquête, avec la participation de 21 pays d'Afrique orientale, occidentale, australe, septentrionale et centrale. Parmi les étudiants, le Ghana était le pays le mieux représenté (17,4 %), suivi de la Tanzanie (11,0 %) et du Nigeria (9,2 %). Parmi les autres pays bien représentés figuraient l'Afrique du Sud (7,3 %), l'Égypte (5,5 %), la Gambie (5,5 %), le Malawi (5,5 %) et la Côte d'Ivoire (5,5 %). Bien que cette diversité augmente la généralisation des résultats, la prévalence des réponses provenant de quelques pays suggère des disparités potentielles en matière d'accessibilité ou de connaissances dans le domaine de l'assurance qualité.

En termes de représentation des établissements d'enseignement supérieur, la répartition géographique revêt également un aspect panafricain, avec la participation d'universités provenant d'au moins 12 pays différents. La Tanzanie a enregistré le plus grand nombre de réponses d'établissements d'enseignement supérieur (19,4 %), mais le Burkina Faso, la Tunisie (16,1 % chacun) et le Togo (12,9 %) ont également affiché des proportions significatives. Les données des EES représentent les pays anglophones et francophones, ce qui reflète la diversité linguistique du continent dans les systèmes d'enseignement supérieur.

Parmi les ANAQ, la représentation était plus uniformément répartie, chacun des neuf pays ayant fourni un répondant (11,1 %). Ce mélange délibéré d'autorités d'assurance qualité issues de divers contextes nationaux, tels que l'Égypte, le Ghana, le Maroc, la Namibie et l'Eswatini, permet d'examiner de manière équilibrée les cadres réglementaires et les pratiques en matière d'application des politiques d'assurance qualité à travers l'Afrique.





Cette large répartition géographique est conforme aux conclusions de Nkala et Ncube (2020), qui soulignent que les cadres institutionnels et les politiques nationales jouent un rôle important dans la détermination de l'étendue et de l'efficacité de la participation des étudiants aux procédures d'assurance qualité dans l'ensemble du paysage de l'enseignement supérieur africain.

Tableau 3. Profil des répondants à l'enquête par pays Étudiants

Proc	- Fréquence	Daymanta a (9/)
Pays	Fréquence	Pourcentage (%)
république du Congo (Brazzaville)	- 1	.9
Burkina Faso	3	2.8
Côte d'Ivoire	6	5.5
Egypt	6	5.5
Eswatini	1	.9
Ethiopia	1	.9
Gambia	6	5.5
Ghana	19	17.4
Kenya	3	2.8
Malawi	6	5.5
Mozambique	5	4.6
Namibia	5	4.6
Niger	1	.9
Nigeria	10	9.2
Senegal	5	4.6
South Africa	8	7.3
Togo	4	3.7





Tunisia	1	.9
Uganda	5	4.6
Tanzania	12	11.0
Zambia	1	.9
Total	109	100.0
HEIs Tanzania	6	19.4
Egypt	1	3.2
Malawi	1	3.2
Burundi	1	3.2
200 11111		0 0 0000 000 11111111
Togo	4	12.9
Burkina Faso	5	16.1
Morocco	1	3.2
Ghana	2	6.5
Kenya	100000	3.2
Tunisia	5 0 0 0 0	16.1
Nigeria	3	9.7
Uganda	1 00000	3.2
Total	31	100.0
NQAAs	1	111
Senegal	1	000000000
Ghana	1	1 0 0 0 0 0 0 0 0 0
Tunisia	1	00011.10000
Morocco	1	11.1
Namibia	1	11.1
Nigeria	1	11.1
Tanzania	1	11.1
Egypt	1	11.1
Eswatini (Swaziland)	1	11.1
Total	9	100.0

Source : Enquête sur le terrain (2025)

3.1.2 Niveaux académiques des étudiants

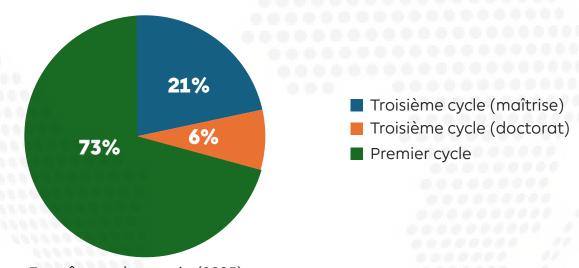
Comme le montre le tableau 4, la plupart des étudiants interrogés étaient des étudiants de premier cycle (72,5 %), tandis que 21,1 % étaient des étudiants de master et seulement 6,4 % des doctorants. La présence écrasante d'étudiants de premier cycle parmi les personnes interrogées reflète une tendance générale observée dans les établissements d'enseignement supérieur africains, où les programmes de premier cycle dominent autant l'enseignement que les dispositions institutionnelles. Cependant, cela peut également avoir une incidence sur l'engagement des étudiants. De nombreux étudiants de premier cycle ne possèdent pas l'expérience ou les connaissances approfondies en matière de politique gouvernementale nécessaires pour participer de manière significative aux processus d'assurance qualité (Batizani & Mpundu, 2024b).

Tableau 4. Profil académique des étudiants

Niveau d'études	Fréquence	Pourcentage (%)
Troisième cycle (maîtrise)	23	21.1
Troisième cycle (doctorat)	7	6.4
Premier cycle	79	72.5
Total	109	100.0

Source: Enquête sur le terrain (2025)

Établissements d'enseignement supérieur



Source: Enquête sur le terrain (2025)

Ce déséquilibre suggère la nécessité de mettre en place des initiatives de renforcement des capacités qui permettent aux étudiants de premier cycle d'acquérir les connaissances et les outils nécessaires pour participer efficacement aux mécanismes d'assurance qualité, comme le recommandent Lawal et al. (2021) dans leur examen des pratiques d'assurance qualité au Nigeria.



3.1.3 Profil des répondants issus des établissements d'enseignement supérieur et des agences nationales d'assurance qualité

Au sein des établissements d'enseignement supérieur, la majorité des répondants (64,5 %) occupaient des postes de direction en tant que responsables de l'assurance qualité, suivis par le personnel académique (22,6 %) et les membres des comités d'assurance qualité (9,7 %) (voir tableau 5). Cette concentration de professionnels de l'assurance qualité suggère que l'enquête a permis de recueillir des informations éclairées sur les opérations d'assurance qualité et les structures décisionnelles des établissements. Elle reflète également la tendance observée par Seyfried & Pohlenz (2020), qui ont noté que l'efficacité de l'assurance qualité dépend souvent du soutien de la direction et de la collaboration interfonctionnelle au sein des établissements.

Pour les NQAAs, près de la moitié (44,4 %) des répondants étaient des directeurs, les autres occupant des postes tels que directeur adjoint, chef de département, cadre supérieur et responsable (voir tableau 5). Cela renforce la perspective stratégique des données, qui reflètent les points de vue des personnes directement impliquées dans l'élaboration des cadres nationaux d'assurance qualité et le contrôle de la conformité des établissements.

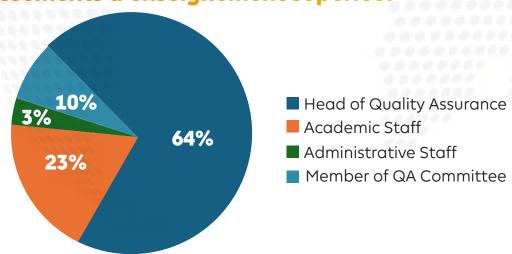
Tableau 5. Position des répondants dans les établissements d'enseignement supérieur et les agences nationales d'assurance qualité

Rôle au sein de l'établissement	Fréquence	Pourcentage (%)
Responsable de l'assurance qualité	20	64.5
Personnel enseignant	7	22.0
Personnel administratif	1	3.2
Membre du comité d'assurance qualité	3	9.7
Total	31	100.0

Source: Enquête sur le terrain (2025)

HEIS 000000

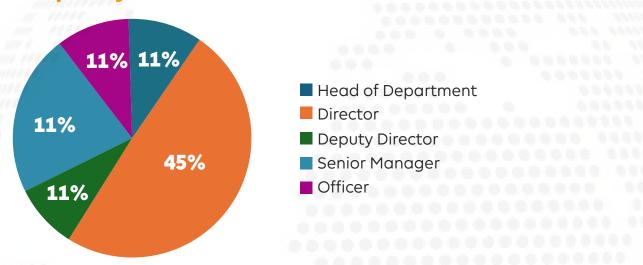




NQAAs

Chef de département	1	11.1
Directeur	4	44.4
Directeur adjoint	1	11.1
Directeur adjoint	2	22.2
Responsable	1	11.1
Total	31	100.0

Frequency



Source: Enquête sur le terrain (2025)

3.1.4 Composition de l'échantillon interrogé

Dix étudiants ont été interrogés dans neuf pays, dont le Ghana, la Namibie, la Gambie, la Guinée-Bissau et le Zimbabwe. Cette diversité ajoute une profondeur qualitative aux résultats de l'enquête quantitative, en capturant des expériences nuancées et des perspectives nationales. En outre, les entretiens avec les établissements d'enseignement supérieur ont impliqué deux responsables de l'assurance qualité du Ghana et du Botswana, tandis que les entretiens avec les agences d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur ont inclus des représentants de huit pays, occupant des fonctions allant de président à responsable de l'accréditation (voir tableau 6). Cette triangulation entre les perspectives des étudiants, des établissements et des agences est essentielle pour valider les résultats et élaborer des recommandations adaptées au contexte.



Tableau 6. Profil des personnes interrogées

Pays	Fréquence	Rôle
Students		
Ghana	1	Étudiant
Namibia	1	Étudiant
Guinea Bissau	2	Étudiant
Gambia	1	Étudiant
Cameroon	1	Étudiant
Zambia	1	Étudiant
Madagascar	1	Étudiant
Côte d'Ivoire	1	Étudiant
Zimbabwe	1	Étudiant
Total	10	000000000000000000000000000000000000000
HEIs		
Ghana	1	Directeur de l'assurance qualité
Botswana	1	Head of Quality Assurance and Enhancement.
10 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0		
Total	2	



NQAAs

Senegal	1	Coordonnateur administratif et technique
Egypt	1	Président
Namibia	2	Directeur adjoint de l'assurance qualité Responsable du secrétariat
Mauritius	1	Responsable des affaires réglementaires et de la division Accréditation
Zambia	2	Directeur des services techniques Expert en cadre national des certifications
Cape Verde	1	Responsable de l'accréditation
Mozambique	1	Direction de la promotion
Ghana	1	Responsable de l'accréditation des programmes

Source:Enquête sur le terrain (2025)

La prise en compte des opinions des étudiants dans les enquêtes et les entretiens reflète le consensus croissant dans la littérature selon lequel les étudiants doivent être considérés comme des partenaires dans l'assurance qualité, et non comme de simples sources de données (Stensaker & Matear, 2024). Cependant, comme le font remarquer Batizani et Mpundu (2024) dans leur étude de cas au Malawi, un engagement véritable est souvent limité par la culture institutionnelle, les ressources limitées et les pratiques symboliques.

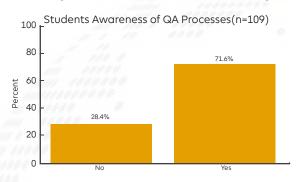
3.2 Participation des étudiants aux processus d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

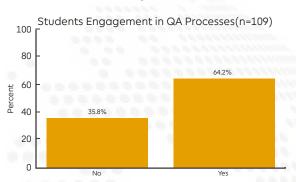
3.2.1 Sensibilisation et portée de la participation des étudiants

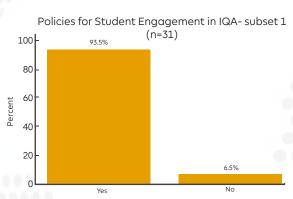
Comme le montre le tableau 7, environ 71,6 % des étudiants interrogés ont déclaré connaître les processus d'assurance qualité mis en place dans leur établissement, mais seulement 64,2 % ont indiqué participer à des activités d'assurance qualité. Cet écart entre la sensibilisation et la participation réelle a été confirmé lors des entretiens avec les étudiants. Un étudiant a fait remarquer : « Nous évaluons les enseignants avant les examens, mais je ne sais pas si cela change quoi que ce soit », suggérant ainsi que leur retour d'information a un impact limité. En effet, la participation se limite souvent aux évaluations de fin de semestre des cours et des enseignants, qui, bien que cruciales, offrent une marge d'influence réduite et sont généralement déconnectées du processus décisionnel plus large de l'établissement.

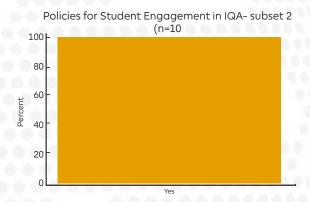
Ce mode d'engagement réactif reflète les conclusions de la littérature, selon lesquelles la participation des étudiants se limite souvent à la fourniture de données plutôt qu'à un partenariat actif dans l'élaboration des politiques et des pratiques d'assurance qualité (Almarghani & Mijatovic, 2017 ; Stensaker & Matear, 2024). L'analyse empirique de Batizani et Mpundu (2024) identifie de manière similaire que la participation des étudiants tend à être minimale et symbolique, en particulier dans les contextes où les cultures institutionnelles d'assurance qualité sont encore émergentes.

Participation des étudiants aux processus d'assurance qualité









3.2.2 Participation institutionnelle et régionale

Le tableau 8 met en évidence les différences entre les pays en matière d'engagement des étudiants dans l'assurance qualité. Dans des pays comme la Tanzanie et le Burkina Faso, tous les répondants ont déclaré participer à des activités d'assurance qualité, alors que la participation était nettement plus faible dans des pays comme la Côte d'Ivoire et la Zambie. Ces différences se reflètent dans les résultats qualitatifs, qui montrent que si les étudiants des pays anglophones et lusophones participent à l'assurance qualité interne et aux consultations des parties prenantes, les étudiants des pays francophones tels que la Guinée-Bissau, le Mali et le Niger ne disposent souvent pas de voies officielles pour s'impliquer.

Cette disparité reflète des problèmes systémiques plus larges dans les systèmes d'enseignement supérieur africains. Nkala et Ncube (2020) attribuent cela à l'absence de structures institutionnelles dédiées à la gouvernance inclusive, en particulier dans les établissements régis par des instruments législatifs obsolètes. Ils soutiennent que les cadres doivent évoluer pour permettre une participation significative des étudiants à l'assurance qualité, au-delà d'une simple représentation.



Tableau 8. Tableau croisé des pays et de la participation des étudiants aux activités d'assurance qualité dans leur établissement

Pays	A déjà participé à des ac	tivités d'assurance qualité	Total
	No	Yes	
Burkina Faso	0	3	3
Cote d'Ivoire	5	1	1
Republic of Congo (Brazzaville)	0	1 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2	1
Egypt	2	4	4
Eswatini (Swaziland)	0	1	5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5
Ethiopia	0	1	000010 111
Gambia	2	4	4
Ghana	9	10	10
Kenya	2	100001000000000000000000000000000000000	1
Malawi	3 0000	4	4
Mozambique	2	5 0000	5
Namibia	1	4	4
Niger	0	1	1
Nigeria	6	3	3
Senegal	0	3	3
South Africa	4	4	4
Togo	1	2	2
Tunisia	0	2	2
Uganda	1	5	5
Tanzania	0	11	11
Zambia	1	0	0
Total	39	70	109

Source : Enquête sur le terrain (2025)

3.2.3 Représentation sans influence

Malgré des rapports positifs sur la disponibilité des politiques, 93,5 % des étudiants informés ayant confirmé que leur établissement disposait de politiques relatives à la participation des étudiants à l'assurance qualité (voir tableau 7), les données qualitatives suggèrent un manque de partage du pouvoir. Un représentant de la direction de l'assurance qualité a indiqué que, bien que le président du conseil représentatif des étudiants (SRC) assiste aux réunions du conseil universitaire, « les décisions en matière d'assurance qualité sont prises sans nous ». Cela illustre ce que Stensaker et Matear (2024) décrivent comme « une inclusion formelle sans influence fonctionnelle ».

La présence d'étudiants au sein des conseils d'administration ne signifie pas automatiquement qu'ils ont un pouvoir d'action. Pour que leur participation soit efficace, les étudiants doivent avoir leur place à la table des discussions et pouvoir faire entendre leur voix afin d'influencer les décisions. Cela fait écho à l'appel lancé par Seyfried et Pohlenz (2018) en faveur de systèmes d'assurance qualité qui donnent aux étudiants les moyens d'être des co-créateurs de qualité, plutôt que des consommateurs passifs ou des agents de conformité.

3.2.4 Plateformes consultatives et boucles de rétroaction

Les commentaires des agences nationales d'assurance qualité (ANAQ) et des établissements d'enseignement supérieur suggèrent en outre que les étudiants participent parfois à des forums consultatifs et à l'élaboration d'outils d'évaluation. Un responsable d'une ANAQ a fait remarquer : « Les étudiants participent à des consultations pour résoudre des problèmes et contribuent à l'élaboration d'outils d'évaluation... ». Cependant, comme l'a fait remarquer un autre répondant, « les étudiants contribuent aux rapports d'auto-évaluation, mais ne font pas partie des comités d'accréditation », soulignant ainsi un écart critique entre la fourniture d'informations et le pouvoir décisionnel.

Ces boucles de rétroaction, bien que nécessaires, sont insuffisantes si elles ne se traduisent pas par des actions visibles ou une réactivité institutionnelle. Comme l'ont souligné Batizani et Mpundu (2024), le défi consiste à transformer l'assurance qualité d'un exercice axé sur la conformité en un exercice fondé sur l'amélioration continue et l'inclusivité.

L'analyse indique que l'engagement des étudiants dans l'assurance qualité reste largement réactif, limité à l'évaluation des cours et aux consultations, plutôt que proactif, comme la participation aux examens d'accréditation ou à la planification stratégique. Cette implication réactive ne permet pas aux étudiants d'influencer les améliorations structurelles de l'enseignement, du développement des programmes ou de la politique institutionnelle, ce qui renforce les préoccupations soulevées par Okpa et al. (2020) et Ayoo et al. (2020) sur la nécessité de cultiver une gouvernance participative dans les établissements d'enseignement supérieur africains. Il sera essentiel de combler le fossé entre la représentation et l'influence pour favoriser une culture de la qualité qui valorise les étudiants en tant que partenaires plutôt que de simples informateurs. Les réformes institutionnelles, la collaboration régionale et les politiques nationales d'assurance qualité doivent converger pour permettre aux étudiants de jouer le rôle qui leur revient dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur à travers l'Afrique.



3.3 Degré d'implication des étudiants dans les processus d'assurance qualité3.3.1 Modes d'implication variés parmi les étudiants

Parmi les étudiants interrogés, la participation aux processus d'assurance qualité par le biais de rôles structurés tels que les représentants étudiants (M = 0.33, SD = 0.47), les consultations (M = 0.31, SD = 0.47) et les syndicats étudiants (M = 0.17, SD = 0.38) était relativement faible. Cependant, un plus grand nombre d'étudiants ont déclaré participer par le biais d'enquêtes de satisfaction (M = 0.48, SD = 0.50), ce qui correspond à la tendance mondiale selon laquelle les enquêtes sont la forme la plus courante et la plus accessible de participation des étudiants (Stensaker & Matear, 2024).

Une analyse plus approfondie révèle un engagement modéré par le biais de mécanismes d'évaluation tels que les enquêtes à la fin du semestre (M = 2,84), les évaluations des programmes/cours (M = 2,92) et les examens institutionnels (M = 2,71). Cela suggère que les étudiants sont plus impliqués dans les retours d'expérience a posteriori que dans la prise de décision ou la gouvernance participative en temps réel (voir tableau 9).

Ces résultats concordent avec ceux de Batizani et Mpundu (2024), qui affirment que la participation des étudiants reste souvent symbolique, avec une influence limitée sur les décisions stratégiques en matière d'assurance qualité, malgré leur participation à des mécanismes de collecte de données tels que les enquêtes et les formulaires de commentaires.

Tableau 9. Statistiques descriptives du degré d'implication des étudiants dans les processus d'assurance qualité

N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
				000000 111
109	.00	1.00	.3303	.47248
108	.00	1.00	.4815	.50199
109	.00	1.00	.3119	.46542
107	.00	1.00	.1682	.37583
109	1	5	2.84	1.256
109	1	5	2.92	1.203
109	1	5	2.91	1.175
	N 109 108 109 107 109	109 .00 108 .00 109 .00 107 .00 109 1 109 1	N Minimum Maximum 109 .00 1.00 108 .00 1.00 109 .00 1.00 107 .00 1.00 109 1 5 109 1 5	N Minimum Maximum Moyenne 109 .00 1.00 .3303 108 .00 1.00 .4815 109 .00 1.00 .3119 107 .00 1.00 .1682 109 1 5 2.84 109 1 5 2.92

N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	'			
109	1	5	2.71	1.196
109	1 .	5	2.81	1.251
109	1	5	2.84	1.234
109	1	5	2.55	1.266
	109	109 1 109 1	109 1 5 109 1 5 109 1 5	109 1 5 2.71 109 1 5 2.81 109 1 5 2.84

NQAAs Responses

Comités d'évaluation externes pour les audits institutionnels	9	1	5 0 0 0 0 0	2.33	1.803
Fournir des commentaires sur les processus d'accréditation institutionnelle	9	1	5	3.11	1.833
Fournir des commentaires sur les processus d'accréditation des programmes/cours	9	1	5	4.00	1.500
Participer aux discussions sur l'élaboration de cadres d'assurance qualité	9	1	5	3.11	1.269



NQAAs Responses

Participer à des conférences/ateliers nationaux ou régionaux sur l'assurance qualité	9 1	5	3.56	1.130
Représenter les intérêts des étudiants au sein des comités ou conseils d'assurance qualité	9 1	4	2.44	1.014

Réponses des établissements d'enseignement supérieur

Syndicats ou associations étudiants	31	.00	1.00	.2258	.42502
Au cours des programmes d'orientation	31	.00	1.00	.4839	.50800
Par le biais de bulletins d'information internes ou d'e-mails	31	.00	1.00	.0968	.30054
En tant que membres de l'interne	31	.00	1.00	.3548	.48637
Par le biais d'enquêtes de satisfaction	31	.00	1.00	.7097	.46141
En tant que représentants au sein du service d'assurance qualité	31	.00	1.00	.4839	.50800
Au sein de groupes de discussion	31	.00	1.00	.5161	.50800
Par le biais des syndicats/associations étudiants	31	.00	1.00	.6774	.47519

Source: Enquête sur le terrain (2025)



3.4.2 Participation des étudiants par le biais des structures institutionnelles

Les données institutionnelles provenant des établissements d'enseignement supérieur montrent une certaine intégration des étudiants dans les processus d'assurance qualité par le biais d'« enquêtes de satisfaction » (M=0,71), de « groupes de discussion » (M=0,52) et de « structures syndicales étudiantes » (M=0,68). Cependant, la diffusion d'informations par le biais de « bulletins d'information internes ou d'e-mails » est minime (M=0,10), ce qui reflète des voies de communication insuffisantes qui entravent l'engagement actif.

Il est intéressant de noter que les « programmes d'orientation et la représentation au sein des comités » ont enregistré des moyennes modérées (M = 0,48 chacun), ce qui suggère que si les établissements reconnaissent la valeur de la voix des étudiants, leur inclusion formelle reste inégale et n'est pas pleinement intégrée (voir tableau 9). Cela corrobore les conclusions de Nkala et Ncube (2020) selon lesquelles les structures institutionnelles donnent souvent la priorité à la participation procédurale sans mettre en place de mécanismes solides pour une autonomisation durable des étudiants.

3.4.3 Perspectives des NQAA: un engagement plus fort au niveau des programmes

Les NQAA ont indiqué un engagement relativement plus élevé des étudiants dans la « fourniture de commentaires pour l'accréditation des programmes/cours » (M = 4,00, SD = 1,50) et la « participation à des conférences/ateliers sur l'assurance qualité » (M = 3,56, SD = 1,13). Toutefois, la participation aux « comités d'évaluation externes » (M = 2,33) et aux « comités d'assurance qualité » (M = 2,44) reste faible (voir tableau 9).

Table 10. Descriptive Statistics of the Extent to which Students are Engaged in QA Processes

Éléments	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Réponses des élèves					
En tant que représentant des étudiants	109	.00	1.00	.3303	.47248
Par le biais d'enquêtes de satisfaction	108	.00	1.00	.4815	.50199
Par le biais de consultations auprès des étudiants	109	.00	1.00	.3119	.46542
Par le biais des syndicats étudiants	107	.00	1.00	.1682	.37583
Enquêtes à la fin de chaque semestre	109	1	5	2.84	1.256
Enquêtes sur les programmes ou les cours	109	1	5	2.92	1.203
Enquêtes à la fin du programme d'études	109	1	5	2.91	1.175



Items	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Participation aux examens ou évaluations institutionnels	109	1	5 	2.71 	1.196
Représentation des intérêts des étudiants au sein des comités d'assurance qualité	109	1	5	2.81	1.251
Participation aux discussions sur l'élaboration et l'amélioration des programmes d'études	109	1	5	2.84	1.234
Contribution aux examens externes d'assurance qualité (nationaux/ internationaux)	109	1	5	2.55	1.266

Réponses de la NQAA

•					
En tant que représentant des étudiants	9	1	5	2.33	1.803
Par le biais d'enquêtes de satisfaction	9	1	5	3.11	1.833
. 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2					
Par le biais de			_	000	0.00000
consultations auprès des étudiants	9	1	5	4.00	1.500
				0000	
Par le biais des syndicats étudiants	9	1	5	3.11	1.269
Enquêtes à la fin de				123.23.23	
chaque semestre	9	1	5	3.56	1.130
Enquêtos sur los					
Enquêtes sur les programmes ou les cours	9	1	5	2.44	1.014

HEIs Responses

Enquêtes à la fin du programme d'études	31	.00	1.00	.2258	.42502
Participation aux examens ou évaluations institutionnels	31	.00	1.00	.4839	.50800
Via internal newsletters or emails	31	.00	1.00	.0968	.30054
As members of the internal	31	.00	1.00	.3548	.48637
Through feedback surveys	31	.00	1.00	.7097	.46141
As representatives on QA	31	.00	1.00	.4839	.50800
In focus groups	31	.00	1.00	.5161	.50800
Through student unions /associations	31	.00	1.00	.6774	.47519

Source: Enquête sur le terrain (2025)

Cette divergence entre les rôles participatifs et les commentaires issus des consultations confirme la tendance selon laquelle l'implication des étudiants est souvent plus symbolique que fonctionnelle dans les activités externes d'assurance qualité (Beerkens, 2020; Stensaker & Matear, 2024).

Dans l'ensemble, l'engagement des étudiants dans l'assurance qualité semble plus répandu dans les mécanismes de collecte de commentaires que dans les rôles stratégiques ou décisionnels. Les faibles moyennes obtenues pour la « représentation dans les comités d'assurance qualité » et la « participation à l'élaboration des programmes d'études » (M = 2,81 et M = 2,84, respectivement) soulignent les occasions manquées de co-créer la qualité de l'enseignement avec les étudiants en tant que partenaires (voir tableau 9). Cela corrobore la littérature existante qui met l'accent sur le passage d'une consultation passive à un partenariat actif (Luescher-Mamashela, 2013; Stensaker & Matear, 2024). Les efforts d'assurance qualité qui se contentent de recueillir les commentaires des étudiants risquent de renforcer une approche consumériste, alors qu'un engagement significatif favorise l'appropriation partagée et l'amélioration continue (Beerkens, 2020; Seyfried & Pohlenz, 2020). Les efforts visant à élargir et à approfondir l'engagement, en particulier en tirant parti des structures institutionnelles et nationales, sont essentiels pour faire progresser des systèmes d'assurance qualité inclusifs, réactifs et durables dans l'enseignement supérieur africain.

3.4 Facteurs facilitant la participation des étudiants aux processus d'assurance qualité

3.4.1 Facilitateurs structurels et institutionnels

Les résultats quantitatifs montrent que parmi les étudiants interrogés, « une sensibilisation et une information accrues » (M=0.7431) et « une plus grande représentation » (M=0.6606) se classent en tête des facteurs facilitateurs. Cela indique que les étudiants sont plus enclins à participer à l'assurance qualité lorsqu'ils sont bien informés et qu'il existe des structures qui légitiment leur voix. De même, la « formation aux processus d'assurance qualité » (M=0.5780) et la « communication claire » (M=0.6147) soulignent l'importance du renforcement des



capacités et de la transparence des canaux de communication pour favoriser l'engagement des étudiants (voir tableau 10). Ces résultats concordent avec les conclusions de Nkala et Ncube (2020), qui suggèrent que l'absence de plateformes structurées et la mauvaise diffusion de l'information affaiblissent la participation des étudiants aux structures d'assurance qualité.

Les établissements d'enseignement supérieur ont renforcé ces conclusions en soulignant l'importance des « syndicats étudiants actifs » (M = 0,8710) et de la « formation des étudiants » (M = 0,8387). Ces établissements considèrent que le leadership étudiant organisé est un moteur central de l'engagement, avec un soutien important de la part du « leadership institutionnel » et d'une « communication claire » (respectivement M = 0,7097 et 0,6452). Les syndicats étudiants actifs servent souvent d'intermédiaires, assurant la coordination entre les étudiants et le leadership institutionnel, et traduisant les préoccupations informelles des étudiants en contributions formelles à l'assurance qualité.

Tableau 10. Statistiques descriptives des facteurs qui facilitent la participation des étudiants aux processus d'assurance qualité

Éléments	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Réponses des élèves	,				*******
Sensibilisation et information accrues	109	.00	1.00	.7431	.43893
Formation aux processus d'assurance qualité	109	.00	1.00	.5780	.49616
Représentation accrue	109	.00	1.00	.6606	.47571
Communication claire	109	.00	1.00	.6147	.48892

Réponses des établissements d'enseignement supérieur

Politiques institutionnelles solides	31	.00	1.00	.6452	.48637
Syndicats étudiants actifs	31	.00	1.00	.8710	.34078
Formation des étudiants	31	.00	1.00	.8387	.37388
Leadership institutionnel	31	.00	1.00	.7097	.46141
Communication claire	31	.00	1.00	.6452	.48637



Réponses de la NQAA

Politiques institutionnelles solides	31 .00	1.00	.6129	.49514
Syndicats étudiants actifs	31 .00	1.00	.7097	.46141
Soutien des agences d'assurance qualité	31 .00	1.00	.5161	.50800

NQAAs Responses

Formation et renforcement des capacités	9	1.00	1.00	1.0000	.00000	
Active student unions	9	1.00	1.00	1.0000	.00000	
Canaux de communication ouverts	9	1.00	2.00	1.1111	.33333	

Source: Enquête sur le terrain (2025)

3.4.2 Soutien au niveau politique et agence externe

Du point de vue des NQAA, tous les répondants ont unanimement convenu que des « politiques institutionnelles solides » et des « syndicats étudiants actifs » étaient essentiels à une participation efficace des étudiants. Ils ont également cité comme essentiels la « formation et le renforcement des capacités » et les « canaux de communication ouverts » (M = 1,1111 chacun) (voir tableau 10). Ces points de vue soulignent la reconnaissance des étudiants comme des contributeurs « riches en informations » dont les idées sont cruciales pour les examens de programmes et les réformes éducatives fondés sur des données.

Un représentant de la NQAA a fait remarquer : « Nos normes exigent la participation des étudiants, mais il est difficile de maintenir cette participation lorsque les étudiants obtiennent leur diplôme tous les deux ou trois ans. » Cela reflète le défi structurel que représente la continuité de l'engagement en raison de la population étudiante transitoire. Pour y remédier, certaines agences ont mis en place des mécanismes visant à institutionnaliser la participation, tels que des initiatives d'ambassadeurs étudiants, afin de sensibiliser et de développer le leadership à long terme en matière d'assurance qualité parmi les cohortes.

3.4.3 Motivations et perceptions des étudiants

Des observations qualitatives enrichissent encore cette compréhension en révélant les motivations intrinsèques des étudiants. Les étudiants ne sont pas des participants passifs ; ils considèrent l'assurance qualité comme un moyen de défense de leurs intérêts et d'autonomisation académique. Comme l'a souligné un étudiant : « Si nous ne nous exprimons pas, rien ne change. Nos commentaires peuvent réparer les systèmes défaillants. » Un autre étudiant a présenté la participation comme un droit, ajoutant : « La poursuite des droits et libertés académiques m'a motivé à participer... cela profite à la prestation de nos services.

Cela fait écho à l'observation de Batizani et Mpundu (2024) selon laquelle les étudiants considèrent l'assurance qualité comme un mécanisme de responsabilisation institutionnelle et un moyen de poursuivre la justice sociale et l'équité académique. Ces motivations sont amplifiées lorsque les étudiants perçoivent que leurs contributions sont prises en compte, reliant ainsi les boucles de rétroaction et la réactivité visible comme des facteurs essentiels à un engagement durable.

Si la motivation des étudiants est évidente, les données qualitatives mettent également en évidence des disparités dans la préparation des institutions. Dans des pays comme le Kenya, la Tanzanie et Maurice, l'incohérence des structures de soutien et l'adhésion limitée des institutions entravent une participation durable. Cela confirme les conclusions de Stensaker et Matear (2024), qui affirment qu'un engagement efficace des étudiants doit aller au-delà du symbolisme pour évoluer vers un modèle de partenariat, dans lequel les étudiants participent et influencent les résultats de l'assurance qualité par la co-création et la gouvernance collaborative. Les établissements d'enseignement supérieur et les agences nationales d'assurance qualité doivent aligner la préparation structurelle sur la motivation des étudiants afin de faire progresser la participation des étudiants à l'assurance qualité.

3.5 Facteurs entravant la participation des étudiants aux processus d'assurance qualité

3.5.1 Manque de sensibilisation et de compréhension

70,6 % des étudiants ont cité le « manque d'informations ou de sensibilisation » comme principal obstacle à leur engagement (moyenne = 0,7064) (voir tableau 11). Ce constat est renforcé par les étudiants qui considéraient l'assurance qualité comme un simple mécanisme d'enquête de satisfaction. Comme l'a fait remarquer un étudiant, « beaucoup d'étudiants pensent que l'assurance qualité se résume à des enquêtes. Ils ne voient pas le lien avec la qualité de leur éducation ». Ce manque de sensibilisation reflète un problème plus large d'initiation insuffisante aux structures d'assurance qualité et d'incapacité à communiquer la pertinence de l'assurance qualité pour l'avenir académique et professionnel des étudiants (Beerkens, 2020 ; Stensaker & Matear, 2024).

Tableau 11. Statistiques descriptives des facteurs qui entravent la participation des étudiants aux processus d'assurance qualité

Éléments	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Réponses des élèves					
Manque d'informations ou de sensibilisation	109	.00	1.00	.7064	.45750
Opportunités limitées	109	.00	1.00	.4037	.49290
Manque de soutien institutionnel	109	.00	1.00	.3853	.48892
Apathie des étudiants	109	.00	1.00	.4679	.50127
Contraintes de temps	109	.00	1.00	.3119	.46542



Éléments	N		Maximum	Moyenne	Écart type	
Réponses des établissements d'enseignement supérieur						
Manque d'intérêt des étudiants	31	.00	1.00	.6452	.48637	
Les étudiants ne sont pas bien informés sur l'assurance qualité	31	.00	1.00	.6774	.47519	
Ressources institutionnelles limitées	31	.00	1.00	.6774	.47519	
Contraintes de temps	31	.00	1.00	.7742	.42502	
Mauvaise communication	31	.00	1.00	.4516	.50588	
Participation irrégulière	31	.00	1.00	.4839	.50800	
Résistance du personnel enseignant	31	.00	1.00	.4194	.50161	
Réponses de la NQA	A					
Manque de sensibilisation des étudiants	9	1.00	2.00	1.2222	.44096	
Résistance des établissements d'enseignement supérieur	9	1.00	2.00	1.3333	.50000	
Ressources limitées	9	1.00	2.00	1.5556	.52705	
Apathie des étudiants	9	1.00	2.00	1.3333	.50000	
Contraintes de temps	9	1.00	2.00	1.5556	.52705	

Source: Enquête sur le terrain (2025)

3.5.2 Limites des instruments et boucles de rétroaction inefficaces

Un autre défi majeur concerne les limites des instruments d'assurance qualité, en particulier les enquêtes auprès des étudiants. Si 48,1 % des étudiants ont indiqué avoir participé à des enquêtes de rétroaction, ce mode de participation limite souvent la portée de leurs contributions (voir tableau 11). Un responsable de l'assurance qualité a fait remarquer : « Les enquêtes portent sur les examens, et non sur les salles de classe surpeuplées ou le matériel de laboratoire manquant. » Cela reflète un décalage entre les instruments utilisés et la réalité vécue par les étudiants, ce qui conduit à une prise en compte insuffisante de questions cruciales telles que les déficits en matière d'infrastructures ou la qualité de l'environnement d'apprentissage. Ces conclusions concordent avec la critique de Seyfried et Pohlenz (2020) selon laquelle les outils de QA superficiels risquent d'être perçus comme bureaucratiques plutôt que transformationnels.



3.5.3 Obstacles institutionnels et structurels

Les EES et les NQAA sont également confrontés à des limites en termes de ressources et de structure. Les établissements d'enseignement supérieur ont souligné les « ressources institutionnelles limitées » (moyenne = 0,6774) et les « contraintes de temps » (moyenne = 0,7742) comme des obstacles majeurs, tandis que les ANQAE ont cité les défis logistiques et de continuité (voir tableau 11). Un représentant d'une ANQAE a expliqué : « La formation des étudiants nécessite beaucoup de ressources. Ils partent juste au moment où ils deviennent compétents. » La courte durée du mandat des représentants étudiants, associée à l'absence de programmes systématiques de renforcement des capacités, entrave le développement de la mémoire institutionnelle et limite l'impact à long terme. Nkala et Ncube (2020) affirment que la dépendance excessive à l'égard de structures rigides et de cadres uniformes empêche souvent les établissements d'adapter leurs structures d'assurance qualité afin de promouvoir une participation inclusive et continue des étudiants.

3.5.4 Apathie des étudiants et faible soutien institutionnel

La « motivation limitée » des étudiants (moyenne = 0,4679) et la « négligence institutionnelle » (moyenne = 0,3853) aggravent le problème (voir tableau 11). Même lorsque des opportunités existent, l'absence d'incitations et de reconnaissance peut dissuader une participation active. Cela se reflète également dans les résultats de l'enquête, qui montrent que seuls 16,8 % des étudiants s'engagent par le biais des syndicats, une plateforme sous-utilisée qui pourrait autrement favoriser la mobilisation des pairs pour les activités d'assurance qualité. Stensaker et Matear (2024) notent que l'engagement des étudiants passe de passif à actif lorsque les établissements reconnaissent les étudiants comme des informateurs et des partenaires dans le processus décisionnel.

3.5.5 Court-termisme et manque de continuité

La question de la continuité a été soulignée par tous les groupes. En raison de la nature transitoire du mandat des étudiants, les investissements dans la formation se dissipent souvent sans bénéfice à long terme. Les NQAAs et les établissements d'enseignement supérieur ne disposent pas de mécanismes permettant de garantir la conservation des connaissances et des compétences transmises aux étudiants pendant leurs brèves périodes de participation active. Cela perturbe la durabilité de l'implication des étudiants et contribue à une représentation incohérente dans les activités d'assurance qualité. Ces observations corroborent la conclusion de Seyfried et Pohlenz (2020) selon laquelle même les réformes d'assurance qualité bien intentionnées ne parviennent pas à apporter des améliorations systémiques sans structures stables.

Stensaker et Matear (2024) affirment que les « partenariats durables » ne sont possibles que lorsque les établissements investissent dans le développement des capacités, de la légitimité et de l'autonomie des étudiants dans le cadre des systèmes d'assurance qualité. Si les obstacles structurels et perceptifs étroitement liés ne sont pas pris en compte, la participation des étudiants risque de rester symbolique, ce qui compromettrait le potentiel de l'assurance qualité à favoriser des améliorations transformatrices dans l'enseignement supérieur africain.

3.6 Renforcer la participation des étudiants à l'assurance qualité afin d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur 3.6.1 Renforcement des capacités et sensibilisation

Les participants ont souligné que l'absence de sensibilisation et d'orientation cohérentes entrave considérablement la participation des étudiants à l'assurance qualité. Les étudiants et les responsables de l'assurance qualité ont recommandé des initiatives régulières de formation et de sensibilisation afin de démystifier les procédures d'assurance qualité et de renforcer le rôle des étudiants. Comme l'a fait remarquer un étudiant, « l'orientation en matière d'assurance qualité devrait être obligatoire et cohérente. En tant qu'étudiants, nous devons connaître nos droits afin

d'exiger mieux et notre rôle dans l'assurance qualité afin de mieux contribuer. » Cela rejoint l'observation de Batizani et Mpundu (2024), qui ont constaté que la sensibilisation minimale et l'accès limité aux informations sur l'assurance qualité freinent la participation des étudiants au Malawi.

Les campagnes de sensibilisation et les efforts institutionnels visant à diffuser les connaissances relatives à l'assurance qualité par le biais d'orientations, de manuels et de forums étudiants-personnel ont été largement soutenus. Ces approches renforcent les arguments de Stensaker et Matear (2024), qui affirment que le renforcement des capacités des étudiants et la visibilité du travail institutionnel en matière de qualité sont des conditions préalables à une culture inclusive de l'assurance qualité.

3.6.2 Inclusion structurelle et représentation formelle

Une recommandation récurrente parmi tous les groupes de parties prenantes était la nécessité de formaliser la participation des étudiants aux structures institutionnelles et externes d'assurance qualité. Un représentant des étudiants a déclaré : « Les étudiants devraient être inclus en tant que membres du comité local d'assurance qualité de l'université. » De même, un responsable d'une agence d'assurance qualité a souligné : « Nous devons formaliser la représentation des étudiants dans les comités décisionnels... inclure les étudiants dans les comités d'assurance qualité et d'accréditation. »

Cela correspond aux conclusions de Nkala et Ncube (2020), qui soulignent l'importance d'une réforme institutionnelle et législative pour permettre l'inclusion structurelle des étudiants. Stensaker et Matear (2024) affirment également que des partenariats durables entre les étudiants et les établissements nécessitent des espaces de participation codifiés, plutôt qu'une implication ponctuelle ou symbolique. L'inclusion formelle dans la gouvernance de l'assurance qualité marque le passage d'une consultation passive à un partenariat actif des étudiants dans la définition de la qualité académique.

3.6.3 Mécanismes de retour d'information et canaux de communication

Les étudiants ont systématiquement indiqué que, bien que leur avis soit sollicité, son impact sur les décisions institutionnelles est souvent flou ou n'est pas communiqué. Les établissements d'enseignement supérieur et les agences d'assurance qualité ont reconnu cette lacune et souligné la nécessité de mettre en place des boucles de retour d'information plus structurées et plus transparentes. Les établissements d'enseignement supérieur ont notamment suggéré de tirer parti des études de suivi des étudiants et des anciens élèves afin d'étendre les mécanismes de retour d'information au-delà de l'obtention du diplôme, élargissant ainsi la portée des pratiques d'assurance qualité.

Seyfried et Pohlenz (2018) soulignent que l'efficacité de l'assurance qualité repose sur des mécanismes de retour d'information exploitables qui incluent les étudiants en tant qu'informateurs et co-analystes de la qualité académique. De tels systèmes renforcent la réactivité des établissements, leur crédibilité et la confiance des étudiants dans les processus d'assurance qualité.



3.6.4 Intégration des politiques et réforme de la gouvernance

Les participants ont également recommandé de codifier l'engagement des étudiants dans les cadres politiques institutionnels et nationaux en matière d'assurance qualité. Un expert en assurance qualité a suggéré : « Il devrait y avoir un mentorat et un soutien par les pairs... des programmes de soutien par les pairs où des étudiants seniors ou des anciens élèves, ou des experts en assurance qualité, pourraient guider les autres dans les processus d'assurance qualité. » Cette vision va au-delà de la représentation et s'oriente vers des cohortes de mentorat institutionnalisées et des bourses d'assurance qualité, offrant aux étudiants des parcours structurés pour participer et évoluer au sein des systèmes d'assurance qualité.

Cet appel fait écho à la littérature prônant des modèles d'assurance qualité participatifs et fondés sur les droits (Garwe, 2021 ; Jongbloed et al., 2008), dans lesquels l'engagement n'est pas une courtoisie facultative, mais un devoir institutionnel obligatoire. L'intégration de systèmes de mentorat dirigés par des pairs et de politiques d'assurance qualité élaborées conjointement avec les étudiants contribue à un engagement durable et à un changement culturel au sein des établissements.

3.6.5 La technologie et les médias sociaux comme catalyseurs

Un thème émergent, en particulier chez les répondants des établissements d'enseignement supérieur, était l'utilisation des médias sociaux et des plateformes numériques pour atteindre et impliquer les étudiants. Un responsable de l'assurance qualité d'un établissement a déclaré : « Nous utilisons les médias sociaux pour atteindre les étudiants. Ils ne viennent pas à nous, alors nous allons vers eux. » Un autre a ajouté : « Il est essentiel de tirer parti de la technologie... pour les impliquer via les plateformes sociales, les sites web et les réseaux tels que Facebook. »

Les outils numériques sont essentiels pour la communication en temps réel, l'engagement virtuel et l'accès à la culture de l'assurance qualité. Ces observations corroborent l'argument de Klemenčič (2015) selon lequel l'engagement des étudiants doit s'adapter aux comportements numériques de la génération actuelle d'étudiants. Les établissements devraient investir dans des écosystèmes numériques d'assurance qualité qui combinent feedback, formation et participation via des plateformes en ligne.

3.6.6 Promotion des initiatives menées par les étudiants

Les personnes interrogées ont recommandé d'encourager les initiatives d'assurance qualité menées par les étudiants, telles que les évaluations par les pairs, les clubs d'assurance qualité pour étudiants et les réseaux de mentorat en matière d'assurance qualité. Cette approche ascendante complète les réformes descendantes et reflète un modèle ascendant de développement de la qualité. Munyae et Kigwilu (2020) soulignent que les activités parascolaires et extrascolaires sont des moyens essentiels pour encourager les étudiants à s'approprier les résultats en matière de qualité. De plus, cette approche qui considère les étudiants comme des partenaires leur permet de définir la qualité dans leur contexte académique et culturel unique.

Si de nombreux établissements reconnaissent la valeur de la contribution des étudiants, des contraintes systémiques, des pratiques ad hoc et des défaillances de communication persistent. L'intégration de l'engagement des étudiants dans l'assurance qualité par le biais de politiques, de structures et d'une pédagogie inclusive offre une voie vers une amélioration durable de la qualité. Les enseignements tirés soulignent la nécessité urgente pour les établissements d'enseignement supérieur africains de passer de modèles d'assurance qualité consultatifs à des modèles co-constructifs, dans lesquels les étudiants sont des parties prenantes à part entière.



4.0 Conclusion et recommandations 4.1 Conclusion

L'étude a examiné l'engagement des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur africains dans les pratiques d'assurance qualité (AQ), révélant les opportunités et les défis persistants qui composent le paysage de l'AQ sur ce continent. L'enquête a révélé que, si la participation des étudiants aux processus d'AQ est de plus en plus reconnue comme essentielle pour garantir une gouvernance plus ouverte et améliorer la qualité de l'enseignement, sa mise en œuvre effective varie selon les établissements ou les programmes et n'est souvent qu'une façade. Mais la participation des étudiants ne s'inscrit souvent dans aucune structure institutionnelle formelle et n'a guère de sens. Ils sont relégués à remplir des questionnaires qui ne sont guère plus que des évaluations de cours. Il se peut que le Ghana, le Nigeria, la Tanzanie et le Kenya aient progressé dans la participation des étudiants grâce à des mécanismes internes d'AQ. Mais l'AQ externe commence tout juste à se développer dans ces pays. L'enquête a mis en évidence un fait nouveau : alors que les pays mettent en place de nouveaux mécanismes d'assurance qualité à travers le continent, il existe des variations importantes d'une région à l'autre. Les pays francophones, en particulier, ne disposent d'aucune structure systématique pour impliquer les étudiants.

Les étudiants sont motivés par leur passion à participer à l'assurance qualité : façonner leur propre éducation, faire valoir leurs droits académiques et améliorer l'environnement institutionnel. Cependant, leur participation est entravée par une série de problèmes urgents : une prise de conscience incomplète, des promesses de participation qui restent lettre morte, un manque de formation adéquate, l'absence de structures de soutien autres que celles qui existent au sein de leur propre cercle restreint d'amis et de connaissances, et des conditions de leadership qui sont loin de permettre l'apprentissage du leadership. Régulièrement, les instruments d'assurance qualité tels que les questionnaires omettent tout simplement des questions clés liées à l'expérience, telles que les salles de classe surpeuplées et les laboratoires de qualité médiocre. Il en résulte un décalage entre les cadres d'assurance qualité imposés par les instances supérieures et la réalité quotidienne des étudiants.

Pour parvenir à une assurance qualité étudiante, les étudiants doivent non seulement être inclus dans les procédures, mais aussi avoir leur mot à dire sur l'argent qu'ils paient. À mesure que l'assurance qualité interne et externe, formative et sommative, se rapproche, une participation significative des étudiants nécessite des réformes qui brisent les structures obstructives et implantent la voix des étudiants dans tous les aspects de l'assurance qualité. Si cette nécessité est satisfaite, elle sera particulièrement importante à mesure que l'enseignement supérieur africain s'installe avec l'Agenda 2063 et la Stratégie continentale pour l'éducation en Afrique. Car ce n'est qu'en impliquant dès maintenant les étudiants dans l'assurance qualité que le développement durable, l'équité entre les pays et la qualité de l'éducation pourront être réalisés.



4.2 Recommandations

Formaliser la représentation des étudiants dans les structures d'assurance qualité

- Les établissements d'enseignement supérieur et les agences nationales d'assurance qualité devraient institutionnaliser la participation des étudiants à la gouvernance de l'assurance qualité en rendant obligatoire la représentation des étudiants au sein des comités internes d'assurance qualité, des comités d'évaluation des programmes et des commissions d'accréditation.
- Les politiques doivent aller au-delà de la consultation informelle afin de fournir des termes de référence clairs, des droits de vote et un soutien au renforcement des capacités pour les représentants des étudiants.

Rendre obligatoires l'orientation et la formation des étudiants en matière d'assurance qualité

- Introduire des sessions d'initiation obligatoires à l'assurance qualité pour tous les étudiants de première année et une formation annuelle pour les leaders étudiants élus afin d'améliorer la compréhension des principes, des outils et des responsabilités en matière d'assurance qualité.
- Établir des partenariats avec des organismes régionaux tels que le Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est (IUCEA), le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES), l'Association des universités africaines (AUA) et l'Union des étudiants de toute l'Afrique (AASU) afin de fournir des outils de formation standardisés en matière d'assurance qualité.

Développer des instruments d'assurance qualité inclusifs et réactifs

- Repenser les enquêtes auprès des étudiants afin de prendre en compte les conditions d'apprentissage spécifiques au contexte, telles que les classes surchargées, l'insuffisance des équipements de laboratoire et les interactions entre les enseignants et les étudiants.
- Utiliser des outils quantitatifs et qualitatifs (par exemple, groupes de discussion, boîtes à suggestions, applications mobiles) pour recueillir les commentaires diversifiés des étudiants au-delà du contenu académique.

Renforcer le rôle des syndicats étudiants dans l'assurance qualité

- Doter les syndicats étudiants d'un soutien technique et de ressources afin de coordonner des boucles de rétroaction structurées entre le corps étudiant et les bureaux chargés de l'assurance qualité.
- Encourager les audits d'assurance qualité menés par les étudiants ou les mécanismes d'évaluation par les pairs au niveau des départements et des facultés.

Institutionnaliser les études de suivi et les boucles de rétroaction des anciens élèves

- Les établissements d'enseignement supérieur et les agences nationales d'assurance qualité devraient intégrer des études de suivi systématiques des jeunes diplômés afin d'évaluer la pertinence et l'impact à long terme des programmes universitaires.
- Intégrer les avis des anciens élèves dans les évaluations des programmes et l'élaboration des cursus afin d'assurer une amélioration continue de la qualité.



Tirer parti de la technologie pour un engagement accessible et évolutif en matière d'assurance qualité

- Déployer des plateformes numériques, des applications mobiles et des systèmes basés sur SMS pour recueillir les retours d'information des étudiants en temps réel.
- Utiliser des campagnes sur les réseaux sociaux et des tableaux de bord en ligne pour diffuser les résultats de l'assurance qualité et montrer comment les contributions des étudiants ont influencé les réformes politiques ou académiques.

Promouvoir l'harmonisation des politiques régionales et continentales

- L'Union africaine, par l'intermédiaire de l'ASG-QA et de l'AQRM, devrait encourager les États membres à intégrer des normes de participation des étudiants dans les cadres nationaux d'assurance qualité.
- Créer un forum africain sur l'assurance qualité pour les étudiants sous l'égide de l'Union des étudiants de toute l'Afrique (AASU) et de l'Association des universités africaines (AAU) afin de favoriser l'apprentissage entre pairs et la collaboration régionale.

Assurer la continuité grâce à des mécanismes de mémoire institutionnelle

- Créer des boîtes à outils et des systèmes d'archivage pour la transmission des engagements en matière d'assurance qualité au sein des conseils étudiants afin de préserver la mémoire institutionnelle au-delà des transitions annuelles de direction.
- Mettre en place des modèles de mentorat dans lesquels les leaders étudiants sortants forment les nouveaux arrivants aux protocoles et aux priorités en matière de participation à l'assurance qualité.

4.3 Limites de l'étude

Bien que l'étude s'appuie sur des données provenant de divers pays africains et établissements d'enseignement supérieur (EES), la représentation est inégale entre les blocs linguistiques et régionaux. Par exemple, les pays d'Afrique francophone étaient sous-représentés par rapport aux régions anglophones et lusophones. Cela peut limiter la capacité des résultats à refléter toute la diversité continentale des structures d'assurance qualité et des pratiques d'engagement des étudiants.

L'étude s'est largement appuyée sur les données autodéclarées par les étudiants, les responsables de l'assurance qualité et les dirigeants des établissements. Comme pour toutes les données basées sur la perception, il existe un risque de biais de désirabilité sociale, de mémoire sélective ou d'interprétation erronée des concepts d'assurance qualité par les répondants. Bien qu'une triangulation ait été tentée à la fois par le biais d'enquêtes et d'entretiens, les mesures objectives de l'engagement des étudiants (par exemple, les registres de présence aux comités d'assurance qualité ou les contributions documentées aux politiques) n'ont pas été analysées de manière systématique.

5.2 Recherches futures

Il est nécessaire de mener des études comparatives à long terme dans plusieurs régions et blocs linguistiques africains afin d'évaluer l'évolution de l'engagement des étudiants dans l'assurance qualité et de déterminer quelles réformes institutionnelles ou politiques conduisent à une participation plus inclusive et plus efficace. En outre, les recherches futures devraient examiner si et comment la participation des étudiants à l'assurance qualité conduit à des améliorations mesurables dans les environnements d'apprentissage, la satisfaction des étudiants, la qualité des programmes d'études ou les résultats des diplômés.



Références

African Union Commission. (2018). African Quality Rating Mechanism (AQRM) Consolidated Evaluation Report. https://haqaa.aau.org/wp-content/up-loads/2019/03/AQRM-CONSOLIDATED-REPORT_AAU_FINAL-.pdf

Almarghani, E. M., & Mijatovic, I. (2017). Factors affecting student engagement in HEIs—It is all about good teaching. Teaching in Higher Education, 22(8), 940–956. https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319808

Asuquo, M. E., & Onyinye, C. (2022). Internal School Quality Assurance Practices and Undergraduate Students' Attitude towards Academic Activities: A Case of Public Universities in Cross River State, Nigeria. International Education Studies, 15(4), 108–116.

Ayoo, P., Tamrat, W., & Kuria, M. (2020). QA in higher education in Africa: A synoptic view. In Global trends in higher education quality assurance (pp. 93–128). Brill. https://brill.com/downloadpdf/edcollbook/title/58971.pdf#page=113

Baryeh, J. O. B. (2009). Higher education quality assurance in Ghana: How NAB is coping with the balance between improvement and accountability [Master's Thesis]. Batizani, D., & Mpundu, M. (2024a). Empirical Analysis of Student Engagement and Learning Experiences in Quality Assurance: A Multiple Case Study Approach. Indonesian Journal of Educational Research and Technology, 4(3), 237–258.

Batizani, D., & Mpundu, M. (2024b). Empirical Analysis of Student Engagement and Learning Experiences in Quality Assurance: A Multiple Case Study Approach. Indonesian Journal of Educational Research and Technology, 4(3), 237–258.

Beerkens, M. (2020). Evidence-based policy and higher education quality assurance: Progress, pitfalls and promise. In Impact evaluation of quality management in higher education (pp. 38–53). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429293276-4/evidence-based-policy-higher-education-quality-assurance-progress-pitfalls-promise-maarja-beerkens
Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis: A practical guide. https://www.torrossa.com/it/resources/an/5282292

Clark, P. V. L. (2017). Mixed methods research. The Journal of Positive Psychology, 12(3), 305–306. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262619

Garwe, E. C. (2021). Evaluation of a quality assurance framework for promoting quality research, innovation and development in higher education institutions in Zimbabwe. https://www.academia.edu/download/84573640/JBA-9s1-06-Garwe-Thondhlana-Saidi.pdf

Gola, M. M. (2003). Premises to accreditation: A minimum set of accreditation requirements. Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives, En: ENQA Workshop Reports, 3, 25–31. https://www.researchgate.net/profile/Muzio-

Gola/publication/228704366_Premises_to_accreditation_a_minimum_set_of_accreditation_requirements/links/56c5feca08ae408dfe4ca729/Premises-to-accreditation-a-minimum-set-of-accreditation-requirements.pdf

HAQAA Initiative. (2017). African Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ASG-QA). https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/126939 Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. Higher Education, 56(3), 303–324. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2

Klemenčič, M. (2015). Student Involvement in University Quality Enhancement. In J. Huisman, H. De Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds), The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance (pp. 526–543). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_28

Lawal, R. O., Akinyemi, I. A., & Gbenu, J. P. (2021). Quality assurance practices: Veritable tools for goal achievement in tertiary educational institutions in Nigeria. African Journal of Educational Management, 22(1), 235–253.

Luescher-Mamashela, T. M. (2013). Student representation in university decision making: Good reasons, a new lens? Studies in Higher Education, 38(10), 1442–1456. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.625496

Munyae, M. M., & Kigwilu, P. C. (2020). Student involvement in quality assurance in higher education institutions: Practice and experiences at the United States international University-Africa. African Multidisciplinary Journal of Research. http://41.89.51.178/index.php/amjr/article/view/71

Nkala, P., & Ncube, M. (2020). Institutional structures for student-inclusivity in quality assurance promotion in higher education: The case of one university in Zimbabwe. South African Journal of Higher Education, 35(4). https://doi.org/10.20853/34-5-4243 Nyenya, T., & Rupande, G. (2014). The role of students in quality assurance in an ODL institution: The case of Zou. International Journal on Managerial Studies and Research (IJMSR), 2(4), 19–29.

Okpa, O. E., Odigwe, F. N., Emeribe, K. V., & Obule, E. V. (2020). Students' Participation in Quality Assurance Management and Tertiary Institutions Effectiveness in Nigeria. International Education Studies, 13(12), 41–47.



Seyfried, M., & Pohlenz, P. (2020). Assessing quality assurance in higher education: Quality managers' perceptions of effectiveness. In Impact evaluation of quality management in higher education (pp. 24–37). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429293276-3/assessing-quality-assurance-higher-education-quality-managers-perceptions-effectiveness-markus-seyfried-philipp-pohlenz

Shahanga, G., Ogondiek, M., & Kigobe, J. (2022). Students' involvement in quality assurance processes: Current Practices in Teacher Colleges in Tanzania. Management (GERMANE), 1(3), 130–144.

Stensaker, B., & Matear, S. (2024). Student involvement in quality assurance: Perspectives and practices towards persistent partnerships. Quality in Higher Education, 1–15. https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2346358

Swanzy, P., Langa, P. V., & Ansah, F. (2018). Quality assurance in Ghana: Accomplishments and challenges. International Higher Education, 94, 28–30.



PLEASE STAY IN TOUCH



- @ aasu_1972
- @aasu_72
- www.aasuonline.org
- info@aasuonline.org